

# CONSTRUINDO A COMPREENSÃO E O PENSAMENTO HISTÓRICO ATRAVÉS DO ENSINO EXPLÍCITO DE RACIOCÍNIO HISTÓRICO\*

ARTHUR CHAPMAN\*\*

**Resumo:** *Este artigo explora a importância do argumento histórico e da compreensão da inferência para o desenvolvimento do pensamento histórico. As estratégias de ensino que têm como foco a construção de compreensões do raciocínio histórico são então exploradas com ênfase na criação, desenho de argumentos e estratégias de avaliação de argumentos.*

**Palavras-chave:** *Raciocínio histórico; Ideias alternativas; Criação de argumento; Avaliação de argumento.*

**Abstract:** *This paper explores the importance of historical argument and of understandings of inference to mastery of historical thinking. Teaching strategies that aim to building understandings of historical reasoning are then explored with an emphasis on argument modelling and argument evaluation strategies.*

**Keywords:** *Historical reasoning; Misconceptions; Argument modelling; Argument evaluation.*

## 1. ARGUMENTAÇÃO HISTÓRICA E A EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA<sup>1</sup>

A História é associada a muitas coisas, como, por exemplo, a experiência de ler uma narrativa envolvente com o alcance imaginativo e o poder da grande literatura<sup>2</sup>, ou a experiência prática e árdua de reencenar/reconstruir eventos históricos<sup>3</sup>. De um modo geral, porém, o raciocínio, não a experiência, é importante na História porque o raciocínio é fundamental para a epistemologia histórica<sup>4</sup>.

O passado não existe mais — este não pode ser experimentado diretamente<sup>5</sup>. Tal situação difere do conhecimento do cotidiano que é construído através da experiência pessoal; pelo contrário, o conhecimento histórico é construído através do raciocínio

---

\* Tradução de Lucas Pydd Nechi. Revisão de tradução de Marília Gago.

\*\* Professor Associado, History in Education, UCL Institute of Education, University College London, United Kingdom. Email: arthur.chapman@ucl.ac.uk.

<sup>1</sup> Escrevi extensivamente sobre argumentos históricos ao longo dos anos e este artigo depende muito dos meus escritos existentes sobre o assunto. Confiei, em particular, em CHAPMAN, 2011b, 2013 e especialmente CHAPMAN, 2017.

<sup>2</sup> SCHAMA, 1991.

<sup>3</sup> GAUTSCHI, 2016.

<sup>4</sup> GOLDSTEIN, 1976; MEGILL, 2007.

<sup>5</sup> COLLINGWOOD, 1994.

acerca dos significados dos traços do passado que existem no presente<sup>6</sup>. Por outras palavras, nós sabemos o que sabemos sobre o passado através da «construção inferencial instável» do argumento histórico, e é o argumento que nos *leva* da existência de relíquias e relatos do passado *para* as afirmações acerca das pessoas do passado, dos eventos e dos elementos/processos dessa realidade<sup>7</sup>. As afirmações empíricas que fazem parte da escrita histórica são os *resultados* de argumentos, mesmo que alguns deles pareçam, ao longo do tempo, como dados — factos estabelecidos que podem simplesmente ser vistos como garantidos<sup>8</sup>.

Há mais neste processo do que apenas raciocínio, é claro. Primordialmente, fazer História depende primeiro de conceber os restos do passado que existem no presente *como restos* — noutras palavras, como fragmentos vários de um «todo(s)» maior(es) e desaparecido(s), bem como componentes do presente<sup>9</sup>. Depende também das respostas às questões colocadas — a História está ligada a uma «lógica de questão e resposta» e só quando os restos do passado são submetidos a um questionamento histórico é que estes podem produzir respostas através de processos de raciocínio<sup>10</sup>. Este processo depende, também, de um conhecimento refletido, interiorizado do passado, das questões sobre o passado e dos processos de inferência, isto é, o conhecimento histórico depende das comunidades de historiadores<sup>11</sup>. O conhecimento histórico progride através da argumentação com a comunidade de historiadores acerca das afirmações sobre o passado. Os historiadores são, na impressionante analogia de Megill, como recuperadores de terras no Zuider Zee, que permanecem nas terras anteriormente reclamadas (afirmações estabelecidas sobre o passado) e pretendem criar mais «terra firme», drenar e sustentar o mar da ignorância histórica, colocando novas questões e criando novos argumentos para explicar a evidência. No entanto, como os recuperadores de terras, os historiadores também enfrentam perpetuamente a possibilidade de que as terras em que se fixam possam desaparecer novamente sob as ondas, à medida que a investigação histórica, a argumentação e as interpretações históricas se desenvolvem e mudam<sup>12</sup>.

Esses elementos — passados, traços, historiadores — e os processos de questionamento e raciocínio através dos quais a História é constituída estão resumidos na Figura 1.

---

<sup>6</sup> GINZBURG, 1992, 2012.

<sup>7</sup> MEGILL, 2007: 214.

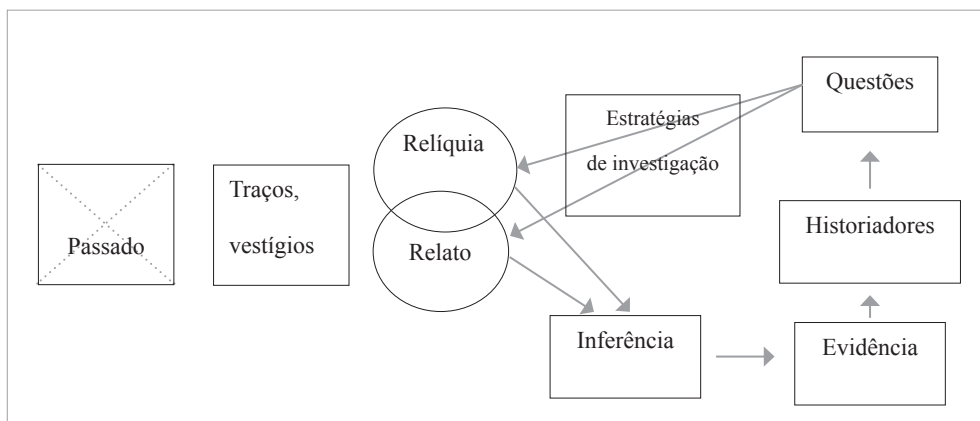
<sup>8</sup> Deve-se notar, no entanto, que «factos estabelecidos» têm esse *status* normalmente porque *foram estabelecidos* como proposições credíveis sobre o passado por meio de argumentos e debates históricos nas comunidades de historiadores.

<sup>9</sup> HARTOG, 2015.

<sup>10</sup> COLLINGWOOD, 1939.

<sup>11</sup> GOLDSTEIN, 1976; MEGILL, 2007.

<sup>12</sup> MEGILL, 2007: 99.



**Fig. 1.** Epistemologia Histórica – um resumo  
Fonte: Elaboração própria

## 2. ARGUMENTAÇÃO HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DESAFIOS

Um dos principais objetivos da Educação Histórica é desenvolver o «pensamento histórico» dos alunos<sup>13</sup> e o pensamento histórico é central para o «conhecimento histórico»<sup>14</sup>.

Uma vez que não é possível entender narrativas históricas complexas sem desenvolver uma compreensão de elementos do pensamento histórico, como o raciocínio causal, que permite que as relações entre os elementos de uma narrativa sejam inter-relacionadas através de padrões de causa e efeito, desenvolver o pensamento histórico envolve ajudar os alunos a aprenderem a fazer e a sustentar afirmações acerca do passado através da investigação (interrogando o registo do passado ou interrogando afirmações sobre o passado na literatura histórica — historiografia) e inferência (raciocínio sobre o(s) significado(s) do registo do passado ou sobre as implicações de proposições factuais sobre o passado para a questão em estudo). Desenvolver o pensamento histórico também envolve ajudar os alunos a aprenderem como analisar e avaliar argumentos históricos, explorando e testando as afirmações que outros fizeram sobre os significados da evidência e sobre as implicações das afirmações factuais estabelecidas<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> LÉVESQUE, 2008.

<sup>14</sup> GOLDSTEIN, 1976.

<sup>15</sup> Existem tradições de prática bem desenvolvidas focadas em ajudar os alunos a construírem afirmações históricas — veja-se, por exemplo, COOPER, 2007, RILEY, 1999 e WILTSHIRE, 2000. O trabalho de avaliação de afirmações é, sem dúvida, menos bem desenvolvido. CHAPMAN, 2011b e 2011c descrevem duas abordagens para essas questões.

No entanto, existem desafios particulares associados ao desenvolvimento do raciocínio histórico. Uma questão-chave é *histórica* e relaciona-se com o domínio do conhecimento substantivo *sobre o passado* — compreender as pessoas, os eventos, os elementos e os processos que se desenrolaram no passado requer um profundo e detalhado conhecimento contextual, e não basta focalizar-se simplesmente no «pensamento» que possa ser transferível entre diferentes contextos históricos<sup>16</sup>. Muitos dos desafios são, no entanto, meta-históricos e relacionam-se com suposições e ideias *acerca do nosso conhecimento do passado* e acerca de como a História funciona, como nos mostra a literatura acerca de estudos sobre a progressão de uma série de conceitos e aspetos do pensamento histórico<sup>17</sup>. Como Lee, Shemilt e Wineburg têm argumentado de vários modos, as operações do pensamento histórico podem parecer «não naturais»<sup>18</sup> ou contraintuitivas, em conflito com o senso comum e com as formas quotidianas de conhecer<sup>19</sup>. Surgem duas barreiras-chave para a compreensão que estão relacionadas com a evidência histórica e com as narrativas históricas, ambas podem ter consequências mais amplas para a forma como a História é compreendida. A compreensão dos «iniciantes/novatos» acerca de como conhecemos/sabemos frequentemente permite fazer sentido para a vida quotidiana, onde o conhecimento do senso comum e por «observação direta» costuma ser paradigmático<sup>20</sup>.

Essas ideias fazem menos sentido no contexto da aprendizagem histórica, onde, como vimos, o objeto de conhecimento (o passado) está ausente e só pode ser conhecido inferencialmente, via raciocínio a partir de traços, vestígios e relíquias, restos. A compreensão da narrativa histórica pelos «iniciantes/novatos» geralmente faz sentido na vida quotidiana, mas é inadequada para a tarefa de compreender o que são representações históricas ou porque estas são plurais e/ou porque estas geralmente contrastam ou conflitam nas suas afirmações acerca do passado. Os «iniciantes/novatos» costumam falar como se o passado fosse «fixo» e tivesse apenas um significado possível, enquanto os significados que fazemos do passado dependem dos propósitos e perguntas com que o abordamos. Os «iniciantes/novatos» também costumam afirmar que uma função das narrativas históricas passa por simplesmente «espelhar» esse passado «fixo», como se o passado pudesse ser representado de maneira total e abrangente, em vez de responder a um foco ou a uma questão<sup>21</sup>. Fazer História é um processo *ativo* no qual os historiadores

---

<sup>16</sup> HAMMOND, 2014.

<sup>17</sup> LEE, SHEMILT, 2003, 2004, 2009; DRIE, BOXTEL, 2008; BLOW, 2011; BLOW, LEE, SHEMILT, 2012; SEIXAS, MORTON, 2013.

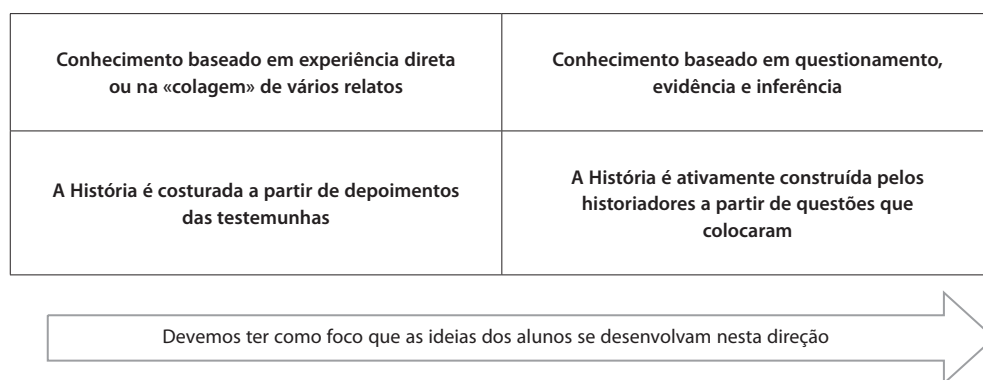
<sup>18</sup> WINEBURG, 2001.

<sup>19</sup> LEE, SHEMILT, 2003; LEE, 2005.

<sup>20</sup> BARCA, 2002; LEE, SHEMILT, 2003.

<sup>21</sup> CHAPMAN, 2011a; CERCADILLO, CHAPMAN, LEE, 2017.

estão muito envolvidos na *produção* de conhecimento e em *dar forma* ao caráter do conhecimento criado. Os «iniciantes/novatos» tendem a representar os historiadores de uma maneira bastante passiva — e, de facto, pensam a atividade dos historiadores como problemática em termos de viés e distorção<sup>22</sup>. A Figura 2 fornece algumas indicações quer sobre *misconceptions/ideias alternativas acerca de evidência* — na parte superior esquerda da figura — e as *misconceptions/ideias alternativas acerca de narrativa histórica* — na parte inferior esquerda da figura — que os «iniciantes/novatos» costumam apresentar. Também indica algumas ideias mais poderosas que esperamos conseguir que sejam mais desenvolvidas através do ensino acerca de como a História funciona — as ideias nas partes superior e inferior direitas da figura.



**Fig. 2.** Algumas ideias menos sofisticadas e outras mais poderosas sobre evidência e narrativa histórica  
Fonte: Elaboração própria

O que se apresenta, de seguida, neste artigo está focalizado nalgumas atividades e abordagens a serem usadas quando trabalhamos com os alunos na sala de aula, que visam ajudar os alunos a pensarem acerca de aspetos da atividade dos historiadores. Embora muitas dessas estratégias tenham sido desenvolvidas e testadas na prática, nenhuma delas foi pesquisada sistematicamente como intervenção pedagógica. O objetivo deste artigo, portanto, é apontar para futuras linhas de investigação pedagógica que possam ser realizadas à luz de várias considerações teóricas acerca dos tipos de pensamento que precisamos alimentar e à luz de várias propostas pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento do aluno.

<sup>22</sup> LEE, 1998, 2001.

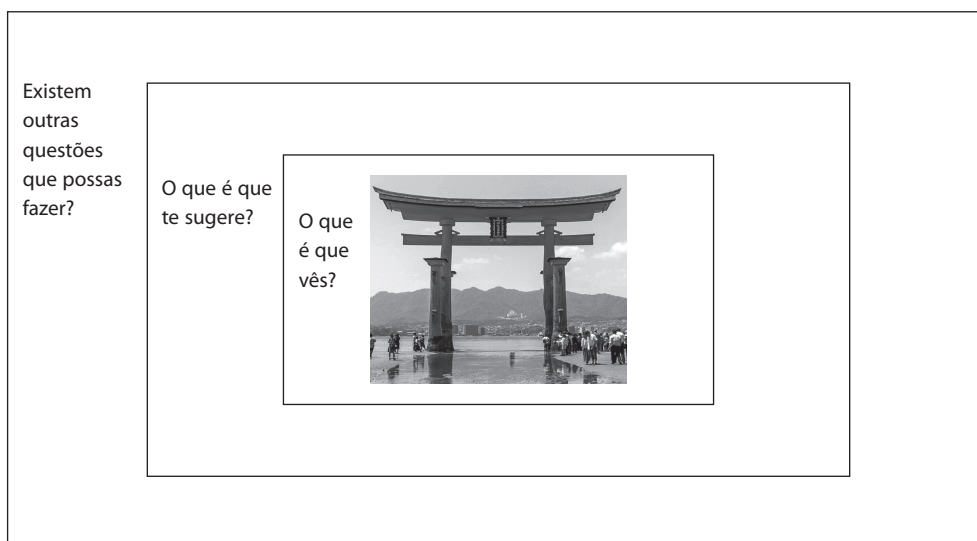
### 3. ARGUMENTAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ESTRATÉGIAS

#### 3.1. Compreender a Argumentação

*Um argumento é uma série de instruções conectadas destinadas a estabelecer uma proposição*<sup>23</sup>.

Analisar argumentos pressupõe o reconhecimento dos próprios argumentos. Precisamos, então, de ajudar os alunos a reconhecerem os argumentos nas histórias que leem e a compreenderem como a argumentação dos historiadores funciona.

Uma série de abordagens e «andaimes» foram desenvolvidos por professores de história no Reino Unido para desenvolver a compreensão dos alunos acerca de inferência<sup>24</sup> dos quais o «andaime» «Camadas de Inferência» seja talvez o mais utilizado<sup>25</sup>.



**Fig. 3.** Um exemplo do diagrama «Camadas de Inferência»<sup>26</sup>  
 Fonte: Elaboração própria

Na estratégia «Camadas de Inferência», os alunos, também, podem ter como tarefa fazer inferência de um texto — que pode ser um vestígio do passado ou dados contemporâneos, como um cartaz de um filme. A camada mais próxima do meio do

<sup>23</sup> CLEESE, CHAPMAN, 1972.

<sup>24</sup> WILTSHIRE, 2000.

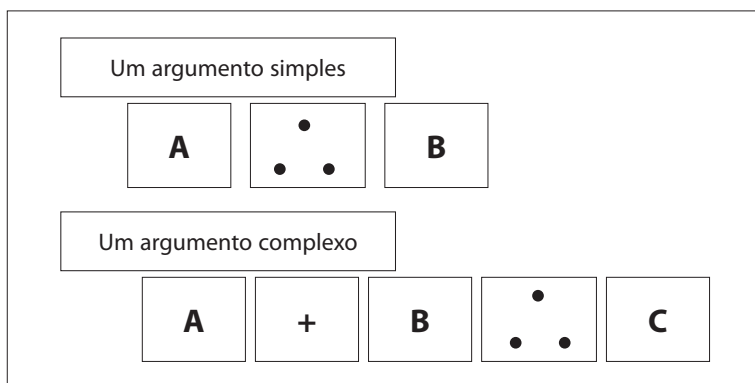
<sup>25</sup> RILEY, 1999.

<sup>26</sup> RILEY, 1999.

diagrama apresenta a primeira e a mais simples tarefa — identificar o que é que eles podem ver na imagem do *torii* do Santuário de Itsukushima, perto de Hiroshima (por exemplo, que o *torii* é muito alto — tal característica é revelada atendendo à altura das pessoas na imagem — e que é construído numa praia, como é revelado pela presença da água na imagem). Pode-se então perguntar aos alunos que conclusões eles poderiam inferir desses factos sobre a sofisticação tecnológica dos arquitetos japoneses medievais.

A abordagem que se apresenta, de seguida, visa desenvolver a dimensão de «inferência» da abordagem das «Camadas de Inferência» de maneira mais completa e explícita, desenvolvendo a compreensão dos alunos sobre o que são argumentos e como os podemos criar seguindo a sua lógica.

Os argumentos tentam estabelecer algo — uma *conclusão*. Os argumentos visam convencer os leitores das suas conclusões fornecendo *causas/razões* que as suportam. As conclusões podem ser de vários tipos — um argumento pode ter como objetivo convencer que se tem de *fazer* algo, que se deve *acreditar* em algo, que se deve *gostar* de algo, que se deve *explicar* algo *de uma forma particular* e assim por diante. As *causas/razões* podem ser de vários tipos — evidência factual, afirmações de princípios e assim por diante<sup>27</sup>. Portanto, no mínimo, um argumento deve consistir em pelo menos uma *razão/causa* e uma *conclusão*, em que a causa/razão seja estabelecida por *inferência*. Um argumento mais complexo tem de conter duas ou mais causas/razões. Os argumentos que normalmente encontramos na vida quotidiana e nas obras históricas combinam muitos argumentos simples e complexos num todo(s) mais alargado(s). A Figura 4 modela um argumento simples e um mais complexo.



**Fig. 4.** Argumentos simples e complexos  
Fonte: Elaboração própria

<sup>27</sup> BRINK-BUDGEN, 2000.

Para compreender o argumento de um historiador é necessário:

- a) identificar a sua *conclusão* — o que é que o historiador quer que se acredite acerca do passado;
- b) identificar suas *causas/razões* — a evidência que o historiador oferece para suportar a sua conclusão;
- c) compreender como a) e b) se encaixam — por exemplo, *como* é que b) consegue *suportar* a).

Os alunos geralmente consideram difícil reconhecer um argumento quando o veem — um primeiro passo necessário antes de começarem a analisar o argumento. A atividade abaixo visa ajudar os alunos a reconhecerem argumentos usando exemplos acessíveis e intencionalmente absurdos de prosa argumentativa e não argumentativa.

Qual dos quatro textos é um argumento?	
<p><b>Texto 1</b></p> <p>Frank: «As maçãs são horríveis!»                      Marcia: «Que ideia tonta! As maçãs são lindas!»                      Frank: «Eu digo-te que as maçãs são horríveis!»                      Marcia: «Que ideia tonta! As maçãs são lindas!»</p>	<p><b>Texto 2</b></p> <p>Era uma vez... em que eu estava a caminhar pela estrada a pensar na minha vida. Eu estava muito cansado (tinha sido um longo dia no pomar). Eu decidi fazer uma sesta. Deitei-me à sombra de uma macieira particularmente convidativa. O pôr do sol tremeluzia através das folhas da árvore. O farfalhar das folhas fez-me dormir. A próxima coisa que soube foi que uma maçã gorda aterrou no meu nariz!</p>
<p><b>Texto 3</b></p> <p>As maçãs são coisas horríveis que devem ser temidas e evitadas!                      Um dia destes, enquanto eu dormia e cuidava da minha vida, uma maçã grande e gorda caiu da árvore e magoou-me a cara.                      Percebe?!</p>	<p><b>Texto 4</b></p> <p>As maçãs crescem em macieiras. Eu gosto de ir de férias para Chipre. Não há maçãs na Lua.                      Eu tenho uma irmã (ela chama-se Zoe). Ela não gosta muito de maçãs.                      O Donald Trump é o presidente dos EUA.</p>

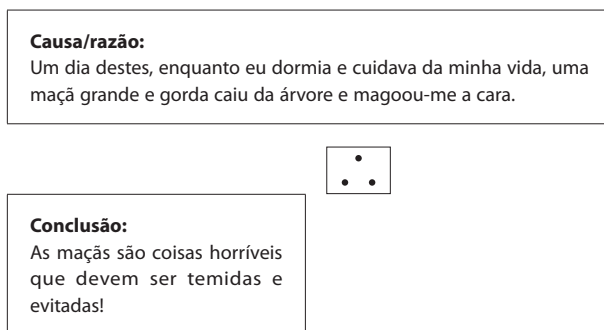
**Fig. 5.** Exercício de identificação de Argumentos

Fonte: Elaboração própria

Os alunos geralmente identificam o texto 1 como um argumento. Mas, não é. É compreensível que pareça ser um, dado que os argumentos nos contextos quotidianos, geralmente, denotam «disputa». O texto 1 é uma disputa e não um argumento — consiste numa afirmação («As maçãs são horríveis!») e contra-afirmação («Que ideia tonta! As maçãs são lindas!»), mas nenhuma causa é oferecida para suportar a afirmação e nenhuma conclusão deriva de qualquer uma delas. O texto 2 é uma narrativa, não um argumento — as afirmações que o compõem estão ligadas por sequência e não por inferência (raciocínio). O texto 4 é um disparate sem sentido — um monte de declarações não relacionadas. O texto 3 é, no



entanto, um argumento e podemos reescrevê-lo de uma maneira que torne clara a sua forma lógica (Figura 6).

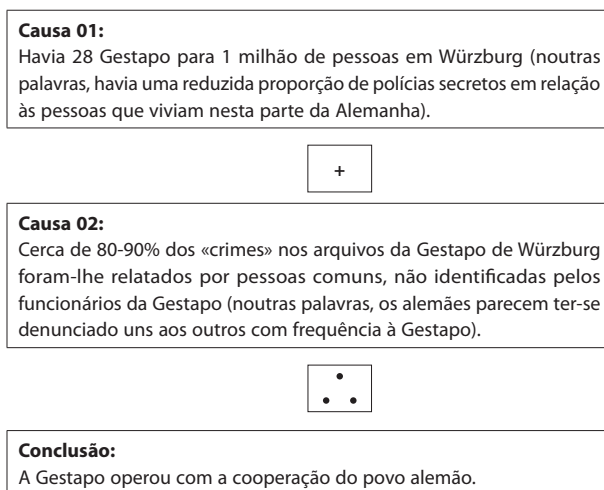


**Fig. 6.** Modelagem de Argumento — um exemplo não-histórico  
Fonte: Elaboração própria

Duas afirmações estão presentes e uma (a «causa/razão») é usada para suportar a outra (a «conclusão»). É um argumento fraco — não se pode inferir uma conclusão geral sobre maçãs (ou qualquer outro tipo de «coisa») de um incidente —, mas isso não importa neste momento. Antes de começarem a avaliar a qualidade de um argumento, os alunos precisam de (a) saber o que é um argumento, (b) ser capaz de reconhecê-los quando os virem e (c) consigam entender o modo como estes funcionam.

Assim que seja claro para os alunos o que significa «argumento», podemos solicitar que o identifiquem no trabalho dos historiadores — em livros, em documentários de TV e assim por diante. Exemplos de argumentos dos historiadores podem ser encontrados em muitos lugares — em livros, artigos, documentários e assim por diante. Em baixo, dá-se um exemplo seguindo o modelo. Este exemplo baseia-se nos comentários feitos pelo historiador Robert Gellately sobre a Gestapo no documentário da BBC *The Nazis: A Warning from History* (1997) e pode ser visto no documentário ou lido no «livro do filme»<sup>28</sup>. Nos seus comentários, Gellately resume os principais argumentos apresentados nos seus livros acerca de como funcionava o policiamento na Alemanha nazi. A lógica do seu argumento, como é apresentada no documentário, funciona de certa forma como o argumento seguindo o modelo apresentado na Figura 7.

<sup>28</sup> REES, 1997: 64-66.



**Fig. 7.** Modelagem de Argumentos — Exemplo Histórico<sup>29</sup>  
Fonte: Elaboração própria

Tendo sido apresentada a definição de argumento aos alunos e mostrando-lhes como eles podem desenhar/modelar argumentos, é muito útil apresentar-lhes passagens (em filme ou texto) nas quais os historiadores fazem a sua argumentação e depois investir tempo pedindo que os alunos identifiquem e desenhem/modelem os argumentos (conclusões e causas/razões que as suportem). É provável que seja útil fazer isso várias vezes com argumentos de diferentes graus de complexidade. Pouco se ganha em pedir aos alunos que avaliem os argumentos enquanto estes não os conseguirem reconhecer e desenhar/modelar argumentos — é necessário primeiro saber o que está a ser argumentado para depois ser possível decidir até que ponto o que o historiador afirma nos convence.

Além de ajudar os alunos a desenharem argumentos logicamente, é provável que seja útil para desenvolver a compreensão dos alunos o facto de que o argumento é um processo e é uma série de «movimento» que podem ser feitos. Esses movimentos podem ser identificados nos textos dos historiadores e também podem ser identificados em debates — entre historiadores ou debates em sala de aula, onde os alunos exploram o que pode e o que não pode ser afirmado sobre questões específicas com base nos factos conhecidos e evidência disponível.

Um argumento mais avançado/sofisticado pode envolver uma ampla gama de tipos de ação linguística — narração, explicação, questionamento, especulação, etc.<sup>30</sup>;

<sup>29</sup> O *sketch* dos Monty Python «Argumento Clínico» (disponível online e em DVD) é uma forma divertida e acessível para explorar as diferenças entre argumento e disputa (CLEESE, CHAPMAN, 1972).

As palavras de Gellately estão resumidas aqui. A citação pode ser encontrada em REES, 1997.

<sup>30</sup> ALEXANDER, 2008.

e uma série de «movimentos de discussão»<sup>31</sup>. A Figura 8 identifica «movimentos de discussão» que são inerentemente argumentativos e que provavelmente são recursos necessários para qualquer interação que vise estabelecer, testar e avaliar afirmações sobre o passado.

---

**Fazendo** uma afirmação, seja:

*Afirmando* (por exemplo, «X era o caso») e/ou

*Inferindo* (por exemplo, «X e Y foram o caso, então Z deve ter sido o caso»).

**Apoiar** uma afirmação, por adição:

*Suporte de evidência* (por exemplo, «X mostra que Y») e/ou

*Suporte de um Argumento* (por exemplo, «Sem X, não poderia haver Y»).

**Desafiar** uma afirmação ou o suporte fornecido, através de:

*Questionar* a afirmação ou o suporte fornecido (por exemplo, «Você diz X, mas não fornece nenhuma evidência» ou «Só porque X foi o caso não significa que Y tivesse de ser — Z é igualmente provável») e/ou

Fazendo uma *contra-afirmação* (por exemplo, «Você diz que era X, no entanto, acreditamos que a evidência fornece mais suporte para afirmar que é Y»).

**Concordando** totalmente ou em parte com uma afirmação ou contestação e/ou com suporte fornecido (por exemplo, «eu concordo que X, mas Y não prova isso»).

**Rever** uma afirmação ou contestação e/ou o suporte fornecido (por exemplo, «OK, concordo: eu deveria ter dito que X era provável e não certo»).

---

**Fig. 8.** Alguns movimentos de discussão envolvidos na argumentação<sup>32</sup>

Fonte: Elaboração própria

## 3.2. Avaliando o argumentos de historiadores

Um bom argumento é aquele cujas causas/razões conseguem fundamentar a aceitação das conclusões. Como podemos ajudar os alunos a decidirem se as conclusões que os historiadores oferecem são justificadas pelas causas/razões definidas pelos historiadores? Duas perguntas, desenvolvidas por autores especializados em pensamento crítico<sup>33</sup>, talvez nos possam ajudar.

### 3.2.1. Avaliando argumento: o teste de «conclusões alternativas»

Depois de desenharmos/modelarmos o argumento de um historiador, de esclarecermos as conclusões desenhadas e as evidências nas quais se suportaram, e depois de estabelecermos que as «causas» apresentadas fornecem fundamento que tornam a conclusão plausível, podemos então perguntar: «É possível chegar a conclusões alternativas igualmente plausíveis a partir dessa evidência?» Se puderem ser desenhadas *conclusões alternativas igualmente credíveis*, então o argumento não é muito

---

<sup>31</sup> COFFIN, 2007: 25.

<sup>32</sup> Esta lista de «movimentos de discussão» foi inspirada no trabalho pioneiro e sistemático do projeto *Argumentando em História* da Open University e, em particular, por COFFIN, 2007: 40-42 e MARTIN, COFFIN, NORTH, 2007: 35. Outros modelos influentes são os de TOULMIN, 1969.

<sup>33</sup> BRINK-BUDGEN, 2000.

convicente. Se, por outro lado, a única conclusão realmente credível que pode ser desenhada foi a que foi apresentada, então, temos um argumento robusto.

Voltando ao resumo de um dos argumentos de Robert Gellately sobre o «terror» na Alemanha nazi resumido na Figura 7 acima. Um item de evidência que Gellately alega é o seguinte facto, estabelecido pela sua pesquisa nos arquivos de Würzburg.

Cerca de 80-90% dos «crimes» nos arquivos da Gestapo de Würzburg foram-lhe relatados por pessoas comuns, não identificadas pelos funcionários da Gestapo (noutras palavras, os alemães parecem terem-se denunciado, uns aos outros, com frequência à Gestapo).

O que podemos inferir deste «facto» sobre as relações entre o povo de Würzburg e a Gestapo? A inferência de Gellately sobre isso (conforme resumido na Figura 7 acima) é a seguinte:

Gellately conclui que a Gestapo operou com a cooperação do povo alemão.

São possíveis conclusões alternativas e igualmente plausíveis? Segue a reação de um aluno entre 16 e 19 anos de idade a essa afirmação, propondo uma conclusão alternativa apoiada em *causas/razões*.

As denúncias são claramente um exemplo de como o povo alemão se escondia das autoridades nazis, é provável que o alemão médio acreditasse que, denunciando os seus vizinhos, eles próprios ficariam livres de qualquer suspeita, não seriam presos e enviados para os campos de concentração<sup>34</sup>.

É discutível se essa conclusão alternativa é tão plausível quanto a de Gellately. Muita coisa gira em torno de saber se Gellately incluiria, ou não, a cooperação através do medo em sua definição de cooperação (se sim, então, sem dúvida, o seu argumento é impermeável a essa objeção). Este ponto também mostra a importância de debater suposições, conceitos e critérios ao avaliar os argumentos dos historiadores: os alunos devem debater e avaliar definições de termos-chave quando analisam debates históricos — o que, por exemplo, eles considerariam ser a definição mais defensável de «cooperação»?

### 3.2.2. Avaliando o argumento: o teste de «suposições»

Uma segunda ferramenta é o teste de suposições. Todos nós fazemos suposições quando argumentamos (quando alguém diz: «Não faça isso, não é saudável», por exemplo, assenta na pressuposição de que aquela pessoa deseja permanecer saudável). O problema é que as suposições que as pessoas fazem, ao considerar questões históricas complexas, são frequentemente questionáveis.

---

<sup>34</sup> COOPER, CHAPMAN, 2009: 141.

O segundo item de evidência que Gellately usa como suporte à sua conclusão (ver a Figura 7 acima) é o seguinte:

Havia 28 Gestapo para 1 milhão de pessoas em Würzburg (noutras palavras, havia uma reduzida proporção de polícias secretos em relação às pessoas que viviam nesta parte da Alemanha).

A frase «reduzida proporção» incorpora a suposição acerca de como o terror funciona e pressupõe claramente que é provável que seja necessário um índice mais alto que «28: 1 000 000» (ou «0,000028: 1») se se pretender governar um número tão grande de pessoas pelo terror. Esta é uma suposição credível? Indiscutivelmente não. Desde 2001, chegamos a entender o terror melhor do que poderíamos desejar e os alunos provavelmente poderiam debater a pergunta: «Quantas pessoas seriam necessárias para aterrorizar uma cidade com mais de 1 000 000 de habitantes?» A resposta — se o susto com o Anthrax em 2001 é algo assustador — é que menos de uma pessoa pode ser suficiente para aterrorizar milhões de pessoas.

É argumentável, também, que outras suposições são feitas no argumento de Gellately neste momento. Primeiro, alguém pode perguntar: «É importante que a Polícia Secreta *fosse secreta?*» Os historiadores, examinando atualmente os documentos da Gestapo no arquivo, *podem saber* quantos Gestapo havia no período nazi. Isso é algo que os «alemães comuns» poderiam saber na sua época? Supõe-se também (novamente, na versão simplificada do argumento incorporado nos comentários da entrevista à BBC) que podemos chegar a conclusões sobre o terror a partir de dados apenas sobre a Gestapo. Aqui estão dois argumentos de estudantes entre 16 e 19 anos sobre esse tópico, que sugerem que é necessária evidência contextual mais completa para ser desenhada uma conclusão.

Bem, a evidência pode ser interpretada de maneiras diferentes, por exemplo, a Gestapo na Alemanha poderia ter um número reduzido e algumas pessoas poderiam dizer que continuavam aterrorizadas, porque havia pessoas em campos de concentração<sup>35</sup>.

A natureza opressora da força policial dentro do estado nazi... levou a um clima de medo. Como Michael Burleigh afirma: «O terror neutralizou os oponentes políticos e reprimiu a população em geral através de uma insegurança difundida<sup>36</sup>.»

## CONCLUSÕES

As estratégias descritas acima visam focar firmemente a atenção dos alunos em um dos aspetos centrais da história — inferência e raciocínio *partindo* da evidência *para*

<sup>35</sup> CHAPMAN, 2009: 166.

<sup>36</sup> COOPER, CHAPMAN, 2009: 141.

as afirmações acerca do passado. Eles baseiam-se no pressuposto de que, se precisarmos afastar os «iniciantes/novatos» das epistemologias do senso comum, precisamos de ajudá-los a desenvolver alternativas — conhecimento por inferência e argumento justificado, em vez de conhecimento por observação direta ou por experiência e por senso comum. Essas estratégias têm uma lógica clara e visam desenvolver a compreensão da lógica. Estas exigem mais do que lógica para as justificar, e espera-se que a sua descrição aqui inspire colegas professores a testarem e a desenvolverem a abordagem através da prática em sala de aula e através de investigação.

## BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. York: Dialogos.
- BARCA, I. (2002). *Direct observation and history: The ideas of Portuguese students and prospective teachers*. In AERA MEETING, NEW ORLEANS. Vancouver. Presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Disponível em <<http://www.cshc.ubc.ca/viewpaper.php?id=89>>.
- BLOW, F. (2011). “Everything flows and nothing stays”: how students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. «Teaching History». 145, 47-55.
- BLOW, F.; LEE, P. J.; SHEMILT, D. (2012). *Time and chronology: conjoined twins or distant cousins?* «Teaching History». 147, 26-35.
- CERCADILLO, L.; CHAPMAN, A.; LEE, P. (2017). *Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies*. In CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M., eds. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 529-551.
- CHAPMAN, A. (2009). *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19-year-old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. London: Institute of Education/ University of London. Unpublished EdD Thesis.
- CHAPMAN, A. (2011a). *Twist and Shout? Developing sixth form students' thinking about historical interpretation*. «Teaching History». 142, 24-33.
- CHAPMAN, A. (2011b). *Taking the Perspective of the Other Seriously? The importance of historical argument*. «Educar em Revista». 27:42 (oct./dec.) 95-106.
- CHAPMAN, A. (2011c). *Understanding historical knowing: Evidence and accounts*. In PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D., ed. *The Future of the Past: Why history education matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, pp. 169-214.
- CHAPMAN, A. (2013). *Using discussion forums to support historical learning*. In HAYDN, T., ed. *Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning in History*. London; New York: Routledge, pp. 58-72.
- CHAPMAN, A. (2017). *Developing Students' Understanding of Historical Interpretations*. Oxford: Pearson.
- CLEESE, J.; CHAPMAN, G. (1972). *Argument Clinic*. Retrieved from. Disponível em <<http://www.montypython.net/scripts/argument.php>>.
- COFFIN, C. (2007). *The language and discourse of argumentation in computer conferencing and essays: Full Research Report. ESRC End of Award Report, RES-000-22-1453*. Swindon: Economic and Social Research Council. Disponível em <[http://oro.open.ac.uk/9999/1/coffin\(5\).pdf](http://oro.open.ac.uk/9999/1/coffin(5).pdf)>.
- COLLINGWOOD, R. G. (1939). *An Autobiography and other writings*. Edited by David Boucher and Teresa Smith. Oxford: Oxford University Press.
- COLLINGWOOD, R. G. (1994). *The idea of history. Revised edition with Lectures 1926-1928*. Oxford: Oxford University Press.

- COOPER, H. (2007). *History 3-13: A Guide for Teachers*. Abingdon: David Fulton Publishers.
- COOPER, H.; CHAPMAN, A. (2009). *Constructing History 11-19*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington, D. C.: Sage Publications.
- GAUTSCHI, P. (2016). "Reenactment" — *Dangerous Fun?* «Public History Weekly». 4:30. Disponível em <<https://doi.org/DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2016-6873>>.
- GINZBURG, C. (1992). *Clues, Myths, and the Historical Method*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- GINZBURG, C. (2012). *Threads and Traces: True, false, fictive*. Berkeley: University of California Press.
- GOLDSTEIN, L. J. (1976). *Historical Knowing*. Austin; London: University of Texas Press.
- HAMMOND, K. (2014). *The Knowledge that 'Flavours' a Claim: Towards building and assessing historical knowledge on three scales*. «Teaching History». 157, 18-25.
- HARTOG, F. (2015). *Regimes of Historicity: Presentism and experiences of time*. New York: Columbia University Press.
- LEE, P. (1998). "A lot of guess work goes on": children's understanding of historical accounts. «Teaching History». 92, 29-35.
- LEE, P. (2001). *History in an Information Culture*. «The International Journal of Historical Learning Teaching and Research». 1:2, 26-43.
- LEE, P. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. In DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D., ed. *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D. C.: National Academies Press, pp. 31-78.
- LEE, P.; SHEMILT, D. (2003). *A scaffold, not a cage: progression and progression models in history*. «Teaching History». 113, 13-23.
- LEE, P.; SHEMILT, D. (2004). "I just wish we could go back in the past and find out what really happened": progression in understanding about historical accounts. «Teaching History». 117, 25-31.
- LEE, P.; SHEMILT, D. (2009). *Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history*. «Teaching History». 137, 42-49.
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- MARTIN, D.; COFFIN, C.; NORTH, S. (2007). *What's your claim? Developing pupils' historical argument skills using asynchronous text-based computer conferencing*. «Teaching History». 126, 32-37.
- MEGILL, A. (2007). *Historical Knowledge, Historical Error: A contemporary guide to practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- REES, L. (1997). *The Nazis: A Warning from History*. London: BBC.
- RILEY, C. (1999). *Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy: a practical approach to 'layers of inference' for Key Stage 3*. «Teaching History». 97, 6-12.
- SCHAMA, S. (1991). *Dead Certainties: Unwarranted speculations*. Cambridge: Granta Books.
- SEIXAS, P.; MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- TOULMIN, S. (1969). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRINK-BUDGEN, R. Van Den (2000). *Critical Thinking for Students*. Oxford: How to Books.
- DRIE, J. Van; BOXTEL, C. Van (2008). *Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past*. «Educational Psychology Review». 20:2, 87-110. Disponível em <<https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>>.
- WILTSHIRE, T. (2000). *Telling and suggesting in the Conwy Valley*. «Teaching History». 100, 32-35.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

