

**INTENCIONALIDADE, OBJETIVIDADE E
MULTIPERSPECTIVIDADE:
CONTRIBUIÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO DA APRENDIZAGEM
HISTÓRICA DOS JOVENS A PARTIR DOS FILMES-HISTÓRICOS**

**INTENCIONALITY, OBJECTIVITY, MULTIPERSPECTIVITY:
CONTRIBUTIONS TO RESEARCH LEARNING HISTORY OF YOUNG OUT OF
HISTORICAL FILMS**

Éder Cristiano de Souza¹

RESUMO: Lidar com as categorias do conhecimento no âmbito da interpretação histórica encontra-se entre os desafios para a investigação da aprendizagem histórica dos jovens estudantes. Entende-se, então, que a abordagem multiperspectivada dos acervos do saber histórico pode complexificar a relação dos sujeitos com o conhecimento, e colocar em evidência como determinadas categorias são mais relevantes nesse processo, especialmente quando se parte do ensino a partir de artefatos culturais, como ocorre no caso da utilização de filmes-históricos. Partindo desses pressupostos, o presente trabalho descreve um trajeto investigativo que partiu das concepções de jovens estudantes sobre os filmes-históricos e de suas noções e posicionamentos a respeito do Nazismo, e que pode levar à formulação de uma estratégia metodológica de investigação que privilegie o cinema como linguagem e dispositivo mobilizador da aprendizagem histórica. Propõe-se, assim, o entendimento de como as categorias da intencionalidade e da objetividade interpõem-se como complexas na relação de cognição histórica possibilitada por uma experiência com a multiperspectividade através dos filmes.

Palavras-Chave: Categorias Históricas. Objetividade. Intencionalidade,. Multiperspectividade. Cognição Histórica.

ABSTRACT: Dealing with the categories of knowledge within the historical interpretation is among the challenges to research the historical learning of young students . It is understood , then, that the multiperspective approach of the contents of historical knowledge can complexify the relationship of individuals with the knowledge , and to highlight how certain categories are more relevant in this process , especially when part of teaching from cultural artifacts, as in the case of using historical films. Based on these assumptions, this paper describes an investigative path that left the conceptions of young students about the movies- and its historical notions and attitudes about Nazism, and that can lead to the formulation of a methodology of research that favors the cinema as a language and device that mobilizes historical learning. It is proposed, therefore, the understanding about how the categories of intentionality and objectivity are interpose as complex in the relationship of historical cognition made possible by an experiment with multiperspectividade through the films.

KEYWORDS: Historical Categories, Objectivity, Intencionality, Multiperspectivity, Historical Cognition.

¹ Doutorando em Educação (UFPR). Professor Colaborador (UNESPAR)

Introdução

Os estudos no campo da Educação Histórica deixam clara a questão de que a análise da aprendizagem histórica dos jovens deve levar em conta as ideias prévias que eles possuem acerca da história. Contudo, não se trata apenas de investigar um conjunto de informações e referências sobre experiências históricas ou conteúdos do passado, e sim como os estudantes articulam ideias sobre as categorias de validação desse conhecimento. Trata-se, portanto, de tentar compreender como o pensamento dos jovens articula elementos para qualificar o conhecimento sobre o passado como válido para a orientação temporal.

Os filmes históricos, conforme já se analisou em estudos precedentes (SOUZA, 2010; SOUZA 2012), geram importantes debates sobre seus limites e possibilidades em difundir e produzir conhecimentos históricos. A opção teórica aqui realizada foi por entender que, na relação de aprendizagem, os potenciais da linguagem fílmica em proporcionar experiências com o conhecimento histórico não podem ser desprezados, contudo é preciso questionar-se sobre como esse dinamismo da linguagem pode interpor problemáticas ao desenvolvimento de um ensino pautado em critérios de racionalidade no âmbito epistemológico do conhecimento histórico.

Dessa forma, serão apresentados a seguir algumas constatações, resultantes de investigações realizadas com jovens estudantes do último ano do ensino fundamental, no ano de 2012, sobre como pensam os limites e possibilidades do conhecimento a partir dos filmes-históricos. As conclusões extraídas da análise material empírico obtido nesses estudos são determinantes para o direcionamento de pesquisas subseqüentes sobre o trabalho com filmes no ensino de História, tanto na escolha dos filmes, como na forma de abordá-los e nas categorias históricas a serem problematizadas.

Intencionalidade, objetividade e multiperspectividade surgiram, então, como categorias centrais na reflexão sobre potenciais e limitações da aprendizagem histórica a partir dos filmes, e tal concepção nasceu, fundamentalmente, dos resultados dos estudos empíricos realizados. Portanto, tal percurso investigativo e analítico será explicitado, bem como serão

problematizadas essas categorias, como forma de pensar nas potencialidades de uma pesquisa que aborde essas questões.

1. Intencionalidade e objetividade na narração fílmica da história

Em estudo realizado anteriormente (SOUZA, 2010), foi aplicado um questionário investigativo visando detectar como jovens estudantes do último ano do Ensino Fundamental compreendiam os filmes-históricos, se atribuíam determinadas funções às produções e como interpretavam as relações entre presente e passado existentes no processo de produção fílmica. O trabalho partiu das seguintes questões: que ideias os alunos tem a respeito dos filmes-históricos?² Eles compreendem que se tratam, na maior parte das vezes, de produções comerciais com interesses voltados à vendagem e ao lucro, ou limitam essa compreensão a intenções cognitivas e didáticas?

Na época, o que se percebeu foi que os jovens estudantes possuíam uma ideia de filme-histórico como produções que trazem implícita a intenção de promover o conhecimento histórico. Dessa forma, consideravam tais produções como objetivas e transparentes, trazendo o passado para ser visto através da tela. Assim, para esses estudantes o que garantiria a validade desses filmes para a aprendizagem histórica era o fato de terem sido produzidos com a intenção de transmitir esse conhecimento.

O problema da ausência de uma percepção de que as obras cinematográficas se vinculam a uma indústria cultural, e não a instituições de produção do conhecimento, leva os estudantes a entenderem como válido qualquer filme que seja montado sob o esquema de uma ressurreição da história na tela. Assim, constatou-se que intencionalidade e objetividade deveriam ser melhor articuladas como categorias complexas na relação entre filmes-históricos

² O termo "filme-histórico" foi utilizado genericamente na época em que o instrumento de pesquisa foi utilizado. Mas os jovens estavam cientes de uma noção geral explicada pelo professor, que apresentou a ideia de que tais filmes seriam aqueles que abordam temas relacionados ao passado e, principalmente, aos eventos históricos canônicos, com ampla difusão na cultura histórica. Já no estudo de 2012, a definição de filmes históricos dos próprios alunos foi questionada, pois se notou que essa definição prévia do professor limitou algumas manifestações de ideias dos alunos.

e aprendizagem histórica, para que se possa pensar na utilização dos filmes no ensino de História de uma forma menos prescritiva e superficial.

Ao longo da história como disciplina científica, o problema da relação entre a objetividade, como categoria essencial da comunicabilidade intersubjetiva do conhecimento histórico, e a subjetividade, inerente ao processo da atribuição de sentidos às experiências do tempo, foi central para as preocupações filosóficas e epistemológicas nesse campo do conhecimento.

A questão da intencionalidade expressa pelos filmes-históricos revela uma peculiaridade nessa relação. O diretor/cineasta, como sujeito que coordena todo um trabalho de reconstrução do passado a partir da linguagem fílmica, assume um compromisso implícito, porém não obrigatório, de abordar o passado objetivamente. A impossibilidade de fazer esse passado ser revivido integralmente conduz a um processo de reelaboração que não é expresso diretamente na tela, pois o que o espectador acessa é a imagem de um passado real, efetivamente transparente.

Não se trata aqui de cobrar esse compromisso com a verdade por parte dos diretores/cineastas como forma de garantir a validade científica dos filmes-históricos. Contudo, é preciso entender como esse efeito de verdade dos filmes-históricos atinge os jovens estudantes, uma vez que trazem implícita a ideia de que a relação entre a produção de um filme-histórico e possibilidade de resgate integral e objetivo de passado é viável a partir de um compromisso intencional com o conhecimento histórico.

A produção do conhecimento histórico é sempre elaborada por sujeitos. Dos feitos do passado, restam apenas vestígios, que são encontrados na forma de fontes brutas para o conhecimento. Só a partir da qualificação dessas fontes sob a forma de narrativas históricas, a partir da atribuição de sentidos, que os feitos do passado podem ser convertidos em uma história, que cumprirá funções de orientação no presente (RÜSEN, 2001).

Dessa relação entre o indivíduo que produz o conhecimento e a função orientadora da vida prática efetivada por esse conhecimento, é que nasce o problema da objetividade na ciência da história. Ao longo dos tempos, diversos teóricos buscaram enquadrar essa questão em esquemas de qualificação do

processo de produção do conhecimento histórico, de forma a superar esse dilema.

Segundo Rüsen (2010), a tradição pré-moderna dos escritos históricos fundamentava-se na ideia que a história se tratava de uma prática literária orientada por pretensões de verdade. Contudo, essas pretensões de verdade não eram balizadas a partir de critérios específicos de qualificação metódica. Nesse contexto, enfatizava-se a relação entre os historiadores e seu público. Os princípios morais faziam do passado algo importante para o presente e moldavam sua representação em uma mensagem moral apta a habilitar seus destinatários a entender e a operar as regras da vida humana. Não havia uma pretensão de validade racional universal, que viria a se instituir apenas com o surgimento da historiografia institucionalizada, a partir do século XIX.

Foi somente nesse *processo de racionalização modernizadora* que as pretensões de verdade foram elaboradas sob a forma de regras que, se cumpridas, dariam à investigação histórica uma garantia de objetividade. *“Objetividade’ significava, pois, a validade geral do conhecimento histórico, baseada na relação com a experiência do passado e na racionalidade do tratamento cognitivo dessa experiência”* (RÜSEN, 2010, p. 130).

Esse estabelecimento de regras esbarra em algumas problemáticas. Um desses problemas é que há centralidade do sujeito produtor desse conhecimento no processo de seleção e organização das fontes históricas, bem como da atribuição de sentidos que fundamentam a narração do passado para o presente. Sendo que o historiador profissional não deixa de ser um indivíduo dotado de interesses e valores, pois ele se insere também nas lutas sociais, políticas e culturais do mundo em que vive. As intencionalidades, ou partidarismos, do historiador, nesse processo, sobrecarregam o conhecimento histórico de subjetividade (RÜSEN, 2010).

Torna-se, então, importante entender que as interpretações históricas nascem dessa interação entre o sujeito que as elabora, as fontes disponíveis, o lugar profissional de produção do conhecimento e a carga de subjetividade da qual o profissional não pode se isolar. Como o passado não é recriável integralmente, e as lacunas das fontes precisam ser preenchidas para que a história faça sentido, resta aos historiadores reconhecer que perspectivas

distintas são possíveis, mas ao mesmo tempo tentar garantir a validade objetiva de sua abordagem (KOSELLECK, 1993).

A busca por garantir a possibilidade de se produzir um conhecimento objetivo, que supere as subjetividades, se desenvolveu em direções distintas nos estudos históricos. José Carlos Reis (2006) apresenta dois níveis de compreensão da ideia de verdade nas ciências, um ontológico, referente ao eterno, ao imutável e essencial, e um epistemológico, que se situa no interior do conhecimento científico, no qual a verdade pode ser garantida objetivamente a partir de uma formulação segura, comunicável e controlável por regras e padrões de validação metódica. Em relação ao conhecimento histórico, duas tendências se manifestam: 1. *Realista*: defende a possibilidade de uma realidade positiva a ser desvelada sobre o passado; 2. *Nominalista*: argumenta a impossibilidade da objetividade do conhecimento do passado, pois restringem esse conhecimento aos limites da subjetividade.

Essas perspectivas colocam o problema da relação entre objetividade e subjetividade do conhecimento histórico, a partir de pontos que vão desde a pretensão do sujeito anular-se no processo de escrita histórica, como no caso de Leopold Von Ranke, até o extremo de se pensar em uma subjetividade livre, descompromissada em relação à ideia de objetividade, como no caso de Georges Duby (REIS, 2006).

Tendo em conta essas vertentes, é importante apontar como há outro caminho possível, que não abandona as pretensões de verdade, mas que também não despreza as implicações da subjetividade. Esse deslocamento é possível a partir das contribuições de Rüsen (2001; 2007) sobre como a racionalidade histórica se estrutura, se define e atua na vida prática e também sobre como é preciso estar atento à definição dos conceitos de *consciência histórica e narrativa histórica*.

Em suas reflexões sobre a consciência histórica, Rüsen (2001) apresenta esse conceito definindo-o como sintetizador de um processo mental em que os seres humanos, envolvidos por uma experiência do tempo que os precede e os ultrapassa, e impelidos a agir intencionalmente nesse tempo, constroem compreensões e raciocínios sobre essa "*agir e sofrer humano no tempo*". No tempo presente, os seres humanos vivem um contínuo processo de interpretação

das experiências do passado, tais processos interpretativos permitem orientações que geram expectativas de futuro.

Essas operações são o cerne daquilo que o teórico alemão Rüsen chama de consciência histórica. Tais operações constituem-se como processos de atribuição de sentidos às experiências temporais, nos quais as intenções do agir no presente proporcionam a interpretação do passado, dando “sentido ao mundo” e gerando uma “autointerpretação” do homem, que se volta para o futuro como expectativa (RÜSEN, 2001, p.59).

Tal necessidade de atribuição de sentidos surge de uma carência de orientação resultante do fato que o ser humano vive em dois tempos: o humano e o natural (RICOUER, 1994; RÜSEN, 2001). O tempo humano é marcado pela finitude da vida que se contrapõe a certa ‘atemporalidade’ ou eternidade do mundo físico. Essa angústia quanto à inevitável efemeridade da existência individual diante do tempo natural, leva o ser humano a recriar o tempo, adotando formas de controlá-lo, e de inserir-se culturalmente nessa possibilidade de atingir a eternidade. Dessa forma, a humanidade estabelece relações com o tempo que a possibilitam superar a contingência inevitável do viver.

Filosofias da história laicas, que buscam atribuir um sentido racional e universal à experiência temporal, expresso em utopias como o progresso e também em ideologias políticas, que prometem redensões futuras. Ou filosofias da história religiosas, que buscam um sentido a essa experiência temporal, adotando esquemas escatológicos de pensar o tempo, são exemplos de como as carências de orientação provocam na humanidade essa busca contínua por viver e dirigir o tempo (LOWITH, 1991).

Nesse sentido, a consciência histórica se expressa a partir de uma “*intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo*” (RÜSEN, 2001, p. 59). Pensar historicamente, nesse sentido, é uma definição que não se limita no sentido pragmático de utilizar métodos validáveis de escrita histórica, mas consiste, em sentido filosófico, numa forma de vencer essa incessante “*luta contra o tempo*”.

Ao refletir sobre essa lógica do pensamento histórico, Rüsen apresenta a narrativa como uma forma que expressa a atribuição de sentido à experiência do

tempo. Isso porque, em sua concepção, todo pensamento histórico assume a lógica da narrativa, pois considera o ato de narrar uma prática cultural de interpretação do tempo. Dessa forma, o teórico conceitua a ideia de *paradigma narrativista*, que envolve o estatuto de disciplina e as funções culturais da história. Ou seja, uma forma de conceber a história em suas definições epistemológicas, sem perder de vista a forma como ela se configura como fator de orientação cultural.

A primeira questão abordada por Rüsen (2007) diz respeito à forma como o chamado “pós-modernismo” configura-se como uma corrente de intelectuais que tentam invalidar os potenciais racionais da narrativa histórica, pois contrapõem sua qualidade estética à dimensão metódica do conhecimento. Para superar essa dicotomia, Rüsen recorre à noção da história como conhecimento que tem natureza explicativa distinta de outras explicações científicas.

Por isso, no interior dessa natureza explicativa, onde se encontra a narrativa histórica, deve-se questionar como “*enunciados especificamente históricos podem ser criticados e que pretensões de validade possuem?*” (RÜSEN, 2007). Ou seja, é preciso se desvencilhar de critérios de racionalidade estreitos e universalistas, e buscar na própria história os elementos garantidores dessa validade.

Rüsen argumenta que a explicação científica com base em leis gerais não se aplica à história e que as lacunas do pensamento histórico conduzem à narrativa como um modo de explicação. Ou seja, mesmo numa obra científica comprometida com o rigor metódico de sua investigação, a forma de apresentação desse conhecimento não foge à lógica da narrativa, pois é preciso “contar” o que se passou. Essa narração da história não corresponde exatamente ao produto oferecido pela investigação, uma vez que uma apresentação pura e simples de relatórios de pesquisa não faria sentido no processo de comunicação do conhecimento histórico. Fica claro como a forma de apresentação do conhecimento histórico diverge de outras ciências, e sua especificidade se encontra exatamente no caráter narrativo dessa atribuição de sentido à experiência do tempo. A história só pode oferecer explicações narrativas sobre determinadas experiências do tempo, e jamais formular leis científicas universais a partir das mesmas.

Dessa forma, para o teórico alemão, um passado guardado nas memórias, nos registros e arquivos, é transformado em “História” a partir de um procedimento narrativo, que visa fazer sentido para cumprir uma função no presente. Os acontecimentos sempre são entendidos como “tendo realmente ocorrido no passado”, pois “a narrativa faz dos feitos do passado a história para o presente”.

A principal característica inerente à narrativa histórica seria, portanto, a vinculação estreita entre a racionalidade cognitiva, a racionalidade política e a estética. A compreensão dessa afirmação passa por entender que, ao atuar na vida prática, as narrativas históricas apresentam uma dimensão política, pois estão vinculadas à forma como se constrói a memória coletiva e a institucionalização do passado, da mesma forma à estética, pois se vinculam à forma como os indivíduos se identificam com tais narrativas e as entendem como culturalmente válidas.

É nesse quadro amplo, de intersecção entre a história e a vida prática, que Rüsen (2001) analisa o problema do partidarismo – subjetividade – e da objetividade do conhecimento histórico. Segundo suas proposições, a cientificização do passado corre o risco de perder seu sentido de orientação da vida prática quando utiliza modelos excessivamente estreitos de validação do conhecimento.

Para evidenciar esse problema, demonstra como, ao longo da evolução das reflexões meta-históricas, o partidarismo foi entendido como uma dependência do pensamento histórico em relação a interesses práticos. Nesse caso, carências de orientação surgem quando relacionadas aos interesses do agir. Assim, para serem “efetivas”, as histórias precisam tomar partido. Por outro lado, objetividade passou a significar:

[...] inversamente, que as histórias pretendem possuir uma validade que vai muito além dessa relação funcional com posições eventuais de seus autores e destinatários na vida social. [...] Objetividade do conhecimento histórico significa que se pode aceitá-lo porque, em princípio, ele pode ser testado, regularmente, quanto à sua pretensão de validade. Mas essa pretensão não levaria à perda da relação com os destinatários, constitutiva desse mesmo conhecimento? (RÜSEN, 2001, p. 127).

Se a produção de narrativas históricas tem a pretensão de comunicar experiências do tempo formadoras das identidades dos sujeitos, orientando-os em sua *práxis* nas dimensões cognitiva, política e estética, a objetividade absoluta pode anular o conhecimento histórico, uma vez que já não se presta mais a esse papel orientador. Dessa forma, o primeiro ponto demarcado por Rüsen consiste em definir que a objetividade na história deve ser entendida de forma distinta daquela das ciências exatas. Não se trata de uma objetividade que obedece ao rigor do método e torna-se universalmente válida, pois a atribuição de sentidos à experiência do tempo é um processo inevitável na elaboração do conhecimento histórico, para que ele não se torne um amontoado inútil de informações sobre o passado.

A questão que se coloca então é se o partidarismo, ou a tomada de posição subjetiva, pode ser articulado sem contradições com critérios válidos de objetividade. Rüsen demonstra que existem duas respostas comuns a essa questão: a exclusão mútua ou a defesa da possibilidade de desenvolvimento da objetividade a partir do próprio partidarismo.

No primeiro caso, uma visão realista do conhecimento histórico, entende-se que o partidarismo baseia-se em critérios que não podem ser universais, pois refletem referenciais dos sujeitos em seus contextos práticos de vida. Assim, a objetividade estaria além dos critérios de sentido particulares. Uma vez que, na transformação dos materiais brutos das fontes em histórias dotadas de sentido, é necessária à definição de critérios de sentido, diversos procedimentos metódicos são propostos para se excluir o partidarismo.

Mas essa opção é vista por Rüsen como problemática. Enquadra-se na proposta de Ranke - não na sua produção historiográfica efetiva - e consiste em recusar qualquer juízo de valor. Porém, tal restrição restringiria a história a um somatório de fatos, fora da configuração de uma história, sendo que esta consiste justamente na atribuição de significados para o presente dos fatos do passado.

Reconhecida essa impossibilidade de isolar os juízos de valor da história, o extremo oposto dessa perspectiva foi a opção por sua liberalização total, que consistiria em construir um espectro, o mais amplo possível, das mais diversas normas e critérios de sentido e do maior número de perspectivas nas quais o

passado humano apareça como história, como propõe Adam Schaff (1983). Então, poderia se extrair o que há de objetivo no conjunto dessas perspectivas. Mas isso novamente geraria um núcleo amorfo de fatos sem sentido, pois novamente se propõe a exclusão dos elementos subjetivos no interior da narrativa histórica:

Em resumo, pode-se constatar que a neutralização da subjetividade do pensamento histórico, ocasionadora de partidarismo, que se busca em benefício de uma objetividade especificamente científica, tem efeito bumerangue: sempre que a subjetividade no pensamento histórico deva ser neutralizada metodicamente, torna-se evidente que ela é indispensável (RÜSEN, 2001, p. 133).

Deve-se, portanto, entender que a subjetividade precisa ser assumida conscientemente. Uma vez que a soma das visões particulares formaria o todo que geraria o sentido à história como grandeza orientadora da vida prática. Mas deve-se deixar de lado um *pluralismo deficiente*, que seria aquele que despreza a questão da verdade e as inter-relações sociais expressadas a partir dos pontos de vista em confronto ou convergência.

A segunda resposta consiste em definir que a objetividade resultaria de uma racionalização especificamente científica do partidarismo. Segundo Rösen:

Com essa estratégia de argumentação, abandona-se a ideia de uma objetividade absoluta do conhecimento histórico, vale dizer, alcançável independentemente da subjetividade do historiador e de seus destinatários. [...] Esse abandono deve ser tanto mais fácil quanto se pode demonstrar, simultaneamente, que o conhecimento histórico pode pretender uma validade maior ou menor, ou seja, possuir um grau maior ou menor de objetividade segundo o referencial, as carências e os interesses a que corresponda (RÜSEN, 2001, p. 135).

Contudo, Rösen entende que esse argumento falha ao indicar que partidarismo mais objetivo seria aquele que apresentar os melhores resultados, uma vez que só se podem verificar os resultados depois de prontos, enquanto o conhecimento objetivo pressupõe critérios garantidores de validade *a priori*. Dessa forma:

Lidamos, aqui, com um círculo vicioso, de que só se pode escapar de duas formas: de um lado, admitir-se-ia a possibilidade de não se

poder saber, já de início, a partir de que referencial a objetividade é alcançável; de outro lado, admitindo-se que se parte de decisões dogmáticas prévias sobre a correlação entre referencial e objetividade decorrentes de uma instância pré e paracientífica, ou seja, extrínseca à ciência da história (RÜSEN, 2001, p. 137).

Essa abertura à ciência da história como um modelo ainda não plenamente testado em relação à validade objetiva dos seus produtos é o pressuposto básico de Rüsen para definir categorias, a partir das quais a relação entre subjetividade e objetividade pode ser pensada no seio da teoria da história. O primeiro ponto colocado é que o fracasso das duas perspectivas assinaladas deriva de deficiências estruturais das argumentações expostas, uma vez que tentam alcançar a objetividade negando a subjetividade, ou determinar a objetividade como função do partidarismo, sem levar a sério o argumento da metodização (RÜSEN, 2001, p. 138).

O ponto fulcral da compreensão de Rüsen é que a subjetividade deve ser tomada como princípio da regulação metódica do pensamento histórico, e não como se lhes fosse extrínseca. Para esclarecer essa opção, apresenta e elabora a análise de três diferentes critérios de verdade utilizados para definir o pensamento histórico.

O primeiro é intitulado *objetividade de fundamentação*, no qual se considera que o progresso cognitivo pela pesquisa garantiria a existência de um passado objetivo fundamentado, independentemente das interpretações subjetivas, que só podem ocorrer quando garantida a fundamentação da pesquisa. Porém, o progresso da pesquisa não se dá independente das carências e interesses por posições sociais, transpostos para as atribuições de significado e de sentido. Além disso, um partidarismo que fuja às regras da fundamentação tem a qualidade de tencionar as perspectivas consolidadas, abrindo brechas no conhecimento, e a *objetividade de fundamentação* tende a excluir essas perspectivas.

Já o segundo, Rüsen chama de *objetividade de consenso*. Nesse caso, o foco é colocado na propriedade de as histórias poderem colocar seus significados, uniformemente, à disposição de homens com referências, carências e interesses diferentes na vida social, servindo assim à sua autocompreensão. Contudo, a *objetividade de consenso* não faz desaparecer as normas de que decorrem as

perspectivas que marcam interesses e carências conflitantes. Assim, o consenso submete a subjetividade partidária do historiador à obrigação de reconhecimento, pois ao afirmar os próprios referenciais e interesses, deve reconhecer os dos demais. Mas a unilateralidade, ou o não reconhecimento de determinadas perspectivas, também pode ser uma perspectiva válida, contudo ela tende a ser rejeitada por fugir à lógica do consenso. Assim, passa-se a exigir do conhecimento que passe, inevitavelmente, por um reconhecimento social, para que não fuja à lógica do raciocínio consensual.

O terceiro critério trata-se, segundo Rüsen, de uma via alternativa, que integra e complementa as anteriores. É a *objetividade construtiva*, que consiste na propriedade das histórias de articular, mediante seu sentido, a identidade de seus destinatários por meio de uma argumentação comunicativa dirigida pela ideia regulativa da humanidade como comunidade universal da comunicação. Pois:

[...] as representações de continuidade do pensamento histórico que concorrem para a constituição da identidade fundam-se em determinadas ideias que fazem do tempo uma determinação de sentido para a existência humana. Essas ideias decidem sobre a consistência temporal da identidade humana: elas definem o que os homens entendem por si mesmos quando se afirmam como duradouros no fluxo do tempo (RÜSEN, 2001, p. 143).

A submissão da objetividade histórica a um princípio regulador ligado à necessária comunicação humana, na qual os partidarismos deveriam ser articulados, entendendo-se que a multiperspectividade é válida desde que respeite os limites de cada perspectiva sem fugir a uma lógica indagadora contínua, é o que Rüsen pretende delimitar. Dessa forma, o teórico considera que é fundamental que as histórias sejam: “[...] *transparentes às argumentações e fundamentações que tratem das representações de continuidade que façam sentido e dos elementos dos processos temporais que tenham a ver com estas. Esta transparência é questão formal, ou mesmo ‘lógica’, se se preferir*”. (RÜSEN, 2001, p. 144). Assim:

As ideias empregadas pelos historiadores não precisam ser universalmente válidas. Mas é necessário um critério de avaliação

sobre sua utilidade significativa para orientação prática. Esse critério só pode vir do próprio processo de metodização do conhecimento histórico, que deve ser orientado a partir de um ideal de organização de um conhecimento histórico científico (RÜSEN, 2001, p. 145).

Nota-se então que Rüsen defende a qualificação metódica do conhecimento histórico a partir de um controle da subjetividade. Contudo, retoma a ideia dos princípios estruturadores dessa organização e direciona tal abordagem para um ideal vinculado à *práxis*. Essa definição não se apresenta no sentido classista de Marx, mas na ideia e uma ação comunicativa, na qual os referenciais da vida prática - *Lebenpraxis* - dão sustentação às narrativas históricas cientificamente conduzidas.

A objetividade construtiva é, pois, mais que uma mera determinação formal, relativa à transparência da arquitetura das histórias. Ela é relevante também para o conteúdo das ideias formadoras do sentido do pensamento histórico: essas ideias têm de obedecer ao sentido da humanidade como comunidade universal de comunicação, ou seja, articular a identidade de seus destinatários, em suas representações de continuidade, de modo que ela esteja sempre aberta ao reconhecimento da identidade de todos os outros (RÜSEN, 2001, p. 145).

O denominador comum que garante a objetividade se direciona no sentido da ampliação de perspectivas, assentadas na reflexão sobre os referenciais e na contribuição para o progresso cognitivo a partir da pesquisa. Ou seja, a perspectividade não é entendida como um partidarismo subjetivo simplificado, mas como um ponto de vista que deve necessariamente estar assentado em critérios de validação, ser aberto ao confronto com as demais perspectivas e garantir o progresso do conhecimento, no sentido de orientação da vida prática.

Rüsen também define critérios a partir dos quais o conhecimento histórico pode ser considerado objetivo, no interior dessa lógica da *objetividade construtiva*. Tais critérios exigem a pertinência dos relatos históricos em três dimensões: empírica, normativa e narrativa (RÜSEN, 2001). Na primeira: os fatos narrados devem atender à exigência de submissão ao crivo da experiência; é necessário que subsista algo desse passado, do ouvir dizer à documentação; deve dispor de novas experiências para o aprendizado; a alteridade do passado deve potencializar expectativas.

Nesse primeiro ponto, é possível notar como os jovens constroem uma relação específica com o conhecimento histórico a partir dos filmes-históricos. Uma vez que tais filmes abordam um conteúdo que atende a alguns critérios de pertinência na dimensão empírica, especialmente quando dispõe de novas experiências para o aprendizado, por meio da linguagem fílmica, há uma potencialização da aprendizagem a partir da noção que a aparência de acesso ao passado qualifica a experiência do sujeito no processo de aprendizagem histórica. Ou seja, há um convencimento dos alunos quando à validade das narrativas fílmicas como promotoras da aprendizagem histórica apenas por sua qualificação em relação à pertinência empírica dos relatos históricos.

Contudo, há que se considerar ainda os outros dois critérios de pertinência para qualificar a objetividade histórica. No caso da pertinência normativa, deve-se analisar: os critérios de verdade que verifica; os modos de avaliação voltados para a vida prática; o lugar social fornece normas de verificabilidade; a discussão intersubjetiva possibilitada pelo relato; a ampliação de pontos de vista sem cair no relativismo; os parâmetros consensuais do método histórico: plausibilidade, reconhecimento recíproco, normas éticas, argumentação racional; a relação com os quadros históricos, que fornecem o sentido de orientação; os esquemas implícitos de ordenamento, que transformam a experiência do passado em conhecimento.

Nesse segundo ponto, da pertinência normativa, verifica-se como os filmes-históricos não atendem a todos os critérios, uma vez que o lugar social em que estão inseridos não possui um compromisso com a qualificação científica de seus relatos. Dessa forma, a compreensão dos jovens precisa ser mais bem entendida, e para isso deve-se levar em conta como entendem a questão normativa no âmbito da produção de narrativas fílmicas da história.

Já no âmbito da *pertinência narrativa*, Rüsen define que: os construtos da narrativa fornecem contextos de sentido; a orientação articula modelos de interpretação com a vida prática; deve-se ocorrer a historicização da identidade como processo, o combate à dogmatização, a destruição das naturalizações; a contingência do passado deve ser explicitada como algo consciente; também é preciso que ocorra a ampliação das chances de agir na vida humana; e por fim promover um superávit intencional no agir humano.

Nesse terceiro critério de pertinência, que se relaciona à dimensão *praxiológica* da construção do conhecimento histórico, a produção de sentidos históricos que sirvam de orientação à vida prática constitui-se como elemento qualificável a partir do conjunto de preceitos e normas ressaltados. Dessa forma, nota-se que os filmes-históricos, atendem parcialmente a esses critérios, uma vez que contribuem para a orientação dos sujeitos, contudo essa orientação é comprometida pelo fato dos relatos não estarem vinculados a critérios de objetividade específicos. Uma vez que a intencionalidade dos sujeitos que produzem o relato, os diretores/cineastas, não passa pelo crivo da qualificação metódica, corre-se o risco dos dogmatismos partidários, ou dos gostos subjetivos, terminarem por influenciar a orientação dos sujeitos a partir dos relatos.

2. O pensamento dos jovens sobre filmes-históricos e multiperspectividade

Peter Lee (2011), ao tentar responder à questão: “*Por que aprender História?*”, trás importantes reflexões para compreender as contribuições dessas categorias qualificadoras do conhecimento, como objetividade e intencionalidade, para a formação histórica dos jovens estudantes. Essas categorias se inserem naquilo que Lee chama de “conceitos de segunda ordem”, que fazem parte dos princípios organizadores e qualificadores do conhecimento histórico racional, indo além de uma relação morta ou prática com o passado.

Dentro desse espectro, Lee (2006) já havia sinalizado para a importância de se pensar o ensino de história como um processo de desenvolvimento de uma *Literacia Histórica*, que se trataria de um conjunto de procedimentos que possibilitem a compreensão da história como um conhecimento organizado, racional e estruturado, e não apenas como a mera cópia do passado. Ao mesmo tempo, essa literacia também deveria articular conhecimentos válidos, ou seja, abordar temas e conceitos substantivos da história carregados de significação para os sujeitos envolvidos na aprendizagem.

Ser capaz de identificar o foco que orienta a elaboração de uma obra fílmica que trata de um tema histórico, e o comprometimento dos seus

realizadores com objetividade do conhecimento histórico, é certamente uma competência que deveria estar entre os objetivos do ensino de história. No âmbito da narrativa orientada por critérios de cientificidade e objetividade, há uma demanda por esclarecimento da intencionalidade daquele que elabora uma interpretação histórica. Como visto, a intersubjetividade, que se situa no confronto das múltiplas intenções, garante a qualificação metódica de um discurso histórico.

Contudo, por não possuir compromisso com essa qualificação metódica do discurso histórico, o responsável pela obra fílmica também não se compromete com a explicitação da intencionalidade dos filmes, ficando apenas subentendidos os objetivos intencionais que a interpretação histórica produzida pelo filme visa atingir.

É também necessário entender que há uma relação direta entre intencionalidade e objetividade. Afinal, apesar de haverem intenções implícitas na elaboração de um discurso histórico, no âmbito da pertinência empírica deve-se lidar com a experiência histórica em si, e disso depende do compromisso com a objetividade contido na obra. Articular o conteúdo histórico com as fontes e referências básicas para sua elaboração é um processo inevitável na produção de uma obra fílmica, que trata da história em sua temática, por isso as possibilidades e limites da objetividade da interpretação histórica são questionados.

A questão da objetividade, na investigação sobre o pensamento dos jovens alunos, aparece principalmente nas questões que se referem à função do filme e à possibilidade de se criar personagens ficcionais na trama narrativa do filme-histórico. A ideia de que o filme-histórico possui um fim didático e um compromisso com a transparência do discurso histórico leva os jovens a sequer questionar a possibilidade de se analisar o nível de objetividade implícito nessa elaboração.

A visão simplista que os alunos apresentam em relação à objetividade da obra fílmica (SOUZA, 2010) possivelmente deriva de uma visão padrão sobre a noção de verdade na história e no ensino. São acostumados a ouvir sobre a história como algo que se refere aos fatos de um passado ao qual eles têm acesso sob a forma de verdade absoluta, através da palavra do professor e dos

textos didáticos, que trazem a história sob uma forma de um discurso pretensamente transparente e totalmente objetivo.

Dessa forma, intencionalidade e objetividade se apresentam como categorias históricas possíveis de serem mais profundamente analisadas nas ideias históricas dos jovens. A terceira categoria de análise, a multiperspectividade, resulta da articulação entre as constatações a respeito dos dois itens anteriormente identificados.

Foi nesse sentido, de aprofundar a compreensão que os alunos possuem da relação entre subjetividade e objetividade no conhecimento histórico transmitido pelos filmes, que na investigação relatada a seguir optou-se por abordar a questão dos pontos de vista, questionando-se aos jovens como se relacionam com a ideia de multiperspectividade no conhecimento histórico.

Na busca pela compreensão das ideias históricas dos jovens, foi colocado em questão como a multiperspectividade se faz presente. Para abordar tal questão, perguntou-se aos alunos sobre se há a possibilidade de filmes sobre um mesmo assunto trazerem visões distintas e abordarem uma temática a partir de uma perspectiva divergente. Como forma de possibilitar o esclarecimento da questão, foi dado como exemplo o assunto Nazismo, perguntando se seria possível que dois filmes diferentes divergissem quanto à visão que apresentariam do tema. A questão foi respondida, nesse segundo estudo, de forma clara e completa por 71 estudantes, entre 13 e 16 anos de idade, de uma escola pública do município de Araucária - PR.

Entre os que responderam de forma parcial, alguns deixaram a questão em branco, outros colocaram que não sabem responder e outros tantos deram respostas desconexas, que mostravam a não compreensão do que foi perguntado. Dentre os que responderam integralmente, apenas 6 alunos afirmaram que não seria possível que surgissem perspectivas divergentes entre filmes sobre um mesmo assunto. Entre essas seis respostas, apenas três alunos apresentaram justificativas. Um deles afirmou que "o nazismo aparece claramente no filme", uma resposta que transmite a ideia de que independentemente do filme, o nazismo é algo claro que pode ser visto através da tela. Outro jovem afirmou que filmes não podem ser comparados, uma ideia interessante, mas que não pôde ser compreendida de forma mais profunda uma

vez que necessitaria de uma argumentação mais elaborada por parte desse estudante.

Já a terceira justificativa é muito interessante, afinal o aluno afirmou que “só haveria um filme mais real se fosse feito na época”. Nesse caso, o(a) jovem concebe uma clara distinção entre fontes históricas, que podem evidenciar um acesso ao passado por serem produto daquela época em que os fatos ocorreram, e interpretações fílmicas do passado efetivadas em momentos posteriores.

Contudo, essa questão investigativa permite analisar como 65 alunos afirmaram ser possível a existência de pontos de vista distintos e interpretações divergentes entre filmes sobre um mesmo tema. E, a partir dessas respostas, observou-se que: 23 alunos afirmaram não ser possível conceber uma das perspectivas como mais verdadeira; enquanto 12 conceberam como possível tal diferenciação entre níveis de verdade entre perspectivas distintas; os demais não deixaram evidenciado se concebem a possibilidade de uma versão ser mais confiável ou verdadeira. É sobre esses três conjuntos de respostas que se formula as análises que se seguem.

Entre os alunos que afirmaram ser possível a existência de filmes com mais de uma perspectiva sobre um assunto, mas que não haveria uma versão mais verdadeira, a posição mais recorrente deixa evidenciada uma compreensão superficial sobre a ideia de multiperspectividade. Para os alunos, as produções cinematográficas apresentam pontos de vista, entendidos como olhares específicos que cada pessoa possui sobre uma temática, e que não podem ser hierarquizados devido ao fato de que todos teriam a possibilidade de olhar as coisas a partir de suas próprias concepções. Uma visão um tanto relativista sobre a noção de multiperspectividade.

Entre os alunos que afirmaram ser possível a existência da multiperspectividade, mas não de uma resposta mais verdadeira, outras posições foram demarcadas. Houve respostas que circunscreveram a limitação da possibilidade de um filme, com uma visão mais verdadeira, na própria forma como são produzidos e nas características da linguagem cinematográfica.

Nesse caso, o que ficou evidente foi a ideia de que os filmes, por se focarem na maioria das vezes em história de ficção, são limitados para expressar a verdade do conhecimento histórico.

Têm-se então dois posicionamentos: num primeiro, a multiperspectividade deriva da ação dos sujeitos que produzem os filmes, mas a impossibilidade de hierarquização resulta do relativismo, da ideia de que cada um tem sua "verdade". Já a segunda posição coloca em cheque os limites e características da linguagem cinematográfica, que permite uma fluidez narrativa que impossibilitaria a defesa de uma verdade mais confiável.

Mas, nessa linha, há ainda duas outras categorias importantes, aquela na qual a questão da verdade é colocada a partir da ideia de complementaridade, ou seja, cada filme mostra uma parte, e a verdade está no acúmulo de informações históricas a partir da junção das versões de vários filmes. E na última categoria a ideia de que não é possível julgar, porque depende da análise daquele que assiste.

Fator de análise:	Justificativas
1 - Relativismo dos pontos de vista	<ul style="list-style-type: none"> . "Expressam pontos de vista distintos sobre o assunto" - 14 respostas; . "São feitos por pessoas diferentes" - 2 respostas.
2 - Limites da linguagem cinematográfica	<ul style="list-style-type: none"> . "Não são realmente reais" - 1 resposta. . "Não devem ser levados ao pé da letra" - 1 resposta. . "Filmes são baseados só em alguns acontecimentos" - 1 resposta.
3 - Versões complementares	<ul style="list-style-type: none"> . Se juntar todos, iremos saber o que realmente aconteceu - 2 respostas. . Cada um pode destacar aspectos diferentes - 3 respostas. . Se assistimos mais filmes, aprendemos melhor - 1 resposta. . De uma certa maneira todos mostram a mesma coisa - 1 resposta.
4 - Relaciona-se com o olhar do espectador:	<ul style="list-style-type: none"> . É preciso ver os dois lados para saber os que mostram antes de julgar - 2 respostas. . Cada pessoa acredita no que acha melhor - 1 resposta.

Tabela 01: Fatores de análise e justificativas dos alunos que afirmaram haver a possibilidade de filmes trazerem versões distintas, mas não uma mais verdadeira.

Entre os alunos que afirmaram não ser possível haver uma versão mais verdadeira para filmes distintos sobre o nazismo, conforme o quadro acima, foram distinguidos quatro fatores de análise utilizados pelos alunos para justificar a impossibilidade de hierarquizar versões fílmicas como mais ou menos

verdadeiras. Por outro lado, para aqueles que afirmaram ser possível estabelecer critérios de confiabilidade e veracidade para os filmes, pode-se distinguir claramente oito categorias de análise, que se configuraram como fatores a partir dos quais os alunos justificam a possibilidade de se definir um filme como mais ou menos verdadeiro.

O primeiro fator utilizado pelos alunos se baseou na definição do gênero fílmico ou de seu processo de elaboração como um parâmetro de veracidade, ou seja, determinados tipos de filmes ou formas de se elaborar a história na tela podem definir um filme como mais ou menos confiável em relação à forma como aborda os conteúdos históricos que tematiza. Dentre as respostas que se circunscrevem nessa classificação, destacam-se duas nas quais os alunos afirmaram que o gênero documentário é mais confiável, e uma que afirma que “alguns filmes são montados”, nesse caso fica evidente a ideia do aluno de que possivelmente alguns filmes não sejam montados. Enfim, nesse caso é interessante como a incompreensão das formas de produção do cinema leva os alunos a construírem explicações e compreensões próprias.

O segundo fator foi chamado “intencionalidade”, pois as respostas nesse sentido afirmaram que há um processo intencional de adulteração de determinados filmes, por isso a definição de alguns filmes como mais verdadeiros dependeria da possibilidade de desvendar as montagens e adulterações efetuadas pelos cineastas. Novamente o processo de elaboração do filme fica evidente na definição da análise, mas nesse caso o foco não está nas limitações ou características dessa linguagem, mas sim nos atores que operam a elaboração da narrativa fílmica.

O terceiro fator detectado nas respostas dos alunos se notabiliza não mais por focar a análise no processo de produção fílmica, mas na forma como a história se expressa na tela. Assim, ideias que se vinculam ao realismo, a exibição de cenas que lembram a realidade e que tornam perceptível ver o que aconteceu “realmente”, foram utilizadas pelos jovens para definir que um filme seria mais fiel em relação à verdade histórica. É possível então inferir que os alunos possuem a ideia de que há distinção entre narrativas fílmicas, mas não compreendem que há um processo produtivo de construção daquelas histórias,

apenas histórias que são mais ou menos realistas de acordo com a forma que se apresentam na tela.

Três fatores definidos se notabilizaram por se vincularem mais a uma relação com o processo de aprendizagem e o conhecimento histórico do que com a linguagem fílmica. Um desses fatores foi definido a partir da ideia de que quando mais informações históricas fossem transmitidas pelo filme, mais verdadeiro o filme se tornaria. O outro, a partir da possibilidade de julgar o conteúdo histórico a partir de padrões pré-definidos. Nesse caso o aluno afirmou que "se mostrar o lado bom do nazismo é mentira", ou seja, uma ideia pré-definida de um conteúdo histórico sustenta a concepção de confiabilidade de um filme, ou seja, o filme deve ser fiel às noções pré-existentes daquela história.

O sexto fator se relaciona ao conhecimento histórico de uma forma não muito clara na ideia do aluno, por isso foi classificado como um "juízo pessoal", pois os alunos evidenciaram que só no processo de assistir aos filmes, poder-se-ia construir um julgamento histórico, sendo que tal relação não depende somente do filme, mas também do espectador.

E há dois outros fatores identificados. Um se trata de uma ideia elementar de perspectividade, na qual um aluno demonstrou conhecimento do conteúdo histórico específico, no caso o Nazismo, e demonstrou como a perspectiva depende do lugar de produção do filme e dos agentes que o produzem.

Já um último fator constitui-se a partir de respostas desconexas. Nessa categoria, um aluno que afirmou que o mais verdadeiro seria aquele que "está do lado de quem está certo", ou outro afirmou que "um ficaria a favor e outro contra". Como essas ideias são de difícil definição, é possível apenas pensar que o alunos acreditam que há sempre um lado da história mais certo, enquanto outras visões seriam uma deturpação, uma alteração intencional do passado para um determinado fim. Mas tais respostas não permitem uma análise mais aprofundada.

Fator de análise:	Justificativas
1 - Gênero ou processo de elaboração do filme:	<ul style="list-style-type: none"> . Documentários feitos com base em documentos históricos – 2 respostas. . Alguns filmes são montados – 1 resposta. . "Operação Valquíria" é um exemplo de ficção que

	confunde – 1 resposta.
2 – Intencionalidade:	. Os produtores/cineastas adulteram histórias, inventam – 1 resposta. . Filmes mostram aquilo que os produtores querem passar, se eles quiserem podem contar a verdade – 1 resposta. . Podem mostrar opiniões próprias – 1 resposta.
3 – Verossimilhança ou realismo:	. O que mostra tudo em detalhes, mais “realista” – 2 respostas. . Os que mostram cenas mais a ver com a realidade atual – 1 resposta. . Você consegue perceber o que realmente aconteceu – 1 resposta. . Deveriam existir filmes mais realistas sobre o nazismo – 1 resposta.
4 – Mais informações:	. Mais verdadeiro é o que ensina mais sobre o passado – 1 resposta.
5 – Conteúdo histórico:	. Se mostrar um lado bom do nazismo é mentira – 1 resposta.
6 – Julgamento pessoal:	. Filmes diferentes fazem a gente refletir – 1 resposta. . A gente pode descobrir o que aconteceu – 1 resposta. . Só estudando o assunto saberemos o que realmente aconteceu – 1 resposta. . Vamos acreditar naquele que nos convencer mais – 1 resposta. . Não há como saber o mais verdadeiro pois não estávamos lá – 1 resposta. . Mais de um filme nos dá oportunidade de pensar mais no assunto – 1 resposta. . Podem mudar completamente o que pensávamos – 1 resposta.
7 – Perspectividade	. Os americanos são contra o nazismo, e os alemães a favor – 1 resposta.
8 – Ideias desconexas	. O que está do lado de quem está certo . Um ficaria a favor e outro contra

Tabela 02: Fatores de análise e justificativas dos alunos que afirmaram haver a possibilidade de filmes trazerem versões distintas e uma delas ser mais verdadeira.

Enfim, as análises das concepções apresentadas pelos alunos sobre perspectiva e multiperspectividade trazem informações relevantes. Uma delas é que, na concepção desses jovens, a objetividade do conhecimento histórico pode ser prejudicada pelo processo de produção fílmica ou pela intencionalidade dos sujeitos que elaboram tais produções.

Tal constatação é importante porque permite mostrar como os alunos formulam ideias mais bem elaboradas quando são desafiados a pensar de uma forma complexa. Se antes a ideia de transparência dos filmes era geral e simplista, quando foram desafiados a pensar na possibilidade de filmes se contradizerem ou trazerem visões opostas, eles começaram a pensar em outros fatores relevantes, como é o caso dos limites da objetividade do processo de produção dos filmes.

Outra constatação interessante é que a maioria dos alunos não considera que a perspectividade leve ao relativismo, por isso consideram que há sempre uma opção mais confiável, mais verdadeira. Contudo, a determinação do fator de análise que conduziria a esse julgamento da versão histórica apresentada pelo filme varia muito de aluno para aluno. Por isso se manifestam diversos julgamentos, que se vinculam à busca de uma intencionalidade oculta no processo de produção do filme, ou de uma possibilidade de analisar a verossimilhança ou realismo da obra, até pareceres de cunho pessoal, que dependeriam da relação entre o filme e o espectador.

Dessa forma, até aqui, é notável que a relação estabelecida entre filmes/conhecimento/aprendizagem no pensamento dos jovens é permeada por três questões centrais: intencionalidade, objetividade e multiperspectividade. E é importante aqui ressaltar um aspecto que permeia todo o processo de reflexão nos estudos efetuados, trata-se da noção de que a linguagem fílmica apresenta fatores complicadores ao processo de aprendizagem, pois se tratam de discursos históricos qualificados pelos elementos próprios da linguagem e pela experiência do indivíduo com o processo de codificação das mensagens transmitidas por esse meio.

3. Considerações finais: A abordagem multiperspectivada da história a partir dos filmes históricos – caminhos abertos à investigação

A questão da multiperspectividade é uma temática muito relevante na atualidade, e se faz presente nas discussões sobre um ensino de história mais articulado às demandas que a sociedade atual apresenta. Contudo, para entender a multiperspectividade, é importante saber analisar a perspectividade

que um determinado discurso histórico pode representar. Isso significa mais do que dizer que várias versões da história são possíveis, pois os pontos de vista são inerentes à existência de sujeitos diferentes que analisam a história de forma distinta. A perspectividade se revela na articulação entre intencionalidade e objetividade.

A intencionalidade limita a objetividade da interpretação histórica, assim como a objetividade é direcionada pela intencionalidade. O que resulta dessas relações é a perspectividade que é marcante na obra fílmica acerca da história. Ao agir intencionalmente na elaboração de uma interpretação histórica, determinando pontos de vista e aspectos relevantes, o cineasta/diretor é impelido a lidar com a experiência histórica objetiva, o que limita a perspectiva que irá elaborar acerca do tema tratado.

O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica compreende também o aprendizado das categorias históricas e da análise dos pontos de vista expressos numa determinada interpretação histórica. Dessa forma, a questão teórica central foi a abordagem da ideia de multiperspectividade e permitiu notar que, para os alunos, de maneira predominante, essa noção é representada a partir da ideia de "pontos de vista". Mas outros fatores, como intencionalidade, verossimilhança ou limites da linguagem fílmica foram apontados como complicadores dessa relação, por isso não se apresenta de forma clara como os jovens entendem a possibilidade de filmes-históricos tratarem de um mesmo tema e proporcionarem visões distintas.

Nesse momento, chega-se então aos fatores essenciais extraídos dos estudos empíricos, que dão sustentação a estratégias metodológicas para novas pesquisas: 1. Assistir aos filmes-históricos em aula, na concepção dos alunos, é uma importante experiência de aprendizagem histórica; 2. Os jovens estudantes entendem que os filmes-históricos tem uma relação estreita com a verdade, por isso assistir filmes-históricos que abordem um tema central de formas distintas, pode complexificar essa ideia; 3. O Nazismo é um tema que tem grande relevância nas ideias históricas dos jovens e possui uma grande carga cognitiva e emocional, por isso sua abordagem de forma multiperspectivada pode levá-los a reelaborar suas narrativas históricas em relação a essa experiência histórica.

A partir dessas definições, é possível então direcionar estratégias investigativas que visam dar conta de como se processa a aprendizagem histórica a partir da experiência fílmica. O que se pretende com essa definição não é apenas tomar a aprendizagem do conteúdo histórico Nazismo como foco, mas sim de como as categorias históricas são mobilizadas a partir de um trabalho que torne mais complexa a relação com esse tema.

Se a aprendizagem histórica pode ser entendida como a aquisição de competências narrativas que se articulam ao conhecimento cientificamente orientado da história, as categorias destacadas tem grande valor analítico, uma vez que se configuram como preocupações da teoria da história e são fatores que se destacam no desenrolar de uma produção fílmica. Abre-se então a possibilidade de promover uma atividade que coloque em cheque a transparência da linguagem fílmica, ao mesmo tempo que problematiza a relação com a narrativa histórica, explorando a possibilidade de apresentar experiências diversificadas que tornem possível uma reestruturação dessa narrativa.

A possibilidade dos alunos olharem um filme histórico e não concebê-lo recriação fidedigna do passado, entendendo-o como uma interpretação do orientada por experiências e expectativas dos sujeitos que o produziram, é um objetivo fundamental. Constitui-se então uma problemática que relaciona os limites da objetividade da narrativa histórico-fílmica à sua relação com a intencionalidade dos sujeitos que a produzem e a perspectividade a partir da qual a produção se configura.

Dessa forma, explorar a questão a partir de uma estratégia que coloca como central a multiperspectividade na abordagem do conhecimento histórico em aula se constitui aqui como atividade central para o desenvolvimento da questão apontada nas investigações relatadas: a compreensão das problemáticas que se colocam no desenrolar da aprendizagem a partir dos filmes-históricos. Tal processo de intervenção e investigação ainda é uma etapa de pesquisa a ser desenvolvida.

Referências:

KOSELLECK, R. *Futuro Passado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

LEE, P. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. *Educar em Revista*, Especial, CURITIBA: Ed. UFPR, 2006.

_____. Por que aprender História? *Educar em Revista*. Dossiê: História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. N. 42. Curitiba: UFPR, out/dez 2011.

LOWITH, K. *O sentido da História*. Lisboa: Edições 70, 1991.

REIS, J. C. *História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Papyrus, 1994.

RÜSEN, J. *Razão Histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____. *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2007.

_____. Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHAFF, A. História e verdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SOUZA, É. C. O que o cinema pode ensinar sobre a História? Investigação sobre as ideias dos alunos a respeito do uso de filmes em aulas de História. *História e Ensino*. CLCH, UEL, Vol. 16, n.1, Agosto de 2010, p.25-39.

_____. O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da Educação Histórica. *Revista Escritas*, UFT, v. 4, 2012, p.70-93.

Recebido em 09 de outubro de 2013.

Aprovado em 13 de dezembro de 2013.