



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JULIANO DA SILVA PEREIRA

**UMA MÁQUINA DO TEMPO MOVIDA À IMAGINAÇÃO: RPG E EMPATIA  
HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Londrina

2014

**UMA MÁQUINA DO TEMPO MOVIDA À IMAGINAÇÃO: RPG E EMPATIA  
HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**JULIANO DA SILVA PEREIRA**

**Orientadora:** Professora Dra. Maria de Fátima da Cunha

Dissertação apresentada ao Exame de Qualificação junto ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina. (Linha de História e Ensino).

**Londrina**

**2014**

JULIANO DA SILVA PEREIRA

**UMA MÁQUINA DO TEMPO MOVIDA À IMAGINAÇÃO: RPG E EMPATIA  
HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Avaliado em \_\_\_\_\_ com conceito \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

PROFESSORA DRA. MARIA DE FÁTIMA DA CUNHA  
Orientadora

Professora Dr<sup>a</sup>. Regina Célia Alegro  
Examinador

Professora Dr. Ronaldo Cardoso Alves  
Examinador

***Dedico esta dissertação a  
minha esposa Ana Paula,  
que teve que ouvir muito  
sobre empatia nos últimos  
anos e também aos  
professores que buscam  
um ensino melhor para  
seus alunos.***

*Contar histórias nos permite entender a nós mesmos, oferecendo-nos uma ferramenta com a qual explicar nossos triunfos e derrotas. Olhando para a nossa cultura, nossas famílias e nós mesmos em novos contextos, podemos descobrir coisas que nunca havíamos percebido. É divertido porque é revelador e estimulante porque é realista. O Papel que este hábito exerce em nossa cultura não pode ser acidental. As histórias são, de algum modo, fundamentais em nossa formação. Nossa obsessão por elas tem bons motivos: quanto a isto não há dúvida. Contar histórias faz parte de nossa natureza e exerce uma influência que não pode ser negada. (Mark Rein-Hagen, Vampiro: a máscara).*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha Orientadora Professora Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Cunha, por seu apoio nesta jornada, sua presteza ao me aceitar no meio do caminho e por acreditar na relevância deste trabalho.

Aos meus professores do Curso de Mestrado em História Social, especialmente Professora Dr<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos, que muito contribuiu para o meu trabalho com suas aulas e sugestões.

À Professora Dr<sup>a</sup> Regina Célia Alegro, por me acompanhar nesta caminhada, como orientadora em minha monografia de especialização e como amiga, sempre pronta a ajudar e apontar caminhos.

Aos meus alunos do Colégio Estadual Heber Soares Vargas, que me ensinaram a ser um professor melhor e participaram (se reclamar) de todas as minhas oficinas.

PEREIRA, Juliano da Silva. **Uma Máquina do Tempo movida à imaginação: RPG e Empatia Histórica no Ensino De História**. Londrina: Programa de Mestrado em História Social. (Universidade Estadual de Londrina), 2013.

**RESUMO:** Este projeto surge de um desejo de dar continuidade ao trabalho de monografia realizado em 2010 no curso de Especialização em História Social e Ensino de História, na Universidade Estadual de Londrina cujo título foi “O uso do RPG como ferramenta pedagógica no ensino de História”. O RPG mostrou-se uma boa ferramenta pedagógica na medida em que despertou no aluno o gosto pela história e a possibilidade dele se colocar no lugar de alguém do passado, em outras palavras, estabelecer uma relação empática com o passado. É o aprofundamento do estudo desta relação que nos interessa aqui. A empatia histórica para Ashby & Lee (apud PEREIRA, 2003, p. 53) funciona como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objectivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus”, tornando-se assim elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo geral nesta etapa será o de verificar a ocorrência de experiência empática histórica entre os alunos do 6º ano do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas relativamente aos conteúdos da História a partir de um jogo de RPG, observando sua relação na apreensão de conceitos históricos por parte dos alunos. O projeto se constituirá de pesquisa bibliográfica, a fim de definir o conceito de empatia histórica e seu uso no ensino de história; criação de material de ensino, análise das ideias dos alunos e reflexão acerca da experiência realizada. Será realizado entre os alunos da sexta série do ensino fundamental do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas.

**PALAVRAS-CHAVES:** História e Ensino; RPG; Empatia Histórica; Produção de Conhecimento; Role Playing Game.

PEREIRA, Juliano da Silva. **A Time Machine driven by imagination: RPG and Historical Empathy in History Teaching.** Londrina: Dissertation (Master's Degree Dissertation) – State University of Londrina, Londrina. 2014.

**ABSTRACT:** This project arises from a desire to continue the work done in 2010 monograph in the course of Specialization in Teaching History and Social History at the State University of Londrina whose title was "The use of the RPG as a pedagogical tool in teaching history." The RPG proved to be a good educational tool in that it aroused in students a love of history and his ability to put yourself in someone else's past, in other words, to establish an empathetic relationship with the past. It is a deeper study of this relationship that interests us here. The historical empathy for Ashby & Lee (cited by PEREIRA, 2003, p. 53) serves as "a project where students show the ability to rebuild the goals, feelings, values and beliefs of others, accepting that they may be different from her ", thus becoming an important element in the process of teaching and learning. The aim of this step is to verify the occurrence of historical experience empathic among students of the 6th year of the State College Professor. Dr. Heber Smith Vargas of the content of history from a RPG game, watching their relationship in grasping historical concepts by students. The project will consist of literature in order to define the concept of historical empathy and its use in the teaching of history, creating teaching materials, analysis of students' ideas and reflection on the experiment performed. Will be held among the students of the sixth grade of elementary school in Londrina Professor Dr. Heber Soares Vargas.

**KEYWORDS:** History and Education; RPG; Historical Empathy, Knowledge Production, Role Playing Game

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I: Em direção a um ensino de história renovado</b> .....	<b>14</b>
1.1. O aluno escreve história? .....	16
1.2. O que tem de novo neste ensino de história renovado?.....	19
1.3. Ensinar a compreender através do jogo.....	31
<b>CAPÍTULO II:O conceito de empatia: vários olhares</b> .....	<b>34</b>
2.1. Empatia como componente emocional .....	35
2.2. Empatia como processo biológico-evolutivo.....	43
2.3. Empatia e psicanálise .....	46
2.4. Empatia e educação .....	51
2.5. Empatia para o ensino de história.....	53
2.6. Empatia histórica e a construção do conhecimento no ensino de história .....	58
2.7. Algumas experiências com o uso da empatia.....	65
<b>CAPÍTULO III: A Nossa experiência em sala de aula</b> .....	<b>44</b>
3.1 O jogo na educação.....	74
3.2 O jogo utilizado no ensino de história.....	77
3.2.1 Jogos de tabuleiro.....	78
3.2.2 Jogos eletrônicos .....	79
3.2.3 Jogos de representação.....	80
<b>CAPÍTULO IV: A Análise da nossa experiência: os alunos podem aprender história através do RPG?</b> .....	<b>83</b>
4.1 A máquina da imaginação.....	83
4.2 A nossa experiência para o mestrado .....	85
4.2.1 O Enigma de Pananaikos: o roteiro.....	99
4.2.2 Análise da aventura.....	106
4.3 Análise dos grupos por sala .....	109
<b>Considerações finais</b> .....	<b>122</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>70</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>133</b>

## Introdução

Desde os anos 1970 a investigação em cognição histórica vem ocorrendo em vários países. Estes investigadores estudam os princípios e estratégias da aprendizagem histórica partindo da natureza do conhecimento histórico e através da análise das ideias históricas dos alunos. E lançam novas perspectivas e um novo olhar sobre o ensino de história, ou antes, na necessidade de modificá-lo, torná-lo novo.

Estas novas perspectivas vão dar, no final da década de 1980 no Brasil, um impulso aos estudos relacionados ao ensino de história. Vivia-se naquele momento uma redemocratização do país depois de vinte anos de ditadura. Era o momento de se questionar certas narrativas oficiais e pensar um ensino diferenciado para uma nova geração que adentrava na democracia.

O ensino de história surge como um novo campo de estudos nascido da necessidade que se percebe em nossa nova realidade de se superar os modelos tradicionais de ensino de história centrados na memorização de fatos e de narrativas únicas.

A escola em geral, reproduzia um tipo de aprendizagem que não estava ligada à realidade do aluno. Ela era *extrínseca à aquisição de conteúdos externos à pessoa, impostos culturalmente, alheios à sua identidade e que pouco ou nada têm a ver com o que há de peculiar, idiossincrático, de definitório, em cada ser humano*. (COLL, 2002, p.147).

Buscou-se, antes de tudo, modificar esta forma de ver o ensino, trazendo-o para uma posição mais próxima ao aluno, pondo em *relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino/aprendizagem*. (COLL, 2002, p.148).

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, o ajudam a desenvolver sua consciência histórica que *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*. (RÜSEN, 2010, p. 56.). Ou seja, agimos conforme valores adquiridos em nossa experiência, que por sua vez está inserida em um contexto histórico.

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 que irão ajudá-lo, guiá-lo, na compreensão da realidade passada e da presente, são guardados por que fazem sentido para ele.

Faz sentido também pensarmos no ensino de história como algo que estabeleça uma relação entre este conhecimento trazido pelo aluno com o conhecimento científico que é ensinado na escola. Se o levarmos a estabelecer uma relação entre estes dois conhecimentos, o aluno aprende. A este processo Ausubel chama de “aprendizagem significativa”, no qual o material de aprendizagem se relaciona de forma não arbitrária e não literal à uma estrutura cognitiva já existente. *A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos.* (AUSUBEL, 2000, p.1).

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-cabeças 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 enfatizar somente a memorização de dados sem conexão entre si e com a realidade do aluno, estamos fadados a deixá-los de lado pelo seu pouco uso.

Aliado a uma aprendizagem de conceitos e busca de construção de significados sobre o assunto estudado o aluno precisa também, no caso particular da história, compreender o passado e assim lhe dar significado.

É necessário entender as ações dos agentes do passado inseridos na sociedade em que estes agentes viviam, pois sem isso, podem vir a tornarem-se ininteligíveis ao aluno. Daí a importância de se promover no ensino uma empatia (histórica) com o agente do passado. Um colocar-se em seu lugar, para que o aluno, contrapondo o seu ponto de vista com evidências históricas que mostram o ponto de vista do agente do passado possa compreender diferenças e permanências ao longo da história.

Entendemos como empatia histórica o ato de se colocar no lugar de um personagem do passado e compreender através de seu viés conjuntos de crenças, valores e objetivos que os levam a agir de determinada forma, conforme o conceito de Peter Lee.

Este projeto surge de um desejo de superar as tradicionais formas de ensino caracterizadas pela ênfase na memorização por outras centradas no modo como o aluno aprende história através de conceitos, mais do que de fatos. Podemos dizer também que este projeto é uma forma de dar continuidade ao trabalho de monografia realizado em 2010 no curso de Especialização em História Social e Ensino de História, na Universidade Estadual de Londrina cujo título foi “O uso do RPG<sup>1</sup> como ferramenta pedagógica no ensino de História”. Este trabalho se concentrou em demonstrar que o jogo de RPG pode ser utilizado para que os alunos aprendam história de forma significativa.

Neste trabalho pode-se perceber também outra relação possível e que talvez também influísse no processo de ensino-aprendizagem: a possibilidade do aluno se colocar no lugar de alguém do passado. Em outras palavras, estabelecer uma relação empática com o passado. Buscamos agora o aprofundamento do estudo da relação entre o jogo enquanto ferramenta pedagógica e a compreensão histórica dos alunos pela via da empatia histórica. Busca-se através do jogo de RPG um colocar-se no lugar do outro (o personagem que se interpreta). Como seria se este personagem estivesse inserido em um contexto histórico criado a partir de evidências históricas? Pode o jogo influenciar o processo de empatia/compreensão histórica do aluno?

Temos, desta forma, como objetivo geral verificar se há ocorrência de experiência empática histórica entre os alunos relativamente aos conteúdos da História a partir de um jogo de RPG (*Role Playing Game*), observando sua relação na apreensão de conceitos históricos por parte dos alunos.

A dissertação está assim dividida. No primeiro capítulo abordaremos algumas discussões enfatizando as principais renovações ocorridas nas investigações sobre o ensino de história nos últimos anos. Em seguida, no segundo capítulo, procuramos analisar os vários olhares sobre o conceito de empatia, em especial como vem sendo pensado no ensino de história e sua eficácia na utilização do RPG. No terceiro capítulo conceituaremos o jogo, especificando seu uso na educação. E, por fim, no quarto

---

<sup>1</sup>O RPG pode ser traduzido como *jogo de personificação de papéis* e definido por várias formas:

- Um videogame, cujos cenários e controles do jogo não existem numa tela e sim na imaginação dos jogadores.
- Um jogo de faz-de-conta com regras mais objetivas.
- Uma peça de teatro, onde conhecemos e representamos personagens e cujo script é desenvolvido conforme o jogo se desenvolve.
- Um jogo de contar histórias (retomando essa nossa vocação ancestral) junto a outras pessoas. (PEREIRA, 2010, p.18)

capítulo, iremos analisar as ideias dos alunos e reflexão acerca da experiência realizada, através do RPG.

A investigação foi realizada em três turmas do 7º ano do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas com alunos de idades entre doze e quatorze anos. O jogo foi aplicado durante o horário de aula, no formato de oficina.

## CAPÍTULO I: Em direção a um ensino de história renovado

A investigação em cognição histórica ocorre já há algum tempo em vários países. Muitos trabalhos na área investigam os princípios e estratégias da aprendizagem histórica a partir da natureza do conhecimento histórico e através da análise das ideias históricas dos alunos.

Estes estudos apresentam um novo olhar sobre o ensino de história criando a necessidade de se rever a forma como a disciplina é pensada e ensinada.

Para que o aluno aprenda história é importante que ele aprenda a pensar historicamente. Trabalho árduo que exige do professor uma nova postura que o aproxime do pesquisador (a forma como isto acontece veremos mais a frente).

O aluno traz para a sala de aula um conhecimento adquirido de sua experiência. Este conhecimento, que não pode ser desprezado é componente importante de uma aprendizagem significativa, que por sua vez acontece quando o aluno relaciona o conhecimento da experiência ao conhecimento transmitido na escola (AUSUBEL, 2000). Em outras palavras, um conhecimento novo faz mais sentido se o aluno conseguir conectá-lo a outro mais antigo. Como peças de um quebra-cabeças ao conectá-los, formamos a figura final, ou seja, aprendemos.

Esta não é obviamente a única forma de aprender de forma significativa. Segundo Coll (2002) aprender de forma significativa um conteúdo acontece quando o aluno é capaz de atribuir significado ao que aprende. Alguns conceitos podem ser aprendidos significativamente através também de memorização. Ausubel chama esta forma de aprendizagem de representacional.

A aprendizagem *representacional* (tal como a atribuição de um nome) aproxima-se da aprendizagem por memorização. Ocorre sempre que o significado dos símbolos arbitrários se equipara aos referentes (objectos, acontecimentos, conceitos) e tem para o aprendiz o significado, seja ele qual for, que os referentes possuem. A aprendizagem representacional é significativa, porque tais proposições de equivalência representacional podem relacionar-se de forma não arbitrária, como exemplares, a uma generalização existente na estrutura cognitiva de quase todas as pessoas, quase desde o primeiro ano de vida – de que tudo tem um nome e que este significa aquilo que o próprio referente significa para determinado aprendiz. (AUSUBEL, 2000, p.1)

Quando um adulto mostra um cachorro a uma criança e lhe diz que aquilo é um cachorro, ela irá atribuir significado aquela palavra, ou seja, irá aprender de forma

significativa. No entanto, somente a memorização não é suficiente na aprendizagem de fatos e conceitos mais complexos, da forma que acontecem na escola. É necessário que haja outras ligações. Segundo Pozo para que “os dados e os fatos adquiram significado, os alunos devem dispor de conceitos que permitam interpretá-los estabelecendo relações significativas entre eles”. (POZO, 1998, p. 21).

As ideias de aprendizagem por memorização e aprendizagem de conceitos, na verdade, são complementares. Em alguns momentos da vida a aprendizagem por memorização é necessária para que, mais tarde possamos estabelecer as relações com outros conceitos que não serão memorizados e sim, aprendidos através de uma construção pessoal onde o aluno irá atribuir significados a eles.

Fica claro, visto deste modo, que aprender conceitos que tem ligação com o conhecimento que o aluno traz da sua experiência (conhecimentos prévios) facilita o aprendizado do aluno. Segundo Abud. (2005, p.312),

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.

Estes conceitos espontâneos de que fala Abud são aprendidos no momento em que o aluno o utiliza em “situações concretas e paulatinamente, vai interiorizando-os a ponto de aplicá-los em outras situações”. (CAINELLI e SCHIMIDT, 1999: 428). Desta forma, por se tratar de um conceito que é aprendido na prática e através da experiência, se relaciona com o conceito de conhecimento prévio utilizado por Ausubel. (2000).

Esta nova perspectiva de se olhar para o modo de aprender nos leva a adotar uma nova perspectiva também no ensino de história: a do aluno enquanto co-produtor de seu conhecimento.

Surge neste momento, entre outras, uma dúvida: como o aluno constrói suas ideias sobre história? E mais: seriam estas idéias, sobre história, um conhecimento histórico? Como este conhecimento produzido na escola por seus agentes se relaciona com o conhecimento produzido por um historiador?

## 1.1.O aluno escreve História?

Para chegarmos a esta intersecção, faz-se necessário delimitar alguns pontos. E antes de discutirmos se o aluno produz conhecimento devemos pensar de que forma isto pode vir a acontecer.

Para Certeau, o fazer da história deve ser encarado como uma operação, uma

relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática". (CERTEAU, 2000, p.65)

O historiador faz história quando combina o lugar social (do qual parte e está inserido), as práticas de seu ofício (que por sua vez dão legitimidade ao caráter científico da disciplina) e uma escrita.

É bom deixar claro que quando falamos de lugar estamos falando de um *sistema de referência*, de um modelo que é seguido por quem escreve a história. Trata-se de um lugar não físico, mas cultural que está sempre presente, queiramos ou não, em nosso modo de pensar. Um historiador brasileiro parte de sua experiência para entender e escrever sobre história, um historiador norte-americano ao tratar de um tema brasileiro teria outra perspectiva e abordagem.

Dentro destes modelos é que se inscrevem as práticas, procedimentos de análise, nas palavras de Certeau, discurso nas palavras de Foucault:

em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, seleccionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade. (FOUCAULT, 2000, p.2).

É o discurso que controla, não por uma vontade própria, os rumos de uma ciência através de suas instituições que tem como papel legitimar certos conhecimentos e interditar outros.

o discurso — a psicanálise mostrou-o —, não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objecto do desejo; e porque — e isso a história desde sempre o ensinou — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos. (FOUCAULT, 2000, p.2).

É através deste poder de interdição que os detentores do discurso determinam quem pode falar pela história, quem são seus especialistas. Por outro lado as instituições que determinam o discurso o reinventam e dividem seu poder entre outras instituições.

Há também na escola a formação de um discurso que, embora ligado ao discurso nas universidades, dele se separa. Podemos falar de uma cultura escolar própria delineada por alguns elementos

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). (SILVA, 2006, p. 202).

Ao interagirem, os atores, imbuídos de um discurso próprio (que se constrói nas instituições escolares na forma de currículo, diretrizes, etc.), de práticas e linguagens que se desenvolvem em cada escola (o modo como o professor ensina, o modo como se comportam os alunos, o que é valorizado pela escola, etc.), tanto entre o corpo docente como entre o corpo discente, constroem um conhecimento próprio, uma cultura escolar.

Burke (2003) deixa claro, ao discutir o que é o conhecimento, que há uma pluralidade de conhecimentos em cada cultura (aqui o autor se refere a povos) e dentro de cada cultura, seus grupos sociais produzem e transmitem conhecimentos.

A discussão vai para outro ponto: quem decide o que é conhecimento? Para ele intelectuais “são detentores de certos tipos de conhecimento, mas outros campos de especialização ou de know-how são cultivados por grupos dos mais variados tipos, como curandeiros e camponeses”. (BURKE, 2003, p. 21).

Podemos inferir na fala de Burke, que os professores também são um grupo que detém um campo de conhecimento que se insere em sua prática. O aluno também pode ajudar na construção deste conhecimento. Tendo como objetivo favorecer uma aprendizagem significativa (conforme o conceito de Ausubel) o professor pode usar a estrutura que o aluno já tem (seu conhecimento prévio) e fazer com que ele construa seus conceitos. A cultura escolar se constrói, desta forma, coletivamente: com alunos trazendo o conhecimento de sua experiência, professores orientando os alunos em

novas práticas que desenvolvam o conhecimento que já possuem e com a direção trabalhando para fomentar e dar apoio ao trabalho em sala de aula.

Para Dosse, nos anos 1980 houve uma mudança de paradigma nas ciências sociais com o intuito de reformulação de um “programa de investigação capaz de explicar elementos construtivos da ação social”. (DOSSE, 1994, p.42). Isto acontece porque não era levado em conta o dizer dos atores (ou grupos) sociais. É necessário

Questionar (...) a grande divisão entre o conhecimento científico e a normatividade, entre o juízo de fato e o juízo de valor. O conhecimento ordinário, o senso comum é então reconhecido como repositório de saberes e de saber-fazer. (DOSSE, 1994, p. 42).

Não se trata de defender aqui uma nova historiografia feita na escola, mas sim de reconhecer a instituição como produtora de um saber próprio que está ligada ao saber científico das universidades, mas que tem suas particularidades.

Outro componente importante nesta análise, que se inscreve nas práticas do ofício e sem a qual não podemos escrever história são as evidências. Para Cainelli e Tuma (2009), as crianças, para aprender história, ou antes, ter 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. (CAINELLI e TUMA, 2009, p. 212).

Nas palavras de Veyne

tudo o que compõe a vida quotidiana de todos os homens, inclusive o que só o virtuose do diário íntimo discerniria nela, tudo isso constitui, de direito, caça para o historiador (...) um acontecimento só é conhecido mediante indícios e que qualquer fato da vida de todos os dias é indício de algum evento. (VEYNE, 1992, p.31).

Tudo é evidência para o historiador, qualquer indício da passagem do homem no planeta marca um acontecimento que só pode vir a ser conhecido pelos indícios. Devemos tomar o cuidado para não alargar nosso horizonte e pensar que tudo é

histórico. Torna-se algo histórico a partir da escolha do historiador de usar o indício como uma evidência histórica.

Para Veyne, a história responde às questões que o historiador coloca, ela responde às nossas indagações (VEYNE, 1992). Primeiramente nosso interesse, segundo Veyne (1992), reside no fato de pertencermos a um grupo (nacional, social, familiar, etc.), ou nas palavras de Certeau, um lugar. Em segundo lugar fica a nossa curiosidade.

Através da evidencia o aluno pode vir a entender não só o trabalho do historiador, mas também a entender como ela se constrói. Não seria possível tornar o aluno um especialista, mas ele pode também fazer sua análise de evidências e estabelecer suas próprias conclusões e inferências.

Não estaria aqui o aluno escrevendo história, mas talvez desta forma ele possa entender o processo como a história é construída e aprender de forma significativa. Para Ashby (apud SIMÃO E BARCA, 2011, p.66) a “evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)”.

Segundo Collingwood (1981), o conhecimento histórico é baseado em evidências e tem um caráter inferencial. É evidencia tudo que o historiador usa para inferir sobre os acontecimentos do passado.

Nesta perspectiva, podemos dizer que o aluno escreve história a seu modo. Ele não possui a experiência e as mesmas ferramentas intelectuais de um historiador profissional, mas a partir do momento em que ele pode vir a analisar evidências e inferir sobre elas, ele pode também vir a fazer uma interpretação sobre o passado.

## **1.2.O que tem de novo neste ensino de história renovado?**

O paradigma newtoniano já não é mais o único a ser utilizado para a interpretação científica do mundo. Não é mais o único modelo explicativo da realidade. Temos agora o paradigma einsteiniano, ligado à física quântica.

O modelo newtoniano pressupunha alguns pressupostos: simplicidade (dividir até a última parte para estudar em todos os seus detalhes), estabilidade (dentro de determinadas características, tudo responderia da mesma forma, como a água que ferve sempre na mesma temperatura) e objetividade (o mundo é passível de ser completamente conhecido). Ora, mas podemos mesmo considerar estes pressupostos para a história? Separando a história em partes pequenas podemos abarcar a realidade

histórica? E quanto à estabilidade, podemos mesmo concluir que a história é algo imutável, determinado e, desta forma, reversível? Podemos conhecer o mundo como ele é na realidade? (KNAUSS, 2005)

Para os positivistas a história poderia ser escrita somente através dos documentos oficiais e fora deles não poderia haver história. Collingwood (1981) chamava a isso de teoria do senso comum acerca da história, segundo a qual seria o essencial para se fazer história era a memória e as fontes (autorizadas) “a história consiste em acreditar em alguém, quando afirma que se recorda de alguma coisa. Aquele que acredita é o historiador; a pessoa que merece o crédito do historiador é a sua fonte autorizada”. (COLLINGWOOD, 1981, p. 356).

Levando em conta esta teoria a verdade histórica somente poderia ser atingida pelo fato de que já existia previamente nos documentos, cabe ao historiador somente reproduzir algo que está dado, de “acordo com esta teoria, aquilo que as fontes autorizadas dizem ao historiador é a verdade, toda a verdade acessível, e nada mais que a verdade”. (COLLINGWOOD, 1981, p. 357).

Este paradigma foi sendo ao longo do tempo posto à prova, primeiro entre os historiadores dos *Annales* (século XX) que colocaram em voga a utilização dos mais variados tipos de fontes. Mudaram também com os personagens da história. O horizonte de agentes históricos estudados, antes reis e generais, agora se alargava com estudos sobre o homem comum que agora figurava nas páginas dos livros de história.

Mais tarde os historiadores da chamada Nova História trazem para esta discussão algumas mudanças. Mudança principalmente no modo como se vê a história como ciência e como campo de pesquisa uma história problematizadora, com novas abordagens e voltada para novos objetos.

Esta nova corrente historiográfica contribuiu muito para a história ensinada na escola. Essa nova concepção deixa mais claro que conteúdo e método fazem mais sentido juntos, posto que o professor pode trabalhar um mesmo conteúdo de formas bem diferentes: como por exemplo, dando atenção à uma história factual e voltada para o vencedor ou uma história que prioriza a construção de conceitos ligados à história.

Menandro defende que o professor deve seguir do concreto do aluno para o abstrato afim de que ele possa construir seu próprio conhecimento. No entanto, “não é a proximidade física (espacial ou temporal) de um “conteúdo” que garante sua maior simplicidade, facilidade ou concretude”. (DAVIES, 2000, p. 68). É a metodologia que o estrutura de maneira mais concreta, para depois, de posse de certos conceitos (propostos

pelo professor), possa o aluno organizar o seu conhecimento e ter uma **aprendizagem significativa**. O professor pode vir a propiciar neste processo as condições para que o aluno compreenda os conceitos e resigne seu conhecimento.

Para Lana Mara Castro Siman, o “papel dos mediadores culturais e a ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos”, é um claro exemplo desta preocupação. (SIMAN, 2004).

Em artigo (2004) a autora enfatiza a ideia, cada vez mais discutida no ensino de história, que a escola e a sala de aula em particular, são espaços de produção do saber. Outro dado apontado por Siman consiste no tipo de preocupação presente no momento de produção de seu texto que aponta a necessidade de identificação de como se dá essa produção do conhecimento pelo aluno. Analisando uma experiência de sala de aula, onde nos mostra como trabalhar a história com crianças e adolescentes.

Para a autora, há uma apropriação do saber por parte do aluno, que o reelabora e ressignifica o conhecimento apreendido. A mesma autora destaca a importância dos mediadores na produção do conhecimento, que deve trabalhar documentos para que o aluno aprenda conceitos, e proporcionar um diálogo com o outro, onde este deve colocar-se como sujeito em uma determinada época, ou seja, pensar a partir do outro.

O papel dos mediadores, para Siman (2004), seria o de desenvolver o potencial que o aluno já possui. Para tanto, deve-se usar materiais que propiciem a produção do conhecimento histórico por parte do aluno e, assim, levá-lo a perceber a temporalidade (mudanças e permanências), e incentivá-lo a pensar.

Deste modo, professor e aluno dialogam e usam conhecimentos já existentes para produzir um novo conhecimento, e pensar a relação com o mundo e com o outro. É assim que o aluno passa a perceber que existem vestígios de temporalidades históricas coexistindo, mesmo que com um novo significado.

Reforça a proposição de buscarmos 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 produtor de conhecimentos, colocando o aluno em seu papel de protagonista de seu próprio conhecimento.

Para melhor discutir a questão surge nas últimas décadas uma nova linha de estudo centrada no ensino, metodologia e didática da história que vem de encontro aos anseios de uma nova geração de historiadores. Para Luís Fernando Cerri, o atual debate sobre a Didática da História “nasce na formação de uma comunidade de profissionais

que resistem à implantação dos Estudos Sociais em detrimento da História e Geografia, e que lutam para derrubar o regime e redemocratizar o Brasil”. (MONTEIRO, 2007 p. 63).

No bojo da luta pela redemocratização, nada mais óbvio que repensar a forma como se ensina contraposto ao que foi imposto durante a ditadura. É uma forma de, diante do apagamento do passado, recuperá-lo e colocar em cena os personagens (ou as identidades) que estavam à margem da história. De qualquer forma como diz Cerri, esta nova linha de pesquisa “tem a contribuição e o dever fundamental de dimensionar os avanços e permanências no Ensino de História” abrindo dentro dos novos discursos também novas formas de se pensar o ensino e formas de mudá-lo efetivamente, acredito ser esta a maior contribuição: pensar um novo modo de ensinar a este “novo” aluno.

De qualquer forma o debate em torno do ensino de história possibilitou a ampliação das linhas de pesquisa, pesquisando também os currículos e a formação das disciplinas escolares. Segundo Arlette Medeiros Gasparello,

Nessas abordagens, a perspectiva predominante é a de que as instituições escolares podem ser analisadas fora do tempo e do lugar que atuam, pois expressam um lento processo de construção social (...) dele participam tanto as demandas exteriores à escola (pedagógicas, políticas, econômicas, culturais), como as demandas internas do espaço escolar, nas ações e experiências coletivas e individuais dos diversos atores que nele trabalham e estudam. (*apud* MONTEIRO, 2007 p. 76).

Apoiados pelos novos instrumentos teóricos e metodológicos, os historiadores da educação passaram a desenvolver formas de investigação para dar conta dos novos objetos: o currículo, o conhecimento escolar e o cotidiano das escolas. Devemos entender aqui o currículo como uma construção social e cultural,

resultante de múltiplas demandas, pressões, interesses e saberes internos e externos à instituição escolar. (...) compreendê-lo como processo e como parte do ambiente situado, contingente e contraditório do universo escolar. (MONTEIRO, 2007, p. 77).

Este currículo é construído e reconstruído diversas vezes por conta das demandas, modificando o que é importante ensinar e discutindo como deve-se ensinar. O que se faz na escola, o que se produz se torna importante, pois é oriundo de uma cultura escolar no sentido de um “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos

selecionados, organizados, normalizados e ‘rotinizados’ na instituição escolar.”(MONTEIRO, 2007, p. 78). É uma cultura particular da escola que emerge de seu interior “através de práticas e relações cotidianas de docentes e discentes. A cultura escolar, ao resultar de demandas pedagógicas e didáticas específicas, traz a marca deste universo.” (MONTEIRO, 2007, p.78).

O cotidiano escolar nos fornece as pistas para que possamos descobrir as mudanças e permanências no ensino de história, definindo o saber escolar como algo diferente e não menos importante que o saber erudito vindo das universidades.

E como devemos proceder para tornar o jovem que hoje se identifica mais com os modernos meios de comunicação em detrimento de livros em um cidadão crítico através do ensino de história? Partiremos do que sabemos: o aluno não é, como se pensava, uma tábula rasa. Ele possui conhecimentos prévios que devem ser ativados para que ele possa aprender significativamente.

Segundo Rocha (2007), para atingir o objetivo de formar o cidadão crítico devemos deixar de cobrar a simples retenção de informações dos alunos. O professor deve se servir de vários tipos de mediações para chegar ao aluno. Consideraremos estas mediações o trabalho do professor (conteúdo e metodologia) para que o aluno possa elaborar os conceitos explicitados:

Os elementos estruturantes do texto, ou seja, as mediações teóricas, filosóficas e ideológicas com as quais se escreve a História, demandam, por sua vez, outras mediações para que possam ser percebidos, apropriados e criticados. São as mediações do processo de ensino-aprendizagem. (ROCHA apud MONTEIRO, 2007, p.84).

De posse do conceito apreendido por meio da mediação pedagógica, o aluno pode entender e ir além, tornando-se sujeito de sua aprendizagem. É “no poder de classificação do real, isto é, na ação de construir e reconstruir objetos, que a mente acaba por ampliar o seu raio de consciência.” (ROCHA apud MONTEIRO, 2007, p. 89). Cabe, segundo Rocha, ao estabelecimento de ensino “propiciar as condições para que o conhecimento possa ser realmente adquirido, de forma a tornar-se consciente.” (ROCHA apud MONTEIRO, 2007, p. 89)

Se couber à escola o papel de propiciar tais condições, o professor pode também ajudar a criar estas condições variando suas aulas com diferentes tipos de fonte de modo que o aluno possa se interessar e se identificar (ligando o conhecimento recebido ao seu conhecimento prévio) com o que está aprendendo.

Pensemos como Ausubel, na forma como o aluno aprende. Para este autor, quando aprendemos alguma coisa, acabamos também por utilizar e generalizar este conhecimento, extrapolá-lo e conhecer coisas novas. Por exemplo, uma criança aprende o que é um cão vendo o seu cão de estimação. Quando a criança, mais tarde, reconhecer um desenho de outro cão como sendo um cão, assim como o seu, o fará por estar ligando os conhecimentos.

Ausubel chama isto de aprendizagem conceitual, quando os conceitos são “como objectos, acontecimentos, situações ou propriedades que possuem atributos específicos comuns e são designados pelo mesmo signo ou símbolo.” (AUSUBEL, 2003, p.2). Existem dois métodos gerais deste tipo de aprendizagem: a formação conceitual e a assimilação conceitual.

A assimilação é, segundo Ausubel, a forma dominante de aprendizado entre crianças e adultos. Neste tipo de aprendizagem “os atributos específicos do conceito adquirem-se através de experiências directas, i.e., através de fases sucessivas de formulação de hipóteses, testes e generalização.” (AUSUBEL, 2003, p.2).

Podemos dizer, baseados na teoria de Ausubel, que aprendemos através de nossa experiência, formamos conceitos. Estes por sua vez, são chamados pelo autor de conhecimentos prévios, que seria tudo aquilo que apreendemos do mundo através de nosso contato com a família e a sociedade. Este conhecimento vai sendo construído ao longo de nossa existência, não deveríamos esquecer-nos dele ao ensinar, devemos trazê-lo à tona. Assim, o conhecimento novo fica ancorado ao mais antigo, da experiência, e temos a aprendizagem significativa.

Para Pozo (1998), os conhecimentos prévios são construções pessoais que, embora muitas vezes sejam incoerentes do ponto de vista científico, fazem total sentido para o aluno.

Estes conhecimentos são resistentes à mudança, descobertos nas práticas e compartilhados por outras pessoas. No entanto, uma aprendizagem significativa que envolve mais conceitos do que fatos esta poderia ser realizada levando-se em conta estes conhecimentos,

(...) quando as atividades de aprendizagem/ensino não são dirigidas deliberadamente a ativar conhecimentos prévios nos quais apoiar essa compreensão, é muito provável que os alunos sejam incapazes, por si mesmos, de estabelecer uma relação entre a informação nova e seus conhecimentos prévios (...) com o que a compreensão será impedida e

os alunos se orientarão para a aprendizagem literal ou memorização. (POZO, 1998, p. 43).

Pereira (2003) chama este tipo de conhecimento de tácito, percebido pela autora como ideias sobre a ciência que a pessoa vai aprendendo ao longo de sua vida e que divergem do conhecimento produzido pelos cientistas. Um exemplo que podemos citar são as propriedades de ervas medicinais utilizadas antigamente por povos indígenas, o conhecimento delas, vem da experiência.

Da mesma forma, uma criança vai formando ao longo de sua vida uma gama de conhecimentos, nem sempre corretos do ponto de vista científico, mas que fazem sentido para ele. A autora propõe que para o ensino de história se aproveite, se utilize deste conhecimento tácito, que, assim como diz Ausubel, pode facilitar o aprendizado do conhecimento científico (que entendemos ser o conhecimento transmitido na escola).

Vigostky (1998) apesar de não utilizar o termo conhecimento prévio ou tácito chega à conclusão de que “o aprendizado das crianças começa antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (VIGOTSKY, 1998, p. 110).

Esta afirmação é importante para a construção do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cunhado por Vigostky. Para o autor, é importante combinar o aprendizado ao nível de desenvolvimento da criança. Através da ZDP, a criança, ao fazer atividades em conjunto, aprende e se desenvolve. Aprendemos e nos desenvolvemos aprendendo o que vemos a nossa volta e interagindo com as pessoas.

Ainda com relação ao que existe de novo no ensino de história nas últimas décadas, Maria de Fátima da Cunha (2011), fazendo uma revisão historiográfica sobre o caminho percorrido pelas discussões no campo do ensino de História nas últimas décadas, conclui que, diferentemente de anos anteriores, a temática que se impõe atualmente que é: como o aluno aprende História?

Ou seja, para a autora, para pensarmos qualquer questão relacionada ao ensino de história hoje em dia, é fundamental levar em conta o caminho traçado nos últimos vinte e cinco anos, pelo menos, pois o processo que vivemos atualmente ainda é um desdobramento das primeiras discussões realizadas na década de 1980. Entendemos que as mesmas fundamentaram e também dão a diferença para aquilo que propomos atualmente, em especial quando pensamos a questão da possibilidade da produção do conhecimento na sala de aula.

Na década de 1980, conforme a autora, autores como Marcos Silva e Dea Fenelon procuravam demarcar algumas questões extremamente importantes para se pensar a História como disciplina e, particularmente, a relação da academia com o ensino de História. Questões como a possibilidade de produção de conhecimento no 1º e 2º graus ganhavam grande destaque nas discussões daquele momento.

Particularmente no artigo “Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar”, Kátia Abud, na década de 1990, aponta essas preocupações sobre a escola como lugar de produção do saber e não reprodutora do mesmo, como se alegava na década de 1970. A autora afirma:

A produção de conhecimento na escola é um tema que se encontra em debate desde a década de 70 (...) Procurava-se fundamentar a negação da fragmentação entre o saber e o fazer que, justificava a divisão existente entre o trabalho do professor universitário, aquele que sabia, ou seja, que produzia o saber e o trabalho do professor do ensino fundamental e médio, aquele que fazia (...).(ABUD, 1995,p. 149).

Esta autora revisa esta década e questiona o ensino de História durante a ditadura militar quando a escola era vista a partir da perspectiva althusseriana de “aparelho ideológico do Estado”.

Todavia as críticas, que surgem neste período, seguem as pistas propostas por Thompson, principalmente, que percebe um termo ausente nas proposições de Althusser: os sujeitos. Conclui-se que a escola “pode” ser um aparelho de reprodução da ideologia dominante. Entretanto, a escola também poderia ser um lugar de conflitos pelo qual passariam outros agentes que “poderiam” propor outros projetos políticos com o potencial de mudar a sociedade. Tudo isto, é claro, dependeria de várias mediações que atuam dentro da escola como, por exemplo, aquela exercida pelo professor. Um bom exemplo também é o currículo, que dita a linha de quem está no poder, mas que cabe ao professor a maneira de aplicá-lo.

Citando Abud, Cunha (2011) aponta que nos anos 1980, como superação à lei 5692/71, tentou-se mudar a maneira de trabalhar o ensino da história. Esta se dá através de eixos temáticos para se alterar a forma “tradicional” de se ensinar história que ainda era comum na maioria das escolas. Entre outras coisas pretendia-se mudar a maneira de

se trabalhar a cronologia: da forma linear da linha do tempo para os chamados eixos temáticos que pretendiam partir do presente do aluno para outras temporalidades.

A partir de todas estas inovações historiográficas e, aliado à tentativa de se provar que a sala de aula era um lugar onde seria possível produzir conhecimento, foi muito comum naquele momento, década de 1980, os “relatos” de experiência de professores que utilizavam em suas práticas em sala de aula aquilo que se convencionou chamar de “novas linguagens” na sala de aula. São expressivos deste momento dossiês de revistas sobre ensino de história ou seções dentro das revistas, destinadas a estes relatos. Deste período podemos destacar o livro *Repensando a História*, organizado por Marcos Silva<sup>2</sup>. Bem como o Dossiê História em Quadro Negro da *Revista Brasileira de História*, do mesmo autor. Neste dossiê o autor afirma:

A escola e o ensino como espaços de debate e campo de luta sócio-cultural: trata-se de uma discordância preliminar em relação aos que os definem apenas como aparelho ideológico de estado padrão ou espaço privilegiado de reprodução social. Tal discordância também se afasta de alguns que se opõem a essas formulações e conseguem emendar do soneto para pior: ao invés da prisão aparelhista ou reprodutora, reafirmam um teor neutro da escola como depositária e distribuidora do saber acumulado, pelo qual todos ansiariam. (SILVA, SET/89/FEV90, p. 12). (Grifos no original). (Apud CUNHA, 2011).

De acordo com Cunha (2011) igualmente, o número 10 da revista *Cadernos Cedex*, traz o texto clássico de Dea Fenelon, “A questão de Estudo Sociais”, quando a autora faz indagações, ao nosso ver, ainda extremamente atuais. Principalmente com relação ao fato de como a academia se colocava frente à formação dos futuros profissionais, naquele momento ela se indagava:

- Que perspectivas estamos transmitindo a eles?
- De que concepções estamos falando quando se considera o seu futuro desempenho profissional no ensino de 1º e 2º graus?
- E que dizer do ensino e da pesquisa na própria Universidade?
- Que diálogo estabelecemos com nossos alunos em relação às posições e experiências sociais vivenciadas por todos nós?
- De que realidade estamos falando quando dizemos que a História é importante porque nos ensina analisar a realidade para podermos transformá-la? (FENELON, 1987, p.12, apud CUNHA (2011).

---

<sup>2</sup> No livro existia um tópico à parte intitulado “experiências” onde se destacam artigos de professores da rede pública, em sua maioria, narrando as suas experiências em sala de aula utilizando-se de materiais, abordagens e temas diferenciados. Cf. SILVA, Marcos (org.) *Repensando a História*. SP, ANPUH/ Marco Zero: 1984, pp:95-135.

Da mesma forma vários números da *Revista Brasileira de História* passaram também a dedicar a mesma atenção à fala dos professores inaugurando um espaço que se tornou comum durante algum tempo. Tal preocupação, de acordo com Cunha (2011), se desdobrou na década seguinte, em publicações e em dossiês da *Revista Brasileira de História*, exclusivamente dedicados ao ensino de história, indicando que este tema estava, já naquele momento, se transformavam em um lugar de investigação no campo da História.

Entretanto, segundo a análise de Cunha (2011), grande parte destes relatos de experiência, em especial aqueles que tratavam da utilização de novas fontes documentais em aulas de história para o ensino de formação básica, ainda abordavam o seu uso na perspectiva da “novidade”. Ou seja, era uma tentativa de, primeiramente, provar que a sala de aula era também um lugar de produção do conhecimento e, igualmente, que o professor tinha condições de superar a utilização do livro didático como única fonte documental. Entretanto, para a autora, não se pode deixar de perceber já neste momento o começo das preocupações com o aluno em sala de aula, mas a fundamentação destas ainda era o combate a uma visão tradicional de História, por assim dizer.

Em sua perspectiva, em especial em relação ao uso das novas metodologias, a preocupação se direcionava na perspectiva de demonstrar familiaridade por parte do professor no domínio do conhecimento que essas fontes requeriam e os cuidados com o seu uso. Todavia, no que dizia respeito ao ensino de história e às preocupações com a aprendizagem, as discussões ainda “tateavam”, mas “tentavam” inovar.

Todavia, as discussões ainda não trazem dados sobre o resultado da experiência em sala com relação, por exemplo, sobre a possibilidade de produção do conhecimento em sala de aula. Naquele momento, os autores ainda estão preocupados, principalmente, em estabelecer os parâmetros metodológicos de utilização da canção enquanto fonte para a História. O que era necessário deve-se dizer, devido ao caráter inédito e experimental do uso de tal fonte enquanto documento histórico para aqueles anos.

Neste sentido, para Cunha (2011), devemos dizer que já no final da década de 1990, as preocupações no campo do ensino de História começavam a se voltar para pensar a produção do conhecimento e o ensino de história focando o olhar em um sujeito fundamental deste processo: o aluno. O artigo de Lana Mara Castro Siman, “O

papel dos mediadores culturais e a ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos”, é um claro exemplo desta preocupação.

Na mesma direção “Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental”, de Marlene Cainelli (2009) também nos conduz para uma perspectiva muito atual relativa à produção do conhecimento: é possível a produção do conhecimento por parte de alunos nas primeiras séries iniciais? A autora reforça a discussão de Kátia Abud e Lana Mara Siman sobre a sala de aula como lugar de produção de conhecimento, quando expõe sua experiência de como ensinar história nas séries iniciais.

Assim, o objetivo das autoras é provar que a escola é um espaço de produção do saber, e que a criança é capaz de produzir conhecimento. Desta forma propõe-se quebrar com a ideia de que as universidades produzem saber, e as escolas o repassam, e de que o ensino da história, embora complexo, é capaz de ser apreendido pelas crianças desde as séries iniciais.

No entanto, segundo Cunha (2011), observando a experiência vivida na Inglaterra por Peter Lee, é necessário se falar em situações específicas do passado e interpretá-las já que, para as crianças, só é verdade o que está escrito e testemunhado.

Para Lee, o professor não deve usar somente conceitos substantivos (que se referem aos conteúdos de História), mas também conceitos de segunda ordem (que se referem à natureza da História), pois é este último que dá consistência à disciplina. É por isso que se torna importante investigar as ideias que as crianças possuem sobre determinados conceitos.

Igualmente, Isabel Barca (2001), seguindo as pistas de Peter Lee, verifica que os jovens necessitam exercitar o pensamento crítico e que, para tanto, o professor deve trabalhar de maneira que estes não vejam o passado apenas como uma opinião pessoal ou um ponto de vista. Assim sendo, em nossas aulas devemos saber explorar o critério da consistência, distinguindo dois níveis de interpretação histórica: descrição de acontecimentos simples, que necessitam somente de confirmação ou negação, e a exploração dos fatos que, além de confirmação/negação, necessitam de uma apresentação que faça sentido, ou seja, o critério de verdadeiro ou falso não basta (LEE, 2006).

Na mesma direção dos autores citados, Maria do Céu de Melo Esteves Pereira (2003), através de uma investigação realizada com alunos portugueses, conclui que os professores devem investigar os conhecimentos tácitos dos alunos antes de trabalhar um determinado conteúdo. Mas este deve ser somente o primeiro passo, devendo também, propor tarefas que levem os alunos a terem consciência de seu saber e saibam confrontar este saber com os adquiridos posteriormente. Só assim haverá contribuição para mudanças no modo dos alunos resolverem situações problemas, tanto na escola, como na vida.

Outro ponto importante, ainda segundo Peter Lee, é que, na maioria das vezes, o professor de História não leva em consideração os conceitos trazidos pelos alunos. Estes “pré-conceitos”, segundo Lee, devem ser bem trabalhados para que os alunos não optem por voltar a eles e nem vejam o passado como algo permanente, como uma verdade imutável. Para que isto não ocorra, o professor deve saber argumentar, para que a História faça sentido para os alunos.

Conforme a autora, só assim, para Lee, o aluno teria desenvolvido plenamente aquilo que ele chama de “Literacia Histórica”, ou seja, a habilidade de compreensão do passado. Entretanto, para ele, faltaria na sua elaboração teórica um conceito chave para torná-la operacional. Para Peter Lee o conceito de consciência histórica de Rüsen seria a resposta para a sua construção.

Desta forma, Cunha (2011) conclui que várias fontes históricas (música, fotografia, filmes, quadrinhos, RPG) podem ser usadas como documento histórico durante as aulas, por serem o extrato de uma cultura, carregadas de significado em sua parte poética, tanto implícita quanto explicitamente. Esta relação que tentamos fazer entre fontes históricas e ensino de história busca criar alternativas metodológicas para fugir de uma ideia de História linear e cronológica, passando para uma visão temática na qual o aluno possa entender que a História é feita de continuidades e rupturas. O que certamente facilitará a compreensão das simultaneidades dos acontecimentos históricos.

Igualmente para Cunha, vários estudos na área do ensino de história podem atestar algumas questões levantadas em recente artigo de Flávia Caimi. Segundo a autora (CAIMI, 2009, apud CUNHA, 2011), atualmente, podemos dizer que os estudos atuais sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem. Da mesma forma estes trabalhos apontam o protagonismo do professor na promoção de situações

educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, traduzidas na construção de competências cognitivas para o “aprender a aprender”. E, que ao mesmo tempo, para autora, possam educar os jovens com base nos valores contemporâneos.

E mais, para Caimi, as pesquisas nesta área sobre o fenômeno da aprendizagem, podem ser traduzidas em duas principais linhas de investigação: os estudos da cognição e educação histórica. As duas linhas de investigação teriam muitos pontos em comum e pelo menos duas diferenças. Para a autora, os estudos da cognição, embora se situem em zona fronteira entre a epistemologia da história e a psicologia cognitiva, tendem mais para a segunda, ao passo que a educação histórica dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história. E, ao investirem mais fortemente nos fundamentos da psicologia cognitiva, os estudos da cognição acabam por dar maior ênfase aos processos de construção do conhecimento em detrimento dos conteúdos da aprendizagem. A educação histórica, em contraposição, focaliza prioritariamente suas investigações nos produtos da aprendizagem escolar, buscando compreender as ideias substantivas dos estudantes sobre o conhecimento e a conceituação histórica. (CAIMI, 2009, p. 70, apud CUNHA, 2011).

Contudo, de acordo com Caimi, considerando-se o caráter ainda lacunar das pesquisas no campo da investigação histórica, em virtude de haver poucos pesquisadores debruçados sobre ele, podemos afirmar que as duas vertentes são fundamentais e se complementam: em especial na tarefa de explicitar os meandros do pensamento histórico das crianças e jovens que frequentam a educação básica. Cunha (2010), considera que é na confluência dessas referências que vários trabalhos recentes se situam.

### **1.3. Ensinar a compreender através de um jogo**

No ensino de história, atualmente, grande parte das pesquisas desenvolvidas aponta para um objetivo: ensinar o aluno a compreender a história, ter ideias históricas ou, em outras palavras, ajudar os alunos a construir sentidos históricos.

Para isso, a ênfase recai na junção dos chamados conceitos substantivos (como Revolução Francesa, Imperialismo, Iluminismo, entre outros) com os conceitos de segunda ordem (como por exemplo: explicação, fonte e narrativa histórica). A ideia é

aproximar o aluno do modo de produzir o saber histórico produzido pelo historiador, seguir seus passos facilita o entendimento do aluno. Nas palavras de Gago é fundamental:

desenvolver no aluno competências que lhes permitam perscrutar o mundo com os seus próprios olhos para que possam percorrer o caminho munidos de ferramentas que os auxiliem a compreender a sociedade que os rodeia, (GAGO, 2007, p.55).

Com este objetivo traçado, resta saber como trabalhar isto com os alunos. Torna-se de certa forma essencial, para este tipo de trabalho, utilizar fontes históricas primárias e secundárias. Para Simão e Barca,

A construção do conhecimento histórico do aluno tem que apoiar-se em narrativas substantivas que lhe permitam construir um ‘quadro’ de ideias válidas sobre o passado, mas que ao mesmo tempo mobiliza ideias meta históricas ou de ‘segunda ordem’, ideias acerca da natureza da História. (SIMÃO& BARCA, 2011, p. 65).

Diversos autores apontam para a importância do conhecimento prévio como ponto de partida para esta construção. Utilizar na sala o conhecimento que o aluno adquire de sua experiência é respeitar o aluno como peça fundamental para este “novo” ensino.

Para Vigostky (1998), o mundo é apreendido pela criança, ou antes, por quem aprende através de mediações. Para o ser humano deve haver uma relação dialética entre o sujeito que conhece e a natureza humanizada, por ele transformada.

Esta relação, por sua vez, é intermediada por instrumentos técnicos ou simbólicos. No caso do ensino, estamos falando do que Vigostky chama de ferramentas pedagógicas. A mais importante delas, nos parece, seria a linguagem. No entanto, tudo que serve para estabelecer a mediação entre o conhecimento e o sujeito que conhece seria uma ferramenta pedagógica.

O jogo, portanto, pode servir como uma ferramenta pedagógica ao auxiliar na mediação do conhecimento. Não se trata de tirar de cena o professor, já que de nada vale o jogo pelo prazer do jogo. Para que ele nos sirva como uma ferramenta pedagógica deve ser direcionado pelo professor, que auxilia e conduz o aluno para que compreenda os conceitos trabalhados em sala através do jogo.

Em estudo anterior realizado por Pereira (2010) com a utilização do RPG no contexto escolar, chegou-se a conclusão de que este tipo de jogo pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica eficiente:

pois por seu caráter de imitação da vida real faz com que o aluno se veja dentro da história. Além disso, o RPG, como a história é uma narrativa. A narrativa do RPG coloca o aluno diante do passado, onde ele pode perceber pelo menos uma nuance dos fatos históricos onde ele pode perceber um texto histórico não como uma narrativa oficial do que aconteceu, mas como a fala de outra pessoa.(...) O RPG se constitui em um exercício de descoberta e experimentação, onde o aluno, protagonista de seu próprio conhecimento pode vir a construir e perceber, dentro do jogo, a sua própria narrativa e percebê-la dentro da história.(PEREIRA, 2010, p.62).

Neste ponto em que se busca a construção do conhecimento por parte do aluno é necessário ressaltar a importância do trabalho com fontes e evidências históricas em sala de aula neste processo, pois é através da construção por parte do aluno do conceito de evidência que fará com que a história seja para ele possível.

Interagem as ideias de conhecimento prévio, aprendizagem significativa e uma terceira: empatia histórica.

Ao saber de onde o aluno partiu, na aprendizagem dos conceitos que irão ser trabalhados, e cruzarmos com as informações obtidas após a aula, poderemos perceber como o conhecimento prévio auxilia neste processo e como ele pode fazer com que aconteça uma aprendizagem significativa.

Além disso, para a compreensão histórica é necessário também que se desenvolva uma performance empática que segundo Pereira (2003), nada mais é que o imbricado processo no qual o conhecimento trazido ajuda o aluno a entender o conhecimento que é apresentado na escola. Este conhecimento que não é científico ajuda-o a compreender, através de um processo de identificação com a sua própria história (processo empático), o conhecimento da escola, “puramente científico”.

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

Para entendermos o que seria este desempenho empático e sua importância para o ensino de história torna-se necessário definirmos o conceito de empatia e seu papel na construção do conhecimento histórico.

## CAPÍTULO II: O conceito de empatia: vários olhares.

O conceito de empatia<sup>3</sup> 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 e seu estudo se tornou importante em várias áreas do conhecimento como psicologia, filosofia, antropologia, biologia (neurociência), educação e no ensino 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. A mesma palavra também foi usada por Lipps para descrever o sentimento de alguém que, por exemplo, ao observar um acrobata andando na corda bamba, afirma: “eu me sinto dentro dele” (OBERMAN; RAMACHANDRAN, 2007, p. 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 que faria com que pudéssemos nos sentir como o objeto com o qual estabelecemos uma relação empática. Esta relação se dá através da observação que faz com que quem observa se veja no objeto, produzindo certa imitação.

Para Lipps,

esta experiencia, que posibilita el conocimiento de otros seres, se daría através de un acto de imitación y de proyección. Estas captaciones resonantes, con sus fenómenos de reproducción, siguiendo el criterio de Lipps serían, debidas a la de imitación de las manifestaciones corporales de los demás. Tales imitaciones, decía, reproduciría en nosotros mismos las emociones contenidas en esas

---

<sup>3</sup>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](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=pathos&searchmode=none) acessado em 24/01/2012.

manifestaciones. Adoptar la actitud postural del otro, nos coloca en el estado emotivo de la persona a quien estas manifestaciones pertenecen. (VIRGIL, 2004, p. 3).

Como no caso do acrobata, quando o vemos podemos nos sentir dentro dele e chegar mesmo a projetar em nós mesmos o medo de cair da corda, “sentir” a dor de alguém que cai ou se machuca ou mesmo ficar triste quando alguém fica. 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 cinestésica 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, p.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 intentar penetrar nas manifestações da consciência do outro.

Igartua e Rovira realizaram uma investigação para validar e legitimar uma escala de identificação com personagens de ficção (filmes e séries). Buscam, desta forma, entender o sentimento de admiração por uma obra de arte, para eles a identificação do público com o personagem se dá por uma série de processos psicológicos.

Entre estes processos, um nos interessa: a Empatia cognitiva, que se refere *al hecho de entender, comprender o ponerse en el lugar de los protagonistas, lo que se relaciona con la capacidad de tomar la perspectiva o adoptar el punto de vista del otro (perspective-taking)*. (IGARTUA;ROVIRA, 1998, p. 424). É responsável por fazer com que o espectador perceba o desenvolvimento do enredo do filme pelo ponto do personagem. A identificação com um personagem passa pelo processo de compreensão da perspectiva do personagem, a ponto de adotar o mesmo ponto de vista (cognitiva) e a capacidade de sentir o que ele sente. Como quando assistimos a um filme e ficamos com raiva do vilão e ficamos com vontade de avisar o mocinho dos perigos iminentes.

## **2.1- Empatia como componente emocional**

Para Cecconello e Koller (2000), empatia “consiste em compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa, sentindo a mesma emoção que ela está sentindo”. (CECCONELLO; KOLLER,2000, p.77). As autoras da área da psicologia social fazem um estudo sobre empatia e resiliência com crianças em situação de pobreza.

Segundo as autoras, parece mais comum que crianças em situação de pobreza desenvolvam distúrbios emocionais ou problemas de conduta. Para evitar isto se deve desenvolver nas crianças competências sociais que a tornem resiliente, definida pelas autoras “a partir da compreensão das consequências da exposição de adultos e crianças a fatores de risco: alguns podem desenvolver problemas, outros podem superar as adversidades, adaptando-se ao contexto” (CECCONELO; KOLLER, 2000,p.73). Esta adaptação é a resiliência.

A competência social é descrita pelas autoras como *característica individual (...)* que leva em conta a interação do indivíduo com os integrantes dos outros dois fatores: a família e outras pessoas significativas. (CECCONELO; KOLLER,2000,p.74). Dois aspectos desta competência são a percepção do comportamento que se faz necessário em cada situação (Algo como não usar bermuda em jantares e paletós na beira da praia) e a auto-estima. Embora possa parecer que as competências sociais se resumam a saber se comportar e ter auto-estima, podemos dizer que são competências usadas para facilitar ou mesmo possibilitar o convívio em sociedade.

A empatia neste caso é vista pelas autoras como contribuição para o desenvolvimento das competências sociais, pois “uma criança socialmente competente tem a capacidade de demonstrar sensibilidade, se envolver em atividades positivas, ser amiga e adaptar-se melhor ao stress”. (CECCONELO; KOLLER, 2000, p. 76).

Faz sentido, seguindo este raciocínio, que a criança empática possa formar mais amizades que uma criança não empática. Dividir emoções ajuda a criar laços mais fortes de relacionamento. Neste caso a

Empatia está associada com a habilidade para experienciar e expressar tanto emoções positivas como negativas. Crianças que experienciam emoções como medo, tristeza e felicidade, que reconhecem e aceitam estes sentimentos, e que conseguem manejar sua própria raiva durante as interações sociais, tendem a ser mais empáticas. (Roberts & Strayer, 1996, apud CECCONELLO; KOLLER, 2000, p.77).

Ser empático tende a fazer com que a criança aprenda a lidar melhor com seus sentimentos, além de saber expressa-lo melhor, e assim ser mais resiliente.

Pavarini e Souza utilizam o conceito de empatia de Eisenberg & Strayer , que a definem como componente emocional, como “uma resposta emocional que se origina do estado ou condição emocional do outro e que é congruente com o estado ou situação emocional do outro” (Eisenberg & Strayer, apud PAVARINI; SOUZA, 2010, p.614).

O objeto de estudo das pesquisadoras, a teoria da mente, que pode ser definida como a “capacidade de compreender, explicar e prever o comportamento humano em termos de estados mentais, tão frequente em nossas interações sociais”. É

uma habilidade que caracteriza a interação social humana, já que vivemos em uma comunidade onde compartilhamos o invisível de nós mesmos (i.e., o que se passa em nossas mentes e o que imaginamos se passar nas mentes alheias) através de diálogos utilizando termos mentais (pensar, sentir, conhecer, imaginar, etc.). Os membros de uma comunidade utilizam a linguagem dos estados mentais e, por meio dela, atribuem pensamentos, crenças e desejos a outras pessoas e declaram seus próprios conhecimentos, desejos, sentimentos, etc. (Nelson, 2007). (apud PAVARINI; SOUZA, 2010, p.614).

Dáí decorre a importância e a relação que as autoras estabelecem entre empatia, teoria da mente e comportam pró-sociais, pois a empatia estaria associada a habilidades sociais como comportamento afetivo e cooperação. O ato de empatizar seria o mesmo que compartilhar o sentimento de outra pessoa ou, na definição de Hoffman a habilidade em sentir o que o outro sente.

Galvão faz uma discussão sobre empatia no campo da educação moral. De um lado temos autores que utilizam a discussão em torno de dilemas morais, como prática pedagógica para promover o desenvolvimento moral, no entanto alguns autores criticam esta posição, pois ela deixa de lado os aspectos afetivos relacionados com a moral. A intenção da autora é verificar se há diferença “entre os efeitos de uma técnica de intervenção ‘racional-discursiva’ e uma técnica ‘racional-afetiva’”. (GALVÃO, 2010,p. 8). Para tanto, a autora vai se utilizar de autores como Plutchik e Hoffman, para delinear o conceito de empatia usado em sua tese.

Plutchik vê a empatia como uma “habilidade, de base inata, para captar sinais emocionais nos outros, tendo em vista a sobrevivência das espécies”. (GALVÃO,2010,p.76). Sua visão de empatia está relacionada à evolução humana, uma perspectiva puramente biológica.

Hoffman já abre um leque mais amplo sobre o que ele considera ser empatia, reunindo “ideias do behaviorismo, do cognitivismo e da aprendizagem social; e ainda

partilha da perspectiva evolutiva”. (GALVÃO, 2010,p.76). No entanto, esta característica evolutiva da empatia desenvolve-se sob uma perspectiva psicológica e não física.

Para Hoffman empatia é colocar-se no lugar do outro (*role-taking*), sentir o sentimento que o outro sente (sabê-lo) e responder de forma adequada e afetiva diante das situações de interação.

Segundo Galvão, Hoffman acredita que

Durante o desenvolvimento, os afetos empáticos tornam-se parte de muitas estruturas motivacionais e afetivas, antes mesmo que os princípios morais sejam elaborados. E apoia, nesta direção, a ideia de Hume de que a empatia goza de uma anterioridade em relação à moral, e, em certo sentido, a determina. (GALVÃO, 2010, p.76).

E mais:

Especificamente no que se refere à relação entre raciocínio moral e empatia, Hoffman (1990) percebe o raciocínio moral como sendo fortemente influenciado pela empatia, que age auxiliando o indivíduo a eleger qual dentre os princípios morais de justiça (necessidade, igualdade e equidade) seria mais importante para ser considerado em uma determinada situação (...) o ato moral é motivado por uma tendência a buscar o bem-estar das outras pessoas, decorrente de afetos empáticos. Neste caso, seria a empatia que contribuiria para o julgamento moral e não o inverso. (GALVÃO, 2010, p.76).

Ou seja, a empatia poderia ajudar no desenvolvimento da moral na educação, pois o sentir o que o outro sente pode vir a gerar um afeto que faz com que se queira o bem-estar do outro.

Não podemos esquecer, no entanto, o viés biológico desta perspectiva, pois, esta característica, este “afeto empático”, é uma característica que, segundo o autor, fez o ser humano evoluir. Querer o bem-estar do outro, envolve a preocupação com o bebê que nasce, e o cuidado com o bebê é motivado pela empatia.

Procurando estabelecer relações entre a noção de justiça distributiva e a afetividade, entre jovens brasileiros, Sampaio, Camino e Roazzi (2010) trabalham com o conceito de empatia, vista aqui como componente da afetividade.

Mas como chegamos neste ponto? Em primeiro lugar devemos considerar que a “noção de justiça distributiva está relacionada à maneira como as pessoas avaliam a distribuição de bens positivos (renda, liberdade, oportunidades) ou negativos (punições,

sanções).” (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010, p. 162). Para Adams (apud (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010), as pessoas buscam em seus julgamentos a igualdade proporcional, utilizando o princípio da equidade. Estabelece-se um equilíbrio entre contribuições e ajudas.

Claro que não podemos esquecer que esta busca pela equidade depende do desenvolvimento sociomoral da pessoa:

Em suas pesquisas, Piaget e Damon demonstraram ainda que, à medida que diminuía os efeitos da coação adulta e as crianças descentravam-se cognitivamente, havia uma tendência a que diferentes princípios distributivos fossem utilizados nas situações de interação social. (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010, p.162).

Pesquisas atuais demonstram que as pessoas:

usam diferentes tipos de princípios (igualdade, produtividade e necessidade) para avaliar e tomar decisões distributivas, e que a noção de justiça distributiva tende a se transformar à medida que ocorrem avanços na habilidade de tomada de perspectiva. (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010, p.162).

É neste ponto que se encaixa o conceito de empatia, que também é uma forma de tomada de perspectiva. Os autores se utilizam também de Hoffman para instrumentalizar o conceito de empatia que utilizam, pois para ele,

os princípios de igualdade e necessidade – que têm um componente afetivo mais forte – poderiam ser ativados quando alguém empatizasse com pessoas em situação de desvantagem; já o princípio da equidade poderia ser ativado quando o sujeito empatizasse com pessoas que trabalham duro e se esforçam muito. (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010, p.162).

Igualmente,

Hoffman (1987, 1991) julgou que os afetos empáticos ativarão os princípios de que alguém já dispunha, ou então colaboraria na construção de outros, fornecendo uma base afetiva e motivacional para sua utilização. Apesar de considerar a possibilidade de que a empatia e os princípios morais fossem ativados independentemente, a concorrência dos dois fatores aumentaria a possibilidade de que ambos, conjuntamente, afetassem o julgamento moral em situações futuras. (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010, p.162).

A empatia é vista como tomada de perspectiva, como sentir o sentimento do outro. Desta forma, sentindo o que o outro sente, seria a justiça vista com mais equidade, fazendo com que as relações interpessoais ocorressem sem muitos conflitos.

Outro trabalho que utiliza o conceito de empatia de Hoffman é realizado por , et al (1993) que procuram em estudo recente chegar a “una definición conceptual de la conducta prosocial-altruista que permita operacionalizarla adecuadamente, y estudiar algunos de los factores que están asociados com este tipo de conductas.” (FUENTES et al, 1993 p.74). Os autores entendem como conduta pró-social aquela que beneficia o outro e que se faz voluntariamente. Já a conduta altruísta se define pela motivação de beneficiar os outros, sem que se tenha por isto uma recompensa.

Para cumprir este objetivo os autores irão analisar alguns fatores que determinam a ocorrência de condutas pró-sociais-altruístas. Estes fatores são a personalidade da pessoa, fatores afetivos (entre eles a empatia) e fatores cognitivos (como o *role-taking*, que pode ser traduzido para tomada de perspectiva social, é o colocar-se no lugar do outro):

La experiencia afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona. Se considera el resultado de un proceso interactivo entre componentes cognitivos y afectivos que van evolucionando a medida que avanza el desarrollo. Em la abundante literatura referida a la empatia se suele distinguir entre empatia disposicional o rasgo y empatia situacional o estado. La primera consiste em una tendencia relativamente estable de la persona a percibir y experimentar de forma vicaria los afectos de otras personas, mientras que por empatia situacional se entiende El grado de experiencia afectiva vicaria que tienen las personas em una situación concreta. (FUENTES, et al, 1993 p.75).

Experienciar os sentimentos do outro, a tomada de perspectiva do outro. Este sentimento (se é que podemos chamá-lo assim) é a forma como os autores vêem a empatia e determina o modo como a usam. A conclusão que se pode chegar nesta pesquisa é que a empatia influencia as condutas pró-sociais e altruístas. Ensinar as crianças a serem empáticas é importante à medida que também as tornamos mais solidárias.

A contribuição da empatia para a educação apontada por este trabalho está mais na postura dos educadores e na forma de trabalhar conteúdos de forma afetiva. É a afetividade que ajudará ao aluno. Não há ainda, neste trabalho, a ideia de que a empatia ajude no processo cognitivo do aprender.

Ferreira por sua vez vê a empatia como “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, p.1).

A autora acredita que a 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.

A empatia está na base dos sentimentos morais, de compreensão do outro e do sentimento de solidariedade, por sermos capazes (através da empatia) de nos colocarmos na perspectiva do outro, compartilhando experiências, necessidades e objetivos. Há para a autora um código mental que faz este processo acontecer através da observação dos movimentos e expressões emocionais. (FERREIRA, 2011, p.1).

Para Pavarino; Del Prette; Del Prette (2005, p.129) 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.

Os autores acreditam que através de certo treinamento, que pode ser feito na escola, ensinado nos primeiros anos de escolarização. Ao promover habilidades empáticas desde a infância (algumas parecem que são mais bem aprendidas desta forma), teremos jovens menos violentos.

A empatia, para os autores é vista como “a habilidade de compreender reações emocionais de uma pessoa de acordo com o contexto, transpondo a imaginação e adotando o papel de outro, como referência descritiva”. (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p.129). Além disso, “empatizar envolve não somente a habilidade de compreender sensivelmente o mundo afetivo do outro, mas também demonstrar esta compreensão por meio de comportamentos abertos, adicionando-se, portanto, o componente da comunicação.” (GOLDSTEIN e MICHAELS, apud PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p.129).

Pode ser vista também como,

a capacidade de apreender sentimentos e de identificar-se com a perspectiva do outro, manifestando reações que expressam essa compreensão e sentimento (Del Prette e Del Prette, 2001). Essa definição articula o aspecto cognitivo (adotar o ponto de vista do interlocutor), o afetivo (experimentação da emoção do outro, mantendo-se a distância emocional necessária) e o comportamental (expressar compreensão) conforme defendido por diversos autores. (Del Prette e Del Prette, 2001; Falcone, 2001; Roberts e Strayer, 1996). (apud PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p.129).

Segundo os autores os:

déficits de empatia estão associados a um conjunto de outros aspectos cognitivos e afetivos como distorções perceptivas e problemas de regulação e autocontrole emocional (Covell e Scarola, 2002; Geer, Estupinan e Manguno-Mire, 2000), que favorecem o comportamento agressivo. (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p.129).

Quanto mais desenvolvidas as habilidades empáticas (observação das pistas não verbais e paralinguísticas, tomada de perspectiva e disposição para ouvir), menos agressividade teremos. Através da observação podemos perceber o sentimento do outro, tomando a sua perspectiva vivenciamos, experienciar a dor do outro e podemos responder de forma positiva, pois entendemos sua dor. (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Ainda levando em conta a empatia como componente emocional, cito o trabalho de Alcorta-Garza, et al, no campo da medicina. Os autores consideram importante na relação médico-paciente existir a empatia, considerada por eles como um atributo humanístico. Para eles há uma *empatia médica* (grifo meu), ainda pouco explorada na educação médica por duas possíveis razões elencadas pelos autores: a falta de clareza do conceito e à falta de um instrumento para medir a empatia entre alunos de medicina,

El concepto de empatía se refiere a la habilidad para entender las experiencias y los sentimientos de otra persona, combinado con la capacidad de comunicar este entendimiento al paciente. No obstante, la misma se ha asociado en forma teórica o empírica con una serie de atributos como el respeto, el comportamiento prosocial, el razonamiento moral, las actitudes positivas hacia la gente de edad avanzada, la ausencia de demandas o litigios por mala práctica, la habilidad para recabar la historia clínica y ejecución del examen físico, la satisfacción del paciente, la satisfacción del médico, la mejor relación terapéutica y los buenos resultados clínicos (11). (ALCORTA-GARZA, et alli, 2005, p.59).

Para os autores, empatia não envolve apenas entender experiências e sentimentos, mas também comunicar este entendimento. O atendimento médico se torna mais eficaz, com menos reclamações quando se estabelece uma relação empática entre médico e paciente.

## **2.2- Empatia como processo biológico-evolutivo**

Para os autores Motta, (et al) (2006) a empatia é vista sob uma perspectiva evolucionista e se expressa na “capacidade de captar sinais emocionais nos outros, o que consiste em uma habilidade de base inata, que serve para fins de sobrevivência das espécies, com o propósito de facilitar a reprodução e a fuga de predadores, entre outros.” (MOTTA, et al, 2006, p.1).

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 ideia 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.

Através da empatia crianças podem adquirir comportamentos pró-sociais através de práticas educativas positivas. A falta da empatia faria com que a criança tivesse dificuldades de relacionamento, (MOTTA, et al, 2006, p.1).

Possani (2010), por sua vez, parte de sua experiência como acompanhante terapêutica e descreve a empatia deste ponto de vista. A empatia promovia, segundo a autora, uma experiência de mutualismo. Mutualismo é um conceito da área de biologia que significa uma interação entre duas espécies que se beneficiam mutuamente.

A autora vê a empatia como condição para o acontecer humano, pois é por sua presença que o “cuidado ao ser que nasce pode se dar e, assim, o cuidador e o cuidado experimentam-se como acontecer mútuo que constitui diferentes formas, as quais organizarão individualidades. Enfim, a empatia é acontecimento fundante do eu e da alteridade.” (POSSANI, 2010, p.69).

Seria, neste sentido, a empatia responsável por fazer com que possamos entender o outro e vê-lo como semelhante e partilhar com ele sentimentos. Ao nascer um bebê,

estabelece-se uma relação empática entre ele e os pais, fazendo com que eles, sentindo junto, cuidem do bebê.

Ela se apoia em Winnicott para explicar sobre a experiência de mutualismo vivida entre a mãe e o bebê (POSSANI, 2010). Há uma comunicação silenciosa onde a mãe “reconhece as necessidades de seu bebê por se adaptar a elas através do que Winnicott chama de “identificação da mãe com as necessidades do bebê”. (POSSANI, 2010, p.74). Por sua vez, o bebê se identifica com a mãe e se comunica com ela através de gestos como, por exemplo, colocar os dedos na boca da mãe no momento em que sua boca se aproxima dos seios dela,

De acordo com Winnicott (1994<sup>a</sup>), a base do cuidado materno é a empatia, que acontece também pela memória que a mãe guarda no corpo de já ter sido um bebê, o que, em diálogo com Safra e Stein, pode ser entendido como memória e conhecimento dos fundamentos do ser, da ontologia do ser humano. (POSSANI, 2010, p.76).

Por outro lado, esta comunicação só se inicia através desta experiência de mutualidade promovida pela empatia e que

funda o ser em comunidade e o que garante que o ser aconteça em comunidade – ou seja, que tenha um lugar entre os homens, no mundo humano. A experiência de estranhamento, também promovida pela empatia, é o que funda a alteridade. (POSSANI, 2010, p.76).

A visão de Possani da empatia a coloca entre a biologia (considerando a empatia como algo natural, que nasce com o ser humano, faz parte de seu repertório evolutivo) e a psicologia (a formação da alteridade e do mutualismo proporcionado pela empatia). Para ela a empatia é algo que pode ser desenvolvido ao longo do tempo, como ela demonstra ao relatar observações sobre seus acompanhamentos terapêuticos.

Para as autoras Motta, et al, (2006) a empatia é definida por três componentes: o cognitivo, que seria a tomada de perspectiva a partir do *outro*, chegando a inferir pensamentos e sentimentos a partir deste ponto de vista; o afetivo, que consiste em sentir compaixão e preocupação com o *outro*; e o comportamental, que seria a habilidade de expressar o reconhecimento e a compreensão dos sentimentos e pensamentos dos outros. (FALCONE et al, 2006). Além disso, elas definem a empatia sob uma perspectiva evolucionista na qual a empatia,

expressa-se na capacidade de captar sinais emocionais nos outros, o que consiste em uma habilidade de base inata, que serve para fins de sobrevivência das espécies, com o propósito de facilitar a reprodução e a fuga de predadores, entre outros. Tomar uma atitude desfavorável para si, arriscando, por vezes, a própria vida, a fim de proteger os companheiros, por exemplo, é um comportamento comum entre animais que vivem em bandos. (MOTTA, et al, 2006, p.1).

Sob esta perspectiva a empatia não é exclusiva dos seres humanos, posto que muitos animais tomariam tal postura. No entanto, segundo os autores, ela é mais desenvolvida nos seres humanos e pode ser percebida melhor na relação entre pais e bebês,

Para garantir o cuidado de que as crianças necessitam, os adultos da espécie precisaram desenvolver cada vez mais suas qualidades de comunicação e cooperação. Em contrapartida, os bebês são predispostos, desde o nascimento, a captar e a responder a sinais socioemocionais. (MOTTA, et al, 2006, p.1).

A hipótese das autoras é de que a empatia, consistindo em uma habilidade de se comunicar e criar vínculos traz benefícios para a interação social entre as pessoas. Quanto mais empáticos somos menos conflitos interpessoais teremos. Partindo desta hipótese, elas investigam neste trabalho o nível de empatia de crianças entre seis (6) e doze (12) anos. A preocupação delas vem da crescente onda de violência entre crianças e embora o trabalho vá mais além do estudo de comportamentos violentos, a empatia é um fator que pode mudar este panorama por promover um vínculo de compreensão do outro. Elas citam estudos para corroborar a ideia de que a empatia diminui os conflitos e, conseqüentemente, com a violência.

Neste estudo a empatia é vista como um objetivo a se chegar através de práticas educativas positivas. Os autores definem como praticas educativas positivas as práticas que não são punitivas e em que o educador possui certas características perante as crianças, por exemplo: demonstre interesse e atenção pelo educando, além de ser caloroso, confiável, interessado/atencioso, confiável, etc. (MOTTA, et al, 2006).

Branco investiga em sua tese a ligação empática nos ensaios de coral: como acontece, qual a sua intensidade, etc. Para isto ela se concentra, ao percorrer a trajetória em que se inscreve o conceito de empatia, nos conceitos ligados à biologia e psicologia. No caso da biologia, empatia envolve a mímica motora como fenômeno visível da empatia. Ao usar empatia, Branco está se referindo ao “fenômeno em que os cantores

repetem os movimentos que observam no regente.”. (BRANCO, 2010, p.14). Em outras palavras empatia é usado como sinônimo de mímica motora.

Para isso ela se baseia, entre outros, no estudo de fisiologistas da Universidade de Parma, na Itália, que, ao estudar macacos, percebem que os mesmos neurônios que estão:

ativos quando o animal fazia um gesto específico, como erguer os braços, por exemplo, também entravam em ação quando o animal observava o mesmo gesto feito por um homem. (BRANCO, 2010, p.16).

Ao estudar estas áreas do cérebro humano, foram encontradas as mesmas características. Ou seja, o “ser humano tem um sistema biológico de simulação interna das ações que percebe no outro, que o ajuda a entender e a responder aos seus semelhantes.”. (BRANCO,2010,p.15). Nesta concepção, a empatia responderia a um mecanismo interno biológico

A rede de neurônios-espelho fornece o substrato biológico para que isso aconteça, reforçando a teoria de que a simulação interna cria a capacidade de interpretar as ações de outra pessoa. Ao recriar em si mesmo o que percebe no outro, o indivíduo é capaz, pela experiência, de entender a intenção de um ato qualquer. (BRANCO, 2010, p.17).

Desta forma, em se tratando de um ensaio coral,

Se os cantores ao empatizar com seu líder repetem sua postura e sua movimentação, de certo modo eles multiplicam sua proposta musical de forma muito direta. (...) Maestros com posturas corporais, expressões faciais ou emissões vocais inadequadas podem causar tensão muscular em áreas correlatas de seu grupo coral, causando prejuízo ao som e cansaço que pode se traduzir em indisciplina ou desinteresse pelo trabalho, por exemplo. (BRANCO, 2010, p.27).

Ou seja, a empatia facilita o processo do canto coral, por fazer com que os cantores respondam fisicamente ao estímulo dado pelo maestro. Ocorrendo uma interação empática temos menos prejuízo na qualidade do som, pois os cantores conseguem entender as intenções do maestro.

### **2.3- Empatia e psicanálise**

No campo da psicanálise o estudo da empatia está ligado à relação entre paciente e psicanalista. Rogers (apud MOREIRA, 2009, p.62) defendia a ideia de que “o

psicoterapeuta ser empático ‘significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente relaxado dentro deste mundo’. Estabelecer uma relação de empatia facilita, ou antes, permite o trabalho realizado na psicanálise. Para Rogers o sucesso em uma terapia psicológica,

é dado por três atitudes do terapeuta: apresentar-se em estado de congruência, ter consideração positiva incondicional com o cliente e compreendê-lo empaticamente. (...) Rogers (1957 apud SERRA, 1990) se preocupou com a necessidade do terapeuta em “viver as atitudes do outro”, e nesse contexto definiu empatia como um processo ligado ao “sentir-se em”: O estado de empatia ou ser empático é perceber o quadro de referência interno do outro, adequadamente, com os componentes emocionais e seus significados, como se fosse a própria pessoa e sem nunca deixar de levar em conta a condição de ‘como se’. (apud BRANCO, 2010, p.7).

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.

Para Nava, a empatia é ferramenta importante na sessão de análise para investigar e compreender o outro, seus sentimentos, o modo como se sente. A princípio ele pensa a empatia característica que foi adquirida através do processo de evolução natural, como podemos ver neste trecho

De facto, é uma capacidade inata que facilita tremendamente a vida em sociedade e por inerência a intersubjectividade. Faz todo o sentido que, para o animal social que é o homem, a selecção natural a tenha privilegiado como ferramenta imprescindível. (NAVA, 2005, p.1).

No entanto, a autora percebe a empatia como característica que pode ser modificada com a experiência, a partir de algumas variáveis, organizadas nas seguintes categorias:

1) familiaridade/similaridade, 2) experiência passada, 3) aprendizagem implícita e explícita e 4) exuberância dos sinais. Os primeiros três efeitos podem ser explicados pelos processos de percepção acção porque por inerência se encontra ao nível das representações; o efeito número 4 tem que activar representações específicas. (NAVA, 2005, p.1).

Mas o conceito de empatia que ajuda Nava a demonstrar que a empatia pode e deve ser usada em grupos de análise é o de Kohut, ele define empatia como a

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. Kohut defende que as únicas duas ferramentas com que o terapeuta conta para promover a cura analítica (a internalização transmutadora) são a empatia e a interpretação. Vemos assim quão fundamental e decisivo se torna o conceito de empatia para a escola dos psicólogos do self. (NAVA, 2005,p.1).

Kohut divide em dois níveis a empatia: a empatia abstrata, vista como “‘introspecção indirecta’, já que só a partir da introspecção da nossa própria experiência podemos compreender como se deve sentir a outra pessoa numa circunstância psicológica similar” (NAVA, 2005,p.1); e a empatia operacional, que seria a “capacidade para pensar e sentir o mundo interno do outro. (...) é simplesmente aquilo que permite ao indivíduo aceder à experiência do outro, sem perder a sua própria objectividade.” (NAVA, 2005, p.1).

A definição de Kohut permite pensar a empatia como

uma “ferramenta”, “instrumento” ou “método de observação” através da qual a ciência psicanálise recolhe os seus dados. Assim a empatia assume um papel na própria definição da ciência psicanálise. Ou seja, qualquer ciência é definida pelo seu objecto de estudo e pelo método através dos quais recolhe os dados de investigação. O objecto de estudo da psicanálise é a vida interior do ser humano. O método através do qual o analista faz as suas observações é a introspecção do próprio e, indirectamente, a empatia permite-lhe o acesso à vida interior do seu paciente. (NAVA, 2005, p.1).

A empatia pode ajudar dois propósitos clínicos: compreender (a medida em que começa a pensar e sentir o mundo interno do paciente) e explicar (a medida em que se usa a compreensão sobre o mundo interno do paciente para explicar a sua experiência).

Moreira parte de sua experiência clínica para descrever “possíveis contribuições da fenomenologia merleau-pontyana para a intervenção em psicoterapia e compreensão da experiência de *lebenswelt* (mundo vivido) no processo psicoterapêutico” (MOREIRA, 2009,p.60). *Lebenswelt* para Merleau-Ponty seria,

(...) o ponto de conexão entre a antropologia moderna e a fenomenologia. Antropólogos contemporâneos frequentemente descrevem culturas como “os projetos para viver”, historicamente construídos pelo homem para a vida em sociedade (...). Cada mundo cultural vivido é um mundo subjetivo; é o mundo histórico criado pelo

esforço e o pensamento humano o que tem significado e valor para os membros de uma sociedade em um determinado tempo e lugar. (BIDNEY apud MOREIRA, 2009, p.61).

Nesta perspectiva, o mundo vivido do cliente é atravessado pelo do terapeuta. O mundo cultural enquanto produto da história, embora subjetivo, perpassa o mundo das pessoas a sua volta. Desta forma, o terapeuta deve, para compreender e ajudar melhor seu cliente, passear de “mãos dadas com o cliente em seu *lebenswelt* (mundo vivido), buscando sempre compreendê-lo, sem nunca separar-se de seu próprio *lebenswelt*”. (MOREIRA, 2009, p.62). Esta conexão acontece através da empatia e é, para Carl Rogers uma atitude básica para facilitar o processo terapêutico,

nenhum processo psicoterapêutico que implique em transformações mais profundas pode ser levado adiante com êxito se não ocorre a empatia (...) a empatia possibilita que o psicoterapeuta não somente “penetre” no mundo do cliente, como se mova na companhia do cliente, buscando a compreensão de sua experiência vivida.(MOREIRA, 2009, p.62).

A empatia é importante para compreender o outro, colocar-se no lugar do outro pode facilitar o processo terapêutico, pois o terapeuta entende melhor o seu cliente se estabelecer com ele um laço empático.

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. Segundo Falcone alguns,

estudos propõem que os indivíduos empáticos tornam as relações mais agradáveis, reduzindo o conflito e o rompimento (Davis, 1983 a, 1983 b). A habilidade em "ler" e valorizar os pensamentos e sentimentos das outras pessoas é o que, provavelmente, torna esses indivíduos mais bem sucedidos em suas relações pessoais e profissionais (Ickes, 1997). Por outro lado, indivíduos não empáticos parecem carecer de inteligência social e podem se tornar prejudicados no trabalho, na escola, na vida conjugal, nas amizades e nas relações familiares, além de correrem o risco de viver à margem da sociedade.(FALCONE, 1999, p.1).

Falcone (1999) concorda com Rogers e outros autores e acredita ser a empatia um atributo necessário aos psicoterapeutas e profissionais de ajuda, pois ao adotarem

uma atitude empática, eles contribuem para o aumento da autoestima dos pacientes ao mesmo tempo em que favorece a criação de um vínculo entre terapeuta e paciente.

Embora Falcone defina a empatia como,

uma habilidade de comunicação, que inclui três componentes: (1) um componente cognitivo, caracterizado pela capacidade de compreender, acuradamente, os sentimentos e perspectivas de outra pessoa; (2) um componente afetivo, identificado por sentimentos de compaixão e simpatia pela outra pessoa, além de preocupação com o bem-estar desta; (3) um componente comportamental, que consiste em transmitir um entendimento explícito do sentimento e da perspectiva da outra pessoa, de tal maneira que esta se sinta profundamente compreendida. (Davis, 1980, 1983a, 1983 b; Barrett-Lennard, 1993; Egan, 1994). (FALCONE, 1999, p.1).

Em uma interação social a *habilidade empática* ocorre através da compreensão da perspectiva e sentimento do outro e, num segundo momento, comunicar de forma sensível seu entendimento. Este movimento de empatizar com outro, Falcone (1999) chama de compreensão empática, que inclui prestar atenção, ouvir e verbalizar sensivelmente.

Para o autor, a razão do estudo da compreensão empática tem como interesse analisar os comportamentos gerados pela sua ausência ou sua presença. Ele chega à constatação de o comportamento empático é importante para a qualidade das relações interpessoais. (FALCONE,1999). E para o mesmo autor

Considerando-se que os problemas de desempenho social são comuns na população geral (Collins & Collins, 1992), o treinamento da empatia pode ser benéfico para qualquer pessoa. Atualmente, os programas de aprendizagem de competências sociais focalizam-se no desenvolvimento máximo das capacidades pessoais e relacionais, bem como da generalização dessas aquisições para o contexto relacional do indivíduo (Matos, 1997). Assim, qualquer pessoa que aprenda a se comportar empaticamente, poderá generalizar essa habilidade para as suas relações pessoais e profissionais. (FALCONE,1999, p.1).

Em outras palavras, podemos definir que a empatia, para Falcone ajuda no desenvolvimento das relações sociais e, por sua vez, é de grande valia para que o terapeuta estabeleça uma relação mais próxima de seu paciente, facilitando assim seu tratamento.

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 tem 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, tornamo-nos mais motivados a agir pró-socialmente de modo a reduzir esses sentimentos negativos em nós mesmos e no outro”. (Zahn-Waxler; Radke-Yarrow, 1990, in: PAVARINI; SOUZA, 2010, p.615).

#### **2.4 - Empatia e educação**

A empatia na educação tem sido vista como uma auxiliar nas relações entre professor e aluno. O conceito é o mesmo utilizado em psicologia, onde a empatia é colocada no papel de melhorar as relações de afetividade e a compreensão do outro e, desta forma, melhorar o ensino. Pressupõe-se que a relação afetiva ajuda o aluno a aprender.

Gomes (1999) em sua tese de mestrado faz um estudo sobre a importância da empatia no processo de ensino-aprendizagem, baseando-se nas práticas e teorias do educador e pediatra polonês Janusz Korczak, que por sua vez, trabalhou com crianças em um orfanato em Varsóvia.

Embora Gomes não deixe muito definido seu conceito de empatia, podemos perceber que para ele trata-se de colocar-se no lugar do outro (neste caso, o educador se colocar no lugar da criança):

Ela continuará sendo utilizada para se referir ao esforço que o educador deveria fazer para se colocar no lugar da criança, utilizando tanto a afetividade quanto a razão para penetrar no seu mundo, seja para informar a respeito dos conteúdos escolares, estabelecer limites para sua postura diante dos colegas e professor em sala de aula, ou qualquer outra atitude relacionada com o processo educacional que visa formar o cidadão. (GOMEZ, 1999, p. 10).

O componente que sobressai é o da afetividade, emoção. A empatia ajuda na formação do cidadão a partir do momento em que ajuda nas relações interpessoais. Perceber o outro faz com que eu tenha uma postura de respeito e compreensão que por sua vez age como elemento facilitador da aprendizagem (até mesmo daquilo que se espera que um cidadão saiba, por exemplo, conviver com respeito com os outros).

Gonçalves (2008), por sua vez, estuda em sua tese a relação entre o aluno e o professor, considerando a influência de atitudes empáticas como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. A definição de atitude empática é uma derivação do

conceito de compreensão empática desenvolvida por Carl Rogers e pode ser definida como “um movimento, um esforço no sentido de buscar compreender como o aluno está sentindo e compreendendo o conteúdo que está sendo transmitido”. (GONÇALVES, 2008, p.10), diferenciando do conceito de compreensão empática, “que consiste na compreensão do outro, a partir daquilo que ele está experienciando, buscando compreendê-lo, a partir do seu próprio referencial”(GONÇALVES, 2008, p.10). Por tratar-se de uma atitude centrada na relação ensino e aprendizagem, a atitude empática está relacionada aos conteúdos transmitidos e não necessariamente ao que o outro está experienciando:

Essa atitude empática, isto é, que busca a compreensão do que acontece dentro do aluno, ou melhor, que procura sintonizar o significado que ele está dando àquilo que o professor está tentando transmitir, pode permitir que o aluno verbalize o que está assimilando. Essa ação do aluno auxilia ao professor em sua compreensão desse mesmo aluno, de modo que ele (professor) possa usar recursos apropriados, a partir do referencial do próprio aluno, para ajudá-lo a entender. Isso é facilitação de uma aprendizagem significativa. (GONÇALVES, 2008, p.10).

A empatia na relação professor-aluno, desta forma, faz com que o aluno, ao compreender o professor possa verbalizar o que está assimilando. Ao mesmo tempo o professor pode, ao estabelecer uma relação de empatia com o aluno (sabendo como ele vê o conteúdo trabalhado), adequar o conteúdo e recursos utilizados, a partir do referencial do aluno (que talvez possamos também chamar de conhecimento prévio), para que ele tenha uma aprendizagem significativa.

Cabe ressaltar que o conceito utilizado por Gonçalves para explicar a aprendizagem significativa não é o de Ausubel e sim o de Rogers, que a entende como uma aprendizagem que “realmente provoque alterações na personalidade, ou seja, o conhecimento que pode ser aplicado na realidade e com o qual se possam fazer relações que antes não aconteciam.”(GONÇALVES, 2008, p.10).

Para Rogers há, através da empatia, uma mudança nas relações entre os conhecimentos prévios (na fala de Gonçalves, que partem do referencial do aluno) e o conhecimento posterior (que pode ser aplicado à sua realidade). O mesmo princípio pode ser aplicado ao conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2000).

Não cabe aqui discutir se a personalidade muda com o aprendizado, como supõe Rogers, por outro lado também é papel da educação escolar desenvolver os conceitos de

cidadania no aluno, o que pode equivaler às alterações na personalidade de que fala o autor.

## **2.5- Empatia para o ensino de história**

Pensar a empatia para seu uso no ensino de história não é tarefa simples. As mudanças e usos do conceito têm trazido ao debate questões ligadas à afetividade, ao sentimento. É discutida a importância de sentir o que o outro sente, seja para melhor entendê-lo ou mesmo ser mais bem ajudado.

Atitudes empáticas e relações de empatia podem trazer melhoras, na perspectiva da educação, ao ensino. Por um lado o professor se põe no lugar do aluno e tenta perceber como o aluno está entendendo. Não podemos negar o componente emocional, não podemos negar que uma maior relação entre educador e educando vão melhorar o ensino. Compreender o outro faz com que o professor possa ensinar melhor. Isto faz parte do que é empatia e não pode ser deixada de lado na prática do ensino.

Por outro lado, tratando-se especificamente do ensino de história, não nos satisfaz pensar a empatia em seu componente emocional, afinal não é esse o núcleo de atenção da história.

Em primeiro lugar porque no que concerne à pesquisa em ensino de história não nos compete estudar a relação professor aluno. Em segundo lugar, porque a ideia da história segundo Collingwood (1981) está ligada a uma construção do passado através de uma narrativa que interpõe as fontes e as inferências feitas pelo historiador. Não podemos perceber nas fontes, salvo as exceções, o estado de espírito, ou sentimentos de quem produziu a fonte e com isso não podemos estabelecer com eles uma relação de empatia.

Deve-se pensar em um conceito próprio, uma empatia histórica, para que possamos fugir às críticas de historiadores que viam a empatia histórica como a capacidade de compartilhar com as pessoas do passado, seus sentimentos. (LEE, ASHBY, 2001). Ann Low-Beer

faz uso de definições de dicionário e etimologia para definir "empatia" em termos de "sentimento", sem levar em conta a atual utilização do conceito por parte de professores de Projetos de História nas escolas ou por examinadores, e, em seguida, afirma que "empatia" não pode

ser avaliada. Como resultado, sua discussão cai em confusão grave<sup>4</sup>. (apud LEE, ASHBY, 2001, p.22).

Esta abordagem, como vimos, é recorrente entre os autores de psicologia e filosofia da arte que trabalham com o conceito de empatia. Empatia, para o estudo e ensino de história, deve envolver entendimento do que o agente histórico pensou e sentiu e não ter o mesmo sentimento que ele.

Outro tipo de confusão em torno do conceito, apontado por Lee e Ashby (LEE; ASHBY, 2001) é de que “o passado nunca é recuperável empaticamente: ele não pode voltar<sup>5</sup>” (LEE; ASHBY, 2001, p. 23). Em outras palavras, a empatia seria inalcançável pelo fato de que o passado não volta e, por conseguinte não pode ser recuperado.

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 (apud PEREIRA, 2003, p. 53), 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. 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, p.312).

A empatia seria um componente necessário para o entendimento da História não somente pelo aluno, mas também pelo historiador. Para Lee e Ashby (2001, p.21) 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, aos alunos no exercício do estudo da história, também pode ser necessário entender a relação das pessoas do passado com o mundo em que elas viviam (LEE; ASHBY, 2001). 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

---

<sup>4</sup>No original: 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.

<sup>5</sup>the past is never empathetically retrievable: it cannot come back.

entre os conjuntos de crenças, valores e objetivos. (LEE; DICKINSON; ASHBY, 1998).

Para Baring, 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”. (in CARDOSO, 2007, p. 136).

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 (DOMÍNGUEZ), em outras palavras, dentro do contexto histórico em que a decisão foi tomada.

Por outro lado ela seria também 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 p.2).

Domínguez inclui em seu conceito de empatia histórica o componente afetivo e a questão da imaginação. Falaremos agora sobre estes dois pontos

Sobre o componente afetivo também fala Davison (2012) que o processo de empatia histórica é cognitiva e afetiva, *é cognitiva porque requer pensar sobre como evidências se encaixam. É afetivo, porque ele tenta imaginar o que um personagem histórico pode ter sentido*<sup>6</sup>. (DAVISON, 2012, p.12)

Davison (2012, p.13) monta um quadro demonstrativo para visualizar melhor estas duas dimensões da empatia histórica<sup>7</sup>:

Cognitiva (pensamento)	Afetivo (sentimento)
A construção do conhecimento histórico contextual	Usando a imaginação para reconhecer sentimentos adequados
Ciente do passado como sendo diferente da atual	Ouvindo e deixando interessantes outros pontos de vista

<sup>6</sup>This process of historical empathy is both cognitive and affective. It is cognitive because it requires thinking about how pieces of evidence fit together. It is affective because it attempts to imagine what an historical character might have felt.

<sup>7</sup> Tradução livre.

Amarrar interpretações do passado como provas	Ser carinhoso, sensível e tolerante para com as outras pessoas
---	--

A interpretação de Davison tem muito a contribuir no que nos importa aqui: empatia histórica para o ensino de história. Pois coloca estas duas dimensões lado a lado para que o aluno possa compreender o ponto de vista do agente do passado.

É importante deixar claro que a dimensão afetiva parece ocorrer em decorrência da cognitiva. Ser carinhoso, sensível e tolerante talvez seja o resultado natural da compreensão do outro como diferente dele e não inferior.

Os sentimentos adequados de que fala o primeiro tópico acontece para que se possa fazer uma construção histórica em seu contexto. Não são os sentimentos pessoais de felicidade ou tristeza, mas sim os sentimentos mais generalizantes e que estão ligados a um contexto histórico.

Como exemplo, podemos nos lembrar do sentimento de revolta que deve ter sido criado nos alemães diante da assinatura do tratado de Versalhes por conta das terríveis condições impostas à Alemanha. Ou mesmo o sentimento de revanchismo francês que ajuda a França a entrar em uma guerra contra os alemães, por conta da guerra franco-prussiana que lhes tirou o território da Alsácia-lorena.

Também é interessante lembrar que “a empatia histórica não remove a capacidade de pensar criticamente sobre as crenças de um personagem histórico” (DAVISON, 2012, p.120. Em outras palavras estabelecer uma relação empática com o conteúdo de história da 2ª Guerra Mundial, não fará, necessariamente, com que o aluno simpatize com as ideias do nazismo. O aluno pode compreender as ações de Hitler e, mesmo assim, saber o que é correto ou não.

A empatia histórica faz com que o aluno “entre” no passado, mas também deve permanecer distante dele. De outra forma não se estabelece a relação empática histórica, pois para entender o ponto de vista de alguém no passado, partimos do nosso ponto de vista, de nossas próprias crenças e valores. Sem ter isso claro, não podemos entender o ponto de vista do outro porque não o diferenciamos.

Sobre a imaginação histórica, Peter Lee (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 ajudá-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).

Para Ylmaz (2007), não parece haver diferença entre empatia (histórica) e imaginação histórica, como podemos ver no modo como define empatia

Eu defino empatia ou imaginação histórica como a capacidade de ver e julgar o passado em seus próprios termos, tentando compreender a mentalidade, quadros de referência, as crenças, os valores, intenções e ações dos agentes históricos, usando uma variedade de evidências históricas. Empatia é a habilidade para reencenar o pensamento de um agente histórico na mente ou a capacidade de ver o mundo como ele era visto pelas pessoas no passado, sem impor valores de hoje sobre o passado. (tradução livre)<sup>8</sup>. (YLMAZ, 2007, p. 1).

Seu conceito se aproxima ao de Lee, mas vê a empatia como uma habilidade que requer um trabalho de imaginação para que se possa, em suas palavras, “reencenar o pensamento de um agente histórico sem impor os valores de nossa própria época”. (YLMAZ, 2007). E esta imaginação, através de documentos históricos, ajudará na reconstrução do passado.

Para Collingwood (1981), o historiador deve transcender aquilo que lhe dizem as fontes. Estas têm o papel de pontos fixos na colcha de evidências que formara a história construída pelo profissional. Cabe à imaginação interligar estes pontos nesta reconstrução do passado:

A imagem que o historiador dá ao seu objeto, quer seja uma sequência de acontecimentos quer um estado de coisas passado, surge desta forma como uma teia de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos, fornecidos pelas declarações das fontes. E se estes pontos forem suficientemente numerosos e os fios – ligados uns aos outros – estiverem construídos *a priori* e nunca por fantasia

---

<sup>8</sup>I define empathy or historical imagination as the ability to see and judge the past in its own terms by trying to understand the mentality, frames of reference, beliefs, values, intentions, and actions of historical agents using a variety of historical evidence. Empathy is the skill to re-enact the thought of a historical agent in one's mind or the ability to view the world as it was seen by the people in the past without imposing today's values on the past.

meramente arbitrária, todo o quadro é constantemente verificado em correspondência com estes dados, havendo pouco perigo de perder contacto com a realidade que representa. (COLLINGWOOD, 1981, p.367)

Collingwood constrói desta forma seu conceito de imaginação histórica, sua importância está no fato de que a narrativa histórica não pode acontecer sem que se preencha as lacunas deixadas pelas fontes. Elas são preenchidas pelas inferências do historiador e são de natureza imaginativa.

Cabe lembrar que imaginação não é necessariamente o que se fantasia, usando o exemplo de Collingwood (1981), ao observarmos um navio que se move, observamos sua posição em um ponto, depois ao vê-lo novamente podemos perceber que ele está em outro lugar. Onde ele esteve enquanto não olhamos para ele? Podemos imaginar as posições intermediárias por onde ele passou até chegar ao segundo ponto de observação.

A empatia histórica utilizada neste trabalho intercala um pouco das ideias contidas aqui: entender as atitudes das pessoas do passado a partir do ponto de vista delas, seus valores e crenças; ir além, sabendo suas crenças e valores para, através do estudo das evidências históricas, inferir sobre o passado, construindo (através de uma imaginação histórica), assim, um pensamento histórico mais requintado; compreender o outro em sua diferença.

## **2.6- Empatia histórica e a construção do conhecimento no ensino de história**

Cuesta (2008) discute a narração ou ficção histórica produzida por alunos nas aulas de história, ou antes, como introduzir em adolescentes práticas de escrita e leitura de textos históricos de forma mais inclusiva e menos tradicional.

A autora diferencia o texto do aluno do texto do historiador, mas também fala da especificidade e historicidade do que escreve o aluno, que é diferente do saber da academia, mas importante e válido.

la realidad de las aulas es una realidad compleja, construída históricamente, que conforma un contexto social único y específico. Em esse contexto los alumnos crean y recrean significados que ellos y sus docentes y los textos leídos o los relatos traídos al aula ponen en juego. (CUESTA, 2008, p.170).

Podemos dizer que para Cuesta os alunos criam uma narrativa histórica. Esta narrativa criada através de um **pensamento narrativo** nada mais é que apreensão da

realidade. Ou seja, seu conhecimento, que serve para explicar o que ele vê, o que ele conhece e sabe, é constituído na forma de narrativa. Bruner (apud CUESTA, 2008) nos fala que o pensamento narrativo é uma das modalidades de pensamento que nos ajudam na compreensão do mundo, pois a narrativa

Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y vicissitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio. (BRUNER, 1987, p.24-25, apud CUESTA, 2008, p.170).

Ou seja, é através da narração que situamos a experiência (história) no tempo e no espaço, conseguimos explicá-la e entendê-la. Nada mais natural já que é a narração a forma como a história é escrita e pensada.

Kieran Egan (apud CUESTA, 2008), contribui com a ideia, assinalando a importância da imaginação como uma importante ferramenta de aprendizagem:

la imaginación y el uso de los relatos para la enseñanza de distintos contenidos evidencia y pone en tela de juicio esos principios ad hoc. Pues los niños a través de los relatos verdaderos o de ficción comprenden y se introducen en un mundo abstracto y “desconocido” que llegan a conocer muy bien. El uso de la imaginación, en términos de Egan, la capacidad de representar mentalmente lo que no está presente, y el encanto por los relatos como universal cultural, reflejo de “una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia” (EGAN, 1994, p.13) provee de categorías a los niños que les permiten comprender y aprender cantidad de saberes del currículum de las Ciencias Sociales. (CUESTA, 2008, p.172).

Mas é Trepát (apud CUESTA, 2008) quem relaciona narrativa e imaginação ao ensino de história, para ele

los conocimientos históricos que pueden ser socializados a partir del contar, del narrar, funcionan como una organización previa para enseñar a explicar hechos históricos, procesos y cambios y continuidades. El uso de la empatía, la imaginación y la narración facilitan “la construcción progresiva de los sistemas de identificación de las causalidades y las consecuencias de los hechos sociales en el tiempo”. (TREPAT, 1995, p.278 apud CUESTA, 2008, p.173).

Trepát (apud CUESTA, 2008), aponta como tarefa do historiador pôr em funcionamento sua imaginação histórica e a empatia para interpretar os dados empíricos e construir os feitos históricos e as explicações dos processos históricos. A empatia,

neste caso, serve para melhor entender os conceitos históricos, dotá-los de vida através de uma perspectiva definida pelo contexto de valores, crenças e visões de mundo de determinada época, fazendo-nos capazes de entrar na pele dos personagens do passado. Podemos dizer que se trata da empatia histórica que o autor define como

La habilidade de <<meterse dentro>> de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones. (...) la empatía es una relación recíproca consistente, por una parte, en percibir el mundo a partir de la posición de outra persona y, por outro lado, em concebir como esta persona vería las cosas si estuviera em la piel de uno mismo. (TREPAT, apud CUESTA, 2008, p.173).

Para se chegar a este estágio, o professor pode promover exercícios, jogos de simulação que obrigam o aluno a rever seu ponto de vista atual e adotar o ponto de vista do passado, colocam-se situações-problema onde o aluno se põe no lugar do personagem histórico e age conforme as possibilidades ditadas pelo contexto histórico.

Pode-se então, estimular os alunos através de exercícios empáticos a utilizarem-se da imaginação, que neste ponto podemos chamar de histórica, para que ele possa “reconstruir” uma fração do passado, completando a teia de evidências a que ele tem acesso através dos exercícios

Esta “reconstrução” do passado 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; GARCIA, 2006, p.4).

O novo conhecimento é ancorado ao conhecimento prévio, como uma casa em que vamos adicionando quartos novos, criando novas redes conceituais. É bom ressaltar que entendemos redes conceituais como novas ligações que se pode estabelecer entre os conceitos aprendidos anteriormente e os novos conhecimentos. Levantar a ancora, mas não deixá-la de lado é papel do professor ao ensinar história. É respeitar o conhecimento que o aluno traz e utilizá-lo no processo de ensino-aprendizagem, conduzir o aluno à sua utilização no momento em que constrói novos conhecimentos.

Edwards (apud SCHMIDT; GARCIA, p.1 2006), constrói o conceito de “formas do conhecimento”, 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 “forma de conhecimento tópico” onde 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” (apud SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.2); 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 (apud SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.2); e 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; GARCIA, 2006, p.2).

A empatia histórica, por sua vez está ligada à compreensão da história e formação de um pensamento histórico mais consistente. Quanto maior a empatia maior a compreensão.

Ashby e Lee 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. (LEE, ASHBY, 2001).

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.

A história, segundo Lee e Shemilt, é contra intuitiva para a criança pelo fato do passado não ser algo dado ou fixo e por sua vez, por existirem várias versões de um mesmo fato. Do modo como ela pensa: as coisas acontecem e existe uma verdade para

tudo que aconteceu. Desta forma, a história se torna duvidosa para a criança ao ponto de, talvez não ser possível.

Ao reconhecer testemunhos de pessoas que viveram no passado ela torna-se possível novamente. No entanto, testemunhos podem ser falsos. Quando eles percebem que podemos fazer às fontes e testemunhos perguntas as quais elas não foram destinadas a responder, elas começam a entender a validade da história. A passagem de um tipo de entendimento (ideias históricas) para outro mais avançado é o que Lee chama de progressão de ideias.

Para Collingwood (1981) o pensamento histórico

histórico é a atividade da imaginação, por meio da qual procuramos dotar de um conteúdo pormenorizado essa ideia inata, utilizando o presente como prova do seu próprio passado. Todo presente possui um passado próprio e qualquer reconstituição imaginativa do passado pretende reconstituir o passado deste presente – o presente, em que a acção de imaginar se desenrola – como algo que é percebido aqui e agora. (COLLINGWOOD, 1981, p.373).

Embora o autor esteja falando do fazer do historiador profissional, podemos extrapolar esta ideia para o ensino, posto que o aluno, embora de forma diferente do historiador profissional, também irá dotar de conteúdo o passado através de seu presente, por meio de sua experiência.

Para Rüsen, nossa experiência (o conhecimento prévio faz parte dela) forma uma consciência histórica pela qual a história se torna “o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre o futuro”. RÜSEN, 2010, p. 57). A consciência histórica tem como função compreender a realidade passada a partir da realidade presente (RÜSEN, 2010), onde ela é formada. Podemos entender que também para este autor o passado se modifica a partir da experiência presente que utilizamos para nos orientar no tempo, o passado ganha sentido a partir de nossa experiência no presente nos ajudando assim a perspectivar o futuro.

Para o aluno é importante que ele possa progredir em termos de compreensão do passado nas aulas de história. Para que possamos perceber esta progressão de ideias é muito importante mapear as ideias históricas dos alunos: “Compreender tais concepções anteriores é essencial para que nosso ensino possa corrigir equívocos ou construir sobre

as ideias dos alunos.”<sup>9</sup> (LEE; SDEMILT, 2003, p.15). Modelos de progressão de ideias devem ser criados para que possamos verificar o progresso dos alunos. No entanto, estes modelos devem ser analisados sem uma dependência direta entre eles porque,

existem pesquisas que tem evidências de que as ideias dos alunos são dissociadas - de modo que, por exemplo, as ideias de um estudante sobre uma evidencia (histórica) pode permanecer a mesma, enquanto suas ideias sobre relatos históricos mudam muito rapidamente - é um erro tentar agrupar diferentes conceitos no mesmo estudo. (Tradução livre)<sup>10</sup>. (LEE; SDEMILT, 2003,p.15).

Devemos, portanto, construir modelos distintos para analisar em separado a progressão das ideias, tendo como base os conceitos de segunda ordem, como explicação, evidencia histórica, mudanças e empatia.

Os níveis de progressão, no entanto, não seguem uma sequência de passos em que um depende do outro e nem estabelecem uma sequência de aprendizagem universal. Eles “estabelecem as ideias que podem ser encontrados em qualquer grupo de crianças razoavelmente grande; a distribuição de probabilidade dessas ideias entre os alunos de diferentes idades; e o padrão de desenvolvimento de ideias que se pode esperar.”<sup>11</sup>. (LEE; SDEMILT, 2003, p.16). Alunos de diferentes idades podem estar abaixo ou acima de um nível que se espera por conta de sua idade.

Um modelo de progressão nos indica um caminho para trabalhar a favor de uma maior compreensão histórica, pois sabendo o caminho que o aluno está fazendo poderemos corrigir seu curso. Sabendo o caminho feito pelo estudante e o nível em que se encontra, o professor pode saber que competência (narrativa, explicação, evidencia histórica, etc) deve ser mais trabalhada para que o aluno tenha uma compreensão melhor.

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, p.17). Para

---

<sup>9</sup>Understanding such prior conceptions is essential if our teaching is to correct misconceptions or to build on students' ideas

<sup>10</sup>there is some research evidence that students' ideas are decoupled – so that, for example, a student's ideas about evidence may remain the same while his or her ideas about historical accounts are changing quite rapidly – it is a mistake to try to bundle progression in different concepts together.

<sup>11</sup>sets out the ideas likely to be found in any reasonably large group of children, the likely distribution of those ideas among students of diferente ages, and the pattern of developing ideas we might expect.

que o aluno chegue a este nível é interessante que o professor respeite e reconheça 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 passado é diferente dele e não inferior.

Para que isto aconteça o aluno deve estabelecer uma relação empática com o passado. Somente vendo “com os olhos” dos personagens do passado, o aluno consegue chegar ao nível em que suas explicações sobre o passado saem dos estereótipos generalizantes.

Compreender a história nas palavras de Arceo, “significa poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo” (ARCEO, 1988,p.4), inter-relacionando as variáveis sociais de um mesmo momento e os fenômenos sociais ao longo do tempo.

Para este fim, segundo Arceo, deve-se “consolidar redes conceptuales con información significativa e inter-relacionada”. (ARCEO, 1988, p.6) em uma proposta em que sejam analisados os conteúdos curriculares e os recursos didáticos para assim, criar habilidades cognitivas (ou conceitos de segunda ordem) como análise, inferência e juízo valorativo.

Para ele a empatia histórica *está relacionada con la posibilidad de entender (no necesariamente de compartir o avalar) las acciones de los hombres en el pasado, desde la perspectiva de ese pasado* (ARCEO, 1988, p.15) e isto só se torna possível *si se tiene a disposición un aparato conceptual elaborado en el presente que permita al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo propio.* (ARCEO, 1988,p.15). É necessário o conhecimento de diferentes formas de vida, concepção de mundo, crenças e valores das pessoas do passado.

A compreensão histórica ou empática dos agentes do passado pode ser favorecida através de atividades que

involucren la analogía (trazar paralelismos entre los hechos pasados y nuestra experiencia) y la imaginación (realizar actividades del tipo

“supon que tú fueras...), sin descuidar la necesaria instrucción conceptual (la información y explicaciones teóricas necesarias para comprender los hechos y el contexto histórico). (ARCEO, 1988, p.17).

Arceo sugere como atividades empáticas dramatizações de personagens históricos, leitura de textos literários e análise de documentários e filmes (com temas históricos) que devem passar por um tratamento dado pelo professor para que os alunos superem “su visión egocêntrica y presentista de la historia, por médio de análisis los más profundos posibles de las visiones alternativas del mundo en juego.”(ARCEO, 1988, p.17).

Empatia histórica, portanto não é algo a ser ensinado, posto que não a vemos como uma habilidade e sim como uma disposição. Outrossim, é um componente que faz parte do processo narrativo e de compreensão da história. Deve ser desenvolvida para que o aluno atinja um nível cada vez maior de compreensão histórica e construção do conhecimento histórico.

## **2.7. Algumas experiências com o uso da empatia**

Para Andrade, (et al, 2011), a empatia aproxima o saber histórico da realidade do aluno. Empatia para eles seria a capacidade de um sujeito se colocar no lugar de outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal. (ANDRADE, RODRIGUES JÚNIOR, ARAÚJO e PEREIRA, p.261, 2011). Para os autores a empatia é um “recurso metodológico” a ser usado em sala e está relacionado a dois movimentos: o descentramento, que seria algo como uma tomada de perspectiva do outro (agente histórico), descrito pelos autores como afastamento do sujeito dos seus próprios e particulares pontos de vista, de suas percepções sobre ser e viver no tempo presente (ANDRADE, et al, p.261, 2011); e a imaginação, usada para criar mundos históricos do qual participará como ator. (ANDRADE, et al, p.261, 2011).

Os autores realizaram uma aula complementar ministrada para alunos do oitavo ciclo da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Foi realizado um roteiro em cinco etapas. Em primeiro lugar eles identificaram o que se queria ensinar, traçaram os objetivos ligados aos conteúdos, junto com o professor da escola.

Depois criaram “situações de aprendizagem”, definidas aqui como “experiências históricas que o professor cria para que os alunos, empaticamente, as vivencie. Essas experiências são baseadas na História.” (ANDRADE, et al, p. 263, 2011).

Estas situações assemelham-se muito a uma “aventura” de RPG, pois se tratam de narrativas interativas, onde o aluno é chamado a vivenciá-las na terceira etapa “exposição da Situação de Aprendizagem”. Eles sugerem, inclusive, estratégias para a ambientação dos alunos. Esta situação de aprendizagem é o próprio exercício empático, onde o objetivo colocado é o “descentramento cultural” (tomada de perspectiva) e o exercício imaginativo de se colocar no lugar de um personagem (que neste caso está inserido em um contexto histórico). A ambientação vira um pré-requisito e

pode se iniciar com simples estratégias, como no caso do professor tratar os alunos por camponeses. Uma estratégia que utilizamos nas escolas, nesta experiência, foi a descrição dos hábitos da sociedade estudada, suas crenças, como vestiam, quem eram, e também alguns recursos audiovisuais – considerados mediadores culturais, quando esses existiam, tais como imagens, músicas e trechos de filmes sobre a época estudada. (ANDRADE, et al, 2011, p.265).

Não há muitas diferenças entre este método de ambientação e o método que pode vir a ser utilizado em um jogo de RPG. Temos a ambientação e a figura do narrador, que no caso deste trabalho narra, não a “aventura, mas a situação de aprendizagem. A diferença está na quarta etapa do trabalho, onde os alunos devem, baseando-se na situação narrada e nos elementos que constituem a ambientação, responder à questões colocadas pelo professor. Por fim, a quinta etapa se constitui de um debate sobre as interpretações dos alunos.

Os autores não se utilizam de uma escala de empatia e, embora não esteja clara a metodologia usada para chegar às conclusões que chegaram, parecem considerar que a maioria dos alunos conseguiu desenvolver uma relação empática com o período estudado. Como indicação, citam a diminuição de anacronismos por parte dos alunos. No entanto, o ganho maior, como consta no relato, está no interesse dos alunos pela aula e o aumento da participação dos alunos.

Monfort, e outros, (2008) procuram, no contexto da sala de aula, analisar o desenvolvimento da empatia e temporalidade a partir da narração histórica como estratégia de ensino de história na Catalunha, em particular trabalhando a construção da identidade e formação da cidadania. Os autores consideram como finalidade de toda educação deveria ser a de:

fomentar la interculturalidad, porque la sociedad es plural y diversa y, por lo tanto, la educación y la formación deberían dar respuestas positivas a este hecho. La educación intercultural no debería ser solo un discurso, sino una práctica. (MONFORT, 2008, p.1).

Por este motivo os objetivos delineados pelos autores para o projeto são o de identificar e analisar as estratégias dos alunos para estabelecer relações temporais, identificar as estratégias histórico-narrativas utilizadas pelos alunos para construir suas ideias sobre história e identificar e analisar como os alunos organizam os elementos do discurso histórico.

A investigação foi realizada nas aulas ordinárias, por isso os resultados que obtiveram “no son la consecuencia directa de la acción de la investigación, sino de la misma dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo desde hace tempo” (MONFORT, et al, 2008, p.2). Trabalharam com os alunos as competências de relação temporal, empatia histórica, intertextualidade e narrativa.

Para tanto, o grupo projetou duas sequências de ensino, inter-relacionadas às propostas do currículo catalão, “Las migraciones, ¿un fenómeno nuevo?” e “¿Podemos convivir personas de diferentes culturas?”. A investigação foi feita em seis sessões, onde os autores colocam uma pergunta para os alunos responderem na primeira sessão, nas demais são trabalhados textos sobre os assuntos e por fim, na última sessão o objetivo é fazer com que o aluno se ponha no lugar de outra pessoa (ela mesma, cinquenta anos depois) e “de consejos de cómo enfrentar el hecho migratorio: ‘¿I tú, que le aconsejarías?’”. (MONFORT, et al, 2008, p.3).

O objetivo é fazer com que os alunos se coloquem, se imaginem, mais velhos, aconselhando sua (seu) filha (o) “en aspectos de su vida cotidiana a partir de los conocimientos que tienen, tanto históricos (del pasado) como de experiencia propia (del presente).” (MONFORT, et al, 2008, p.3).

O resultado da análise dos textos produzidos pelos alunos foi dividida em duas categorias intimamente relacionadas: “la capacidad de contextualizar y de llegar a empatizar o ponerse en el lugar de otra persona, y la capacidad de establecer relaciones temporales entre pasado-presente-futuro (conciencia temporal/histórica)”. (MONFORT, et al, 2008, p.4).

Na perspectiva dos autores, o ensino de história tem uma função importante de propiciar ao aluno um entendimento do seu presente através da história. Para tanto,

deve-se propor nas aulas, atividades que desenvolvam a capacidade de contextualizar e interpretar as situações históricas no tempo presente, associando-o ao seu passado,

Es necesario plantear actividades que obliguen a los alumnos a proyectarse hacia el futuro. Es recomendable que los alumnos deban imaginarse futuros diferentes: posibles, probables, deseables, optimistas, pesimistas, individuales, colectivos... y que expliciten qué posibles decisiones se deberían tomar para llegar a cada uno de ellos. Son actividades que les hacen percibir que el futuro depende de las decisiones que se tomen en el presente. (MONFORT, et al, 2008, p.10).

A empatia, na visão dos autores, serve como instrumento necessário à formação cidadã do aluno. É tarefa do professor, criar situações, atividades e exercícios que façam com que o aluno exercite sua capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa no passado. Fazendo isto, segundo os autores, ele estará mais próximo de imaginar e construir seu futuro e opinar, questionar, sua realidade.

Parente (2008) trabalhou a empatia histórica no contexto de aula-oficina na disciplina de história local em uma escola portuguesa. Segue os passos descritos por Barca e através de um *brain storm* coleta informações sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre a história da cidade de Barcelos, história local e patrimônio histórico. A partir das ideias dos alunos é que foram escolhidos os temas e subtemas a serem trabalhados em sala, depois houve uma planificação das atividades como o objetivo de promover o despertar da consciência histórica e o respeito ao patrimônio histórico.

A avaliação foi realizada na sala de aula, onde a pesquisadora registrou e observou os registros sobre o desempenho dos alunos nas tarefas realizadas, seu desempenho na expressão escrita e oral, criatividade na realização e apresentação dos trabalhos. O que se buscou nestas observações foi monitorar a aquisição de competências como “Compreensão Histórica (Espacialidade, Temporalidade e Contextualização), a utilização e Tratamento da informação (diversificando o tipo de fontes) ou a Comunicação Histórica.” (PARENTE, 2008, p.190).

Este estudo tinha o objetivo de explorar as ideias históricas dos alunos sobre história local a partir de lendas locais, como a do galo de Barcelos. Para tanto a autora enfatiza a importância da empatia, no momento em que intensifica a reflexão em torno de seu conceito e do conceito de imaginação histórica.

A autora acredita que uma educação histórica deve implicar em práticas escolares que possam efetivamente desenvolver certas competências em História através

da utilização e interpretação de fontes históricas em sala e o uso da empatia e ou imaginação histórica para que o aluno possa ultrapassar

a simples recriação ou regurgitação de cenários do passado. Embora esta não seja uma proposta fácil de ser coroada de sucesso nas primeiras abordagens, espera-se que as tarefas sugeridas pelo professor consigam que o aluno se sinta a “viver”, a fazer parte integrante de um contexto histórico, no qual terá que decidir sobre questões concretas (resolução de problemas) com um “modo de pensar não contemporâneo”. (PARENTE, 2008).

A autora chama a atenção para o fato de que o professor deve estar atento ao que pode ser “imaginado”, pois as atividades não devem se pautar somente pela diversão ou podem comprometer a compreensão histórica. O professor deve criar “situações desafiadoras para os alunos resolverem, promovendo-se assim um raciocínio a que chamam ‘imaginação/empatia histórica’”. (PARENTE, 2008, p.200).

Ferreira (2009), por sua vez trata sobre o papel da História e da empatia histórica, que seria o de contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito, tolerância e compreensão para com a multiplicidade de culturas, raças e valores presentes em nosso tempo, em nosso mundo. Devemos, para isso, fugir à didática tradicional que acaba por passar a ideia equivocada de que a disciplina de História se constitui apenas de transmissão e memorização de saberes, desprovidos de significado. Compreender, para a autora é a chave para se conseguir uma aprendizagem significativa da História.

A compreensão histórica para a autora é um *dos núcleos fundamentais que estrutura o conhecimento histórico* junto às competências de interpretação de fontes e narrativa. (FERREIRA, 2009, p.116).

Mas como fazer com que o aluno, aprenda significativamente, como fazê-lo chegar à compreensão histórica? Ferreira nos responde:

A prática continuada de exercícios de empatia histórica associada a de explicação intencional (Barca 2000, Dickinson & Lee, 1978, Barca, 2000) e a imaginação histórica (Lee, 1984), conjuntamente com a aplicação de outros conceitos de segunda ordem como os de narrativa e ou significância histórica, permite o desenvolvimento da compreensão histórica. (FERREIRA, 2009, p.116).

A autora utiliza o conceito de empatia histórica trabalhado por Peter Lee, no qual o objetivo do observador é compreender “que dado o contexto histórico, as

circunstâncias, os valores, as crenças de um determinado período histórico, certas práticas ou acções ganham sentido aos nossos olhos contemporâneos, deixando de nos parecer estranhos e incompreensíveis”. (FERREIRA, 2009, p.117).

O estudo realizado pela autora constituiu-se de duas fases. Na primeira, ela investigou os níveis de empatia histórica que alunos do 9º ano de escolaridade atingiriam na realização de uma tarefa sobre o tema “Censura durante o Estado Novo em Portugal”. A escolha do tema se deu pelo fato do tema “provocar nos alunos um conflito interior entre os seus valores, crenças e prática actuais e aquelas que existiram num determinado contexto histórico”. (FERREIRA, 2009, p.117). Na segunda fase, ela tinha como objetivo verificar se através da interação oral da turma funcionaria como estratégia de mudança, nos níveis de empatia atingidos na primeira fase do estudo.

A conclusão a que chega a autora é de que os exercícios de empatia permitem promover nos alunos algumas competências do fazer histórico, como a capacidade de interpretação de fontes (primárias ou secundárias), tendo em conta o contexto em que foram produzidas além de facilitar a identificação do conhecimento prévio dos alunos.

### **CAPÍTULO III: O jogo e sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem**

Consideramos neste momento, antes de falarmos da experiência analisada neste trabalho, discutirmos um pouco sobre o conceito de jogo e sua importância para a educação. Além disso, também se faz necessário para um entendimento maior de nossa experiência que o leitor saiba o que é RPG.

O que é o jogo? Huizinga (2001) pressupõe sempre a sociedade humana, embora os animais também brinquem. Todos brincamos o jogo, não podemos negar, faz parte da vida do homem. Em suas formas mais simples, ao mesmo nível das brincadeiras dos animais, seria o jogo um “fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico”, uma função significativa que encerra em si mesma um sentido. (HUIZINGA, 2001 p.4). Em outras palavras, joga-se o jogo pelo jogo, pelo prazer que vem dele.

Chateau coloca da seguinte forma, pelo jogo

podemos abandonar o mundo de nossas necessidades e de nossas técnicas, este mundo interessado que nos fecha e nos estreita; escapamos da empresa do constrangimento exterior, do peso da carne, para criar mundos de utopia. (CHATEAU, 1987, p.13).

Para este autor, o jogo é a forma elementar como a criança aprende a viver em sociedade, a se tornar adulto. O jogo tem papel principal, considerado por ele como centro da infância. O jogo, segundo Chateau, tem papel de exercitar a criança e seria por ele que ela “desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que lhe afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor”. (CHATEAU, 1987, p.14).

Chateau, de forma um tanto quanto exagerada, talvez, refere-se a aprendizados gerais. As brincadeiras infantis teriam como função ensinar as crianças certos aprendizados necessários à sua vida futura. Podemos perceber isto se pensarmos nos brinquedos e brincadeiras que treinam a coordenação motora e os sentidos do bebê e da criança e nos jogos de imitação tão comuns entre os maiores, como brincadeiras de casinha e de polícia e ladrão.

Para Piaget (1975) a inteligência nada mais é que o equilíbrio entre assimilação de conhecimento e sua acomodação. A importância da assimilação está no fato de que os organismos vivos, considerados pelo autor como sistemas abertos, não bastam por si mesmos. Os organismos vivos, no caso, o ser humano precisa interagir com o meio para poder garantir sua sobrevivência.

Precisamos apreender nesta interação tudo que garante nossa sobrevivência, precisamos aprender como nos manter vivos. A forma como fazemos esta interação, Piaget chama de adaptação. Ou seja, precisamos nos adaptar ao meio e a forma como acontece esta adaptação é através do que o autor chama de assimilação e acomodação. Esta “assimilação corresponde à integração, pelas ações, dos elementos externos ao ser vivo. A acomodação corresponde às mudanças internas que tornam isto possível”. (MACEDO, 1995, p. 6).

Existem para Piaget três formas de estruturar o jogo: o exercício, o símbolo e a regra. A primeira forma está relacionada à repetição, “quando algo se estrutura como uma forma (se organiza como um todo ou um sistema), apresenta a tendência de se repetir funcionalmente”. (MACEDO, 1995, p. 6). Ou seja, a criança tem a tendência a repetir o que lhe dá prazer, como quando finge dormir e os pais se enternecem com a brincadeira.

O jogo, por sua vez, pode ser “simples assimilação funcional ou reprodutora” que pode vir a “alimentar” o nosso desenvolvimento cognitivo. (PIAGET, 1975, p.115). A busca pelo prazer no jogo leva a criança a uma “transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações”. Em outras palavras, através do jogo, por prazer, a criança pode desenvolver seu pensamento sobre o mundo ao redor.

O jogo simbólico, por sua vez é caracterizado por uma “assimilação deformante”, na qual a realidade é assimilada por analogia. A criança imita as ações adultas da forma como as compreende, não da forma como são. Os “significados das coisas podem ser por intuição, imaginados por ela.” (MACEDO, 1995, p. 7).

Para Macedo, a importância do jogo simbólico na produção do conhecimento do aluno na escola está no fato de que “as fantasias, as mitificações, os modos deformantes de pensar ou inventar a realidade são como prelúdio para as futuras teorizações das crianças na escola primária e mesmo nos futuros cientistas”. (MACEDO, 1995, p. 7). Mais que isso, Macedo (1995) coloca em destaque a ação dos dois tipos de jogo como sendo a base para o “como” (exercício) e o “porque” (símbolo) das coisas, tão necessários ao aprendizado das matérias escolares.

Por último, o jogo de regra é caracterizado por uma “assimilação recíproca”, posto que a regra é coletiva e possui uma regularidade consentida ou buscada: a ação de um depende da ação do outro. Este tipo de jogo é importante, destaca Macedo (1995) porque o jogador aprende que tem que competir com um oponente em iguais condições.

Ele compreende que para ganhar tem que ser mais habilidoso, saber mais que o oponente. Este tipo de jogo está associado à competição, mas também a uma consideração sobre o outro que tem que competir de igual para igual.

Estas três formas de estruturar o jogo se misturam e fazem parte do desenvolvimento cognitivo da criança. Talvez não seja o foco que buscamos nesta pesquisa, no entanto, nos ajuda a compreender o papel do jogo na formação da criança.

O jogo baseia-se na “manipulação de certas imagens numa certa ‘imaginação’ da realidade” e se coloca, segundo Huizinga, do lado oposto ao da seriedade, que faz parte do domínio do real. A “brincadeira” como oposição ao sério também se opõe à verdade. (HUIZINGA, 2001 p.4).

Por outro lado, esta oposição está presente no mundo adulto, onde o jogo pode se igualar à brincadeira. Para a criança e para o jogador adulto ou adolescente que está inserido no jogo, ele é sério. “O jogo é sério, tendo quase sempre regras rígidas, incluindo fadigas e às vezes levando mesmo ao esgotamento. Não é um mero divertimento, é muito mais.” (CHATEAU, 1987, p.20).

O jogo, da forma como o define Huizinga (2001) encontra-se isolado. Trata-se de um intervalo de nosso cotidiano e cria uma ordem própria. Em um jogo de RPG, por exemplo, os jogadores fazem o exercício de se colocar, se ver, como outro personagem, vivendo em um cenário que pode ser tanto o nosso (uma imitação do real) como um mundo fantasioso onde existem seres e lugares extraordinários. Trata-se de um faz de conta onde tudo obedece a uma ordem própria, está em um tempo e espaço próprio: o jogo.

De fato, o jogo está intimamente ligado à imitação, a uma representação do mundo que não é necessariamente o real. Através da imitação, segundo Piaget (1975) a criança se adapta à sociedade, aprendendo através de “modelos utilizáveis”. Exemplos de brincadeiras que ensinam valores de uma sociedade não nos faltam.

Por outro lado, teria uma função cultural, fazendo parte da vida do homem, não somente da criança. Como exemplo, Huizinga (2001) nos fala sobre as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana que são marcadas pelo jogo. O mito, assim como o jogo, é “uma transformação ou uma ‘imaginação’ do mundo exterior, mas implica em um processo mais elaborado e complexo”. (HUIZINGA, 2001 p.7).

O jogo faz parte de nossas vidas, jogamos de muitas formas, em todas as idades. Tendo isto em mente, devemos examinar o uso do jogo na educação.

### 3.1- O jogo na educação

Só se pensa no jogo inserido na educação após o século XIX, quando surge uma nova concepção de criança. Até então o jogo era considerado uma atividade fútil e associada ao vício, por conta das apostas em dinheiro.

Havia, entretanto, três modos de estabelecer relações entre jogo e educação. Vamos vê-los em ordem cronológica: em primeiro lugar, o jogo aparece não como mediador inserido na atividade escolar, mas sim como recreação e relaxamento. O jogo seria um “relaxamento indispensável ao esforço em geral, o esforço físico em Aristóteles, em seguida esforço intelectual e, enfim, muito especialmente, o esforço escolar.” (BROUGÈRE, 1998, p.54).

A contribuição dele para a educação é fazer com que, através do relaxamento, o aluno possa se tornar mais eficiente na realização de seus exercícios, além disso, não devemos desconsiderar “o interesse que a criança manifesta pelo jogo deve poder ser utilizado para uma boa causa. É possível dar o aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como artifício pedagógico”. (BROUGÈRE, 1998, p.54).

Por muito tempo o jogo foi (e em muitos momentos ainda o é) visto e colocado em uma posição secundária, como recreação que tem como única contribuição o relaxamento e o descanso necessário ao aluno.

Uma segunda forma que se estabeleceu entre jogo e educação ,vem dos trabalhos de Jen Louis Vives, para quem o “jogo é considerado como meio de expressão das qualidades espontâneas ou naturais da criança”. (BROUGÈRE, 1998, p.57). Para este autor, nos fala Brougère (1998), o jogo era a oportunidade de testar e observar nas crianças suas aptidões. O jogo revelaria a natureza psicológica da criança, suas reais inclinações. Para Vives o jogo não é formador, mas sim, revelador. E daí vem sua importância para a educação, pois, através do jogo as crianças exercitam a expressão de seus talentos naturais.

Por fim, o jogo era visto como forma de passar um conteúdo de forma mais agradável e sedutora. Esta visão é ilustrada pelos estudos feitos por autores como Quintiliano e Erasmo, que pensavam no jogo como uma forma de sedução para o estudo. Para Erasmo,

Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois, nessa idade, é

necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhes proporcionar no futuro. (ERASMO, 1529, p.422-423, apud BROUGÈRE, 1998, p.54).

O importante na educação é educar para o trabalho, mas a princípio isto não parece algo natural ao mundo das crianças. O estudo é visto como trabalho e este pertence mais ao mundo dos adultos do que do mundo da criança. Para que ela trabalhe, devemos enganá-la para que ela trabalhe achando que é um jogo. Para que estude, sem saber que está estudando. Do jogo deve-se usar seu caráter motivacional, exclusivamente.

Estas constatações, para Brougère, irão fazer com que se estreite a idéia de que o jogo está naturalmente ligado ao universo infantil, fazendo com que aumente o interesse dos pedagogos sobre o jogo. Dessa forma, “a necessidade de levar o jogo em consideração remete a um reconhecimento da criança real que deve ser respeitada”. (BROUGÈRE, 1998, p.55).

No entanto, esta visão está limitada aos pequenos, já que aos alunos mais velhos, deve-se retornar ao trabalho. Percebe-se ainda a dualidade entre jogo e seriedade, colocando o jogo como algo exclusivo ao universo infantil, enquanto o trabalho (seriedade) é reservado aos mais velhos. Não se pensa o jogo ainda, segundo Brougère (1998) como tendo valor pedagógico em si.

Nestas três relações entre jogo e educação ainda não se considera o jogo como educativo, como instrumento que tem valor em si para a educação, corroborando desta forma para a visão do jogo para a pedagogia tradicional, que, por muitos anos, tem considerado o jogo como uma atividade desprovida de significado para o ensino, sendo inclusive prejudicial às crianças. No entanto

sin duda, el juego corresponde sencillamente a uno de los aspectos de toda actividad (como la imaginación con relación al pensamiento): su predominancia en el niño, se explica, pues (...) porque las tendencias características de toda conducta y de todo pensamiento están menos equilibradas entre sí en el período del desarrollo mental, que en adulto” (Piaget) (p.67) (...) El juego forma parte de la auto actividad que caracteriza a los organismos frente al medio, que contradisise las teorías según las cuales dicha actividad es una mera respuesta a los estímulos. (LIMA, 1986, p.67).

Através das atividades lúdicas, segundo Lima (1986), ao longo do desenvolvimento da criança, ela vai construindo “investigaciones mentales más complicadas”. (LIMA, 1986, p.74),

siendo el juego “un ejercicio general de conductas posibles”, se confunde, en su forma genética superior, con la inteligencia misma en su forma operativa (la deducción) y dialéctica (la construcción de nuevos posibles). Ante una situación, el organismo recurre a una de las formas básicas de comportamiento: a) el instinto; b) el automatismo adquirido o hábito y c) la inteligencia, con la posibilidad, evidentemente, de combinarlas. No existe diferencia básica entre el mecanismo utilizado por la inteligencia para encontrar la solución (investigación) y los mecanismos del juego, sin olvidar que los mecanismos de la inteligencia varían a lo largo del desarrollo del niño. (LIMA, 1986, p.75).

O jogo, como exercício, ensina através de simulações, caminhos a serem tomados para que se chegue a um objetivo: a tomada de decisão. A investigação de uma solução procurada torna-se jogo e pode também estar submetida a regras.

Para Bruner (1986), as funções fundamentais do jogo na atividade de crianças: no jogo se reduz a gravidade das consequências dos erros e fracassos; o jogo serve como meio de exploração e invenção; o jogo obedece a uma ordem; o jogo é uma projeção da vida interior para o mundo externo (em contraste com a aprendizagem tradicional na qual interiorizamos o mundo externo em nós mesmos); o jogo diverte (podemos dizer que o jogo é uma forma de resolução de problemas mais agradável).

O modelo da escola tradicional está baseado na repetição e consequente memorização de conteúdos e, de forma que não há uma busca pela solução de um problema. Esta atitude acaba com a diversão (ou seja, o aspecto lúdico do ensino-aprendizagem) que ocorre através do jogo.

Para Lima, “adoptar el enfoque lúdico como modelo básico de la actividad pedagógica supone, transformar los objetivos del proceso educativo, so pena de que el carácter lúdico quede limitado por la naturaliza del proceso (adquisición de automatismos)”. (LIMA, 1986, p.76).

Este enfoque não é algo novo, as sociedades primitivas dependiam mais da criatividade do que da capacidade de produção para sua sobrevivência. As atividades da comunidade giravam em torno da festa, dos jogos e dos mitos. Nestas sociedades os “‘productos superiores’ del comportamiento combinan la inteligencia, el juego y la fiesta,

los três componentes de lo que se resume con el término ‘creatividad’. (LIMA, 1986, p.76).

As sociedades industriais, ao esquecer os jogos, mitos e festas tradicionais, mudam a finalidade da educação que agora busca a profissionalização. Neste novo modelo educacional já não há mais espaço para a criatividade, como nos modelos voltados à solução de problemas práticos ou como no jogo. O que se busca é inculcar no educando uma nova postura e conhecimentos técnicos através da repetição. A escola se torna a fábrica.

Ora, em nosso mundo moderno se substitui cada vez mais os homens por máquinas enquanto que os meios de comunicação, cada vez mais modernos e eficazes em guardar dados, tornam dispensável a memorização do conhecimento científico transmitido pela escola. A consequência disto é que “em el sistema escolar se substituirán los ‘contenidos’ por la ‘reflexión’, es decir, el ‘aprendizaje’ por la ‘inteligencia’”, que por sua vez esta ligada à criatividade.(LIMA, 1986, p.77).

Para Bruner, tanto para a criança como para o adulto, o jogo é uma forma de usar a inteligência “o, mejor dicho, una actitud con respecto al uso de la inteligencia. Es un banco de prueba, un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasia”. (BRUNER, 1986, p.85).

As crianças, na visão de Bruner, precisam ou mesmo podem

combinar las propias ideas que conciben solos con las ideas que se les ocurren a los compañeros. Llamemos a esto transacción o como se quiera, pero la esencia, no sólo del juego, sino también del pensamiento. La escuela no debe cultivar unicamente la espontaneidade del individuo, ya que los seres humanos necesitamos diálogo, y es el diálogo lo que brindará al niño los modelos y las técnicas que le permitirán ser autónomo. (BRUNER, 1986, p.85).

O jogo, nesta linha de pensamento pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem de várias formas, mobilizando os conhecimentos, fazendo respeitar o conhecimento do outro ao mesmo tempo em que cultiva a espontaneidade do aluno e sua autonomia no processo de aquisição do conhecimento. Além disso, joga-se por prazer e assim também gostaríamos que fosse o ensino.

### **3.2- O jogo utilizado no ensino de história**

Cada vez mais o jogo vem sendo usado como recurso didático no ensino e aprendizagem de história. A maioria destes jogos conta como característica principal ser um atrativo para que o aluno se sinta motivado ao estudo. No entanto, temos jogos que se concentram no ensino e aprendizagem de conceitos de segunda ordem, tão importantes quanto os conceitos substantivos e foco deste trabalho.

Os tipos mais recorrentes de jogos encontrados podem ser separados em três categorias: jogos de tabuleiro, jogos eletrônicos e jogos de representação (onde se encaixa o RPG).

### **3.2.1. Jogos de tabuleiro**

Sobre jogos de tabuleiro, citaremos o trabalho de Andrade (2011) que em sua pesquisa utilizou jogos variados para o aprendizado de conceitos no ensino de história para estimular o raciocínio lógico e a criatividade. Sua pesquisa é realizada em uma escola da cidade do Rio de Janeiro com alunos do sexto ano.

Para a autora a função destes jogos seria ajudar no processo de ensino aprendizagem de forma mais afetiva que cognitiva, posto que em suas conclusões ela percebe que os alunos, oriundos de classes populares tinham dificuldade para aderir às ações pedagógicas realizadas pelos professores. O jogo possibilitou uma maior adesão por parte dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Andrade,

Ao sentir-se livre da avaliação dos adultos, e da punição no caso do fracasso, os alunos aderem seriamente ao jogo e a suas regras com o propósito e a expectativa de cumprir as metas. Esta adesão torna a ação pedagógica possível, faz com professores e alunos envolvidos no mesmo projeto, na mesma sintonia falem a mesma linguagem, aquela estabelecida pelas regras do jogo. (ANDRADE, 2011, p.7).

O jogo é utilizado por Andrade como uma ferramenta pedagógica que ajuda a “seduzir” o aluno para o estudo ao mesmo tempo em que pode vir a interferir e conferir significados aos conceitos que se quer ensinar. Esta facilidade de se trabalhar com o jogo entre os alunos se deve ao fato de o jogo ser um elemento da cultura que está presente em nossas vidas, das mais variadas formas: “nos programas de televisão, como jogos esportivos disputados entre os clubes e nações, como mercadoria nas lojas, como instrumento pedagógico na pré-escola, ou ainda como lazer ilícito no caso dos jogos de azar”. (ANDRADE, 2007, p. 95).

Em 2008, um grupo de estudantes e estagiários do Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória da Universidade Federal de Santa Maria deu início a uma produção de jogos de tabuleiro sobre temáticas ligadas à história: “Reviva: Guerras Guaraníticas”, ambientado no período colonial do Brasil e “A Carta do Corso” que abrange desde o “descobrimento do Brasil” até o processo de independência. Com estes jogos, os autores buscavam unir o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Para os autores “a ludicidade presente no jogo poderá aumentar o interesse dos alunos para a disciplina de História, possibilitando assim, novas temáticas e novas abordagens, além de propiciar aos acadêmicos novas experiências didático pedagógicas.” (VIERA et ali, 2009, p.3). O projeto parte da premissa que a utilização de suportes diferenciados pode auxiliar o professor no processo de ensino, deixando este mais interessante para o aluno.

### **3.2.2 Jogos eletrônicos**

O jogo *Búzios, ecos da liberdade* é um exemplo de jogo eletrônico voltado para o ensino de história. A ação do jogo se passa no cenário da Bahia do século XVIII, mais especificamente durante a Revolta dos Alfaiates, também conhecida como Conjuração Baiana. O jogo é um projeto do grupo de pesquisa Comunidades Virtuais com o financiamento da FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) e apoio da UNEB (Universidade do Estado da Bahia).

Souza e Rios (2013) fazem uma investigação com alunos da educação infantil, mais especificamente do quinto ano, observando a interação destes com o jogo. A pesquisa foi realizada com oito alunos na sala de informática da escola.

O foco da pesquisa era o jogo eletrônico enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem, não se aprofundando nos conceitos históricos substantivos ou de segunda ordem. Apesar disto e do fato do jogo ser inviável como instrumento a ser utilizado em sala de aula, percebe-se o potencial para o ensino.

Para a equipe do jogo a intenção é

contribuir para um efetivo envolvimento entre professores e alunos na construção de conceitos mediados pelo jogo eletrônico, de uma forma dinâmica, interativa, e problematizadora, na medida em que terão oportunidade de vivenciar, através da simulação, as ações que contribuíram para independência da Bahia, (...)

O jogo *Búzios: ecos de liberdade* dará oportunidade aos alunos e professores de vivenciar, refletir e trabalhar conteúdos históricos e

fatos políticos, (...). (Disponível em:  
[http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios/oprojeto. \)](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios/oprojeto.)

Trata-se de um jogo de representação de papéis, assim como o RPG, onde o jogador se torna Francisco Vilar, mulato brasileiro que volta de uma viagem de estudos na Europa e chega a Salvador no momento em que se desenrola a Conjuração Baiana. O jogador, “dentro” do jogo tem a possibilidade de se colocar no lugar de outra pessoa, um personagem histórico.

Outro jogo do grupo de pesquisas Comunidade Virtuais, que segue esta linha de jogos de representação é o chamado Tríade que, segundo seus autores, funciona como mediador do processo de ensino e aprendizagem de História, possibilitando a “imersão dos alunos no universo do século XVIII, especialmente na Revolução Francesa, despertando nos alunos do ensino fundamental e médio o desejo de aprender de forma lúdica e prazerosa”.(Disponível em:<<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade/projeto.htm>>).

### **3.2.3- Jogos de representação**

Na categoria de jogos de representação se encontram as iniciativas com uso de RPG e outros que não levam esse nome, mas que guardam características em comum, como o fato de se colocar na posição do outro, imaginar e resolver situações que envolvem representação. Antes de analisarmos algumas destas iniciativas, definiremos o jogo de RPG.

O *Role-playing Game* (jogo de personificação de personagem) pode ser definido como um jogo de representação, de faz de conta. Temos um narrador que conduz uma história para um grupo de jogadores que interpreta personagens da história. O narrador cria situações e os personagens interagem com ela, conduzindo e transformando a história pensada pelo narrador. Um jogo de RPG pode durar anos, pois se trata da vida de um grupo de personagens (apesar de ser possível criar um novo personagem a cada jogo). Um jogo de RPG pode ser chamado de “aventura”, enquanto que um conjunto de “aventuras” interligadas entre si é chamado de campanha. As jogadas são todas imaginadas e contadas entre o grupo. O lugar em que acontece o jogo, também imaginário, é chamado de “cenário” e pode ser qualquer um, baseado no real ou no fantasioso.

A criação e condução do cenário e dos personagens fictícios que aparecem na história ficam por conta do narrador que os interpreta: são chamados tradicionalmente de NPC (*Non Player game*).

Também existem maneiras de se jogar sozinho, como no caso das chamadas “aventuras solo” que são livros que trazem uma história na qual o leitor pode escolher os rumos. Ao final de um capítulo o leitor escolhe entre possíveis ações dos personagens do livro e segue para um capítulo determinado.

Muitos jogos eletrônicos hoje em dia fazem parte de uma categoria ligada ao RPG. Dizemos que um jogo de computador é de RPG quando o jogador, ao longo do jogo tem que tomar decisões, conversar com outros personagens, enfim seguir um enredo faz do jogo eletrônico ser considerado RPG.

Não é novidade pensar o RPG como linguagem ou ferramenta didática no ensino, temos iniciativas que datam da década de 1990 voltadas para a área da educação em geral e temos visto crescer as iniciativas e estudos realizados na área de história.

A primeira iniciativa foi da editora Devir que lançou uma série de aventuras prontas com temas Históricos: *Descobrimento do Brasil*, *Quilombo dos Palmares*, *Entradas e Bandeiras* e *As Cruzadas*<sup>12</sup>. No entanto, os jogos foram pensados para se jogar de forma tradicional, com um pequeno grupo de jogadores e não em uma sala de aula.

Pereira (2009) em monografia entregue ao programa de Especialização em História Social e Ensino de História, realiza uma pesquisa onde o RPG é utilizado em sala de aula como ferramenta pedagógica para a apreensão de conceitos de História. Através do jogo, o professor pode apresentar ao aluno conceitos de história, através de tarefas dentro do jogo, que envolvem a interpretação de documentos primários.

Ionta (2010) defende em seu trabalho *Aprender e ensinar História: os jogos de RPG na sala de aula* a utilização do RPG em sala, com este objetivo ela faz uma análise de uma experiência usada pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Técnicas de Narração Interativa e Ensino de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

---

<sup>12</sup>RICON, Luiz Eduardo. **O Descobrimento do Brasil**. Série Mini GURPS. São Paulo: Devir, 1999.

RICON, Luiz Eduardo. **Quilombo dos Palmares**. Série Mini GURPS. São Paulo: Devir, 1999.

RICON, Luiz Eduardo. **Entradas e Bandeiras**. Série Mini GURPS. São Paulo: Devir, 1999.

RICON, Luiz Eduardo. **As Cruzadas**. Série Mini GURPS. São Paulo: Devir, 1999.

O grupo, formado por estudantes da UFV, criou e aplicou em sala uma “aventura” de RPG com o título de *O Fantasma da Boa Vista: mistério e suspense numa fazenda do Vale do Paraíba Fluminense*. A temática do jogo é a escravidão do século XVIII, onde os alunos tiveram que resolver o mistério de um fantasma sem identidade que estava assombrando a cidade. Para chegar ao objetivo, descobrir a identidade do fantasma, os alunos tiveram contato com “pistas”, constituídas de fontes primárias. Assim,

Esses vestígios foram estratégias criadas para exercitar com eles análise e interpretação de diversos tipos de documentos, eram de fato fontes para coleta de informação sobre os temas estudados. Assim, ao longo da aventura, eles encontraram, por exemplo: cartas trocadas entre os fazendeiros; fotografias de família; páginas de um diário feminino; pinturas; recibo de compra e venda de escravos; dados estatísticos sobre a importação e exportação de escravo no Brasil no século XIX; trechos da Lei Eusébio de Queirós e da Lei Áurea; testamento dos antigos donos da fazenda; mapas e gráficos (IONTA, 2010, p. 26).

Coube aos alunos “interrogar” as fontes para chegar à solução do mistério. A experiência foi enriquecida pela participação ativa dos alunos que discutiram as fontes, construindo um conhecimento que fazia sentido para eles, enriquecendo a aula.

Outra iniciativa que podemos citar, embora tenha não tenha ocorrido em sala, foi realizada através do programa Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em Pernambuco através da Universidade Rural de Pernambuco. Pessoa e Barbosa (2012) utilizaram no ensino de história o jogo

não só como uma ferramenta didática, mas também como uma forma específica de produção de conhecimento escolar pautado em narrativas e simulações orais, em caráter voluntário, que permitem aos estudantes o conhecimento e a instrumentalização de diversas ferramentas e habilidades necessárias para seu desenvolvimento enquanto pessoas críticas e participativas socialmente. (PESSOA; BARBOSA, 2012, p.2).

As habilidades no caso seriam a leitura, interpretação e produção de textos, capacidade de argumentação e socialização (por conta da interação com os colegas). Pessoa e Barbosa criaram um “Clube do RPG”, um espaço para que os alunos possam jogar RPG com conteúdos substantivos de história no horário do contra turno escolar, além de ajudar na criação dos próprios jogos.

## **CAPÍTULO IV: A Análise da nossa experiência: os alunos podem aprender história através do RPG?**

O interesse por nossa pesquisa surgiu de um desejo de dar continuidade ao trabalho de monografia de especialização realizado em 2010 no curso de Especialização em História Social e Ensino de História, na Universidade Estadual de Londrina, cujo título foi “O uso do RPG como ferramenta pedagógica no ensino de História”.

O jogo RPG despertou em nossos alunos o gosto pela história e a possibilidade de exercitarem a empatia ao se colocar no lugar de um agente do passado. Se considerarmos a empatia histórica como definida por Ashby & Lee como *um empreendimento, onde os alunos mostraram 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, p. 53), podemos antever as possibilidades e a importância de se trabalhar a empatia nos alunos.

Agora, no mestrado, iremos analisar a experiência empática histórica entre os alunos do 7º ano do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas relativamente aos conteúdos da História a partir de um jogo de RPG, observando sua relação na apreensão de conceitos históricos por parte dos alunos, bem como suas reflexões acerca da experiência realizada.

### **4.1- 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, p.1).

Em 2010, realizamos 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<sup>13</sup>.

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 ideias históricas.

---

<sup>13</sup> Cf. PEREIRA, Juliano da Silva. *O uso do RPG como ferramenta pedagógica nas aulas de história*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. (Monografia de Especialização em História e Ensino de História).

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.

A relação empática com o passado se dá através das situações-problema colocadas ao longo do jogo, sempre utilizando evidências históricas e procurando, através dos exercícios que o aluno possa construir suas próprias inferências sobre o passado.

Segundo Collingwood, as evidências ou provas são tudo que pode ser percebido pelo homem:

Todo o mundo perceptível, então, constitui, potencialmente e em princípio, prova para o historiador. Torna-se efetivamente prova, na medida em que ele vá até ele com a devida espécie de conhecimento histórico. (...) A prova só é prova, quando alguém a observa historicamente. (...) o conhecimento histórico só pode desenvolver-se a partir do conhecimento histórico; por outras palavras, o pensamento histórico é uma atividade original e fundamental do espírito humano ou - como Descartes poderia ter dito - a ideia de passado é uma ideia "inata". (COLLINGWOOD, 1981, p.373).

Desta forma, considerando que a aventura de RPG é uma construção baseada nas evidências, no sentido que Collingwood (1981) dá à construção histórica, como uma teia cujos nós são as evidências e que todo o resto é "imaginado" pelo historiador, podemos também considerar a aventura como uma construção histórica. Ela é metodologia e evidência, os alunos estão nela e lá estando podem participar do processo que também faz o historiador: construir inferências sobre o passado.

Daremos continuidade a análise da experiência com RPG, procurando demonstrar que os alunos podem aprender a pensar historicamente com a utilização desta ferramenta pedagógica.

#### **4.2- A nossa experiência para o mestrado**

Em primeiro lugar devemos ter em mente que os níveis de empatia aqui relatados não compõem uma hierarquia desenvolvimentista. O aluno não

necessariamente tem que atingir um nível antes do outro, nem tampouco, o baixo nível demonstra que um aluno é melhor que outro.

Os níveis de empatia, desenvolvidos por Lee (2001), tem como intenção classificar as ideias históricas dos alunos e vislumbrar uma possível progressão dessas ideias, percebendo, desta forma, qual o entendimento que o aluno possui sua compreensão em história.

Embora estes níveis não sejam propriamente objetivos a atingir, ensinar de modo a promover empatia histórica em sala de aula contribui para uma melhor compreensão da história, para uma migração de ideias menos sofisticadas para as mais sofisticadas.

Nesta perspectiva, seria muito bom que o aluno entendesse o passado sob a perspectiva do passado e compreendesse e separasse as ideias do historiador das ideias dos personagens do passado.

Classificar as ideias dos alunos em níveis, no entanto não é importante para uma classificação de sucesso e fracasso escolar, mas sim para que o professor possa focar seu trabalho nos pontos deficitários, interceder para que o aluno tenha uma compreensão maior do passado.

Em outras palavras, saber como o aluno pensa historicamente e lhe dar instrumentos para facilitar está compreensão auxilia a tarefa do ensino-aprendizagem de história. Sempre pensando na progressão das ideias históricas não como um fim em si objetivando assim atingir o estágio final, mas como processo contínuo que pode acontecer em vários níveis e de formas diferentes para assuntos diferentes. O objetivo não é o topo da escada, mas o subir.

O objetivo principal da pesquisa foi o de perceber como o RPG, enquanto ferramenta pedagógica pode vir a facilitar a compreensão histórica e o processo de progressão de ideias históricas sob a perspectiva da empatia histórica. O tema escravidão na Roma antiga foi escolhido por já ter sido utilizado em trabalho anterior e pela abundância de documentos históricos. Para a pesquisa foi desenvolvida uma oficina, realizada em sala no horário normal da aula (foram utilizadas seis aulas para a aplicação do jogo), em três turmas de 7º ano do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas, **da cidade de Londrina** e participaram 71 alunos com idade entre onze e treze anos. É importante ressaltar quem nem todos os alunos participaram de todas as etapas, o que explica algumas diferenças entre o número de alunos e o número de respostas dadas nos dados analisados.

A pesquisa consistiu de três momentos, o primeiro foi a análise do conhecimento prévio dos alunos. Foi aplicado um questionário sobre escravidão com a intenção de perceber o conceito de escravidão (suas ideias do que era escravidão) que tinham os alunos.

A segunda parte da pesquisa, consistiu na aplicação da “aventura”<sup>14</sup> *O Enigma de Pananaikos*, trata-se de uma reformulação do jogo já utilizado anteriormente em pesquisa realizada em 2010 sobre RPG<sup>15</sup>, em que foi demonstrado a possibilidade de se utilizar o jogo como ferramenta pedagógica.

Buscou-se no jogo a contextualização do período através de vídeos que mostravam locais da cidade de Roma, mapa da cidade, imagens de cidadãos romanos, ruas, casas etc. Além disso, nos exercícios realizados na forma de desafios dentro do jogo, foram utilizadas fontes históricas.

A terceira parte da análise consistiu na aplicação do exercício empático que consistiu na leitura de um texto (evidência histórica) e sua interpretação para que o aluno pudesse escolher entre seis respostas (questão de múltipla escolha). Para apoiar a análise, foram realizadas também entrevistas com a maior parte dos alunos, após a aplicação do jogo.

Foram analisadas as respostas de alunos de três turmas de 7ª série, uma do período vespertino (23 alunos) e duas do período matutino (39 alunos) . Foram realizadas 62 entrevistas com questões semi-estruturadas, com a finalidade de investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conceito de escravidão (o que entendiam e com o que relacionavam ao assunto). Dentre eles vinte e nove são de alunos do sexo feminino e trinta e um de alunos do sexo masculino, sendo que dois não se identificaram no questionário.

Como técnica de análise das respostas, optamos pela análise de conteúdo conforme o conceito de Bardin

a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p.38)

---

<sup>14</sup> Nome usado para designar uma partida de RPG.

<sup>15</sup>Para mais informações: PEREIRA, Juliano da Silva. Op. Cit, 2010.

Entendemos que através da análise de conteúdo, como proposta por Bardin (1977) temos uma forma de destacar e tratar as informações contidas nos documentos analisados. Neste caso analisamos de uma forma descritiva os significados que ficaram mais claros através da leitura. O primeiro passo foi o que Bardin chama de análise categorial em que se pretende “tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido.”(BARDIN, 1977, p.36). O processo se assemelha a uma organização na qual o pesquisador ao ler o documento separa os itens de sentido em gavetas, as quais chamaremos de categorias. Estas categorias abrigam itens de sentido semelhantes permitindo a classificação dos “elementos de significação constitutivas da mensagem”. (BARDIN, 1977, p.37). É uma forma de ordenar o que aparece desordenado e descobrir os sentidos escondidos no texto.

As respostas das perguntas 1 (o que é escravidão para você?) e 2 (qual a diferença entre liberdade e escravidão) foram analisadas conjuntamente por serem complementares, ajudando a delinear melhor a ideia de escravidão dos alunos. Da análise das respostas surgiram sete categorias: a) violência; b) obediência; c) exploração do trabalho; d) ausência de liberdade; e) ser negro; f) objeto, desvalorização do ser humano e g) relações com história.

A intenção com estas duas perguntas foi perceber com o quê os alunos relacionam a escravidão e ou o que elas entendiam ser este conceito. As respostas se dividem assim, entre as categorias: vinte e um alunos relacionam escravidão com violência física e maus tratos (a) ; dezesseis relacionam a escravidão com obediência (b); vinte e quatro a relacionam à exploração do trabalho (c); trinta e sete com ausência de liberdade (d); nove relacionam a escravidão com o negro (e) e onze relacionam com uma desumanização, transformação do homem em objeto (f).

A escolha das categorias se deu após a leitura dos questionários, conforme a ocorrência de algumas palavras e expressões (que formavam itens de sentido, transformados em categorias) nas respostas dadas, sendo que em alguns casos, o conceito de escravidão do aluno correspondia a mais de uma categoria. No entanto, cabe ao pesquisador ao analisar os dados inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem e interpretar suas respostas. (BARDIN, 1977). Em nosso trabalho, para separarmos as respostas que coincidiam em mais de uma categoria foram analisadas as

outras respostas do questionário a fim de perceber a ideia central do aluno e a qual categoria ele se encaixaria melhor

a) **Violência** (21)

*Escravidão é pessoas que apanhavam e trabalham*

Os textos que entraram nesta categoria aqui estão por apresentarem palavras que remetem a escravidão à violência física e aos maus tratos. Foi acrescentado também respostas que destacaram o fator humilhação. O escravo, além de apanhar e/ou ser mau tratado, é também humilhado. Em uma das respostas o aluno compara o escravo com um animal:

*peessoas que presa e tratam como um porco e tem que fazer o que quer quando o dono manda. (O.)*

É interessante observarmos o fato deles não entenderem a escravidão como uma instituição de uma sociedade, ela parece existir somente com relação ao indivíduo e não relacionada a sociedade que a produz. A escravidão é vista, por conta disso como ações: maltratar, aprisionar, humilhar, comprar (assumindo o papel de objeto). Como vemos abaixo:

*liberdade e quando um escravo acha um pepita de ouro o é recebido para isso ou ganha sua liberdade, escravidão é trabalhar demais e apanhar. N.*

*ha liberdade é uma coisa boa joga, brinca, si diverte etc... mais a escravisão fica só trabalhando e recebendo ordem e se não obedece é chicoteado. A.*

*Escravidão é deixar as pessoas presas, bater nas pessoas, e não dar comida para ela. C. D.*

*é que liberade é você mandar em si proprio e escravidão é obedecer ordem e trabalhar o dia inteiro preso e chicoteado. A. R. M.*

*os brancos batiam nos negros a troco de comida e aposento. J.V. L.*

*Escravidão é pessoas que apanhavam e trabalham. F.*

*Maus tratos com os outros, racismo, preconceito, uma pessoa condenada a viver eum um ambiente sujo sem condições nenhuma de viver uma vida normal. M. Y. T.*

*... leva basta(nte) chicotada se não fazer aquilo que ele manda. G. M. de M.*

*Escravidão era muito ruim pegavam pedras pesadas eram mautratado e etc. J. W.*

*...esfravidau e ser preso judiado e nada em troca. R.*

*Escravidão: é ser tratado muito mal e trabalhar até a morte com outros. V.*

*peçoas que presa e tratam como um porco e tem que fazer o que quer quando o dono manda. O.*

*bater nos escravos N.*

*... é são tratado mal os patram tratava eles na base da chicotada. J.*

*escravo que a roma tinha ele era presioneiro eles apanhava dos romanos. R.*

*(...) O escravo é tratado muito mal, eles batiam de chicote até obedecer o seu dono. G.S.*

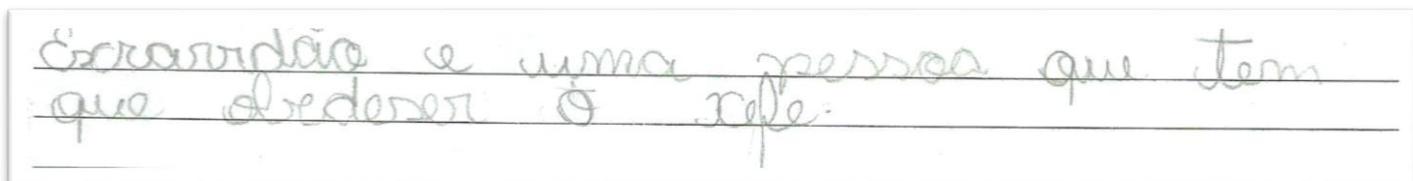
*E maldadar as peçoas (...).W.B.*

*Sim porque escravidão tem que ser apanhando do reino. Le*

*Um cara que é comprado e é escravizado apanha e é chingado humilhado bastante G.*

*É uma peçoas quê é comprada por um homem rico e transformado num escravo, fazendo serviços pesados e tratado extremamente, mal batia neles e dava chicotadas. (Anônimo 2)*

## **b) Obediência (16)**



*Escravidão é uma peçoas que tem que obedecer o chefe.*

Para este grupo a definição de liberdade aparece como o oposto de escravidão que, de forma simplista pode ser vista como estar preso. Nestes casos a escravidão já não é somente ações específicas (embora em algumas respostas perceba-se a relação com a ação de mandar, prender, obedecer), mas situações: não ter liberdade, não poder fazer o que se quer e ou o que se tem vontade. Há também uma relação maior com trabalho, pois os alunos percebem a escravidão também como trabalhos a se fazer.

*Liberdade é você ser livre, livre não no sentido de fazer o que quiser, mais ter o direito de escolher sua profissa, etc. e não obrigado a fazer algo, ter direito de escolher o destino da sua vida. V.*

*Pra mim escravidão é você ter um dono e ele te tratar como um objeto, e este seu dono te obriga a fazer uma coisa que você não queira. V.*

*A escravidão não se pode fazer nada só trabalhar e fazer o que os patrões mandam. K.*

*liberdade é poder ser livr sem ninguém pra ficar mandando já escravidã não tem nem um tempo é faz isso, faz aquilo. Rh.*

*É quando uma pessoa pega outra faz ele fazer tudo que o dono quer. G. G. Z.*

*... escravidão e quando não esta livre para fazer nada so o que eles mandam. J.V.L.*

*...fazer o que o dono manda. V. H. L.*

*Escravidão é eu trabalho forçado que tem que fazer tudo eu acho. Ma.*

*Escravidão e uma pessoa que tem que obedecer o xefe. A. H.*

*Escravidão tem que obedecer muito os donos. J. W.*

*...e tem que fazer tudo que o dono manda. V. Q. B.*

*...escravidão vc faz o que eles mandão. W. I.*

*Liberdade e quando uma pessoa e livi solta para fazer o que quiser e escravidão e os pobres que tem que trabalhar para os ricos. G. K.*

*Outro ponto que se destaca é o fato de que uma parte do grupo relaciona obediência a estar preso, como podemos ver nestes exemplos:*

*A escravidão e quando uma pessoa é presa na casa de outra e fas o trabalho todo sem ajuda, a liberdade e quando uma pessoa não fica presa e faz o que quiser. M. F.*

*A escravidão é uma coisa que eu não gosto fica trancado sendo escravo de outra pessoa fica recebendo ordem de pessoas.A.*

*é que liberade é você mandar em si proprio e escravidão é obedecer ordem e trabalhar o dia inteiro preso e chicoteado. A.R.M.*

O ato de obedecer, para estes alunos, está relacionado ao estar preso. O preso tem que obedecer e tudo esta interligado: o escravo não tem liberdade e logo, deve fazer o que lhe mandam. Há também uma passividade em torno da ideia do que é ser escravo, pois só cabe ao escravo obedecer.

### **c) Exploração do trabalho (24)**

*escravidão e a onde os escravos fica trabalhando.*

Para uma parcela significativa dos alunos, o conceito de escravidão está ligado a questão econômica de exploração do trabalho:

*Escravidão para mim quando pessoas negras trabalham de graça que e escravidão para mim. L.A.S.*

*Eles trabalhava muito. G.G.S.*

*Escravidão é escravos que eram obrigados a trabalhar a os portugueses e moravam em senzalas. N.*

*Escravidão é pessoa que são obrigadas a fazer serviços pesados. K.*

*... escravidão é trabalhar demais e apanhar. N.*

*A escravidão para mim é uma coisa que trabalha muito e que eu não queria que existia porque eles não deviam trabalhar para os outros. Dh.*

*É porque a liberdade você não trabalha não faz nada e a escravidão você fica trabalhando servindo os outros. Dh.*

*Escravidão é você trabalhar pra uma pessoa mesmo não querendo e fazer trabalho que você não gosta e trabalhar sem salário. Ma.*

*... escravidão= é manter como prisioneiro para trabalhar. L. R.*

*...escravidão é obedecer ordem e trabalhar o dia inteiro preso e chicoteado. A.R. M.*

*Nós tempos antigos escravidão era as pessoas trabalhar forçadamente para a outra. M.*

*Escravidão era muito ruim pegavam pedras pesadas eram maltratado e etc. J.W.*

*E quando as pessoas tem que trabalhar duro para ganhar uma miséria. N.B.*

*É um trabalho que é muito ruim que eles eram presos para trabalhar forçados até a morte. V.*

*E pessoa que trabalha sem nada em troca. R.*

*...escravidão e pessoas que apanham e trabalha muito. F.*

*Escravidão e a onde os escravos fica trabalhando. T. G.S.*

*É escravizar os homens e mulheres, fazendo trabalhar todos os dias para um rei. R. G.*

*É uma pessoa trabalha para os outros e leva bastante) chicotada se não fizer aquilo que ele manda. G. M.M.*

*pessoas que são forçadas a trabalhar e não recebiam o valor dos seus esforços.(L.)*

*É um cara que vai em um país pega alguém e ela para seu país e o faz trabalhar de graça (M.)*

Alguns deles relacionam a exploração do escravo com a exploração do rico pelo pobre. O escravo é visto como o pobre e seu dono, o rico.

*Liberdade e quando uma pessoa é livre solta para fazer o que quiser e escravidão e os pobres que tem que trabalhar para os ricos. G.K.*

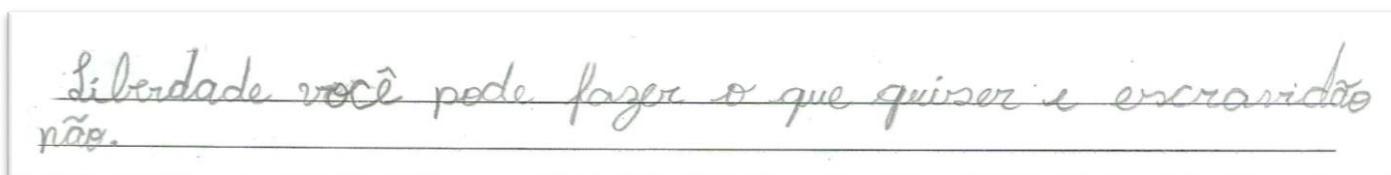
*É quando os mais ricos fazem os pobres de empregados escravos etc. G.K.*

E pela humilhação no trabalho:

*Escravidão para mim é a pessoa que é maltratada umilhada e que sofre no trabalho. H. C.M.V.*

O escravo existe para o trabalho, é uma dominação econômica em que não há correspondência entre o que se trabalha e o que se ganha em troca. O trabalho em si é visto como um valor pelo aluno, o trabalho deve ser pago, caso contrário teremos a escravidão. Um trabalho valorizado, por outro lado, é um trabalho em que a pessoa faz o que gosta, onde não há sofrimento ou humilhação.

#### d) Ausência de liberdade (37)



A maioria dos alunos, escravidão é a ausência de liberdade. É o estar preso, simplesmente; ou o não fazer o que se quer (ter que obedecer ordens); não cuidar da própria vida; não poder ir e vir. Para esta parcela dos alunos, ser escravo é ser preso, ou antes, estar preso. Todo escravo fica preso em algum tipo de prisão, uma prisão física em que ele tem que, obrigatoriamente, obedecer seu dono. Novamente aparece a ideia de prisão com obediência.

*Escravidão é aprisionamento de pessoas que serão obrigadas a fazer coisas para o rei quanto a rainha eles tinham que alimentar a família real. E.A.M..S.*

*é que a liberdade você quanto os outros podem sair e voltar de onde quiser e a escravidão as pessoas são aprisionadas e tem que servirem ao rei ou faraó como eles diziam. E.A.M..S.*

*A escravidão é uma coisa que eu não gosto fica trancado sendo escravo de outra pessoa fica recebendo ordem de pessoas. A.*

*É uma pessoa que não tem liberdade para fazer nada. Ex: ela não pode sair de casa do dono, não pode sair para viajar pelo mundo. P.H.*

*A liberdade a gente pode ir para onde nos quiser e escravidão nos fica preso em lugares onde não podemos sair. L.A.S.*

*A liberdade agente não precisa trabalhar você é livre e a escravidão é você só ter a escolha de trabalhar. Ma.*

*Manter uma pessoa presa e tem que trabalha severamente. L.R.*

*Escravidão é deixar as pessoas presas, bater nas pessoas, e não dar comida para ela. C.D.*

*a liberdade você pode fazer tudo sair para a rua e escravidão você fica preso e só pode sair quando os homem deixar. C.D.*

*Liberdade a gente podemos ficar livre e fazer o que queremos. Escravidão todos eram tratados como lixo e não tinham liberdade nem pra pensar. H.H.V. F.*

*é que liberdade é você mandar em si próprio e escravidão é obedecer ordem e trabalhar o dia inteiro preso e chicoteado. A.R. M.*

*quando um homem ou mulher são presos na casa de um homem ou mulher ricos antigamente. M.F.*

*A escravidão e quando uma pessoa é presa na casa de outra e faz o trabalho todo sem ajuda, a liberdade e quando uma pessoa não fica presa e faz o que quiser. M.F.*

*Escravidão e a pessoa que não tem liberdade e tem que fazer o que o dono manda. V.H.L.*

*Liberdade é estar fazendo o que eu quiser e ser livre. Escravidão é eu trabalhar forçado que tem que fazer tudo eu acho. M.*

*Liberdade= e a onde nós fica e pode sair aora que você quer/escravidão=e a onde você não pode sair para lugar nem um. T.G.S.*

*Que a liberdade você é livre pra fazer o que quiser viver uma vida boa e a escravidão é uma prisão cheia de racismo. M. Y. T.*

*Liberdade você pode fazer o que quiser e escravidão não. E.*

*Liberdade= livres para fazer o que quiser. Escravidão tem que obedecer muito os donos. J.W.*

*Liberdade é quando as pessoas podem fazer o que quiser e escravidão é quando as pessoas tem que trabalhar duro. N. B.*

*Liberdade e ficar livre fazer o que quiser e escravidão é ter que fazer aquilo que seu dono quer. P.R.*

*Escravidão para mim e ficar preso, tipo numa casa que fica muitos pesos chutos (juntos). P.R.*

*É quando uma pessoa fica sem liberdade de sair, e tem que fazer tudo que o dono manda. V.Q.B.*

*Liberdade é quando você pode fazer tudo o que quer, e escravidão é quando você não pode fazer tudo o que quer. V.Q.B.*

*Uma pessoa que é obrigada a fazer o que não quer. W.I.*

*Liberdade: é ser livre, fazer o que quiser. Escravidão: é ser tratado muito mal e trabalhar até a morte com outros. V.*

*É um trabalho que é muito ruim que eles eram presos para trabalhar forçados até a morte. V.*

*Liberdade e ser livre ser feliz e ser preso e nada em troca. R.  
é prender alguém no lugar que ele não gosta... J.*

*é prender uma pessoa para servir outras pessoas B.*

*Na minha opinião escravidão é obrigar uma pessoa fazer algum trabalho sem ela querer(...) Lu.*

*E ficar preso e fazer tudo o que o dono mandar. T.*

*É uma pessoa que faz tudo o que o homem quer, trabalhar para ele fazia tudo. L. liberdade é quando você faz o que quiser e escravidão é quando você só obedece os outros e não podia fazer nada. B.J.*

*Escravo é uma pessoa manda obedecer o seu dono.(...) G.S.*

*(...) e trabalho sem vontade (...).W.B.*

*É que liberdade a pessoa é livre e escravidão é a pessoa presa de fazer serviço (Anônimo 2)*

#### **e) Ser negro (9)**

*escravidão foi a época que os brancos faziam dos negros seus escravos os brancos batiam nos negros a troco de comida e aposento.*

Embora possamos perceber em outros casos uma relação entre a escravidão e a população afrodescendente, quatro alunos associam diretamente escravidão com as pessoas negras. O escravo, para estes alunos é provavelmente sempre negro.

*Escravidão para mim quando pessoas negras trabalham de graça que é escravidão para mim. L.A.S.*

*Pergunta 3 - (Os escravos eram tratados muito mal por ter sua cor negra e eles achavam que havia uma desigualdade). K.*

*Escravidão foi a época que os brancos faziam dos negros seus escravos os brancos batiam nos negros a troco de comida e aposento. J.V.L.*

*Maus tratos com os outros, racismo, preconceito, uma pessoa condenada a viver num ambiente sujo sem condições nenhuma de viver uma vida normal. M.Y. T.*

*Escravidão é escravos que eram obrigados a trabalhar para os portugueses e moravam em senzalas. N.*

*É deixar homens e mulheres negras trancadas sem liberdade Th.*

*É pessoas negras que trabalham presos nos lugares de antigamente. Let.*

*É a onda não tem respeito com os negros Y.A.*

*É uma pessoa que abusa dos negros Ra.*

#### **f) Objeto, desvalorização do ser humano (11)**

*escravidão é tratar as pessoas como lixo, como se elas não tivessem coração*

Alguns alunos associam a escravidão com a desumanização da pessoa, tornada objeto que pode ser comprada e usada como o dono quiser. Podemos inferir que para estes alunos, ser humano é ser valorizado, é ter quem se preocupe com você, é ser respeitado. Como o escravo não tem isso, torna-se objeto, coisa.

*Pra mim escravidão é você ter um dono e ele te tratar como um objeto, ... V.*

*escravidão é tratar as pessoas como lixo como se elas não tinham coração. Rh.*

*É não ter liberdade e ser tratado como um lixo. H.H.V. F.*

*Pra mim é o sofrimento das pessoas humilhação e preconceito isso pra mim é desumano. A.R. M.*

*são aquelas pessoas que são compradas para trabalhar K.*

*E quando uma pessoa e ninguem ligasse pra ela. G.V.*

*(...)tratar a pessoa sem humanidade. Lu*

*são aquelas pessoas que são compradas para trabalhar K.*

*E quando uma pessoa e ninguem ligasse pra ela. G.V.*

*(...)tratar a pessoa sem humanidade. Lu.*

*A escravidão é uma pessoa que não tem quace nada. D.*

A partir desta exploração inicial podemos perceber o que pensam os alunos sobre escravidão. Muitos alunos se enquadram em mais de uma categoria o que nos mostra que são muitas as referências, os conhecimentos que o aluno mobiliza para responder à questão. Não nos cabe aqui tratar as respostas como certas ou erradas, mas como elementos para adentrarmos no pensamento dos alunos, percebendo como concebem a ideia de escravidão.

De forma geral os alunos não entendem a escravidão enquanto instituição de uma sociedade, mas, como dito anteriormente, como ações relacionadas a quem delas participa (o amo e o escravo). Escravidão está circunscrita ao nível do indivíduo e, embora não seja o objetivo analisar a fundo o conceito de liberdade, pudemos perceber que para eles liberdade é fazer o que quiser. Nada mais natural que pensarem a escravidão de forma individualizada e, por conseguinte, que a maioria relacione escravidão com a ausência de liberdade (ou fazer somente o que os outros querem).

Outro ponto importante é a questão da violência. Embora possa parecer que apenas uma parte dos alunos relacione escravidão e violência nas duas perguntas analisadas sobre a relação entre escravo e amo, elas estão presentes em praticamente

todas as respostas. As relações estão permeadas de violência, com referências a castigos, humilhações, chicotadas ou mesmo só um péssimo tratamento.

A violência parece ser o ponto central do pensamento dos alunos, posto que todas as categorias se relacionam a ela seja de forma direta, como quando citam os castigos ou de forma simbólica, através de humilhação, privação de liberdade, etc.

E de onde vem esses conhecimentos dos alunos? Como se formaram? Não podemos traçar exatamente suas origens, mas podemos inferir através de suas respostas alguns pontos prováveis.

O conhecimento prévio do aluno é formado ao longo de sua experiência, ele forma os conceitos com todo o conhecimento que adquire na escola, família e pessoas com as quais se relaciona. Além disso, as mídias (televisão e internet, principalmente) também vão ajudar o aluno a formar conceitos e aprendizagens.

Uma parte dos alunos, ao pensarem a escravidão, acionaram conhecimentos das aulas de história. Importante ressaltar que o questionário não pedia para conceituar a escravidão circunscrita a algum período da história, entretanto não devemos esquecer que o questionário, aplicado por um professor de história faça com que pensem o conceito relacionado ao que viram em sala de aula.

*E quando a cidade tem uma derrota. G.P. V.*

*É quando uma pessoa pega outra faz ele fazer tudo que o dono quer. G.G.Z.*

*quando um homem ou mulher são presos na casa de um homem ou mulher ricos antigamente. M.F.*

*liberdade e quando um escravo acha um pepita de ouro o é recebido para isso ou ganha sua liberdade, escravidão é trabalhar demais e apanhar. N.*

*Escravidão é escravos que eram obrigados a trabalhar a os portugueses e moravam em senzalas. N.*

Também da escola é provável que venha a relação que alguns estabelecem entre escravidão e ser negro, posto que no quinto ano do ensino infantil eles estudam o tema da escravidão no Brasil. Além disso, não podemos desconsiderar, sobre este tema, a influencia dos meios de comunicação: filmes, novelas, etc sobre o tema escravidão.

Há de se considerar também o viés histórico que se dá à história do negro no Brasil. Desde tempos remotos de nossa história quando Von Martius criou o primeiro projeto de interpretação histórica do Brasil nação, com a finalidade de “garantir uma identidade à recente nação que se formara. Historicizado na lógica do colonizador e

singularizado pela iscigenação, ou seja, na mistura das ‘raças’ e no branco como civilizador”. (MURINELLI, 2012, p.32).

O negro aparece como figura auxiliar da ocupação branca no Brasil na academia e na escola. Como nos fala Murinelli (2012, p. 41)

as primeiras representações sobre a população afrobrasileira foram sendo construídas desde as primeiras décadas do século XIX. Narrativas que – imersas ao contexto político e sociocultural de seu próprio tempo – colocaram a população afrobrasileira como coadjuvante da História “oficial” do Brasil. História “oficial” que prevaleceu tanto em meio à produção acadêmica como escolar.

A mudança nesta ótica se dara mais tarde, na década de 1930, com Gilberto Freyre. Para Freyre o negro já estava misturado ao branco de tal forma que não haveria no Brasil o conflito racial. Sua interpretação deu origem a construção da ideia de uma democracia racial no Brasil, mais tarde desmistificada por Florestan Fernandes. No entanto, este mito se propagou na educação brasileira, como narrativa única sobre a história do negro no Brasil.

Somente na

década de 1980 os avanços dos movimentos pelos direitos dos negros, do processo de “redemocratização” da sociedade brasileira, dos debates em torno da escola, da história e do ensino de história, fazem com que na escola se modifiquem os conteúdos das disciplinas. As novas orientações historiográficas centradas na história “vista de baixo” davam maior importância às perspectivas de grupos menos favorecidos. (PEREIRA, 2010, p. 56)

Poucos, no entanto, são os livros didáticos que mostravam a história da África, tampouco a importância da cultura africana para a formação do povo brasileiro. Somente após a lei Federal 10.639/03, os livros começam a trazer estas contribuições.

Não é de se estranhar, diante deste quadro que o aluno veja o negro como escravo, associando a ele a humilhação e os maus tratos recorrentes a um ser humano transformado em objeto.

Mais do que isso, as representações do africano e afrodescendente na história escolar trazem muitas vezes os escravizados como passivos e submissos, explicando talvez a associação que os alunos fazem entre o conceito de escravidão e a violência (chibatadas, humilhação), a passividade (o escravo é o que aceita sem nada falar tudo que o dono manda, como visto nas respostas dadas na categoria obediência).

#### 4.2.1- O enigma de Pananaikos: o roteiro

Apresentaremos agora o roteiro utilizado em sala de aula. O roteiro é um “guia” para que o narrador conte a história. Estão presentes no roteiro os exercícios empáticos com documentos escritos e demais tarefas que cabem aos jogadores. No entanto, por conta da natureza interativa do jogo de RPG nem sempre o roteiro é seguido à risca. O que é constante são os exercícios e tarefas que cabem aos personagens, como eles chegam no momento da história para resolve-los muda conforme os jogadores.

#### O enigma de Pananaikos

Nossa aventura começa na agência dos Detetives Prodígios. O professor Hermes procura a ajuda dos nossos Detetives, para que ele possa terminar seu livro sobre escravidão na Roma antiga. Convidou nossos detetives para visitarem a cidade eterna: Roma. Lá, eles poderão ajudar o professor a completar sua missão de **falar sobre a escravidão em Roma**.

O professor achou em um velho pergaminho antigo a história de Antius, um cidadão romano que foi salvo por seu escravo. O que ele não conseguia entender e queria descobrir em sua viagem é por que um escravo que é maltratado pelo dono o salva de ser preso e condenado. Algumas perguntas surgiram em sua mente de historiador e foram devidamente anotadas em seu caderno de campo:

- como alguém se torna escravo em Roma?
- alguém poderia ficar feliz em ser escravo?
- o que pensavam os romanos sobre escravidão?
- homens e mulheres eram tratados iguais em sua condição de escravos?
- todos os escravos eram iguais?
- como eram tratados os escravos romanos?

Só havia uma maneira eficiente de saber: usar a máquina do tempo dos detetives e voltar para Roma antiga. Lá, eles poderiam investigar melhor este mistério.

Vocês entram na máquina junto com o professor Hermes, cheios de curiosidade e animados para ir até a Roma Antiga. Não é todo dia que podemos visitar uma cidade que tem uma história tão conhecida e que está contida dentro da nossa própria história, afinal nossa língua é derivada do latim, assim como várias outras coisas que são costumes nossos e que eram costumes deles primeiro.

## CENA 1 – A CHEGADA EM ROMA

Quando vocês voltam ao passado tudo se transforma e se torna diferente, vocês estão vestindo togas e sandálias como todos os romanos. Um efeito da máquina do tempo pra que vocês não chamem muita atenção. A rua onde vocês estão é bem movimentada, pessoas andam por todos os lados, indo para todas as direções. Incrivelmente vocês conseguem entender todas as palavras que as pessoas falam como se vocês falassem latim há muito tempo!

Mas havia um problema, o professor havia desaparecido! Neste momento, um garoto que passa pela rua chega perto de vocês e puxa conversa:

- olá, vocês me parecem novos em Roma. São de alguma província romana? Pelas belas roupas vejo que não são pobres, vocês são cidadãos ou estrangeiros? Bom, de qualquer forma, tenho muito que fazer. Tomem isto aqui, um homem me pagou dez *denarius* para entregar este papiro a vocês. Até mais ver!

O Papiro entregue pelo garoto continha uma mensagem de um cara que assinava com o nome de Pananaikos:

Muito bem detetives, chegaram ao passado! Entretanto, fui mais rápido e sequestrei o professor Abobrão. Se quiserem voltar para a época de vocês terão que fazer a pesquisa sobre a escravidão e entregá-la para mim! Eu que escreverei o livro sobre escravidão em Roma e ficarei mais famoso que o professor! E como não poderia ser assim tão fácil, preparei alguns desafios para vocês. Vocês devem encontrar o romano Valérius Maximus que mora na colina Viminalis, ele tem a primeira pista, pois conhecia Antius. E pra ficar mais difícil eu falei para a guarda de Roma que vocês são criminosos, portanto, cuidado por onde andam ou serão presos! Hahahahaha!

Ass. Pananaikos

Para se livrar desta enrascada vocês devem fazer a pesquisa sobre escravidão e tomar cuidado para não serem vistos pelos guardas. Todo cuidado é pouco, detetives. Boa sorte!

(através de uma jogada de dados, os personagens podem ter acesso à informação abaixo sobre escravidão)

*Escravo em Roma era não ter quase nenhum direito. O escravo era uma propriedade de seus donos. No entanto, o escravo poderia obter a sua liberdade. Como o trabalho era*

*considerado indigno, quem tinha dinheiro tinha também escravos para que não precisasse trabalhar no campo ou em casa. Havia, no entanto, diferentes relações entre o escravo e seu dono. Às vezes de amizade, às vezes de ódio. A principal mão-de-obra de Roma era a escravidão, os escravos, ao perceberem sua importância, conseguiram alguns direitos.*

## **CENA 2- NA CASA DE VALERIUS MAXIMUS**

Ao chegarem à casa de Valerius, ele os convida para entrar. Sentados no pátio interno da casa, ele lhes conta a história de Antius:

### **A história de Antius**

Antius foi condenado pelos cidadãos romanos. Quando viu os seus escravos a roubar sua casa, fugiu secretamente. Mas ele tinha um escravo que já havia sido muito chicoteado e maltratado. Este escravo seguiu seu amo (que era o seu dono) e lhe disse que não queria lhe fazer mal, que era seu amigo e queria ajudá-lo a enfrentar o perigo. Quando viu os soldados chegando para pegar seu patrão, escondeu-o e fez uma fogueira. Quando os soldados chegaram e perguntaram onde estava Antius, ele respondeu que o havia jogado na fogueira para pagar todas as suas maldades. Os soldados acreditaram e foram embora. E foi deste modo que Antius escapou dos soldados. (baseado nas palavras de Valerius Maximus, 40/100 AC).

*Depois de contar a história, Valerius lhes responderá as possíveis perguntas e dirá a eles o próximo lugar para procurar as respostas que os detetives procuram. No centro da cidade, no fórum, alguns senadores discutiam sobre o tema escravidão, lá eles poderiam procurar respostas.*

## **CENA 3 – NO CIRCUS MAXIMUS**

De passagem para o fórum, os personagens veem uma grande movimentação na rua. Estava para acontecer no Circus Maximus uma corrida de quadriga. (os personagens jogam um dado de percepção para descobrir uma possível pista)

Com o sucesso na jogada, os personagens reconhecem uma pessoa no meio da multidão, pelas roupas e pelas pessoas que o acompanham deve ser bem importante.

Trata-se de Sêneca, um importante filósofo que pode, com certeza, ajudá-los a descobrir mais sobre escravidão em Roma.

Ao tentarem se aproximar são impedidos por guardas que não os deixam se aproximar. Parece que tudo está perdido, mas eis que surge uma solução: o ganhador da corrida de quadriga receberá o prêmio das mãos do filósofo, que está ali representando o imperador.

*(os alunos podem se inscrever na corrida das seguintes formas: tomando o lugar de algum corredor, conversando com um dos jogadores que quebrou a perna e tomando seu lugar. Se tentarem forçar sua entrada na corrida de alguma forma, a guarda intervém e eles são levados presos. Para vencer a corrida, eles devem testar a destreza contra os outros corredores, obtendo 4 resultados positivos)*

Ao ganharem a corrida, eles recebem de Sêneca uma coroa de louros pela vitória. Neste momento os personagens podem lhe perguntar sobre escravidão em Roma. Sêneca lhes fala:

#### **Como tratar o escravo em Roma**

É louvável mandar em seus escravos com moderação. Mesmo no que se diz respeito às nossas posses humanas, cumpre perguntar-se constantemente, não apenas tudo aquilo que podemos fazê-lo sofrer sem sermos punidos, mas também o que permite a natureza da equidade e do bem, a qual ordena poupar mesmo os cativos e aqueles que se compra com dinheiro. Quando se trata de homens livres de nascença, honrados é mais justo tratá-los não como escravos, mas como pupilos. Aos escravos, é permitido refugiarem-se junto a uma estátua. Embora tudo seja permitido para com um escravo, existem coisas que não podem ser autorizadas em nome do direito comum dos seres animados.

Sêneca, Sobre a Clemência, I, 18, 1

#### **CENA 4- VISITA AO FÓRUM ROMANO**

O **Fórum Romano** era o principal centro comercial de Roma. Ali havia lojas, praças de mercado e de reunião. Lá havia templos, basílicas (grande espaço coberto, destinado à realização de assembleias) e a cúria (lugar onde o Senado se reunia).

A próxima pista se encontra na cúria, onde o Senado está reunido. Neste momento o jurista **Aelius Marcianus** falava a todos:

### **Origem dos escravos**

Os escravos tornam-se propriedade nossa seja em virtude da lei civil, seja da lei comum dos povos: em virtude da lei civil, se qualquer pessoa de mais de vinte anos permitir a venda de si própria com a finalidade de lucrar conservando uma parte do preço da compra; e em virtude da lei comum dos povos, são nossos escravos aqueles que foram capturados na guerra e aqueles que são filhos de nossas escravas. (Aelius Marcianus, III d.C.)

Depois quem discursou foi **Dionísio de Halicarnasso**:

Os romanos apossavam-se de escravos através de procedimentos extremamente legítimos: ou compravam do Estado aqueles que fossem vendidos “debaixo da lança” (prisioneiros de guerra) como parte do saque; ou um general podia permitir àqueles que fizessem prisioneiros de guerra conservá-los, juntamente com o resto do produto do saque; ou obtinham a posse de escravos comprando-os de outros que fossem seus senhores em virtude de um dos métodos anteriores. (Dionísio de Halicarnasso, I a.C.)

Depois que eles fazem seu discurso vocês percebem que eles estão julgando uma questão. Se eles perguntarem, eles descobrirão que o menino que lhes entregou a primeira mensagem está lá esperando ser julgado e voltar a ser escravo. Parece que ele precisa ser salvo e vocês precisam das pistas. Um senador se levanta e pergunta se há alguém que fale (defenda) o garoto. Para salvá-lo vocês têm que descobrir se ele é escravo ou não e para descobrir isto vocês têm que verificar nos textos e fazer as perguntas certas para ele. Vocês tem 3 chances de perguntar.

*(Os alunos devem interrogar o menino e descobrir uma forma de provar que ele não é escravo. Para isso devem pensar em 3 perguntas cujas respostas podem levá-los à verdade, por exemplo: você se vendeu? Você foi capturado em guerra? Você devia para alguém? Você nasceu do ventre de uma escrava?)*

Ao conseguirem completar a tarefa, o garoto agradecido lhes ajuda a completar a missão, falando-lhes sobre a sua vida de cidadão pobre em Roma

### **A vida do cidadão pobre romano**

A vida do pobre não era muito feliz. Ele vivia num pequeno apartamento quase sem mobília e com uma simples toga (roupa utilizada pelos romanos que se parece com um vestido) como proteção contra as noites e os dias frios. Bebia vinho azedo e comia pão e vegetais. Comer um pouco de carne é um luxo. O ser considerado pobre era uma vergonha. O escritor Juvenal escrevia: se és pobre és uma anedota(piada) para todos. Riem-se de ti se tens a toga suja ou as sandálias velhas. O ser pobre é uma maldição: os homens tornam-se objeto de ridículo, sentem-se inseguros e humilhados. De fato, os escravos dos senhores ricos estavam melhor do que a maior parte dos cidadãos livres e pobres.

Responda às questões abaixo:

- a) como era a vida do pobre em Roma?
- b) qual a vantagem de ser escravo para o pobre?

### CENA 5- VISITA AO COLISEU

No momento em que ouviam a história do garoto, os detetives (através de uma jogada de percepção) percebem que estão sendo seguidos por guardas romanos. *(os personagens devem neste momento fugir. É a alternativa mais adequada. Ao correrem por Roma, avistarão de longe um ótimo lugar para se esconder: o coliseu)*

Quando vocês chegam ao coliseu descobrem que hoje é dia de luta. Vocês entram no meio da multidão e podem do lugar onde estão ver algumas lutas começando. Os gladiadores são todos de várias partes do império romano.

Ao entrarem no coliseu eles ouvem uma conversa de dois homens. Um deles romano, vocês percebem pelas roupas e outro com uma roupa bem esquisita *(através de jogadas de percepção eles podem descobrir que se trata de um Egípcio. Somente Najub pode traduzir a conversa)*

- então Juvenal, você estava me contando sobre os escravos e escravas domésticas em Roma. Estou muito curioso pra saber como as coisas funcionam aqui.

- A mulher é responsável pela organização da casa. Era um dos escravos que fazia todo o trabalho necessário para que a casa funcionasse direitinho. A maior parte destes escravos são bem tratados. Tudo depende do humor e do feitio dos donos da casa. *“se a dona estivesse de mau humor e visse um caracol dos seus cabelos mal feito, a escrava poderia ser espancada, a sua túnica rasgada e ser açoitada”. Mas os escravos*

*tanto podiam ser castigados como premiados. Os seus amos podiam deixá-los ter o seu dinheiro de bolso ou até mesmo dar-lhes a liberdade”.* (Juvenal-55/138 DC)

- então é até agradável ser escravo em Roma!

- nem tanto, caro Akenaton, há muitos que são maltratados “O pior tratamento acontecia nas grandes plantações e nas minas. A média de idade dos para morrer era 21 anos. Muitos dos que trabalhavam nos campos estavam acorrentados e eram maltratados. O que interessava era produzir o máximo possível. Nas minas a disciplina era dura. A maior parte das suas vidas era passada debaixo de terra, onde por vezes dormiam e comiam. Eram mal alimentados e morriam de fome e de cansaço.”

Neste momento da conversa vocês vêm de longe os guardas romanos, eles estão cercando vocês e parece que há somente uma alternativa: pular na arena, atravessar o coliseu e fugir pelo outro lado.

(os personagens devem fazer jogadas de destreza para escapar dos leões, dos guardas e chegar ao outro extremo da arena. Ao chegarem ao outro extremo encontram 3 portas com textos escritos, cabe aos personagens interpretar corretamente e escapar pela porta correta)

Porta 1- os escravos eram considerados seres humanos inferiores

Porta 2- os escravos podem ser homens livres que se venderam para pagar dívidas

Porta 3- todos os escravos eram tratados da mesma forma, todos eram maltratados

## **CENA 6- ULTIMA PARADA: CATACUMBAS**

Ao passarem pela porta correta, os personagens passam para baixo do coliseu e encontram indicações do vilão Pananaikos do caminho a seguir. Os personagens passam por uma passagem secreta e entram nas catacumbas de Roma, lugar onde são colocados os mortos. Eles percorrem um labirinto de catacumbas até encontrar uma sala central e em cima de uma mesa de pedra, de um pequeno aparelho sai a voz de Pananaikos:

“muito bem, espero que estejam com as informações de que necessito ou vocês ficarão presos aqui com o professor e nunca mais voltarão para a época de vocês.”

(os personagens devem estar prontos com as informações sobre escravidão em Roma. Devem também fazer uma jogada de percepção para ver o fio escondido que leva a

outra passagem secreta onde estão escondidos o vilão Pananaikos e o professor. O vilão foge ao ser descoberto. Se os personagens conseguirem pega-lo ele vai ser levado ao presente e preso por seus crimes)

## **CENA 7- DE VOLTA PARA CASA**

O professor aciona a máquina do tempo e num piscar de olhos, vocês vêem um monte de gente em volta de vocês. São turistas que estão visitando a catacumba onde vocês estão. Vocês voltaram para o tempo de vocês e estão na cidade eterna. E assim acaba nossa história.

### **4.2.2 - Análise da aventura**

Um jogo de RPG é uma história contada de forma coletiva, onde temos um narrador que cria as situações (e boa parte da história), os outros jogadores irão através das suas ações interagir com esta história. É como se estivéssemos controlando um personagem de videogame, mas sem a parte gráfica, tudo é "visto" através da imaginação.

No jogo, os participantes interpretam personagens que ao longo do tempo vão se modificando. Isto acontece porque em termos de jogo tudo acontece em um mundo virtual onde acontece a passagem do tempo. Nos jogos tradicionais os jogadores podem jogar durante anos com o mesmo personagem, posto que estão vivendo a vida deste personagem. Um jogo longo envolvendo os mesmos personagens é chamado de campanha. Uma campanha é um conjunto de "aventuras", que é como são chamadas as sessões de jogos de RPG.

Para a utilização do RPG, enquanto uma ferramenta didática utilizada neste trabalho optou-se por realizar-se uma única aventura. Como o tempo de aula é mais restrito que um jogo tradicional de RPG, a aventura aconteceu em quatro aulas (duas aulas por semana). Os alunos foram divididos em seis grupos em cada sala, num total de 18 grupos. Cada grupo personificava um dos personagens criados para o jogo: os Detetives Prodígio.

Uma aventura tradicional de RPG pode ser montada levando em consideração vários elementos: música, imagens, interpretação, mapas, entre outras coisas. Uma

aventura utilizada com ferramenta pedagógica por um professor deve ter alguns elementos em comum e outros diferenciados, pois a intenção de um jogo tradicional é única e estritamente divertir. Em aula, o jogo deve ter também outros objetivos. No caso deste trabalho, um dos objetivos é fazer com que o aluno tenha maior facilidade de compreensão sobre o passado na perspectiva do agente histórico.

Para compreender a história, segundo Lee “precisamos de falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação” (LEE, 2001, p.14). Se apenas trabalharmos com documentos/fontes históricas em sala de aula incorremos no risco de tornar estes documentos/fontes simplesmente ilustrativos de uma história dada, uma prova de que aquele passado existiu daquela forma. Para Ashby (2006) tratar o trabalho com fontes desta forma é um obstáculo a ser superado no ensino de história, pois os alunos “precisam entender que as fontes não são a mesma coisa que evidência, e é preciso desenvolver uma compreensão conceitual da relação de evidência entre fontes e afirmações.” (ASHBY, 2006, p.168).

A evidência histórica para a autora situa-se *entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)*. (ASHBY, 2003, p.42). O historiador, segundo Colingwood (1981), o historiador cria a evidência e a torna histórica a partir de seu uso. Desta forma, a evidência não é vista como a autoridade, mas sim como fruto do *pensamento autônomo do historiador, que qualifica certas coisas no presente como evidência para certas coisas do passado*. (SIMÃO & BARCA, 2011, p.67).

Para que se utilize uma aventura de RPG como ferramenta didática para o ensino de história é importante que ela contenha, fontes históricas passíveis de serem vistas e trabalhadas pelos alunos como evidência histórica contextualizadas em situações do passado. E é exatamente isto que uma aventura de RPG pode proporcionar.

A aventura produzida para a pesquisa contou com uma ambientação, uma tentativa de formar uma imagem vívida da Roma da antiguidade. Foram utilizados para isso vários tipos de recursos: imagens de cidadãos romanos, de centuriões, mapa de Roma da época trabalhada, vídeos contendo imagens de ruas e monumentos da cidade (como o coliseu, fórum, *circus maximus*) e fontes escritas.

A sala foi dividida em seis grupos, onde a escolha dos grupos se deu de forma livre, conforme a vontade dos alunos. Cada grupo recebeu um mapa da cidade de Roma, uma ficha de personagem (contendo informações sobre os conhecimentos do personagem, dicas para interpretá-lo e seus dados físicos). Ao longo do jogo, conforme

iam acontecendo as cenas do jogo, cada aluno ia recebendo também os textos contendo os documentos utilizados em cada parte.

Cada personagem (representado por um grupo de alunos que variou entre três a cinco alunos) tinha uma “habilidade especial”. Trata-se de certos conhecimentos que poderiam auxiliá-los na tarefa colocada: tradução de textos antigos, arqueologia, antropologia, geografia, interpretação de fontes históricas e história antiga. Esta característica foi pouco explorada pelos alunos talvez pelo fato de estarem jogando o jogo pela primeira vez.

As fontes escritas foram incluídas ao longo da aventura como “fala” dos personagens controlados pelo narrador, funcionando como se o aluno estivesse mesmo falando com as pessoas do passado. A ambientação da aventura é uma tentativa de criar as situações do passado dentro do seu contexto.

Os alunos, em seu exercício imaginativo, personificaram no jogo um grupo de detetives adolescentes (os Detetives Prodígio) que para ajudar um amigo (o professor Hermes) voltam ao passado, mais especificamente Roma. O objetivo da missão é descobrir a respeito da escravidão na antiga Roma. Ao chegarem ao passado, o professor Hermes é raptado por um vilão (Pananaikos) que lhes obriga a fazer a pesquisa para ele. Para guiar a pesquisa foram-lhes apresentadas no início do jogo as seguintes perguntas:

1. Como alguém se torna escravo em Roma?
2. Alguém poderia ficar feliz em ser escravo?
3. O que pensavam os romanos sobre escravidão?
4. Homens e mulheres eram tratados iguais em sua condição de escravos?
5. Todos os escravos eram iguais?
6. Como eram tratados os escravos romanos?

Cabe aqui uma pequena errata ao questionário aplicado. Por motivos técnicos não foi possível modificar as perguntas acima durante o jogo, no entanto a pergunta dois foi modificada na hora de explicá-la aos alunos. Para não associar a questão de felicidade com o trabalho escravo, posto que se poderia fazer com que os alunos incorressem em uma interpretação equivocada, ela foi corrigida na execução da oficina como “Alguém poderia estar satisfeito em ser escravo?”. Escolhi conservar a pergunta original por estar constando no material apresentado ao aluno.

Para responder a estas questões os alunos-jogadores são colocados ao longo da aventura em situações em que eles podem entrevistar personagens do passado para

conseguir as informações para responder às questões acima. Além disso, também foram colocadas questões interpretativas baseadas nas fontes na forma de desafios. A intenção de se trabalhar a fonte no contexto do jogo é prover o aluno dos meios necessários para que compreenda melhor as questões levantadas a partir dos conceitos de segunda ordem (interpretação, empatia e narrativa).

No começo do jogo eles são direcionados pelo vilão à entrevistar Antius (autor de um dos documentos utilizados na aventura). Após “falarem”<sup>16</sup> com Antius, eles vão seguindo as pistas para entrevistar os próximos romanos.

Na segunda situação eles precisam “falar” com Sêneca e conseguir a segunda pista. A terceira situação envolve um julgamento de um adolescente que está para ser levado como escravo. Cabe aos alunos, depois de ouvir discursos de alguns senadores sobre como se tornavam escravos em Roma, montar uma defesa para o adolescente. O garoto ao ser salvo revela mais uma pista e o próximo lugar a procurar.

A quarta situação acontece no coliseu, ao entrarem se deparam com dois homens conversando sobre escravos e uma nova pista está colocada para que eles possam responder às questões. Além disso, eles devem utilizar desta última “fala” para resolver um pequeno enigma e achar uma porta que os levaria ao professor Hermes.

Ao final do jogo os alunos tiveram que responder às questões acima e entregar o “dossiê” sobre escravidão para libertar o professor Hermes. Os alunos responderam de forma coletiva às perguntas. Apesar de ter sido colocado durante o jogo que eles poderiam produzir uma narrativa que contivesse as respostas às perguntas, os grupos preferiram tão somente responder às perguntas como um questionário.

### **4.3- Análise dos grupos por sala**

#### **a) 7<sup>a</sup> A (manhã)**

##### **Grupo 1- Najub**

O grupo participou ativamente do jogo, seja através da representação como também em discussões sobre as questões colocadas no jogo. Por outro lado, parecem ter deixado um pouco de lado a pesquisa mais acurada das fontes para responder às perguntas do dossiê.

---

<sup>16</sup> Ao usar o termo “falar”, queremos dizer com isso a parte da encenação em que o personagem do aluno “conversa” com o personagem colocado na história pelo narrador. Além da encenação, também pode ser considerado “falar” a análise que o aluno faz ao ler o texto encenado.

Fica claro na primeira pergunta que os alunos se utilizaram das fontes apresentadas para dar sua resposta: “Quando alguém se vende, ou e um filho de uma escrava.”

Nas outras respostas percebemos a interpretação pessoal dos alunos. No entanto, se não podemos perceber a escolha das fontes como evidências do passado para suas afirmações tampouco podemos negá-las por trazerem em suas respostas referências às fontes trabalhadas.

Em uma das respostas, no entanto, percebemos uma ideia que persiste. Na resposta para a pergunta cinco (todos os escravos eram iguais?) eles respondem da seguinte maneira: *não, porque alguns eram mais escuros e outros que eram mais brancos*. O que torna curioso esta resposta é o fato desta informação não ter sido identificada antes em seus questionários prévios. Estes alunos não fizeram referência à escravidão de negros no Brasil para explicar o conceito inicialmente.

Há também a ideia da violência infligida ao escravo colocada nas respostas às perguntas três (*Que os escravos eram pessoas sem emoções e por isso que os maltratavam.(sic)*), quatro (*sim, porque eles eram espancados, e chicoteados*) e seis (*eram tratados como lixo e eles eram espancados*). Elas contradizem a resposta dada à segunda pergunta, na qual eles responderam que *se o dono fosse feliz e com bom humor* uma pessoa poderia ficar satisfeita em ser escravo.

## **Grupo 2- Simão**

O grupo participou ativamente do jogo, seja através da representação como também em discussões sobre as questões colocadas no jogo. As respostas do grupo às perguntas refletem a interpretação das fontes e as atitudes tomadas durante o jogo.

Fica claro nas respostas apresentadas pelo grupo a tomada de algumas das fontes históricas como evidência. Embora não consideram todas as fontes em suas respostas, com na pergunta um em que respondem *se entregão proprio para pagar contas para o seu dono*. Somente uma fonte dentre as três apresentadas na aventura foi utilizada para responder a esta questão.

Na resposta à segunda pergunta (*sim, porque para ele ter uma vida melhor, tem comida e moradia, etc.*) percebemos o uso da fonte como evidência, pois a resposta não é simplesmente tirada de uma parte do texto e sim advinda da interpretação dos alunos.

Percebe-se uma mudança, ou antes, um entendimento e diferenciação entre o conceito de escravidão colocado por eles nos questionários prévios e o conceito de

escravidão na antiga Roma. A violência contra o escravo não deixa de existir (como vemos na resposta à pergunta cinco (*não, alguns eram bem prejudicados, e outros tinha uma vida melhor*), mas há um entendimento das condições de vida que fazem com que alguém se torne, por vontade própria, um escravo.

### **Grupo 3- Moema**

Este grupo também se utilizou das fontes em algumas de suas respostas. Nada evidencia que as discussões durante o jogo tenham sido utilizadas para responder ao questionário, pois o grupo não participou tão intensamente da ação coletiva na aventura.

Em comparação aos questionários prévios temos a confirmação de algumas ideias iniciais como: divisão de gênero no trabalho (4. *sim mulheres e homens eram tratados escravo cada um tinha um serviço*) e exploração do trabalho (6. *servino, trabalhando o dia todo pro seu amo sem descansar* e 3. *eles pensavam que a escravidão era um escravo tipo um empregado que fazia tudo*).

### **Grupo 4- Romeu**

As respostas apresentadas pelo grupo refletem as discussões no jogo, bem como a análise das fontes apresentadas, com percebemos na resposta à questão 1: *se torna através de procedimentos legítimos: ou compravam estado aqueles que fossem vendidos*.

Sobre o pensamento dos romanos sobre escravidão, o grupo respondeu assim: *porque eram nessecaria, e sem escravo os romanos não teriam nada* (sic). Esta resposta se deu através de inferências que o grupo realizou, posto que não há entre as fontes recebidas por eles informações em que se basear para tal conclusão. Em um trecho inicial da aventura, entretanto, o vilão Pananaikos dá uma introdução sobre escravidão, de onde poderia ter saído esta resposta. No entanto, as palavras utilizadas não são as mesmas contidas no texto.

A resposta à pergunta seis (*eram louvável mandar em seus escravos com moderação*), embora se remeta a uma fonte parece não trazer uma interpretação mais aprofundada, os alunos apenas copiaram um trecho de uma das fontes para responder. Por outro lado podemos pensar sobre o fato do aluno considerar a fonte como uma verdade dada e por consequência não ter como pensar em outra resposta que não fosse a repetição do que diz a fonte.

## **Grupo 5- Raquel**

Este grupo também se utilizou das fontes para responder às questões, como vemos nas respostas às questões um (*Se vendendo, se sua vida for ruim*), dois (*Sim. Porque tinha pessoas que passavam fome e só tinha a roupa de corpo, e se tornando escravo não passaria fome e teria mais que uma roupa*) e seis (*Tinham alguns direitos e era melhor do que sua antiga vida*).

Nos questionários prévios dos alunos deste grupo, prevalece a ideia de escravidão como privação da liberdade. Nas respostas dadas durante a aventura, percebe-se certo entendimento da condição do escravo à época, comparando a vida do pobre com a vida como escravo. Embora não possamos afirmar que os alunos diferenciam o conceito de escravidão que elas possuem do conceito de escravidão em Roma, podemos perceber as diferenças que o conceito que fica explicitado nas respostas ao questionário se difere do conceito de escravidão evidenciado nos questionários sobre o conhecimento prévio.

## **Grupo 6- Helena**

Embora encontremos nas respostas deste grupo, elementos que nos levam a crer que foram utilizadas as fontes (como na resposta a pergunta um: Eles se tornavam escravos quando eles se vendiam para pagar suas dívidas), elas aparecem de forma confusa. Para as perguntas de número dois, quatro e cinco temos somente uma negativa.

A resposta à questão seis (*eram chicoteados e maltratados*) não reflete todas as fontes apresentadas, que nos leva a crer que foi respondida com base no conhecimento prévio dos alunos deste grupo. As respostas dadas pelo grupo no questionário inicial sobre o conhecimento prévio parecem confirmar esta hipótese.

Durante a aventura, este grupo mostrou-se um tanto apático, participando de forma tímida das atividades.

### **a) 7ª B (manhã)**

## **Grupo 1- Najub**

O grupo se mostrou apático durante a aventura, não interagindo muito com os outros personagens. Em suas respostas podemos concluir que os alunos não se utilizaram das fontes para responder. Na pergunta um, por exemplo, eles respondem:

*euacho que é decendente de negro*. Percebe-se que eles se utilizam somente de seus conhecimentos prévios, haja vista a semelhança entre as respostas.

O fato de responderem desta forma pode demonstrar que o grupo (a) não compreendeu as perguntas; (b) não se interessou pela atividade ou mesmo (c) não conseguiu estabelecer uma relação empática através da aventura.

### **Grupo 2- Simão**

Apesar de responder à primeira pergunta baseado nas fontes utilizadas durante o jogo (capturados na guerra e aqueles que são filhos), não parece haver uma compreensão mais aprofundada. As respostas do “dossiê” se assemelham às respostas dadas no questionário prévio, demonstrando que não parece haver uma diferenciação entre o conceito prévio sobre escravidão e o conceito de escravidão na Roma Antiga.

### **Grupo 3- Moema**

Este grupo merece uma atenção na análise por se tratarem de alunos multirrepetentes. Durante o jogo não ficaram muito motivados pelas atividades e ao responderem às questões fizeram de forma insatisfatória e contraditória.

Na resposta à pergunta dois eles respondem dessa forma: *ele erão tratado mau e apanhavam*. Embora a resposta da segunda pergunta não faça sentido diante da pergunta, ela nos revela que o grupo acredita que eles eram mal tratados e sofriam violência física para mais tarde na pergunta seis, sobre o tratamento dado aos escravos, responderem da seguinte forma: *tratavam muito bem*.

Embora as respostas às questões um (*pessoa de mais de vinte anos permitir a venda de si própria*) e três (*ser considerado pobre era uma vergonha*) tenham alguma relação com o que consta nas fontes, as respostas deste grupo se resumem à cópia das fontes.

### **Grupo 4- Romeu**

O grupo se utilizou das fontes para responder pelo menos uma questão, a primeira (sendo filho de escravos), mas de forma incompleta. Durante o jogo os alunos interagiram com os outros grupos e em eventuais perguntas orais, mas nada anotaram nas fichas dos personagens.

As demais respostas do grupo parecem estar de acordo com o que foi colocado nos questionários prévios por seus integrantes. As fontes oferecidas não foram utilizadas para as demais respostas.

### **Grupo 5- Raquel**

O grupo participou ativamente do jogo, mas respondeu de forma incompleta o questionário, chegando mesmo a não responder a pergunta seis. Somente em uma das respostas (a primeira: *Em virtude de lei civil, se alguém permitir a venda de si próprio é escravo*) percebe-se o uso das fontes e mesmo assim de forma incompleta.

As demais respostas parecem ter sido respondidas baseadas nas convicções pessoais dos alunos, reforçando o que foi verificado no questionário prévio.

Notou-se também que, apesar do grupo ter tido uma participação efetiva durante o jogo, na parte final da oficina, em que os alunos teriam que escrever o “dossiê” sobre a escravidão em Roma, percebeu-se a falta de interesse em responder às questões. O fato da oficina, apesar de realizada em horário de aula, não ser válida como avaliação oficial da escola talvez tenha influenciado a equipe a não se dedicar ao exercício final.

### **Grupo 6- Helena**

O grupo interagiu com os outros grupos e participou de forma ativa durante a aventura proposta, realizando todas as atividades a contento. Percebeu-se, uma compreensão dos documentos durante o desenrolar do jogo. As respostas às perguntas foram respondidas tendo como base os documentos utilizados.

No entanto, permanecem algumas ideias contidas nos questionários prévios, associando o conceito de escravidão trazido previamente pelos alunos à escravidão em Roma. Nas respostas às questões um (ou se vende, ou é filho de uma escrava ou é guerreiro fugitivo.) e seis (com moderação) os alunos tiram das fontes suas respostas, mas de forma mais automática, somente copiando trechos dos documentos.

### **b) 7ª A (tarde)**

#### **Grupo 1- Najub**

Este grupo, embora respondendo de forma confusa em algumas questões utilizou amplamente as fontes para responder às questões. Na resposta à primeira questão (*Os escravos eram uma propriedade de seus donos, mas podiam ser libertados quando*

*fossem se refugiar em um templo*) utilizaram uma fonte que não contém as respostas possíveis à pergunta. Falta de entendimento ou atenção?

Durante o jogo uma das tarefas era salvar um garoto de se tornar escravo. Para isto, eles “ouviram” alguns senadores falando como alguém se torna escravo em Roma. Os documentos explicitam três formas: por captura dos vencidos, quando se nasce escravo e quando alguém vende a si mesmo. A tarefa dos jogadores era criar três perguntas que confrontassem estas informações. A ficha do grupo contém as perguntas criadas pelo grupo: “1- quantos anos você tem; 2- O nome do seu pai; 3- Onde você mora”.

Estas informações parecem corroborar com a hipótese de que o grupo não compreendeu as fontes, mais do que não teria prestado a devida atenção. Ao que parece, havia a vontade de se encontrar a resposta às questões, mesmo não sendo válida como avaliação formal.

A pergunta a questão seis (*Alguns eram tratados bem outros não*) é um indício de que houve uma diferenciação entre o conceito trazido por eles de escravidão e o conceito de escravidão em Roma.

### **Grupo 2- Simão**

O grupo participou de todos os momentos da oficina, através da interação com os colegas e com a história. Realizou todas as tarefas e participaram das discussões realizadas no jogo.

Embora respondendo por vezes de forma confusa ou equivocada às perguntas do “dossiê”, se utilizaram dos documentos para responder às questões, conforme verificamos na questão um (*Os escravos tornam-se propriedade nossa se já em virtude da lei civil como sendo vendido etc*) e seis (*Sofrer o semos punidos, quando há homens livres de nascença honrados e mais justo*).

A questão três, sobre o que pensavam os romanos sobre escravidão, o grupo respondeu da seguinte forma: *Era melhor pro trabalho e condições financeiras*. Não devemos nos ater a “forma correta” de responder, mas à tentativa de compreensão é um passo importante. Não há nos documentos esta frase, o que nos leva a crer que ela é fruto da interpretação dos alunos. Interpretação esta, possivelmente baseada nos documentos posto que se utilizaram deles para responder algumas das perguntas.

### **Grupo 3- Moema**

O grupo, formado somente por meninas, participou de forma ativa na aventura, dando opiniões e participando das discussões. O grupo, ao que tudo indica leu os documentos apresentados para responder às questões. Na resposta à primeira questão (Qualquer pessoa de 20 anos permitir a venda de si próprio. Porque ela era pobre ou porque ela tem suas vontades próprias) isto fica mais claro.

O que chama a atenção nesta resposta é que elas acrescentam a opinião pessoal, sobre o fato dos escravos serem pobres, daí se venderem. Podemos inferir o uso de outra fonte, presente no texto que trata do assunto (Fonte 4- A vida do cidadão pobre romano) nesta resposta. O fato delas incluírem informações possivelmente tiradas desta fonte não muda o fato de ser a resposta, em parte, opinião pessoal do grupo, posto que o complemento não seria necessário para a resposta.

Outro ponto a ser levantado, referente a este grupo é a menção da escravidão de africanos na resposta cinco (*Sim mas tinham mais negros*). Apesar de, durante a aventura eles não se encontrarem com escravos africanos, e não ser feita nenhuma menção sobre eles em nenhum dos documentos utilizados, o grupo associa a escravidão a eles, que seriam na visão do grupo, a maioria. Somente uma participante do grupo menciona negros em seu questionário prévio.

#### **Grupo 4- Romeu**

O grupo, formado somente por alunos do sexo masculino<sup>17</sup>, se envolveu ativamente do jogo, respondendo a todas as questões e buscando nos documentos a base para suas respostas, como vemos na resposta a questão um (*Existem três formas de virar escravos 1º eles podiam se vender. 2º podiam ser prisioneiros de guerra. 3º ou um general podia permitir àqueles que fizessem prisioneiros de guerra conservá-los*).

O grupo teve o cuidado de ir respondendo às questões conforme lhes apareciam as pistas (fontes), diferente de muitos grupos que deixaram para o final a tarefa de responder às questões.

A resposta à questão dois (*Sim porque ele poderia ser bem tratado e ganhar dinheiro e ser muito respeitado*) chama a atenção por sua inusitada posição a favor do fato de se estar satisfeito com a escravidão. Não há, como em respostas semelhantes, que deixa transparecer uma possível satisfação com o fato de ser escravo, a explicação de que o pobre pode vir a ficar satisfeito. Mas, diante dos documentos apresentados é

---

<sup>17</sup> Não queremos dizer com isto que exista qualquer diferenciação de gênero pelo fato do grupo se composto só por meninos. Apenas enfatizamos uma característica particular deste grupo.

uma resposta plausível, retirada de suas conclusões sobre o que foi analisado através das fontes.

### **Grupo 5- Raquel**

O grupo utiliza as fontes para responder à primeira questão (*Sendo vendido, capturado de guerra ou que nasceu de uma escrava*). Na questão dois (*Depende do motivo*) o grupo vê a possibilidade de se estar satisfeito com a situação de escravo, no entanto não explicita em quais situações isto poderia acontecer.

O documento quatro (*A vida do cidadão pobre romano*) continha duas perguntas de interpretação (a. como era a vida do pobre em Roma? e b. qual a vantagem de ser escravo para o pobre?) que foram respondidas e as respostas registradas na ficha de personagem do grupo.

Estas respostas podem nos dar pistas sobre quais os motivos, pensados por eles, levariam um romano a estar satisfeito com a condição de escravo. Na questão a, eles respondem: *não era muito feliz e vivia em um pequeno apartamento quase sem mobília com uma simples toga*. Para a questão b temos a seguinte resposta: *Que eles receberam comida, receber roupa e outros tipos de coisas*.

Estas respostas advêm da interpretação do grupo sobre o documento posto que as respostas não são inteiramente cópias dos documentos. Os alunos inferiram alguns detalhes dados na resposta a partir da leitura das fontes.

### **Grupo 6- Helena**

Apesar de percebermos na questão um a leitura das fontes para escrever a resposta (*Se torna a partir da lei civil ou da lei comum nos povos através de procedimentos extremamente legítima*), ela fica um tanto confusa, demonstrando uma falta de entendimento da questão ou simplesmente falta de interesse em responder.

As outras nos permitem perceber o uso de fontes nas respostas, por conta de alguns termos das fontes presentes, como o termo senhores e senhoras na resposta a questão cinco (Sim, a diferença que havia mulheres e homens, senhores e senhoras). Embora tenham lido a fonte não perceberam que os termos são para o tratamento dos donos de escravos.

Na resposta à questão quatro (*Sim homem eram tratados como pupinos e, mulheres faziam comidas e serviços de casa*) também percebemos termos das fontes, mas utilizados de forma descontextualizada.

#### **4.8- Análise geral das turmas**

A primeira questão, de forma geral foi a mais respondida de forma adequada o que já era de se esperar, posto que foi vista em um momento importante do jogo, onde todos os grupos trabalharam juntos para buscar uma solução.

O objetivo desta análise do jogo não é necessariamente verificar a empatia histórica durante o jogo, embora possamos perceber uma melhor compreensão por alguns grupos e alunos. Por outro lado, ao analisar a aventura podemos perceber a postura dos grupos diante das tarefas, o interesse (ou falta dele) em responder às questões e o interesse pela ferramenta didática.

O fato da oficina de RPG não fazer parte do sistema de avaliação formal da disciplina provavelmente interferiu na forma como as perguntas foram respondidas. Entretanto, as respostas, ainda assim, nos revelam algumas mudanças de ponto de vista influenciadas, provavelmente, pela leitura das fontes trabalhadas durante o jogo.

Podemos perceber também que, enquanto ferramenta didática, o jogo de RPG tornou mais aprazível à análise das fontes, contextualizadas no período em que foram criadas. Isto pode ser percebido durante as sessões do jogo, na empolgação pelo jogo, nas opiniões emitidas e na disposição da maioria em cumprir as tarefas e análises no jogo.

#### **4.9- Análise da progressão das ideias (nível de empatia histórica)**

Para a análise da progressão de ideias, utilizamos um exercício empático, composto de um texto sobre a história de Antius (que eles tiveram contato durante o jogo na cena 2), uma pergunta a ser respondida (Porque o escravo de Antius o salvou?). Inicialmente a pergunta era livre, ao ser repetida foram colocadas seis alternativas para que os alunos escolhessem como resposta ao questionamento.

As alternativas correspondem aos seis níveis criados por Lee para mensurar a empatia/compreensão das ideias dos alunos. A resposta A (Não é possível entender porque ele fez isto), corresponde ao primeiro nível de empatia, o *Passado Desconcertante*, em que não há um entendimento dos motivos que um personagem do passado realizou qualquer ação.

A resposta B (Não dá pra entender porque o escravo ajudou-o, pois o dono já tinha lhe chicoteado e maltratado. O escravo na verdade foi bobo de ajudar o dono por

tudo de ruim que deve ter passado. Além disso, escravidão é sempre ruim.) corresponde ao segundo nível em que o aluno entende a ação, mas não vê nela significado.

A alternativa C (O escravo queria ser bom para demonstrar que era moralmente superior ao seu dono. Ele era uma pessoa boa, não poderia fazer diferente e quem sabe assim o dono dele aprendia uma lição e não maltratava mais outros escravos) corresponde ao terceiro nível, a *Explicação através da assimilação e déficit*, o aluno vê o agente do passado com os valores de sua vida atual.

Na alternativa D (Apesar de ser possível que o escravo tivesse boas relação com seu dono, ele não deveria ajudá-lo, pois a escravidão é algo ruim em qualquer forma que possa ocorrer. Antius merecia ser preso por escravizar seres humanos), correspondente ao quarto nível, *Estereótipos Generalizados*, o aluno reproduz estereótipos generalizados no presente, focando ainda em seus próprios valores para analisar a ação ocorrida no passado.

A resposta E e F (respectivamente A escravidão era algo ruim, mesmo naquela época, mas as relações entre donos e escravos poderiam ser dos mais variados tipos, podendo ter escravos revoltados com sua situação e outros felizes; e Se o escravo era um cidadão livre e pobre, pode ter ficado grato com Antius por ser seu escravo. Além disso, haviam escravos que ganhavam dinheiro com seu trabalho. Qualquer um dos casos explica a lealdade) correspondem aos últimos dois níveis criados por Ashby e Lee, em que o aluno consegue perceber diferenças entre pontos de vista e percebe o personagem do passado como diferente de si mesmo até mesmo no modo de pensar, são a *Empatia Histórica restrita* e *Empatia Histórica Contextualizada*.

Na tabela abaixo podemos ver o resultado entre os alunos participantes da oficina:

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
7ª TA	4	5	2	6	2	2
7ª MA	6	1	1	12	2	3
7ª MB	1	0	6	10	1	6
TOTAL	11	6	9	28	5	11

As respostas dadas ao exercício empático no questionário inicial revelaram tão somente a falta de compreensão por parte dos alunos da escravidão em Roma. Não pode ser, no entanto utilizado para demonstrar o nível inicial empático dos alunos, pois a falta

de compreensão pode ter inúmeros motivos. Desta forma, somente depois dos alunos terem acesso aos documentos durante o jogo, podemos perceber o nível de empatia história dos alunos.

Além disso, não podemos concluir que houve transformações definitivas nos conceitos dos alunos ou mesmo mudanças na progressão das ideias, pois não temos um marco inicial para perceber. Por outro lado, as respostas podem nos indicar não a progressão, mas o entendimento dos alunos sobre o assunto. Ao cruzarmos estas informações com o conceito inicial que trouxeram sobre escravidão e com as posturas tomadas e as respostas dadas durante o jogo, temos um dado que pode nos mostrar que o jogo ajuda o aluno a compreender de forma situada a situação do escravo na Roma Antiga.

É importante ressaltar que os dados e conclusões obtidos na pesquisa não classificam os alunos em empáticos ou não empáticos. Tampouco prova que o RPG tem o “poder” de fazer com que o aluno empatize, no sentido de compreender o agente do passado, com o conteúdo. Compreender o conceito de escravidão na Roma antiga de forma empática não fará com que o aluno compreenda tudo de forma empática.

Como diz Lee (2001), a empatia está mais para disposição do que para habilidade. Não podemos considerar que uma única intervenção do jogo venha trazer profundas mudanças na compreensão histórica dos alunos.

Por outro lado, os números demonstram uma variação e progressão das ideias dos alunos quando comparados com os conhecimentos prévios e com as respostas obtidas durante a aventura. O jogo de RPG, isto ficou claro durante as sessões do jogo, possibilitou aos alunos pensarem o conceito de escravidão de outro ponto de vista. Mesmo que de forma fictícia, o aluno se viu no jogo e em Roma.

Para Parente (2008), uma educação histórica consciente é a que promove práticas que *conduzam ao desenvolvimento efectivo de competências essenciais em história*. (PARENTE, 2008, p.199).

Para que isto ocorra, o professor deve, entre outras coisas, promover em sala: a) a utilização e o tratamento de fontes diversificadas e/ou ficcionais, de forma que o aluno possa fazer inter-relacionamentos entre o que é ensinado e o seu imaginário; b) a promoção de “atividades de abordagem direta que possibilitem uma melhor compreensão do meio, do papel das fontes históricas e das técnicas de investigação e que possibilitem o uso de uma “imaginação/empatia histórica que ultrapasse a simples

recriação ou regurgitação de cenários do passado” (PARENTE, 2008, p.199), fazendo com que o aluno

Se sinta a “viver”, a fazer parte integrante de um contexto histórico, no qual terá que decidir sobre questões concretas (resolução de problemas) com um modo de pensar não contemporâneo de modo a não sentir-se um estranho numa realidade que passou, temporariamente a ser também a sua. (PARENTE, 2008, p.199)

Cabe ressaltar a importância do trabalho com fontes históricas na criação desta realidade histórica fictícia. São elas que farão com que o aluno possa se colocar no papel do agente do passado.

O jogo de RPG, utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula, trabalha estas competências e facilita a compreensão empática do aluno, simplesmente pelo fato do aluno no jogo ter que resolver problemas inseridos no contexto fictício do passado.

Além disso, pode-se perceber durante as sessões, o jogo (não especificamente o RPG) estimula o aluno a participar mais ativamente da aula, trazendo para este ambiente (a sala de aula) o desafio.

## Considerações Finais

Peter Lee (2001) vê a empatia histórica como uma disposição, uma realização. O que realizaram os alunos desta oficina? Através de evidências históricas, os alunos puderam descobrir alguns aspectos de como pensavam os antigos romanos sobre escravidão. Puderam perceber as motivações por trás das decisões tomadas por esses agentes pela perspectiva deles. Eles estavam lá! Mesmo que através de um jogo, em uma simulação mental do passado, eles estavam lá!

Segundo Huizinga, o jogo *não é vida “corrente” nem vida “real”*. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria (HUIZINGA, 2001, p.11). O espaço do jogo e o tempo do jogo funcionam diferente do nosso tempo “real”, da nossa geografia. No entanto, ele é sério e real. Simular, imaginar em um jogo tem uma força de experiência, de tomada de decisões que os aproximam da experiência real.

Os alunos da oficina, mesmo que na imaginação, compreenderam as situações colocadas a eles sob a perspectiva do agente do passado. Pudemos percebermos isso nas soluções encontradas por eles para resolver as situações do jogo. Os alunos estabeleceram uma relação empática com os agentes do passado. O fato desta compreensão situada das evidências, fazendo com que os alunos tirem conclusões sobre o passado, ter sido realizada através de um jogo, facilitou o processo.

Nem todos, entretanto, chegaram à esta disposição que é a empatia. Os motivos pelos quais não foi atingida podem ser vários: desinteresse pela escola, pelo jogo, pela disciplina, pela oficina, pelo método etc. E cada motivo pode nos levar a outros tantos. Não importam neste momento.

Este estudo pôde nos ajudar a verificar que pode haver a ocorrência de experiência empática histórica entre os alunos relativamente aos conteúdos da História a partir de um jogo de RPG (*Role Playing Game*). Uma disposição, por seu lado, vai se aprendendo aos poucos, como uma ferramenta que é mais bem manejada quanto mais tempo se usa. Assim é a empatia histórica, quanto mais exercitamos nosso olhar sobre o outro do passado (baseado em evidências) mais compreendemos o porquê de suas decisões, mais compreendemos a história.

Uma questão que surge neste trabalho está relacionada à renovação do ensino de história. Em uma sociedade como a nossa, em que tudo está cada vez mais

informatizado, como competir com a sedução das novas mídias? Como aproximar a aula de história a um hipertexto, conectando conceitos variados como a *links* em páginas da web? Seria o jogo uma possível solução?

Outro ponto a ser problematizado aqui é a empatia histórica. Durante o processo de escrita deste trabalho, o conceito foi se modificando. Embora seja a empatia histórica o nosso foco, o conceito utilizado pelas outras áreas de estudo também entra em sua composição.

Queremos que o aluno compreenda história (é disso que trata a empatia histórica), mas queremos também que ele estabeleça uma relação de empatia (no sentido de sentir o que o outro sente) com o professor e com os demais colegas. Desta forma, acreditamos que será mais prazeroso o ato de aprender. Consideramos isto também uma forma diferenciada e renovada de ensinar história. Não seria importante para o ensino de história a vontade de aprender com um professor? Como desconsiderar a importância desta empatia?

As questões tratadas neste trabalho estão longe de serem finalizadas e nos levam a outras perguntas. Seria o jogo eficaz para todas as faixas etárias? A empatia histórica, a longo prazo, ajudará o aluno a compreender melhor os pontos de vista do historiador, questionar as “versões” (dos diferentes historiadores sobre o mesmo tema), perceber melhor o que as evidências nos trazem? Não temos aqui uma solução, mas um caminho que pode ser seguido em possíveis análises. A importância da empatia histórica para o aprendizado de uma literacia histórica adequada ao nosso ensino, não se restringe a um jogo e merece ser desenvolvida. As relações entre jogo e ensino, também. Cabe-nos, neste momento, vislumbrar no horizonte estas possibilidades e trabalhar para uma renovação de nossas práticas.

## **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.

ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, M. R. (orgs.) **II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba, Aos Quatro Ventos: 1995, p. 149.

ALCORTA-GARZA, Adelina ; GONZÁLEZ-GUERRERO , Juan F. ; TAVITAS-HERRERA, Silvia E.; RODRÍGUEZ-LARA , Francisco J.; HOJAT , Mohammadreza. Validación de la escala de empatía médica de jefferson en estudiantes de medicina mexicanos. **Salud Mental**, México, vol. 28 n° 5 Setembro/outubro .2005. Disponível em: <<http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2005/sam055h.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. 2012.

ANDRADE, Breno Gontijo. RODRIGUES JÚNIOR, Gilmar. ARAÚJO, Alexis Nascimento. PEREIRA, Júnia Sales. Empatia Histórica em sala de aula: Relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, jul.-dez. 2011.

ANDRADE, Débora El-Jaick. Os jogos no aprendizado de conceitos no ensino de História. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Florianópolis. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis: UFSC, 2011.

ANDRADE, Débora El-Jaick. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v.13, p.91-106, set.2007

ARCEO, Frida Díaz Barriga. Uma aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. **Perfiles Educativos**, out-dez, n. 82, 1988, Universidade Nacional autônoma do México. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13208204.pdf>>. Acessado em 20/01/2012.

ASHBY, Rosalyn (2003) O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (org.). “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História”. In: **Perspectivas em Educação Histórica**. (Actas das 1<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

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.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, Jerome. Juego, pensamiento y lenguaje. **Perspectivas** v. 16, n.1, 1986.

BURKE, Peter. Sociologias e histórias do conhecimento: Introdução. In: Uma História social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot. Tra. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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.

CAIMI, Flávia Eloísa. “História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?”. In: ROCHA, Helenice e outros (orgs.). **A Escrita da História Escolar-memória e historiografia**. RJ, Ed. FGV: 2009.

CECCONELLO, Alessandra Marques Ceconello e KOLLER, Sílvia Helena. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.5 nº 1, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>>. Acesso em 20/01/2012.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: A escrita da História. Tra Maria de L. Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2000.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus editorial: 1987.

LIMA, Lauro de Oliveira. Niveles estratégicos de los juegos. **Perspectivas**, v. 16, n.1, 1986.

COLL, César. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed,2002.

COLLINGWOOD, Robin George. **A idéia de história**. Lisboa: Presença, 1981.

CUESTA, Virginia. Uma mirada a las prácticas de enseñanza de la historia desde el enfoque narrativo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.3,n.2,jul-dez/2008. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/334>>. Acesso em 15/01/2012.

CUNHA, M. F.“Produção do Conhecimento Histórico Escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula”. In: SEBRIAN, R. N. N.; SALIS, C. L. G. de; COSTA, M.P.; STANCZYK Fo., M.; PONTAROLO, F.; PIRES, A. J.. (Orgs.). **Perspectivas Historiográficas**. 01ed.Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 01, p. 23-38.

DAVISON, Martyn. Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In: SHEEHAN, Mark e HARCOURT,Michael. **History Matters**. Nova Zelândia: NZCER Press, 2012. P.11-31

DIAS, Maria Aparecida. **Relações entre a língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. Tese (Doutorado em Educação), USP, 2007.

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

FALCONE, Eliane. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários.**Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v.1.n.1, São Paulo, jun/1999. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55451999000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000100003)> Acesso em 16/01/12.

FERREIRA, Clarice. O papel da Empatia histórica na compreensão do outro. In: **Educação Histórica : Investigação Em Portugal E No Brasil: Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2009.

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](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312011000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em 16/01/12.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura f. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FUENTES, Maria Jesús; LÓPEZ, Felix; ETXEBARRIA, Itziar; LEDESMA, Ana Rosa; APOCADA, Maria José Oortiz y Peyo. Empatia, Role-taking y concepto de ser humano, como factores asociados a la conducta prosocial/altruísta. **Infancia y Aprendizaje**, 1993 Espanha, n.º.63 acesso em 21/02/2012. Disponível em: <<http://www.ehu.es/pbwetbii/itziweb/PDFS%20WEB/Emparoletaking.PDF>>

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.127-136, Jan/Jun 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/gago.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2012.

GALVÃO, Lilian Kelly de Sousa. **Desenvolvimento moral e empatia: Medidas, correlatos e intervenções educacionais**. Tese (doutorado em Psicologia Social), UFPB, 2010.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Unesp, 2007, p. 223-235.

GOMES, Juarez. **Janusz Korczak e a empatia na formação do cidadão**. Dissertação (mestrado em educação), Unicamp, 1999.

GONÇALVES, Luiz Sergio de Souza. **Atitudes Empáticas e Aprendizagem – um estudo sobre a relação professor aluno, através do olhar da Abordagem Centrada na Pessoa**. Diss. (Mestrado em educação), UFRJ, 2008

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

IGARTUA, Juan José ; ROVIRA, Perosanz y Darío Paez. Validez y fiabilidad de una Escala de empatía e identificación con los personajes. **Psicothema**, Asturias, vol. 10, n.º 2, 1998. Disponível em <<http://www.psicothema.com/pdf/175.pdf>>. acesso em: 2 de fev. 2012.

IONTA, Marilda. Aprender e ensinar História: os jogos de RPG na sala de aula. Revista Ponto de Vista, Viçosa, v.6, 2010. Disponível em: <[http://www.coluni.ufv.br/revista/docs/volume06/2-Aprender\\_Ensinar\\_Historia.pdf](http://www.coluni.ufv.br/revista/docs/volume06/2-Aprender_Ensinar_Historia.pdf)>.

Acesso em 10/03/2013.

KNAUSS, Paulo. **O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história.** CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. v.25, n.67, set./dez.2005.

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”, *Educar em revista*, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

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

LEE, Peter. Shemilt, Denis. A scaffold not a cage: progression and progression models in history, *Teaching History 113, Creating Progress Edition, Historical Association.* Disponível em: <http://www.historyitt.org.uk/Unit%2011%20Final/PDF/A%20scaffold%20not%20a%20cage.p>

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. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. Barca, Isabel. (org). Perspectivas em Educação Histórica. **Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação histórica.** Universidade do Minho,p.13-29,2001.

LIMA, Lauro de Oliveira. Niveles estratégicos de los juegos. **Perspectivas**, v. 16, n.1, 1986.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.93, maio/1995.

MONFORT, Neus González ; VÁSQUEZ, Rodrigo Henríquez ; BLANCH, Joan PAGÈS; SANTISTEBAN,Antoni. **Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una**

**experiencia didáctica.** Colloque " Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté" Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques? Nantes, 8-9 décembre 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/32657655/Empatia-historica-para-un-presente-cambiante>>. Acesso em 13/08/2012.

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.

MOTTA, Danielle da Cunha; FALCONE, Eliane Mary de Oliveira; CLARK Cynthia; MANHÃES, Alex C. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, nº 3, set-dez de 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722006000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000300008)>. Acesso em 22/01/2012.

NAVA. Ana Sofia. Empatia e grupanálise: uma abordagem integradora. **Revista da SPAGESP**, v.6 n.2, Ribeirão Preto, dez/2005. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-29702005000200002&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-29702005000200002&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em 16/01/12.

PARENTE, Regina. A lenda do Galo de Barcelos: um estudo de compreensão empática com alunos do 2.º e 3.º ciclo. In: BARCA, Isabel (org.). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. **Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIED, Universidade do Minho. pp. 184-202.

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, Juliano da Silva. **O uso do RPG como ferramenta pedagógica nas aulas de história.** Monografia (Especialização em História e Ensino de História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.
- PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes – dar sentido à escravatura romana.** Lisboa: Universidade do Minho, 2003.
- PESSOA, Brunno Manoel Azevedo. BARBOSA, Lúcia Falcão. Narrativa e Simulação: O RPG na construção do saber histórico escolar. In: VIII Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História, 2012, Campinas. **Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História**, Campinas: 2012. CD-ROOM.
- PIAGET, Jean. **A formação do Símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- POSSANI, Tânia. **A experiência de ‘sentir com’ (Einfühlung) no acompanhamento terapêutico: a clínica do Acontecimento.** Dissertação (Mestrado em psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- POZO, Juan Ignacio. A Aprendizagem e o Ensino de Fatos e Conceitos. In: COLL, César, et al. **Os Conteúdos na Reforma - ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ROCHA, Décio e DEUSDARÁ, Décio. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, vol.7 no.2 Rio de Janeiro Jul/Dec. 2005
- RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- RÜSEN, Jorn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história.** SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BARCA, Isabel (org.). Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- 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.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice Pereira e ROAZZI, Antonio. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, nº 1, jan-mar de 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a17v15n1.pdf>>. Acesso em 22/01/2012.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.

SIMÃO, Ana Catarina. BARCA, Isabel. A construção da evidência histórica e as metas de aprendizagem. In: XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, 2011, Universidade do Minho. **Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica** Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SIMÃO, Ana Catarina; BARCA, Isabel. A construção da evidência histórica e as metas de aprendizagem. In I. Barca (Org.), **Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização**. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História, 2011, p. 65-78.

SOUZA, Ivana. RIOS, Vanessa. **Games e cultura: Búzios: ecos da liberdade – uma leitura da história da Bahia**. Disponível em:<[http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios/publicacoes/sbgames2010/Games\\_cultura\\_Buzios.pdf](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios/publicacoes/sbgames2010/Games_cultura_Buzios.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

TONELLI, Hélio. Empatia no transtorno afetivo bipolar. *Rev Psiq Clín.* 2011; 38 (5): 207-8<<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol38/n5/207.htm>. acesso em 24/01/2012.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: EdUnb, 1992.

VIEIRA, Gabriel Vinícius. DIAS, Guilherme. LOPES, William Molinos. DENARDIN, Maurício Duarte. FERRAZ, Naieni. SOARES, André Luis Ramos. Os jogos de tabuleiro como prática de ensino e compreensão de contextos históricos, sociais e políticos. In: **4º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2009, Dourados. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/nep/download/TExtos/ARIV.pdf>>. Acesso em 12/04/2013.

YLMAZ, Kaya. Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. **The History Teacher**, 2007, v. 40, n. 3. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/30036827?sid=21105638496573&uid=70&uid=3737664&uid=4&uid=2134&uid=2>>. Acesso em 20/06/2012.



## **ANEXOS**

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### Questionário inicial para verificação do conhecimento prévio

- 1- O que é escravidão para você?
- 2- Qual a diferença entre liberdade e escravidão?
- 3- Como o escravo era tratado por seu dono?
- 4- Você acha que homens e mulheres escravizados eram tratados da mesma forma?  
Se havia diferença, qual é?
- 5- Havia escravos mais importantes que outros dependendo do trabalho que eles realizavam?
- 6- O escravo que permanecia mais tempo com o seu dono era tratado de forma diferente?

### **Exercício empático final, através do qual classificarei as respostas dos alunos nos níveis de empatia propostos por Peter Lee**

#### A história de Antius

Antius foi condenado pelos cidadãos romanos. Quando viu os seus escravos a roubar sua casa, fugiu secretamente. Mas ele tinha um escravo que já havia sido muito chicoteado e maltratado. Este escravo seguiu seu amo (que era o seu dono) e lhe disse que não queria lhe fazer mal, que era seu amigo e queria ajudá-lo a enfrentar o perigo. Quando viu os soldados chegando para pegar seu patrão, escondeu-o e fez uma fogueira. Quando os soldados chegaram e perguntaram onde estava Antius, ele respondeu que o havia jogado na fogueira para pagar todas as suas maldades. Os soldados acreditaram e foram embora. E foi deste modo que Antius escapou dos soldados. (baseado nas palavras de Valerius Maximus, 40/100 AC).

**Porque o escravo foi leal e salvou seu dono? Assinale a resposta que você acha que tem mais sentido.**

- a) Não é possível entender porque ele fez isto.
- b) Não dá pra entender porque o escravo ajudou-o, pois o dono já tinha lhe chicoteado e maltratado. O escravo na verdade foi bobo de ajudar o dono por tudo de ruim que deve ter passado. Além disso, escravidão é sempre ruim.
- c) O escravo queria ser bom para demonstrar que era moralmente superior ao seu dono. Ele era uma pessoa boa, não poderia fazer diferente e quem sabe assim o dono dele aprendia uma lição e não maltratava mais outros escravos
- d) Apesar de ser possível que o escravo tivesse boas relações com seu dono, ele não deveria ajudá-lo, pois a escravidão é algo ruim em qualquer forma que possa ocorrer. Antius merecia ser preso por escravizar seres humanos.
- e) A escravidão era algo ruim, mesmo naquela época, mas as relações entre donos e escravos poderiam ser dos mais variados tipos, podendo ter escravos revoltados com sua situação e outros felizes.
- f) Se o escravo era um cidadão livre e pobre, pode ter ficado grato com Antius por ser seu escravo. Além disso, havia escravos que ganhavam dinheiro com seu trabalho. Qualquer um dos casos explica a lealdade.

## **FICHAS DOS PERSONAGENS**













## **FOTOS DA OFICINA**