

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE EMPATIA E O JOGO DE RPG NO ENSINO DE HISTÓRIA

JULIANO DA SILVA PEREIRA¹

O objetivo do presente trabalho é discutir o conceito de empatia histórica e sua relação com o ensino de história por meio do jogo de RPG (Roleplayinggame), compreendido neste trabalho como uma ferramenta pedagógica. A importância deste estudo reside no fato de que devemos trabalhar para uma renovação do ensino de história.

Esta renovação no modo de pensar o ensino de história não é tão recente, tem início nos anos setenta em vários países (com destaque para os países europeus). No Brasil, este movimento se iniciou no final da década de 1980, mas com tal intensidade que, como afirmam Cainelli e Schmidt (2004), criou-se um campo de pesquisa em torno do tema. Este campo surge da necessidade que se percebe em nossa realidade de se superar os modelos tradicionais de ensino de história centrados na memorização de fatos. Entre as novas ideias está a de buscar uma integração entre o conhecimento que o aluno traz de suas experiências e o conhecimento na escola.

As experiências trazidas pelo aluno, todo o conhecimento que ele adquire em sua vida fora da escola, ajuda-o a desenvolver sua consciência histórica. Esta, por sua vez, “funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função nos ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RUSEN, 1992:29. Tradução livre).

De outra forma, podemos dizer que tudo que o aluno apreende do mundo em sua trajetória de vida o ajuda a se orientar no tempo. Estes conhecimentos são os que irão ajudá-lo, guiá-lo, na compreensão da realidade passada e da presente. São guardados porque fazem sentido para ele.

Faz sentido também pensarmos no ensino de história como algo que estabeleça uma relação entre o conhecimento trazido pelo aluno e o conhecimento científico que é ensinado

¹ Mestrando do programa de mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina

na escola. Se o levarmos a estabelecer uma relação entre estes dois conhecimentos, o aluno aprende.

A este processo chamaremos “aprendizagem significativa”, conforme o conceito criado por David Ausubel, nas palavras de Lima, “uma aprendizagem é significativa quando há uma ancoragem na estrutura cognitiva do aluno, de uma nova informação” (LIMA, 2009:5). Ou seja, um conhecimento novo faz mais sentido se o aluno conseguir conectá-lo a outro mais antigo. Podemos pensar os conhecimentos como peças de um quebra-cabeça que ao serem conectados nos fazem aprender significativamente.

Fica difícil para o aluno, por outro lado, aprender conceitos que não tem ligação nenhuma com o conhecimento que ele traz da sua experiência. O ensino de história que trabalha a memorização, priorizando fatos, é exemplo disso. Ao memorizar dados sem conexão entre si e com a nossa realidade, os alunos estão fadados a deixá-los de lado pelo seu pouco uso.

Por conta disso o grande desafio na atualidade é encarar a questão do conhecimento e seu processo de construção. Para isto devemos mudar a prática e buscar novas formas que sejam mais adequadas. No caso específico da história, buscar uma metodologia própria e pensar no espaço da sala de aula não como um espaço de reprodução de um saber erudito proveniente das universidades, mas também como um espaço produtor de conhecimentos, colocando o aluno em seu papel de protagonista de seu próprio saber.

A concepção de ensino muda e também o seu foco: o aluno, antes recipiente onde se depositava o saber do professor, torna-se também produtor de conhecimento (escolar), é reconhecido como portador de memórias que determinam o seu modo de aprender novos conteúdos.

Em direção a um ensino de história renovado

Os trabalhos realizados no campo da cognição histórica trouxeram muitos pontos a serem discutidos quanto ao ensino de história, como por exemplo: como o aluno aprende história e como constrói suas ideias sobre a história. Segundo Cainelli e Tuma (2009), baseadas no trabalho de Peter Lee, as crianças, para aprenderem história, ou antes, terem ideias históricas,

precisam formar certas estruturas de pensamento que estariam intimamente relacionadas

com a capacidade de estabelecer inferências e analisar evidências (grifo meu). O trabalho do professor deve ancorar-se nos passos realizados pelo historiador para escrever sobre o passado. É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever a história. Nesse sentido, enfatizar o trabalho do historiador como método norteador das atividades na aula de história. (CAINELLI e TUMA, 2009:212)

Cabe ao professor mediar a aprendizagem dos conceitos e procedimentos necessários para que o aluno possa fazer as suas inferências sobre o passado, pensando desta forma o ensino de história mais integrado ao aluno. Pois se considera que a consciência histórica, a forma de pensar historicamente do aluno é construída ao longo de sua vida através da relação que estabelece com o mundo (a realidade) em que está inserido. Segundo Abud

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de formas de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos. (ABUD, 2005: 312)

Estes conceitos espontâneos de que fala Abud nada mais são que o conhecimento prévio como os chama Ausubel (apud Lima, 2009), ou tácitos, como fala Pereira (2003). Em sua investigação sobre o conhecimento tácito dos alunos acerca da escravidão romana ela teve como primeiro objetivo

cartografar as idéias tácitas dos alunos sobre a escravatura. O segundo foi detectar quais as possíveis ligações entre este conhecimento tácito e a performance empática dos alunos sobre as pessoas do passado, num contexto e tempo histórico específico: a escravatura na sociedade romana (PEREIRA, 2003: 5).

Em primeiro lugar, o conhecimento prévio, chamado pela autora de tácito, deve ser cartografado. Ao saber de onde o aluno partiu dentro da aprendizagem dos conceitos que irão ser

trabalhados e se cruzar com as informações obtidas após a aula, poder-se-á perceber como o conhecimento prévio auxilia neste processo.

A performance empática a que se refere Pereira, nada mais é que o imbricado processo no qual o conhecimento trazido pelo discente o ajuda a entender o conhecimento que é apresentado na escola. Este conhecimento, que não é científico, ajuda o aluno a compreender, através de um processo de identificação com a sua própria história (processo empático), o conhecimento da escola, “puramente científico”.

A autora parte da possibilidade de que os alunos, através do conhecimento trazido de sua experiência, podem vir a ter uma melhor performance empática sobre o passado, que significa em última estância um pensamento histórico mais elaborado, que por sua vez, podemos dizer que o leva a aprender melhor o conhecimento científico transmitido pela escola.

Pereira aponta neste trecho dois componentes importantíssimos para um aprendizado significativo por parte do aluno: o conhecimento tácito (ou prévio) e a performance empática. É esta última que nos interessa neste trabalho.

Para entendermos o que seria esta performance empática e sua importância para o ensino de história, torna-se necessário discutirmos o conceito de empatia.

O conceito de empatia

Empatia², como conceito difundido atualmente, tem sua origem na palavra alemã *Einfühlung*, formada das palavras “*ein*” (em) e “*Fühlung*” (sentimento), traduzida como “sentir com”. Este termo, criado pelo filósofo alemão Rudolf Lotze em 1858, por sua vez, seria a tradução do termo grego *empathia* que significa paixão, estado de emoção, formada a partir de *en* (em, dentro de) + *pathos* (sofrimento, sentimento, emoção). Sua intenção era caracterizar com esta palavra a capacidade do espectador de arte de se projetar no objeto apreciado. Algo como sentir-se no objeto, identificar-se nele.

De lá para cá muita água passou debaixo da ponte e o termo empatia tomou outros

significados, sendo que seu estudo tornou-se significativo em várias áreas do conhecimento como psicologia, filosofia, antropologia, biologia (neurociência), educação e no ensino de história.

O filósofo alemão Theodor Lipps (1851-1914) em seus estudos sobre estética dizia que “o termo se referia ao processo em que alguém se torna totalmente absorvido em um objeto externo, como por exemplo, um trabalho de arte ou um objeto da natureza, que teria um significado vívido ou poderoso para este observador.” (OBERMAN; RAMACHANDRAN, 2007: 316). Para criar este estado, haveria necessidade de uma imitação interna dos movimentos percebidos na outra pessoa. (BRANCO, 2010, p.5)

Neste sentido empatia tem uma relação com a imitação, uma simulação com a qual pudéssemos sentirmo-nos como o objeto em que se estabelece uma relação empática. Esta relação se dá através da observação que faz com que quem observa se veja no objeto, produzindo uma certa imitação.

Como o exemplo de um acrobata se apresentando. Quando o vemos, podemos nos sentir dentro dele e chegar mesmo a projetar em nós o medo de cair da corda, “sentir” a dor de alguém que cai ou se machuca ou mesmo ficar triste quando alguém também ficar. Ao chorar em um casamento, uma pessoa estaria imitando internamente as emoções sentidas por quem está no altar.

Para Titchener, “o observador só poderia conhecer a consciência de outra pessoa através de um tipo de imitação sinestésica interna, (...). Mais tarde, em 1915, passou a defender a idéia de que o sujeito possa ter empatia imaginando as emoções de outras pessoas.” (apud BRANCO, 2010:6)

Ser empático para Titchener, assim como para Lipps, é perceber através de uma imitação interna o que sente o outro. Somente através da empatia pode se penetrar na consciência do outro.

Para Ferreira “a empatia é a capacidade de se colocar e simular a perspectiva subjetiva do outro para compreender seus sentimentos e emoções. É uma resposta afetiva deflagrada pelo estado emocional do outro e uma compreensão dos estados mentais da outra pessoa. (FERREIRA, 2011:1)

² A definição etimológica de empatia, colocada neste parágrafo foi retirada do online etymology dictionary encontrada no sítio http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=pathos&searchmode=none

Para a autora, empatia está ligada a processos internos da mente definindo a forma como o ser humano vê seu semelhante. Neste sentido nos aproximamos da alteridade. Por outro lado, esta definição vê a empatia como um processo inato do ser humano, presente e necessário para o próprio desenvolvimento do homem.

No campo da psicanálise o estudo da empatia está ligado à relação entre paciente e psicanalista. Rogers defendia a ideia de que o psicoterapeuta ser empático “significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente relaxado dentro deste mundo” (apud MOREIRA, 2009:62). Estabelecer uma relação de empatia facilita, ou antes, permite o trabalho realizado na psicanálise. O psicoterapeuta no processo da terapia tem que conseguir fazer este elo com o paciente. A empatia vai fazê-lo tomar a perspectiva do outro e compreender suas emoções e as razões de seus atos.

Kohut em seus estudos vai pelo mesmo caminho que Rogers, concordando com a importância da utilização das capacidades empáticas do analista. Para ele empatia seria uma “capacidade de penetrar com o pensamento e o sentimento na vida interior de outra pessoa. É a capacidade de vivenciar, em qualquer momento da vida, o que a outra pessoa vivencia, mesmo que normalmente em grau atenuado.” (apud NAVA, 2005:1)

E seria a empatia e a interpretação as únicas ferramentas necessárias para o terapeuta promover a cura analítica. Entender o outro, seus sentimentos, colocar-se em seu lugar, tomar sua perspectiva e interpretar estes sentimentos são a base desta “cura”.

Não por acaso para alguns estudiosos a habilidade de empatizar altera o comportamento da pessoa. Neste ponto, ainda no campo da psicologia, a empatia é estudada não na relação terapeuta/paciente, mas nas relações sociais entre os seres humanos. Segundo alguns estudos a empatia teria importância como característica evolutiva no homem, sem a qual não chegaríamos tão longe. Estudos sugerem que

quando, literalmente, sentimos a dor, o sofrimento, a aflição de outra pessoa, tornamos mais motivados a agir pró-socialmente de modo a reduzir esses sentimentos negativos em nós mesmos e no outro (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Essa é uma das razões pelas quais a empatia tem sido considerada uma habilidade evolutivamente

relevante e essencial para a manutenção das comunidades humanas. (PAVARINI e SOUZA, 2010:615)

A empatia seria uma ferramenta necessária, segundo estes autores, para que o ser humano possa entender o outro e desta forma agir de uma forma mais social. Reconhecer sentimentos no outro nos ajudaria a sobreviver, na medida em que este reconhecimento traz consigo o próprio sentimento. Em outras palavras, a empatia faz surgir no observador não a mesma dor, mas a idéia próxima do que o outro sente e nossa vontade de protegê-lo. Sem este sentimento não sentiríamos a necessidade de proteger o outro, pois não conseguiríamos compreender sua necessidade de ajuda.

Para Pavarino; Del Prette e Del Prette (2005) existem habilidades sociais empáticas que se desenvolvidas podem contribuir para que a criança se torne menos violenta à medida que ela consiga se colocar no lugar do outro e se sentir como o outro sente (ou pelo menos entender como se sente). Seriam estas habilidades sociais empáticas a observação das posturas não verbais, a tomada de perspectiva (colocar-se no lugar do outro) e a disposição para ouvir.

De uma forma geral, tanto para filosofia da arte, psicanalistas e psicólogos, empatia esta intimamente ligada a componentes emocionais. O conceito não se distancia tanto de sua origem: sentir o que o outro sente. Este sentimento nos faria entender motivações e sentimentos.

Não é este, entretanto o enfoque da empatia no ensino de história, posto que não é objetivo de ensino entender sentimentos e emoções das pessoas do presente ou do passado. Este percurso, necessário para entendermos de onde surge o conceito de empatia e como ele é utilizado por outras ciências, deve nos levar a um novo conceito de empatia a ser utilizado para a História: empatia histórica.

O conceito de empatia para o ensino de história

Mudando agora o foco da discussão para o campo da educação, tendo em mente a formação do conceito e o modo como foi utilizado e estudado, podemos fazer alguns apontamentos que aproximem ou legitimem o uso da empatia no ensino de história.

Empatia ganha no ensino de história outro significado que deve ser colocado aqui, posto que trouxe alguns problemas de interpretação por parte de historiadores que viam a empatia histórica como a capacidade de compartilhar com as pessoas do passado sentimentos (LEE, ASHBY, 2001). Como exemplo podemos Lee fala de Ann Low-Ber que

makes use of dictionary definitions and etymology to define “empathy” in terms of “feeling”, without regard to the actual usage of Schools History Project teachers or examiners, and then claims that “empathy” cannot be assessed. As a result, her discussion falls into serious confusion. (LEE, ASHBY, 2001:22)

Esta abordagem, como vimos é recorrente entre os autores de psicologia e filosofia da arte e que trabalham com o conceito de empatia. É justamente deste conceito que queremos nos afastar. Empatia envolve entender o que pensou, sentiu o agente histórico e não ter o mesmo sentimento que ele.

Outro tipo de confusão em torno do conceito, apontado por Lee e Ashby é de que “the past is never empathetically retrievable: it cannot come back.” (LEE; ASHBY, 2001:23), em outras palavras a empatia seria inalcançável pelo fato de que o passado não volta e, por conseguinte não pode ser recuperado.

Novamente uma abordagem a se deixar de lado ao definir a empatia que é usada no ensino de História. O passado, realmente, não pode ser recuperado, mas através do uso de evidências podemos inferir sobre o passado e descobrir intenções, entender as ações dentro de um contexto que não é o nosso.

Para Ashby & Lee a empatia histórica funciona como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (apud PEREIRA, 2003:53). Ou como uma “realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram” (Lee apud ABUD, 2005:312).

A empatia seria um componente necessário para o entendimento da História não somente pelo aluno, mas também pelo historiador. Para Lee (2001) os historiadores precisam entender o jeito que as pessoas do passado viam seu mundo em várias épocas e lugares e, desta

forma, entender o porquê de suas ações. Não obstante, como conclui Lee “that children learning history might also need to understand these things, even though they are likely to understand them less well than professional historians “(LEE; ASHBY, 2001:21). A criança não entenderá, possivelmente, o mesmo que o historiador mas terá que passar por estes procedimentos que são próprios do historiador profissional.

Ela também pode ser vista, segundo Lee, como a compreensão da ação individual e de práticas sociais da história, que envolve a compreensão das relações entre os conjuntos de crenças, valores e objetivos. (LEE,DICKINSON, ASHBY, 1998).

Para Baring (in CARDOSO, 2007, p. 136) empatia histórica significa a “capacidade de compreender os motivos das ações realizadas em outros momentos históricos e de compreender a produção de alternativas de ação típicas desses contextos. (...).

Domínguez acrescenta ao conceito a ideia de empatia como disposição e, como Baring e Lee, capacidade de entender as ações dos homens pela perspectiva do passado, em outras palavras, dentro do contexto histórico em que a decisão foi tomada. Acrescenta também que empatia seria uma

(...) disposición afectiva y una destreza imaginativa para ponerse en el lugar del agente histórico (Coltham y Fines,1971), aquellos otros (P. Lee y D. Shemilt, 1984) que interpretan este concepto como una habilidade cognitiva en la que tiene un destacado papel la imaginación, pero una imaginación controlada. (DOMÍNGUEZ, 1986:2)

Acrescentamos aqui outro elemento da empatia: imaginação histórica. Peter Lee em 1978 em um artigo tratando de explicação e compreensão histórica nos diz que na história explicação, interpretação, imaginação e narrativa tem ligações importantes um com o outro (LEE, 1978). Mais tarde, ao construir seu conceito de empatia histórica ele juntará estes mesmos elementos em torno da empatia. Para ele, o aluno ao estabelecer uma relação empática com determinado agente histórico tem que saber explicar e entender motivações, crenças e valores no contexto do passado (LEE,DICKINSON, ASHBY, 1998). Essa compreensão pode se dar através de exercícios empáticos em que os alunos se utilizem da inferência sobre fontes (documentos) que possam ajuda-lo a imaginar o contexto em que o agente histórico se situava, fazendo, de certa

forma, uma reconstrução de um passado (em um corte limitado pelas fontes utilizadas).

Esta “reconstrução” do passado realizada é feita através de exercícios empáticos que tem por base o conhecimento do aluno, que ele utiliza como

marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados a este marco, este mesmo vai se modificando, se enriquecendo. É assim que passamos de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento. Daqui deriva o sentido pelo qual é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios nas atividades de ensino: estes conhecimentos constituem o marco assimilador a partir do qual os alunos outorgam significados aos conteúdos escolares. (AISENBERG apud SCHMIDT e GARCIA, 2006:.4)

O novo conhecimento é ancorado ao conhecimento prévio, como uma casa em que vamos adicionando quartos novos. Levantar a ancora, mas não deixa-la de lado é o papel do professor ao ensinar história. É respeitar o conhecimento que o aluno traz e utiliza-lo no processo de ensino-aprendizagem, conduzir o aluno à sua utilização no momento em que constrói novos conhecimentos.

Empatia histórica e a construção do conhecimento no ensino de história

Edwards constrói o conceito de “formas do conhecimento” (apud SCHMIDT e GARCIA, 2006:2), o qual pode ser utilizado para designar a existência social e material do conhecimento na escola e propõe três categorias a serem analisadas para perceber no aluno a formação do conhecimento histórico:

A primeira categoria é a “Forma de conhecimento tópico”. (...) Neste caso, estão excluídas as explicações e participações dos alunos. O saber tem um status em si mesmo e não é entendido como um significado para quem aprende. O conhecimento histórico é apresentado como uma verdade absoluta.

A segunda é a “Forma do conhecimento como operação”, a qual pressupõe uma orientação e uma tarefa que conduza os alunos a realizar alguma operação com o conhecimento, ou seja, a aplicá-lo. (...)

A terceira e última é a “Forma do conhecimento situacional”, (...) Trata-se de um “saber centrado num ponto de intersecção entre o mundo e o indivíduo para o qual o dito mundo é significativo” (SCHMIDT e GARCIA, 2006:.2)

Ashby & Lee, por sua vez, apresentaram uma categorização em seis níveis das ideias de adolescentes sobre empatia histórica: no primeiro nível (O passado desconcertante) o aluno não consegue compreender as ações dos sujeitos do passado. São, para ele, ininteligíveis; no segundo nível (O passado absurdo) eles reconhecem as ações, mas não as compreendem. Parecem estúpidas por não reconhecerem que as pessoas do passado não sabem o que eles sabem; no terceiro nível (Estereótipos generalizados) os alunos veem o passado de forma estereotipada, baseado em convenções baseadas em seus valores; no quarto (Empatia cotidiana) já se compreende melhor o passado, baseado em evidências, porém suas experiências ainda são projetadas na explicação do passado; no quinto (Empatia histórica restrita), os alunos levando em conta as evidências, reconhecem-se como diferentes das pessoas do passado; no último nível (Empatia histórica contextualizada) os alunos são capazes de diferenciar pontos de vista, como o do historiador e dos agentes do passado (PEREIRA,2003, p.54).

Para estes autores há uma progressão de ideias por parte dos alunos, que pode variar por vários motivos (idade, principalmente). Estas categorias representam os níveis desta progressão e, conseqüente compreensão histórica.

O que se deve buscar em uma aula de história é que o aluno tenha uma progressão de sua compreensão histórica, ao ponto de apresentarem respostas em modo explicativo pleno, em narrativa normalmente elaborada (BARCA,2001). Para que o aluno chegue a este nível é necessário por parte do professor respeitar e reconhecer o saber trazido pelo aluno e se utilizar dele para intervir e modificar ou acrescentar algo novo ao que ele já possui.

É na formação do pensamento histórico do aluno que reside a importância do estudo da empatia. O ensino de história na escola deve buscar como objetivo fazer com que o aluno chegue a um entendimento da história no qual ele consegue se diferenciar do personagem do passado, compreendendo suas ações dentro do contexto em que foram tomadas e compreendendo que o personagem do personagem do passado é diferente dele e não inferior.

Para que isto aconteça o aluno deve estabelecer uma relação empática com o passado. Somente vendo através dos olhos dos personagens do passado, o aluno consegue chegar no nível em que suas explicações sobre o passado saem dos estereótipos generalizantes.

A máquina da imaginação

O RPG é um tipo de jogo que pressupõe por parte de seus participantes um exercício empático, já que o jogador representa um personagem. Em seu uso na educação pode ser usado para que o aluno “viaje no tempo”. No entanto, para que o aluno possa apreender conceitos dentro de um jogo de RPG, não basta simplesmente jogá-lo. Há de se passar por certos passos que aproximem o jogo do modo como o historiador escreve a história, como os passos propostos por Schmidt & Garcia (2006): a interpretação de fontes históricas diferenciadas (fontes escritas, iconográficas, etc); uma compreensão contextualizada (compreensão dos fatos históricos no contexto em que aconteceram) e comunicação (saber entender, interpretar para criar sua própria explicação histórica).

Em uma aventura de RPG o jogador tem que passar por situações envolvendo as pessoas no passado, facilitando desta forma a compreensão do contexto em que as decisões dos personagens do passado foram tomadas.

Para uma compreensão contextualizada se espera do aluno que ele entenda ou procure entender “situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com a sua própria vida presente e com projeções ao futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a serem investigadas” (SCHMIDT & GARCIA 2006:1)

Em 2010, foi realizada no Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas uma oficina de RPG, analisada na monografia O uso do RPG como ferramenta pedagógica no ensino de história entregue como trabalho de conclusão para a obtenção do título de Especialista em História Social e Ensino de História. Na oficina foi trabalhado o conceito substantivo escravidão.

No jogo realizado em sala, os alunos, na pele de outros personagens, realizaram uma “viagem no tempo” onde confrontaram personagens do passado. Neste caso específico, os alunos

voltaram para a Roma Antiga, onde se encontraram com personagens do passado como senadores, gladiadores, cidadãos romanos comuns e escravos.

Os alunos interagiram com estes personagens e suas “vozes” saíram de documentos primários, utilizados nas situações vividas pelos alunos dentro do jogo. Os alunos para resolver as situações colocadas tiveram que analisar os documentos, de forma que eles pudessem se aproximar do que pensavam os romanos sobre a escravidão. Por se tratar de um jogo de fantasia o aluno pode ouvir falar sobre escravidão em Roma de um escravo pessoal ou de um senador, os documentos se transformam em script do roteiro coletivo em que se constituiu o jogo de RPG. O aluno se encontrava no contexto em que o documento foi escrito.

Quanto à comunicação, também aqui o RPG facilita o processo, pois ao interagir com os personagens do jogo o aluno acaba por exprimir suas interpretações. É algo inerente ao jogo.

O RPG pode vir a facilitar o processo empático que ocorre entre os alunos, ou antes, perceber a ocorrência da empatia. Para o professor pesquisador, entender sobre este processo pode ajudar e muito para que se compreenda como o aluno desenvolve suas idéias históricas.

Jogar RPG é um exercício de contar histórias em grupo, onde os jogadores criam personagens para si mesmos e se colocam em situações criadas por suas imaginações. A empatia é condição sine qua non deste jogo. Não que não seja possível jogar sem a empatia, mas o jogo com certeza faz mais sentido e, do ponto de vista do jogador, torna-se mais prazeroso.

É exatamente o exercício que se quer do aluno através da empatia histórica: se colocar no lugar de outra pessoa, pensar e sentir como ela. Assim o conhecimento faz mais sentido e fica mais simples de ser entendido.

Bibliografia

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: A música popular na aula de história.

Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005

BRANCO, Heloiza de Castello. **Empatia no ensaio coral: aspectos dessa interação não-verbal dos cantores com o regente durante a execução musical**. Tese (doutorado) Unicamp, 2010

CAINELLI, Marlene Rosa; TUMA, Magda Madalena P. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, p.211-222, jun.2009.

DOMÍNGUEZ, Jesús. Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. In: **Infancia y Aprendizaje**, Logroño, n.34, p.1-21, 1986.

FERREIRA, Cláudia Passos. Seria a moralidade determinada pelo cérebro? neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade. **Physis**, vol.1n.21, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312011000200008&script=sci_arttext>. Acesso em 16/01/12.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, perspective Taking, and Rational Understanding. In: **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**. Boston: Rowman & Littlefield publishers, inc: 2001. p.21-50.

LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3. In: **International Journal of Educational Research**, Volume 27, No.3, pp. 233-244

MOREIRA, Virgínia. Da empatia à compreensão do lebenswelt (mundo vivo) na psicoterapia humanista-fenomenológica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 59-70, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v12n1/a05v12n1.pdf>>. Acesso em 16/01/2012.

PAVARINI, Gabriela e SOUZA, Débora de Hollanda . Teoria Da Mente, Empatia E Motivação Pró-Social Em Crianças Pré-Escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.15, n. 3, p. 613-622, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a19.pdf> . Acesso em 24/01/2012.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Almir e DEL PRETTE, Zilda A. P.. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Psico**. Porto Alegre, v.36 n.2, maio-ago/2005. Disponível

em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1382/1082>.>
acesso 16/01/12.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes – dar sentido à escravidão romana**. Lisboa: Universidade do Minho, 2003.

RUSEN, Jorn. El desarrollo de La competencia narrativa em El aprendizaje histórico. Uma hipóteses ontogenética relativa a la conciencia moral. In: **Propuesta Educativa**, n. 7, 1992. Buenos Aires: Flacso, p. 17-36.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. Perspectivas da Didática na Educação Histórica. **29ª reunião anual da ANPED, 2006**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf> .Acessado em 20/02/2012.