

Antonio Carlos Brolezzi

Instituto de Matemática e Estatística -
USP

E-mail: brolezzi@ime.usp.br

EMPATIA NA RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR/CONHECIMENTO

RESUMO

Este artigo explora releituras de clássicos da educação do século XX, como Vigotski, Bachelard e Rogers, e ainda um autor do século XV, Nicolau de Cusa, não para apresentar o que eles têm de totalmente diferente, mas o que o que têm em comum. Uma espécie de comunhão atemporal de ideias, uma empatia entre autores importantes preocupados com a relação entre os seres humanos e deles com o conhecimento. Nessa releitura, faremos uso do construto empatia, resposta afetiva ou cognitiva vicária a outras pessoas. Adotamos a definição de Batson de que empatia é mobilização para o outro, para introduzir a ideia de que a empatia possibilita a mobilização para o conhecimento novo, uma projeção para fora de si mesmo, em direção ao universo. Nesse caminho, abordamos os construtos de *zona de desenvolvimento proximal*, *obstáculos epistemológicos*, *doutra ignorância* e *projeção mental* para então refletir, por meio dessa análise integrada, sobre a influência dos próprios conhecimentos, ou sobre o que achamos conhecer, no olhar sobre os conhecimentos alheios e o mundo da cultura.

Palavras-chave: Empatia. Bachelard. Nicolau de Cusa. Vigotski.

ABSTRACT

This article explores reinterpretations of classical authors of education of the twentieth century, as Vygotsky, Bachelard and Rogers, and even an author of the fifteenth century, Nicholas of Cusa, not to present what they have of totally different, but what they have in common. A kind of timeless communion of ideas, an empathy among important authors concerned with the relationship between humans and between the humans and the knowledge. In this retelling, we will use the construct *empathy*, a vicarious cognitive or affective response to others. We adopt the definition of Batson that empathy is mobilizing to the others, to introduce the idea that empathy enables mobilization for new knowledge, an outward projection of oneself into the universe. In this way, we address the constructs of *zone of proximal development*, *epistemological obstacles*, *learned ignorance* and *mental projection* and then reflect, through this integrated analysis on the influence of our own knowledge, or what we think we know, in our look over what other people know and to the world of culture.

Keywords: Empathy. Bachelard. Nicholas of Cusa. Vygotsky.

1. Introdução

O tema da empatia na relação professor/aluno foi proposto na década de 70 do século passado, principalmente pela corrente originada do trabalho do psicólogo Carl Rogers (1902-1987). Sua abordagem reduzia, de certa, forma, a questão do conhecimento do professor dando ênfase à empatia do professor diante do aluno. Saber lidar e saber estar com o aluno pareciam ser os principais saberes necessários ao professor. Consequentemente, essa abordagem contribuiria para uma desvalorização de outros saberes e do próprio trabalho do professor (TARDIF, 2005). Entretanto, o conceito de empatia tem crescido nos últimos anos, o que tem possibilitado novas leituras da própria obra de Rogers e sua relação com Paulo Freire (1921-1997), a qual ele se referia e admirava (GONÇALVES, 2008). Animados com essa possibilidade da existência de uma verdadeira empatia entre autores tão diferentes, de épocas e contextos muitas vezes totalmente distintos, propomos, neste texto, releituras ampliadas de clássicos o início do século XX. Tentaremos mostrar como comungavam de mesmas ideias Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Gaston Bachelard (1884-1962) e até mesmo um autor do século XV, Nicolau de Cusa (1401-1464). Nessa análise comparativa, utilizaremos o construto da empatia, na hipótese de que a empatia pode servir para potencializar a visão sobre a relação entre os aspectos afetivos, sociais e cognitivos do conhecimento humano. Propomos, então, que estudos sobre a relação entre empatia e altruísmo (BATSON, 1991, 2009) que já tem sido explorado no que se refere à formação ética e ao convívio social (FESHBACK; FESHBACK, 2009; GOLEMAN, 2011), possam também representar formas de considerar a aprendizagem como abertura para o universo exterior, por meio da ampliação da realidade individual. Para tanto, iremos considerar os estudos da projeção mental (NICKERSON *et al.* 2009) e da influência dos próprios conhecimentos ou expectativas sobre eles na abertura para a aquisição de conhecimentos novos.

2. O que é Empatia?

A história Empatia pode ser definida como uma resposta afetiva e cognitiva vicária a outras pessoas, ou seja, uma resposta afetiva e cognitiva apropriada à situação de outra pessoa, e não à própria situação. Segunda a definição que adotaremos aqui, essa resposta supõe uma mobilização para o outro. Iremos propor então que essa mobilização também é importante para a abertura para o mundo exterior, transcendendo a circunscrição do sujeito, necessária para abrir-se a conhecimentos novos.

A palavra empatia tem pouco mais de cem anos (GALVÃO, 2010). O termo empatia surgiu da palavra alemã *Einfühlung* (*sentir dentro, sentir em*) no contexto da filosofia da arte, no final do século XIX, e era utilizado inicialmente para descrever a experiência estética. O conceito *Einfühlung* tentaria representar o mecanismo por meio do qual os seres humanos entendem ou captam a perspectiva de objetos inanimados e outras espécies de animais se colocando em seu lugar. (GALLESE, 2003).

Ao contemplar uma pintura artística ou outro objeto, o conjunto das respostas físicas e sentimentos despertados seria descrito como *Einfühlung* (FREEDBERG & GALLESE, 2007). A relação entre o observador e o objeto, na qual o observador se projeta pela imaginação dentro do objeto contemplado, essa fruição (ARAUJO, 2009) transferiria às obras de arte, por exemplo, propriedades subjetivas como elegância e força, dando vida à essas obras (SAMPAIO et al, 2009). Vigotski indicava que empatia seria uma espécie de transferência de estados de espírito do observador para o interior de formas, objetos e fenômenos (VIGOTSKI, 1925/1999; SMAGORINSKY, 2011).

No início do século XX, o termo foi ampliado para representar o fenômeno da intersubjetividade (ALVES, 2008), da relação entre pessoas, utilizando-o para descrever uma tipo de imitação interior do movimento percebido em outros. (GALLESE, 2003; DE WAAL, 2010). O termo foi retraduzido em versão grega *empathia*, o qual depois originou a palavra empatia em diversas línguas (DE WAAL, 2010). Vigostki (1925/1999) apontava para o fato de que a empatia, em seu desenvolvimento posterior, se constituía em uma ideia muito fecunda que viria a compor a futura teoria psicológica objetiva da estética. (VIGOSTKI, 1925/1999). Vigotski também o utilizou para referir-se à ampliação da realidade que é obtida pela literatura e a entrada do leitor no papel dos personagens, ou mesmo na constituição do leitor como novo autor da obra que lê (VIGOSTKI, 1999). Para além da estética, a empatia

acabou se tornando um elemento chave para a teoria filosófica da fenomenologia (VANDENBERGHE, 2002).

Nascido da estética da arte, o conceito de empatia foi, ao longo do século XX, para os estudos da filosofia, da psicologia, da educação e das neurociências. Empatia passou a ser um termo explicativo para a relação entre a imitação interior e a capacidade de compreensão dos outros atribuindo a eles sentimentos, emoções e pensamentos, ligando assim a questão original estética da arte com a psicologia, a sociologia e a neurociência. A neurociência, área de pesquisa que tem no próprio Vigostki um dos principais precursores (OLIVEIRA, 1995), irá valer-se do conceito de empatia como um dos seus construtos centrais (DECETY & ICKES, 2009).

Para a neurocientista Shamay-Tsoory, haveria pelo menos duas formas de empatia. Na empatia cognitiva, pessoas são capazes de compreender a perspectiva psicológica de outras pessoas. Na empatia afetiva, são sentimentos e emoções que são partilhados. Mas ambas as manifestações mobilizam-se mutuamente, não sendo fenômenos claramente separáveis (SHAMAY-TSOORY, 2009). Não haveria forma eficaz de comunicação empática meramente cognitiva, sem troca emocional associada a ela.

A chamada psicologia social, que surgiu principalmente no contexto de adaptar as pessoas às condições do mundo do trabalho, irá valer-se desse conceito e colocá-lo em um patamar mais abrangente, para além do contexto empresarial, focando no desenvolvimento das pessoas e da educação integral. Batson (2009), psicólogo social, identifica oito fenômenos que tem sido chamados de empatia, todos relacionados a essa relação de partilha de interioridades entre pessoas, com ou sem considerações altruístas, ou seja, com ou sem envolvimento afetivo.

Mas para Batson, o fenômeno da empatia implicaria em altruísmo. Batson é autor da *hipótese empatia-altruismo*, segundo a qual a empatia gera uma preocupação pelos demais, uma compaixão pelo sofrimento alheio, uma vontade de ajudar. Sua definição, que adotaremos aqui, é de que *empatia é mobilização para o outro* (BATSON, 1991).

Neste texto, serão apresentadas correlações entre teorias clássicas, como as de Nicolau de Cusa, Vigotski, Bachelard e Rogers, com ideias mais recentes, à luz do conceito da empatia. Estamos interessados aqui em mostrar o potencial da empatia para outro fenômeno, que é a *mobilização para o universo exterior*. Assim, iremos propor considerar o papel da empatia na relação entre aluno, professor e conhecimento.

Um primeiro aspecto a ser analisado é o que se refere ao papel da empatia no *conhecimento que o professor tem do que o aluno sabe*. A empatia seria então uma atividade preponderantemente do professor, a quem caberia o papel de compreender e olhar o aluno por dentro.

O segundo aspecto se refere ao papel da empatia na compreensão da influência que o *conhecimento do próprio professor sobre o que ele sabe ou acha que sabe* tem nesse processo. A empatia seria uma atividade por parte do professor, ao considerar a influência do seu próprio ego na relação com o aluno, mas também seria uma atividade fundamental por parte do aluno. O aluno, por meio da educação da empatia, poderia mobilizar-se para o universo exterior, e deixar-se adentrar na mente do professor e partilhar dos seus conhecimentos. Empatia então se torna uma porta de acesso ao universo exterior e os conhecimentos que transcendem o sujeito, em uma espécie de oposição ao egocentrismo cognitivo.

Uma atitude tipicamente de empatia é olhar para as pessoas, as ideias e os autores, tentando ver o que os une, o que os torna semelhantes e de que forma poderiam atuar juntos. Assim, encontramos semelhanças de formas de olhar e de pensar o ser humano nas obras de autores clássicos e novos. Essa espécie de empatia entre eles é o que apresentaremos a seguir.

3. Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski

O desdobramento das teorias de Vigotski no campo educacional, em particular o construto que veio a ser conhecido como *zona de desenvolvimento proximal* (VIGOSTKI, 1984), atribui importância fundamental ao conhecimento do professor sobre o que o aluno conhece ou pode aprender. Mas não é só isso. De alguma forma, o aluno participa ativamente do processo, ele não é passivo, pois ele é que tem que manifestar-se e se comunicar socialmente, por meio da linguagem, a fim de que possa transcender seus conhecimentos e potenciais que não são estáticos. A zona de desenvolvimento proximal se refere à região configurada pela distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial do aluno. O nível de desenvolvimento real se determina por meio da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros. Assim, somente o conhecimento do aluno permite vislumbrar a área na qual está aquilo que é conveniente e possível de ser aprendido pelo aluno naquele momento, se forem dadas condições de aprendizagem.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é dinâmico e nele o papel da linguagem é fundamental. Ele pode ser entendido como uma janela que se abre em um processo dialógico. Em uma conversa, em uma aula, em uma entrevista, às vezes se abrem janelas – é o momento em que o aluno está no ponto certo para aprender. Uma vez que ocorra aprendizagem, os níveis reais e potenciais de desenvolvimento se alteram, e tudo é recolocado em novos termos. Tudo muda e começa de novo.

Embora não tenha feito uso do termo empatia nesse campo se suas pesquisas, parece que Vigotski o tinha, de alguma forma, já presente, eventualmente por influência dos seus estudos sobre empatia no que se refere a teoria literária e a psicologia da arte. Além disso, Vigotski cita Freud, que já fazia uso do vocábulo *Einfühlung* desde pelo menos 1905 (COELHO JUNIOR, 2004).

Assim, penso que essas aberturas de janelas podem ser entendidas como momentos de empatia, de sintonia entre as pessoas, de um entrar no universo do outro, de troca de pensamentos. Também é um momento em que as pessoas estão mais sensíveis, para aprender, para ensinar, para perguntar. O clima, nessa hora, é afetivamente promissor. O medo não permite a abertura de janelas de comunicação. Liberdade, respeito, dar o tempo certo para cada um, o olhar sobre o nível de desenvolvimento e sobre a adequação dos procedimentos ao grupo, são fundamentais para que a linguagem da empatia funcione.

4. Obstáculos Epistemológicos de Bachelard

A preocupação do professor, do que ensina, passa a não ser mais sua própria postura, seus métodos didáticos, sua forma de abordar os conteúdos. Passa a ser como tornar-se objeto de contemplação do olho da mente dos alunos. Os alunos têm que fazer a parte deles, se não a coisa não funciona. Cabe ao professor tirar o medo dos alunos, e quase todo o serviço está pronto. Mostrar que não é impossível aprender. Convidá-lo a adentrar um mundo inteiramente novo, o universo particular e ao mesmo tempo infinito do pensamento alheio, da cultura, da arte e da ciência.

Para ensinar é preciso desarmar-se. Ensinar é mostrar que não é impossível aprender, nem é tão difícil assim. O aluno tem que fazer a sua parte, e entender que a ciência pode ser misteriosa, mas não se tratam de segredos ocultos e enterrados. É preciso não ter medo, não se perder ao entrar no universo da cultura.

Pudesse tirar de si esse medo-de-errar, a gente estava salva (ROSA, 1956). Expressões como essa, guardadas as proporções, traduzem, de algum modo, uma das ideias-chave de Bachelard (1938/1996), autor que também chama a atenção para a importância do professor conhecer o que o aluno sabe. Ele propôs que, na tarefa educativa, perdêssemos o medo de errar, uma vez que o conhecimento anterior, eventualmente errôneo, seria uma etapa importante na aquisição do conhecimento novo. O erro não deve ser evitado, é algo natural, pois *no fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior* (BACHELARD, 1996)

Chamando a atenção para a necessidade do conhecimento do professor sobre os conhecimentos prévios dos alunos, Bachelard (1996) cria o construto *obstáculos epistemológicos*. São os conhecimentos habituais, as ideias prévias sobre os assuntos que estamos aprendendo, conhecimentos anteriores insuficientes, explicações mal estabelecidas ou incompletas. São esses os obstáculos que precisam existir para que desenvolvamos a *cultura científica*.

Os obstáculos epistemológicos são como preconceitos, e é necessário conhece-los e reconhece-los como partes integrantes e inevitáveis do processo de construção de conhecimentos novos. *Aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber* (BACHELARD, 1996). Ora, para que o professor conheça o que o aluno acha que sabe e que é o obstáculo para seu desenvolvimento, a empatia tem lugar central. Assim, o professor que pratica a empatia tem capacidade de organizar as atividades didáticas identificando as dificuldades e erros dos alunos não com pesar, mas com naturalidade de quem utiliza esses mesmos obstáculos para permitir aos alunos irem além no aprendizado e na aquisição de formas de pensar críticas e investigativas, que Bachelard chamava de cultura científica.

Embora não tenha feito uso do termo empatia no sentido que utilizamos neste texto, Bachelard utilizou-se dele para descrever processos criativos literários do poeta (FERREIRA & ENCARNACION, 2013). Além disso, usou o termo simpatia diversas vezes em sua obra, eventualmente como sinônimo de empatia (BACHELARD, 1996). Assim, ele fala de *simpatia entre metais*, como parte do processo de construção científica da química, e portanto esse conceito de simpatia seria nesse caso um exemplo de obstáculo epistemológico. Entretanto, Bachelard conhece e cita a psicanálise e Freud, que como já foi dito, fazia uso da versão *Einfühlung* de empatia. O conceito de empatia está presente implicitamente nas ideias de Bachelard, e tem ajudado a explicá-las (FRONCKOWIAK & RICHTER, 2005; FREITAS, 2006).

No exercício de entender os alunos e identificar os obstáculos epistemológicos, pode-se também fazer uso da pesquisa na história da ciência, como preconizava Bachelard. Para ele, a

história da ciência e o aprendizado do aluno guardariam certa semelhança. Mas, o desenvolvimento da própria história no século XX e o reconhecimento das limitações da interrelação entre história da ciência e aprendizagem levou o conceito de obstáculos epistemológicos a se ampliar e se posicionar de forma mais independente da história, mais no campo da investigação pedagógica (MOTTA, 2006).

Portanto, a questão é: como perceber o que o aluno está pensando? De que forma a empatia nos dá informações precisas ou meramente suposições sobre o nível de desenvolvimento do aluno, ou sobre os conhecimentos prévios que são obstáculos na construção dos novos conhecimentos?

5. Exatidão Empática de Rogers

Foi na década de 70 do século passado que a relação entre empatia e educação foi estabelecida. A entrada da empatia se deu pela via da relação entre a atividade de ensinar e a de terapia. A relação com o trabalho da orientação de pessoas e a atividade de ensinar foi primeiramente apresentada por Rogers (1977, 1983, 1992). Rogers associou o trabalho do professor ao trabalho do orientador ou terapeuta, enquanto o aluno ficou com o papel do cliente ou paciente. Rogers afirmava:

Um alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida, um dos fatores mais importantes na promoção de mudanças e de aprendizagem. [...] Quando o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora (ROGERS, 1977).

Ao procurar conhecer o que outro pensa, a *exatidão (ou precisão) empática* traduz a possibilidade de conhecer com mais acuidade o que se passa pela cabeça do aluno quando aprende, ou quando está para aprender algo. *Inferência empática* é uma espécie de leitura dos pensamentos de outras pessoas, que ocorre quando alguém estabelece hipóteses sobre como os pensamentos e sentimentos de outras pessoas estão naquele momento. Já a precisão empática é o quanto essa leitura de pensamentos alheios é correta. Trata-se de enxergar, de certo modo, o que está acontecendo na mente do outro.

Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez, aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa. (ROGERS, 1983)

As ideias de Rogers foram associadas a projetos educacionais importantes, como a famosa Escola Summerhill, fundada na Alemanha em 1921 e depois transferida para a Inglaterra em 1927. Ela apresenta-se como uma escola livre e representaria a concretização de uma escola democrática, na qual os alunos escolhem o que, quando e como vão estudar, seguindo alguns costumes e regras básicas de convivência. As ideias humanistas de Rogers estão aqui presentes, na medida em que o aluno se torna o centro do processo.

Pode-se afirmar, portanto, que a abordagem da empatia em educação aos moldes de Rogers tem um caráter de associar o trabalho do professor ao de um psicólogo, e de atribuir a empatia do professor um papel de destaque. Comentando a grande influência das ideias de Rogers, Feshback e Feshback (2009), afirmam que há uma premissa subjacente ao humanismo de Rogers de chamar a atenção para a necessidade da empatia na atividade do professor.

A ideia é que comunicação empática resultará em maior compreensão e aceitação, por parte dos alunos, da atividade docente. Ou seja, há uma expectativa de que os alunos irão desenvolver atitudes mais positivas em relação a si mesmos e em relação à atividade escolar, se o professor foi empático. A empatia acaba sendo mais uma tarefa do professor, ao permitir comunicar aos alunos que eles são realmente compreendidos em suas emoções e sentimentos (FESHBACH; FESHBACH, 2009).

Mas além da empatia do professor, da capacidade do indivíduo professor de perceber o nível de desenvolvimento real e potencial do aluno, de captar a forma de pensar e os obstáculos epistemológicos do aluno, fica ainda uma preocupação sobre o todo do processo educativo, que evidentemente transcende o estudo apenas do papel do professor.

Assim, após a *onda empática* da década de 70, o conceito de empatia acabou indo para as teorias das inteligências, que foram objeto de muito interesse nas décadas de 80 e 90, e continuam a se desenvolver na primeira década do século XXI. Nesse contexto, é a empatia dos alunos entre si e com o professor e o sistema educativo que passam a ser interessantes. O professor e os demais educadores precisariam se concentrar em educar a empatia dos alunos, como tarefa educativa integral. Sem capacidade empática, os alunos não se desenvolveriam suficientemente, ainda que o professor os conhecesse muito bem.

6. O Olho da Mente de Goleman

Eu penso que concentrar essa prática no trabalho do professor demonstrou-se, ao longo do tempo, insuficiente. Pesquisas mais atuais, como as mencionadas em Feshback & Feshback (2009), apontam para outra direção da relação da empatia com a educação, que tem sido apresentada hoje em dia. Trata-se de estudá-la nos alunos e tentar entender a relação entre essa prática e seu aprendizado. Ou seja, voltar-se para a compreensão da relação entre o progresso afetivo e o cognitivo dos alunos. Além disso, eles apontam para a questão da violência nas escolas. Em particular, o evento da agressão por parte de crianças e adolescentes, fenômeno que tem relação inversa com o da empatia. A compreensão da educação como um processo mais integral, envolvendo os aspectos sociais, cognitivos e afetivos, atribui à empatia outro papel.

O conceito de empatia tornou-se elemento chave nas teorias da inteligência (GOLEMAN, 1995, 2011). Por exemplo, é a empatia que desempenha papel importante para compreender o conceito de *inteligência social*. Nessa concepção, a inteligência humana é entendida como um processo cognitivo de captar e decodificar as informações providas pelo meio social e de apresentar estratégias comportamentais eficazes para atingir objetivos sociais. Ninguém faz isso sem entender os outros. A empatia tornou-se o elemento central na moderna teoria do que é ser inteligente. Seu exercício passa a ser não tarefa apenas do professor, mas do aluno.

A capacidade de apreender o que parece estar acontecendo na mente do outro é uma das habilidades humanas mais valiosas. Os neurocientistas a chamam de 'olho da mente'.

O olho da mente (às vezes chamada de 'teoria da mente') consiste em esquadrihar a mente de uma pessoa e captar seus sentimentos e deduzir seus pensamentos - a capacidade fundamental da precisão empática. Embora não possamos realmente ler a mente de outra pessoa, conseguimos captar indícios suficientes em sua expressão facial, voz e olhos - lendo nas entrelinhas o que diz e faz - para fazer inferências extremamente exatas.

Se não tivéssemos esse sentido simples, não conseguiríamos amar, nos preocupar, cooperar [...]. Sem o olho da mente, nossos relacionamentos seriam vazios, nós nos relacionaríamos com as outras pessoas como se fossem objetos, sem sentimentos ou pensamentos próprios [...] Teríamos 'cegueira mental' (GOLEMAN, 2011).

Portanto, a capacidade de enxergar o outro é de certo modo necessária para todos. E as crianças, desde pequenas, possuem essa capacidade, que deve ir se desenvolvendo aos poucos. Nesse sentido, Goleman (2011) descreve:

O olho da mente desenvolve-se constantemente durante os primeiros anos da vida da criança. Cada marco no desenvolvimento da empatia torna a criança mais capaz de entender como sentem ou pensam as outras pessoas ou quais poderiam ser as suas intenções. O olho da mente surge aos poucos, à medida que a criança amadurece, começando com o mais simples auto-reconhecimento e se desenvolvendo até se transformar em uma sofisticada percepção social ('Eu sei que você sabe que ela gosta dele') (GOLEMAN, 2011).

A confiança no desenvolvimento, por parte da criança, dos sentidos empáticos, abre uma nova janela para o pensamento ligado à educação, à aprendizagem. Não é apenas o professor que precisa ser empático. Se os alunos o forem, o professor terá sua mente lida, suas ideias passadas, como se diz.

Sem a empatia dos alunos, apenas a empatia do professor não será suficiente. Desse modo, a ideia se volta para a consideração do que o professor sabe, e não apenas para o que o aluno sabe. Qual a influência para o processo educativo do que o professor sabe ou acha que sabe? O próprio Bachelard já havia se preocupado com esta questão.

Mas para se refletir sobre esse segundo aspecto, penso ser interessante e valer a pena trazer para a atualidade uma ideia a muito esquecida, criada pelo pensador Nicolau de Cusa no século XV.

7. A Douta Ignorância de Nicolau de Cusa

As ideias de Bachelard, conforme já comentadas, acabam chamando a atenção para a necessidade de se conhecer a mente dos alunos e reconhecer ali os obstáculos epistemológicos para ser poder ensinar. Mas Bachelard teria chamado a atenção também para a forma como o conhecimento que o professor tem sobre si mesmo afeta seu ensino. Nesse sentido, suas ideias esbarram nas de outro pensador ao qual ele não faz referência, mas parece traduzir de alguma forma.

Nicolau de Cusa publicou em 1440 a obra *Douta ignorância*, um texto de filosofia da religião. Mas o conceito da douta ignorância, criado por ele e expresso especialmente nessa obra, transcende a questão religiosa e vai para o campo da educação e do relacionamento humano com o conhecimento em geral.

Douta ignorância é o reconhecimento da própria ignorância sobre determinado assunto. Douta ignorância é uma ignorância instruída, por isso se diz que é *douta*, sábia, erudita. E é esse conhecimento dos limites dos próprios conhecimentos que Nicolau de Cusa afirma conter a força para ir além deles, para aprender: *No reconhecimento desse ignorar, coloca-*

se em movimento a força que o levará para além da ignorância (CUSA, 1440, apud GUENDELMAN, 2009)

É um conhecimento, não a ausência dele. Nesse sentido ele se assemelha muito ao conceito de obstáculo epistemológico de Bachelard, e chama a atenção para outros aspectos interessantes do fenômeno da comunicação pedagógica, que estudos mais recentes sobre a empatia podem ajudar a esclarecer.

Guendelman (2009) percebeu e expôs a relação de empatia, sem chamar por esse nome, que poderia haver entre Cusa e Bachelard, apontando para *um diálogo implícito, não declarado ou assumido, mas quase evidente, entre os conceitos de douta ignorância e de obstáculo epistemológico* (GUENDELMAN, 2009). Ou seja, uma empatia não percebida entre eles. De fato, ambos afirmaram que o limiar entre o saber e o não-saber é o lugar em que se encontra quem aprende; é nesse lugar que se constitui a pergunta. A identificação de problemas e a construção de perguntas é que permitem ir além, e não as certezas sem mais dúvidas. A pergunta permite ir de um saber, claramente delimitado, para um próximo conhecimento do qual o aluno sabe que está ainda no campo do seu não-saber. Isso estabelece uma visão dinâmica do processo de aprendizagem.

A ideia de douta ignorância permite vislumbrar a relação do professor com seu próprio conhecimento. A douta ignorância também pode ser chamada de humildade intelectual, como se lê nessa frase de Nicolau de Cusa: *O homem será tanto mais douto quanto mais ignorante se souber* (CUSA, 1440, apud GUENDELMAN, 2009).

Séculos mais tarde, Bachelard irá afirmar algo parecido. Para fazer o aluno descobrir, o professor precisa ter uma atitude de renúncia ao próprio conhecimento. Bachelard destaca, em itálico, essa renúncia à própria intelectualidade do professor em seu texto. Parece consciente de como isso pode ser difícil.

No ponto de evolução em que se encontra a ciência contemporânea, o cientista vê-se diante da necessidade, sempre renascente, de renunciar à sua própria intelectualidade. Sem essa renúncia explícita, sem esse despojamento da intuição, sem esse abandono das imagens preferidas, a pesquisa objetiva não tarda a perder não só sua fecundidade, mas o próprio vetor da descoberta, o ímpeto indutivo. (BACHELARD, 1996)

Renúncia da própria intelectualidade, despojamento da própria intuição, abandono das imagens e ideias preferidas. Na tarefa de ensinar, de orientar, Bachelard reconhece que são atitudes difíceis, mas afirma que, sem essas atitudes, o preço que se paga é o da perda da fecundidade.

Será que o conceito de empatia pode ajudar a entender esse processo? Talvez. Trazendo essa questão para a contemporaneidade, o que está em jogo aqui, tanto nesse aspecto da obra de Bachelard quanto na de Cusa, parece ser a questão da projeção mental, um dos aspectos da empatia. Embora Cusa, evidentemente, não fez uso do conceito de empatia, sua perspectiva é religiosa, e, portanto, está presente para ele o conceito de alteridade e altruísmo, em oposição ao egocentrismo. Claro que egoísmo ou egocentrismo tem outra conotação no campo religioso que no campo da educação ou da psicologia. Mas a questão do egocentrismo está dada. De que forma minha auto-referência influi meu trabalho como professor? O que eu acho que sei influencia a forma como eu tento ensinar e como eu considerar o que ou outros sabem ou não sabem?

8. Empatia e Projeção Mental

Nickerson e colegas (2009), mostram como, em geral usamos a referência do que *nós* conhecemos quando tentamos pensar sobre o que *os outros* conhecem. Usamos nosso próprio conhecimento – ou melhor, usamos o que *achamos* que seja nosso próprio conhecimento – como modelo para saber o que outros devem ou não saber. E simplesmente projetamos na outra essa confiança no nosso próprio saber, ou ainda a falta dela. E isso produz todo tipo de confusão:

Há uma tendência das pessoas em projetar não apenas o que elas sabem, mas também o que elas, erroneamente, acreditam que sabem: foi o nível de confiança no próprio conhecimento que permitiu, de forma consistente, prever a probabilidade de projetar, fosse ou não justificada essa confiança (NICKERSON *et al.* 2009).

Ou seja, nós temos uma tendência em superestimar o quanto as outras pessoas também sabem aquilo que nós sabemos – ou achamos que sabemos. Nem sempre isso que sabemos com facilidade é conhecido pelos outros. Assim, as pessoas que sabem mais, sobre qualquer coisa, podem simplesmente superestimar o que os outros sabem. Já as pessoas que sabem menos, ou acham que sabem menos, tendem a subestimar o que os outros sabem.

Superestimar o conhecimento de outras pessoas pode produzir expectativas irrealistas e levar-nos a falar por sobre suas cabeças; já subestimar pode resultar em falar de cima para baixo com as pessoas e ser considerado como arrogante e condescendente. (NICKERSON *et al.* 2009).

Ou seja, na comunicação, principalmente naquele tipo de comunicação em que se pretende ser entendido (porque é preciso também considerar o caso, que talvez não seja tão incomum assim, das pessoas que não querem ser compreendidas, antes pelo contrário) é preciso ler, ou esforçar-se para ler, as mentes das pessoas, olhar para elas. Como alguém vai saber se está sendo entendido se nem olha para a cara das pessoas? Ou ainda, como alguém deseja ser entendido se nem dá espaço, não incentiva, não respeita as dúvidas e perguntas?

O efeito disso todo mundo já deve ter sentido, alguma vez na vida, em aulas, livros, filmes, palestras, que pareciam não estar adequadas para nós. Ficamos a ver navios. Uma das causas seria uma empatia deficiente, uma relação em desequilíbrio entre a consideração pelos outros e a consideração por nós mesmos. Ou seja, é uma forma de egocentrismo.

As pessoas se engajam em uma forma de egocentrismo quando não percebem que sua experiência subjetiva sobre a dificuldade de um problema, a capacidade de compreender um texto, ou a facilidade de aprender uma tarefa, pode não ser generalizada para a experiência de uma outra pessoa sobre o mesmo problema, texto ou tarefa. As pessoas são surpreendentemente insensíveis para o quanto sua interpretação de uma situação particular é idiossincrática (NICKERSON *et al.* 2009).

Alguns professores utilizam de expressões como é óbvio que, é evidente que, é claro que, ou ainda: isso é trivial. Sim, é verdade que existem ideias e conceitos mais fáceis, universalmente falando, que outros. Isso, independentemente de quem os escuta, dadas determinadas condições restritivas. Por exemplo, em um curso superior, em geral há conceitos que são triviais em determinadas disciplinas, tendo em vista que, para chegar a elas, os alunos necessariamente passaram por outras mais básicas em que esses conceitos, em tese, foram abordados.

Mas a generalização desse hábito pode mascarar o fato de que conceitos e ideias não são tão claramente trazidas à tona por quem ouve, quanto por quem está falando, tendo em vista que é ele quem está conduzindo os discursos. Por outro lado, alunos podem elaborar perguntas para dúvidas que para eles são claras (as dúvidas, se é que me faço entender), e para o professor fica bem difícil entender qual é a dúvida deles.

Suspeitamos que todos tenhamos a tendência a subestimar a dificuldade das pessoas em apreender ideias que nos são familiares por um longo tempo (NICKERSON *et al.* 2009).

De modo geral, assim, penso que é preciso humildade intelectual de ambos os lados, para haver comunicação pedagógica. Isso traduz ao fato de que, para haver empatia, é preciso haver certa sintonia, certa sincronia mesmo entre as pessoas.

E a postura dos professores, que pretendem realmente ensinar algo, não precisa ser muito performática para dar certo. Basta, em geral, colocar-se diante dos alunos de mente aberta e deixar-se conhecer por eles. Às vezes, eles precisam mais conhecer você do que você precisa conhecê-los. A tarefa da escola seria mais ligada à promoção do interesse e das condições dos alunos em transcenderem seu universo e ir além, adentrando o mundo exterior da cultura.

9. Qual é o Centro do Universo?

Empatia, na definição de Batson, implica em sair de si mesmo, em dirigir-se ao outro. Empatia implica em altruísmo (BATSON, 1991). Há uma analogia interessante entre a empatia, a relação com o próprio eu e a relação com o outro e as concepções sobre o universo. A mobilização que a empatia provoca no sujeito abre seus horizontes ampliando a realidade de sua concepção, que se liberta dos círculos definidos por suas próprias ideias autocentradas.

Cem anos antes de Copérnico, Nicolau de Cusa havia proposto uma ideia bastante revolucionária. A Terra não seria o centro do universo, mas não seria outro astro que tomaria seu lugar, como o Sol. Haveria algo mais fantástico ainda: *No universo, o centro está em toda parte*. No universo não haveria centros. Sequer pontos fixos haveria no universo. O centro seria uma concepção relativa, pois dependeria do ponto de vista de cada observador:

Onde quer que alguém esteja, acreditará estar no centro. [...] A nós já ficou claro que esta terra de fato se move, ainda que não nos pareça, visto não percebermos o movimento senão por comparação com um ponto fixo. Se alguém, estando num navio no meio das águas, não soubesse que a água flui e não visse as margens, como ele entenderia que o navio se movimenta? Por isso, posto que a qualquer um, quer se encontre na terra, no sol ou noutra estrela, parece estar como que no centro imóvel e que todas as outras coisas se movem, esse, por certo, sempre imaginaria pólos diferentes, se estivesse no sol, outros, se estivesse na terra, outros, se estivesse na lua e Marte, etc. (CUSA, 1440, *apud* GUENDELMAN, 2009)

Apesar de estar falando sobre o universo, o texto parece falar de nós mesmos, dos nossos pontos de vista, das nossas naturais tendências egocêntricas. A abertura para o universo da cultura, a abertura para o mundo exterior de concepções e realidades distintas

da do sujeito que conhece, parece ter sido estampada na praça central da Cidade Universitária, sede principal da Universidade de São Paulo.

Quando foi reitor da USP, o professor e jurista Miguel Reale mudou a paisagem do campus Butantã, construindo a praça do relógio. Como ele mesmo conta:

Foi a compreensão estética que me levou a acolher a proposta de construção da Torre universitária com 50 m de altura, projetada e aprovada pelo Conselho Universitário há mais de 20 anos. [...] Duas imensas paredes de concreto pré-moldado, representadas, numa delas, as ciências humanas, e, na outra, as ciências naturais, ambas culminando num imenso relógio destinado a assimilar a unidade progressiva do tempo. Em torno da Torre mandei que se escrevesse: 'No universo da cultura o centro está em toda parte'.

Talvez seja esse o lema que deve guiar para sempre o destino da Universidade de São Paulo. (REALE, 1994).

O mote que coloca a ideia fundamental de Cusa no contexto da cultura, da ciência e do conhecimento em geral – *no universo da cultura o centro está em toda parte*, pode significar que o conhecimento, para se efetivar no sujeito, necessita de atitudes de alteridade, tolerância com as diferenças, quebra de estereótipos. A educação da empatia muda nossas concepções sobre quem detém o conhecimento e sobre quais fontes de saber são hierarquicamente superiores ou inferiores para servirem de sede de ensinamentos.

O egocentrismo de nos achar o centro de tudo está posto aqui não como questão religiosa, moral ou psicológica, mas educacional. Não só precisamos quebrar essas amarras constituídas pelos conhecimentos anteriores, os tais obstáculos epistemológicos de Bachelard, mas também precisamos observar que pode haver, nesse movimento, uma constituição de novos centros, de novos sóis, que acabam por nos tornar meros satélites. O equilíbrio está em não perder a individualidade, mas em abrir-se para as pessoas, ideias e informações advindas do mundo exterior, sem buscar um centro fixo.

Goleman (2005) afirma:

A capacidade de pôr de lado nosso foco e impulsos autocêntricos tem vantagens sociais: abre caminho para a empatia, para ouvir de fato, para adotar a perspectiva de outra pessoa. A empatia, como vimos, leva ao envolvimento, ao altruísmo e à piedade. Ver as coisas da perspectiva da outra quebra estereótipos tendenciosos, e assim gera a tolerância e a aceitação das diferenças.

A empatia implica em altruísmo, que por sua vez consiste em um *estado motivacional com o objetivo de aumentar o bem-estar alheio* (BATSON, 1991). Egoísmo então seria um *estado motivacional com a finalidade última de aumentar o bem-estar de si próprio*. Paradoxalmente, para

conhecer, o sujeito precisaria de alguma forma transcender o estado egoísta, por meio da doura ignorância, e assim desprender-se dos laços cognitivos constituídos por seus obstáculos epistemológicos e atingir novos níveis de desenvolvimento potencial e real.

Batson é autor da *hipótese empatia-altruísmo*. Essa hipótese é a de que sentir empatia por uma pessoa que necessita de algo evoca motivação altruísta de ajudar aquela pessoa. Batson propôs que a motivação altruísta é, em geral, produzida por uma reação emocional orientada para o outro, ao ver o outro sofrendo, uma reação chamada de empatia, simpatia, ternura, piedade ou compaixão. Batson chama essa reação emocional simplesmente de empatia. Sua hipótese é de empatia provoca motivação altruísta (BATSON, 2008).

A hipótese empatia-altruísmo tenta dar um caráter de gratuidade na ação humana de ajudar os outros. A derrubada da suposição de que todo comportamento humano é motivado pelo interesse próprio, a tese do egoísmo universal, implica em considerar o ser humano como bem mais social do que se imaginava. Para Batson (2008), isso significa que as outras pessoas surgem diante de nós não como fontes de informações, estímulos, gratificações e recompensas. Surgem como sujeitos aos quais podemos conhecer e para os quais nos podemos dar a conhecer. A relação entre o aluno, o professor e o conhecimento passa então a ser uma relação de proximidade, de equilíbrio, de respeito e de valorização do outro.

10. CONCLUSÃO

O tema da empatia remete a um fenômeno datado, ligado ao movimento de ênfase nos aspectos psicológicos da aprendizagem que ocorreu na década de 70. Rogers e seus seguidores deram ênfase ao *saber estar* com os alunos como um dos saberes principais do professor. Mas o tema ainda parece longe de estar esgotado. Em primeiro lugar, não se pode diminuir a importância dos aspectos afetivos e psicológicos levantados por Rogers, que podem ser considerados associados as pedagogias libertárias como as de Freire. Por outro lado, novas ampliações sobre o conceito de empatia, principalmente aquelas que permitem relacioná-lo com o altruísmo, permitiriam fazer releituras de autores que se debruçaram sobre a questão da relação de afetos e vínculos que cada um estabelece com seus próprios conhecimentos adquiridos ou pretensamente adquiridos.

Propusemos, neste texto, releituras de alguns autores do início do século XX, os quais, fazendo uso parcimonioso do termo empatia, podem ser lidos sob esse prisma, tendo em

vista que são autores para os quais a alteridade é fundamental. E ambos consideram as dimensões históricas e sociais do homem e do conhecimento como essenciais.

Assim, o sócio construtivismo de Vigotski, e seu construto básico *zona de desenvolvimento proximal*, parece estar influenciado pelos estudos originais dele sobre a estética da arte e a psicologia da literatura. Para Vigotski, a empatia seria uma espécie de transferência de estados de espírito do observador para o interior de formas, objetos e fenômenos. No caso da aprendizagem, o fenômeno seria a relação entre os alunos e desses com o professor, intermediados pela linguagem. Assim como para Vigotski a empatia representava uma ampliação da realidade por meio da leitura de romances, por exemplo, ela pode servir para ampliar o nível de desenvolvimento dos alunos, em uma perspectiva dialógica.

As *aberturas de janelas* constituídas pelas zonas de desenvolvimento proximal, aqueles momentos de percepção e comunhão de percepções entre alunos e professores que assinalam a relação entre o nível de desenvolvimento real e potencial, seriam eventualmente momentos de empatia, de sintonia entre as pessoas, de sincronia e troca de pensamentos e sentimentos.

O clima, nessa hora, é propício à pergunta, e o medo não se faz coercitivo. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal tem relação com a ideia de um autor contemporâneo de Vigotski, Bachelard. Para ele, seria importante tirar o medo para aprender. A educação seria um convite para entrar em um mundo novo, um universo infinito de cultura, arte e ciência. O erro deve ser entendido como algo natural, pois o ato de conhecer se daria *contra* um conhecimento anterior insuficiente ou mal formulado, que seriam nossos *obstáculos epistemológicos*. Esse construto de Bachelard refere-se aos conhecimentos habituais e as ideias prévias sobre os assuntos que estamos aprendendo, e é necessário reconhecê-los como elementos constitutivos no processo de construção de conhecimentos novos. Considerando que *aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber*, Bachelard se relaciona, aparentemente sem consciência, também com outro autor: Nicolau de Cusa.

O construto de *douta ignorância* de Cusa traduz o reconhecimento, por parte do sujeito, dos limites do seu saber, ou de sua própria ignorância sobre algo. Nessa ignorância instruída, *no reconhecimento desse ignorar, coloca-se em movimento a força que o levará para além da ignorância*. Assim, novamente chama-se a atenção não para o conhecimento pronto e acabado, mas para o limiar entre o saber e o não-saber, que é onde se situa a possibilidade da pergunta, a identificação de problemas na janela entre o desenvolvimento real e o potencial.

Desse modo, quando Bachelard afirma que *o cientista vê-se diante da necessidade, sempre renascente, de renunciar à sua própria intelectualidade*, isso pode ser uma forma de entender a presença da empatia, da projeção mental de um indivíduo na mente do outro. Nesse processo, a referência básica é a do conhecimento do sujeito, ou o conhecimento que ele acredita possuir, quando ele que fazer inferências empáticas sobre o que *os outros* conhecem.

A exatidão empática, conceito rogeriano, aparece assim, como uma forma de perceber as tendências e os vieses da utilização, para entender os demais, do modelo constituído por aquilo que cremos saber.

Para transcender ou ao menos reconhecer essa espécie de egocentrismo cognitivo, o conceito de empatia-altruismo de Batson pode ser útil. Empatia como mobilização para o outro pode ser entendida, pensamos nós, como ampliação de horizontes, como descentralização de si mesmo. *Se no universo da cultura o centro está em toda parte*, então a educação da empatia serviria para ajudar a quebrar vínculos com conhecimentos já adquiridos e insuficientes, e abertura para o universo do saber.

Embora a empatia se situe no campo das interioridades e das intimidades, ela seria uma forma de se conceber a interação entre aluno, professor e conhecimento como uma relação construída socialmente, uma janela para acessar a realidade ampliada de conhecimentos do mundo lá fora.

Referências

ALVES, P. M. S. Empatia e ser-para-outrem: Husserl e Sartre perante o problema da intersubjectividade. **Estud. Pesq. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, ago. 2008.

ARAUJO, M. A. L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v.25, n.2, Aug. 2009.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Contraponto, 1938/1996

BATSON, C. D. These Things Called Empathy: Eight Related But Distinct Phenomena. *In*: DECETY, J.; ICKES, W. (Ed.) **The social neuroscience of empathy**. Cambridge: MIT, 2009.

BATSON, C. D. **The altruism question**. Hillsdale, N.J. L. Erlbaum: 1991

BATSON, C. D. Empathy-induced altruistic motivation. Presented at Inaugural Herzliya Symposium on Personality and Social Psychology on "Prosocial Motives, Emotions, and Behavior at The New School of Psychology, Interdisciplinary Center (IDC), Herzliya, Israel. 2008.

COELHO JUNIOR, N. E. Ferenczi e a experiência da Einfühlung. *Ágora*, v.7, n. 1, 2004 .

DE WAAL, F. **A era da empatia**: lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DECETY, J.; ICKES, W. Seeking to Understand the Minds (and Brains) of People Who are Seeking to Understand Other People's Minds. *In*: DECETY, J.; ICKES, W. (ed.) **The social neuroscience of empathy**. Cambridge: MIT, 2009.

FERREIRA, A.; ENCARNACION, A. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos**. Londrina: Eduel, 2013.

FESHBACH, N. D.; FESHBACH, S. Empathy and Education. *In*: DECETY, J.; ICKES, W. (ed.) **The social neuroscience of empathy**. Cambridge: MIT, 2009. p. 85-97.

FREEDBERG, D.; GALLESE, V. Motion, emotion and empathy in esthetic experience. **Trends in Cognitive Sciences**, v.11, p.197-203, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, A. Apolo-Prometeu e Dioniso: dois perfis mitológicos do "homem das 24 horas" de Gaston Bachelard. **Educ. Pesqui.**, v.32, n.1, 2006 .

FRONCKOWIAK, Â.C.; RICHTER, S. **A poética do devaneio e da imaginação criadora em Gaston Bachelard**. *In*: I SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAIS, 5 a 7 de setembro de 2005.

GALLESE, V. The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis. **Psychopathology**, v.36, p.171-180, 2003.

GALVÃO, L.K.S. **Desenvolvimento moral e empatia**: medidas, correlatos e intervenções educacionais. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**: o poder das relações humanas. Rio de Janeiro: Elsevier: 2011.

GONÇALVES, L.S.S. **Atitudes empáticas e aprendizagem**: um estudo sobre a relação professor aluno, através do olhar da Abordagem Centrada na Pessoa. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUENDELMAN, C. K. **O conceito de douda ignorância de Nicolau de Cusa em uma perspectiva pedagógica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOTTA, C.D.V.B. **História da matemática na educação matemática: espelho ou pintura.** . Santos: Comunnicar, 2006

NICKERSON, R.S., BUTLER, S.F.; CARLIN, M. Empathy and knowledge projection. In: DECETY, J.; ICKES, W. (Ed.) **The social neuroscience of empathy.** Cambridge: MIT, 2009, p.43-56.

OLIVEIRA, M. K. **Vygostky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

REALE, M. Minhas memórias da USP. **Estud. Av.,** v.8, n.22, Dec. 1994 .

ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro.** São Paulo: EPU, 1977.

ROGERS, C. R. **Um jeito de ser.** São Paulo: EPU, 1983

ROGERS, C. R. **Terapia centrada no cliente.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: 1963.

SAMPAIO, L.R.; CAMINO, C.P.S.; ROAZZI, A. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicol. Cienc. Prof.,** v.29, n.2, 2009.

SHAMAY-TSOORY, S.G. Empathic processing: its cognitive and affective dimensions and neuroanatomical basis. In: DECETY, J.; ICKES, W. (Ed.) **The social neuroscience of empathy.** Cambridge: MIT, 2009. p. 215-232

SMAGORINSKY, P. Vygotsky's stage theory¹: the psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. **Mind, Culture, and Activity,** v.18, p.319-341, 2011.

TARDIF, M. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente.** In: Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

VANDENBERGHE, F. Empathy as the foundation of the social sciences and of social life: a reading of Husserl's phenomenology of transcendental intersubjectivity. **Sociedade e Estado,** v.17, n.2, p.563-585, 2002.

VIGOSTKI, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOSTKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.