

# **DIÁLOGOS ENTRE PORTUGUESES E BRASILEIROS E PORTUGUESES E AFRICANOS**

*ISABEL CRUZ E MARIA DO CÉU DE MELO*

## **Introdução**

O crescente interesse pela utilização de diálogos escritos como estratégia de aprendizagem da História tem levado à necessidade de uma definição dos seus objectivos e conteúdos. Como definição operacional poder-se-á encará-la como um processo activo, ao mesmo tempo individual e grupal, que desenvolve a capacidade de projecção em papéis, caracteres e situações imaginárias com base em fontes diversas, e com o objectivo de expressar a compreensão histórica de um determinada tema.

Collingwood (1981) referia que a imaginação histórica é uma actividade eminentemente cognitiva e racional. Em História ela é estrutural, construtiva, uma vez que permite imaginar o passado ao nível do consciente, servindo para construir uma teia, em torno de pontos fixos – as fontes – que pode ser constantemente verificada em correspondência com os dados, não perdendo o contacto com a realidade. A imaginação está assim ligada ao acto de interpretar, compreender e explicar em História.

Apesar de não ter sido implementada neste estudo, a criação dos diálogos pode ser pensada como a primeira fase de implementação de dramatizações na aula de História. O uso da Expressão Dramática tem vindo a ser defendida como uma estratégia promotora da compreensão histórica, nomeadamente no desenvolvimento da empatia histórica e, como veremos, como prática artística diluidora da estranheza do passado (Melo, 1988; Sousa, 1997).

## A escrita de diálogos na aula de História

A criação de diálogos é um excelente ponto de partida para a discussão e indagação na sala de aula, quer sobre o ponto de vista dos alunos, quer sobre o ponto de vista do professor. Pela sua natureza, a escrita dialógica coloca em jogo diferentes pontos de vista, logo promovendo nos alunos competências argumentativas. Não cabe, pois, nesta estratégia, a presença de duas vozes que falem em uníssono, mas discursos que despoletem desafios aos conhecimentos que cada um tem ou atribui às personagens definidas.

A escrita dos diálogos baseia-se num primeiro momento numa actividade histórica interpretativa, pois ao lidar com as características das fontes históricas permite o experimentar percursos alternativos, proporcionando uma fuga a uma aprendizagem tradicional que apenas constitui um exercício de memória. A aprendizagem torna-se significativa quando é baseada na capacidade de elaborar significados cuja questão fundamental é *fazer para aprender*. Quer o professor quer os alunos devem questionar as fontes sobre a sua fiabilidade, plausibilidade, suficiência, e relevância para a tarefa que se enfrenta. Apesar da entrega de materiais para a escrita dos diálogos, os alunos têm autonomia para procurar novas fontes, o que nos permite identificar também que critérios subjazeram a essa procura e que atribuições de relevância os alunos realizaram nessa procura. Não basta que o aluno faça mais coisas na aula de História, mas sim que as faça de outra maneira num contexto geral de acções fundamentadas e coerentes em relação à matéria que aprende.

Num segundo momento, os procedimentos são de natureza mais narrativa, pois os alunos terão que caracterizar os actores, as suas acções e intenções, as relações estabelecidas entre eles, localizando-os no tempo e no espaço. Estas sequências discursivas, apesar de contemplarem referências a particularidades do tema histórico em foco, correspondem mais aos actos de descrever e interpretar os acontecimentos específicos realizados pelos alunos. Esta característica imaginativa -experimental permite, assim, ao professor e aos próprios alunos fazer uma reflexão não só sobre os modos como a sua construção foi feita, mas também sobre os conteúdos substantivos eleitos propriamente ditos. Por sua vez, este trabalho metacognitivo permitirá a definição do tipo de tarefas a realizar no futuro para que ocorra uma crescente sofisticação da compreensão histórica. Essa característica permite também a existência de uma disponibilidade por parte dos alunos de partilhar aos seus colegas, não receando juízos de valor normalmente expressos apenas em notas positivas ou negativas redutoras. A avaliação dos seus pares (e do professor) assumirá mais um dis-

curso interpretativo e argumentativo do que uma formulação de juízos dicotómicos como o estar certo ou errado.

Ao promover o desenvolvimento da imaginação histórica, a utilização da escrita dialógica na aula de História opõe-se à ênfase excessiva dada à reprodução dos conhecimentos adquiridos em forma de produto acabado, valorizando antes a autoria dos alunos como construtores do seu saber. O recurso a um saber -fazer através de actividades práticas, próximas do ofício do historiador, proporcionam o desenvolvimento progressivo de competências, capacidades, levando o próprio aluno a tomar consciência das possibilidades destes métodos. Esta construção, por sua vez, não é solitária, pois a primeira fase desta estratégia inclui a partilha de ideias e desejos dos diferentes elementos do grupo quanto à escolha das personagens e suas falas, as acções que devem ser dialogadas. Esta discussão vai permitir a construção do volume e da trama, tecida pela gradual definição e desenvolvimento das personagens e das suas acções. Alguns autores advogam que essa discussão deverá ter como resultado um script mesmo que muito sintético, o que facilitará a fase da escrita propriamente dita dos diálogos.

A escrita de diálogos depende, como já referimos, da capacidade de interpretação de fonte e do grau de competências escritas, podendo ser vistas como uma limitação. Mas esta limitação é uma mais valia desta actividade, já que ela pode (deve) ser vista como uma fonte de detecção dos conhecimentos tácitos dos alunos, pela presença possível de informação com marcas de contemporaneidade.

O desenvolvimento da empatia que norteia esta actividade promove a diminuição da estranheza face ao passado, colocando-os numa tarefa onde terão que resolver problemas que surgirão ao terem que construir personagens com sentimentos e pensamentos vivenciados em situações específicas (neste caso num encontro). O envolvimento emocional deverá estar presente nas estratégias de ensino e situações de aprendizagem, renovando o interesse dos alunos pela História. Apesar da consulta de fontes históricas (Drake & Corbin, 1993), deve ser assumido desde o início que nesta tarefa existe um grau de ficcionalidade moldada pelo conhecimento tácito dos alunos, que deverá ser sempre sujeita à discussão (momento de metacompreensão processual). Ela não deve ser descurada sob pena dos alunos não serem confrontados com o seu próprio conhecimento e com a necessidade de mudança seja substantiva ou conceptual. Esta função é particularmente útil em temas que mobilizem conteúdos datáveis numa época onde não existem poucos documentos escritos.

Neste caso em estudo, como só existe informação de um dos sujeitos envolvidos, os portugueses, os alunos podem tender a preencher as lacunas existentes, mas necessárias à sua “teia de construção” de que Collingwood falava, com ideias tácitas oriundas ou do seu quotidiano vivencial ou de fontes de natureza ficcional (Melo, 2003a).

Apesar de “ninguém se poder colocar totalmente no lugar dos outros [...], esta estratégia proporciona uma razoável abordagem para a sensibilização da leitura do outro” (Armstrong, 1980: 245). Leitura que proporciona confrontos e indigações sobre comportamentos típicos, referenciados temporal, política e socialmente e as evidências históricas, afinal tarefa próxima da dos investigadores.

A compreensão pelo aluno do alcance, do volume e das dificuldades diferenciadas dos vários tipos de material histórico, e a sofisticação dos modelos conceptuais das várias correntes de investigação histórica, não deve ser considerada como um fim em si, mas como fornecedora de competências do tipo cognitivo e afectivo, necessárias a uma leitura plurifacetada da teia dos factos históricos (competências relacionadas com a natureza da Disciplina, com processos cognitivos e com a aquisição e valorização de certos valores).

Com esta estratégia pretende-se que os alunos sejam capazes de “pintar” um quadro da realidade histórica que estudaram, tentando evitar extrapolações abusivas com situações e artefactos contemporâneos. Devemos promover a interiorização da noção de que o acontecimento significa sempre uma opção espaço-temporal e que a passagem dos múltiplos possíveis ao “real” se realiza sempre em contextos. Exercita-se assim a sua imaginação em estreita conexão com a descoberta da necessidade de procurar o nível profundo da realidade passível de ser detectada, logo, “pintada”. Collingwood (1978) defendia que a imagem que o historiador dá ao seu objecto, quer seja uma sequência de acontecimentos, quer um estado de coisas do passado, surge desta forma com uma teia de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos, fornecidos pelas declarações das fontes.

## O estudo

Este estudo propõe uma tarefa grupal que exige dos alunos a apresentação e a negociação de conhecimentos aprendidos e a integração de possíveis novas informações. Como tarefa colectiva, os alunos são confrontados com

outras opiniões, estimulando assim uma consciência metacognitiva das suas concepções e as dos outros. Trabalhando a este nível, eles serão capazes de reflectir sobre as limitações, contradições, pressuposições e implicações das suas próprias representações.

Foram contemplados alunos do 8º ano de escolaridade inscritos em escolas do concelho da Trofa. A escrita foi realizada em grupos compostos por um número variável de 3 ou 4 alunos. A amostra contemplou assim 12 grupos (B) que criaram diálogos entre Portugueses e “Brasileiros” (37 alunos), e 11 grupos (A) de alunos (33 alunos) que versaram “Portugueses e Africanos”. A metodologia deste estudo integrou-se no quotidiano da leccionação da disciplina de História. A criação dos diálogos inseriu-se no fim das aulas dedicadas ao tema que o programa propõe e que se intitula “Trocas culturais”. Para a realização desta tarefa, os alunos tiveram acesso a documentos escritos e icónicos dados pela professora e os presentes nos manuais escolares sobre este conteúdo. Eis a tarefa pedida:

*“Os Povos conheceram-se, misturaram-se...”*

*Os portugueses encontraram povos diversos, isto é, com costumes, língua e aspecto físico diferentes. Com base nos conhecimentos já adquiridos e na leitura destes textos e imagens, procurem construir:*

- Um diálogo entre um Português e um “Brasileiro”.*
- Um diálogo entre um Português e um Africano.*

Os diálogos escritos pelos grupos foram analisados tendo em vista analisar as dimensões eleitas e como são explicitadas. Escolhemos as seguintes: a localização no tempo e no espaço, os sujeitos envolvidos, as suas marcas culturais e as acções por eles protagonizadas. Poderemos assim, identificar que aspectos foram considerados como relevantes para a reconstrução de uma situação histórica imaginária. Pretenderemos, no fim, elaborar algumas ilações sobre o tipo de compreensão efectuada, assim como algumas orientações para a implementação desta estratégia na sala de aula de História.

### **Diálogos entre Portugueses e “Brasileiros”**

Dos 12 grupos, 6 criaram uma introdução aos diálogos, estando estas palavras iniciais atribuídas a um narrador, enquanto os restantes deram a uma personagem essa autoria. Esta introdução serviu para os alunos enquadrarem

no tempo e no espaço o encontro que iriam descrever. Quase todos os grupos apresentaram factos que o contextualizavam:

*“ Os portugueses não concordaram com o Tratado de Tordesilhas do Papa Alexandre (...) possivelmente já sabiam da existência do Brasil ”* (B5).

*“ Tudo aconteceu após o tratado de Tordesilhas. Numa tentativa de chegar à Índia, uma corrente desviou-nos para leste ”* (Gr: B8).

*“ Íamos no Oceano Atlântico, no dia 22 de Abril de 1500 e queríamos ir para a Índia, mas como não podíamos ir junto à costa, porque as correntes nos empurravam contra as rochas. Então decidimos ir mais para o largo. Vimos então uma terra desconhecida ”* (B3).

Apenas dois grupos se limitaram a descrever apontamentos da viagem e a primeira visão da nova terra encontrada, sem a contextualizar na epopeia marítima. É de assinalar que apenas um grupo levantou a hipótese, possivelmente trabalhada na aula, do rei de Portugal saber já da existência do Brasil. Todos os grupos, nesta introdução, ou nalguns casos na primeira fala, descreverem a costa do Brasil, salientando a existência de muitas e variadas árvores e animais. Nalguns casos, a datação aparece isolada no início do texto sem um enquadramento textual específico. Ainda como curiosidade, apenas um grupo nomeou a existência da largada de Lisboa de três barcos, não os identificando, no entanto.

Poder-se-á deduzir que, no que diz respeito à dimensão temporal e espacial, os alunos reconheceram que ela é necessária à compreensão do acontecimento em estudo. Com diferentes graus de presença e atribuição de relevância, esse quadro esteve presente em todas as escritas dos alunos. Lendo os diálogos como uma peça una, a escolha dos alunos para a presença de informação temporal e espacial do acontecimento rege pela sua suficiência de acordo com as ideias que eles têm do que é o formato da escrita dialogal, ou melhor, da escrita dramática. Este critério de suficiência relacionado com o género será retomado nas conclusões.

Quanto às **personagens**, apenas um grupo (B12) iniciou os diálogos com uma fala de um índio. Mas este protagonismo foi a tónica dominante deste trabalho, pois a maior parte das falas não são dadas aos portugueses, situação que acontece nos outros grupos.

*“A 20 de Março de 1500, um animal grande, com asas, que andava sobre a água, de cor castanha, feito do que parecia ser madeira, chegou à nossa terra, rapidamente fugimos da praia, o animal parou e dele saíram filhos muito mais pequenos, que transportavam coisas parecidas com pessoas, mas estas eram brancas, como as pedras brancas do*

*riacho, chegaram à praia com paus mágicos, traziam no corpo coisas esquisitas e não se via um pouco de carne sem ser a da cara”.*

Esta fala que é atribuída a um narrador é de uma riqueza estilística de realçar, assim como a tentativa deste grupo de entrar na pele dos índios, usando metáforas e comparações oriundas de um seu possível imaginário.

O grupo B1 foi o único que colocou o Pedro Álvares Cabral a falar. Todos os outros grupos identificaram-nos como portugueses e brasileiros ou pela sua função na armada. Assim, o português é frequentemente o capitão e o seu interlocutor o chefe da tribo que os recebe em solo brasileiro.

A descrição dos índios é feita predominante com base na carta de Pêro Vaz de Caminha. Assim, a referência à sua nudez é unânime em todos os grupos, não ocorrendo nenhuma expressão de censura, apenas a manifestação de espanto. Daí, ocorrerem perguntas de portugueses sobre esse facto, e os brasileiros a responderem “que não precisamos, porque aqui há muito calor” (B2; B4). Ainda sobre a nudez, 4 grupos falam da nudez das mulheres, mas onde uma vez mais não está presente nenhum juízo de valor. Outro aspecto que diz respeito aos índios é o facto de todos os grupos descreverem-nos enfeitados com penas de papagaios e de pinturas na pele. O tipo de vestuário é, aliás, um tema frequentemente abordado nos diálogos. Daí, que os índios perguntem aos portugueses também “*que coisas são essas no vosso corpo?*” e que estes respondem explicando a função dos casacos e dos barretes. Fica expressa aqui a necessidade dos alunos de realçarem que os índios deverão ter mostrado também uma certa estranheza face às indumentárias dos europeus. Aliás, só o grupo B9 coloca um índio a gritar perante a presença dos portugueses a seguinte exclamação: “*Socorro! São fantasmas de cor branca*”.

Também aqui, os textos dos alunos não apresentam nenhuma presença de elementos de contemporaneidade, excepto o grupo B4 que coloca um português a dizer o seguinte: “*Posso dar-te muito mais, vais deixar de andar sempre com a mesma roupa e deixar de comer sempre a mesma comida. Portugal tem muitas surpresas para vós, brasileiros*”.

Ainda no que diz respeito à caracterização das personagens, apenas o mesmo grupo B4 atribui intencionalmente à fala dos brasileiros erros gramaticais de concordância: “Português ser bem-vindo à terra do índio” ou “Não querer isso!”. Poder-se-á inferir que a intenção deste grupo era demonstrar uma diferença cultural, ficando por esclarecer se subjaz a esta intenção algum estereótipo ou não.

Quanto a **marcas culturais** atribuídas às duas culturas, para além do vestuário, um dos temas abordados é relacionado com práticas da caça e da pesca como modos de sobrevivência dos índios, aos que os portugueses contrapõem com o uso de instrumentos de lavoura. Ainda neste domínio, apenas dois grupos referem a prática de canibalismo (B7; B8) colocando-a na boca de um índio. Nas falas seguintes do grupo B8 não há uma reacção por parte do interlocutor português, o que pode indiciar que os alunos acham que os portugueses ao chegarem ao Brasil mostraram uma reacção de aceitação do Outro. O grupo B7 resolve a situação fazendo o português dizer: “Vamos mas é embora antes que eles nos matem”. Aliás, é assim que termina o trabalho deste grupo.

Um outro tema abordado nos diálogos é a educação das crianças. Eis um excerto tirado dos diálogos do grupo B6:

*Português: Como é que as vossas crianças estudam se não têm qualquer tipo de escolas nesta terra?*

*Brasileiro: Nós somos um povo pacífico, assim dia a dia damos uma boa educação pelo exemplo para que possam seguir os nossos passos no futuro”.*

Apesar da pergunta do português ter uma marca de contemporaneidade e pertencer a um aspecto que interessa aos alunos, os alunos souberam desenhar uma resposta do índio que corresponde ao modelo de transmissão dos saberes por sociedades tribais. Ainda sobre este assunto, uma vez mais o grupo B4 atribui aos portugueses a intenção de “Vamos fazer coisas boas, vamos trazer professores, cultura, roupas, desenvolvimento e muita, muita comida... e ensinar-lhes um idioma”. Este grupo é de facto o único que explicitamente atribui aos portugueses uma atitude que pode ser adjectivada de paternalista e colonizadora. Outras expressões serão apresentadas posteriormente que podem apoiar esta nossa ilação.

Outras referências foram feitas ao uso das camas de redes mencionado nas falas dos índios (5 grupos) e o uso de setas e arcos (6 grupos). Podemos dizer que os alunos deram importância a estes elementos caracterizadores da vida quotidiana dos índios, sendo menor essa necessidade por parte dos portugueses. Estes, para além de falarem das suas roupas, mencionam apenas, como vimos, a existência de escolas, técnicas de lavoura.

São várias as **acções e as intenções** expressas nos diálogos. A primeira constatação atém-se ao primeiro encontro entre estes dois povos. Quatro gru-

pos desenharam-no como bélico, sendo resolvido rapidamente através de uma duas falas. Eis um exemplo:

*“Brasileiro: Desculpe de nós os termos recebido desta maneira!*

*Português: Deixem estar, não faz mal, quando também chegam estranhos lá na nossa terra também estamos preparados, se eles atacarem nós defendemos.*

*Brasileiro: Peço muitas desculpas!*

*Português: Não têm de quê!*

*Brasileiro: Então o que vieram aqui fazer?” (B3)*

Esta resolução rápida pode ter como origem o tipo de fontes que lhes permite sustentar uma relação mais cordial, resolvido o primeiro impacto. Outra hipótese deve à necessidade de elaborar um diálogo, e esse só poderia ocorrer se a paz tivesse sido estabelecido entre ambos os povos.

Todos os outros grupos apresentaram-no desde o início como pacífico e amigável, colocando logo os interlocutores a fazerem as suas apresentações e a explicitação das suas intenções. Estas são da autoria dos portugueses, e unanimemente referem-se ao desejo de fazerem trocas, centradas principalmente em produtos alimentares como frutos, carne e água necessários ao abastecimento dos seus barcos.

Alguns grupos referem também o desejo dos portugueses de levarem consigo produtos exóticos como papagaios e os adornos feitos das suas plumagens. No entanto, 4 grupos falam da intenção dos portugueses de encontrarem ouro nesta nova terra, desejo esse que é contrariado pela reacção de oposição dos índios. Eis um excerto do grupo B11 sobre esse episódio:

*“Índio: Alto aí! Não podem fazer isso. Vocês estão no nosso território. Isto tudo nos pertence.*

*Marujo: Meu capitão, quer que lhe tratemos da saúde?*

*Capitão: Não, não podemos fazer isso! Eles foram muito simpáticos connosco. E além do mais, vão nos ser úteis no futuro.”*

Esta previsão de voltar de novo ao Brasil está, para além deste, em mais 8 grupos, afirmando, por exemplo, “que voltaremos um dia para fazer mais perguntas e trocas” (B6) ou “vamos deixar aqui 10 portugueses porque prometemos voltar” (B12). No contexto da tarefa, era previsível que esta menção se ficasse pela generalidade, já que às personagens não seria plausível falarem de futuras políticas que a expansão portuguesa iria tomar.

## Diálogos entre Portugueses e “Africanos”

Nestes diálogos, a localização no **tempo** não está expressa, excepto em dois dos 11 grupos: “época de 1475” (A7) e “18 de Junho de 1491” (A11). Eis dois excertos destes grupos:

*“Toca a carregar!!! Toca a carregar! Estas eram as sucessivas vozes que se ouviam no grande porto de Lisboa. Depois de tudo estar carregado, El-Rei chegou para se despedir dos seus valentes marujos e capitães. Te-te-re-re-té...! Te-te-re-re-té...! Viva El-Rei! -dizia um dos seus conselheiros. Viva El-Rei! -gritava o povo presente no porto. Viva os nossos valentes marujos e capitães! Viva! (A7).*

*“Faz hoje 5 meses que partimos de Lisboa, passámos pelo arquipélago da Madeira acerca de 2 meses, e foi lá que fizemos o último carregamento. El -Rei D. João II encarregou-nos de estabelecer relações com o Mali. Já devíamos ter chegado lá à duas semanas. Será que a bússola ficou descontrolada ou não estamos a usar bem o astrolábio e o quadrante? A nossa caravela “A Vitoriosa” está ficar degradada, chegará ela ao destino? Só espero que sim! A nossa tripulação de 90 homens está esfomeada e 2 homens morreram de escorbuto” (A11).*

O mesmo acontece face ao **espaço** específico onde se terão dados os encontros entre estes dois povos. Apenas cinco grupos localizam-nos respectivamente em Sofala, Mali, Guiné, Cabo de Santa Catarina e Zanzibar. Todos os outros mencionam a costa atlântica de África indistintamente. Esta ambiguidade espacial será abordada nas conclusões.

Quanto às **personagens** elas são identificadas simplesmente como portugueses e africanos, apesar de por vezes, os primeiros são os capitães da frota e os segundos os chefes das tribos. Aliás, o mesmo aconteceu com os diálogos anteriormente analisados. Alguns grupos deram nomes aos africanos, como por exemplo, Makakula (A1) Tinbursio (A4), Páleca, chefe da tribo dos Asharti (A5). No caso do grupo A4, o capitão é o Diogo Cão que acaba por criar uma feitoria. Os Africanos são descritos apenas pela sua cor, e no início do encontro, pela sua nudez:

*“Marujo: Capitão, este monóculo está estragado” estou vendo homens com cor negra totalmente nus!*

*Capitão: Com certeza, estes homens estão doentes. Estão a ter visões!” (A11)*

O tom dado à visão dos africanos pelos portugueses é de espanto, não sendo possível nas expressões encontrar alguma marca de estereótipos de natureza racista. Mas no grupo A4 ocorre o mesmo tipo de reacção, já que o chefe Tinbúrsio exclama esta frase aos ver os brancos “*Vocês estão doentes? Estão tão brancos*”. A este chefe é atribuída, como característica definidora da sua

posição de liderança “*uma vara toda esculpida com formas de animais, tal como elefantes que nós pensávamos que só existiam na Índia*” (A4).

Os portugueses são vistos pelos africanos como “Vumbis” (almas de outro mundo) devido não só à sua cor mas porque falavam outra língua (A3). Aliás, a mesma reacção foi atribuída no encontro com os índios brasileiros só pelo grupo B9. Não ocorrem mais expressões caracterizadoras dos portugueses vistas pelos africanos nos outros diálogos.

Quanto às **marcas culturais** dos dois povos, os diálogos versam uma vez mais, o tipo de vestuário usado. As falas que abordam essa informação são todas de autoria dos africanos. Assim, é com pormenor que falam das suas roupas:

*“Vestimos tangas e as nossas mulheres nos dias de festa usam vestidos feitos com um só pano que é amarrado ao pescoço e um lenço na cabeça, no dia-a-dia andam completamente nuas. Andamos descalços” (A1)*

*“Andamos nus porque é tradição e também porque aqui faz muito calor. E vocês porque andam cobertos?” (A9).*

Perante esta questão, este último grupo coloca um português a responder: *“Onde moramos faz frio e é também uma questão de respeito e educação”*.

Como tinha acontecido com os índios brasileiros, as práticas de sobrevivência são também referidas, nomeadamente as relacionadas com a caça e a pesca, descrevendo uma vida do tipo recolectora. As armas usadas são também objecto de conversa, sendo explicado o seu modo de construção a partir dos ossos dos animais caçados (arcos, flechas e lanças). Este tipo de utensílios bélicos é contraposto com as armas dos portugueses que são descritos por um africano como *“paus que cospem com um barulho do trovão” (A3)*.

Dois grupos (A3; A9) ao falarem de um festa ocorrida entre os dois povos falam da prática de música, atribuindo aos portugueses o uso de flautas e trombetas e aos africanos a voz e os tambores. Apenas o grupo A5 fala de crenças religiosas dos africanos colocando um destes a dizer: *“Nós acreditamos em deuses relacionados com a natureza e fazemos rituais mágicos”*.

Ainda nesta dimensão, deveremos ater-nos ao facto de que nestes diálogos, o grupo A7 ter sentido a necessidade de clarificar que o diálogo estabelecido foi feito através da **linguagem** gestual. Os grupos A3 e A11 imaginaram uma linguagem específica para os africanos. Eis alguns exemplos desses dicionários:

*“ Vumbi: Alma de outro;  
Hoami: Olhem ”  
Hataca Mahis hapid: Ataquem mais rápido  
Takassi: Venham ” (A3)*

*«Qui ta shaaakai ma lau lai: Intrusos! Chamem os outros.  
Shaj taka lama maake tu!: Não se aproximem muito deles, estão doentes, olhem só como  
tem o corpo desfigurado!  
Shakalita maka te: Levem-nos ao chefe.  
Shaka ta la ma: Deixem-nos  
Daka malai ta sui: Façam uma festa em honra destes homens ” (A11)*

É de salientar que a linguagem criada por estes dois grupos é de natureza silábica, logo muito rítmica. Seria interessante saber como é que os alunos a inventaram e que tipo de fontes influenciou a sua criação. Poderemos colocar a hipótese dos alunos terem sido norteados pela ideia de que, como a música africana contempla uma base rítmica forte, essa característica estaria também na sua linguagem.

A maior parte das falas dos diálogos é dedicada, como aconteceu com os brasileiros, à declaração das **intenções** dos portugueses e às **acções** que ocorreram.

O primeiro encontro é descrito como uma situação bélica por apenas 3 dos 11 grupos, situação que é rapidamente resolvida através do diálogo. Eis como dois desses grupos a descrevem:

*“Descemos dos barcos, fomos até lá, fomos atacados por flechas, fugimos para os barcos, pegamos nas espingardas e começamos aos tiros, eles cheios de medo, começaram a fugir. Descemos novamente dos barcos e fomos falar com o chefe.  
Português: Calma que não vos quero fazer mal?  
Africano: Mas porque começaram com os tiros?  
Português: Porque lançastes flechas?  
Africano: Nós lançamos flechas porque pensávamos que vocês nos queriam fazer mal, fazer-nos de escravos.  
Português: Era para tentar-vos acalmar ” (A2)*

*“– O que querem daqui?  
– Somos portugueses de um país distante e descobrimos esta terra. Vimos para conhecer novos povos, costumes, tradições, conquistar terras.*

- *Dêem-me uma boa razão para que eu acredite que vocês vêm em paz.*
- *Por exemplo, nós até agora descobrimos mais ou menos 8 terras sem qualquer conflito.*
- *Penso que seja o suficiente para que acredite em vocês. Que trazeis?" (A7).*

A criação rápida da paz, como referimos também para o caso do encontro entre portugueses e brasileiros, dever-se-á à decisão dos alunos de se centrarem no tema para eles principal dos diálogos, ou seja, a probabilidade de estabelecer trocas comerciais. Esta intenção está explícita nas falas dos portugueses de quase todos os grupos. O grupo A1, o A3 preferem circunscrever essa troca à necessidade de abastecer os barcos e de novo partirem, daí falarem de água, carne peixe e outros produtos frescos para evitar o escorbuto. Os outros grupos enumeram os produtos que os portugueses têm para oferecer, tais como panos, colares, pulseiras, vidros, cerâmicas, tapetes, etc. Apenas dois grupos falam da procura de ouro (A6; A8). Era de esperar que o tema de escravos ocorresse nestes diálogos. Mas para além da fala de um chefe africano já citada (A2), apenas o grupo A7 fala da intenção dos portugueses num mercado de escravos. Esta quase ausência pode dever-se ao facto dos alunos saberem que o tráfico negreiro africano se ter dinamizado mais tarde, ou talvez porque para eles não seria plausível que esse comércio fosse abordado num primeiro encontro, ainda mais pacífico.

Alguns grupos falam da intenção dos portugueses virem a colonizar as terras africanas no futuro, mas expressam-na de um modo vago dizendo nas falas finais que hão de voltar (A2; A5; A8; A9; A11). Só o grupo A4 afirma que Diogo Cão, um dos interlocutores do diálogo, antes de partir, deixou uma feitoria criada. Fica, assim e de um modo implícito, registado que os alunos sabem que as relações entre portugueses e africanos terão uma continuidade no tempo.

Quanto ao tipo de sentimentos vividos por ambos os interlocutores face aos encontros, são expressos claramente nas falas finais dos diálogos por alguns grupos:

*"Africano: Foi um prazer conversar consigo.*

*Português: Eu também gostei" (A1).*

*"Chefe: Espero ser bem recebido em Portugal quando formos lá.*

*Português: É para veres que há povos diferentes uns dos outros (A2).*

*"Narrador: Os portugueses partiram contentes com o que viram" (A6).*

Esta fraca frequência foi ainda visível nos diálogos com os brasileiros, já que apenas o grupo B6, colocando esta fala no narrador, diz: *"Os portuque-*

*ses foram embora contentes com as novas descobertas que fizeram e com as trocas que irão fazer no futuro”.*

## Conclusões

Após a análise destes diálogos, é-nos possível apresentar algumas conclusões mesmo que provisórias.

A primeira diz respeito com a **qualidade da escrita** apresentada pelos alunos. Sabendo que o género dramático não é trabalhado nas aulas de Português, é de saudar que a maior parte dos diálogos tenham uma qualidade dramática muito boa. Como afirmado no início deste texto, não esteve subjacente a este estudo transpô-los para uma representação teatral. De qualquer modo, a maior parte destes textos seriam, após alguma limpeza discursiva, passíveis de serem usados teatralmente. É de salientar também que, mesmo nos casos, poucos, de textos com algumas deficiências linguísticas, estas não foram obstáculos ao objectivo principal desta tarefa, ou seja, a reconstrução histórica de uma determinada situação. Aliás, houve grupos, como já referido, que escreveram intencionalmente “mal”, pretendendo com isso demonstrar a diversidade linguística e cultural dos dois povos abordados: brasileiros e africanos.

A segunda conclusão centra-se na **consulta dos documentos disponíveis**. Apesar de terem sido consultados, e de nos diálogos serem encontrados referências deles tirados, os alunos convocaram muita da informação aprendida nas aulas anteriores. Os conteúdos dos diálogos denunciam que os alunos não tiveram dificuldade em compreendê-los e seleccioná-los sempre que relevantes para a escrita das falas. cremos, no entanto, que as competências de tratamento e compreensão das fontes é uma área a privilegiar no quotidiano das aulas de história, devendo não apenas ser tratadas como fontes de informação, mas sempre que necessário ou relevantes, questionar a sua natureza, os seus autores e os seus contextos de produção.

A terceira conclusão refere-se com o **défice na diversidade dos assuntos** que poderiam ter sido abordados pelos vários interlocutores. cremos que ele se deve à falta de informação contemplada pelos professores e ou fornecida pelos manuais, sobre a vida quotidiana desses povos e até mesmo dos portugueses da época dos descobrimentos. De facto, o tema dos Descobrimentos centra-se mais nas políticas, factos e datas do que na mentalidade dos europeus. A mesma desvalorização acontece com as práticas culturais dos povos

indígenas que fomos encontrando nas nossas viagens. O facto do estudo da Expansão Portuguesa estar norteado por uma perspectiva económica dominante, sendo os campos mais ausentes, o social e o cultural, poderá explicar as opções dos conteúdos de escrita nos diálogos dos alunos. A nível da história das sociedades podemos constatar que esta incide nas biografias de grandes figuras, capitães de armadas, o que constitui apenas um contributo para a História Social. Com a História Nova, há um interesse pela história social e por vozes marginais, mas o facto é que os programas se mantiveram inalterados.

A História não se faz só através do centro mas também das margens. Há assim que procurar fontes diversificadas que permitam uma visão mais abrangente da História da Expansão Portuguesa nomeadamente no que se refere à História Social. Esta ausência não só limita a riqueza da escrita dos diálogos como compromete a compreensão da importância das trocas culturais que se estabeleceram. Pode, ainda, promover o estereótipo de que esses povos eram “atrasados”, alimentando provavelmente algumas ideias racistas ou pelo menos xenófobas. Assim, cremos que os professores devem contemplar nos conteúdos a leccionar informação suficiente que permita aos alunos compreender esses povos.

Subjaz na leitura dos diálogos, embora de uma forma escamoteada, nas estruturas cognitivas dos alunos a existência de esquemas interpretativos construídos segundo estruturas hierárquicas que exprimem valores sociais actualmente dominantes, o domínio do mais culto, constituindo ideias de referência presentes que foram integradas, modificadas ou mesmo utilizadas. Nos diálogos com os africanos sentimos a falta de necessidade por parte dos alunos de uma descrição detalhada deste povo, o que nos leva a inferir que a contemporaneidade destes, contacto presente com povos de raça africana, dispensou uma referência mais pormenorizada, assim como a própria localização do espaço poder ser considerada como óbvia, não havendo necessidade de a mencionar. Esta situação leva-nos assim a reflectir sobre que tipo de desafios devemos lançar aos alunos, pois quanto mais inovador for o desafio, maior será o seu empenho.

A quarta conclusão deriva de um dos objectivos que subjaz a esta estratégia e que se prende com a **reflexão** que devemos promover com os alunos sobre a própria construção do saber. Seja a criação dos diálogos vista como uma aplicação da aprendizagem realizada previamente, seja vista como um instrumento de recolha de dados sobre o conhecimento tácito, o momento de

metacompreensão processual é essencial para a relevância pedagógica desta actividade. Deve, pois, o professor promover esse momento de reflexão, após a partilha dos diálogos, sejam eles apenas lidos ou transpostos para uma performance teatral.

Apresentaremos, de seguida, duas grelhas de reflexão para que o professor possa orientar esse momento final. Algumas destas perguntas podem ser respondidas também pelos alunos, já que defendemos que aos alunos devem ser proporcionadas situações de autonomia e controle sobre a sua própria aprendizagem. E essas competências só podem ser desenvolvidas se os professores partilharem as suas intenções pedagógicas com os alunos, criando assim paulatinamente uma comunidade una de aprendizagem. A primeira direcciona-se para o momento prévio à implementação da estratégia.

### **Grelha 1 Perguntas prévias à planificação da estratégia: Diálogos**

- 1 Que tipo de competências vão ser promovidas?
- 2 Que assuntos serão envolvidos? Que tipo de critérios usar para delimitá-los?
- 3 Que critérios adoptar na escolha das fontes?
- 4 Será um trabalho individual, dois ou em pequeno grupo? Qual destes modos de trabalho será mais apropriado às necessidades da classe? Que consequências poderão advir desta escolha?
- 5 Qual será a minha função na acção? Participo? Não? Sim? Com que papel?
- 6 Deverei apresentar orientações mais específicas sobre os temas possíveis que as falas podem conter?
- 7 Que tipo de implicações para a minha leccionação pode nascer desta actividade?

A segunda direcciona-se para o momento após a escrita e partilha dos diálogos, a partir das dificuldades detectadas reconstruir práticas que constituam reforços para aprendizagens menos conseguidas.

## Grelha 2 Perguntas posteriores à implementação da estratégia: Diálogos

- 1 Que perguntas ajudarão os alunos a reflectir e aprofundar o seu desenvolvimento?
- 2 Que tipos de perguntas me ajudarão a avaliar o que os alunos consideraram como significativo no seu trabalho?
- 3 Com que novos desafios devem os alunos ser confrontados?
- 4 Terei necessidade de aumentar ou reduzir as exigências?
- 5 Que desconhecidas áreas de aprendizagem foram abertas?
- 6 As minhas intenções iniciais continuam relevantes?
- 7 Quais estratégias poderei usar para aprofundar a reflexão sobre a aprendizagem realizada?

O processo de aprender a aprender não deve ser desvalorizado. Assim, outras questões se podem colocar, como por exemplo: Quais as principais dificuldades reveladas pelos alunos na execução do trabalho? Como poderei ajudar os alunos a ultrapassá-las? Necessário será dar oportunidade aos alunos de serem eles a formular questões não lhes limitando o campo de intervenção dando-lhe autonomia para criarem os seus percursos

Para terminar, podemos dizer que esperamos que outros estudos sejam realizados pelos professores. Seria interessante experimentar com temáticas da História Contemporânea, ou com personagens com pontos de vista diferentes. Pois só com outras experiências poderemos defender esta estratégia como potenciadora da aprendizagem da História.

### Nota

Neste estudo foram utilizados os seguintes textos /excertos:

- Carta do achamento do Brasil a El-Rei D. Manuel Pêro Vaz de Caminha;
- A primeira viagem ao redor do mundo, António Pigafetta;
- Civilização Material, Economia e Capitalismo, Fernand Braudel;
- Crónica de Álvaro Velho

- Cartas, António Usodimare
- Brasil, História em Construção (Vol.1), Ricardo Ademar Flávio
- Navigazioni, Cadamosto, em Documentos sobre a Expansão Portuguesa.
- O Império Marítimo Português, Charles Boxer.

Foram também apresentadas algumas imagens: umas imagens de rostos africanos e de índios brasileiros, um chefe africano transportado pelos seus escravos, um mapa do Brasil e outro de África (ambos quinhentistas).

**As referências encontram-se na bibliografia proposta no final do livro.**