

A Inserção da Mediação Cultural como Prática Docente: o Cinema como Possibilidade de Aprendizado

Fernando Rossi

Resumo: Este trabalho tem como objetivo reunir conceitos teóricos que nos permitam pensar uma possibilidade de prática educativa para o ensino de História. Através do trabalho de David Ausubel sobre a aprendizagem significativa da mente humana, as relações entre o pensamento e a linguagem de Vygotsky e de pesquisadores de diversos países sobre o ensino de História, como Lana Mara Siman, Peter Lee e Isabel Barca, podemos refletir sobre uma forma não tradicional de ensino que possibilite a construção de um novo tipo de conhecimento dentro da cultura escolar.

Para esta proposta o cinema se apresenta como uma opção profícua, pois, por ser uma linguagem presente no cotidiano dos estudantes e abordar temáticas referentes à disciplina de História cria a possibilidade de estabelecimento de uma situação de troca de conhecimentos de forma dialógica entre professor, aluno e enredo cinematográfico. A nossa intenção é propor uma abordagem diferenciada da prática já estabelecida na sala de aula em que a experiência individual toma lugar de destaque no processo de aprendizado dos alunos, pois, é justamente ela que envolve as relações humanas dentro de uma sociedade e é capaz de trazer a História de “passado morto” para a condição de relacionamento com o cotidiano dos estudantes. Para Jörn Rüsen a existência de várias formas de consciência histórica possibilita o professor a compreender e planejar sua ação mediadora a fim de desenvolver nos alunos um tipo de consciência que priorize o raciocínio histórico e que compreenda o múltiplo, a interação entre passado e presente e os benefícios dessa reflexão para a organização da vida.

A crítica documental fornece ao professor a possibilidade de exercitar junto aos alunos a compreensão da construção do discurso histórico e o confronto entre múltiplas visões. Percebemos que alguns filmes abordam temas que podem ser aproveitados pelo professor e através do confronto entre estes discursos presentes nos filmes e outras fontes tais como notícias jornalísticas ou documentos oficiais é possível que, além da introdução do estudante dentro do campo de atuação do historiador, que eles percebam como se dão as relações sociais e de poder que permeiam a sociedade não só passada como contemporânea a eles com suas construções e conflitos sobre eventos ocorridos.

Percebemos que o campo de ensino de História tem grande possibilidade de expansão quando unimos diversos pensamentos das ciências humanas e integramos as novas investigações historiográficas dentro da sala de aula, dando a possibilidade de desenvolver um campo de certo modo autônomo, mas que mantém o rigor metodológico que as ciências de referência da academia têm discutido e desenvolvido. A nossa preocupação neste trabalho é investigar outras possibilidades de ação do professor dentro da sala de aula de modo a dialogar com novas demandas que a sociedade contemporânea tem imposto à escola. Para este fim, faz-se necessário que o docente se cerque de um embasamento teórico que lhe dê a possibilidade de refletir e planejar ações que em um segundo momento se tornem práticas e passíveis de serem avaliadas quando à sua aplicabilidade.

Palavras-chave: história e ensino; ferramenta mediadora; cinema.

No final da década de 1970 e início de 1980 surgiram, no Brasil, diversas discussões a respeito do ensino de História. Inspirados pelo início da redemocratização política, professores de todos os níveis de ensino se uniram em um movimento de revalorização das ciências humanas, reivindicando a volta das disciplinas escolares que foram suprimidas pela disciplina de Estudos Sociais durante o período ditatorial. O surgimento de propostas, algumas bem polêmicas, como as de Minas Gerais e de São Paulo, tiveram como objetivo repensar a instituição escolar na sua função enquanto formadora de cidadãos e na própria democratização dos processos de ensino e aprendizagem, em especial de história. Este novo tipo de ensino de história tentou propor uma prática docente que propiciasse a indagação do passado e a sua relação com o presente de forma que ensino se constituísse em uma prática legitimamente social.

A despeito das oposições e retrocessos sofridos por estas propostas educacionais, uma nova concepção de ensino e aprendizagem tem sido investigada por cada vez mais pesquisadores preocupados em refletir sobre como se realizam estes processos dentro da sala de aula e de que forma as práticas docentes podem contribuir para potencializar um aprendizado histórico de cunho social, voltado para a cidadania e democracia. Hoje existe a preocupação de que este ensino possua sintonia com os conhecimentos desenvolvidos no ambiente acadêmico, mas que principalmente mantenha as características próprias do seu ambiente de produção e que responda às necessidades que hoje são atribuídas ao meio escolar.

Pensando a prática escolar no século XXI: mudanças no processo de ensino e aprendizagem do ensino de História.

Nossa reflexão parte do pressuposto de que atualmente a instituição escolar vive um conflito entre uma prática majoritariamente tradicional¹ e uma realidade escolar nova, múltipla e complexa. Quando pensamos na possibilidade do professor auxiliar o aluno a produzir conhecimento no âmbito escolar, precisamos refletir sobre o tipo de conhecimento e quais as suas características que o fazem ser desejável para o processo de aprendizagem. O ensino de História tradicional tem por característica principal a reprodução de conteúdos e saberes produzidos na esfera acadêmica. Através de um processo de “transposição didática”, ou seja, “de ‘vulgarização’ do conhecimento produzido por um grupo de cientistas” (BITTENCOURT, 2004, p. 36), quer pelo professor ou pelo livro didático, tem por objetivo a absorção pelo aluno. Opondo-se a este tipo de ensino e prática didática, pensamos em uma nova abordagem do docente que supere o ensino dito tradicional e dê a possibilidade de criação ao invés de reprodução do conhecimento. A ideia de criação de conhecimento dentro da sala de aula nos traz o conceito de saber escolar como uma necessidade para o entendimento desta ação. Para Ivor Goodson e André Chervel, “a disciplina escolar não se constitui pela simples ‘transposição didática’ do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar” (ibidem, p. 37), proporcionando outra noção sobre os processos de ensino e aprendizagem. Chervel (apud BITTENCOURT, 2004, p. 38) defende que as disciplinas escolares são entidades epistemológicas com relativa autonomia, sendo necessário dar voz e poder de decisão para os membros da comunidade escolar de modo a se criar uma *cultura escolar* que possua objetivos próprios e “muitas vezes irredutíveis” aos das ciências de referência. Um exemplo simples que nos é dado por Bittencourt mostra que os objetivos das disciplinas de referência e escolares são diferentes, pois, um curso acadêmico tem por objetivo formar um profissional capaz de compreender e refletir sobre as teorias e métodos inerentes ao seu campo de conhecimento, mas o que se espera de um aluno é que ele

forme-se um cidadão e adquira nas aulas “ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”. (BITTENCOURT, 2004, p. 47).

Em nossa visão mediadora, o saber escolar, oriundo desta cultura escolar, se estabelece na superação de uma relação unilateral – em que o conhecimento seria transmitido do professor para o aluno – para uma relação complexa em que professor e alunos trocam conhecimentos numa relação dialógica que resulta na construção de um novo conhecimento, o qual, embora individual, é fruto desta troca de informações e é característico do meio em que foi construído. Portanto, o conhecimento também pode ser produzido fora do ambiente acadêmico, não sendo melhor nem pior do que é produzido ali, mas diferente, possuidor de características próprias e que responde às necessidades que os membros desta comunidade possuem e trabalham para responder.

A prática docente de mediação cultural através de filmes

Lana Mara de Castro Siman (2004) nos propõe como forma de atingir este objetivo de construção do conhecimento que o professor não aja apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Para realizar esta função, o docente utiliza várias ferramentas que o auxiliam nesse processo de mediação, como por exemplo: um objeto da cultura material, uma visita a um museu, um documento escrito ou uma linguagem como a cinematográfica.

Baseando-se nas teorias do aprendizado de Vygotsky, Siman destaca a importância da “zona de desenvolvimento potencial” dos alunos no processo de mediação para a aquisição de novos conhecimentos. A partir deste conceito elaborado pelo psicólogo russo, o professor tem a possibilidade de impulsionar o desenvolvimento dos educando através da dialogia² e da mediação cultural, tendo como objetivo final a produção do conhecimento histórico. Nesta abordagem, identificamos a linguagem cinematográfica como uma ferramenta potencialmente eficaz na tarefa de mediação entre professor, aluno e novos conhecimentos.

Aliando os conceitos já apresentados, utilizamos a ideia de aprendizado significativo proposta por David Ausubel como forma de compreender como se dá o processo de assimilação, construção e interiorização de conhecimentos. Para Ausubel, o aprendizado significativo, ou real, só ocorre quando o aluno está disposto a aprender, ou seja, existe um fator não arbitrário que muitas vezes perpassa questões emocionais de empatia com o objeto de estudo. A nossa proposta de ensino visa despertar nos alunos uma curiosidade, apreço e interesse pela História no sentido de que as aulas e os conteúdos trabalhados estejam em sintonia com a sua vida cotidiana e possibilitem aos estudantes participarem com voz ativa na ação pedagógica. O trabalho em sala de aula deve ir muito além do que apenas tornar o conteúdo interessante – o que por si só já pode ser um tanto quanto desafiador para o professor. O objetivo principal é propor um novo posicionamento de professores e alunos em que, através de uma ação mediadora entre o aluno e o conteúdo proposto, poderão ser criadas possibilidades para que os estudantes tenham outro tipo de aprendizado, que faça sentido e não seja imposto pela memorização.

Segundo Ausubel,

os processos de assimilação na fase da aprendizagem significativa incluem: (1) ancoragem selectiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interacção entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias relevantes existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como o produto desta interacção; e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as

ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória (retenção) (AUSUBEL, 2003, p. 8).

Deste modo proposto, os conhecimentos prévios que os alunos carregam e trazem ao ambiente escolar têm uma função essencial para a aprendizagem, pois é a partir do relacionamento entre o novo e o já estabelecido que a informação torna-se compreensível de forma não arbitrária. Ou seja, não é necessário recorrer à memorização para a retenção já que a interiorização ocorre de forma natural no momento em que se estabelece a relação entre o já conhecido e o recém apresentado. Nesta importância dada aos conhecimentos prévios podemos pensar a experiência individual de cada aluno como um fator potencializador na construção de conhecimento, pois podemos extrair múltiplas possibilidades de visões sobre um determinado assunto abordado.

Quando pensamos nas proposições de Jörn Rüsen sobre a função da consciência histórica como possibilitadora de análise do presente, a experiência do indivíduo se torna fundamental no sentido de que tudo o que ele conhece sobre o mundo, o que apreendeu, negou ou resignificou durante o seu crescimento, escolarização e no relacionamento dentro da estrutura social, lhe dá elementos que possibilitem refletir sobre o seu presente, comparando e analisando de acordo com sua história, ou seja, interagir com o seu meio.

Para Edward P. Thompson a experiência individual das pessoas é vivida por elas de forma real, de modo que, orientam seus sentimentos e constituem parte importante na formação moral, como normas, obrigações e posicionamentos. “Em cada ‘necessidade’ há um afeto, ou ‘vontade’, a caminho de se transformar num ‘dever’” (THOMPSON, 1981, p.189-190). Podemos então perceber que dentro da teoria associativa do aprendizado significativo de Ausubel, a percepção do múltiplo, enquanto vivência de cada indivíduo tem papel importante, pois, é no manejo destas “formações morais” ou “posicionamentos” que é possível perceber os conhecimentos prévios dos estudantes e formas de criação de situações mediadoras em que a dialogia entre o múltiplo resulta no relacionamento entre o conhecimento antigo e o novo, mais abrangente e complexo.

A questão da dialogia, trabalhada por Lana Mara de Castro Siman (2004), é via fundamental na compreensão do processo de aprendizagem, uma vez que na troca entre professor e do aluno formam uma discussão muito mais ampla do que se sugere uma primeira impressão. Assim, a experiência da dialogia pode tornar possível a produção de conhecimento a partir do envolvimento entre aluno e professor. Pois, como também salienta Marco Antônio Moreira, esta interação aluno/professor resulta na negociação e no intercâmbio de significados, nos quais o aluno aprende a perguntar e, conseqüentemente, aprende a buscar conhecimento por si mesmo. (MOREIRA, 2000, p. 5).

Desta forma, entendemos que a utilização de filmes no auxílio do professor durante as aulas é de valiosa importância, pois o uso desta mídia e as possíveis discussões ou desdobramentos da sua exibição não serão impostos unilateralmente pelo professor. Mas sim, a partir de um diálogo estabelecido com os alunos. Quando o docente pode criar um ambiente propício à expressão de pontos de vista e conseqüente formulação dos mesmos pelos educandos, os quais se utilizarão dos conhecimentos tanto adquiridos em sala de aula como os já trazidos pela experiência vivida.

Esta relação que tentamos fazer aqui entre os filmes e o ensino de história busca criar alternativas metodológicas que possibilitem uma nova prática no ensino da disciplina, rompendo com um ensino tradicional, linear e que promove uma verdade histórica. Pretendemos então demonstrar as possibilidades de continuidades e rupturas e facilitando a compreensão de outras versões a respeito da História.

Desta forma, a História não é mais entendida somente como a “ciência do passado”, pronta e acabada, em que basta ao aluno receber estes conhecimentos sobre o passado vindos da academia. Mas também, como afirma Rüsen, como um dos lugares que propiciariam a construção do conhecimento, e que levaria o aluno a adquirir a habilidade de compreender o passado a partir de seu presente, ou seja, despertando no aluno uma “consciência histórica genética”³. (RÜSEN, 2007).

O uso dos filmes como documento histórico em sala de aula

Quando pensamos o uso do cinema ou qualquer outra linguagem em sala de aula, devemos ter ciência de que tal meio é um documento que corresponde a uma interpretação de um acontecimento que teve existência no passado, seja ele imediato ou remoto, mas que não pode ser reproduzido ou recriado, apenas representado de acordo com a intencionalidade humana.

A partir das reflexões trazidas pelo movimento historiográfico dos *Annales*⁴, outras formas de expressão do homem que não apenas os documentos escritos oficiais tornaram-se uma possibilidade de fonte para investigação do pensamento humano.

Deste modo, segundo Marc Ferro:

Assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens. (FERRO, 1992, p. 17)

O uso do filme se mostra fecundo na nova relação que procuramos estabelecer entre alunos e a História. A posição sustentada por nós de que o estabelecimento do diálogo entre professor e aluno e busca da construção do seu próprio conhecimento pressupõe que estejamos de acordo com o respeito pelas múltiplas opiniões que possam surgir neste processo de aprendizado. Portanto, assim como a crítica documental nos mostra que a narrativa presente nos filmes é fruto de uma concepção datada e contextualizada, a ação mediadora do professor também estabelece a necessidade de ter a visão de cada aluno como uma concepção datada, oriunda de um meio social e de um indivíduo específico que colabora para a discussão e o confronto de posições que dão a possibilidade de tornar a aula mais significativa.

Para Robert Rosenstone,

é evidente que o passado na tela não visa ser literal (a história visa?), mas sim sugestivo, simbólico, metafórico. No entanto [...] podem estabelecer interseções, tecer comentários e acrescentar algo ao discurso histórico mais amplo do qual se originam e ao qual se dirigem (ROSENSTONE, 2010, p. 54).

Pois concordamos com Nascimento em que o uso do cinema só tem validade quando apoiado na leitura da historiografia e na contextualização com a sociedade que o produziu que vão possibilitar o entendimento do que está implícito no filme (NASCIMENTO, 2008, p. 12).

Este algo a ser acrescentado que Rosenstone diz só é possível através do diálogo entre o enredo cinematográfico, as produções historiográficas e a metodologia crítica documental, contribuindo para que esta interação entre as diversas partes envolvidas resulte não em uma visão única, mas várias visões em que cada participante tenha sua opinião e ao mesmo tempo perceba que ela é apenas uma das possibilidades de interpretação.

O trabalho realizado pelo professor na inserção de uma obra cinematográfica como documento a ser utilizado na sala de aula não tem por objetivo fazer com que os alunos tenham todas as discussões metodológicas trabalhadas na academia, mas que eles sejam introduzidos nestas discussões e percebam que todo discurso, incluindo o seu próprio e o do professor, são construções que possuem uma intencionalidade mesmo que inconsciente. A desconstrução do discurso documental possibilita o trabalho de dissecação das

intencionalidades do autor e o confronto com outros discursos de modo que seja possível a percepção da pluralidade e o questionamento do que antes poderia ser pressuposto como real.

Além disto, o uso do cinema como fonte e como linguagem artística detentora de um discurso histórico nos dá a possibilidade de ampliação dos limites que apenas uma análise dos roteiros. Para Rosenstone, embora tenhamos de "ter cuidado para não sucumbir demais à realidade dos filmes, pois, em última instância, eles não exatamente mostram, mas especulam a respeito" (ROSENSTONE, 2010, p. 47),

alguns filmes históricos são compostos por personagens totalmente inventados colocados em uma ambientação ou situação documentada. Essa prática de invenção pode ser suficiente para tirar do filme dramático a palavra "história", mas sem dúvida não é suficiente para remover as ideias de "pensamento" ou "entendimento" histórico se, com essas palavras, estivermos falando de lidar com questões do passado que nos preocupam e desafiam no presente – questões de transformação social, relações de gênero, identidade individual e de grupo, classe, etnia, guerra, colonialismo, revolução, ideologia e nacionalismo (ROSENSTONE, 2010, p. 236).

É evidente a necessidade de análise do discurso, das falas, das ações que são representadas no enredo cinematográfico, entretanto, por se tratar de uma obra artística, o sutil, poético e estético também podem ter grande influência no resultado esperado pelo professor. Sendo característica inerente ao ser humano a interpretação segundo seus valores, a peça artística possibilita que cada espectador crie seu próprio entendimento, podendo ser até o oposto do que foi planejado pelo seu criador.

A partir de estudos cognitivos de aprendizagem histórica realizados por Isabel Barca (2001), podemos perceber que, apesar da existência de múltiplas propostas explicativas fazer parte da natureza do conhecimento histórico e conseqüentemente da sua provisoriade, existe uma dificuldade por parte dos estudantes em realizar o pensamento através desta multiplicidade de visões. Em uma análise de concepções históricas categorizadas entre descritivas, explicativas restritas e explicativas explícitas pôde-se verificar que independente da faixa etária, os alunos concebem os acontecimentos históricos de forma cartesiana em que, para uma versão ser verdadeira, as outras necessariamente terão que ser falsas para se adequar a sua forma plausível e lógica de ver o mundo.

Peter Lee (2006) nos sugere que, para os alunos, o pensamento histórico é contra intuitivo, pois, apesar de os avanços científicos e tecnológicos nos possibilitarem a realização do múltiplo e nos darem uma inexistência entre o real e o virtual, a sociedade ainda está estabelecida em conceitos dualistas entre verdadeiro e falso. As atividades propostas pelo uso do cinema em sala de aula vêm no auxílio do professor para que esta discussão da possibilidade do múltiplo seja inserida e permita que os estudantes comecem a compreender que o certo pode existir para ele, mas que o seu certo não nega a existência das certezas de outras pessoas e sim que permite a reflexão a partir do confronto com o outro e o questionamento dos seus próprios valores e noções e certo ou real. Ao aproximarmos os alunos do processo de construção do conhecimento histórico através da análise documental, temos a chance de criar condições para que os alunos compreendam que o pensamento histórico é dinâmico, mutável e que só pode ser compreendido através de "testemunhos" primários ou secundários que variam, da mesma forma que várias pessoas podem dar diferentes versões sobre um mesmo evento.

Este processo de pensar as diferenças no passado e no presente fornece condições para que se estabeleça o que Lee chama de *literacia histórica*, ou seja, uma alfabetização histórica que forneça meios para que o estudante pense e se oriente no tempo de modo que compreenda a temporalidade dos eventos estudados e seja capaz de relacionar o seu presente

com o passado, compreendendo a sua sociedade atual e se prepare para o desenvolvimento futuro da mesma.

Conclusão

Apesar de ser uma preocupação recente, o ensino de histórica passa atualmente por um processo de consolidação do seu campo de pesquisa. Fruto da iniciativa de valorização das ciências humanas, hoje a área se preocupa com investigações que resultem em reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem e com propostas educacionais que contribuam para a evolução da disciplina escolar. A nossa preocupação neste trabalho foi a de reunir conceitos teóricos que nos permitam pensar uma possibilidade de prática educativa que contribua para que o ensino de histórica responda aos desafios postos por uma sociedade dinâmica que a cada dia se renova com mais velocidade, mas que ainda tem na escola uma instituição essencial na formação de seus cidadãos.

A prática proposta de mediação cultural através do cinema tenta investigar uma possibilidade de ação que parta não somente do professor, mas de toda a comunidade escolar, no sentido de trazer para a vivência cotidiana dos alunos uma disciplina que permeie toda a organização humana em sociedade.

A História e o ensino de História assim concebidos têm por intuito aproximar uma disciplina até então tida como “morta” e “velha” para uma realidade presente na vida das pessoas, pois, quando propomos a reflexão do cotidiano através do conhecimento do passado, a História só tem sentido se estiver viva e presente nas experiências individuais de cada um.

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. (Actas das 1as jornadas internacionais de educação histórica). Centro de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004

BURKE, PETER. *A escrita da História*. Novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP 1992

FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar*. Curitiba, PR: UFPR, Especial. 2006. p. 131-150.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa Crítica. IN: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 3., 2000. Lisboa. *Atas...* Disponível em <<http://www.famema.br/semanadeplanejamento/aprendizagemsignificativacritica.pdf>>. Acessado em 10 mar. 2011. Conferência proferida neste Encontro em 11 a 15 de set de 2000. Publicada nas atas com título original de Aprendizagem Significativa Subversiva.

NASCIMENTO, Vera Lúcia. “Cinema e Ensino de História”. In: *Revista Urutágua*. No. 16, UEM: Maringá, 2008. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3695/3272>> Acessado em: 10 mar. 2011.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes. Os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Didática - funções do saber histórico*. In: *História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007

SIMAN, Lana M. *O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos*. In: ZARTH, Paulo A. et al. (Orgs.) *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

¹ O ensino tradicional é entendido por nós como regulamentos, hábitos e procedimentos desenvolvidos em outro contexto político e social para responder às necessidades daquela época e que não satisfazem mais as necessidades do presente. Sua prática tinha por conceito geral a reprodução dos conteúdos elaborados na academia e que deveriam ser interiorizados em sua totalidade pelos alunos de forma que eles pudessem reproduzir o que foi passado pelo professor.

² A autora entende a idéia de dialogia a partir de Bakhtin, ou seja, como um processo dinâmico, um conceito onde várias vozes se entrelaçam. O significado das produções lingüísticas não está no texto enquanto estrutura formal, mas na interação de um discurso com outros discursos.

³ O conceito de consciência histórica genética remete ao entendimento das várias temporalidades a qual estamos submetidos, pensando em uma história que não é linear, mas de mudanças, de rupturas que de tempos em tempos determinam as representações forjadas pela busca de orientação do homem no tempo.

⁴ Ver: BURKE, PETER. *A escrita da História*. Novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP 1992.