

O que não é empatia histórica? Definição e usos de um conceito controverso

What is not Historical Empathy? Definition and Uses of a Controversial Concept

Ana Paula Rodrigues Carvalho*

RESUMO

Neste artigo proponho uma discussão teórica e prática a respeito do conceito de empatia histórica à luz da Educação Histórica inglesa. Em um primeiro momento, irei abordar as principais críticas relacionadas aos usos desse conceito em âmbito escolar. Tais críticas, como veremos, decorrem diretamente de uma definição errônea do termo, o que vem, de fato, comprometendo sua utilização e ameaçando sua legitimidade mesmo entre professores/pesquisadores do campo. Em um segundo momento, analisarei as ideias históricas que estudantes de ensino médio apresentaram sobre esse conceito após uma atividade realizada com o jornal fascista italiano *La Provincia di Bolzano*.

Palavras-chave: Empatia histórica; Aprendizagem; Educação histórica.

ABSTRACT

In this article I propose a theoretical and practical discussion about the concept of historical empathy based on English History Education. At first, I will address the main criticisms related to the uses of this concept in the school environment. Such criticisms, as we will see, derive directly from an erroneous definition of the term, which has, in fact, compromised its use and threatened its legitimacy even among teachers/researchers in the field. In a second moment, I will analyze the historical ideas that high school students presented about this concept after an activity carried out with the Italian fascist newspaper *La Provincia di Bolzano*.

Keywords: Historical Empathy; Learning; History Education.

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra “empatia” é definida como “forma de identificação intelectual ou afetiva de um sujeito com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa”. O termo remeteria, portanto, a uma ideia de compartilhamento de sentimentos, ou seja, uma afeição que per-

* Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. carvalho.anapaula14@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-7336-1865>>

mitiria a um dado sujeito se identificar ou se colocar no lugar de outro. É com base nessa interpretação que a adoção do conceito de empatia no campo do Ensino de História tem se demonstrado tão problemática.

Neste artigo, proponho uma discussão teórica e prática a respeito desse conceito de segunda ordem à luz da Educação Histórica inglesa. Na primeira parte deste texto, irei abordar as principais críticas relacionadas aos usos do conceito de empatia histórica em âmbito escolar. Tais críticas, como veremos, decorrem diretamente de uma definição errônea do termo, o que vem comprometendo, de fato, sua utilização e ameaçando sua legitimidade mesmo entre professores/pesquisadores do campo. Em um segundo momento, analisarei as ideias históricas que estudantes do ensino médio apresentaram sobre esse conceito após uma atividade realizada com o jornal fascista italiano *La Provincia di Bolzano*.¹

PROBLEMAS E DEFINIÇÕES DO CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRICA

De acordo com Peter Lee e Denis Shemilt (2011), os anos de 1960-88 ficaram conhecidos na Inglaterra como um período de exploração e experimentação no Ensino de História. Através do uso de fontes em sala de aula, os alunos eram questionados sobre como o conhecimento do passado era possível. É nesse contexto que emerge a importância dos conceitos de segunda ordem, ou metahistóricos, para o desenvolvimento de uma literacia histórica.

Por volta dos anos 1970, os professores de História passaram a questionar seus estudantes a respeito do comportamento das pessoas do passado. A tentativa de tornar inteligíveis as crenças, os valores e as ações do passado ficou conhecida como empatia histórica. Em pouco tempo, o conceito de empatia ganhou destaque e passou a ser frequentemente discutido entre professores de história, pesquisadores e políticos. No entanto, por volta da metade da década de 1980, o modo como o conceito foi trabalhado em sala de aula fez com que ele se tornasse o vilão do ensino de história na Inglaterra. Segundo Lukas Perikleous, isso ocorreu porque:

Práticas pedagógicas, livros didáticos e tarefas avaliativas utilizando a empatia de forma errônea, a transformaram de uma forma de compreender as pessoas do passado em um jogo de imaginação, uma ferramenta para resumir informações que

descrevem um período ou evento, promovendo metas sociais através da manipulação dos ‘sentimentos’ dos alunos. (PERIKLEOUS, 2011, p. 221, tradução nossa)²

Lee e Shemilt (2011) identificaram os dois erros mais comumente cometidos por aqueles que se voltavam para o ensino da empatia histórica em sala de aula. O primeiro refere-se ao fato de que os professores, preocupados em tornar a história mais humana e menos centrada em datas, fatos e guerras, acabaram vinculando o conceito de empatia a um exercício de livre imaginação histórica. Embora reconheçam a importância da imaginação histórica para a pesquisa e o ensino, os autores criticam como a demarcação entre imaginação histórica e invenção literária é facilmente anulada.

Exemplos de situações em que a empatia é confundida com imaginação podem ser observados nas próprias atividades dos livros didáticos, quando:

[...] exigem que os alunos imaginem que eles estavam presentes em uma época passada (por exemplo, imagine que você estava no *Mayflower*, imagine que você é um índio Apache). Essa visão da empatia histórica, no entanto, leva a uma compreensão irresponsável e errônea do nosso passado. A história depende de uma investigação cautelosa e de um exame atento das evidências disponíveis.³ (FOSTER, 1999, p. 19)

Assim como Foster, Perikleous adverte sobre a ineficiência de atividades que requerem que os alunos se imaginem no lugar de pessoas do passado sem o devido conhecimento substantivo e disciplinar necessário para pensar outras temporalidades sobre o passado. De acordo com o autor, “enquanto inferência e especulação são partes da empatia histórica como uma forma de preencher as lacunas do que é conhecido, ambos são baseados em nosso conhecimento do contexto histórico, evidência e dos resultados da situação que estudamos”⁴ (PERIKLEOUS, 2011, p. 223).

Confundir o desenvolvimento da empatia histórica como um simples exercício de imaginação é provavelmente o erro mais frequentemente encontrado nos trabalhos produzidos aqui no Brasil. É muito comum encontrar atividades em que o pesquisador/professor pede aos estudantes que se imaginem em alguma situação do passado e/ou no lugar de uma personagem histórica. Além de ser materialmente impossível alcançar esse nível de identificação, co-

mo veremos a seguir, muitas vezes esses exercícios carecem de suporte substantivo e metodológico para o desenvolvimento de uma compreensão histórica.

Conforme Perikleous (2011, 2014), Foster (1999) e Lee (1997, 2001, 2003, 2004, 2011) a imaginação é um elemento essencial para a construção do conhecimento histórico, porém esses autores reconhecem que ele perde validade quando descolado das evidências e de outros suportes necessários para a construção do conhecimento acerca do passado. Peter Lee (2004) propõe uma metáfora esclarecedora quando menciona que os dados e a imaginação são como o óleo e o combustível para a máquina, o excesso de um não compensa a falta do outro.

Do mesmo parecer, Chevalier discorrendo sobre a relação entre a imaginação e o pensamento racional afirma que,

[...] imaginar no es demostrar. Las dialécticas son de orden diferente. Los criterios del simbolismo serán la constancia en lo relativo captado intuitivamente, la puesta en correlación de lo inconmensurable; los del racionalismo, la medida, la evidencia y la coherencia científicas. (...) Si esos pasos deben guardar sus caracteres específicos, responden no obstante uno y otro a unas necesidades, cada uno en su orden. El mismo progreso de las ciencias, y particularmente de las ciencias del hombre, exige su coexistencia. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 35)

Para o autor, nas ciências humanas a razão e a imaginação se relacionam para poder subsistir; porque a razão preserva a imaginação de cometer abusos, enquanto a imaginação enriquece a razão com suas explorações. A natureza dessa interação é essencial para a compreensão de que o trabalho do historiador não se resume à simples descrição de informações relatadas nas fontes, tendo em vista que as inferências levantadas e a própria construção da narrativa histórica vão além do que está dado. E é o exercício de extrapolar o que é dado que pode ser definido como imaginação (COLLINGWOOD, 2001).

Collingwood usa o exemplo do navio e do mar para elucidar o papel que a imaginação joga na construção do conhecimento histórico. De acordo com ele, ao observarmos um navio à distância de 5 minutos notamos que houve uma mudança em sua posição. Não foi possível acompanhar toda a trajetória realizada durante aqueles minutos, mas pela imaginação é possível supor as posições intermediárias adotadas pela embarcação. Para o autor a imaginação pode ser definida como a “ação que, preenchendo as lacunas entre os ele-

mentos que nos são fornecidos pelas fontes, dá continuidade à narrativa ou descrição histórica” (COLLINGWOOD, 2001, p. 365). Dessa forma:

A imagem que o historiador dá ao seu objecto, 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 com o cuidado devido, sempre por meio da imaginação *a priori* e nunca por fantasia meramente arbitrária, todo o quadro é constantemente verificado em correspondência com estes dados, havendo pouco perigo de perder o contacto com a realidade que representa. (COLLINGWOOD, 2001, p. 367)

A narrativa histórica portanto é fruto da interação entre imaginação e evidência. O próprio trato com as fontes e as perguntas que fazemos são atividades da imaginação. Segundo Edward Carr (1982), a imaginação é importante para o historiador “compreender a mente das pessoas com as quais está lidando e o pensamento que conduz os seus atos”. O autor enfatiza ainda que se trata de um exercício de “compreensão com imaginação’ e não ‘simpatia’, com receio de que simpatia possa significar concordância implícita” (CARR, 1982, p. 49). Por meio da imaginação, é possível compreender os sujeitos e suas ações passadas, dessa forma, empatia e imaginação devem sim se relacionar, mas com as devidas precauções. Afinal, seria equivocado afirmar que,

lo puramente imaginario no tiene un papel que jugar en la historia. [...] La imaginación en la ficción histórica debe reconocer las limitaciones impuestas por la evidencia y los hechos establecidos históricamente, pero al mismo tiempo debe cumplir con los criterios de coherencia y probabilidad. (LEE, 2004, p. 103)

O segundo erro mencionado por Lee e Shemilt (2011) está diretamente relacionado à escolha do termo empatia. Conforme os autores, a empatia histórica foi erroneamente traduzida em âmbito escolar como uma necessidade “de compromisso afetivo com os sujeitos históricos, por simpatia e identificação com o esforço e sofrimento”⁵ (LEE; SHEMILT, 2011, p. 40). A falha dessa concepção de empatia é que ela transcende a necessidade de explicar e compreender como as pessoas do passado pensavam e agiam. A empatia, nesse ca-

so, é vista apenas como um exercício afetivo e não uma atividade pautada em conhecimento substantivo, fontes e evidências. Reduzir a questão da empatia histórica a um processo de identificação com os personagens do passado, anula a componente histórica dessa relação (Perikleous, 2011).

Pensar a empatia como identificação não é materialmente possível, porque “nenhum historiador ou aluno de história tem a capacidade de se identificar com uma pessoa de outro lugar e tempo diferente”⁶ (FOSTER, 1999, p. 19). Uma vez que

[...] não seria razoável tentar compartilhar os sentimentos das pessoas do passado, uma vez que não compartilhamos suas crenças e nem os desejos que motivaram seu agir. Também não podemos compartilhar suas esperanças ou medos, já que sabemos se eles se tornaram verdadeiros ou não” (LEE; ASHBY, 2001, p. 23).⁷

A empatia, entendida como identificação, comporta ainda outro problema. Como consequência dessa concepção afetiva de empatia, os alunos estariam mais propensos a provar empatia por determinados sujeitos históricos, como vítimas de ditaduras, escravizados, operários e outras minorias. O que *de per se* é algo muito positivo e desejável, mas teríamos também, nesse caso, de lidar com o reverso da medalha. Porque, como sabemos, a história é feita também por sujeitos responsáveis por atos de extrema crueldade dos quais não seria auspiciável provar empatia, no sentido afetivo do termo. Adotar uma definição de empatia pautada na simpatia equivaleria a concordar que algumas ações do passado permanecerão para sempre inexplicáveis. Daí a necessidade de enfatizar que a empatia histórica não diz respeito ao livre exercício de imaginação, simpatia ou identificação com os sujeitos do passado.

Além dos problemas apresentados acima, a empatia histórica também foi criticada por ser considerada um conceito muito vago e complexo para ser ensinado em sala de aula. Essas críticas se sustentam na ideia de que os alunos “não possuíam o conhecimento contextual, o conhecimento sobre evidência histórica e a experiência de vida necessárias para dar sentido ao agir das pessoas no passado”⁸ (PERIKLEOUS, 2011, p. 222).

Todavia, aprender história ou qualquer outra disciplina não é uma questão de “tudo ou nada”, trata-se de um processo lento, gradual e que necessita ser retomado constantemente com base nos objetivos almejados. O objetivo do Ensino de História deve ser “desenvolver ideias mais sofisticadas e, nesse

sentido, a aspiração de desenvolver a aprendizagem histórica, mesmo no caso de conceitos difíceis como a empatia histórica, é um objetivo legítimo”⁹ (PERIKLEOUS, 2011, p. 222).

Outra dificuldade inerente ao desenvolvimento da empatia histórica, apontada por Lee (2011), refere-se ao fato que os alunos, quando são apresentados a ações ou situações estranhas do passado, tendem a não perceber essas situações como problemáticas. Segundo o autor, os alunos já presenciaram ou foram apresentados, com certa frequência, a situações paradoxais, de modo que as situações estranhas do passado são assimiladas dentro do quadro inexplicável da diversidade do comportamento humano.

Outro problema observado em pesquisas com estudantes sobre o conceito de empatia histórica é que estes tendem a interpretar o passado com base em ideias e valores do presente. Wineburg definiu essa tendência como “presentismo”, ou seja, a ideia de um passado familiar e similar ao presente. O passado é percebido como “culturalmente homogêneo com o presente, mas habitada por pessoas menos inteligentes / racionais ou menos morais do que as pessoas de hoje”¹⁰ (PERIKLEOUS, 2011, p. 225).

Essa ideia de passado deficitário está presente em quase todos os estudos que se voltam para a análise da empatia histórica em alunos. Eles tendem a ver as pessoas do passado como menos inteligentes, porque não contavam com o progresso e tecnologia de hoje. Alguns alunos são incapazes de pensar nas pessoas do passado como indivíduos que viviam em um mundo diferente, feito de ideias e valores distintos dos próprios. De acordo com Brooks, “esse ato não é simplesmente um mau costume em que alguns caem, mas uma condição psicológica, uma maneira de pensar que vem bastante naturalmente”¹¹ (BROOKS, 2008, p. 130-131).

Muitas vezes, os alunos, quando interpelados a justificar o comportamento das pessoas do passado, o fazem empregando projeções pessoais, ignorando o contexto histórico e o conhecimento substantivo da situação em questão. Trata-se de uma justificativa restrita do comportamento humano, em que as decisões tomadas decorrem apenas de um desejo subjetivo, onde outros fatores como contexto e espaço de ação são irrelevantes para explicar o campo do agir humano. Perikleous afirma que essa maneira de lidar com o passado de forma simples e estereotipada está vinculada à tendência:

[...] de usar a maneira mais fácil de pensar e no caso da história, o mais fácil é ver o passado como uma outra versão do presente. Esse fenômeno não é restrito a história, pois é provável que as dificuldades dos alunos em levar em consideração as diferentes ideias e crenças de outras pessoas também se apliquem quando devem lidar com ações, práticas e instituições nas culturas contemporâneas com as quais eles não estão familiarizados.¹² (PERIKLEOUS, 2011, p. 226)

Provavelmente por isso, a empatia histórica seja uma realização tão difícil de alcançar, porque vai na contramão do senso comum e de uma tendência natural de pensar. O desenvolvimento da empatia histórica é um processo árduo, pois requer, por parte do aprendiz, adotar uma posição ou ideia divergente da própria e dotá-la de inteligibilidade.

Diante do quadro brevemente exposto acerca das críticas e dificuldades inerentes ao desenvolvimento da empatia histórica, creio ser importante ressaltar que o conceito não caiu em desuso e continua sendo aplicado em pesquisas e em sala de aula de forma exitosa (FOSTER, 1999; LEE, DICKINSON, ASHYB, 1997; LEE, 2003; PERIKLEOUS, 2011, 2014; DAVISON, 2102). Isso ocorre porque o desenvolvimento da empatia histórica é fundamental para a consecução da aprendizagem histórica, uma vez que é preciso tornar inteligíveis as ações humanas do passado, de modo a dotar de significado a experiência temporal. Diante da impossibilidade de estabelecer relações diretas com os sujeitos do passado, a empatia se torna um meio para buscar compreender os valores, anseios e desejos que motivaram suas ações. Aprender a pensar de forma empática é “estar em posição de contemplar (não necessariamente compartilhar) essas crenças e considerar o impacto dessas emoções (e não necessariamente senti-las). [...] É uma condição necessária (mas não suficiente) para a compreensão histórica” (LEE, 2004, p. 92).

De acordo com Lee, “a compreensão da ação individual e das práticas sociais na história estão ligadas a necessidade de seguir as razões, o que envolve a compreensão das relações entre conjuntos de crenças, valores e metas”¹³ (LEE, DICKINSON, ASHYB, 1997, p. 233-244). Trata-se de um esforço de entender como as pessoas do passado pensavam e porque agiram de uma determinada maneira, considerando o contexto de sua ação. Para alcançar esse nível de compreensão é necessário entender que as ideias, os valores e o modo como viam o mundo são provavelmente diferentes das pessoas do presente. A empatia:

[...] supõe um modo específico de se relacionar com o passado onde os sujeitos do presente, sem estarem comprometidos com objetivos e crenças que lhes são alheios, são perfeitamente capazes de se soltar para mergulhar em um universo que inicialmente lhes parece estranho. (LEE, 2004, p. 87).

Ter consciência destas diferenças “previne a nós e aos nossos alunos de ver o mundo do passado como culturalmente homogêneo com o nosso mundo atual e de explicar o comportamento “estranho” de seu povo como resultado de sua inferioridade ou irracionalidade”¹⁴ (PERIKLEOUS, 2014, p. 26). É importante entender que as pessoas no passado se comportaram de forma racional, de acordo com suas concepções, seus valores e sua visão de mundo, tendo como base o contexto em que estavam inseridas. Isso pressupõe não incorrer em anacronismos e, portanto, aceitar que as pessoas do passado “não devem ser julgadas por valores, costumes, crenças e por aquilo que sabemos hoje”¹⁵ (FOSTER, 1999, p. 19).

O desenvolvimento da empatia histórica envolve também “uma apreciação do contexto histórico e da cronologia na avaliação de eventos passados. Para provar empatia, os estudantes devem estar cientes dos principais eventos, personalidades e cultura do período em questão”¹⁶ (FOSTER, 1999, p. 19). A empatia histórica é um exercício que não se sustenta por si só. Não basta buscar entender o comportamento das pessoas do passado; é preciso ter subsídios que sustentem tal interpretação. Esses subsídios devem ser “baseados na evidência histórica disponível, nos métodos e na lógica da disciplina da história”¹⁷ (PERIKLEOUS, 2014, p.27). De acordo com Foster, “os alunos devem estar envolvidos no exame e interpretação da evidência histórica para estabelecer uma compreensão mais apropriada das ações passadas”¹⁸ (FOSTER, 1999, p. 19). Conforme o autor, os alunos devem ser capazes de construir uma argumentação sustentada em conhecimento substantivo e em evidências históricas, capaz de sustentar as conclusões a que chegaram.

Por fim, empatia histórica requer respeito e sensibilidade para entender a complexidade que envolve as ações humanas do passado. Ao analisar ações ocorridas no passado, os estudantes têm a seu favor o fato de conhecer as consequências geradas por aquelas escolhas. O desenvolvimento da empatia histórica também tem a ver com o entendimento das consequências das ações passadas no presente e seu potencial reverberador no futuro. Tal entendimento perspectivado não deve, no entanto, excluir a contingência intrínseca ao fa-

zer humano. O estudo da história não é exato; não existem regras possíveis de serem aplicadas para entender ou prever as ações humanas. Pessoas diferentes passando por uma mesma situação podem agir de forma completamente distinta. Aprender a pensar empaticamente as ações dos sujeitos no tempo possibilita humanizar a história e tornar as ações humanas do passado tão complexas quanto as nossas. Isso porque a empatia histórica fornece uma chave para o desenvolvimento da compreensão dos agentes históricos e dos contextos em que eles viveram, ao mesmo tempo em que reconhece a vasta distância entre eles, os agentes históricos e os eventos que estão sendo investigando (BRYANT; CLARK, 2006).

Provavelmente, a definição mais elucidativa sobre empatia histórica pode ser encontrada em Lee e Shemilt (2011). Os autores, de forma bastante didática, propõem um quadro em que explicitam o que é e o que não é empatia histórica:

A empatia não é uma maneira misteriosa de entrar nas cabeças das pessoas do passado.

É onde chegamos quando, com base em evidências, reconstruímos as crenças e os valores das pessoas de forma a tornar inteligíveis as ações e práticas sociais. (É uma ‘realização’ não um ‘processo’).

A empatia não é compartilhar os sentimentos das pessoas.

Mas podemos saber que sentimentos as pessoas tinham e o que eles significavam. A empatia não é uma “habilidade” que possa ser praticada.

É uma maneira de explicar as formas de vida passadas que eram diferentes das nossas, é uma disposição para reconhecer a possibilidade e a importância de torná-las inteligíveis.¹⁹ (LEE, SHEMILT, 2011, p. 48)

ESTUDO EMPÍRICO: PENSANDO A EMPATIA HISTÓRICA NA PRÁTICA

Com base na discussão proposta, segue uma atividade realizada com o escopo de identificar as ideias históricas que estudantes do ensino médio apresentaram sobre o conceito de empatia histórica. O estudo foi realizado com uma amostragem de conveniência composta por 82 estudantes de dois colégios estaduais localizados em Guarapuava/PR. No total, foram organizados três encontros nos quais os estudantes responderam a diferentes questionários.

Neste artigo, apresento as análises realizadas em torno de duas questões, a saber:

- 1) *Por que era tão importante para Mussolini italianizar a cidade de Bolzano e toda a região do Alto Adige?*
- 2) *Por que os dirigentes da Liga para a tutela da pesca (Fonte 7) escreviam os documentos em alemão, sabendo que isso era proibido pelo governo?*

Para responder a essas interrogações, os participantes puderam contar com um material de apoio: um caderno de fontes com diferentes trechos traduzidos do jornal *La Provincia di Bolzano* (LPB) e dois textos elaborados após a análise do conhecimento substantivo apresentado pela amostra em relação ao fascismo italiano. Um dos textos abordava o contexto e as principais características do fascismo italiano, e o outro texto tratava sobre a anexação da região do Trentino Alto Adige, antes pertencente ao Império Austro-Húngaro, ao território italiano, e o processo de *italianizzazione* pelo qual os habitantes desse território foram submetidos.

O jornal LPB era um diário financiado pelo Partido Nacional Fascista (PNF) e foi o primeiro periódico de língua italiana da região. Os trechos selecionados do jornal traziam, sobretudo, matérias relacionadas à questão identitária da região recém anexada, que logo se tornou alvo das políticas fascistas com a ascensão de Mussolini ao poder. Trabalhar o conceito de empatia histórica a partir desse jornal foi instigante, sobretudo pelo papel relevante que o jornal teve na difusão de uma *italianità* entre um grupo que não se reconhecia como tal, tendo em vista que a maioria da população de Bolzano era de origem eslava ou germânica. Através dos trechos selecionados, os estudantes puderam identificar as políticas do regime voltadas para a *italianizzazione* dessa população, bem como perceber as resistências que foram colocadas em ato por eles.²⁰

Na primeira questão, *Por que era tão importante para Mussolini italianizar a cidade de Bolzano e toda a região do Alto Adige?*, os participantes foram solicitados a fornecer uma explicação plausível para a ação individual de Mussolini, tendo como base o contexto em questão e as motivações ideológicas do regime e do próprio ditador. Como dito, a empatia histórica não requer identificação com o personagem histórico em questão. Como explicita Davison, a empatia “às vezes exige temporariamente levar a sério pontos de vista que podem parecer estranhamente diferentes dos nossos. Isso não significa ter que concordar ou se identificar com essas opiniões”²¹ (DAVISON, 2012, p. 12).

Com base nas respostas recolhidas, foram elaboradas quatro categorias em conformidade com as razões atribuídas para explicar as ações de Mussolini e a presença, ou não, de referências ao contexto da situação. Os perfis designados seguem o modelo proposto por Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashyb (1997) no Project CHATA. Em seguida, as narrativas foram reunidas de acordo com o nível de complexidade das respostas. Foram identificados quatro níveis de progressão: Nível 1 – Cópia e Fragmentos; Nível 2 – Pessoal; Nível 3 – Ditador; e Nível 4 – Análise do contexto.

NÍVEL 1 – CÓPIA E FRAGMENTOS

Nesta categoria foram inseridas respostas que utilizaram de forma inconsistente fragmentos dos textos informativos ou demonstraram pouca compreensão da questão, por não fornecerem algum tipo de explicação para as ações de Mussolini.

Algumas dessas cópias resultaram em frases com pouco sentido, como é o caso da resposta da Isadora. Foram também incluídas nesta categoria narrativas como as de Joyce, que tratam-se de cópias do texto informativo e ao mesmo tempo revelam pouca compreensão da questão. O excerto copiado descreve algumas mudanças que ocorreram na região devido ao processo de *italianizzazione*, mas não explica as razões que levaram Mussolini e o regime fascista a proceder de tal maneira.

- *Porque ele achava que poderia ter a fronteira de um país dentro do outro e [mando?] abaixar sua bandeira (Isadora, 1º Ano, Escola B).*

- *Por poder, as pessoas tiveram que trocar suas identidades, crianças teriam que ir pro colégio (Yara, 3º Ano, Escola B).*

- *O fascismo foi uma ditadura sob liderança de Mussolini com o fim da I guerra a italia estava em crise como solução ele italianizou Bolzano e a regioao do Alto Adige (Frederica, 2º Ano, Escola A).*

- *Os nomes das pessoas tiveram que mudar, ser italianizados, bem como o nome dos estabelecimentos comerciais, jornais, ruas e praças da cidades (Joyce, 3º Ano, Escola A).*

NÍVEL 2 – PESSOAL

Neste nível, as justificativas dadas ao comportamento de Mussolini se limitaram a mencionar o que ele queria, quais eram seus desejos pessoais. O processo de *italianizzazione* derivava de uma necessidade pessoal. Para Marlon, *ele era italiano e queria que todos fossem igual a ele*. Os alunos sabiam que estavam tratando com ações de um ditador fascista, mas em nenhum momento, nas justificativas, seu comportamento foi vinculado ao seu papel político ou ao contexto da situação. Nessas narrativas, não foram identificadas razões para o comportamento de Mussolini, mas apenas desejos pessoais, também não fizeram menção ao contexto no qual a ação em questão se efetivou.

- *Porque era uma região estratégica para Mussolini (Fábio, 3º Ano, Escola B).*
- *Porque ele acreditava que seria melhor para a região (Nicole, 1º Ano, Escola B).*
- *Porque ele queria que as pessoas assumissem a identidade italiana, e com isso houve várias mudanças e o italiano passou a ser usado como a língua oficial (Matilde, 3º Ano, Escola A).*
- *Porque ele era italiano e queria que todos fossem igual a ele que os italiano eram melhor que os outros (Marlon, 2º Ano, Escola A).*

NÍVEL 3 – DITADOR

As respostas inseridas nesta categoria explicaram o comportamento de Mussolini levando em consideração apenas o fato de este ser um ditador. Ou seja, Mussolini, por ser um ditador, só poderia agir da forma como agiu. Sua linha de conduta decorria do cargo por ele ocupado. Sendo assim, em consonância com seu papel, a *italianizzazione* foi percebida por esses alunos como um modo de demonstrar *um poder maior sobre os países mais próximos*. Ou como escreveu Roberto, *para que o seu regime mostrasse como a Itália era uma potência*.

Este tipo de explicação do agir humano no passado pode também ser de-

finido como *estereótipos generalizados*. Ocorre quando as ações passadas são explicadas “em termos de estereótipos convencionais de papéis, instituições etc.”²² (LEE, DICKINSON, ASHYB, 1997, p. 242). Nesse caso, o comportamento de Mussolini é explicado com base naquilo que geralmente se espera de um ditador.

- *Para que o seu regime mostrasse como a Itália era uma potência, a grandeza nacional. Assim aumentando a Itália (Roberto, 1º Ano, Escola B).*
- *Eles tiveram que mudar porque o fascismo é como o nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano, ele quer levantar e expandir o território italiano (Filipe, 1º Ano, Escola B).*
- *Para mostrar poder, já que o território foi conquistado pela Itália quando a Áustria perdeu na Primeira Guerra Mundial (Luna, 3º Ano, Escola B).*
- *Para poder ter um poder maior sobre os países mais próximos (Juan, 3º Ano, Escola A).*

NÍVEL 4 – ANÁLISE DO CONTEXTO

Foram inseridas neste nível de progressão as respostas dos alunos que conseguiram conectar as ações de Mussolini ao contexto e à ideologia do regime fascista. Suas ações não são vistas apenas como fruto de um desejo pessoal ou “natural” a qualquer outro ditador. Nestas narrativas, as medidas tomadas por Mussolini são explicadas de forma mais complexa.

Nas respostas do quadro abaixo, os alunos fizeram menção à anexação da região do Trentino Alto Adige e explicitaram como o *alto nacionalismo*, o *orgulho fascista*, o *patriotismo* são aspectos relevantes para se entender o porquê da *italianizzazione* daquela região. As ações de Mussolini neste nível são explicadas levando em consideração o contexto em questão, suas ideias, seus valores e qual objetivo esperado.

- Já que essa região foi anexada à Itália, ela teria que ter a mesma cultura, economia e política do restante do país. O ‘orgulho fascista’ não deixaria que outros povos (agora anexados a Itália) não seguissem a ideologia (Heitor, 3º Ano, Escola B).

- Pois um dos ideais do movimento (regime) era reerguer a nação e defender o direito de todos. Com a apropriação do território austríaco (húngaro). Mussolini reafirmava a unidade do povo, garantia mais habitantes para a nação e colocaria em prática a anulação dos direitos individuais de milhares de pessoas em prol do bem da Nação. Isto também serviria de recado aos outros países, garantindo a conquista de territórios e patriotas (Edgar, 3º Ano, Escola B).

- Porque na parte governamental toda a região pertencia a Itália e com a rigidez do governo fanático pelo patriotismo que evitou qualquer coisa que tivesse parte germânica tirando da região e impondo o seu italianismo (Afonso, 3º Ano, Escola A).

- Porque estas regiões foram anexadas ao território italiano após a assinatura do Tratado de Saint-Germain. E por causa do seu alto nacionalismo (Clara, 1º Ano, Escola B).

A Tabela abaixo representa numericamente a distribuição da amostragem em cada categoria identificada.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos conforme concepção de empatia histórica

	TOTAL	
Cópia e Fragmentos	31	37,80%
Pessoal	16	19,51%
Ditador	20	24,39%
Análise do contexto	13	15,85%
Não respondeu	2	2,44%
Total	82	100,00%

Fonte: Elaboração da autora.

Já na segunda questão, os estudantes foram solicitados a responder: *Por que os dirigentes da Liga para tutela da pesca (Fonte 7) escreviam os documentos em alemão, sabendo que isso era proibido pelo governo?* A partir da leitura dos textos informativos, em geral, e da Fonte 7, em particular, esperava-se que

os alunos fossem capazes de estabelecer “conexões entre a situação na qual as pessoas se encontravam, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o mundo” (LEE, 2003, p. 21).

1. Quadro (Fonte 7)

Que existem pessoas pouco inteligentes, todos podemos constatar, mas em Bolzano além de existir pessoas pouco inteligentes, existe uma categoria de sem vergonhas, que não percebem que isso em um regime Fascista é uma imprudência.

Temos aqui uma circular da Liga para Tutela da Pesca (em alemão) que foi enviada para todos os chefes da administração municipal.

Evidentemente esses senhores acreditam ser mais prático mandar as circulares em alemão, enquanto nós podemos demonstrar que são uns tolos, visto que os prefeitos receberam ordens para que todas as circulares em alemão fossem jogadas no lixo, sem serem lidas.

Se a Liga pela Tutela da Pesca quer tutelar alguma coisa, deve mandar as circulares em italiano.

Não acreditamos ser possível ter que dar este conselho no dia 12 de agosto 1927, depois de dez anos de vida italiana desta província, e no ano quinto do regime fascista (Jornal “La provincia di Bolzano”, Bolzano, p. 2A, 12 ago. 1927).²³

Com base nas narrativas obtidas, as respostas foram categorizadas em quatro níveis de progressão: Nível 1 – Cópia e Fragmentos; Nível 2 – Presentismo; Nível 3 – Empatia Histórica Restrita; e Nível 4 – Empatia Histórica Contextualizada.

NÍVEL 1 – CÓPIA E FRAGMENTOS

Nesta categoria encontram-se as narrativas derivadas de cópias dos textos informativos ou dos excertos do jornal. Em algumas respostas, além das frases ou expressões copiadas, também foram acrescentados alguns comentários pessoais do autor. No entanto, algumas respostas são inteiramente fruto de cópia, como é o caso da resposta dada por Samara. Algumas destas cópias foram feitas de forma inconsistente, o que dificulta a compreensão, como é o ca-

so da resposta dada por Isadora. Percebe-se uma dificuldade por parte desses alunos de entenderem o que foi solicitado na tarefa, além de problemas de entendimento restrito das informações contidas nos textos e nas fontes.

- Para mudar a língua do país, mas assim ele nem liam a tutela (Isadora, 1º Ano, Escola B).

- Pois eles eram sem vergonhas, e que pelos ordens recebidas, teriam que jogar os documentos fora (Liam, 3º Ano, Escola B).

- Os alemães eram poucos inteligente. Eles tinham uma categoria sem vergonha. (Mariana, 2º Ano, Escola A).

-Esse dirigentes escreviam em alemão porque acreditavam que ser mais prático mandar as cartas para as pessoas. E proibido mandar as circulações em alemão, só é permitido mandar em italiano. (Elisa, 3º Ano, Escola A).

- Porque esses senhores acreditavam ser mais prático mandar as circulares em alemão enquanto nós podemos demonstrar que são uns tolos. Os prefeitos recebiam ordens para que todas as circulares em alemão fossem jogadas no lixo sem serem lidas (Samara, 3º Ano, Escola A).

NÍVEL 2 – PRESENTISMO

Neste nível de categorização, as narrativas selecionadas revelaram um esforço de compreensão histórica das ações dos dirigentes da Liga pela tutela de pesca. No entanto, os alunos forneceram explicações com base em sua própria experiência, sem levar em consideração o contexto e a distinção entre o passado e o presente. É bastante comum que os alunos “projetem seus próprios sentimentos nos sujeitos históricos e tentem imaginar como seria estar em uma dada situação”²⁴ (BRYANT, CLARK, 2006, p. 1041). Trata-se de uma justificativa restrita do comportamento humano, uma vez que as decisões não são tomadas com base apenas em vontades individuais. Aspectos como contexto e situação são fatores relevantes no campo da ação humana e devem ser levados em conta.

As respostas dadas neste nível de categorização refletiram uma capacidade restrita de compreensão e explicação do comportamento em questão. Tra-

tou-se, sobretudo, de um exercício de imaginação, no qual os alunos se projetaram naquela situação e forneceram explicações com base em pressupostos válidos no presente. Para esses alunos, os dirigentes escreviam em alemão, porque *nem todos tinham a capacidade de aprender tão rápido outra língua*, ou porque *era mais fácil e por costume*.

Como mencionado, essa tentativa de explicação do comportamento das pessoas do passado revelou uma projeção pessoal por parte dos alunos. No entanto, não foram acrescentadas noções fundamentais para consecução da empatia histórica, como compreensão do contexto, das ideias e das intenções dos agentes históricos, somadas à habilidade de relacionar tudo isso às ações tomadas por eles.

- *Porque nem todos tinham a capacidade de aprender tão rápido outra língua (Filippa, 1º Ano, Escola B).*

- *Por acreditarem ser mais fácil (Davide, 1º Ano, Escola B).*

- *Pela praticidade em escrever em alemão, por costume (Diego, 3º Ano, Escola B).*

- *Para que não fossem lidos e assim ele fazia o que bem queria (Jorge, 2º Ano, Escola A).*

- *Porque como os criadores [de peixes] eram alemães, eles acreditavam que teria uma certa facilidade em mandar as cartas em alemão (Sílvio, 1º Ano, Escola B).*

- *Porque queriam manter a língua nativa (Danilo, 3º Ano, Escola A).*

NÍVEL 3 – EMPATIA HISTÓRICA RESTRITA

As respostas inseridas nesta categoria forneceram explicação das ações passadas fazendo menção à situação de proibição da língua. Esses alunos foram capazes de vincular o comportamento dos agentes históricos ao processo de *italianizzazione*. De acordo com as narrativas selecionadas, os dirigentes da Liga escreviam em alemão mesmo sendo proibido, porque *mudar sua língua sua cultura era revoltante* ou para *mostrar que o alemão não iria ser extinto no local*.

Neste nível de progressão, os alunos demonstraram entender a situação de proibição da língua alemã, o que não foi mencionado nas narrativas do nível anterior. No entanto, a concepção de empatia histórica foi considerada

restrita, pois eles não foram capazes de tecer um quadro mais amplo do contexto da situação e também forneceram um número restrito de razões para explicar o comportamento dos agentes históricos.

- *Pois eles defendiam a opinião contrária e ter que mudar sua língua sua cultura era revoltante, eles teriam que aprender uma nova língua sozinhos p/ eles era mais fácil usar sua própria língua até como forma de revolta (Eugênio, 1º Ano, Escola B).*

- *Para que o povo pudesse entender claramente, e em certo ponto mostrar que o alemão não iria ser extinto no local (Eva, 3º Ano, Escola B).*

- *Porque acreditavam que seria mais fácil mandar em alemão. Mesmo sendo proibido pelo governo mandavam em alemão como se fosse uma crítica ao governo. (Chiara, 3º Ano, Escola A).*

- *Porque eles queriam mostrar que o alemão ainda estar fluente e assim mandavam os documentos em alemão mesmo sendo proibido. (Martim, 2º Ano, Escola A).*

NÍVEL 4 – EMPATIA HISTÓRICA CONTEXTUALIZADA

As narrativas inseridas nesta categoria se assemelham às do nível precedente. Entretanto, trazem explicações a ação dos agentes históricos pautadas em um contexto mais amplo, além de fornecerem um número maior de razões para esse comportamento. Edgar e Roberto, por exemplo, entenderam a manutenção da língua alemã como uma questão de *resistência* ao fascismo, um *movimento contra o regime* e a afirmação que *ainda existem germânicos dentro do território* e que estes *não queriam ser italianizados*.

Essas narrativas demonstraram entender que, para explicar a ação humana no passado, é preciso considerar o contexto, as ideias e as intenções que mobilizaram o agir dos sujeitos do passado. O desenvolvimento da empatia histórica, ou seja, o exercício de compreender e tornar inteligível as ações humanas do passado, demanda do aprendiz a capacidade de acolher pontos de vistas alheios ao próprio, vislumbrar uma visão de mundo que não é a sua e, por fim, relacionar esses elementos de forma plausível com o contexto que deu vida e possibilitou a ação em questão.

- Pois com isso demonstravam uma certa resistência com o regime fascista e demonstravam que ainda existem germânicos dentro do território e estão aptos a iniciar um movimento contra este regime, isto que é estritamente proibido dentro da nação (Edgar, 3º Ano, Escola B).

- Por vários motivos entre eles estão: para criticar o fascismo fazendo críticas em alemão para que as pessoas que estivessem sendo 'italianizadas' acabassem notando o que estava acontecendo. Outro motivo era porque o idioma falado por ele era alemão e ele não queria ser italianizado (Roberto, 1º Ano, Escola B).

A Tabela abaixo apresenta a distribuição numérica da amostragem em cada categoria.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos conforme concepção de empatia histórica

	TOTAL	
Cópia e Fragmentos	35	42,68%
Presentismo	22	26,83%
Empatia histórica restrita	15	18,29%
Empatia histórica contextualizada	7	8,54%
Não respondeu	3	3,66%
Total	82	100,00%

Fonte: Elaboração da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados recolhidos, observamos que a maioria dos participantes demonstrou uma propensão em copiar excertos dos textos e trechos de jornal oferecidos para auxiliar nas tarefas. Essa escolha pode decorrer de hábitos já cultivados em sala de aula, nos quais tarefas resultantes de cópias do livro didático ou de outros materiais são aceitas. Já a frequência de respostas pautadas em estereótipos e em motivações válidas no presente está em consonância com resultados obtidos em pesquisas realizadas em outros países, como Inglaterra (FOSTER, 1999; LEE, DICKINSON, ASHYB, 1997; LEE, 2003),

Chipre (PERIKLEOUS, 2011; 2014) e Nova Zelândia (DAVISON, 2012). Em proporção menor, mas igualmente relevante, foi observada entre os participantes uma concepção de empatia histórica contextualizada, visto que foram capazes de relacionar as ações abordadas com as ideias e valores dos sujeitos históricos e o contexto no qual a ação foi desenvolvida.

Os resultados alcançados neste estudo refletem as dificuldades, já apontadas no texto, normalmente enfrentadas pelos professores que se aventuram na jornada rumo ao desenvolvimento da empatia histórica em âmbito escolar. Todavia, mesmo diante de todos os contratempos e críticas que envolvem o trabalho com esse conceito de segunda ordem, acredito que as vantagens superaram as dificuldades intrínsecas ao seu desenvolvimento.

Pensar de forma empática o comportamento humano do passado, além de possibilitar uma compreensão válida do passado, contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes no presente. Segundo Martyn Davison, a empatia histórica envolve a “capacidade de ouvir ativamente, reconhecer diferentes pontos de vista, negociar e compartilhar ideias”²⁵ (DAVISON, 2012, p. 12). A capacidade de escutar e aceitar pontos de vistas diferentes dos próprios é fundamental para o desenvolvimento da tolerância e do pensamento crítico. Nesse sentido, a empatia histórica desempenha um papel relevante na formação de identidades aptas para o convívio democrático.

Brooks, com base no trabalho de Barton and Levstik (2004), afirma que, “a deliberação democrática depende da capacidade de reconhecer que os valores, as atitudes, as crenças e as intenções de outras pessoas podem ser diferentes das próprias e que essas perspectivas possuem méritos”²⁶ (BROOKS, 2008, p. 130). Dessa forma, além de possibilitar a compreensão das ações dos sujeitos do passado, o desenvolvimento da empatia histórica possibilita aos alunos reconhecer e acolher no presente, como comum e válido, o dissenso na esfera pública. A empatia histórica possibilita entender a diversidade de pensamento como algo saudável e característico de sociedades democráticas, como ponto de partida para uma discussão ponderada e respeitosa e não como uma anomalia que precisa ser suprimida.

Por mais complexo que seja, o desenvolvimento da empatia histórica deve ser buscado em sala de aula, pois desempenha um papel essencial na compreensão do outro, tanto no passado quanto no presente. É um conceito imprescindível para consecução da aprendizagem histórica, uma vez que não é

possível falar de aprendizagem sem compreender as ações do passado. A habilidade de compreender historicamente resulta, no presente, no reconhecimento de perspectivas diferentes das próprias, o que favorece o entendimento da diversidade e a comunicação com os outros. Com base no papel desempenhado na aprendizagem histórica e na formação de identidades aptas ao convívio democrático, reafirmamos a importância do desenvolvimento desse conceito de segunda ordem tão problemático em âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- BRYANT, Darren; CLARK, Penney. Historical empathy and Canada: a people's history. *Canadian Journal of Education*, v. 4, n. 29, p.1039-1064, 2006.
- BROOKS, Sarah. Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, v. 3, n. 2, p. 130-146, 2008.
- CARR, Edward Hallet. *Que é história?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- COLLINGWOOD, R. George. *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Editorial Herder, 1986.
- DAVISON, Martyn. "It is Really Hard Being in Their Shoes": Developing Historical Empathy in Secondary School Students. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, The University of Auckland, Auckland, 2012.
- FOSTER, Stuart. Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, v. 1, n. 90, p.18-24, 1999.
- LEE, Peter. La imaginación histórica. *Memoria e Sociedade*. v. 8, n. 17, p.87-112, 2004.
- LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. *Educação histórica e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003.
- LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHYB, Rosalyn. "Just Another Emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, v. 3, n. 27, p.233-244, 1997.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, perspective taking, and rational understanding. In: O. L. Davis Jr., S. J. Foster and E. A. Yeager (Org.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Boston: Rowman & Littlefield publishers, inc: 2001.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares don't speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, n. 143, p. 39-49, 2011.

PERIKLEOUS, Lukas. Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy, in: PERIKLEOUS, L and SHEMILT, D (Org.). *The future of the past: Why does history education matters*, Nicosia: AHDR, 2011.

PERIKLEOUS, Lukas. Deanna Troi and the TARDIS: Does historical empathy has a place in education?, *International Journal of Historical Learning Teaching & Research*, v. 2, n. 12, p. 22-30, 2014.

NOTAS

¹ O jornal *La Provincia di Bolzano* foi o primeiro periódico de língua italiana a circular pela região do Trentino Alto Adige. Esta região pertenceu ao Império Austro húngaro até a assinatura do Tratado de Saint German em 1919, quando foi anexada ao território italiano. Este periódico foi uma ferramenta importante utilizada pelo PNF durante o processo de "italianizzazione" da região. Para mais informações ver: Autor, 2016.

² Todos os trechos em inglês são traduções livres da autora. Serão mantidos os originais em notas de rodapé. No original "teaching practices, textbooks and assessment tasks misusing empathy and transforming it from a way to understand people in the past to a game of imagination, a tool for merely summarizing information which describes a period or event, promoting social goals through the manipulation of students' feelings" (PERIKLEOUS, 2011, p. 221).

³ No original "Textbook assignments commonly require students to imagine they were present in a bygone age (e.g., imagine you were on the Mayflower; imagine you are an Apache Indian). That view of historical empathy, however, leads to an irresponsible and erroneous understanding of our past. True history depends on cautious inquiry and close examination of available evidence" (FOSTER, 1999, p. 19).

⁴ No original "while inference and speculation are parts of historical empathy as a way to bridge the gaps in what is known, they are both based on our knowledge of historical context, evidence and the outcomes of the situation we study" (PERIKLEOUS, 2011, p. 223).

⁵ No original "for affective engagement with predecessors, for sympathy and identification with striving and suffering" (LEE, SHEMILT, 2011, p. 40).

⁶ No original "no historian or student of history has the ability to embrace the persona of another from a different place in time" (FOSTER, 1999, p. 19).

⁷ No original "It would be unreasonable to try to share the feelings of people in the past, since we do not share their beliefs. We also cannot share their hopes or fears, since we already know if they came true or not" (LEE; ASHBY, 2001, p. 23).

⁸ No original “lacked the contextual knowledge, historical evidence and life experience needed to make sense of people in the past” (PERIKLEOUS, 2011, p. 222).

⁹ No original “develop more powerful ideas, and in this sense the aspiration of developing their understanding, even in the case of difficult concepts such as historical empathy, is a legitimate aim” (PERIKLEOUS, 2011, p. 222).

¹⁰ No original “culturally homogenous with the present, but inhabited by people who were less smart/ rational or less moral than people today” (PERIKLEOUS, 2011, p. 225).

¹¹ No original “this act is not simply a bad habit that some fall into, but a “psychological condition at rest, a way of thinking that comes quite naturally” (BROOKS, 2008, p. 130-131).

¹² No original “[...] to use the easiest way of thinking and in the case of history, the easiest one is to see the past as another version of the present. This phenomenon is not restricted in the case of history, since it is likely that students’ difficulties in taking into consideration the different ideas and beliefs of other people also apply when they have to deal with the actions, practices and institutions in contemporary cultures with which they are not familiar” (PERIKLEOUS, 2011, p. 226).

¹³ No original “understanding individual action and wider social practices in history are linked by need to follow reasons, which involves understanding relationships among sets of beliefs, values, and goals” (LEE; DICKINSON; ASHYB, 1997, p. 233-244).

¹⁴ No original “protects us, and our students, from viewing the different world of the past as culturally homogenous with our present world and from explaining the ‘strange’ behaviour of its people as the result of their inferiority or irrationality” (PERIKLEOUS, 2014, p. 26).

¹⁵ No original “must not be judged by the values, mores, beliefs, and knowledge of today” (FOSTER, 1999, p. 19).

¹⁶ No original “an appreciation of historical context and chronology in the evaluation of past events. To empathize, students must be aware of the key events, personalities, and culture of the period under scrutiny” (FOSTER, 1999, p. 19).

¹⁷ No original “based on the available historical evidence and the methods and the logic of the discipline of history” (PERIKLEOUS, 2014, p. 27).

¹⁸ No original “students must be involved in the examination and interpretation of historical evidence to establish a more considered understanding of past actions” (FOSTER, 1999, p. 19).

¹⁹ No original “Empathy is not a mysterious way of getting into past people’s heads. It is where we get when, on the basis of evidence, we reconstruct people’s beliefs and values in ways that make actions and social practices intelligible. (It is na ‘achievement’ not a ‘process.’) Empathy is not sharing people’s feelings. But we can know what feelings people had and what they meant. Empathy is not a ‘skill’ that can be practised. It is a way of explaining past forms of life that were different from ours, and a disposition to recognise the possibility and importance of making them intelligible” (LEE; SHEMILT, 2011, p. 48).

²⁰ Para mais informações sobre o Jornal *La Provincia di Bolzano* e o processo de *italianizza-*

zione da região do Trentino Alto Adige ver: CARVALHO, R. Ana Paula. Concepções de evidência e empatia histórica em sala de aula a partir das representações de *italianità* no jornal *La provincia di Bolzano*. *Revista de Educação Histórica* - REDUH - LAPEDUH. n. 11, p. 11-24, 2016.

²¹ No original “sometimes requires temporarily taking seriously views that might seem strangely different to our own. This doesn’t mean having to agree or identify with these views” (DAVISON, 2012, p.12).

²² No original “in terms of conventional stereotypes of roles, institutions etc.” (LEE, DICKINSON; ASHYB, 1997, p. 242).

²³ No original: “Che esista dela gente poco intelligente, tutti lo possono constatare; ma a Bolzano, oltre ad esservi la solita gente poco intelligente, esiste una categoria di sfacciati, la quale evidentemente non as rendersi conto che l’essere sfacciati, in um regime fascista, potrebbe costituire uma imprudenza. Abbiamo tra le mani uma circolare della *Lega per la tutela della pesca*, che è stata mandata a tutti i Podestà. Sappiamo che si tratta di uma circolare è tutta quanta in tedesco. Se la Lega per la tutela della pesca vuol tutelare qualche cosa, deve mandar ele circolari in italiano. Non credevamo di dover dare questo consiglio il giorno 12 agosto 1927, dopo dieci anni di vita italiana di questa província, e nell’anno quinto del regime fascista” (Jornal “La provincia di Bolzano”, Bolzano, p. 2A, 12 ago. 1927).

²⁴ No original “project their own feelings into the historical actors and try to imagine what it would be like to be in the situation” (BRYANT; CLARK, 2006, p. 1041).

²⁵ No original “ability to listen actively, recognise different points of view, negotiate, and share ideas” (DAVISON, 2012, p. 12).

²⁶ No original “democratic deliberation depends on the ability to recognize that other people’s values, attitudes, beliefs, and intentions may be different from one’s own and that these perspectives have potential merit” (BROOKS, 2008, p. 130).