

PORQUE O PENSAMENTO HISTÓRICO NÃO É SOBRE HISTÓRIA**
WHY HISTORICAL THINKING IS NOT ABOUT HISTORY**

Sam Wineburg²

O argumento que quero enfatizar hoje, pode, inicialmente, parecer peculiar àqueles que são familiares com o meu trabalho. Minha afirmação é de que o pensamento histórico não é sobre história.

Para ilustrar, deixe-me lhes contar uma história sobre uma notícia que surgiu em outubro de 2010. O jornal *Washington Post* escreveu uma história sobre um livro didático para a quarta série na Virgínia, chamado *Our Virginia, Past and Present*. O livro contém a descrição do papel dos afro-americanos na Guerra Civil Americana³.

Aqueles que são aficionados por filmes e viram *Glory****, e as histórias do 54º Massachusetts**** e dos 180.000 afro-americanos que serviram às forças da *União*, constituindo mais de 10 por cento delas, podem pensar que esse seja o foco desta sessão.

Errado. *Our Virginia, Past and Present*, mostrou aos alunos da quarta série pouca informação histórica a respeito desse assunto: “Milhares de negros sulistas lutaram nas fileiras confederadas, incluindo dois batalhões, sob o comando de Stonewall Jackson”⁴.

Agora, esse deve ser o auge da Guerra Civil, porque, como se lembram, Thomas “Stonewall” Jackson morreu de fogo amigo em 10 de Maio de 1863.

Já se sabe que o exército confederado forçou os escravos a trabalharem como cozinheiros e trabalhadores que proviam suporte às tropas armadas. Conhecemos dezenas de casos como esses. Temos até algumas fotos espalhadas de escravos uniformizados, sentados próximos aos seus senhores.

Mas não é disso que estamos falando. Estamos falando sobre uma organização formal de milhares de soldados negros sob o comando de Jackson, e, por extensão, milhares sob o comando de outros generais, que os treinaram com armas e os ensinaram a lutar pelo Sul. Tudo isso no mesmo momento em que o Norte ainda estava debatendo o problema de alistar negros em suas tropas.

Quais evidências suportam essas alegações? O único documento que temos, elaborado pela *Confederação* sobre soldados afro-americanos, vem à tona nos últimos dias de guerra, um último esforço menos de três semanas antes da rendição em Appomattox. Se milhares de negros já estavam segurando armas para a *Confederação*, por que o Sul teve que decretar as *Ordens Gerais nº 14*, em 23 de março de 1865? Uma oferta tão contraditória, que seus elaboradores se sentiram forçados a escreverem uma declaração, isentando-se de qualquer responsabilidade em relação à situação, que dizia: “Nada nesse ato deverá ser interpretado para autorizar uma mudança na relação que escravos terão com seus donos”⁵.

Onde *Our Virginia, Past and Present* encontrou apoio para uma alegação rejeitada por todo historiador respeitável da Guerra Civil? Não existe documentação para essas alegações, não existem registros, nenhuma fonte faz menção a elas.

Não achamos nenhuma evidência para alegações tão contrárias ao senso comum, e, devo acrescentar, à natureza humana. Por que afinal os escravos lutariam pelo seu “direito” de permanecerem escravizados?

Quando o *Washington Post* perguntou a Joy Masoff por suas fontes, ela disse que recorreu à *Internet* para pesquisar. Sua editora, Five Ponds Press, enviou ao *Washington Post* três dos *links* que Masoff usou, todos remetiam à mesma fonte: *Sons of the Confederate Veterans*, “Uma patriótica organização histórica e educacional, fundada em 1986, dedica a honrar os sacrifícios dos soldados e marinheiros da Confederação e a preservar a cultura sulista”⁶.

* Nossos agradecimentos ao Prof. Sam Wineburg e à *History News Network*, que, gentilmente, nos permitiram a tradução e publicação do texto *Why historical thinking is not about History* para o público brasileiro. Original disponível em: <https://purl.stanford.edu/yy383km0067> Acesso 23 de setembro 2019.

** Nota do editor da *History News Network*: Esta é uma adaptação da palestra de Sam Wineburg para o encontro anual AASLH [*American Association for State and Local History*] 2015 em Louisville. Para o áudio completo da palestra, acesse: <https://aaslh.org/>

¹ Palestra proferida na reunião anual da AASLH, Louisville, KY, 17 de setembro de 2015.

² Sam Wineburg é o professor de Educação da *Margaret Jacks Education*, e professor de História, por cortesia, na *Stanford University*, onde dirige o programa de História da Educação, e é membro do *Stanford History Education Group*. E-mail: wineburg@stanford.edu

³ SIEFF, Kevin. Virginia Fourth Grade Textbook Criticized over Claims on Black Confederate Soldiers. *Washington Post*, 10 October 2010.

*** Nota da Tradutora: Filme estadunidense de 1989 dirigido por Edward Zwick, e que, no Brasil, recebeu o título de *Tempos de Glória*.

**** Nota da Tradutora: Trata-se do 54º Regimento de Infantaria Voluntária de Massachusetts

⁴ SIEFF, Kevin. *Op. cit.*

⁵ Ver www.freedmen.umd.edu/csenlist.htm

⁶ Veja a ficha técnica em www.scv.org/documents/edpapers/blackhistory.pdf

Nossa primeira inclinação pode ser de um pequeno riso às custas da senhora Masoff. E não creio que algum de nós conteste ser lamentável que suas afirmações acabem em um livro didático para a quarta série. Mas quero lançar uma séria observação e sugerir que a Sra. Masoff não é tão diferente de mim e de vocês.

Vivemos em uma era em que ir à biblioteca significa abrir nossos *laptops* e ter a certeza de que temos conexão sem fio. Estar na *web* e buscar por informação é, comparado à maneira como qualquer um da geração passada aprendeu a estar, fundamentalmente, em um novo relacionamento com a informação.

De volta aos dias sem complicações da pré-*web*, bibliotecas e arquivos eram lugares de tranquila estabilidade e autoridade. Aos dez anos, quando fiz minha primeira pesquisa em papel (um relatório sobre o mistério do Triângulo das Bermudas), ir à biblioteca significava ser introduzido em uma ordem sagrada, onde aprendíamos hieróglifos com o intuito de decifrar o *Readers Guide to Periodic Literature*.

Obviamente não apenas porque algo estava impresso significava ser verdade. Ao mesmo tempo, regularmente, cedíamos autoridade para os editores estabelecidos. Confiávamos neles para garantir que o que líamos era exato, pois havia passado por rodadas de críticas antes de alcançar nossos olhos. Apenas um pequeno número de nós era, de fato, autores. A maioria de nós consumia informação que outros haviam produzido.

A realidade em que habitamos, em que nossas crianças habitam, em que aquelas crianças que nos visitam em passeios escolares habitam, é uma realidade muito, muito diferente. A *Internet* eliminou a autoridade. Você não precisa da permissão de ninguém para criar um *websites*. Você não precisa assinar papéis para colocar um vídeo no *Youtube*. Você não precisa do carimbo de ninguém para postar uma foto no *Instagram*. Você pode tuitar o que está no seu coração, – alguns de vocês estão fazendo isso neste exato momento. Nós vivemos em uma era em que você pode praticar historiografia sem ter uma licença. Vá em frente, – seja um autor! O que determina se você vai viralizar não é a benção de um universitário *nerd*, mas sim, uma multidão digital⁷.

Pensem nas alegações sobre o nosso presidente ter nascido no Quênia. Essa foi uma afirmação acatada por muitas pessoas conhecidas, incluindo o atual candidato republicano à presidência. E, lá, no *Youtube*, havia um áudio real, um áudio de Sarah Obama, a avó do presidente, sendo entrevistada por um clérigo americano, sobre as circunstâncias do nascimento do presidente⁸.

Então, eu queria fazer um experimento com a geração conhecida como os nativos digitais. Eu fui convidado para dar uma palestra em uma escola particular altamente recomendada. A administração da escola reuniu seus alunos do ensino médio e ensino fundamental, mais de cem alunos. Perguntei a essas crianças, quantas delas sabiam que o presidente Barack Obama havia nascido no Quênia. Sofisticados e com aparência saudável, eles me olharam como se eu fosse de outro mundo.

Mas, aí, conhecendo adolescentes como eu conheço, eu fiz um apelo ao ato de coragem deles. “Presumo”, eu disse, “que se todos vocês estão tão certos, todos vocês devem ter examinado as evidências. Eu presumo que todos vocês devem ter ouvido o áudio de Sarah Obama, a avó paterna de Barack Obama, falando sobre estar ‘presente’ no nascimento do seu neto. Só para que eu tenha certeza, por favor, levante a mão quem ouviu essa fita”. Nenhuma mão foi levantada. “Entãaaoooo”, eu os provoquei, “vocês estão julgando uma alegação sem olhar a evidência?”. E, então, – aqueles que trabalham com adolescentes vão conhecer esse truque – eu perguntei a eles: “Vocês são mentes fechadas ou mentes abertas?”. Ainda hei de conhecer um adolescente que admita ter a mente fechada.

Eu coloquei o áudio. Sarah Obama, uma mulher que nunca havia deixado o Quênia, alegou estar “presente” no nascimento de seu neto. Alguém é mentiroso. Uma senhora de 86 anos ou o presidente dos Estados Unidos. Agora, com um “empurrãozinho”, os alunos começaram a fazer perguntas. O áudio havia sido alterado? Não. Foi examinado com base na ciência forense. Era autêntico. E sobre o material que vem antes e depois da parte que ouviram? - Uma pergunta amável, muito pertinente ao pensamento histórico. Outro queria saber se a tradução para o inglês estava correta, uma pergunta astuta, porque Sarah Obama estava falando *swahili*, não sua língua nativa. O que acontece com a palavra “presente”, quando se desloca do *luo*, língua nativa de Sarah, para o seu *swahili*, fragmentado, e, depois, para o inglês? Isso significa que ela estava fisicamente presente? Ou que ela apenas ouviu falar do nascimento de seu neto?

“O que mais gostariam de saber sobre o áudio?”, eu pressionei. Mas pareceu que eu havia esgotado o banco de perguntas dos alunos. Apesar do fato de que a maioria desses nativos digitais seguiria para as melhores faculdades, eles continuavam sendo bebês na floresta, quando o assunto era fazer perguntas rudimentares do pensamento histórico: Quem é o autor desse áudio? Como o áudio se tornou público? Quem era o bispo Ron McCrae, o líder da Igreja Anabatista da América do Norte, o homem que ouvimos falar com o intérprete de Sarah Obama? Como descobriríamos isso? Tais perguntas, – o ABC do pensamento histórico, – eram tudo menos intuitivas para esse grupo de adolescentes brilhantes.

⁷ NAHON, Karen; HEMSLEY, Jeff. *Going Viral*. Cambridge (UK): Polity, 2013.

⁸ Ver www.youtube.com/watch?v=tGWcD5OHm08

Deixe-me sugerir, então, que uma coisa é ser um nativo digital, e outra, totalmente diferente, é ser um inteligente digital. Bem antes da *Internet*, Thomas Jefferson argumentou sobre a sabedoria de um lavrador, uma pessoa que iria pensar, discernir, e chegar a conclusões fundamentadas frente a informações conflitantes. Hoje, quando praticamente tudo mudou sobre o modo como obtemos informações, o que significa “cidadania informada”?

A questão mais crítica que os jovens enfrentam hoje em dia não é como encontrar a informação. O *Google* fez um excelente trabalho com isso. Somos bombardeados de coisas. A verdadeira questão é se essas informações, uma vez encontradas, devem ser consideradas. E, de acordo com alguns estudos recentes, os jovens não estão se saindo bem nesse departamento.

O trabalho mais extenso sobre essa questão foi feito por Eszter Hargittai e seus colegas da *Northwestern University*. Hargittai engajou dezenas de estudantes universitários, – sua amostra total era acima de 100, – em um estudo sobre como os jovens determinavam a veracidade da informação que encontravam na *web*. Ela deu uma série de perguntas para estudantes universitários e pediu para navegarem, salvando suas capturas de tela e comentários, de acordo com o que pesquisavam⁹.

O auge do trabalho de Hargittai foi quando os alunos facultaram as questões de credibilidade ao *Google*. Quanto mais em alta na lista da página de resultado do *Google*, mais credibilidade era atribuída à resposta. Algumas vezes os alunos comentaram que consideraram as qualificações do autor antes de acreditar no que haviam encontrado, mas, em nenhuma das capturas de telas, os pesquisadores encontraram evidências de que a credibilidade do autor direcionou as decisões dos alunos.

A primeira coisa que os estudos históricos nos ensinam é que não existe tal coisa como uma informação aleatória. Informações vêm de algum lugar. E se vocês pensam que estou exagerando na gravidade da situação, deixem-me contar sobre um incidente que houve em Maio de 2014, em Rialto-Califórnia, uma comunidade fora de San Bernardino. Não é um incidente sobre alunos. É sobre uma tarefa realizada por seus professores.

Os professores deram a seus alunos de ensino fundamental um teste escrito inspirado no *Common Core State Standards*^{****}. Os professores acessaram a *Internet* e coletaram o que eles acreditavam ser documentos verídicos, cada um apresentando um diferente ponto de vista. A questão em debate era o Holocausto. Os alunos foram direcionados a revisar uma série de interpretações históricas e a compor uma redação argumentando se o Holocausto foi real ou se foi uma “ferramenta de propaganda” construída pelo mundo judeu para “ganhos políticos e monetários”¹⁰.

Um dos documentos “verídicos”, que os professores colocaram nas mãos das crianças, alegava que O *diário de Anne Frank* era uma farsa; que as pilhas de cadáveres de Auschwitz eram de alemães assassinados e não de judeus; e que existem “algumas razões convincentes de o porquê o tão conhecido Holocausto nunca ter acontecido”.

Dezenas de alunos do oitavo ano consideraram esse documento o mais convincente. Um aluno escreveu: “O Holocausto é uma ferramenta de propaganda. Para que Israel ganhe dinheiro para os judeus. O Holocausto é um embuste porque as câmaras de gás nos campos de concentração (sic) não funcionavam. Outra razão por que esse acontecimento nunca teria ocorrido é que (sic) O *diário de Anne Frank* também é uma farsa. Isso é o motivo de nenhum judeu ter sido realmente morto por essas câmaras de gás”¹¹.

Quando um repórter investigativo do *The Sun* (San Bernardino) contactou o distrito escolar, os representantes disseram que esse tipo de redação era uma exceção. Mas, por meio da versão californiana da Lei de Liberdade de Informação, o obstinado Beau Yarbrough, que ganhou um prêmio da Associação de Imprensa por seus boatos, obteve as redações que os alunos escreveram. Aconteceu que dezenas e dezenas de estudantes do ensino fundamental se tornaram negadores do Holocausto através dos esforços de seus professores.

Quando a história foi publicada a diretoria da escola de Rialto realizou reuniões de emergência e decidiu que alunos e professores deveriam visitar o *Simon Wiesenthal*, - Museu da Tolerância, em Los Angeles, e receber treinamentos de sensibilidade para assegurar que nenhum incidente como esse acontecesse novamente. Mas, na minha humilde opinião, esse é um diagnóstico incorreto do problema. Eu não acredito que esses professores eram racistas, ou preconceituosos, ou intolerantes, ou ignorantes, ou viviam em pecado. Eu não acredito que eles necessitassem de um treinamento obrigatório de sensibilidade. Eu penso que eles, – assim como seus

⁹ HARGITTAI, Eszter; FULLERTON, Lindsay; MENCHEN-TREVINO Ericka; THOMAS, Kristin Yates. Trust online: Young Adults’ Evaluation of Web Content. *International Journal of Communication*, 4: 468-494, 2010.

**** Nota da tradutora: Os Padrões acadêmicos fundamentais ou *Common Core State Standards* são as metas de aprendizagem em matemática e língua inglesa desde o jardim de infância até o 12º ano: “Os padrões de educação, como o Common Core, não são um currículo [...] é o que os alunos precisam saber e podem fazer [...]”. Para mais informações ver: <http://www.corestandards.org/>

¹⁰ YARBROUGH, Beau, Rialto Unified Defends Writing Assignment on Confirming or Denying Holocaust. *San Bernardino Sun*, 4 May 2014.

¹¹ Ver: s3.documentcloud.org/documents/1274350/rialto-usd-document-prod4-of-4.pdf

alunos, como Joy Masoff, como nós, – estão vivendo em uma época em que mudanças tecnológicas e a maneira como a informação é disseminada e distribuída supera, ao longe, nossa capacidade de acompanhar esse estado de coisas. As ferramentas que inventamos estão nos dominando, – não nós a elas.

Considerem em boa medida, o *Common Core*, o fato de que há alguns anos atrás estávamos falando aos professores para escrever metas nos quadros e questionar os estudantes sobre os fatos, e, agora, estamos pedindo a eles para dar aos alunos múltiplos documentos, representando posições conflitantes (mas fornecendo pouco ou nenhum desenvolvimento profissional para novas formas de ensinar), vocês terão a receita para uma tempestade perfeita. Isso foi o que aconteceu em Rialto. Uma tempestade perfeita com os ingredientes amplamente fornecidos pela *Internet*.

É aqui onde estamos. Escravos das máquinas que construímos. E quando paramos para reunir nossos pensamentos e questionar: como chegamos a essa velocidade no mundo? Nós, então, podemos voltar novamente à *Internet*. Lá nós podemos baixar infinitos *PDFs* repletos de dezenas de atividades para ensinar literacia***** da informação. Esses materiais vêm com extensa lista de recomendações que arrolam filas de perguntas para se fazer aos alunos toda vez que forem navegar em um *website*.

Se tivéssemos todo o tempo do mundo, eu aplaudiria. Vamos usar esses *PDFs*, vamos fazer atividades com pontuação em sala de aula. Mas a nossa situação é terrível. Somos o cara no andar da emergência, com uma hemorragia profunda, sangue espirrando no piso, e a enfermeira entra, e, ao invés de socorrer nossa ferida, nos pede para analisar um livreto com trinta e sete possibilidades de estancar o sangue. No momento em que descobrimos qual usar, já somos caso perdido.

Então, aqui vai um pequeno experimento de pensamento. Imagine que você é um carpinteiro, e você tem que ir a um local de trabalho onde vai encontrar muita madeira. Mas você não faz nem uma ideia do que será pedido para fazer. Você só pode levar duas ferramentas não elétricas. Ferramentas manuais.

Quais ferramentas você irá escolher? Um serrote? Um martelo? Uma chave de fenda, talvez?

O que tem na sua caixa digital de ferramentas? Quais são as duas, - não quatro ou seis ou vinte, mas duas, – ferramentas que todo estudante e todo professor de educação básica deverão ter para que não se percam na *Internet*?

Vou deixar um pouco mais concreto. Estamos fazendo um *web* questionário com nossos alunos, pesquisando Adolf Hitler. Colocamos “Hitler” na linha de pesquisa, e, rapidamente, surge “O Museu Histórico de Adolf Hitler”. Como já sabemos que os alunos determinam a credibilidade por meio da primeira resposta que surge na pesquisa do *Google*, vemos que essa está bem evidente. Ademais, a *URL* não é um *site* ponto-com, – o que o nosso manual diz ser ruim, – mas um *site* ponto-org mais respeitável. Nossos alunos clicam nesse *link* e encontram uma explanação do Museu do Hitler: “O ensino de história deve transmitir apenas fatos e ser livre de motivos políticos, opiniões pessoais, preconceitos, propaganda e outras táticas comuns de distorção. Toda alegação que é feita sobre a história deve, também, ser acompanhada de documentação provando sua base teórica”¹². Eu diria que não é um mau começo.

Recentemente eu mostrei esse *site* para um grupo de estudantes universitários em uma aula de pesquisa sobre história dos Estados Unidos. Era em um desses anfiteatros de palestra, onde o professor permanece no ponto da orquestra e olha para fileiras de alunos acima. Eu vi um mar de bonés de beisebol, virado três quartos para o lado, e *laptops* abertos em praticamente todos os assentos.

Mostrei aos alunos o *site* do Museu do Hitler. “Quanto de vocês usam a *Internet* para pesquisa?” Perguntei. Todas as mãos se ergueram. “Mantenham suas mãos erguidas, se vocês puderem descer aqui, e, em um clique, me mostrar quem é o dono desse *site*”. Como uma onda em um evento esportivo, as mãos desabaram (incluindo as do corpo docente presente). Meus alunos desalinhados de bonés de beisebol, – todos com *laptops* abertos, – provavelmente, postando no *Facebook*, *Twitter* e *ESPN*, enquanto eu falava, – ficaram sem clique.

A resposta não é um mistério. “*Whois*”, que pode ser alcançado, contornando o navegador e usando o terminal do seu computador (ou pode ser acessado através de uma variedade de *sites*, como *whois.net*), fornece uma resposta rápida. Neste caso em particular, por exemplo, o *Whois* te leva não a uma grande organização, mas a uma conta do *Gmail* e a uma caixa de correio em uma galeria. Em outras palavras, uma fraude.

Este é o meu martelo. E que tal um serrote? A próxima pergunta que fiz aos alunos foi a mesma que a minha mãe me fazia quando eu tinha dezessete anos e estava saindo nos finais de semana. Mãe: “Para onde você está indo?”. Eu: “Saindo”. Mãe: “Saindo com quem?”. Eu: “Pessoas”. Mãe (a ponto de gritar): “Quais pessoas?!”

***** Nota da Tradutora: Optamos por traduzir a palavra inglesa *literacy* por literacia, e não alfabetização, por tratar-se de termo adotado no âmbito da Educação Histórica tanto no Brasil quanto em Portugal.

¹² Sou grato a T. Mills Kelly por este exemplo. Veja seu importante: *Teaching History in the Digital Age* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2013).

Minha mãe quis saber “quais pessoas” porque somos conhecidos por quem nos associamos. No mundo digital, somos reconhecidos por nosso pacote digital: quem acessa o *link* de nosso *site*. Pedi aos alunos que me dissessem como eu poderia descobrir quem compartilha o *link* do Museu Histórico Adolf Hitler? Aguardei. Pelo *GoDot* (uma simples indagação ao Google, *www.website.com*, resolve o problema. Nesse caso, o pacote digital inclui *sites* associados a grupos arianos de ódio).

Perguntas simples. A quem pertence o *site*? Quem o acessa? Esqueça furadeiras elétricas e armas de colocar prego. Podemos começar com um martelo e um serrote?

Alguns de vocês devem saber, meus colegas e eu temos um currículo digital grátis, que distribuimos em <https://sheg.stanford.edu/>, que se concentra em maneiras de ler fontes históricas que chamamos *Reading Like a Historian*. O currículo, que para nossa surpresa, já foi baixado mais de três milhões de vezes, apresenta questões históricas legítimas e fornece a professores e alunos fontes originais, que, sob diferentes perspectivas, esclarecem as perguntas. Ensinamos aos alunos como avaliar fontes fazendo perguntas sobre o autor e o contexto, e a levantar questões sobre outras evidências de apoio.

Mas é hora de esclarecer a verdadeira intenção do currículo *Reading Like a Historian*. Nossos materiais não têm nada a ver com preparar os estudantes para serem historiadores. Se nosso currículo tiver alguma pretensão de preparação de carreira, será para vocação de cidadão.

De volta à idade da pedra analógica, podíamos confiar em fatos publicados em jornais para ficar bem informados. Assistindo ao noticiário da TV, à noite, podíamos confiar nos principais pontos de vista e em seus âncoras para nos salvar de erros. Peter Jennings. Tom Brokaw. Brian Williams. (Tá bom, talvez, o Brian Williams não).

O que antes pesava sobre os ombros dos editores, analistas de fatos, e especialistas em um determinado assunto, agora, pesa sobre os ombros de cada um e de todos nós. Mas há um problema com essa nova realidade. Como o jornalista John H. McManus nos lembra, em uma democracia, os mal-informados têm o mesmo poder nas urnas que os bem-informados. O futuro da república depende do equilíbrio da balança¹³.

Informação confiável está para a inteligência cívica, como o ar e a água limpa estão para a saúde pública. Muito antes da *Internet*, muito antes dos *blogs*, antes do *Instagram*, do *Twitter* e do *Yik Yak*, James Madison entendeu o que está em jogo quando as pessoas não sabem diferenciar uma informação verídica e um blefe vergonhoso. “Um governo popular”, escreveu Madison, “sem informação popular, ou os meios de adquiri-la, é apenas um prólogo para uma farsa ou uma tragédia; ou quem sabe, os dois. O conhecimento sempre governará a ignorância: E um povo que pretende ser seu próprio governante, deve se armar com o poder que o conhecimento lhe dá”¹⁴.

Recebido em 07/10/2019

Aceito em 07/10/2019

¹³ McMANUS John H. *Detecting Bull: How to Identify Bias and Junk Journalism in Print, Broadcast and on the Wild Web*. Sunnyvale: CA: Unvarnished Press, 2012.

¹⁴ James Madison, escrevendo para W. T. Berry, 4 August 1822, Baixado de *The Founders Constitution*, <http://press-pubs.uchicago.edu/founders/documents/v1ch18s35.html>