

Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História

Isabel Barca

Universidade do Minho

A multiplicidade de perspectivas em História

Actualmente, reconhece-se que a existência de uma multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, o que lhe confere um carácter de provisoriedade. Os teóricos que defendem uma visão sistémica do conhecimento argumentam que, em qualquer ciência, todas as teorias são provisórias. E, na História, as respostas são mais provisórias ainda: são estatisticamente prováveis, segundo Hempel, ou simplesmente verosímeis, de acordo com Popper. Para qualquer destas posturas, as conclusões históricas são apenas interpretações que não podem ser completamente testadas - confirmadas ou refutadas - pelos dados disponíveis. Contudo, esta característica não as impede de perseguirem, tal como as respostas em ciências da natureza, um esforço de validação intersubjectiva.

Outros epistemólogos defensores do perspectivismo, na esteira de Raul Walsh e William Dray, afirmam que as explicações históricas são diversas e parcelares, porque são sempre construídas a partir de um ponto de vista particular. Cada perspectiva é, por natureza, imbuída de juízos de valor simultaneamente intrínsecos ao sujeito e ao objecto da produção histórica. O juízo de valor, em termos de pressupostos culturais e filosóficos, constitui um traço distintivo da História-conhecimento, uma sua característica genuína e enriquecedora, não a sua fraqueza.

Os autores que defendem um realismo crítico, como Charles Lloyd, consideram que as explicações históricas são provisórias porque prosseguem continuamente na descoberta, sempre parcelar, da realidade humana e social.

A este quadro teórico diversificado podemos acrescentar uma postura pós-moderna de relativismo céptico, protagonizada por Hayden White e Richard Rorty, que coloca a ênfase na existência de um discurso sobre o passado sem relação com esse próprio passado. É uma tendência que nega a possibilidade de conhecimento do real para lá do discurso - a História não passa de uma narrativa tão ficcional como qualquer outra. Esta postura, por mais fascínio que possa exercer junto de teóricos da História, não oferece uma base frutuosa para a educação histórica. Não será útil para os jovens considerar que qualquer resposta sobre o passado é apenas uma questão de opinião pessoal ou de ponto de vista. Eles precisam de exercitar um pensamento crítico, de aprender a seleccionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente.

As abordagens referidas aceitam a existência de uma multiplicidade de perspectivas em História, por relação com pressupostos e contextos de produção histórica diferenciados. Mas, à excepção da abordagem relativista, pressupõem também que, entre os historiadores, existem critérios intersubjectivos de validação das suas produções. Um deles e, porventura, o mais consensual, é o da consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado. Este critério constitui a linha de demarcação entre uma resposta histórica e uma resposta ficcional.

O critério de consistência com a evidência pode e deve ser explorado, gradualmente, na aula de História. Contudo, há que distinguir claramente dois níveis de interpretação histórica: aquele que se reporta à **descrição** de acontecimentos simples (por ex: D.João VI foi ou não assassinado?), e que apenas carece de confirmação ou refutação factual; e aquele que se situa no plano da **explicação** dos factores de uma situação passada que, além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real. Por conseguinte, para apreciar diferentes explicações historicamente válidas, o critério de verdadeiro/falso não basta. Perante duas respostas sobre a mesma situação, consideradas historicamente válidas, será possível decidir a favor de uma delas? Há teóricos que afirmam essa possibilidade. Critérios como a

avaliação do âmbito explicativo ou do poder explicativo dos factores apresentados são frequentemente utilizados na argumentação sobre hipóteses explicativas diferentes. Em suma: como diz McCullagh, uma descrição pode ser simplesmente falsa ou verdadeira, mas uma explicação poderá ser avaliada como mais ou menos adequada e abrangente.

As ideias de adolescentes sobre a multiplicidade de perspectivas em História

Com o enquadramento teórico acima apresentado, realizou-se uma pesquisa para responder à seguinte pergunta de investigação:

- Que ideias apresentam os alunos adolescentes sobre a existência de diversas respostas históricas a uma questão concreta sobre o passado?

No estudo realizado com alunos portugueses de 12 a 19 anos de idade, a frequentar o 3º ciclo e o ensino secundário em escolas do norte do país (270 alunos), foram apresentadas quatro versões históricas sobre uma questão que, para vários historiadores, tem constituído um paradoxo: “Como se explica o domínio do oceano Índico pelos portugueses durante o séc. XVI?” (ver Anexo 1).

Como primeira tarefa, foi pedido aos alunos que explicassem, por palavras suas, por que é que os portugueses conseguiram dominar o oceano Índico durante o séc. XVI (ver Anexo 2). As suas respostas nesta e noutras tarefas que se seguiram, escritas e em entrevista, sugeriram a existência de diversos níveis de pensamento histórico, mesmo dentro de cada ano de escolaridade e idade. Se alguns alunos mostraram raciocinar dentro de um modo descritivo mais ou menos coerente, ou dentro de um modo explicativo restrito, por vezes inconsistente, a maioria pareceu operar ao nível explicativo. Exemplificando:

O Paulo, de 14 anos, no 9º ano, centrou a sua resposta ao nível da descrição do que aconteceu, seguindo de perto a informação fornecida:

Os portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Índico ao longo do séc. XVI, tinham muita força de vontade em descobrir rodeando a África por mar. Foi a partir daí que os portugueses começaram a conquistar terras. Em meados do séc. XV a rota terrestre era controlada pelos muçulmanos. Em 1488 Bartolomeu Dias dobrou o Cabo da Boa Esperança.

Em 1498 a armada de Vasco da Gama chega à Índia, no séc. XVI os portugueses já dominam a rota do comércio das especiarias.

A Cecília, de 12 anos, no 7º ano, mostrou operar já dentro de um modo explicativo, embora restringindo-se a um só factor:

Os portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Índico. Porque: Os muçulmanos não conseguiram lutar contra os portugueses pelo seu prestígio e poder perante os outros povos.

Por seu turno, a Carla, de 13 anos, no 7º ano, apresentou uma narrativa explicativa:

Grandes sacrifícios foram feitos por todos quantos participaram na acção, ao enfrentar com confiança os muçulmanos, que nem por isso foram um grande obstáculo a vencer.

Visto que os chineses “abriram mão” do controlo do oceano Índico, foi até fácil para os portugueses controlar o comércio das especiarias e conquistar os principais portos comerciais.

Note-se que, neste estudo, alguns alunos mais novos apresentaram um pensamento claramente explicativo e alguns alunos mais velhos mostraram raciocinar ao nível da simples descrição. Este resultado é consistente com os estudos de cognição contextualizada, nomeadamente os de Dickinson e Lee, Martin Booth e Denis Shemilt (que desenvolveram estudos pioneiros em cognição histórica), que refutam a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget.

A apreciação do nível descritivo-explicativo dos alunos representou apenas um passo necessário à compreensão do “pano de fundo” mental em que os jovens avaliaram diversas respostas a uma questão histórica. Os critérios utilizados pelos alunos para arbitrarem entre versões históricas diferentes constituiu, pois, um dos enfoques desta pesquisa.

Os argumentos apresentados pelos alunos sugerem que, quando raciocinam dentro de um nível descritivo, consideram as diferentes versões como “estórias” que apenas diferem na forma ou que podem, eventualmente, ser verdadeiras ou falsas. Ao

nível explicativo restrito (reduzindo a explicação a um ou dois factores), as versões tendem a ser consideradas mais ou menos correctas, de uma forma simplista.

Dentro das respostas que sugerem um modo explicativo explícito, surgem padrões diferenciados quanto a concepções sobre a multiplicidade de perspectivas em História. O padrão de pensamento mais frequente vê a melhor explicação em História como uma agregação de múltiplos factores. Para estes alunos, a existência de diferentes versões deve-se à utilização de diferentes factos e/ou de diferentes opiniões de autores. Por isso, segundo eles, o melhor será juntar essas várias versões para se obter uma explicação global. Esta ideia de conhecimento completo dos factos (uma concepção que revela alguma sobreposição entre a noção de descrição e de explicação) está também ligada ao paradigma da experiência directa, ou seja, da memória como conhecimento histórico privilegiado. Problemas de divergência de posições não são considerados como legítimos em História: os factos “verdadeiros” têm de ser encontrados e somados (segundo alguns alunos) ou interligados (segundo outros). Dado que não são colocadas questões de distanciamento metodológico ou de abrangência de perspectiva, para estes alunos é o agente histórico, que participou na situação, quem melhor poderá explicá-la. A Maria, de 12 anos, no 7º ano, afirma:

Existem diferentes explicações porque nem todas as versões estão baseadas nos mesmos factos e os autores são diferentes, pensando e tendo opiniões diferentes.

A versão D [é a melhor], Porque explica como tudo começou, desde o princípio. E as versões estão incompletas.

[Um Português que participou nos acontecimentos poderá explicar melhor] porque participou sabendo de tudo.

A Teresa, de 17 anos, no 11º ano, tem concepções a um nível semelhante ao de Maria:

Em primeiro, porque cada autor encara as questões de forma diferente; depois, há diversos factores que são mais importantes para uns do que para outros.

Não [existe uma explicação melhor], porque em cada uma das respostas existe sempre qualquer coisa, pouco que seja, que está correcta o que faz com que não se possa rejeitá-la.

Para mim o que podia explicar melhor seria um português que participou, pois só ele nos daria dados com precisão dos factos do que realmente aconteceu.

Um número restrito de alunos sugeriu um pensamento mais elaborado, em que são visíveis preocupações metodológicas com neutralidade, mas com contornos absolutos, dentro da visão do positivismo do séc. XIX. Para estes alunos, a explicação histórica é multi-factorial, mas não basta agregar factos para se obter uma explicação credível. A subjectividade e os contextos culturais específicos provocam a fragmentação de perspectivas, o que é um problema do conhecimento histórico. Uma explicação totalmente neutral será a explicação ideal. A persistente busca de uma neutralidade absoluta, através de consenso, para uns alunos, ou a afirmação da impossibilidade de se alcançar esta neutralidade ideal, para outros, são duas faces desta postura.

O Mário, de 13 anos, no 7º ano, nota:

Cada historiador só mostra o lado dos factos que lhe interessa, uns a querer mostrar que os portugueses não eram tão bons como pareciam, outros a dizer o contrário, etc.

Não [existe uma explicação melhor], porque cada uma delas só fala do que acha mais importante e não em todos os factos.

[Um autor neutral explicaria melhor] Porque sem ser neutral o texto perde muito (ex: versão C), porque os factos são feitos duma maneira que mostra sempre que alguma coisa é superior ou inferior à outra.

O Rui, de 17 anos, no 9º ano, observa:

Cada pessoa pensa à sua maneira, forma as suas próprias opiniões, daí que haja diferentes explicações.

Penso que devia fazer-se um estudo que juntasse pessoas autorizadas para analisarem os factos existentes e assim terem a possibilidade de conseguir uma opinião completa, uma coisa imparcial, algo que pudesse ser neutral, e depois de analisarem os factos, eles iriam alcançar realmente uma conclusão: são estas as razões!

Acho que sim [uma explicação pode ser melhor] porque haverá opiniões de pessoas que sempre lidaram com este tipo de assunto, estando assim mais aptos a formularem explicações mais razoáveis e mais concretas.

Penso que a melhor pessoa para explicar este domínio seria um autor importante, porque acho que iria analisar todo um conjunto de factores que outros, ou porque não estão à altura de os poder explicar, ou porque não dão a importância devida a esses mesmos factos, certamente deixariam de parte.

A ideia mais elaborada de que a multiplicidade de perspectivas constitui um elemento intrínseco da História e que, por tal, não pode ser encarada como um defeito, mas sim como factor de enriquecimento deste tipo de saber, foi apresentada por alguns – muito poucos – alunos do 12º ano. Apenas quatro alunos, e de uma forma hesitante, apresentaram indícios de questionar a ideia de neutralidade absoluta, sugerindo critérios implícitos de confirmação/refutação de dados e de âmbito explicativo. A Filipa, de 18 anos, argumentou:

Quando alguma coisa é explicada em História, não duvidamos dela, pois há realmente alguns dados, há explicações, e como mencionei aqui, uma boa explicação será posta em investigação... Pode ser posta em causa por outros autores de História!

Há dados ... que são mais lógicos para explicar o porquê do domínio dos portugueses no oceano Índico.

[A neutralidade] talvez seja um ponto de partida, porque ele pode começar ... com neutralidade e ir para uma explicação objectiva. Penso que podemos ver duas direcções aqui, ele pode ser neutral e avançar para a explicação, para o estudo, mas ele pode também afastar-se da neutralidade, porque realmente com tantas opiniões, não pode extrair uma opinião neutral!

Para mim, quem poderia explicar melhor o domínio do oceano Índico, pelos portugueses, seria um autor recente, porque pode comparar factos, tendo um maior número de provas, maiores recursos, com estudos mais aprofundados sobre as várias questões.

Para a análise qualitativa dos dados, utilizou-se uma codificação de construtos e respectivos graus de elaboração explicitada através de redes sistémicas (Bliss, Monk e Ogborn, 1983). O Anexo 2 apresenta essa explicitação. A análise qualitativa dos dados, recolhidos em várias fases, forneceu a base empírica para a construção de um modelo de ideias dos alunos sobre a provisoriidade da explicação histórica, integrando a noção de multiperspectiva. O modelo, representado sinteticamente na figura 1, traça a progressão lógica de ideias em cinco níveis, do menos elaborado para o mais elaborado. Constitui-se como uma hipótese de trabalho em relação às ideias dos adolescentes sobre a provisoriidade da explicação em História.

Figura 1. Modelo das ideias dos alunos acerca da explicação histórica

Nível 1. A ESTÓRIA

Modo descritivo

Raciocínio ligado a informação

Nível 2. A EXPLICAÇÃO CORRECTA

Modo explicativo (restrito/pleno)

Explicações correctas/incorrectas

Critério estereotipado (verdade/mentira)

Nível 3. QUANTO MAIS FACTORES MELHOR

Modo explicativo

Relação da explicação com fontes de evidência

Critérios de agregação de factores

Nível 4. UMA EXPLICAÇÃO CONSENSUAL?

Modo explicativo (causal/racional ou narrativo)

Interligação de factores valorizada

Evidência como verificação da explicação

Critérios de neutralidade absoluta

Nível 5. PERSPECTIVA

Modo explicativo (causal/racional ou narrativo)

Interligação de factores valorizada

Evidência como confirmação/refutação da explicação

Critérios emergentes de neutralidade perspectivada

Principais tendências das ideias dos adolescentes

Os dados do estudo empírico principal (com 119 alunos) foram também analisados quantitativamente. A tabela 1 apresenta a progressão de ideias dos alunos por ano de escolaridade.

Tabela 1. Níveis de progressão de ideias por ano de escolaridade

Nível	Ano de escolaridade			Total
	7	9	11	
1 (estória)	20	3	-	23 (19.3)
2 (exp. correcta)	12	10	3	25 (21.0)
3 (mais factores)	17	23	15	55 (46.2)
4 (exp. neutral)	1	5	6	12 (10.1)
5 (perspectiva)	-	-	4	4 (3.4)
	50	41	28	119

$\chi^2 = 44.18$, $gl = 8$, * $p < 0.05$

O padrão descritivo (nível 1) foi observado apenas no 7º e no 9º ano. O nível associado à ideia dicotômica de explicação correcta/incorrecta (nível 2) foi observado nos três anos, com uns poucos alunos no 11º ano. O nível ligado a uma preocupação com a quantidade de factores (nível 3) foi o mais observado nos três anos de escolaridade. Assim, a ideia de explicação provisória associada apenas a agregação de factores mantém-se até ao 11º ano. O nível integrando a ideia de neutralidade com contornos absolutos (nível 4), foi atingido por alguns poucos alunos (6 alunos do 11º ano, 5 alunos do 9º ano e 1 aluno do 7º ano). O nível apontando para ideias emergentes de aceitação da perspectiva em História (nível 5) foi atingido apenas por 4 alunos do 11º ano.

A fim de salientar os padrões de pensamento mais e menos frequentes entre os alunos da amostra, a figura 2 apresenta a frequência dos vários níveis de ideias, por ordem decrescente.

Figura 2. Níveis de progressão de ideias por ordem decrescente de frequência

1º Lugar:	Nível 3 – Quanto mais factores melhor
2º Lugar:	Nível 2 – A explicação correcta
3º Lugar:	Nível 1 – A estória
4º Lugar:	Nível 4 – Uma explicação consensual?
5º Lugar:	Nível 5 – Perspectiva

Não obstante ter-se observado uma progressão de ideias com base nos argumentos “teóricos” fornecidos pelos alunos, o mesmo não aconteceu a nível das suas escolhas quanto à melhor explicação. Vale a pena reflectir sobre a seriação que os alunos fizeram das versões históricas apresentadas (ver tabelas 2 e 3).

Tabela 2. A versão histórica mais popular por ano de escolaridade

Versão	Ano de escolaridade			Total
	7	9	11	
A (O. Marques)	3	3	2	8 (6.7%)
B (A. Pacey)	4	1	2	7 (5.9)
C (A. Mattoso)	1	5	3	9 (7.6)
D (Descrição)	41	32	21	94 (79.0)
N/R	1	-	-	1 (0.8)
	50	41	28	119 (100)

$\chi^2 = 6.23$, gl = 6, n.s.

Tabela 3. A versão histórica menos popular por ano de escolaridade

Versão	Ano de escolaridade			Total
	7	9	11	
A	12	10	10	32 (26.9)
B	14	17	10	41 (34.5)
C	22	11	7	40 (33.6)
D	1	3	1	5 (4.2)
NR.	1	-	-	1 (0.8)
	50	41	28	119 (100)

$\chi^2 = 1.29$, gl = 6, n.s.

Segundo os dados destas tabelas, os alunos dos três anos de escolaridade, embora aduzindo argumentos de qualidade diferente, “elegeram” em massa a versão descritiva (versão D) como a melhor explicação histórica. Do mesmo modo, a versão nacionalista de António Mattoso (versão C), que se apresentava como unifactorial e menos plausível (claramente enviesada, face às fontes históricas que foram fornecidas), nem por isso foi mais rejeitada do que as explicações, mais objectivas, de Oliveira Marques (versão A) e Arnold Pacey (versão B). Isto ocorreu nos três anos de escolaridade. Contudo, saliente-se que os alunos podem dar as mesmas respostas

por razões diferentes - fazem muitas vezes a conversão de sentidos que lhes são estranhos em outros que lhes são familiares. Neste estudo, se alguns escolheram a versão C por motivos nacionalistas, outros fizeram-no com base no senso comum – a força de vontade para se conseguir as coisas, por exemplo, por analogia com “a força de vontade que o treinador de futebol quer transmitir aos seus jogadores” (Manuel, 11º ano). Do mesmo modo, alguns alunos escolheram a versão D por ser a mais completa, por ter mais factos (nível descritivo), enquanto outros converteram implicitamente esses factos em factores (nível explicativo).

Implicações

É difícil conhecer *a priori* os sentidos que os alunos dão à História. Descobrir o que os alunos pensam requer uma atitude de grande descentração por parte do professor. Os dados deste estudo apontam para a possibilidade, em termos de pensamento histórico dos alunos, de se incentivar progressivamente, ao longo do 3º ciclo de escolaridade, a argumentação em torno de versões e fontes históricas diversificadas.

A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória.

Bibliografia

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). Londres: The Falmer Press.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Bhaskar, R. (1975). *A realist theory of science*. Leeds: Leeds Books.
- Bliss, J., Monk, M. & Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research: A guide to uses of systemic networks*. Londres: Croom Helm.
- Booth, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32 (3), 245-257.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 22-38). Londres: The Falmer Press.
- Boxer, C. R. (1969). *The Portuguese seaborne empire*. Londres: Hutchinson.
- Cooper, H. (1992). *The teaching of History*. Londres: David Fulton.
- Dickinson, A. & Lee, P. (Eds.). (1978). *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.
- Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (Eds.). (1984). *Learning history*. Londres: Heinemann.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Londres: Fontana Press.
- Dray, W, (Ed.). (1966). *Philosophical analysis and history*. Nova Iorque: Harper and Row.
- Dray, W. (1980). *Perspectives on history*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Hempel, C. G. (1966). Explanation in science and in history. In Dray, W. (Ed.), *Philosophical analysis and history* (pp. 95-124). Nova Iorque: Harper and Row.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996). Progression in children's ideas about history: Project Chata. In Hughes, M. (Ed.), *Progression in learning* (pp. 50-81). Clevedon: Multilingual Matters.

- Lee, P. (1997). Children's ideas about explaining the outcomes of action in history: Project Chata. In Leite, L., Duarte, M. C., Castro, R. V., Silva, J., Mourão, A. P. & Precioso, J. (Orgs.), *Didáticas - Metodologias da Educação* (pp. 409-23). Braga: Universidade do Minho.
- Lloyd, C. (1986). *Explanation in social history*. Oxford: Basil Blackwell.
- Marques, A. O. (1972) *History of Portugal* (Vol. 2). Nova Iorque: Columbia University Press.
- Mattoso, A. G. (1946). *Compêndio de História Universal*: Lisboa: Sá da Costa.
- McCullagh, C. B. (1984). *Justifying historical descriptions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pacey, A. (1990). *Technology in world civilization*. Oxford: Basil Blackwell.
- Popper, K. R. (1980). *The logic of scientific discovery* (rev. ed.). Londres: Hutchinson.
- Popper, K. R. (1972). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge* (4th ed., rev.). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edimburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). Londres: The Falmer Press.
- Van der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. (Eds.). (1991). *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history* (pp. 170-190). Leiden: E. J. Brill.
- Walsh, W. H. (1967). *An introduction to philosophy of history*. Londres: Hutchinson.
- White, H. (1965). *The content of the form*. Nova Iorque: Harper & Row.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73-87.

ANEXO 1

COMO SE EXPLICA ESTE DOMÍNIO DOS PORTUGUESES NO OCEANO ÍNDICO?

VERSÃO A

Desafiando abertamente o domínio muçulmano e combatendo a fé muçulmana, os Portugueses encontraram, como seus maiores inimigos na Ásia, os Egípcios e os Turcos. Muito ajudou os Portugueses o facto de nenhum destes grandes estados muçulmanos basear a sua força no mar.

OLIVEIRA MARQUES (historiador português), *H. de Portugal*, 1980

VERSÃO B

O desafio naval dos Muçulmanos contra os Portugueses não se mostrou eficaz...

Poderá perguntar-se o que teria acontecido se os Chineses ainda estivessem presentes no Oceano Índico quando os Portugueses aí chegaram. A decisão de retirar daí a armada chinesa (60 anos antes) fora uma questão de momentos, deixando então (aos Europeus) 'a porta aberta' para o Oceano Índico.

ARNOLD PACEY (investigador inglês), *Technology in World Civilisation*, 1990

VERSÃO C

Este vastíssimo domínio, conquistado em pouco tempo e com fracos recursos de homens e dinheiro, só se explica pela rectidão moral dos grandes chefes portugueses, pelos sacrifícios em prol da pátria realizados por todos...

A. MATTOSO (autor de livros de História para o ensino secundário), *Compêndio de História Universal*, 1946

VERSÃO D

Foram os marinheiros do Infante D. Henrique que deram os primeiros e mais difíceis passos em direcção às terras então desconhecidas para os Europeus... A costa ocidental africana foi sendo progressivamente explorada. Dessas regiões, as caravelas portuguesas traziam ouro, malagueta, peles, marfim e escravos.

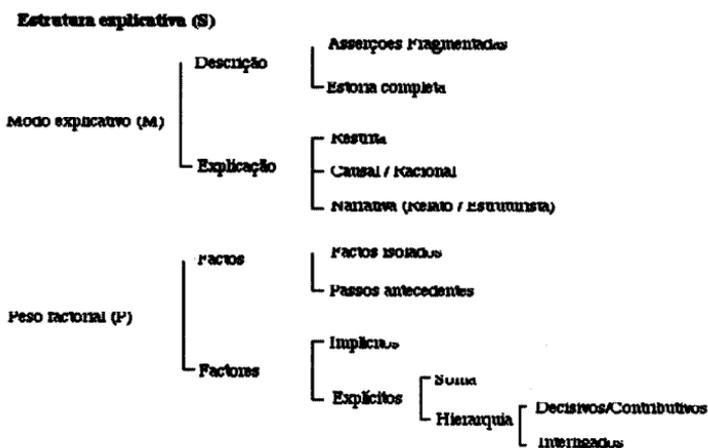
Entretanto, entre 1405 e 1433, os imperadores da China enviaram grandes armadas para explorar o Oceano Índico, comandadas por Cheng Ho, e que regressavam à China com especiarias e animais exóticos, incluindo leões e girafas.

Depois da ultrapassagem do Cabo da Boa Esperança por Bartolomeu Dias, uma nova expedição, comandada por Vasco da Gama, chegou à Índia em 1498.

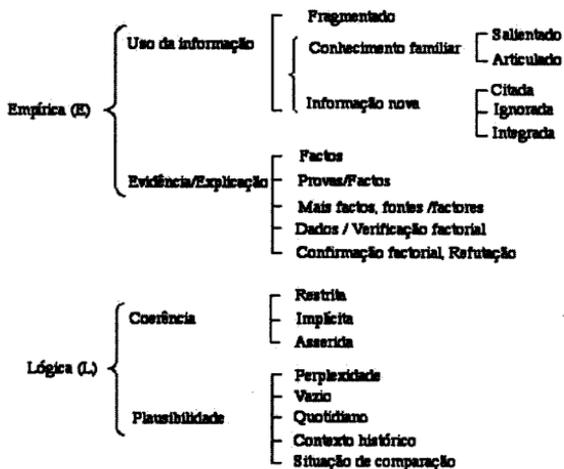
A partir daí, os Portugueses rapidamente passaram a controlar, durante quase um século, o lucrativo comércio das especiarias, proibindo os outros povos de comerciar no Índico e conquistando os principais portos por onde a rota das especiarias passava.

Com base em *The Usborne Book of Explorers*, 1991 e *Exploration & Empire*, 1990

ANEXO 2



Consistência explicativa (âmbito e poder) (C)



Objectividade e Verdade (O)

