



PROFHISTÓRIA

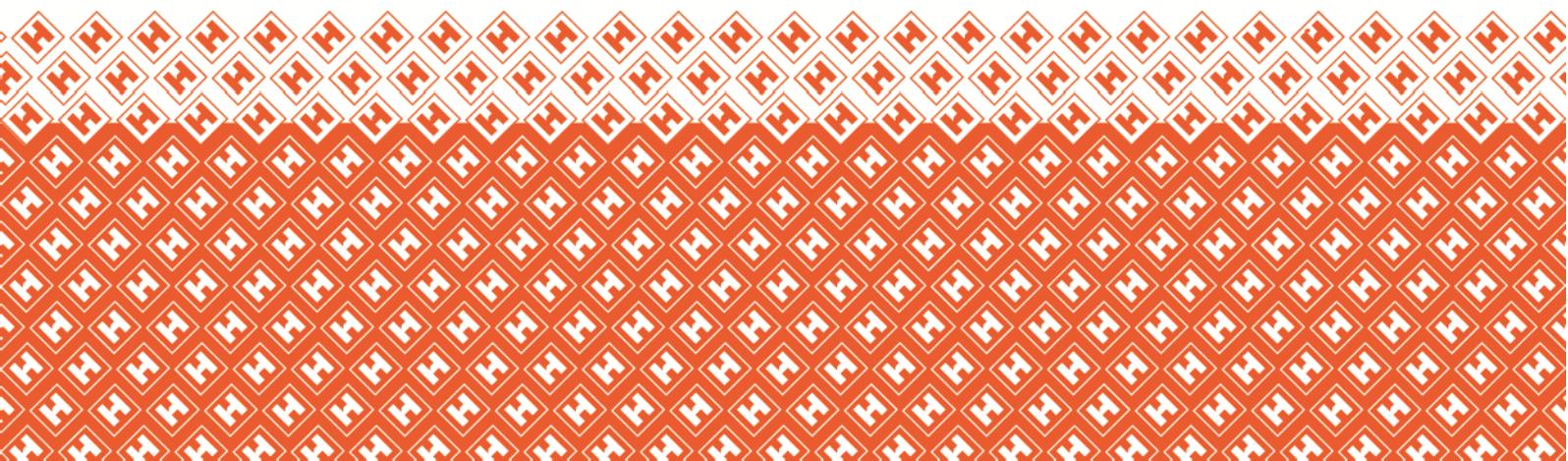
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ROZIANE COSTA CONCEIÇÃO

**Sabores plurais: a
alimentação no ensino de
História da América
Portuguesa.**

UESPI

Julho / 2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ROZIANE COSTA CONCEIÇÃO

**SABORES PLURAIS: ALIMENTAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA
PORTUGUESA**

**PARNAÍBA
2022**

ROZIANE COSTA CONCEIÇÃO

**SABORES PLURAIS: ALIMENTAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA -, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira e Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História (Área de concentração: Ensino de História) sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton e coorientação da Prof.a Dra. Fabricia Pereira Teles.

**PARNAÍBA
2022**

C744s Conceição, Roziane Costa.

Sabores plurais: alimentação no ensino de história da América portuguesa / Roziane Costa Conceição. - 2022.

106 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, *Campus* Professor Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba - PI, 2022.

“Área de concentração: Ensino de História.”

“Orientador: Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton.”

“Coorientador: Profa. Dra. Fabricia Pereira Teles.”

1. Ensino de História. 2. Alimentação. 3. Pluralidade cultural.
4. América portuguesa. I. Título.

CDD: 907

**ATA DE EXAME DE DEFESA
DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)**

Aos 06 dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e dois, às 14:00 horas, na Sala Virtual do Google Meet <<https://meet.google.com/pxs-xqsj-mkr>>, na presença da Banca Examinadora, presidida pelos professores **Fernando Bagiotto Botton** (Orientador) e **Fabricia Pereira Teles** (co-orientadora) composta pelas seguintes professores examinadores: **Janaína Cardoso de Mello** (Universidade Federal de Sergipe – Examinadora Externa) e **Felipe Augusto dos Santos Ribeiro** (Universidade Estadual do Piauí – Examinador Interno), a mestranda **Roziâne Costa Conceição** (Matrícula 4000687) realizou seu Exame de Defesa no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma das exigências indispensáveis à obtenção do respectivo Diploma de Mestrado, conforme preconizado no Art. 55º da Resolução CEPEX nº 005/2021, tendo como título da dissertação: **Sabores plurais: alimentação no ensino de História da América portuguesa**. Após a apreciação da referida dissertação e a respectiva arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão reservada para deliberação, atribuindo ao mestrando a menção de APROVADO. Eu, professor Fernando Bagiotto Botton, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais membros examinadores e pela mestranda aprovada nesta defesa de dissertação.

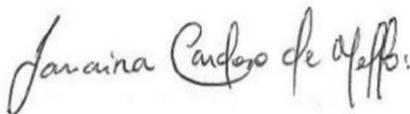
Observações apresentadas pela Banca Examinadora: A aluna recebeu conceito máximo, nota 10. Sendo sugerido que sua dissertação seja enviada para concorrer a eventuais concursos e premiações, dada sua destacada qualidade.



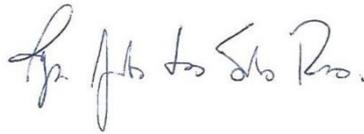
Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton
Universidade Estadual do Piauí
Presidente da Banca Examinadora
CPF: 833675430-04



Profa. Dra. Fabricia Pereira Teles
Universidade Estadual do Piauí
Co-orientadora
CPF:870907753-72



Profa. Dra. Janaína Cardoso de Mello
Universidade Federal de Sergipe
Examinadora Externa
CPF: 047506527-17



Prof. Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro
Universidade Estadual do Piauí
Examinador Interno
CPF: 087.925.387-89



Roziane Costa Conceição
Mestranda
CPF: 654126133-49



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**



**RESOLUÇÃO CEPEX Nº. 089/2016
ANEXO A
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL**

Concedo à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) o direito não-exclusivo de reproduzir, traduzir e/ou distribuir este trabalho (incluindo o resumo) por todo o mundo, no formato impresso e eletrônico e em qualquer meio, incluindo os formatos áudio ou vídeo.

Concordo que a UESPI pode, sem alterar o conteúdo, transpor este trabalho para qualquer meio ou formato para fins de preservação.

Concordo que a UESPI pode manter mais de uma cópia de meu trabalho para fins de segurança, backup ou preservação.

Declaro que este trabalho é original e tenho o poder de conceder os direitos contidos nesta licença.

Declaro também que o depósito deste trabalho não infringe direitos autorais de ninguém.

Levando-se em conta que o trabalho ora depositado tenha sido de resultado de patrocínio ou apoio de uma agência de fomento ou outro organismo que não seja a UESPI, declaro que foram respeitados todos e quaisquer direitos de revisão como também as demais obrigações exigidas por contrato ou acordo.

Contendo este trabalho material do qual não possuo titularidade dos direitos autorais, declaro que obtive a permissão irrestrita do detentor dos direitos autorais para conceder à Universidade os direitos apresentados nesta licença, e que esse material está claramente identificado e reconhecido no texto ou no conteúdo do trabalho ora depositado.

A UESPI se compromete a identificar claramente seu nome(s) ou o(s) nome(s) dos detentores dos direitos autorais do trabalho em questão, e não fará qualquer alteração, além daquelas concedidas por esta licença.

De acordo com esta licença.

Teresina, PI 10 de julho de 2022

Roziane Costa Conceição

Assinatura

Sabores plurais: alimentação no ensino de História da América portuguesa

Título do trabalho

Mestrado Profissional em Ensino de História

Curso

Dedico esta dissertação à minha mãe, como retribuição ao amor e incentivo nos momentos de fraqueza. Aos meus filhos, como exemplo de força e fé na educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Professor Dr. Fernando Bagiotto Botton, pela orientação, conselhos acadêmicos, encaminhamentos técnicos, pelas oportunidades de aprendizagem e por estar presente indicando um caminho possível, mesmo em tempos tão difíceis, por conta da pandemia do coronavírus. Sem palavras para expressar minha gratidão por tanta paciência, apoio e confiança.

À minha coorientadora, Fabricia Teles, pela prestatividade, prontidão e incentivo durante toda a escrita.

À equipe de professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), que contribuíram com experiências e conhecimentos, tanto para a produção da dissertação, como para meu desenvolvimento profissional. Saio, portanto, uma pessoa melhor do que entrei e devo muito aos momentos de reflexão que tive oportunidade de viver ao lado desses profissionais.

Aos colegas discentes da turma 2020 do PROFHISTÓRIA da UESPI, profissionais da Educação Básica que se dedicam todos os dias para levar conhecimento histórico aos nossos estudantes. Pessoas incríveis que aceitaram o desafio de cursar um mestrado profissional, mesmo diante de todas as adversidades, e acolheram uns aos outros com tanto afeto. Vocês são fontes de inspiração!

Ao meu filho Miguel, hoje com 9 anos, por fazer companhia para sua irmã Ana Luiza, hoje com três anos, durante os momentos que eu precisava me ausentar, mesmo estando em casa. A frase: “deixa comigo, mãe!” Era algo tão carinhoso e dedicado que me ajudou muito nos momentos de cansaço.

À minha mãe, que passou por tantos problemas de saúde, durante todo o curso e, mesmo com dificuldades, era ela quem dava força quando eu fraquejava. Suas palavras foram sempre de encorajamento e força.

À minha sogra, Ana Lúcia Silveira, pelo apoio, desde o dia da prova até as inúmeras vezes que ficou com meus filhos, para que eu pudesse assistir às aulas.

Ao meu companheiro, Ricardo Silveira, por compreender a necessidade da minha ausência e pelo cuidado com nossa casa quando precisei me isolar para ler e escrever. O seu amor, seu apoio e nossas conversas foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar. Obrigada por viver esse momento tão importante comigo!

Ao meu amigo, Marcos José Soares, pelos conselhos, indicações e dedicação ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha amiga Nazaré pelo cuidado com meus filhos e com minha mãe durante todo o curso.

Aos companheiros de trabalho do Centro de Ensino Odolfo Medeiros e da Unidade Integrada Lourdes Itapary Moreira pelo incentivo e encorajamento diante das tarefas diárias nas escolas e da necessidade de continuar estudando. A preocupação mostrada por todos, com minha saúde, sempre me ajudou a seguir firme.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a alimentação como abordagem alternativa para as aulas de História da América Portuguesa, concebendo possibilidades de ensino, na segunda etapa da educação básica, Ensino Fundamental II. Tal abordagem concentrou-se na pluralidade cultural interpretada, a partir de alguns alimentos consumidos pelas populações da América Portuguesa, período originário de muitas heranças culturais e alimentares da sociedade brasileira. Após referenciar as principais discussões sobre os diálogos entre história, alimentação e ensino de História, passou-se a examinar alguns exemplos de alimentos e receitas que demonstraram a pluralidade cultural da culinária brasileira na América Portuguesa. O milho, a mandioca, o açúcar e o feijão foram investigados considerando-se suas historicidades sem, contudo, excluir-se a presença de outros alimentos importantes para a sociedade do período para, com isso, construir-se alternativas pedagógicas que possam promover a aproximação entre aluno e conteúdo histórico no 7º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, foi alvejada a produção de sequências didáticas para integrar o produto educacional, um site educativo que disponibiliza tais sequências e promove o diálogo e cooperação entre professores e alunos. O resultado da pesquisa aponta que a alimentação é uma fonte histórica provocativa, tem o poder de despertar nos alunos reflexões interessantes sobre pluralidade cultural e pode contribuir, de forma expressiva, para o ensino de História, proporcionando-lhes um diálogo com o conhecimento trazido de suas vivências. A utilização da alimentação nas aulas de História pode enriquecê-las e torná-las mais estimulantes, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo.

Palavras-chave: Ensino de História. Alimentação. Pluralidade Cultural. América Portuguesa.

ABSTRACT

This research aimed to analyze food as an alternative approach to Portuguese American History classes, conceiving teaching possibilities in Elementary School II. The approach focused on the cultural plurality present in the foods consumed by the populations of Portuguese America, a period in which many cultural and food heritages of Brazilian society originated. After referencing the main discussions on the dialogues between History, food and History teaching, we went on to examine some examples of foods and recipes that demonstrated the cultural plurality of Brazilian cuisine in Portuguese America. Corn, cassava, sugar and beans were investigated considering the mixtures present in these foods, without, however, excluding the presence of other important foods for the society of the period, in order to build alternatives that can promote the approximation between student and historical content in the 7th year of Elementary School. In this sense, the production of didactic sequences was targeted to integrate the educational product, which is an educational website that can be consulted to have access to the ready sequences. The result of the research points out that food is a provocative historical source and that it has the power to arouse interesting reflections on cultural plurality in students and can contribute significantly to the teaching of History, providing a dialogue with the knowledge brought from their experiences. The use of food in History classes can enrich them and make them more stimulating, helping to make the teaching-learning process more meaningful.

Keywords: Teaching History. Food. Cultural Plurality. Portuguese America.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Amostras de espigas de milho de diversas espécies	35
Figura 2 - Vendedora de milho verde. Jean Baptiste Debret.....	39
Figura 3 - Mito da Mandioca.....	44
Figura 4 - Processo de moagem da cana em um engenho de açúcar.....	51
Figura 5 - Representação do transporte de escravos no interior de uma embarcação.....	53
Figura 6 - Feijão Phaseolus Vulgaris.....	59
Figura 7 - Site educativo HISTÓRIA & SABORES	63
Figura 8 - Oscar Pereira da Silva, Desembarque de Cabral em Porto Seguro	67
Figura 9 - Mapa político do Brasil atual e suas respectivas capitais.....	69
Figura 10 - Mapa das capitanias Hereditárias	69
Figura 11 - Layout da sala de aula com as “Barracas de sabores coloniais”	70
Figura 12 - Plantação de milho.....	72
Figura 13 - Indígenas guarani, na atualidade, manuseando o milho	72
Figura 14 - Feijoada com feijão carioca	73
Figura 15 - Feijoada com feijão preto	74
Figura 16 - Feijoada de frango com feijão branco	74
Figura 17 - Casa de farinha: Modesto Brocos y Gomez	78
Figura 18 - Casa de farinha no século XX.	78
Figura 19 - Formulário para anotação das receitas dos alunos.....	81
Figura 20 - Refeição colonial em que colonizadores são acompanhados de escravizados em funções subalternas.....	83
Figura 21 - Engenho e sua estrutura	84
Figura 22 - Negros de ganho, negras de tabuleiro e amas de leite: (séculos XVI – XIX)	90
Figura 23 - Capas de revistas sobre a presença do negro no Brasil	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ALIMENTAÇÃO, HISTÓRIA E PLURALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS	14
2.1	A alimentação e o ensino de história	18
2.2	Pluralidade cultural no ensino de história	24
3	SABORES PLURAIS NA AMÉRICA PORTUGUESA: O MILHO, A MANDIOCA, O AÇÚCAR E O FEIJÃO COMO FONTES PARA A HISTÓRIA	32
3.1	O milho	34
3.2	A mandioca	41
3.3	O açúcar	47
3.4	O feijão	59
4	HISTÓRIA & SABORES: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO SITE EDUCATIVO	63
4.1	Sequência didática 01: varal histórico	66
4.2	Sequência didática 2: caderno de receitas históricas	79
4.3	Sequência didática 3: panfleto a favor da liberdade	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	99

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da necessidade de compreender como trabalhar a alimentação no ensino de História. O interesse pela temática nasceu das experiências pessoais desta professora/pesquisadora, cuja vida foi repleta de restrições e adaptações alimentares, e das experiências profissionais em doze anos de atuação na Educação Básica, na qual as situações relacionadas à alimentação dos alunos, dentro e fora da escola, marcaram a trajetória e a postura na condução da aula de História.

A alimentação faz parte do cotidiano de todos os seres humanos, visto que é impossível viver sem se alimentar, além do fato de que os sabores frequentemente afetam os sentimentos e as memórias das pessoas. Essas constatações têm sido consideradas de forma significativas no estudo da história da alimentação, compreendendo publicações importantes sobre o tema na historiografia brasileira, como o clássico *História da Alimentação no Brasil*, de Câmara Cascudo (1967), no qual o autor trata, em três capítulos, das práticas alimentares dos povos que formaram o Brasil: Cardápio indígena, Dieta africana e Ementa portuguesa. Ademais, examina a mistura de usos e costumes que geraram uma sociedade plural. Podemos citar também a obra de Henrique Carneiro intitulada *“Comida e Sociedade”* (2003), que realiza uma análise sobre características da história da alimentação pontuando como a literatura sobre o assunto vem sendo construída durante a História do Brasil.

Frente à grande diversidade alimentar e cultural que possui o Brasil, acreditamos ser importante permitir aos alunos que entrem em contato com elementos que despertem seus sentimentos e percepções, através de sabores presentes em seu cotidiano, colaborando, assim, para que se sintam parte dessa diversidade e fortaleçam sentimentos de empatia e respeito à diferença, tão necessários para o convívio dentro e fora da sala de aula.

Diante destes anseios, levantamos o seguinte questionamento: a alimentação pode servir como fonte histórica para uma abordagem alternativa no Ensino de História, enfatizando a pluralidade cultural e tornando o conhecimento histórico mais significativo e relevante para a vida dos educandos? Nesse sentido, partimos da hipótese de que a utilização da alimentação e da pluralidade cultural, nesse contexto de sala de aula, podem constituir um fio condutor para aproximar o aluno dos conteúdos históricos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Além disso, consideramos que os sabores plurais da alimentação na América Portuguesa podem colaborar para momentos de reflexão sobre empatia e respeito ao outro na escola, no ambiente familiar e no convívio em sociedade e, com isso, pensamos em como utilizar a alimentação no Ensino de História.

Diante do problema levantado, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a alimentação como abordagem alternativa para as aulas de História da América Portuguesa, considerando-se as misturas culturais, descentralizando abordagens tradicionais que levam em consideração apenas a história dos grandes personagens da História do Brasil e que se prende às questões políticas e econômicas.

Definido o objetivo geral, consideramos importante definir os objetivos específicos que foram os seguintes: analisar como a alimentação, a história e a pluralidade cultural dialogam com o ensino de história; identificar no milho, na mandioca, no açúcar e no feijão características da pluralidade cultural brasileira que fazem parte da História da América Portuguesa e investigar como ensinar a História da América Portuguesa utilizando sequências didáticas que contemplem a alimentação e a pluralidade cultural brasileira. Outra abordagem que consideramos necessária foi a criação de um site para disponibilizar as sequências didáticas produzidas e abrir espaço para interação entre professores que utilizam a temática da alimentação em suas aulas de História.

Para realização deste trabalho optamos inicialmente por um percurso metodológico baseado em uma pesquisa bibliográfica, na qual a professora/pesquisadora investigou em trabalhos já publicados sobre a temática e fez reflexões acerca dos resultados, pois para investigar como trabalhar História da América Portuguesa no Ensino Fundamental foi necessário conhecer os sabores plurais e compreender o processo de construção dessas misturas. Ao fazermos isso, adotamos uma abordagem que se caracterizou como pesquisa qualitativa, pois, segundo Gerhardt e Silveira, este tipo de pesquisa “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Foram realizadas buscas em livros, artigos em plataformas, como Scielo, Google Acadêmico, trabalhos acadêmicos no banco de teses e dissertações das principais universidades brasileiras, com especial ênfase para o repositório de dissertações do PROFHISTÓRIA, levantando dados e informações já produzidos sobre a história da alimentação, a relação entre alimentação e ensino de História e como vem sendo discutida a pluralidade cultural no ensino de História.

Em um segundo momento, investigamos a origem dos alimentos selecionados para nosso estudo e a participação de cada grupo étnico nas receitas preparadas com os alimentos escolhidos. Nesse processo, visamos a construção de sequências didáticas e nos reportamos, para tanto, aos estudos oferecidos por Zabala (1995) e Helenice Rocha (2015) como base teórico-prática.

Desta forma, aliamos essas amplas leituras sobre história da alimentação à nossa experiência de mais de onze anos atuando em ensino escolar, para produzir sequências didáticas destinadas ao 7º ano do Ensino Fundamental II, pois o conteúdo sobre América Portuguesa é comumente contemplado nesta etapa educacional, segundo as orientações do Documento Curricular da Educação do Estado do Maranhão (2017). Neste processo, além das Diretrizes Curriculares do Maranhão, utilizamos como referência a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (2017).

A dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *“Alimentação, História e pluralidade no Ensino de História: diálogos”*, procuramos refletir inicialmente sobre como a alimentação e a História estão intimamente ligadas. Para isso, nos apoiamos nos estudos de Massimo Montanari (2009; 2013), Henrique Carneiro (2003) e outros. Em seguida, analisamos os aspectos da abordagem do ensino de História e a alimentação em estudos acadêmicos e três dissertações do ProfHistória buscando evidenciar as possibilidades de utilização desse enfoque em sala de aula. Encerramos o capítulo discutindo alguns fundamentos sobre a pluralidade cultural no ensino de História, por meio de documentos de orientação pedagógica como a BNCC.

No segundo capítulo, com título: *“Sabores plurais na América Portuguesa: alguns casos de misturas”* realizamos uma análise histórica sobre as misturas culturais ocorridas com alguns alimentos: milho, mandioca, feijão e açúcar. Foi feito um trabalho de pesquisa por referências que analisam a participação de culturas indígenas, portuguesas e africanas na composição de tradicionais iguarias da culinária brasileira. As autoras Sheila Hue (2008) e Paula Pinto e Silva (2005) deram o embasamento necessário ao estudo. A escolha dos alimentos foi realizada considerando a realidade alimentar do Maranhão, ou seja, foram pesquisadas receitas tradicionais do Brasil, mas que são típicas do Estado e que fazem parte da realidade da professora-pesquisadora e do ambiente cultural de seus alunos, para que as sequências didáticas sejam próximas do contexto da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos o produto com o título *História & Sabores*: as sequências didáticas no site educativo. Nele são apresentadas as sequências didáticas para o Ensino de História da América Portuguesa que contemplem a alimentação e a pluralidade cultural brasileira. O ambiente virtual possibilita a interação entre os professores que tenham interesse em desenvolver propostas de ensino de história da alimentação em sala de aula. As sequências didáticas são detalhadas como se fossem receitas culinárias, mas apresentam flexibilidade, ou seja, podem ser modificadas quando colocadas em prática por cada professor que deseje inserir sua “pitada” de criatividade e adequação ao contexto escolar no qual está

inserido.

Com a criação do site para disponibilização das sequências didáticas, esperamos que professores de outras regiões do país possam se inspirar no nosso trabalho, adequá-lo às suas realidades alimentares e alcançar êxito em sua prática. Desta forma, gera-se uma rede de trocas de experiências que considera a grande diversidade do nosso país, por meio da alimentação e das misturas culturais. Assim, torna-se possível o uso das sequências didáticas, em qualquer região do país, com aulas mais dinâmicas, próximas das realidades dos discentes, instigando a criatividade dos envolvidos e os significados práticos da História em nossa sociedade.

Nas considerações finais destacamos as contribuições do uso da alimentação, com ênfase nas misturas culturais em sala de aula para uma aprendizagem mais significativa na disciplina História. Ressaltamos, dessa forma, sua relevância como fonte histórica, que pode estimular o interesse pelo passado, bem como promover diálogos sobre pluralidade cultural e propiciar mais envolvimento e empatia com os “diferentes”, por parte dos educandos.

2 ALIMENTAÇÃO, HISTÓRIA E PLURALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS

Com frequência podemos observar que a temática da alimentação tem alcançado destaque em vários campos do conhecimento como História, Antropologia e Nutrição, tal como aponta Carlos Santos (2005): esse interesse pode ser constatado pelo aumento no número de publicações sobre a temática que buscam resgatar memórias gustativas. Esses trabalhos são encontrados em diversos formatos como artigos, dissertações e livros; material dos quais faremos uso.

Com o crescimento do acesso à internet no cotidiano das pessoas, encontramos, em uma rápida busca nas redes sociais, perfis direcionados para o trabalho com a história e a alimentação em inúmeros direcionamentos e contextos. Para Carlos Santos “tal sucesso nos mostra duas áreas que despertam emoções e sentimentos nas pessoas: a História e a gastronomia” (2005, p. 12). Até mesmo no aparecimento de programas de televisão que utilizam alimentos e a preparação de receitas para entreter o público e conquistar audiência podemos confirmar a observação do autor.

Não é difícil entender o fascínio por essa comunicação entre a História e a alimentação, pois na História tem sempre papel decisivo para as relações entre os seres humanos e, também, entre os seres e a natureza. De acordo com o cenário de impulsão da historiografia sobre alimentação, observamos alguns marcos históricos pelos quais podemos investigar o tema sob inúmeras perspectivas.

Escolhemos realizar, neste capítulo, um estudo teórico dialogando com alguns autores que trabalham a história da alimentação como objeto de estudo e outros que refletem sobre a possibilidade de utilização da alimentação nas aulas de História, bem como discutir os fundamentos da pluralidade cultural no ensino de História do Brasil quando ainda era designada de América Portuguesa. Segundo Carlos Santos (2005), isso faz todo sentido, uma vez que a História é a disciplina que pode oferecer suporte e projetar perspectivas.

Conforme Elizabeth Medeiros (2007), estudar a História na perspectiva da história da alimentação pode suscitar uma série de indagações importantes para o entendimento de questões do cotidiano, de como, quando, onde e quais as companhias para o momento das refeições. Nessa visão percebe-se que o tema pode ser um caminho para o entendimento de determinado período histórico, para além do viés político-econômico.

A tematização da alimentação na história da humanidade pode ser alvo de algumas críticas metodológicas relacionadas à dificuldade ou até mesmo a impossibilidade do

historiador analisar o que sentiam os degustadores, individualmente, e também o que comiam as populações antigas. Porém, de acordo com Massimo Montanari (2013), a alimentação que dialoga com a História não é a do “gosto” enquanto sensação subjetiva, e sim da avaliação sensorial avaliativa do que se gosta. É nesse sentido que passa a ser uma realidade coletiva e atinente à comunicação entre grupos sociais.

Para Sueli Moreira (2010), a história da alimentação e a história da humanidade se confundem e nessa relação a História ganha muito ao abordar a temática da alimentação. Fábio Ramos tem opinião semelhante, pois, segundo ele:

A história também pode ser entendida através da evolução dos hábitos e costumes alimentares. Além de ser parte importantíssima da sobrevivência material da espécie, a alimentação está ligada a questões culturais e religiosas, a distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e a tantos outros assuntos que demandam a atenção dos historiadores. Por isso, o tema da alimentação é tão interessante para a História (RAMOS, 2010, p. 95).

Do mesmo modo Carlos Santos (2005) defende o estudo da história da alimentação, pois segundo ele, os aspectos culturais de um povo estão ligados ao processo que possibilita o ser humano se alimentar e se relacionar com os outros através do que é consumido, em diferentes épocas e regiões. Conhecer e discutir as transformações desses hábitos possibilita uma aproximação com a realidade e é por isso que a alimentação tem influência na História das sociedades:

Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais como espelho de uma época e que marcaram uma época. Neste sentido, o que se come é tão importante quanto, quando se come, onde se come, como se come e com quem se come. Enfim, este é o lugar da alimentação na História (SANTOS, 2005, p. 13).

Além disso, o autor reforça que os processos ligados à forma como vivemos e nos comportamos estão intrinsecamente ligados ao que escolhemos para nos alimentar, representando gostos e culturas. Essas representações se encontram nas possibilidades de apresentações da narrativa histórica através dos alimentos e sua manipulação no decorrer do tempo, o simples ato de preparo desse alimento já denota as mudanças sociais existentes no tempo histórico, pois o alimento surge ou desaparece de acordo com as transições sociais, demográficas e emergenciais que a sociedade atravessa, como nos afirma Carlos Santos:

O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações (SANTOS, 2005, p. 13).

Podemos definir aqui um legítimo campo de estudos que se avoluma com a investigação de importantes pesquisadores, tais como o italiano Massimo Montanari, que já publicou vários livros sobre a relação entre história e alimentação. Merecem ser citados *A História da Alimentação* (2003) e *Histórias da Mesa* (2016), mas, para embasar nosso estudo teórico, utilizaremos principalmente a obra *Comida como cultura* (2008). Nessa última obra, é realizada uma análise sobre as formas pelas quais o alimento representa a relação dos seres humanos com a natureza; tendo como consequência desse processo a construção da cultura de cada sociedade. Tal obra converge para a ideia de que a alimentação perpassa por processos de modificação intersubjetiva que cria a cultura de um povo: “[...] os valores de base do sistema alimentar não se definem em termos de “naturalidade”, mas como resultado e representação de processos culturais que preveem a domesticação, a transformação, a reinterpretação da natureza” (MONTANARI, 2013, p. 15).

O citado autor afirma, ainda, que a comida é cultura quando produzida, preparada e consumida, pois faz parte de um processo de escolhas do ser humano, sendo representada por seus valores econômicos e nutricionais e nesse sentido: “a comida se apresenta como elemento decisivo da identidade humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la”. (MONTANARI, 2010, p. 16). Torna-se claro que aquilo que comemos faz parte de um conjunto de atividades que o ser humano realiza em contato com a natureza, uma vez que determinados alimentos foram aproveitados depois de um longo processo de adaptação às necessidades humanas, como foi o caso da mandioca pelos povos indígenas da América Portuguesa.

No Brasil o historiador Luís da Câmara Cascudo foi um dos primeiros a intitular seu livro *História da Alimentação no Brasil* (1967), por mais que possuam visões controversas e marcadas por sua época de publicação. Atualmente essa obra é um clássico ao tratar da temática da alimentação, especialmente em relação à História do Brasil durante o período colonial. Na obra supracitada, Cascudo fez uma longa pesquisa sobre as contribuições dos grupos étnicos que se relacionaram no período colonial e, através dessas trocas culturais, tivemos a origem da culinária brasileira. Apesar da obra ter sido publicada, pela primeira vez, há mais de 50 anos, suas informações ainda são consideradas relevantes quando se trata de história da alimentação e algumas serão discutidas no segundo capítulo, quando abordaremos a história de alguns alimentos, como o milho, a mandioca, o açúcar e os hábitos decorrentes de suas presenças nas

misturas culturais oriundas da partilha de conhecimento sobre os alimentos entre indígenas, portugueses e africanos.

Também em cenário nacional devemos referenciar a obra de Henrique Carneiro, autor do clássico da historiografia brasileira “*Comida e Sociedade: uma história da alimentação*” (2003). Na obra o pesquisador afirma a viabilidade da alimentação no estudo da História por oferecer instrumentos que possibilitam investigar os mais variados contextos, disciplinas e informações:

O estudo da alimentação é um vasto domínio multidisciplinar para o qual a História vem oferecer uma síntese ao reunir os recursos das diversas disciplinas para buscar desvendar em cada período do passado as informações alimentares e para poder efetuar a análise da dinâmica temporal das transformações da alimentação humana (CARNEIRO, 2003, p. 15).

Essa possibilidade, segundo Henrique Carneiro, se apresenta pela constatação de que existem interesses pela temática da alimentação enquanto objeto histórico, desde os primeiros historiadores culturais até nossa contemporaneidade. Conforme o autor, essa proximidade das Ciências Humanas com a alimentação ocorre por considerar-se que “de todas as esferas da cultura material, a alimentação é uma das que mais se infiltra em todos os níveis da vida social” (CARNEIRO, 2003, p. 275).

Para que tais pesquisas possam ser efetivadas, demandam-se novas abordagens e problematizações de pesquisa. Segundo Henrique Carneiro (2003), são cinco os problemas que o historiador deve focar ao abordar a temática da alimentação: 1) a demanda por comida e todo processo que envolve essa necessidade, sendo possível dialogar sobre o nascimento de muitas sociedades; 2) as formas e técnicas de preparo, o que permite refletir como as diferentes sociedades manuseiam aquilo que comem e que elementos podem ser utilizados nessa preparação; 3) o ambiente sociocultural e as avaliações individuais e coletivas; 4) as formas de consumo que podem revelar aspectos sociais de distinção; 5) os conteúdos nutritivos e as consequências para a saúde, viés este que pode contribuir muito nas discussões no campo da nutrição. Percebemos aqui o amplo escopo historiográfico e as ilimitadas possibilidades de pesquisas abertas pelo campo da história da alimentação.

Dessa miríade de possibilidades citadas por Henrique Carneiro chamamos atenção para o descortinar de novas alternativas para o exercício de uma história cultural, especialmente abordando temáticas antropologicamente válidas, como a questão das próprias misturas culturais ocasionadas e possibilitadas pelo trânsito e apropriação de alimentos em diferentes culturas e sociedades. Isso pode ser exemplificado, se refletirmos na apropriação cultural de

hábitos e ingredientes de um grupo étnico por outro, tal como ocorreu no caso da colonização portuguesa na América do século XVI, momento em que os colonizadores precisaram suprir o desejo por alimentos que lhes fossem familiares e não encontraram na nova terra os produtos que faziam parte de seu cotidiano. Como solução para esse impasse, foram adaptando ao próprio paladar e à sua culinária alimentos típicos do consumo dos ameríndios. Esse encontro, mesmo que não tenha sido pacífico, marcou de forma definitiva a cultura alimentar brasileira:

A adoção de certos usos, como o consumo de farinha de mandioca em substituição ao pão de trigo para apurar o caldo do feijão ou da verdura, ou mesmo a introdução da cuia de cuité no lugar do prato, e das colheres de pau para cozinhar, indica uma tentativa de negociação no sentido de buscar o que havia de mais parecido com o original (PINTO E SILVA, 2014, p. 38).

Percebe-se que tais questões são de fundamental envergadura para o estabelecimento de novas discussões, não apenas para a pesquisa historiográfica, mas também para a área do ensino de história; é justamente nesta seara que travamos as contribuições decorrentes de nossa pesquisa.

2.1 A alimentação e o ensino de história

Se é evidente e efetiva a possibilidade de estudar-se a história por meio da alimentação, então é igualmente pertinente a reflexão e uso dessa abordagem em sala de aula, com crianças e jovens que muitas vezes necessitam de estimulação de abordagens cotidianas e contemporâneas para aproximarem-se da história como disciplina viva, não enclausurada no pensamento de apenas retratar os acontecimentos do passado sem nenhuma ligação com o presente. Nesse sentido, para Arthur Ávila (2018, p. 44), “é preciso relativizar qualquer ideia pré-concebida de que o passado se separa do presente de forma natural”.

O lugar de encontro entre o cotidiano da professora e do aluno e as questões produzidas na sociedade é no espaço escolar, ou seja, a sala de aula é um espaço de reunião de interesses e experiências diversas. Portanto, “é na instituição escolar que as relações entre saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, transmissão e produção de saberes e valores históricos e culturais” (FONSECA, 2009, p. 12). Não considerar esse enfrentamento é perder a oportunidade de ajudar a construir uma sociedade mais igualitária e democrática.

A busca por caminhos que possam auxiliar a professora de História a executar um trabalho que faça sentido para o aluno tem levado muitos profissionais a considerar os saberes

dos alunos e, a partir desse conhecimento, elaborar estratégias que contemplem a realidade e os interesses presentes na aula de História sem perder o valor científico da disciplina, como evidencia Flávia Caimi:

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens (CAIMI, 2006, p. 24).

Convergindo com a ideia de oferecer um ensino que considere a realidade do aluno e, assim, essa aprendizagem seja significativa, segundo Gabriela Schuttz:

Ensinar e aprender história se vinculam ao ato de analisar reflexivamente os acontecimentos do mundo que nos cercam e nossa própria história. Ou seja, representa um convite a um exercício intenso de interpretação que requer envolvimento e participação, e isso exige que a curiosidade do estudante seja despertada (SCHUTTZ, 2015, p. 140).

De tal forma, é importante a possibilidade de valorização da origem étnica, econômica e social desses alunos pertencentes às mais diversas origens e costumes, fazendo com que todos sejam inseridos no contexto da discussão e na própria história. Tal reflexão foi abordada por Fábio Ramos quando diz que:

[...] observar a história à luz dos hábitos alimentares tem a grande vantagem de permitir um contato direto com a realidade comum a qualquer educando, independentemente de sua classe social ou condição cultural. Afinal, todos nos alimentamos e levamos à boca mais que sabores, fatias generosas da história daquilo que comemos e bebemos diariamente (RAMOS, 2010, p. 99).

A aproximação da realidade do aluno por meio da alimentação, como sugere Ramos, pode ser uma chave para considerar os dilemas atuais, como fome e inflação, da sociedade na hora de ensinar História. Dessa forma, contribui-se para que as pessoas possam entender como se posicionar diante das demandas que são historicamente herdadas, como sugere Arthur Ávila:

Ao considerarmos o presente como entrecruzamento de processos e temporalidades diversos em disputa e não acabados, poderemos, assim, tentar sensibilizar os seres humanos para os elementos dinâmicos ali existentes e, com isso, ajudar no processo de elaboração e, se possível, de libertação dos “fardos do passado” (ÁVILA, 2018, p. 42).

Por outro lado, é importante salientar que, ao considerar as vivências dos alunos para prática de ensino de História, não se pode anular as experiências da professora, que tem papel

importante na sensibilização de planejar, considerando as diferenças inerentes aos diversos aspectos ligados aos grupos sociais e às histórias que cada um faz parte. Tal postura evita que, nesse processo de ensino-aprendizagem, sejam criadas situações de preconceito e intolerância, já que, ao entendermos a existência de muitas histórias sobre os homens, é possível:

[...] abrir o pensamento para novas possibilidades, incluindo a possibilidade de que o que temos é não o Homem, o Sujeito da história, que se torna então pluralizado na forma de tantas histórias diferentes sobre os homens, e sim que desde o início temos os homens, temos diferentes sociedades humanas que concebem e se relacionam com o passado de múltiplas maneiras, passados que não estão acessíveis a eles (ou a nós) fora dos códigos e formas representacionais que usamos para representá-los (SETH, 2013, p. 185).

A abordagem da História que considera os hábitos alimentares dos alunos cria um ambiente de acolhimento pela identificação com a temática e aproxima o aluno do professor. Ao criar situações em que ambos são protagonistas, este e aquele expõe a bagagem de sua história alimentar, podendo amenizar uma situação de distanciamento nas relações entre professor-aluno e aluno-conteúdo. A historiadora Flávia Caimi, ao discutir porque os alunos (não) aprendem História, relata sua experiência com a formação de professores e descreve os dilemas de alunos e professores nesse cenário:

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável (CAIMI, 2007, p.18).

As angústias descritas por professores, professoras e alunos também são pensadas para a realização da presente pesquisa, uma vez que, ao mesmo tempo que ocorre um acolhimento, a alimentação pode instigar problematizações acerca de questões recorrentes nas sociedades em que estão inseridos. Dessa forma, ao refletir sobre essas práticas, é possível pensar sobre aquilo que o alimento desperta em suas memórias e conecta a pessoa ao processo de aprendizagem por meio da identificação, como afirma Carlos Santos:

Os hábitos e práticas alimentares de grupos sociais, práticas estas distantes ou recentes que podem vir a constituírem-se em tradições culinárias, fazem,

muitas vezes, com que o indivíduo se considere inserido num contexto sociocultural que lhe outorga uma identidade, reafirmada pela memória gustativa (SANTOS, 2005, p.15).

Problematizar a alimentação e as misturas culturais oriundas desse ato pode servir para despertar a curiosidade dos alunos e permitir aos professores possibilidades de trabalho com a temática em sala de aula, visto que, partindo da compreensão entre a alimentação e suas origens culturais, o educando pode refletir suas práticas gustativas e perceber heranças e mudanças em diversos setores da sua sociedade. Dessa forma, como afirma Santos (2005, p. 2), “[...] o alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social”.

Com isso, o aluno torna-se agente participativo de seu contexto social, uma vez que consegue identificar em seus hábitos elementos que fazem parte da História, como demonstram Renilson Ribeiro e Luís Mendes (2016, p.137) ao dizer que para o sujeito se tornar crítico deve estar em contato com demandas do tempo presente.

A proposta aqui é pensada para o vasto universo de professores da educação básica, de todas as regiões do Brasil, pois cada um que tiver contato com nosso trabalho fará as adaptações para sua realidade e características alimentares. É necessário, portanto, considerar as experiências dos alunos, desde aqueles que vivem em zonas rurais de difícil acesso, até estudantes dos grandes centros urbanos. Assim, acreditamos que, independentemente do espaço geográfico em que esse jovem se encontra, a alimentação ocupa lugar primordial em sua vida, o que fornece possibilidades de reflexão sobre a pluralidade cultural.

A ideia de mistura cultural abordada é referente ao processo de encontro e convivência. Sem, portanto, esconder os conflitos entre os diferentes grupos étnicos que habitavam a América Portuguesa, se fazendo presente em nossas vidas as heranças culturais de indígenas, portugueses e africanos vistos através de nossa sociedade plural.

Conhecer a contribuição alimentar que indígenas, portugueses e africanos proporcionaram na formação da culinária brasileira pode favorecer uma conscientização das diferenças e daquilo que nos aproxima. Dessa maneira, apresentamos aos professores um caminho para debater com os estudantes sobre, como podemos nos relacionar sem julgar e excluir o outro por pensar, dialogar ou comer diferente de nossa realidade.

Esse estudo da alimentação, segundo Elizabeth Medeiros (2010), pode despertar no aluno o desejo de pesquisar, conhecer e falar sobre diferentes sociedades. Conforme a autora, “o assunto apresenta uma infinidade de fontes que estão à nossa volta, mesmo quando é um simples prato de comida, técnicas de preparo, combinação de ingredientes, pois revela muito

sobre a cultura e mentalidade de um povo” (MEDEIROS, 2010, p. 69).

Certamente a experiência de estudar a história de um povo, por meio da alimentação, pode instigar o aluno a pensar sua realidade e seus hábitos alimentares, reconhecendo as misturas culturais naquilo que degusta em seu cotidiano, uma vez que teve contato com indagações sobre costumes alimentares de outros períodos históricos. Nesse percurso, se faz de suma importância a sensibilidade do professor de História, pois, segundo Renilson Ribeiro e Cláudia Bovo (2013, p. 320), cabe a ele investigar a bagagem histórica do aluno e estimular o exercício de pensar de forma histórica.

Embora a professora de História tenha acesso a muitos recursos tecnológicos, tais como redes sociais, jogos, aplicativos, lousas virtuais etc., e isso se intensificou durante o período pandêmico, devido a necessidade de utilizá-los para alcançar o alunado, nada inviabiliza o uso de elementos práticos e materiais do cotidiano do aluno, tal como a alimentação. Inclusive, muitos desses recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) podem ser adaptados ao ensino da história da alimentação e do reconhecimento das misturas culturais que fazem parte da História do Brasil, propiciando a esse jovem a possibilidade, já citada, de se conscientizar daquilo que o faz diferente ou parecido com os outros:

[...] o estudo da temática dos alimentos nas aulas de História pode ser um bom caminho para levar o educando a reconhecer os laços que o unem ou as diferenças que o separam de seus contemporâneos e de seus antepassados, de seus colegas próximos e das pessoas ao redor do mundo (RAMOS, 2010, p. 98).

Dentre várias produções acadêmicas sobre o Ensino de História, encontramos trabalhos realizados por professores e professoras no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), apresentando proposições pedagógicas que utilizam a temática da alimentação como alternativa para o Ensino de História. Essas metodologias estão sendo empregadas didaticamente com o objetivo de dinamizar as aulas de História e oferecer aos professores novas abordagens para Educação Básica. Três dessas produções nos chamaram muito atenção e serão explanadas a seguir.

Inicialmente, destacamos a pesquisa de Luciana dos Santos Menezes, que escreveu uma dissertação sobre as formas de discutir com os alunos o conceito de cidadania, no ensino de história, através de uma horta comunitária. A professora justifica a escolha de seu objeto mostrando o quanto a alimentação tem sido importante para a relação entre o humano, a natureza e entre os demais seres; relação essa que influencia diretamente na história, pois:

A História da Humanidade é também a história das lutas e (sobre)vivências, o que inclui a causa alimentar e as redes de relações que se estabelecem em torno dela. Refiro-me aos processos de produção, de preparo e de consumo, que compreende as relações sociais, históricas, manifestações étnico-culturais, formas e relações de trabalho, trocas econômicas e culturais e construção de identidades (MENEZES, 2019, p. 65).

Nessa tonalidade interdisciplinar, a autora dialoga com outras temáticas como: relações de trabalho, meio ambiente e patrimônio cultural. Tal abordagem é possível quando se articula o alimento e o ato de alimentar-se às questões identitárias e, principalmente, de poder. Portanto, revela-se o cunho eminentemente político e de resistência que se estabelece nos distintos processos de alimentação, firmando uma verdadeira relação micropolítica entre poder-comer.

Destacamos como outra bem-sucedida abordagem de alimentação no ensino de história a dissertação da professora-pesquisadora, Adriana Sassi de Oliveira (2018). Seu trabalho teve como recorte histórico o período da Idade Média e foi realizado em duas escolas de ensino fundamental e médio, respectivamente.

O emprego de diversas fontes históricas e documentação de época permitiu que a história fosse refletida no interior de seu fazer-se científico e epistemológico, tal como sugerem as Diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), quando comentam sobre o emprego de objetos materiais para o ensino de história:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 3).

Essa saudável e inteligente aproximação dos conteúdos históricos com as realidades dos alunos é absolutamente suprida no emprego da alimentação como objeto de ensino histórico. Mas a professora-pesquisadora, Adriana Sassi de Oliveira, foi além dessa perspectiva e também se utilizou da história oral, metodologia que possibilitou coletar informações sobre as vivências da comunidade escolar e suas relações com a alimentação; o que permite não apenas demarcar histórias, mas delinear memórias e afetividades intersubjetivas.

Para a autora, “a temática da alimentação foi o fio condutor deste processo, pois através dela pôde-se pensar em ferramentas que possibilitassem uma melhor compreensão da história e dos agentes históricos” (OLIVEIRA, 2018, p. 14). Ressaltamos a riqueza desse momento de escuta e registro de falas em que os alunos descrevem suas percepções e sensações sobre suas

experiências com a comida e o ato de alimentar-se. Essa autopercepção, portanto, torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Nesse mesmo sentido de tornar a didática da história um elemento mais material e prático, devemos citar a dissertação do professor-pesquisador, Rogério Augusto Singolani (2020), que pesquisou e empregou, no ensino, a história alimentar da cidade de Ourinhos, no Estado de São Paulo, através de documentos históricos para produção de um kit didático para professores.

Sua pesquisa se destaca pela análise de jornais locais, além de um caderno de receitas de uma famosa cozinheira da região, que registrou as receitas cozinhadas na década de 1940. Tais documentações históricas possibilitaram observar as transformações políticas, econômicas e sociais da cidade, a partir de sua alimentação, durante os primeiros setenta anos do século XX (SINGOLANI, 2020).

Diante disso, constatamos que os professores estão preocupados em colaborar com a construção de um campo de conhecimento que se especialize, cada vez mais, num ensino de história reflexivo e dialógico entre passado-presente e a vida dos alunos. A escolha pela alimentação vai além da importância biológica/vital que ela possui, pois, segundo a pesquisa de Rogério Augusto Singolani, são possíveis abordagens com significados variados na sociedade como: construtor cultural de identidade, de distinção social, de gênero e de sociabilidade (SINGOLANI, 2020).

Visto que todos os trabalhos citados obtiveram êxito em suas propostas de emprego da história da alimentação em sala de aula, fica claro que o ensino de história deve se utilizar da temática para problematizar questões relevantes ao cotidiano do aluno e, nesse sentido, escolhemos, ao trabalhar com misturas culturais no período colonial, enfatizar a promoção do respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária.

2.2 Pluralidade cultural no ensino de história

A alimentação na América Portuguesa pode ser lembrada pelas características específicas dos grupos étnicos formadores da sociedade brasileira, mas, de forma isolada, estas características não refletem o intercâmbio alimentar do período. Para que o ensino de História possa contribuir para a valorização da pluralidade cultural entre os jovens, nosso trabalho está voltado para o estudo das misturas culturais ocorridas entre esses povos e que deram origem a sabores plurais, sem negligenciar que, ao longo do tempo, houve a supremacia colonizadora que nos marcou:

O Brasil historicamente é uma nação pluricultural, formada pela miscigenação de etnias europeias e africanas desde o período colonial com as populações indígenas que habitavam há séculos este território. Porém, a estratificação étnica implantada pelos colonizadores gerou preconceitos que perduram até os dias atuais, cabendo à sociedade contemporânea reverter esse paradigma e transformar a nação em um país de respeito à diversidade étnica e ao pluriculturalismo (CÓRDULA, 2020, p. 4).

Essa pluralidade descrita por Córdula tem sido objeto de estudo de muitos historiadores, preocupados em refletir sobre o encontro e as trocas culturais entre diferentes grupos étnicos. Os historiadores, segundo Peter Burke (2003, p.16), “estão dedicando cada vez mais atenção aos processos de encontro, contato, interação, troca e hibridização cultural”. O autor discorre sobre as marcas das misturas culturais em objetos, em práticas e em povos, inclusive cita o carnaval brasileiro como um caso de hibridização, explicando que “a hibridização é o processo de troca cultural entre povos distintos após o encontro” (BURKE, 2003, p. 77). Em nosso trabalho, estamos chamando esse processo de troca de mistura cultural por acreditar que ele contempla a mescla de sabores que nos propomos a analisar.

Um ponto importante que deve ser lembrado, ao abordar as misturas culturais, é a questão da identidade, pois pode parecer que se defende a padronização das características dos jovens. Mas, o que aqui se busca é o respeito às diferenças e o convívio pacífico na sala de aula, considerando-se as questões identitárias específicas. Para essa questão, preferimos nos apoiar na ideia sobre identidade descrita por Stuart Hall:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar (HALL, 2006, p. 13).

Essa identificação alimentar ocorre, ao degustar comidas que guardam memórias afetivas relacionadas à história de vida de cada um, relacionadas à família, ao trabalho, à natureza ou aos amigos. Essa relação é posta na sala de aula e pode ser considerada durante a sequência didática, pois esse sentimento é independente de questões científicas ou do desenvolvimento tecnológico, como afirma Gabriel Amorim:

A identidade alimentar está estruturada num sistema de crenças e representações que não dependem de técnicas ou ciências laboratoriais para serem aceitas, nem tampouco são refutados pelos avanços tecnológicos. Quando o homem busca a provisão alimentar ele estabelece um projeto de relação com o ambiente, trabalho e comunidade (AMORIM, 2015, p. 820).

Utilizar esse envolvimento de identificação com os alimentos é fomentar o estabelecimento de vínculos entre as culturas por meio de uma reflexão sobre as misturas culturais ocorridas, alimentação que passa a ter novas experiências gustativas, como afirma Montanari (2009, p. 11): “[...] não é apenas instrumento de identidade cultural, mas talvez seja o primeiro modo para entrar em contato com culturas diversas, já que consumir o alimento alheio parece mais fácil, mesmo que apenas na aparência do que decodificar lhe a língua”.

Para Massimo Montanari (2009), é clara a possibilidade de comparação entre linguagem e alimentação, pois acredita que ambas são carregadas de sistemas que demonstram os valores simbólicos das sociedades das quais pertencem. Assim, “exatamente como a linguagem, a cozinha contém e expressa a cultura de quem a pratica, é depositária das tradições e das identidades de grupos” (MONTANARI, 2009, p. 11). Quando ocorre a aproximação entre culturas distintas, esses hábitos alimentares que se traduzem nas cozinhas não são apagados, mas se complementam e dão origem a novas versões de pratos já conhecidos. Por isso, para o autor, a comida, mais que a palavra, ajuda no diálogo entre culturas diferentes, possibilitando aos sistemas culinários novas maneiras de invenções, cruzamentos e contaminações.

Nesse processo de interação entre cozinhas diferentes, segundo Santos (2005, p. 21), “em vez de falar em cozinha, é melhor falar em cozinhas, no plural, porque elas mudam, transformam-se graças às influências e aos intercâmbios entre as populações, graças aos novos produtos e alimentos, graças às circulações de mercadorias”. Todo processo de mescla alimentar envolve muitos aspectos que devem ser considerados, pois tudo pode ser modificado sem perder sua originalidade ou identidade, como afirma Massimo Montanari:

[...] as identidades culturais não estão inscritas no patrimônio genético de uma sociedade, mas incessantemente se modificam e são redefinidas, adaptando-se a situações sempre novas, determinadas pelo contato com culturas e identidades diversas. O confronto com o outro permite não apenas avaliar, mas *criar* a própria identidade. As identidades, portanto, não existem sem as trocas culturais, e proteger a biodiversidade cultural não significa enclausurar cada identidade numa concha, mas, sim, conectá-las (MONTANARI, 2009, p.12).

Portanto, considerar as relações estabelecidas entre as culturas na alimentação não é comprometer a identidade, e sim compreender as múltiplas possibilidades de construção de um prato enquanto elemento/documento cultural, pois para Montanari (2013, p. 13), “[...] cozinhas típicas são processos de lentas fusões e mestiçagens, desencadeadas nas áreas fronteiriças e, depois, arraigadas nos territórios como emblemas de autenticidade local, mas cuja natureza é sempre híbrida e múltipla”. O valor de um sabor local, portanto, não se perde no encontro com o outro, ele passa a fazer parte de uma nova cultura em que influencia e é modificado.

Essa fusão de sabores ocorre no interior de nossas casas, ao tentarmos uma receita que vimos na televisão ou internet, ao prepararmos um prato tradicional de família, mas com ingredientes novos; e não se pode negar que esse processo vem ocorrendo em todos os lugares, ao longo do tempo, pois todos construímos uma relação com a cozinha que nos abriga, como revela Massimo Montanari:

A cozinha apresenta-se como um conjunto de tal modo complexo que em vão buscaremos, em todo mundo contemporâneo, uma cozinha que não seja fruto de um cruzamento de culturas. Ainda mais quando resulta do encontro entre duas culturas eminentes como aquelas que floresceram, então, no século XVI, na Europa e na América (MONTANARI, 2013, p. 161).

Nesse sentido, a cozinha é entendida como lugar social em que se constroem relações que refletem a cultura da qual fazem parte, estabelecido que tipo de relação será consolidada, segundo Carlos dos Santos:

Na cozinha, prevalece a arte de elaborar os alimentos e de lhes dar sabor e sentido. Nela, há a intimidade familiar, os investimentos afetivos, simbólicos, estéticos e econômicos. Em seu interior, despontam as relações de gênero, de geração, a distribuição das atividades que traduzem uma relação de mundo, um espaço rico em relações sociais, fazendo com que a mesa se constitua, efetivamente, num ritual de comensalidade. A cozinha é, portanto, um espelho da sociedade, um microcosmo da sociedade, é a sua imagem (SANTOS, 2005, p. 21).

Esse universo construído no interior da cozinha, que reflete sentimentos de prazer e/ou frustração, relações de poder familiar, situações de carência ou fartura alimentar torna o ambiente um campo amplo de pesquisa e, dessa forma, favorável aos alunos à investigação sobre o passado da sua família, do seu bairro, da sua cidade ou do seu país e partilhar na sala de aula esse conhecimento.

Por ser um ambiente que recebe jovens advindos de distintas origens, vivências, cosmologias e ideologias, a sala de aula da educação básica se torna um universo propício para encontros, choques e, não raras vezes, conflitos das mais variadas causas. O pluralismo religioso, a diversidade sexual, as questões étnicas e até a aparência física podem gerar momentos de enfrentamentos entre os discentes, ao abordarem determinados conteúdos durante a aula de história, em alguns casos, evidenciando elementos de intolerância e falta de respeito com as diferenças. A partir dessa enorme complexidade enfrentada pelos professores de história, em sala de aula, pretendemos utilizar a história da alimentação para destacar o caráter primordialmente mesclado, híbrido e plural da cultura brasileira como um todo.

Diante desse cenário, compartilhamos da ideia de Susana Sacavino (2020) ao dizer que professores e professoras se sentem desafiados a encontrar novas práticas pedagógicas para dialogar com essa realidade do chão da escola. Nesse sentido, esta instituição deve reconhecer que seus alunos fazem parte de um universo plural em todos os aspectos. Como afirma Gomes (1999, p. 3), “o acontecer humano se faz múltiplo, mutável, imprevisível, fragmentado. Essa é uma discussão sobre a diversidade cultural que precisa estar presente na escola”. Por isso, se busca nas aulas de História promover uma educação que viabilize o diálogo respeitoso entre todos que fazem parte deste processo, superando, assim, todos os tipos de preconceitos que possam surgir no contexto escolar.

A promoção do respeito à diversidade na área educacional se torna cada vez mais necessária para que haja esse movimento de superação de conflitos, pois “nas últimas décadas na área de educação a questão da diversidade cultural, tem sido amplamente abordada como um elemento do combate aos preconceitos de gênero, raça, religião e padrões culturais”. (ARANDA; SILVA, 2019). Com isso, a abordagem da alimentação ganha mais força ainda, uma vez ser possível abordar, junto aos alunos, muitas temáticas que possam colaborar para reflexões profundas sobre as misturas culturais que deram origem à pluralidade cultural do Brasil, utilizando alimentos do cotidiano e do passado.

A pluralidade cultural, fruto das misturas culturais, aqui abordada pode facilmente ser articulada à temática enfocada pelo Ministério da Educação (MEC) no que diz respeito ao “conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos// sociais que convivem no território nacional” (BRASIL, 1997, p. 121). Com isso, entendemos que a alimentação faz parte desse processo de pluralização por representar, por meio de sabores, as misturas culturais e a complexidade da formação da sociedade brasileira, sem excluir seus conflitos e tensões internas.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao expor a definição de *patrimônio*, mostra uma preocupação em considerar as misturas culturais presentes em todas as partes do país, pois no art. 216 podemos encontrar a seguinte normativa: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, p. 94). Nesse processo estão incluídas formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver, sendo a alimentação uma expressão de identidade específica de cada região e agrupamento.

Essa abordagem pode impactar nas vivências pessoais dos alunos, pois nelas é possível reconhecer aspectos culturais que representam a pluralidade, discutida no presente trabalho,

como elemento cotidiano, não apenas na questão da alimentação, mas em diversos âmbitos. Nesse sentido o Sistema de Ensino Nacional reconheceu no final da década de 1990 a importância da diversidade e da diferença no ambiente escolar através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao afirmar que as culturas não devem ser sinônimo de desigualdade, uma vez que as culturas são:

Produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo (BRASIL, 1997, p. 121).

Dessa forma, entendemos que as misturas culturais ocorrem quando as culturas se encontram com suas particularidades em um mesmo território. Apesar da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais não ser obrigatória, o documento se tornou um importante instrumento de orientação aos profissionais da educação e, por muito tempo, foi adotado pelas escolas como guia para suas práticas educativas.

Tal perspectiva pluralista, já contida nos PCNs, como afirmam Astrogildo Júnior e José Sousa (2012, p. 3), para os quais “A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais revela uma preocupação do Estado com a inclusão da diversidade cultural no currículo de história, com a formação para a cidadania e com a intenção de integrar o ensino ao cotidiano do aluno”, foi ampliada pela supracitada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em vigor desde 2017 (para o Ensino Fundamental) e 2018 (para o Ensino Médio).

É importante frisar que essa diretriz orienta a educação no país enquanto “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Muitas são as críticas que podem ser levantadas a esse documento. De todas as formas, ressaltamos que a BNCC leva em consideração alguns pontos importantes acerca da questão da pluralidade e da diversidade cultural em abordagem no ensino de história, o que propicia a inserção da história da alimentação.

Na BNCC são colocadas dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e fazem parte da chamada Educação Integral, que considera a formação do educando nos seus vários campos. Neste documento aparece na competência de número três uma referência às manifestações culturais e tem como objetivo: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 11). Além da competência

três, outra competência colocada pela BNCC que faz menção a diversidade cultural é a de número seis a qual expressa que o aluno deve ser capaz de:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 11).

Estimular o pensamento e a produção de conhecimento histórico em âmbito escolar, por meio da utilização de diversas fontes, segundo a BNCC, fornece a professores e alunos instrumentos que facilitam os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto, sendo elemento fundamental para o ensino de História. Nesse exercício de escolha das fontes, a alimentação pode figurar com destaque, pois oferece múltiplas formas de apresentar um conteúdo histórico, como, por exemplo, se utilizando de livros de receitas ou modos de fazer a comida. Essa prática auxilia na construção da autonomia do aluno, que começa a perceber criticamente as situações de pluralidade ao seu redor e, ainda, passa a ter “a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a e a formação para a cidadania” (BNCC, 2017, p. 401).

Diante da diversidade religiosa, étnica e cultural em sala de aula surge, em diferentes momentos, a necessidade em adotar estratégias que promovam o respeito à essa diversidade em seus variados campos, para que os educandos possam construir relações de tolerância com todos de seu convívio tanto na escola como em outros ambientes. No texto da BNCC, nota-se uma preocupação relacionada a esse aspecto, pois afirma que “Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito” (BNCC, 2017, p. 400).

Nesse sentido, abre-se ao professor de História a possibilidade de problematizar em sala de aula as práticas culturais e suas distintas representações, reconhecendo nas experiências alimentares o potencial de pluralidade de manifestações culturais de distintas regiões, etnias e agrupamentos.

É evidente que a questão da pluralidade cultural não deve apagar os conflitos sociais e econômicos gerados pela desigualdade, pelas diversas discriminações e violências vivenciadas contemporaneamente em nosso país. Porém, a problematização histórica da pluralidade e valorização de manifestações indígenas, afrodescendentes e de demais representações numericamente majoritárias, mas tornadas como minoritárias nos debates nacionais, permite

que os alunos de história desenvolvam um olhar crítico para os velhos preconceitos que percebem a sociedade brasileira, como simplificada pela cisão entre preto e branco, sem que se perceba que arroz e feijão nesse país são degustados de maneira misturada. Essa mistura que veremos no capítulo seguinte sobre alguns casos de alimentos.

3 SABORES PLURAIS NA AMÉRICA PORTUGUESA: O MILHO, A MANDIOCA, O AÇÚCAR E O FEIJÃO COMO FONTES PARA A HISTÓRIA

Como vimos no capítulo anterior, a alimentação dialoga com a História e pode fornecer-lhe subsídios para o ensino nessa área, em várias modalidades, tendo destaque a pluralidade cultural. Agora, nesse capítulo, pretendemos realizar o levantamento contextual e histórico de informações acerca de alguns tipos de alimentos que irão subsidiar a construção das nossas futuras sequências didáticas. Para isso, falaremos do milho, da mandioca, do açúcar e do feijão, sem descartar ou negar a presença de outros importantes alimentos. O intuito é refletir sobre as receitas e contribuições que indígenas, portugueses e africanos deram para a construção de pratos que consideramos básicos à culinária brasileira.

Do encontro entre culturas nasceu a culinária brasileira e ambas apresentaram seus gostos, seus temperos e tradições. Os portugueses, por exemplo, trouxeram o costume de degustar comidas quentes, que fossem propícias ao seu clima frio e representavam os hábitos do campo europeu, como afirma Paula Pinto e Silva:

Fiel a uma velha tradição, boa parte da Europa alimentava-se, até o século XVIII, de sopas grosseiras e mingaus, feitos da mistura de cereais, como trigo, milho miúdo, aveia e arroz, a um caldo quente de verduras. Ao lado disso, um pequeno consumo de grãos suplementares, como lentilhas, favas secas, ervilhas e grão-de-bico, alguns ovos, pouca carne fresca e um consequente aumento de carnes e peixes defumados ou salgado por sua vez, os portugueses que vieram colonizar o Brasil trouxeram consigo essas práticas alimentares calcados numa tradição que refletia, em sua maior parte, a condição de um país Campesina, ao mesmo tempo que explicitava suas condições climáticas, propícias a produção desses alimentos de substância (PINTO E SILVA, 2014, p. 25).

Da mesma forma que os portugueses estavam envolvidos com seu conhecimento e preferência alimentar, as populações indígenas viviam seus costumes e saberes culinários baseados em suas vivências e ambiente. Nesse contexto existiam diversos alimentos como feijão, peixes e frutas, mas o milho e a mandioca eram de grande importância para a alimentação dos diferentes povos que habitavam o Brasil e serviam como suporte no preparo de suas comidas:

Do lado de cá, estavam as nações indígenas, que, embora muito distintas entre si, tinham maneiras semelhantes de alimentar-se, alicerçadas nas alternativas que a terra farta oferecia e marcadas, principalmente, pelo consumo de carnes de caça, peixes, répteis e mariscos, raízes e tubérculos cozidos, além de uma infinidade de frutas e frutos silvestres. Destacavam-se, entretanto, duas espécies cultivadas que lhe serviam de base na alimentação: a mandioca, que

fornecia grossos pães transformados em beiju, e o milho *mays*, fundamental no preparo da bebida fermentada que era usada ritualmente, conhecida por cauim. Desses dois alimentos, os indígenas também fabricavam, ainda em pequena escala, suas farinhas, que acabaram por adquirir importância suprema na dieta da colônia (PINTO E SILVA, 2014, p. 26).

Detentoras destas características alimentares, europeus e indígenas se encontraram quando portugueses aportaram onde hoje é o Brasil e passaram por um processo de reconhecimento e adaptação em seus respectivos hábitos alimentares. De acordo com Paula Pinto e Silva (2014), essa relação deu origem ao cardápio tão diverso que o Brasil possui, tendo sofrido novas influências com a chegada dos africanos escravizados, após o início da colonização, o que enriqueceu ainda mais a cultura alimentar brasileira, permitindo que o homem estabelecesse uma complexa relação com todo seu entorno:

A identidade alimentar está estruturada num sistema de crenças e representações que não dependem de técnicas ou ciências laboratoriais para serem aceitas, nem tampouco são refutados pelos avanços tecnológicos. Quando o homem busca a provisão alimentar ele estabelece um projeto de relação com o ambiente, trabalho e comunidade (AMORIM, 2010, p. 820).

Segundo Gilberto Freyre, a participação africana na construção do regime alimentar do Brasil se deu:

Principalmente pela introdução do azeite de dendê e da pimenta malagueta, tão característicos da cozinha baiana; pela introdução do quiabo; pelo maior uso da banana; pela grande variedade na maneira de preparar a galinha e o peixe. Várias comidas portuguesas ou indígenas foram no Brasil modificadas pela condimentação ou pela técnica culinária do negro; alguns dos pratos mais característicos dos brasileiros são de técnica africana: a farofa, o quibebe, o vatapá (FREYRE, 2007, p. 193).

Obviamente estamos aqui concordando com o reconhecimento dado ao legado africano à cultura alimentar do Brasil, sem, no entanto, compartilhar com o autor da equivocada ideia de que havia uma estrutura harmoniosa entre os grupos étnicos que habitavam a América Portuguesa (SCHWARCZ, 1993).

Segundo Marcelo Miguel (2018, p.117), “podemos dizer que foi no ‘encontro gastronômico’ que as culturas se mesclaram e também assimilaram a culinária das populações indígenas pré-existentes e dos povos da fronteira”. Essa influência portuguesa nos hábitos alimentares da colônia foi sentida com a introdução de diversos elementos, tal como afirma Isabel Braga:

De Portugal, vieram para o Brasil laranjeiras e limoeiros, além de frutas várias, como marmelos, e melões, e também couve, alface e salsa, coentro e muitos outros legumes e verduras, e se adaptaram extremamente bem na Nova Terra os portugueses também trouxeram animais, como vacas, porcos, cabras e carneiros e galinhas. Ponto da América espanhola veio que então era chamado de "galo do Peru", e da África as duas chamadas galinha d'angola (BRAGA, 2010, p.14).

Não se pode negar, segundo Lilian Lopes, que essa mescla está intimamente ligada ao fato de os portugueses terem explorado várias regiões do mundo e, ao viajar entre elas, levava e trazia parte de seus produtos:

Os portugueses foram os responsáveis pela grande distribuição de espécies de alimentos por onde passavam e com muita eficiência traziam sementes, raízes, “mudas” de suas terras longínquas, do Oriente à África, e levavam os nossos para eles também; como mandioca para a África, caju para Goa (Índia), de onde trouxe manga, e os coqueiros vieram da África Ocidental (LOPES, 2009, p. 24).

Nessas relações de encontro, e confronto, a escravização da mão de obra africana foi decisiva para a construção de uma cozinha variada, pois, além de viver em uma situação de exploração, tais pessoas acabaram trazendo seus alimentos, hábitos culinários e conhecimentos para a América Portuguesa:

A forte corrente de tráfico de escravos no século XVIII, provocou o intercâmbio de hortaliças e vegetais entre Brasil e África Ocidental, pois os escravos não se separavam de seus alimentos prediletos, como: quiabo, gengibre amarelo, erva-doce e vários tipos de inhames e dentre todas as frutas recebidas no século XVI, nenhuma foi tão bem recebida no Brasil como a banana, proveniente da Índia, além da palmeira do dendê e também as pimentas, especialmente a malagueta; no caso dos animais de origem africana, um que continua no cardápio brasileiro é a galinha-d'angola (LOPES, 2009, p. 24).

Trataremos desse intercâmbio entre os indígenas, portugueses e africanos por meio dos seguintes alimentos: milho, mandioca, açúcar e feijão.

3.1 O milho

A partir da vivência com comidas a base de milho, se fez presente o desejo em refletir sobre a forma como o cereal ganhou significados tão plurais, mesmo sendo tão particular para cada região, ao longo da História do Brasil, pois são diversas as receitas tradicionais na culinária nacional, como afirma Carlos Dória e Marcelo Bastos (2018), segundo os quais eram muitas as

receitas que utilizavam o milho e que até hoje algumas delas estão presentes na alimentação brasileira, mesmo que com poucas mudanças.

A origem do milho é atribuída à região da Mesoamérica, há milhares de anos, como afirma Eduardo Azeredo:

O milho (*Zea mays* L.) é proveniente de uma seleção genética conduzida pelas civilizações que ocuparam a América Central há mais de sete mil anos. Esta seleção foi realizada a partir de uma planta conhecida como Teosinto (alimento dos deuses, assim chamado pela civilização maia), a qual possui pequenas hastes com poucos grãos rígidos (AZEREDO, 2017, p. 17).

Entre astecas, maias, incas e povos indígenas, do atual Brasil, existiam explicações que serviam para legitimar a existência e permanência da iguaria em seu espaço, desde os primórdios, não sendo possível determinar com precisão a origem do cereal. Para Uru (2007, p. 41), “Em verdade é difícil determinar a origem e a tipicidade de uma única localidade para um alimento que foi tão fortemente incorporado e reelaborado por um povo, cuja característica principal é a miscigenação de raças e costumes”. Na figura 1, que apresenta a teoria mais aceita sobre origem do milho e tem a espécie teosinto como raiz, podemos notar diferentes espécies de milhos que mostram a diversidade do cereal na região América.

Figura 1 - Amostras de espigas de milho de diversas espécies



Fonte: Costa (2019).

Segundo Sheila Hue (2008, p. 84), “o milho entre os tupis era chamado de Abati e significava ‘cabelos brancos’ fazendo referência aos filamentos das espigas”. A presença deste alimento para os grupos do tronco linguístico Tupi se fez importante pela sua germinação rápida

e a facilidade em seu manuseio para saciar a fome de suas populações, ou seja, o milho se adequou ao cotidiano dessas populações, como afirma Rafaela Basso sobre a importância do cereal mais cultivado no mundo:

Ocupava uma posição central no sistema de vida desses povos. O seu poder germinativo, aliado à rapidez e à facilidade de seu cultivo, fez com que ele se adequasse perfeitamente ao ideal de vida nômade. As características “miraculosas” dessa planta se adaptavam aos pilares da vida social desses indígenas, especialmente aqueles que habitavam regiões do interior do continente que, posteriormente, viria a ser conhecido como Brasil (BASSO, 2017, p. 51).

Com a chegada dos europeus, tanto na América espanhola quanto na América tomada como Portuguesa, o consumo do milho ganhou novas nuances, novas receitas, ou seja, novos sabores foram criados e passaram a fazer parte da vida de europeus e ameríndios. No caso da América Espanhola, tais ameríndios possuíam uma relação profunda com o cereal ao ponto de ser venerado e consumido na rotina alimentar e os espanhóis passam a consumi-lo sem considerar o significado que esse alimento possuía para as populações americanas. Dessa forma, O autor Serge Gruzinski chega a comparar a importância do milho para os americanos como é o trigo para os espanhóis:

Os espanhóis que haviam se habituado a comer milho estavam longe de imaginar a carga cósmica que esse cereal divino tinha para os índios. Se quisessem imaginar, teriam de penetrar no campo das crenças dos índios, tidas como idolátricas. Teriam então aproximado o milho indígena do trigo de Castela, observando que, por uma astúcia do diabo, os dois cereais ocupavam uma função central nos cultos e nas representações (GRUZINSKI, 2001, p. 86).

A chegada do milho em terras espanholas, segundo Sheila Hue (2008), data da primeira viagem feita por Cristóvão Colombo às Bahamas onde travou contato com a planta e, provavelmente, levou para Sevilha passando a ser cultivada em terras europeias. Para Sheila Hue (2008), o cereal era a principal fonte de subsistência da América Espanhola e possuía a mesma importância que a mandioca na América Portuguesa. Em Portugal o milho chegou, ainda, no século XVI e “foi rapidamente introduzido na alimentação dos portugueses, principalmente na elaboração da tradicional broa de milho de Portugal, produzida com mais de 50% de farinha de milho, além da farinha de trigo” (SULIS, 2017, p. 37).

Os portugueses até conheciam algumas espécies de milho, originados de várias outras regiões da África, mas estes grãos eram diferentes do cereal encontrado na América, como afirma Sheila Hue: “O vocábulo ‘milho’ já se encontra em antigas obras portuguesas como as

crônicas de Fernão Lopes, do século XIV, mas refere-se às espécies já conhecidas e não ao milho da América, o *Zea mays*, espécie domesticada no centro-sul do México” (HUE, 2008, p. 85).

O milho, originado da mesoamérica, possuía seu lugar de destaque nas cozinhas da região, fazendo muito sucesso na alimentação da região central e norte da América. Já na América Portuguesa havia uma predileção pela mandioca: [O milho] “não teve, no Brasil, o domínio da orla do Pacífico, América Central e do Norte onde era soberano absoluto, mas pertencia à classe dos familiares que não atingem o posto da indispensabilidade” (CASCUDO, 1967, p. 113). Mesmo a mandioca dominando as cozinhas coloniais, o milho demonstrou aceitação em muitas regiões e deu origem a pratos saborosos que existem até os dias atuais.

Esse espaço na alimentação colonial, segundo Câmara Cascudo (1967), se deu pelos usos que os portugueses abrangeram ao conhecê-lo, pois passaram a acrescentar o milho às suas preferências alimentares dando origem a bolos e canjicas, por exemplo. Cada região se apropriou do milho, considerando seus costumes e temperos próprios, fazendo com que algumas iguarias se tornassem típicas de determinadas regiões, como a pamonha.

A cultura do milho pode ser observada de modo mais imperativo nas festas religiosas, no mês de junho, especialmente na região nordeste, onde é possível degustar diversas iguarias originadas da mescla entre povos que se utilizaram do milho, cada um com suas características: “A convergência e fusão das culinárias indígena, africana e portuguesa levaram ao brasileiro o ‘complexo’ alimentar do milho que a industrialização tornou permanente. Junho, mês de São João, é mês do milho, festivo, sonoro, inesquecível, da humilde pipoca ao bolo artístico (CASCUDO, 1967, p. 117). Por sua vez, os autores Maria Clara Santos; C. M. Mendonça e Neide Shinohara reforçam essa ideia ao destacar que no Brasil:

O festejo do São João é ligado intrinsecamente às comidas de milho. Este cereal, pilar da alimentação nordestina, representa uma cultura gastronômica que compõe uma identidade cultural associada à dualidade entre o sagrado e o profano da comemoração junina. O milho, tanto na antiguidade quanto na contemporaneidade, se faz presente na alimentação do povo brasileiro, das mais diversas formas (SANTOS; MENDONÇA; SHINOHARA, 2020, p. 41).

Os pratos oriundos do milho e que fazem sucesso no período das festas juninas são marcas da alimentação do Maranhão e, por isso, é importante que estejam na sala de aula para o reconhecimento histórico desses alimentos.

É importante salientar que, apesar das receitas serem praticamente as mesmas, existem diferenciações nos nomes em relação aos pratos preparados com o milho em cada região, como

explicam Maria Clara Santos; C. M. Mendonça; Neide Shinohara:

Mesmo com uma grande variedade de comidas à base de milho consumidas em todo o país, mas majoritariamente no São João, se faz presente a questão de nomenclatura extrínseca a aquele elemento, ligada a variação linguística denominada regionalismo, onde temos pratos de milho que de acordo com as regiões do Brasil, possuem diferentes nomes (SANTOS; MENDONÇA; SHINOHARA, 2020, p. 38).

Como exemplo dessa diferença regional, podemos citar o prato conhecido como canjica no norte e nordeste e, no sul e sudeste, chamado de curau; possuindo, segundo Maria Clara Santos; C.M. Mendonça e Neide Shinohara (2020, p. 39), “o sensorial levemente adocicado, remetendo ao dulçor do açúcar com leite de coco sendo consumido frio. Possui textura enrijecida e notas de especiarias devido a suave polvilhada de canela-em-pó”. Isso mostra que os alimentos foram sendo mesclados, como na preparação da canjica, em que o milho e o açúcar foram misturados; no caso da canjica, o milho é ralado, peneirado e colocado para cozinhar.

Já no sul e sudeste, a iguaria chamada de canjica é o prato equivalente ao mungunzá, ou mingau de milho, no Nordeste:

O mungunzá é um prato doce feito com grãos de milho (geralmente branco) cozidos em água ou leite ou leite de coco. Algumas variantes do preparo incluem uma pequena quantidade de “água de flor de laranjeira”. O prato é geralmente servido com bastante caldo, porém em rituais para os orixás ele é servido de festas. No centro-sul do Brasil o prato é chamado de canjica e preparado principalmente para as comemorações da Festa Junina (PETRAGLIA FILHO; SANTOS; GONÇALVES, 2013, p. 6-7).

Para os autores supracitados, o mungunzá tem grande significado por fazer parte do legado africano na cultura e na alimentação do Brasil. Portanto, destacam que “as comidas afro-brasileiras são uma grande herança cultural, deixada pelos nossos ancestrais africanos desde os primórdios da escravidão”. Inclusive, segundo o dicionário Aurélio, o nome mungunzá tem origem africana e significa milho cozido (PETRAGLIA FILHO; SANTOS; GONÇALVES, 2013, p. 6).

O uso do milho ultrapassou as cozinhas e na colônia portuguesa, segundo Sheila Hue (2008), o cereal era utilizado para alimentar as pessoas, mas também era frequentemente utilizado para alimentar os animais. Tal características é, também, citada por Rafaela Basso ao dizer que:

O milho apresentava uma multiplicidade de aproveitamentos, não apenas como alimento e bebida dos colonos, mas também como subsistência de seus

plantéis de escravos (indígenas e negros) e, por fim, não menos importante, como ração de suas criações domésticas e cavalares (BASSO, 2017, p. 53).

Além das possibilidades do uso do milho na culinária doméstica para colonos, podemos observar sua presença na vida fora das residências, como no caso dos escravizados, pois esse grupo comercializava o milho, assado ou cozido, sempre com autorização de seus “donos”.

Esse trabalho realizado pelos escravizados foi representado posteriormente em muitas obras. Entre elas temos em destaque a imagem do pintor Debret, que retrata a prática de venda nas ruas.

Figura 2 - Vendedora de milho verde. Jean Baptiste Debret



Fonte: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/3747/1/006245-2_IMAGEM_064.jpg Acesso em: 13 de janeiro de 2022.

Outros pratos típicos da cultura nordestina são produzidos a partir do milho, como a pamonha, a pipoca e o cuscuz e todos refletem a mescla cultural do período colonial, pois são receitas que misturam ingredientes e/ou modos de fazer tanto de portugueses como de indígenas e africanos.

A pamonha é uma iguaria com nome de origem tupi, vem de *pamunã* e significa pegajoso, segundo o dicionário Aurélio. Apesar de fazer parte da realidade alimentar de muitas famílias, em várias regiões do Brasil, é preciso considerar que cada região possui suas particularidades, podendo fazer uso do milho de uma forma diferente e, nesse processo, a pamonha pode ganhar ingredientes diversos, como afirma Uru (2007, p. 41): “Quando se fala em pamonha, depara-se com especificidades de receitas de acordo com cada região brasileira”.

Nesse sentido, é compreensível que não haja consenso sobre a origem ou definição de

prato típico de somente um lugar, apesar de ser destaque na alimentação da região centro-oeste, onde é facilmente encontrada em padarias, supermercados, feiras e existem até pamonharias, um ambiente especializado na produção da pamonha.

O milho ralado é a base da receita da pamonha e não muda na produção, dando uma identidade para o prato, que sofre mudanças para agregar sabores sem tirar sua essência. Sobre essas variedades gastronômicas a base do grão, Potira Uru destaca o seguinte:

As variações podem ser em termos de maior ou menor quantidade de açúcar e/ou sal. A questão mais variável é o composto lipídico da Pamonha, que pode ser gordura animal (banha de porco, creme de leite, manteiga) ou gordura vegetal (margarina, óleo de soja) período outros ingredientes podem fazer parte da Receita como queijo, linguiça, Pimenta, coco, carne suína, entre outros [...] (URU, 2007, p.45).

Na produção da pamonha podemos identificar o registro da diversidade colonial que destacamos em nosso estudo, pois o milho era um cereal que já fazia parte da alimentação indígena e, com a chegada dos portugueses, sofreu alterações em seu preparo. Esse contato com outros grupos étnicos nos permitiu experimentar a pamonha na receita que conhecemos hoje.

Antes da chegada dos portugueses, os indígenas possuíam um jeito próprio de preparar a pamonha e o contato com outros grupos étnicos fez com que a receita sofresse adaptações, segundo mostra o vídeo sobre a História da Pamonha, no canal Ciências Médicas hoje (2019): *“o milho era amassado com leite de coco, manteiga e erva doce, mas com a chegada dos portugueses e africanos esse prato foi adaptado a forma como conhecemos hoje, com o milho bem moído acrescido de sal ou açúcar, cozido lentamente na própria palha”*.

Outra receita com milho que faz parte da culinária nacional e faz sucesso em todo Brasil é o cuscuz de milho. Presente nas mesas de café da manhã, substitui o pão em muitas moradias, sendo uma forte presença na alimentação nordestina. Apesar do sucesso no Brasil, o cuscuz tem suas raízes em terras distantes, como afirma Aline Chermoula:

Sua origem é antiga, documentos revelam sua existência no império romano em Magrebe de 300 a.C. a 200 a. C., na época conhecida como África menor (contempla Argélia, Tunísia e Marrocos), os preparos culinários com trigo foram crescendo na região e, assim, foi se desenvolvendo a receita de cuscuz que ficou famosa no mundo todo (CHERMOULA, 2021, s.p.).

O caminho do cuscuz até chegar ao Brasil foi feito pelos africanos escravizados e pelos portugueses, pois, segundo Chermoula (2021), eram os africanos islamizados que conheciam a cultura do arroz e do cuscuz. Foram eles que introduziram o quitute na culinária brasileira,

sendo que a receita sofreu as modificações para necessária adaptação aos alimentos disponíveis em cada região. Tendo origem africana, o cuscuz, em sua receita original, não continha milho, mas, como contam Formighieri; Bezerra e Carvalho “era preparado com arroz, farinha de trigo, sorgo ou cevada” (2019, p. 7). Segundo Cascudo (1967), foi no Brasil que o milho foi introduzido e molhado no leite de coco.

No caso do cuscuz feito na América portuguesa, as adequações regionais deram o tom às receitas que mantiveram a base com a farinha de milho molhada, mas acrescentaram ingredientes típicos do paladar local. No Nordeste, segundo Formighieri; Bezerra e Carvalho (2019), foi acrescentado o leite de coco, açúcar ou sal e contribuiu para o sustento alimentar da população escravizada no período colonial. Essa diversidade, atualmente, se apresenta nas diferentes versões do cuscuz com ingredientes variados, dependendo da região:

As versões do cuscuz encontradas no Brasil vão desde o Nordeste, cozido no vapor e consumido com leite ou vendido em tabuleiro, passando pela versão de arroz encontrada no Maranhão e chegando a pratos com mais ingredientes, como o Paulista, acrescido de sardinha, ovos cozidos, tomate e entre outros e o Amazônico, com palmito e camarão. Portanto, o cuscuz pode ser considerado uma iguaria importante no país, com diversas adaptações, com a inclusão de novos ingredientes, modos de apresentação e de consumo, todos baseados em sua gastronomia local (FARIAS et al., 2014, p. 1).

As diferenças existentes nos ingredientes ou no preparo do cuscuz podem ser facilmente trabalhadas no ensino de História, uma vez que é um prato conhecido de grande parte dos brasileiros.

3.2 A Mandioca

Nativa do Sudoeste da Amazônia a mandioca foi domesticada por índios Tupi a cerca de 5000 anos, na vasta área do Alto rio Madeira, de onde se espalhou pelo Brasil adentro, atingindo o Paraguai, a Bolívia, o Peru e a Guiana. Ainda hoje algumas gomas, polvilhos, beijus, tapiocas, tacacás, bebidas fermentadas, farinhas e medicamentos produzidos na região Amazônica são testemunhas de sua brasileiríssima origem. A mandioca desde então ganhou o mundo e é atualmente uma das plantas alimentares mais importantes, sustentando cerca de 500 milhões de pessoas na África, Ásia e América Latina (HUE, 2008, p. 59).

As informações da historiadora Sheila Hue (2008) mostram a importância da mandioca para a humanidade, pois a raiz está presente em vários continentes nas iguarias que servem de alimentação para diversos grupos sociais. Sua influência na região amazônica do Brasil por meio de alimentos, como as farinhas, mostra que o uso da mandioca tem sua origem nesse

território.

Essa presença da cultura da mandioca de forma efetiva, de acordo com Guimarães (2016), se deve ao processo de domesticação e preservação das formas de cultivo em que os princípios básicos de policultura e solos, passando por processo de rotatividade, são mantidos na agricultura tradicional dos povos indígenas. Além da farinha, com a mandioca é possível encontrar muitas iguarias produzidas com a raiz crua ou cozida:

Polvilho Azedo, polvilho doce, farinha seca, fina, grossa em bagos, farinhas úmidas de tapioca. Tucupi. Caldo extraído. Também podem ser produzidos biscoitos, chipas e pães de queijo, bolos, biscoitos, bolachas, bombocados, salgadinhos, escondidinho com peito de frango, croquetes, nhoques, salgados e coxinhas. Para a produção dos derivados, a raiz é utilizada tanto crua quanto cozida (AMORIM, 2015, p. 826).

Todos os pratos citados são encontrados em mais de uma região do país e satisfazem os paladares mais diversos. Para Paula Pinto e Silva (2014), esse fascínio pela mandioca é antigo e, desde o início da colonização portuguesa na América, encanta os europeus de maneira que a mandioca, talvez, seja a mais antiga das espécies de alimentos cultivados na América do Sul. Os portugueses, habituados a comer o trigo, encontraram outra alternativa de consumo. Assim, segundo Braga (2010, p. 148), “a mandioca acabou por ser adotada pelos portugueses residentes no Brasil como recurso alternativa a falta de trigo”.

Descrita primeiramente pelos cronistas, habita o Brasil e o imaginário europeu há muito tempo (PINTO E SILVA, 2014, p.74). Da mesma forma Sheila Hue se refere a mandioca como “uma espécie de personagem épica da alimentação brasileira. O ingrediente básico, onipresente, resistente, potente e versátil, de onde se extrai a matéria-prima para uma série de comidas e bebidas” (HUE, 2008, p.59). No entanto, muito antes da chegada dos portugueses, os povos nativos já cultivavam a mandioca, assim como outros alimentos que foram sendo observados e experimentados ao longo do tempo. Esses experimentos, portanto, tornaram possível a construção de um cardápio variado entre os nativos, pois segundo Amorim (2015, p. 828):

Durante muitas gerações os povos Americanos se dedicaram à observação dos fenômenos naturais, da fauna e da flora nativa. Essas observações se concentraram em verdadeiros estudos sobre a utilização dos bens naturais, criando sistemas populares tradicionais para qualificar e quantificar as dietas. Mantendo também tradições e conhecimentos que são passados de forma oral.

Remonta aos tupis o cultivo inicial do tubérculo, uma vez que estudaram a raiz e a levaram para várias regiões do Brasil desde o litoral até o interior, apresentando, assim, forte

presença no país:

A mandioca, com sua vez, consagrava-se como cultivo das terras baixas da Amazônia e da selva úmida, seguindo do Sul do Brasil até as florestas da América Central. Em tempos históricos, teria também dominado todo o litoral brasileiro, acompanhando a constante migração dos povos de origem Tupi, quando se constituiu por "Complexo da Mandioca", composto de bens de Cultura material como raladores, peneiras, prensas e fornos de Barro (PINTO E SILVA, 2014, p.72).

Entre os indígenas a mandioca tinha sua origem atribuída à lenda de Mani, especialmente entre os povos da região norte:

Noutra tradição, colhida em Belém do Pará por Couto de Magalhães (38), a filha de um chefe indígena engravidara sem contato masculino, como em sonho comunicara um *homem branco* ao pai furioso que se acalmou. Nasceu uma menina deslumbrante, de nome Mani, morta ao fim de um ano, sem doença e sem dor. Do túmulo surgiu arbusto nôvo. A terra fendeu-se, como mostrando o corpo da morta. Encontraram raízes que eram as primeiras mandiocas, fortificantes e poderosas. Mandioca, de Manioca, a casa de Mani (CASCUDO, 1963, p. 99).

Cascudo, além de relatar a origem mítica da mandioca, explica que para os povos indígenas “a mandioca se não fixou o indígena fê-lo demorar-se ao derredor das plantações porque a farinha não era colheita, mas preparo, demandando tempo e conhecimentos de processos indispensáveis à fabricação, conservação, transporte (CASCUDO, 1963, p. 98).

Além da produção foi criada com os silvícolas uma diversificação da farinha de mandioca “os índios produziam três tipos de farinha: de guerra, a fresca e a puba (também conhecida como *Carimã*), que até hoje estão presentes na mesa brasileira” (HUE, 2014, p. 62). Nota-se que a farinha foi uma importante criação dos indígenas para seu cotidiano e sua relação com a natureza, pois para produzi-la foi necessário aprender a plantar, colher e conservar.

Então, os portugueses, aproveitando-se desse conhecimento indígena da produção da farinha, agregaram-no às suas receitas e ao costume alimentar, como mostra Rodrigues que “desde a constatação da existência de uma técnica indígena de processar a mandioca, a farinha dessa raiz manteve-se no consumo alimentar de todos os envolvidos na colonização e desde então manteve-se à mesa” (RODRIGUES, 2017, p.80).

A importância da mandioca vai além da alimentação entre os nativos. Entre eles existe uma simbologia que remete a uma série de tradições, costumes, crenças e a própria noção da criação para alguns povos nativos (SILVA, 2005). Destacamos como exemplo o *Mito da Mandioca*, que, para o povo Tupi, explica a origem da raiz. Em determinado dia, segundo a

lenda, nasceu uma indiazinha com pele clara e cabelos loiros, chamada de *Mani* pela tribo onde nasceu.

Nas culturas indígenas, ela já tinha um carácter mítico – existem várias lendas sobre sua origem coletadas pelos viajantes do século XVI ao XIX. Tãmanha era sua importância para a sobrevivência dos povos indígenas portugueses no Brasil que era considerada uma espécie de dádiva divina (MARANHÃO; BASTOS; MARCHI, 2015, p. 58).

Figura 3 - Mito da Mandioca



Fonte: <https://www.xapuri.info/cultura/o-mito-da-mandioca/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

Outra peça importante da mitologia indígena sobre a mandioca é a versão dos Tenetehara. Para eles, a lenda fala de Maíra, uma heroína que levou o conhecimento da agricultura aos povos nativos e em seguida se foi (MARANHÃO; BASTOS; MARCHI, 2015, p. 59). Mas foi no século XVI, quando do encontro entre portugueses e nativos, que:

A mandioca - especialmente na forma de farinhas e beijos - começa a se espalhar por outros continentes. Por sua durabilidade e capacidade nutricional, a farinha de mandioca, então conhecida como farinha-de-pau, passou a ser mantimento fundamental no abastecimento das frotas ao Novo Mundo, e também nas expedições que exploravam o continente por caminhos terrestres. Navegadores e Viajantes identificaram beijo - e o caçave da América espanhola - com o pão branco europeu, e assim o acepipe dos índios tornou-se o pão da Conquista” (HUE, 2008, p. 59).

Nesse processo teve papel fundamental a figura da mulher, pois eram as indígenas que ficavam responsáveis pela plantação nas roças e fabricação das farinhas. Assim, “as roças de

mandioca eram plantadas pelas mulheres, que eram também as responsáveis pela confecção das farinhas e bebidas [...]” (HUE, 2008, p. 62). Essas habilidades femininas entre as indígenas foram fundamentais para os europeus se alimentarem na América Portuguesa, pois diante da culinária desconhecida a troca de experiências entre as mulheres, de ambas sociedades, foi decisiva para a construção do paladar brasileiro, caracterizado pela mistura de sabores. Ou seja, mesmo sem encontrar iguarias familiares no “novo mundo”, os portugueses não passaram fome, já que trataram de compensar a ausência de alimentos próprios de suas culturas com alimentos nativos:

Local de domínio nomeadamente feminino, a cozinha Colonial possibilita entrever práticas de equivalência, substituição e invenção no preparo dos alimentos, revelando o processo de troca cultural envolvido nesse posto de sobrevivência dos recém-chegados e dos que aqui estavam (PINTO E SILVA, 2014, p. 26).

Esse intercâmbio culinário, obviamente, não foi um processo majoritariamente amistoso, visto que portugueses impunham seus gostos sobre a cultura nativa, conforme afirma Pinto e Silva (2014, p. 33) que “novos sabores e maneiras de se alimentar foram sendo descobertos e, sobretudo, impostos”.

O preparo do beiju, por exemplo, ao ser atribuído às esposas dos colonos, passa a um novo patamar culinário: “Era comida de índio, mas a ser inventado pelas mulheres dos Colonos tornou-se fino, iguaria de casas senhoriais, merenda de ‘gente de primor’” (GUIMARÃES, 2016, p. 64). Precisamos considerar, também, que existia mais de um tipo de beiju, pois havia uma diferenciação no modo de preparo, conforme a sua finalidade. Nesse sentido, Sheila Hue acentua que “os consumidos nas longas viagens marítimas, tipicamente indígenas, eram mais grossos, feitos com farinha seca, e podiam resistir até um ano, substituindo os igualmente duros biscoitos europeus usados para esse fim” (HUE, 2008, p. 64).

Esse encontro com portugueses foi um acontecimento que mudou profundamente a vida dos indígenas, de forma devastadora, nos mais diversos aspectos, inclusive na alimentação. Segundo Isabel Braga (2010), alterou-se principalmente as formas e o volume de produção e cultivo; a mandioca agora passaria a ser um dos mais, se não o mais importante alimento para consumo do período colonial, dado a sua importância para a manutenção do regime.

Também deve-se destacar a nova organização do trabalho que passou a vigorar devido ao controle por parte dos colonos:

O abastecimento interno de gêneros alimentícios durante o período colonial era, principalmente, feito por meio do trabalho dos pobres e livres e de seu cultivo alimentar, particularmente das roças de mandioca. Havia outros alimentos que eram cultivados na colônia, contudo houve esse maior interesse pela mandioca por ser um tubérculo já conhecido pelos indígenas e por sua fácil adaptação à agricultura dos portugueses. A mandioca era de fácil plantio, pois poderia ser cultivada em quaisquer solos (não havendo necessidade de solo fértil). Também já era utilizada pelos povos originários em sua alimentação básica e a troca de conhecimento entre esses grupos e os colonos facilitou a vida dos portugueses. Não era somente a facilidade do plantio e o aprendizado com os nativos que fizeram da mandioca o principal alimento dos colonizadores portugueses [...] (FARIA, 2015, p. 169).

Entre os tantos benefícios de seu plantio, destacam-se a resistência a doenças e à grande quantidade de produtos que dela são derivados, com destaque para a já citada farinha, fundamental para o sucesso da colonização, graças à facilidade de consumo e transporte e a sua vida útil (HUE, 2014). Manoela Pedrosa (2014) ressalta que dela todos dependiam, desde nativos à colonos, representantes da coroa, escravizados vindos africanos, os tripulantes das navegações etc.

A mandioca também foi vastamente utilizada como moeda de troca em negociações por todo o território e até no continente africano para a compra de escravizados. “Dessa forma, não demorou para que a mandioca se tornasse no principal integrante da alimentação colonial em todos os tipos de domicílios, até pelos seus subprodutos” (BRAGA, 2010, p. 121). Essa farinha produzida da mandioca foi muito importante:

Tornada moeda de troca, garantia de sustento nas viagens de exploração e desbravamento, a farinha de mandioca seca e torrada, famosa como farinha de guerra, pronta para ser comida de arremesso ou de colher, era o alimento perfeito para a expansão no mundo colonial. E, mesmo com os ajustes necessários advindos do encontro de diferenças no processo de negociação, a farinha seca continuou imperando durante muito tempo como alimento comum das terras do Novo Mundo, incorporada a um sistema alimentar novo, partilhado por portadores de culturas alimentares diferentes e por vezes opostas, o que indica também seu caráter unificador desse âmbito histórico particular (SILVA, 2005, p.82).

Em cada região produzia-se um prato típico, tamanha a maleabilidade da mandioca. Como destaca Manoela Pedrosa (2014), mesmo os governadores passaram a adotar a mandioca ao invés do trigo, graças ao seu sabor. Desta forma, as farinhas de mandioca ainda estão presentes em muitas localidades do nordeste. Foram acolhidas pelos portugueses e acrescentadas aos caldos já tradicionais na cozinha dos colonizadores:

Detentores de uma tradição camponesa europeia, nascida e fortificada a base de papas e líquidos misturados aos cereais, os lusitanos acrescentavam a uma cuia de caldo quente - fosse de verduras, de peixe, de carne, fosse de tartaruga - farinha de mandioca em quantidade suficiente para que a mistura ficasse granulada, com aparência pegajosa, grudenta e viscosa, tal qual um legítimo ou um pirão brasileiro (PINTO E SILVA, 2005, p. 81).

Guimarães converge com Paula Pinto ao observar que a farinha era mesmo utilizada para incrementar os já conhecidos caldos, nas refeições diárias:

Na alimentação cotidiana essa dura farinha apresentava o seu lado mais brando e suave ao ser misturado com caldos quentes de peixe, ave ou carne, e temperada com pimenta, resultando no muito apreciado prato semelhante ao nosso bem conhecido pirão, mas que na época chamava-se mingau (GUIMARÃES, 2010, p.63).

Segundo Paula Pinto e Silva, entre os tupis o pirão era uma “comida gosmenta” e revela como é um bom exemplo da mistura entre indígenas e portugueses, pois é resultado:

[...] de um longo processo de experimentação entre o encontro do líquido quente com a farinha seca, despejada com parcimônia para não empelotar, e uma mão sempre a mexer atenta o ponto certo: entre mole líquido na panela, apumado e firme quando provado com a ponta da faca (PINTO E SILVA, 2005, p. 81).

Portanto, temos na mandioca uma rica fonte histórica para trabalhar a América portuguesa e as relações estabelecidas ao longo de nossa história.

3.3 O açúcar

O papel do açúcar para a economia da América Portuguesa foi fundamental, pois ao contrário da Espanha, que, desde cedo, obteve grandes retornos econômicos de suas explorações nas Américas, através do ouro, prata e pedras preciosas, a Coroa Portuguesa na época não logrou êxito na busca por metais preciosos e, apesar da autora reduzir os nativos a canibais, uma importante característica é citada por Sheila Hue (2008, p. 89-90):

Em contraste com a América Espanhola e a fantástica descoberta e exploração de Potosí, a montanha de prata e as quantidades superlativas de ouro do Peru e do México, a América Portuguesa – o Brasil – tinha apenas uma extensa e desconhecida terra, povoada por índios canibais, abundante em pau-brasil. E foi essa escassez de riquezas em metais que indiretamente contribuiu para a implantação da cana-de-açúcar na colônia.

Segundo Henrique Carneiro (2003, p.150), “o açúcar, trazido pelos árabes da Índia, era usado desde a Idade Média na Europa, mas em quantidades minúsculas nos pratos ou como remédio para diversas afecções”. De acordo com Cascudo (1967), os famosos doces em Portugal já existiam há muitos anos quando o açúcar surgiu e tinha o mel como base. Essa doçaria portuguesa veio para o Brasil e também sofreu adaptações. De acordo com Priscila Nunes e Makarena Zegarra (2014, p. 55), “em Portugal a maioria dos doces era confeccionada com açúcar, ovos (gema, principalmente) e farinha de trigo ou amêndoas, no Brasil os principais ingredientes eram o açúcar, ovos e as frutas oriundas da terra”. Nesse sentido, foi ganhando fama e um lugar de destaque na economia e na cozinha portuguesa, avançando sua produção na colônia.

Aspecto importante a ser citado na história dos doces em Portugal e em suas colônias foi a participação de mulheres religiosas na produção de conhecidos doces, uma vez que o isolamento característico dos conventos propiciava a expansão das receitas:

Foi nos conventos e recolhimentos femininos que a arte da doçaria e conservaria se expandiu, notadamente em Portugal e em suas colônias, a partir do século XVII, cujas religiosas conquistaram a fama de exímias doceiras. Essa tradição doceira marcou a culinária portuguesa até os dias de hoje, conferindo identidade à doçaria regional lusitana, como as queijadas de Sintra, os ovos moles de Aveiro e tantos outros doces conventuais, cujas receitas foram transmitidas através das gerações (ALGRANTI, 2005, p. 37).

O que Sheila Hue (2008) afirma converge com o que é vastamente difundido na historiografia, que atesta para o fato de que as primeiras formas de geração de riqueza da colônia para a metrópole não se deram de outra forma que não a exploração dos recursos naturais locais, no caso, o próprio Pau-brasil dentre outros produtos obtidos por atividade extrativista. Todavia, a partir disso e do desenvolvimento da ocupação portuguesa na então colônia, a economia passou a tornar-se dinâmica, até alcançar altos patamares de produção com a implantação da cana-de-açúcar (ABREU, 1998).

A escolha do plantio do açúcar no Brasil deu início ao que alguns historiadores brasileiros chamaram de “ciclo do açúcar”, ou “ciclo da cana-de-açúcar”. Essa é uma denominação que foi dada por muitos historiadores ao período que vai do século XVI ao XVIII, no qual o açúcar desponta como a primeira grande riqueza da colônia. Celso Furtado ressalta que a iniciativa da cana-de-açúcar se deu pelo sucesso com experiência anterior dos portugueses em outras colônias do atlântico:

Os portugueses haviam já iniciado há algumas dezenas de anos a produção, em escala relativamente grande, nas ilhas do Atlântico, de uma das especiarias mais apreciadas no mercado europeu: o açúcar. Essa experiência resultou ser de enorme importância, pois, demais de permitir a solução dos problemas técnicos relacionados com a produção do açúcar, fomentou o desenvolvimento em Portugal da indústria de equipamentos para os engenhos açucareiros (FURTADO, 2005, p. 22).

Até então, a economia na colônia se dava exclusivamente pela exploração do potencial de suas características naturais, tanto pelo Pau-brasil quanto por especiarias variadas dispostas pelo território (PRADO JUNIOR, 1970). Mas, não somente para a economia serviu o plantio do açúcar nesse primeiro momento. A própria manutenção do território foi garantida pela nova fonte de recursos. Diante desse avanço, as trocas culturais acabaram se tornando inevitáveis.

Ferlini, também, atesta para as dificuldades que Portugal tinha de manter a sua colônia na América antes da instalação da cana-de-açúcar:

A ocupação da América Portuguesa, entretanto, deveria ser feita com recursos externos, mas sem prejudicar o Império Colonial das Índias, que começava a vacilar. Os gastos com a manutenção das possessões orientais cedo se mostraram tão grandes, que pouco sobrava do lucro do comércio das especiarias. [...] Era preciso explorar novas fontes de riqueza e ao mesmo tempo, manter as terras da América. Mas onde os recursos? Como mobilizar o interesse da burguesia portuguesa, motivando-a a investir na Colônia e prover sua defesa? (FERLINI, 1984, p. 15).

Sheila Hue (2008) fala sobre como Martim Afonso de Souza, então governador da Índia Portuguesa, para consolidar a presença de Portugal na nova colônia, propôs a implantação da cana-de-açúcar no território. Por ser um produto que não era característico da região, poder-se-ia supor que haveria dificuldades de fato para o seu plantio por conta das características do solo. Contudo, como afirmam Gelze Rodrigues e Jurandy Ross (2020), somado à experiência portuguesa no trabalho com esse produto, a qualidade do solo da nova colônia era excepcional, de forma que nele qualquer coisa que se plantasse prosperaria, um fato que já era de conhecimento da coroa, devido às conhecidas cartas de Pero Vaz de Caminha e tantas outras que descreviam tudo o que era visto na nova terra.

Em Pernambuco, na primeira feitoria instalada para a extração de pau-brasil, já se trabalhava com o açúcar. Essa capitania se destacou não só pelo pioneirismo local, mas pela grande relevância que viria a ter enquanto produtora do açúcar, já que, com o firmamento do sistema de capitanias, as capitanias de São Vicente e Pernambuco rapidamente se destacaram, entre outros fatores, devido aos investimentos e a construção de uma relação menos hostil com os indígenas (RODRIGUES; ROSS, 2020).

A partir de 1532 é que o processo de expansão da plantação da cana-de-açúcar ganha ímpeto junto da rápida construção de engenhos ao longo do litoral e das capitâneas, até chegar ao ponto em que a própria moeda em circulação no território já não era mais a portuguesa, mas o próprio açúcar (HUE, 2008).

Diante disso, o trabalho com o açúcar na colônia estava assumindo uma escala tão considerável que, não só o sistema colonial estava mudando, segundo Ferlini, como até mesmo o cotidiano colonial estava sendo influenciado pela presença do alimento nas cozinhas.

Afinal de contas, o açúcar enquanto um produto raro, era inacessível também pelo seu preço, mas com o aumento exponencial de sua produção ele facilmente passou a participar diretamente da composição de inúmeros pratos da Europa. Para Gilberto Freyre, a influência do açúcar perpassa esse viés econômico e o sentido de adoçar palavras ou gesto. Para ele, usamos no cotidiano frases que se relacionam com o sabor doce do açúcar e está diretamente ligada à comida, às cozinhas e tradições portuguesas que tanto influenciaram a cultura do Brasil (FREYRE, 2007).

A produção do açúcar foi se intensificando e fazendo nascer muitas receitas e misturas entre portugueses, indígenas e africanos, como mostra Gilberto Freyre (2007) ao falar das consequências de suas presenças nas cozinhas coloniais e reconhecer que “as influências que desde o século XVI - corromperam aqui ou enriqueceram: questão de ponto de vista - as tradições portuguesas de bolo de doce foram as indígenas e, mais tarde, as africanas” (FREYRE, 2007, p. 70).

Portanto, o consumo do açúcar pelos portugueses se tornou intenso devido a produção na Ilha da Madeira e posteriormente em terras americanas:

Favorecendo o consumo exagerado de doces de frutas estava a produção de açúcar na Ilha da Madeira e, mais tarde, no Brasil contra já no século XVI, insistiu-se na preparação de doces de frutas frescas submetidas a operações nas quais o açúcar esteve sempre presente, como compotas e geleias, as denominadas conservas; pastas, casa da marmelada, da perada e da codornada e frutas cobertas, ou seja, cristalizadas (BRAGA, 2010, p. 35).

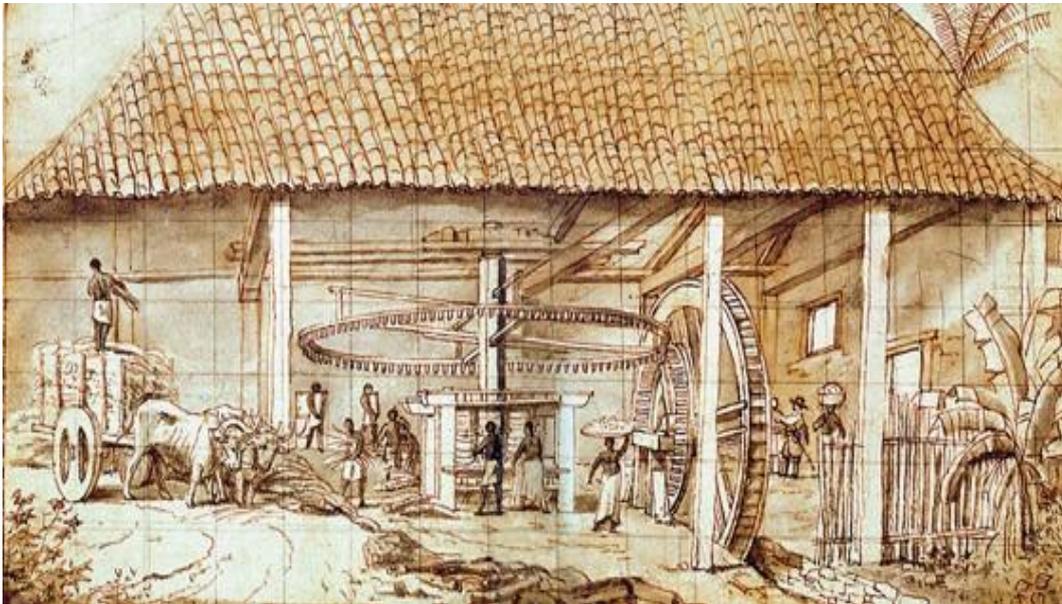
Entre os doces apreciados pelos portugueses e que foi adaptado na colônia podemos citar o quindim, que tem nome de origem africana e significa “dengo”, mas que tem sua origem atribuída às religiosas que engomavam as roupas com as claras dos ovos e para não desperdiçar as gemas foram criando doces com o que sobrava:

O quindim é um doce de origem portuguesa e segundo consta a história, freiras de um convento utilizavam gemas de ovos para engomar roupas e quando

estas sobravam faziam doces a base de ovos e amêndoas, chamados de Brisa de liz. Com a chegada destes quitutes ao Brasil foi retirada a amêndoa, e o coco (de origem africana) foi incorporado à receita, portanto o Quindim é um doce tipicamente brasileiro (LANG et al., 2015, p. 42).

Para Leila Algranti, em relação às origens dos doces típicos brasileiros, “não importa se a técnica é portuguesa, ou se os produtos são indianos, africanos ou da terra brasílica. Foi na América que eles se combinaram nas mãos dos afrodescendentes e das mulheres reinóis” (ALGRANTI, 2005, p. 157). Por isso a necessidade de reconhecer, em nossas práticas alimentares, uma mistura que não enseja discriminações ou racismos. Que, embora ocorressem na história, não negam a contribuição enorme de africanos, indígenas e, em partes proporcionais, portuguesas, para as tradições gastronômicas nacionais.

Figura 4 - Processo de moagem da cana em um engenho de açúcar



Fonte: <https://bityli.com/QUkHrC>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

A imagem acima representa uma das etapas para a produção do açúcar, a moagem, que é um processo no qual a cana é prensada entre dois rolos para que, com a pressão exercida, extraia-se o caldo da planta, procedimento movido por forças humana e animal. Ainda que pareça rudimentar, a estrutura é o resultado das experiências de anos da colonização portuguesa ao redor do mundo e seus resultados foram formidáveis para a época.

A experiência agrícola portuguesa nas ilhas atlânticas e no Brasil passou a proporcionar à Europa quantidades de açúcar nunca dantes vistas, penetrando nas cozinhas e passando de artigo de botica a apreciada especiaria. [...] Os dentes negros da rainha Elizabeth I, cujos corsários frequentavam as costas

brasileiras, denunciavam uma dieta com altas doses de açúcar (HUE, 2008, p. 91).

Continuando, mas em relação específica aos corsários que saqueavam embarcações portuguesas no Atlântico:

[...] os navios carregados da especiaria, eram alvos de ataques de franceses e ingleses, já que a mercadoria alcançava um alto preço na Europa, apesar de sua rápida difusão. O corsário inglês Richard Hawkins alimentou sua tripulação na rota para o estreito de Magalhães com beijos fritos na banha de porco e polvilhados com açúcar, acepipe que foi eleito o preferido pelos marinheiros ingleses. Os franceses da Ilha de Villegagnon, maravilhados com a abundância da cana-de-açúcar, lastimaram não ter ‘nem a gente nem as coisas necessárias para dela extrair o açúcar’. ‘Só a usávamos em infusão para fazer água açucarada ou lhe chupávamos simplesmente o caldo’, conta Jean de Léry (HUE, 2008, p. 91-92).

As citações de Sheila Hue justificam em parte a apreciação e recepção que o público europeu tivera em relação ao açúcar advindo das colônias portuguesas, em especial do Brasil, que possibilitou a produção em larga escala nos engenhos que tanto impressionaram os franceses descrito na segunda citação da autora.

Mas essa produção não poderia manter-se somente pelas posses, grande público na Europa e recursos vastos destinados a ela, como apontam Vera Ferlini (1984) e Celso Furtado (2005), era necessário cada vez mais mão de obra e, considerando todas as problemáticas que acometiam o trabalho indígena e a inviabilidade de os próprios colonos assumirem esse papel, o que justificou na época, um dos mais atrozes movimentos de exploração humana da história, o tráfico negreiro transatlântico.

Na imagem a seguir (figura 5) temos uma ideia das condições a que essas pessoas eram submetidas durante a travessia.

Figura 5 - Representação do transporte de escravos no interior de uma embarcação.



Fonte: <https://bityli.com/gFsNDT>. Acesso em 28 de janeiro de 2022.

Então, o açúcar se tornou, naquele momento e por mais de três séculos, um produto que impulsionou exponencialmente o crescimento do volume de escravizados africanos. E foi o comércio de escravizados, vindos das mais diversas localidades da África para o trabalho nas colônias no Atlântico, entre elas o Brasil, um dos locais para onde essas pessoas mais foram levadas, uma das formas de se compreender como se deu as relações comerciais e o desenvolvimento das colônias e até capitais nesse período (SCHWARTZ, 2008). A alimentação durante essa travessia era insuficiente e precária.

Celso Furtado aponta que a escravidão da mão de obra africana foi a solução encontrada pelos colonizadores para a problemática produção, especialmente na América Portuguesa. Entre as causas dessa decisão, o autor cita:

[...] existia o problema da mão-de-obra. Transportá-la na quantidade necessária da Europa teria requerido uma inversão demasiadamente grande, que provavelmente tornaria antieconômica toda a empresa. As condições de trabalho eram tais que somente pagando salários bem mais elevados que os da Europa seria possível atrair mão-de-obra dessa região. A possibilidade de reduzir os custos retribuindo com terras o trabalho que o colono realizasse durante um certo número de anos não apresentava atrativo ou viabilidade, pois, sem grandes concentrações de capital, as terras praticamente não tinham valia econômica (FURTADO, 2005, p. 21).

O autor acrescenta, ainda, que a mão de obra africana, além de solucionar esses problemas, também, tinha o benefício da técnica para o trabalho nas plantações de açúcar. No continente africano já havia colônias das diversas potências europeias e nas portuguesas por

muito era praticado o cultivo de açúcar, justamente onde se localizavam os escravizados africanos (MILLER, 1997).

Além disso, o tráfico negreiro, mais do que um suprimento de mão de obra para os engenhos de açúcar, era por si só uma forma de comércio e extremamente lucrativa. A Coroa Portuguesa, assim como outras monarquias europeias, também comercializava esses escravos, o que gerava lucros altíssimos, o que também era de conhecimento dos colonos e serviu como uma motivação a mais para que eles exigissem que essa fosse a opção a ser tomada. (SCHWARTZ, 2008). Durante a travessia dessa mão de obra escravizada, a alimentação era escassa e, por isso, feita com farinha, alimento extraído da colônia.

O comércio de pessoas, obviamente, traz à tona questões humanitárias, o que faz com que, ao se discutir qualquer tema que envolva produção, desenvolvimento nas colônias do século XVI ou questões culturais, se torne inevitável falar sobre a sua principal força motriz, os escravizados.

Os escravizados africanos, comprovadamente, com o passar dos anos, foram responsáveis por boa parte do desenvolvimento econômico, cultural e da infraestrutura das sociedades banhadas pelo Atlântico. Isso não significa que para os colonizadores essa empreitada só levaria a ganhos infundáveis e sem consequências, conforme Joseph Miller (1997, p. 14) “a manutenção do tráfico negreiro era muito cara e não abria brechas para acidentes e falhas, o que era muito comum considerando o trajeto que durava semanas e até meses em condições extremas de sobrevivência nos navios negreiros”. A perda de um único escravizado já gerava prejuízos consideráveis e nessas viagens não morriam somente um, pois as condições eram propícias às doenças e ao suicídio.

Para que a mão de obra escravizada surtisse resultados econômicos positivos, era necessária uma quantidade muito elevada de pessoas trabalhando, até porque tudo era muito caro na manutenção desse sistema:

Os construtores do sistema não só tiveram que montar empresas comerciais caras e altamente arriscadas na África, mas também tiveram que custear as despesas iniciais relativas à compra e posse da massa de sua força de trabalho, abrir, defender e manter vastos territórios espalhados sobre um mundo novo e – em particular para os engenhos de açúcar – construir e operar grandes, caras e complexas máquinas industriais, embora primitivas (MILLER, 1997, p. 12).

A partir do século XVI, a plantação da cana-de-açúcar, com todos os grandes investimentos dispostos pela coroa, tornara-se grande e integrada, uma estrutura sustentada pelo trabalho escravo e, por tudo que a envolvia, a diferenciava de qualquer outro método de

administração de colônia e até mesmo do funcionamento do capital como um todo na época. (SCHWARTZ, 2008). Nesse contexto, o consumo de açúcar na casa-grande era frequente e incrementado pelas frutas tropicais, pois a alimentação portuguesa teve que ser adaptada como mostra Braga:

Adotaram-se os alimentos que eram semelhantes aos que se consumiam na Europa (algumas carnes, peixes e legumes) e o que eram apreciados pelas suas próprias qualidades (caso de frutas comum ananás, a Castanha de caju e tantas outras), e transformaram-se alguns dos que eram diferentes, mas, na óptica dos portugueses de então susceptíveis de se europeizar (veja-se a utilização da farinha de mandioca para confeccionar beiju). Pode afirmar-se que os portugueses introduziram determinadas técnicas culinárias - pontos de açúcar, salga de peixe e de carne, etc. - para melhorar a eficácia da preparação e da conservação dos alimentos. Porém, mais do que isso, aportuguesaram os ingredientes brasileiros, isto é, prepararam-nos e comeram-nos à maneira portuguesa. Assim, a junção de sal nos pratos de carne e peixe, a utilização de açúcar para conservar frutas e o acréscimo de manteiga, leite e ovos a farinha de mandioca são alterações relevantes e exemplos significativos da apropriação e “domesticação” dos novos sabores (BRAGA, 2010, p. 152).

O paladar português estava habituado a doces e utilizava uma série de frutas, bem distintas da colônia americana, mas essas ausências foram sendo supridas por novos alimentos que garantiram novos sabores, como afirma Isabel Braga:

A inexistência, no Brasil, de pinhões (*Pinus pinea* L.), amêndoas (*prunus dulcis*) e nozes (*juglans regia* L.) não impediu as doceiras de fazerem substitutos da penhoada e de outros doces, alguns de influência muçulmana. Os amendoins (*arachis hypogaea* L.) e as castanhas de caju revelaram-se alternativas aos frutos secos europeus à altura das circunstâncias e até com vantagem [...] (BRAGA, 2010, p.146).

Diante dessas trocas alimentares, Miller e Prado Júnior (1970) convergem no que tange à geração de riquezas a partir da cana de açúcar. Por mais que a estrutura por trás do sistema fosse cara e complexa, os ganhos advindos do açúcar eram consideráveis e revolucionários para a época e propiciaram o surgimento de elementos gustativos significativos.

Até a chegada dos primeiros escravizados africanos, muito foi feito no desenvolvimento dos territórios da Colônia. Os colonos buscavam aumentar as posses desbravando terras desabitadas, apropriando-se delas quase que sem custos (RODRIGUES; ROSS, 2020). Segundo os autores, o preparo da terra era de fácil mecânica, o que dispensava a necessidade de técnicas aprimoradas desenvolvidas em outras colônias como no Mediterrâneo, Índia e regiões da África como São Tomé.

Na região nordeste, isso significava que para os portugueses aderirem à mão de obra

escravizada africana, era necessário, que houvesse a demanda para isso, dado os altos custos que esse movimento representaria.

Foi no nordeste brasileiro, após cerca de 1570, como todos sabem, onde finalmente se desenvolveu a monocultura do açúcar a uma escala significativa e duradoura, e os portugueses aí radicados utilizaram escravos africanos pela primeira vez em grande número no Novo Mundo. Embora tivesse nascido assim o importante setor de comércio negreiro - um passo fundamental rumo ao complexo americano canavieiro, com escravos e engenhos, característico do século XVIII - ainda temos somente um momento num processo contínuo. Durante cerca de meio século, antes da década de 1570, o Brasil tinha as mesmas estratégias de baixo investimento usadas nas ilhas orientais do Atlântico; no início abatendo as árvores de pau-brasil que deram à região seu próprio nome, e mais tarde tentando sem sucesso a exploração da cana, em competição com a economia então florescente de São Tomé. Os aventureiros portugueses ativos no Brasil nesses anos não dispunham do capital necessário para esta tarefa, e os meios de transportar eficientemente grande número de escravos através do Atlântico ainda não existiam (MILLER, 1997, p. 26).

Isso, porém, não significa que não existiam escravizados africanos na América Portuguesa até então, mas que somente, a partir das décadas finais do século XVI, é que eles passaram a chegar em quantidades consideráveis ao Brasil, para que pudessem assumir os postos de trabalho aos quais os colonos não estavam dispostos a realizar.

Também não se deve desconsiderar o avanço tecnológico que possibilitou o desenvolvimento da manufatura a partir do nordeste brasileiro e impulsionou a economia do açúcar e a manutenção do fluxo de escravos para a Colônia, nesse caso, refere-se ao engenho de três cilindros (MILLER, 1997, p. 27). Esse tipo de engenho tinha uma capacidade de produção que ia muito além do convencional, sem ocupar o mesmo espaço físico. Para a época, essa foi uma inovação que impulsionou a economia e o trabalho, com um maior ritmo de atividade e resultados diários.

Além da realização do trabalho compulsório nas grandes fazendas, os escravizados, segundo Henrique Carneiro, gozavam da possibilidade de realizar tarefas relacionadas à preparação da comida, e era na cozinha que aproveitavam para experimentar seus sabores:

Entre os escravos das plantations na América, as únicas atividades exercidas fora do eito eram as de produção, transporte e preparo da alimentação, o que oferecia uma via de relativa autonomia escrava nessas tarefas e, por conseguinte, eles só aprenderam a saborear a liberdade na cozinha, onde escapavam do trabalho mais pesado da plantação e podiam até mesmo influir na culinária (CARNEIRO, 2003, p. 153).

Enquanto alimento, além das receitas europeias, a bibliografia é escassa sobre a

utilização do açúcar na culinária. Pela importância econômica que teve e para a manutenção do regime colonial na época, assim como a sua relação direta com a escravização de povos africanos, as discussões em torno deste alimento costumam voltar-se para o debate econômico e cultural, sem aprofundamento nas formas de consumo feita por colonos ou escravizados.

Segundo Câmara Cascudo (2011), o consumo do açúcar na América Portuguesa se dava mais pelos frutos e conservas do que pela cana-de-açúcar, mas que ainda assim ele existia, principalmente pelas pessoas que viviam próximas aos engenhos e pelos próprios colonos que traziam receitas da Europa com o açúcar como ingrediente. Para Henrique Carneiro, o açúcar foi o gênero culinário que mais influenciou os hábitos alimentares na colônia:

Não só adoçando as bebidas coloniais que nunca haviam sido nos seus países de origem (os chineses consideravam os europeus bárbaros por adoçarem o chá e os povos árabes condimentavam o café com cravos, canela ou cardamomo, mas nunca o adoçavam), como estendendo sua utilização para quase todos os tipos de alimentos, inclusive nas carnes e em outros pratos salgados. Os glacês, coberturas solidificadas à base de açúcar dissolvido em manteiga, claras batidas ou caldas de frutas, cobriam não apenas as frutas cristalizadas e os bolos como também as carnes, especialmente de caça, servidas inteiras num revestimento edulcorado (CARNEIRO, 2003, p. 151).

Algumas informações estão relacionadas a conhecidos alimentos produzidos com a cana-de-açúcar, como a rapadura e o caldo de cana. A rapadura:

É um doce de origem açoriana ou canária, tipicamente nordestino. É um alimento mais nutritivo que o açúcar, possuindo mais substâncias nutritivas em sua composição. A palavra rapadura originou-se do verbo raspar, visto que, o açúcar concentrava-se nas paredes dos tachos, havendo a necessidade de raspagem (REIS et al., 2020, p. 25).

Atualmente, no estado do Maranhão ainda é possível encontrar a rapadura em feiras e mercearias, Reis et al. explicam que a guloseima era “muito consumida pelos escravos pelo valor energético e como sobremesa preferida dos nordestinos pelo sabor dulcíssimo e preço baixo, ficando assim popular na dieta sertaneja” (REIS et al., 2020, p. 25).

Para Leila Algranti (2005), o consumo de doces, pelos grupos mais abastados, na culinária e no cotidiano possivelmente se dava por uma perspectiva cultural, um respeito à tradição que os colonos tinham em relação à sua cultura e gastronomia, uma forma de preservar os conhecimentos técnicos dos portugueses.

Mas isso não significa que o doce não tinha utilidade prática para a época, como apontam Juliana Oliveira e Christian Santos (2015):

[...] até aquele momento, eram confeitados, na maioria dos casos, com mel, não nos esquecendo que para este era atribuído propriedades medicinais. Sidney Mintz ressalta que foi somente na metade do século XVII, com o desenvolvimento das plantações de cana-de-açúcar (*Saccharum sp.*) no Novo Mundo, que o açúcar começou a abaixar de preço, tornando-se mais acessível a outros segmentos da sociedade europeia e assim, deixando de ser, gradativamente, um meio de ostentação, ou seja, um produto consumido apenas pela nobreza. Associado a isso, o aumento da oferta de açúcar corroborou para a adoção deste como conservante, adoçante e, por fim, alimento. Dessa forma, ainda no século XVI, o açúcar e seus produtos derivados não tinham caráter exclusivo de alimento na Europa, diferente do significado que, mais rapidamente, adquiriram na Colônia (OLIVEIRA; SANTOS, 2015, p. 472).

Ou seja, a disseminação do açúcar na culinária da América Portuguesa se deu por fatores que foram além da sua importância gastronômica e cultural para a Europa. O valor que a cana-de-açúcar tinha para a colônia e para a metrópole já é um motivador forte o suficiente para isso. Juliana Oliveira e Christian Santos (2015) também chamam a atenção para o fato de que é muito fácil se desenvolver um forte apreço pelo produto e, com isso, provocar uma dependência a sacarose. Nesse sentido, é importante lembrar da citação de Sheila Hue (2008) na qual fala sobre os dentes da rainha Elisabeth I terem enegrecido devido ao alto consumo de açúcar.

Em suma, muitos fatores contribuíram para que o açúcar se tornasse importante tanto para os colonizadores quanto para os demais residentes que tinham acesso a alimentos desse sabor.

Câmara Cascudo (2011) fala sobre o potencial energético que o açúcar representa para o organismo humano e até mesmo o prazer em consumir alimentos doces. Ou seja, o sabor é um fator relevante e um dos causadores da dependência. Seja pelo açúcar de frutas ou da cana-de-açúcar que se tornou, dadas as devidas proporções, mais acessível, a mistura com outros alimentos era comum, até mesmo para carnes (OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 473).

O milho, os derivados da mandioca, feijão, arroz, as próprias frutas nativas, carnes, caldos, molhos, coberturas e temperos, muito da culinária da época adaptaram-se ao açúcar, que cada vez mais adentrava o cotidiano das pessoas na época (BARROS, 2016)¹. Muitas dessas receitas se mantiveram até os dias de hoje e outras mudaram por completo, o que não deixa de ser uma importante herança gastronômica e cultural.

¹ Segundo a autora, os primeiros doces genuinamente brasileiros foram: pé de moleque, rapadura e bolos e receitas feitas da mandioca.

3.4 O feijão

A lacuna referente aos estudos sobre a origem dos alimentos considerados típicos dos Brasil não se refere somente ao açúcar; outros alimentos carecem ainda de estudos mais aprofundados, como o feijão:

No Brasil, a falta de estudos com amostras arqueológicas locais de feijão dificulta a reconstituição da história regional desta espécie, como, por exemplo, quais tipos foram introduzidos, quando, por onde, por quais grupos humanos, entre outros questionamentos (FREITAS, 2006, p. 1201).

O que se sabe é que já existia na América alguns tipos de feijões. Abaixo uma imagem do feijão (*Phaseolus Vulgaris*) integrante do gênero *Phaseolus*, nativo da América antes da chegada dos europeus e comum nas receitas indígenas com farinha.

Figura 6 - Feijão *Phaseolus Vulgaris*



Fonte: <http://asleguminosas.blogspot.com/p/feilao.html>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2022.

Além do conhecido feijão-comum, o feijão-preto junto com a farinha fazem parte de um cardápio comum na América Portuguesa:

O feijão preto é originário da América do Sul e era chamado pelos guaranis de comanda, comaná ou cumaná. A farinha de mandioca também tem origem americana, sendo adotada como componente básico da alimentação pelos africanos e europeus que vieram para o Brasil. Roças de feijão e mandioca eram plantadas em diversos locais, inclusive nos espaços domésticos, em torno das residências, principalmente das classes populares (PINTO, 2022).

Em *História da Alimentação no Brasil*, Câmara Cascudo (2004) afirma que, na historiografia, o uso do feijão está junto do arroz, da mandioca e da carne seca entre os principais alimentos consumidos à época. Vivian Silva e Anderson Araújo (2022) afirmam que nas crônicas de viajantes da época explicam como que o alimento deixou de ser só uma combinação, acompanhamento e se tornou peça indispensável da mesa das famílias nos primeiros anos da colônia.

O feijão era uma importante iguaria usada na culinária indígena, porém, comparado a “onipotência” da farinha”, as leguminosas não rivalizavam pela preferência do nativo. O português, em contrapartida, agradava-se mais pelos caldos de hortaliças e legumes, rejeitando o sabor terroso do feijão. A sua predileção foi alcançada por sua facilidade de cultivo e, como escreve o autor antes mencionado, por comodidade, que permitia a fixação do indígena nas atividades impostas pelo colonizador (SILVA; ARAÚJO, 2022, p. 4).

Não obstante, M. Maciel (2004) afirma que para a sua popularização, também houve algo que se pode chamar de “consumo-propagandista” por parte dos filhos de africanos, nativos e portugueses, porque na época era comum oferecer, como principal alimento, às crianças que acabaram de sair do desmame a massa de feijão. Sendo importante lembrar que seu preparo com água demonstra que as práticas portuguesas predominaram violentamente sobre as indígenas, como afirma Paula Pinto e Silva (2014, p. 99) “[...] a introdução do feijão com caldo como comida diária demonstra que também as práticas lusitanas se sobrepuseram às nativas”. Isso fica evidente quando notamos que há muito tempo, assim como a abóbora e as favas, os feijões já eram conhecidos dos nativos e não tinham destaque em sua alimentação:

Na América do Sul, mais precisamente no território brasileiro, eram alimentos secundários entre os nativos, cultivados em pequena escala nas rochas intermediárias feitas logo após a colheita do Milho ou acompanhando algum outro produto de subsistência, como batata doce (PINTO E SILVA, 2014, p. 99).

Uma das principais formas de difusão da leguminosa no Nordeste foram as sesmarias (processo de distribuição de terras elaborado pelos portugueses). Desde então, do estado da Bahia ao Maranhão, o feijão é um dos alimentos mais consumidos e é indispensável para todas as principais receitas (CASCUDO, 2004).

Uma dessas receitas é o feijão misturado com farinha, muito comum entre os nativos da terra e que, até a primeira metade do século XVII, segundo Paula Pinto e Silva (2014), era a principal forma de consumo do feijão. Todavia, vale ressaltar que nem só no próprio território o feijão se tornou tão importante, como aponta Sheila Hue:

[...] antes da importação das favas e feijões do continente americano, empregava-se na Europa um tipo de feijão menor, que foi logo substituído pelas apetitosas e substanciais especiarias do Novo Mundo, como o feijão branco, que passou a ingrediente básico de pratos típicos europeus como a *cassoulet* francês, a *olla podrida* espanhola e o feijão com ‘as cerimônias’ de que fala Gabriel Soares de Sousa. Receitas europeias com matérias-primas americanas que acabariam desembocando, séculos depois, na nossa típica feijoada. Os feijões do Novo Mundo, assim como o milho e a abóbora, provocaram uma importante transformação nos hábitos alimentares e agrícolas europeus (HUE, 2014, p. 80).

Internamente os lusitanos contribuíram com a diversificação do cardápio, principalmente por causa da cozinha que passava muito por panelas e molhos, o que, quando misturado com farinha, tornou-se algo incrível à época, já que se tratava das preferências culinárias de uma civilização muito distinta da tropical, do Novo Mundo, mas que complementou muito bem as práticas locais (PINTO E SILVA, 2014, p.86).

Acompanhado de dendê, o feijão e a farinha eram cozidos até se tornarem uma massa cremosa, ou mesmo um caldo semelhante ao pirão dos dias de hoje, muito consumidos pelos ameríndios, que, por sua vez, foram os primeiros a desenvolver formas eficientes de preservar esses alimentos. A capacidade de preservá-los sem dificuldades e a mistura que eles possibilitavam foram os responsáveis por levar esse alimento para todas as famílias do início da colonização portuguesa (PINTO E SILVA, 2014). Com o tempo a presença do feijão foi se adaptando às necessidades do processo de expansão e exploração da terra, que poderiam ser no litoral ou no interior e por isso:

Farinha de mandioca e feijão com caldo, comidas em cuia ou em raros pratos, remetendo a fixidez permitida pela estrutura dos Engenhos no litoral; e farinha de milho e feijão sem caldo, comidos em lombo de burro para a constante mobilidade exigida pelas andanças no interior (PINTO E SILVA, 2014, p. 100).

O famoso prato da gastronomia brasileira que tem o feijão como ingrediente é a feijoada e tem mais de uma explicação para sua origem, que Segundo Pereira da Silva e Francisco Gomes:

Ao nos reportamos a nossa história, a partir da historiografia oficial, teremos a origem da feijoada relacionada aos tempos em que vigorava o modo de produção escravista nascida em meio as Senzalas; mais especificamente originário como produto da culinária dos negros africanos, pois estes eram vistos apenas como “objetos de trabalho” tinham a sua disponibilidade os mais “saborosos restos” de tudo aquilo que eram inúteis na alimentação dos senhores de engenho, ou seja, as extremidades dos porcos: os pés, orelhas, rabo, entre outros. Acrescido a isso, os escravos adicionavam ao que hoje

chamamos de feijoada o, então, feijão-preto (DA SILVA; GOMES, 2008, p. 4-5).

Nessa perspectiva, a feijoada é atribuída ao trabalho dos africanos escravizados, que usariam partes do porco desprezadas pelos colonos, mas Rodrigo Elias, anteriormente, já havia levantado algumas questões sobre o assunto. Segundo ele, os ingredientes da feijoada não eram aqueles desprezados e que a alimentação predominante entre os escravizados eram “as partes salgadas do porco, como orelhas, pés, e rabo, que nunca foram restos. Eram apreciados na Europa enquanto o alimento básico nas senzalas era uma mistura de feijão com farinha” (ELIAS, 2005, p.35). Para ele a origem da feijoada seria portuguesa, uma vez que na Europa já havia um prato que misturava carnes, verduras e legumes cozidos e que possuía variações regionais:

Em Portugal, o cozido; na Itália, a caseuola e o bollito misto; na França, o cassoulet; na Espanha, a paella, esta feita à base de arroz. Essa tradição vem para o Brasil, sobretudo com os portugueses, surgindo com o tempo – na medida em que se acostumavam ao paladar, sobretudo os nascidos por aqui – a ideia de prepará-lo com o onipresente feijão-preto, inaceitável para os padrões europeus. Nasce, assim, a feijoada (ELIAS, 2005, p. 38).

Segundo Rodrigo Elias, a feijoada é originada desse já conhecido prato da Europa e ganhou uma pitada no preparo pelas mãos dos africanos. Assim, o que teria acontecido apresenta o seguinte relato:

Convencionou-se que a feijoada foi inventada nas senzalas. Os escravos, nos escassos intervalos do trabalho na lavoura, cozinhavam o feijão, que seria um alimento destinado unicamente a eles, e juntavam os restos de carne da casa-grande, partes do porco que não serviam ao paladar dos senhores. Após o final da escravidão, o prato inventado pelos negros teria conquistado todas as classes sociais [...] (ELIAS, 2005, p. 33).

Todas estas misturas oriundas do milho, da mandioca, do açúcar e do feijão fazem da alimentação uma importante fonte histórica e, por consequência, indispensável ferramenta para o ensino de história, uma vez que refletem em nosso cotidiano o pulsar da História e das relações construídas ao longo do tempo. Vejamos a seguir o site História & Sabores com sugestões de sequências didáticas que podem ser usadas em sala de aula com a temática da alimentação.

4 HISTÓRIA & SABORES: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO SITE EDUCATIVO

O produto construído a partir da pesquisa é um site educativo que disponibiliza a quaisquer interessados as sequências didáticas para o ensino de história da América Portuguesa que contemplam a alimentação e a pluralidade cultural brasileira. Disponibilizamos, portanto, o link para acesso: <https://sites.google.com/view/historia-sabores/in%C3%ADcio?authuser=1>.



Figura 7 - Site educativo HISTÓRIA & SABORES



Fonte: Elaborada pela professora/pesquisadora

Para construção do site a ferramenta escolhida foi o *google sites* devido a gratuidade e facilidade no manuseio, uma vez que a ideia é oferecer um produto acessível e prático. Apesar de grátis, o *google site* oferece algumas opções interessantes que possibilitam ao professor utilizar a criatividade e lançar sites interativos e bonitos que podem ser divulgados nas redes sociais como: facebook, instagram e muitos outros. Essa exposição gera uma grande corrente para troca de material didática e resultados de pesquisas realizadas em sala de aula.

As sequências didáticas para o Ensino de História da América Portuguesa que foram

aqui produzidas, destinadas especialmente aos professores de História, foram elaboradas a partir das bibliografias e documentação histórica analisadas nesta dissertação. Nas sequências estão disponíveis atividades sobre algumas temáticas da América Portuguesa contendo informações sobre o período, sugestões de utilização de alimentos e referências bibliográficas sobre alimentação, considerando a diversidade cultural que pode ser interpretada a partir da alimentação.

Optamos por construir sequências didáticas (SD) para alimentar o site, por acreditar que são formas adequadas para a realização de um trabalho que preza pelo sucesso do aluno viabilizados por modos criativos e inovadores de ensino.

A origem do termo sequência didática, segundo Adair Gonçalves e Mariolinda Ferraz, “surgiu em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França, quando pesquisadores viram a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas” (GONÇALVES; FERRAZ, 2016, p. 126), o que possibilitou que outras áreas do conhecimento pudessem fazer adaptações para trabalhar seus conteúdos. Nesse cenário internacional têm notoriedade os estudos realizados pelo grupo de Genebra, nos quais se destacam Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Segundo Natanael Cabral, todas “[...] as investigações foram concebidas e realizadas com autorização do Departamento de Didáticas de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra - UNIGE e, teoricamente, sob os pressupostos do Interacionismo Sócio-Discursivo - ISD.” (CABRAL, 2017, p. 32). O grupo buscava diminuir as dificuldades derivadas da produção da língua escrita.

No Brasil, as Sequências Didáticas, segundo Maria Augusta Reinaldo e Maria Auxiliadora Bezerra (2019), surgiram como projetos nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para o ensino fundamental e passaram a orientar o estudo dos textos por meio de gêneros. Mas, foi com o autor Antoni Zabala (1998) que o termo Sequência Didática foi bastante divulgado no Brasil através da obra “*A Prática Educativa: como ensinar*”. Para o autor, sequência didática é:

Uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (ZABALA, 1998, p. 20).

Em nossas sequências didáticas escolhemos trabalhar com questões problematizadoras para refletir sobre os assuntos relacionados às diferenças étnicas e como a sociedade lida com dilemas históricos. A sequência didática problematizadora se difere da sequência didática tradicional por ser “organizada em torno de um tema e de uma questão, também confere visibilidade a cada aula e a sua estrutura didática, articulando todas as estratégias em torno dessa questão” (ROCHA, 2015, p. 11). Assim, nos possibilita levantar inúmeras possibilidades de trabalho, uma vez que as heranças sociais e culturais são latentes na sociedade atual, permitindo que seja feita uma abordagem problematizadora em que o aluno pode discutir sua realidade e não somente ouvir informações repassadas pelo professor:

[...] ao ensinar os conteúdos de história, sem uma problematização e sem relacioná-los com o presente, estaremos caindo na armadilha do “conteudismo”, fazendo do aluno um depósito de informações sem sentido atribuído, e, assim impossibilitando-os de questionar a sua realidade e se posicionar criticamente (SANTOS; BASTOS, 2017, p. 5).

Considerando o intuito de aproximar o aluno do conteúdo histórico, de forma prática e significativa, a sequência didática se mostra apropriada por permitir analisar a realidade dos educandos de forma diversificada, pois serão consideradas características alimentares na realização das várias atividades ao longo do desenvolvimento das sequências.

As sequências didáticas foram pensadas para adaptarem-se ao 7º ano do Ensino Fundamental. Para sua construção, foi utilizado como base o Documento Curricular para o Ensino Fundamental do Maranhão, onde constam os objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala de aula, em comunhão com as determinações da BNCC (2017). Sem a intenção de linearidade, as sequências didáticas abordam o início da colonização da América Portuguesa, a sociedade açucareira e a escravidão africana, portanto, no contexto do domínio colonial português na América, sendo o milho, a mandioca, o açúcar e o feijão usados no desenvolvimento das atividades.

As propostas aqui elencadas não têm o objetivo de oferecer um trabalho pedagógico fechado e rígido em que o docente deve se prender exclusivamente ao que é fornecido na sequência didática, mas, sim, mostrar possibilidades de ensino em que o professor pode usar sua autonomia e criatividade para articular as características alimentares locais aos saberes históricos oficiais, promovendo o conhecimento das diferentes heranças culturais do Brasil.

As sequências didáticas a seguir serão divididas em número de aulas distintas, pois a abordagem sobre sociedade açucareira e a escravidão africana terão maior número de atividades devido à complexidade do tema. Não foi estabelecido um roteiro fixo para a realização de todas

elas, pois serão realizadas atividades diversas para o desenvolvimento das aulas. Isso mostra flexibilidade para que cada professor possa, de acordo com seu contexto, adaptar as propostas de cada etapa do processo. As atividades sequenciadas são compostas por imagens, textos, mapas, alimentos e outras fontes.

Também serão realizadas atividades em grupos e individuais em que os alunos entram em contato com os alimentos e outras fontes. Isto permite que tragam para sala de aula seus conhecimentos, dando dinamismo às aulas de História, pois concordamos com Maria Auxiliadora Schmidt (2020, p. 56), ao afirmar que “Na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos. Cada aula é uma aula”. Nas sequências didáticas, cada etapa foi construída para fazer com que o aluno viva esse espetáculo.

4.1 Sequência didática 01: varal histórico

TEMA: Alimentação e início da colonização da América Portuguesa.

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS: Como os indígenas e os portugueses se alimentavam depois que se encontraram? Que alimentos herdamos do período colonial?

IDENTIFICAÇÃO:

Área de Conhecimento: Ciências Humanas	Componente Curricular: História
Ano: 7º Ano	Tempo de Realização: 6 aulas de 50 min

Objetivos	Discutir a diversidade cultural por meio da alimentação; Identificar as características gerais do sistema de administração colonial dos portugueses na América; Reconhecer a presença da herança alimentar indígena nos pratos atualmente consumidos.
Conteúdos:	Os alimentos consumidos por indígenas e portugueses antes do encontro entre eles; Escambo, o uso da mandioca na alimentação na América.
Unidade temática:	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.
Objeto do conhecimento	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
Competências	CCH1: Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito às diferenças em uma sociedade plural e promover os direitos humanos; CEH5: Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

Habilidades	EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
Recursos	Imagens, vídeo, mapas, texto impresso, papel cartão, moldes de letras, folhas de papel A4, barbante, ganchos para parede.
Avaliação	Participação nas atividades propostas

DESENVOLVIMENTO:

Etapa 1:

Figura 8 - Oscar Pereira da Silva, Desembarque de Cabral em Porto Seguro



Fonte: <https://bityli.com/tZCRGP> Acesso em: 09 de fevereiro de 2022.

Para iniciar a sequência, a imagem da obra de Oscar Pereira da Silva sobre a representação do encontro entre indígenas e portugueses é projetada na lousa para que todos possam refletir os impactos culturais do encontro de dois mundos completamente distintos. Após esse momento inicial, são apresentadas imagens de frutas, peixes e animais que eram consumidos pelos indígenas antes da chegada dos portugueses, bem como imagens de azeite, galinha e ovos, típicos da alimentação lusitana. Nesse momento é interessante dialogar sobre como esses alimentos eram desconhecidos um do outro, a exemplo da mandioca, que os portugueses nunca haviam comido e passou a fazer parte da alimentação dos colonizadores. Esse é um momento estratégico para que o professor discuta com os alunos acerca dessas origens e de como tais alimentos permanecem sendo utilizados no cotidiano do aluno.

Após a análise dessas imagens e sua presença no cotidiano das cozinhas brasileiras, a

turma deve ser instigada a pensar em pratos que conhecem e que misturam os ingredientes de ambas as procedências, anotando suas reflexões no caderno. Algumas questões serão introduzidas e deverão ser respondidas pelos alunos e alunas, também, no caderno: “Além da mandioca que outros alimentos você acredita que os indígenas consumiam? ”; “Os portugueses vieram de caravelas, eles não tinham espaço para trazer muita comida e não existia geladeira na época. O que vocês acham que eles comeram quando chegaram na América? ”.

Quando todos elaborarem suas respostas, é solicitado que alguns alunos compartilhem suas explicações, abrindo espaço para participação de todos na discussão. Deve-se reforçar a diferença entre os alimentos utilizados pelos indígenas e as adaptações que os portugueses fizeram em seu menu para aprender a servir-se dos alimentos que os indígenas comiam e entender que essa troca, de acordo com Paula Pinto e Silva (2005, p. 81), foi um “encontro de culturas, a troca sempre se deu numa via de mão dupla. Se a farinha de guerra não cedia às intempéries, ela, no entanto, entregava-se à mistura dos costumes”. É importante que o professor saliente o caráter violento dessa colonização, para não incorrer na imprecisão histórica de que essa troca teria ocorrido de maneira gentil e amistosa.

Etapa 2:

Após esse momento de aproximação com a alimentação de indígenas e portugueses, é ministrada uma aula expositiva/dialogada com apresentação de slides, compreendendo a prática do escambo, no qual os nativos recebiam objetos como espelho, tecidos, pentes em troca do pau-brasil e dos desdobramentos administrativos na colônia, após os anos iniciais no território desconhecido, em que os portugueses tomam a decisão de colonizar a região da América e, de forma mais específica, a implementação das Capitânicas Hereditárias.

A decisão de colonizar a região deve ser explicada pelas ameaças de outros governos e comerciantes europeus em relação às terras brasileiras; a Coroa de Portugal, então, decidiu ocupá-las. Para isso, criou, em 1534, o sistema de Capitânicas Hereditárias e dividiu as terras em 15 lotes, doados a homens da nobreza portuguesa, os *donatários*, que deveriam proteger e desenvolver economicamente as capitânicas sob suas responsabilidades. Parte dessas terras podia ser doada e, assim, foram instituídas as sesmarias (lotes de terra), iniciando, dessa forma, o processo efetivo de colonização da América pelos portugueses.

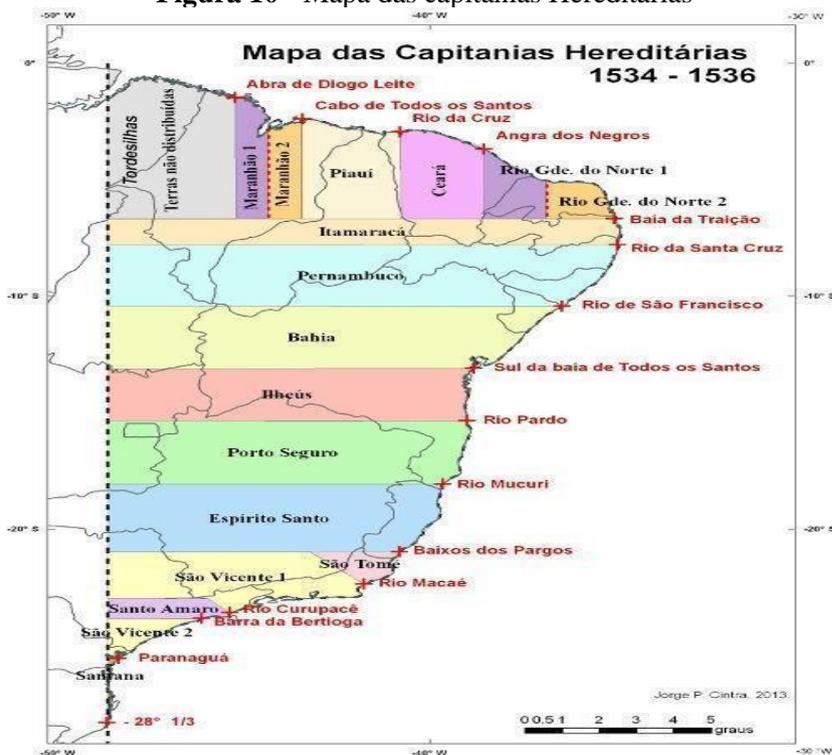
Os mapas a seguir (figura 9 e figura 10) podem ser mostrados aos alunos para que identifiquem as mudanças territoriais ao longo do tempo, reconheçam seu lugar e seus alimentos e, ainda, com o recurso, fazer comparações destes com a alimentação de outros Estados. Intenciona-se que, nesse momento, possam surgir interessantes discussões sobre o tema:

Figura 9 - Mapa político do Brasil atual e suas respectivas capitais.



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/mapa-brasil.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

Figura 10 - Mapa das Capitânicas Hereditárias



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/capitanias-hereditarias.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

Etapa 3:

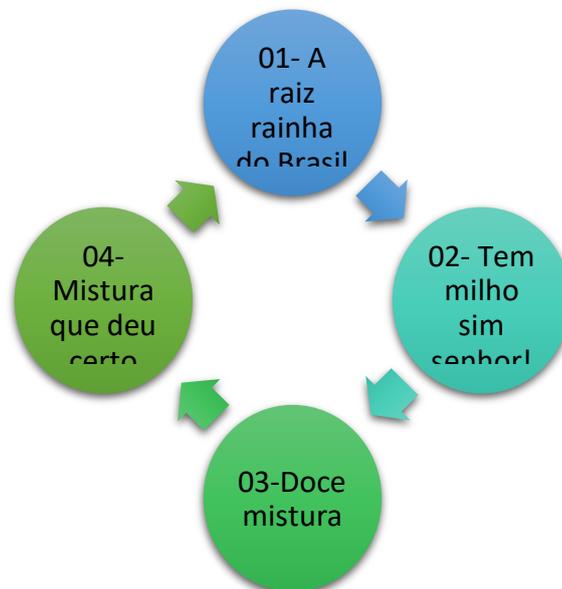
Nessa fase a sala é preparada pela professora, com antecedência, para a atividade. Assim sendo, as carteiras devem ser distribuídas em quatro grupos que serão chamados de “Barracas dos Sabores Coloniais”. Em cada barraca ficarão disponíveis materiais contendo informações sobre alimentos e o início da colonização da América Portuguesa. Para dinamizar a participação em todas as barracas, os alunos têm acesso a um QR code aos textos e imagens disponíveis, pois quem tiver celular pode acessar individualmente as informações, fazer a leitura e interpretação e depois discutir com o grupo de forma mais rápida.

Os alunos serão, também, divididos em grupos nesse momento. A quantidade de alunos por turma determina o total de pessoas em cada grupo. Porém, é obrigatório o número máximo de quatro grupos e cada equipe deve estar munida de folhas em branco para anotar suas observações de cada barraca.

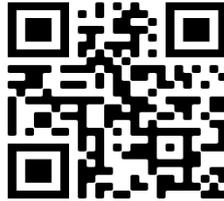
Caso a turma seja numerosa, o uso do QR code, por meio do aparelho celular, pode ajudar na participação do maior número de alunos. Sugerimos a seguinte opção de gerador de QR code: <https://br.qr-code-generator.com/>.

Depois de organizar as carteiras e orientar os alunos, deve ser iniciado o circuito, momento em que cada grupo de alunos se posiciona em uma barraca e investiga as fontes. Cada grupo permanecerá sete minutos na barraca. O(a) professor(a) irá cronometrar o tempo e acompanhar para que não haja troca de informação entre as equipes.

Figura 11 - Layout da sala de aula com as “Barracas de sabores coloniais”



Na barraca número um “A raiz rainha do Brasil” é colocada uma mandioca, um texto impresso e o QR code com dados recentes sobre a mandioca no Brasil. As mesmas informações estão disponibilizadas também no site <https://bityli.com/tXRwDk>.



MANDIOCA: TRADIÇÃO BRASILEIRA QUE GANHOU O MUNDO

Conhecida por 17 nomes diferentes como aipim, macaxeira e costelinha, a mandioca ou *Manihot esculenta* (nome científico) se desenvolve bem em solos de baixa fertilidade; é muito nutritiva e pode ser consumida tanto por humanos quanto por animais. Por esses e outros motivos, esse tubérculo tipicamente brasileiro ganhou o mundo. Alimento cultivado e consumido pelos índios, a mandioca foi o primeiro produto da terra que os portugueses conheceram. O historiador Luís Câmara Cascudo em “A história da alimentação do Brasil” a define como “a rainha do Brasil”.

Dados do IBGE apontam que o Pará é o estado com a maior produção de raiz de mandioca do Brasil, com safra estimada de 4,99 milhões de toneladas em 2017, seguido por Paraná e Bahia, com 2,76 e 1,75 milhões de toneladas, respectivamente. Juntas, essas unidades da federação representam quase metade da produção nacional.

Mas, quando olhamos para fora, os números são ainda mais surpreendentes... Você sabia que o maior produtor mundial é a Nigéria? Apenas em 2016, o país contabilizou 57,13 milhões de toneladas, seguido por Tailândia e Indonésia. O Brasil é o 4º maior produtor mundial com 21,08 milhões de toneladas. Levada pelos colonizadores a toda parte, a mandioca é muito famosa também por sua grande versatilidade. Os principais produtos são a farinha seca, farinha d’água, farinha temperada, fécula ou polvilho doce e polvilho azedo. Além do beiju e da mandioca chips.

Para o analista de mercado da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), Adonis Boeckmann, o uso da mandioca não está ligado apenas aos subprodutos. “A fécula é adicionada ao pão, as massas e é utilizada também na indústria de embutidos. Além disso, é acrescentada ao papel e ao papelão. Sem falar no etanol, cujas pesquisas estão em andamento”, disse ele.

Nos últimos anos, a matéria-prima tem se popularizado, seja na forma in natura ou por subprodutos como o polvilho e a tapioca, que pode ser ingerida em uma infinidade de jeitos, cores e recheios. Estados Unidos, Japão, Canadá, França, Alemanha, Coreia do Sul e Austrália são alguns dos países que já se renderam aos benefícios e delícias do alimento que não tem glúten.

Além de ser pouco calórica, a fécula de mandioca é rica em ferro e potássio, que ajudam na produção de glóbulos vermelhos no sangue e na circulação dele nos vasos sanguíneos.

Tapioca de banana com chocolate: delícia brasileira. Apesar da “febre”, Boeckmann acredita que a fama se deve à curiosidade, ao turismo e ao marketing. No entanto, não há uma verdadeira mudança de comportamento alimentar. “O povo do Sul do país, por exemplo, passou a conhecer a tapioca,

mas não deixou de comer o pãozinho. Não houve uma efetiva mudança do hábito alimentar porque senão teríamos a redução do consumo do trigo. Haveria uma crise e não houve”, destacou. (Agrosaber.com.br)

Os alunos devem fazer a leitura do conteúdo e refletir sobre a seguinte questão: Qual impacto o uso da mandioca causou na vida dos portugueses que colonizaram o território onde hoje é o Brasil?

Na barraca de número dois “tem milho, sim senhor” fica exposta uma série de fotos relacionadas ao alimento: uma espiga de milho, o cultivo e indígenas manuseando o milho na atualidade. Assim sendo, indaga-se: Quem produzia e consumia milho na época da colonização? Por que ainda comemos milho hoje em dia?

Figura 12 - Plantação de milho



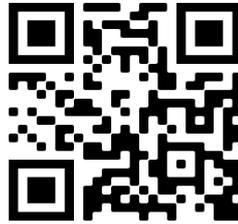
Fonte: <https://bityli.com/WXtSOZ> Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

Figura 13 - Indígenas guarani, na atualidade, manuseando o milho



Fonte: <https://bityli.com/giBeZy>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

Na terceira barraca, “Doce sabor colonial”, a professora disponibiliza um QR code para que os alunos possam ter acesso a um vídeo, disponível em: <https://youtu.be/VLo9ubS24zo>:



Esse vídeo possui informações sobre a história do açúcar no Brasil e seu uso na atualidade. Os alunos que não tiverem celular devem formar dupla com o colega que tenha o aparelho, compartilhando um auricular do fone de ouvido cada, para não atrapalhar os demais colegas que se encontram em movimentação nas outras barracas. Fica exposto, também, uma xícara de açúcar com a pergunta: Qual o impacto da produção de açúcar para a sociedade do período colonial?

A barraca de número quatro “mistura que dá certo” deve ter imagens impressas da conhecida feijoada, em versões diferentes, para que os alunos possam perceber como um mesmo prato pode ganhar variações ao longo do tempo.

Depois devem identificar a origem dos ingredientes da feijoada e seus acompanhamentos: o feijão, a carne de porco, a farofa, o arroz, a laranja.

Figura 14 - Feijoada com feijão carioca



Fonte: <https://bityli.com/XUvpf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

Figura 15 - Feijoada com feijão preto



Fonte: <https://bitly.com/XUvpf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

Figura 16 - Feijoada de frango com feijão branco



Fonte: <https://bitly.com/XUvpf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

Após o término da atividade, é realizada uma roda de conversa sobre as informações contidas nas barracas, as respostas elaboradas durante a permanência na barraca e observações que cada grupo conseguiu fazer.

Em seguida é feito um sorteio dos alimentos apresentados nas barracas e cada grupo participante deve realizar uma pesquisa na internet sobre a história do alimento sorteado. A professora sugere os seguintes sites para realização das pesquisas: <http://historialivre.com/>; <https://www.sohistoria.com.br/>; <https://www.historiadobrasil.net/>; <https://www.suapesquisa.com/>; <https://www.cafehistoria.com.br/>; <https://mundoeducacao.uol.com.br/>; <https://brasilecola.uol.com.br/>.

Esse material de pesquisa deve ser utilizado como referência básica para organização e montagem da socialização dos resultados em quadros de folhas de cartolina ou papel A4. Todas as produções serão afixadas a uma corda de barbante em forma de varal. A orientação é usar a criatividade e empregar imagens, textos e demais meios multimídias para deixar o varal histórico, que será exposto na sala de aula, rico em informações.

Etapa 04:

O passo seguinte é a organização do varal histórico. Todos devem participar desse momento de interação, cooperação e responsabilidade. Folhas de papel cartão e moldes de letras são usados para confeccionar o nome “Varal Histórico” que ficará exposto na sala de aula e serve para pendurar o material produzido pelos alunos na aula anterior.

Depois de deixar o varal pronto na parede, é solicitada uma tarefa para casa. Nesta os alunos devem fazer um levantamento dos pratos consumidos por suas famílias que tenham os ingredientes farinha de mandioca, açúcar e feijão na receita e busquem suas origens para apresentar aos colegas na aula seguinte. O material seguinte para exposição no varal é sobre a mandioca na alimentação colonial e sua herança cultural.

Etapa 05:

Para dar continuidade ao estudo da alimentação no período colonial, a professora inicia perguntando aos alunos quem conhece e consome farinha, que tipos de farinhas eles conhecem e se sabem como é o processo de produção das farinhas que eles mais têm contato. Após a troca de informações entre os alunos sobre as farinhas que fazem parte de suas realidades, a professora, com o recurso do data5show, projeta um vídeo sobre a lenda da mandioca. Entre várias opções disponíveis, a professora sugere o seguinte vídeo: https://youtu.be/_61zthBbsc0.



Na impossibilidade de uso de vídeo é recomendada a leitura coletiva de um texto que conte a lenda da mandioca. O texto sugerido está disponível no site: <https://www.infoescola.com/folclore/lenda-da-mandioca/>.

A Lenda da Mandioca faz parte do folclore brasileiro e é de origem indígena. De acordo com a história, a filha do cacique de uma tribo tupi-guarani havia engravidado, e seu pai muito furioso, queria saber de quem era o bebê que ela estava esperando. A índia afirmava que não sabia como tal fato teria acontecido, pois não tinha se entregado para nenhum homem. O cacique não acreditou na filha.

Certa noite, o chefe da tribo sonhou que alguém lhe dizia para acreditar em sua filha pois ela contava a verdade. A partir deste momento, o cacique passou a aceitar a gravidez da filha e a esperar ansioso pela chegada da neta. A menina era muito bonita, tinha a pele branca e se chamava Mani. Trazia muita alegria para a aldeia pois era uma criança muito feliz e querida. Durante uma manhã, Mani foi encontrada sem vida pela sua mãe. Com muita tristeza, o povo enterrou a menina dentro da própria oca. A terra ficava umedecida com tantas lágrimas, e depois de alguns dias, nasceu uma planta diferente no mesmo local onde o corpo havia sido enterrado. A planta não era conhecida pela aldeia. Perceberam que ela tinha uma raiz escura e por dentro era toda branca. Em homenagem a filha, ela colocou o nome de Manioca, uma junção de Mani (nome da criança) e oca (local onde foi enterrada), que com o passar dos anos o nome tornou-se mandioca. Os índios passaram a utilizar a raiz da planta para fazer farinha e uma bebida chamada cauim.

No Brasil, a mandioca possui vários nomes, dependendo de cada região. Existem por exemplo, aipim, macaxeira, maniva, castelinha, mandioca-mansa, mandioca-brava entre outros. A mandioca é um tubérculo da família das Euphorbiaceae, que se desenvolve abaixo da superfície do solo. Ela possui ampla capacidade de adaptação, ou seja, nasce em variadas condições de clima e solo. Segundo pesquisadores, é uma planta muito antiga, cultivada e consumida antes mesmo da colonização no país (infoescola.com, s.d, s.p.).

Depois desse momento, a professora levanta as seguintes questões: é possível identificar a cultura de um povo por meio dos seus hábitos alimentares? É possível preservar uma cultura alimentar, mesmo que ela tenha contato com outros povos? Depois de ouvir as repostas, deve ser feita uma exposição oral/dialogada sobre a importância da mandioca para os indígenas que viviam na região onde hoje é o Brasil, inclusive mostrando imagens impressas ou projetadas na lousa com data show. O beiju² e os vários tipos de farinha que são produzidas com a raiz devem,

² O “beiju de tapioca” é um disco de goma de mandioca ligeiramente salgado, tostado na chapa ou na frigideira, recheado e dobrado pelo meio, ficando com a forma de um semicírculo. É uma herança da culinária indígena. Disponível em: <https://bitly.com/BnBnxA>

também, ter destaques nesse evento, além de questionamentos sobre a existência de indígenas e o uso da mandioca na região onde está localizada a escola.

O uso da farinha na alimentação do período colonial é um bom exemplo de intercâmbio alimentar entre portugueses e os sabores nativos, lembrando que esse intercâmbio culinário, obviamente, não foi um processo majoritariamente amistoso, visto que portugueses impunham seus gostos e, assim, como afirma Silva (2005, p. 25), “novos sabores e maneiras de se alimentar foram sendo descobertos e, sobretudo, impostos”. A imposição se dava à medida que portugueses conheciam e introduziam em suas refeições alimentos típicos da cozinha indígena, como a farinha feita da mandioca, aliás, a mandioca era extremamente importante na vida dos nativos e o europeu fez uso desse conhecimento.

O uso da mandioca por indígenas era comum para produzir farinhas e cozinhar o beiju, mas também, foi usada para produzir bebidas como o cauim³. Foi desse encontro entre europeus e a farinha de mandioca produzida por indígenas que, segundo Cascudo (1967), nasceu o pirão⁴ e “é provável que eles privilegiavam a mandioca para substituir o trigo na fabricação do binômio farinha e pão que, em geral, era a principal forma de consumo das plantas alimentícias entre as elites da Colônia” (BASSO, 2012, p. 176).

Os portugueses, habituados a cozinhar caldos com verduras, sentiram falta de alguns sabores europeus no novo continente e, na busca pela adaptação culinária ao seu paladar, utilizou a apreciada farinha produzida pelos indígenas no caldo e, assim, nasceu o pirão, importante herança gastronômica do Brasil. Acerca dessa origem, Silva (2005) destaca, ainda, as seguintes observações sobre os portugueses:

Detentores de uma tradição camponesa europeia, nascida e fortificada a base de papas e líquidos misturados aos cereais, os lusitanos acrescentavam a uma cuia de caldo quente - fosse de verduras, de peixe, de carne, fosse de tartaruga - farinha de mandioca em quantidade suficiente para que a mistura ficasse granulada, com aparência pegajosa, grudenta e viscosa, tal qual um legítimo ou um pirão brasileiro (SILVA, 2005, p. 81).

Conhecendo a origem do pirão, é interessante identificar o modo de produção das farinhas e, para isso, são exibidas duas imagens: uma representação da casa de farinha do período colonial e uma casa de farinha do século XXI na cidade de Santa Rita, no Maranhão.

³ Cauim, conforme Cavalcante (2011), é uma bebida alcoólica tradicional dos nativos do Brasil desde antes da colonização, sendo produzido a partir da fermentação da mandioca ou milho, podendo até mesmo ser misturado com polpas de frutas.

⁴ Segundo Abdala (2006) o pirão é um prato tradicional, geralmente servido como acompanhamento e feito da mistura da farinha de mandioca com os mais variados caldos, como o de peixe, carnes, legumes, feijão, entre outros.

Mostrar as duas imagens (figura 18 e 19) e analisar junto com os alunos permanências ou mudanças no modo como o alimento é produzido colabora para a reflexão de como algumas práticas resistem ao tempo e estão presentes de forma significativa no nosso cotidiano.

Podem ser discutidos, ainda, os papéis de quem prepara, quem consome, quem lucra e as variações da farinha no uso culinário, tanto no passado colonial como na atualidade da região em que vivem.

Figura 17 - Casa de farinha: Modesto Brocos y Gomez



Fonte: <https://bityli.com/IiShts> Acesso em: 17 de março de 2022.

Figura 18 - Casa de farinha no século XX.



Fonte: <https://bityli.com/PrnEqZ> Acesso em: 17 de março de 2022.

As imagens mostradas foram escolhidas para levar o aluno a refletir sobre suas próprias experiências e perceber heranças culturais e alimentares na realidade do interior do Maranhão. Também, pode-se abordar temáticas de discriminações raciais, uma vez que se percebe continuidade de pessoas de pele negra na trabalhosa e desgastante produção desse alimento.

Outros docentes, também, podem pensar em distintos alimentos que sejam característicos de sua cidade e instigar a participação dos alunos sobre as raízes históricas e culturais desses produtos. Além da aproximação com a temática, o uso da farinha pode fazer com que o aluno, ao degustar fora da escola comidas que tenham em seu preparo ingrediente estudado em sala de aula, reflita sobre sua história e a cultura da qual ele faz parte.

Etapa 6:

Nessa etapa os alunos vão confeccionar o novo material para exposição no varal. Com as informações colhidas durante a aula sobre as farinhas é feita uma tabela comparativa sobre as farinhas e seus usos. Essas informações são as que foram colhidas em casa. Em duplas podem construir textos informativos sobre o conteúdo pesquisado, usando a tabela e/ou imagens desenhadas ou impressas. A professora acompanha a conclusão dos trabalhos e ajuda na montagem da nova exposição do Varal Histórico.

4.2 Sequência didática 2: caderno de receitas históricas

TEMA: O DOCE SABOR AMARGO DO AÇÚCAR

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS: Qual a origem do consumo do açúcar no Brasil? A produção e o consumo de açúcar influenciaram as relações sociais, econômicas e culturais no Brasil?

IDENTIFICAÇÃO:

Área de Conhecimento: Ciências Humanas	Componente Curricular: História
Ano: 7º Ano	Tempo de Realização: 4 aulas de 50 min

Objetivos	<p>Conhecer alguns aspectos do cotidiano alimentar e da economia na América Portuguesa;</p> <p>Caracterizar a produção açucareira e a estrutura dos engenhos na América Portuguesa;</p> <p>Identificar a composição social da América Portuguesa durante o ciclo do açúcar;</p>
-----------	---

	Reconhecer o impacto da presença do açúcar na sociedade atual.
Conteúdos:	Engenho e sociedade do açúcar;
Unidade temática:	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano
Objeto do conhecimento	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental;
Competências	<p>(CG1) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e os direitos humanos com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais seus saberes, identidades e culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>(CECH6) Construir argumentos, com base nos acontecimentos das Ciências humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva.</p> <p>(CEH1) Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p> <p>(CCH4) Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo e aos outros e as diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das ciências humanas, promovendo acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais Viva Seu saber, identidades vidas culturas e potencialidades vírgulas sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>(CEH4) Identificar interpretações que expressem visões diferentes sujeitos, culturas e povos com relação ao mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>
Habilidades	<p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>(EF07H13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p>
Material utilizado	Datashow, imagem, vídeos, formulário
Avaliação	Qualidade e empenho na produção de receita

Etapa 1:

Para iniciar a sequência, a professora mostra para a turma o tema e os objetivos da sequência didática e explica que o produto final será um caderno de receitas que precisará da colaboração de todos os alunos.

A cada aula um grupo de alunos recebe um formulário (figura 19) para escrever, junto com a família, uma receita que contenha açúcar entre os ingredientes. Nele devem constar, além dos ingredientes, o modo de preparo e as memórias relacionadas a essa receita, que pode ser de família ou de algum momento marcante na história de vida do aluno.

Na aula seguinte os alunos que receberam o formulário fazem uma rápida socialização do seu trabalho e entregam para a professora organizar o caderno de receitas, que é composto de sabores e memórias afetivas de todos os alunos. Tal atividade objetiva dar voz aos sentimentos dos alunos que se percebem construtores de sua trajetória.

Figura 19 - Formulário para anotação das receitas dos alunos

RECEITA _____

INGREDIENTES:

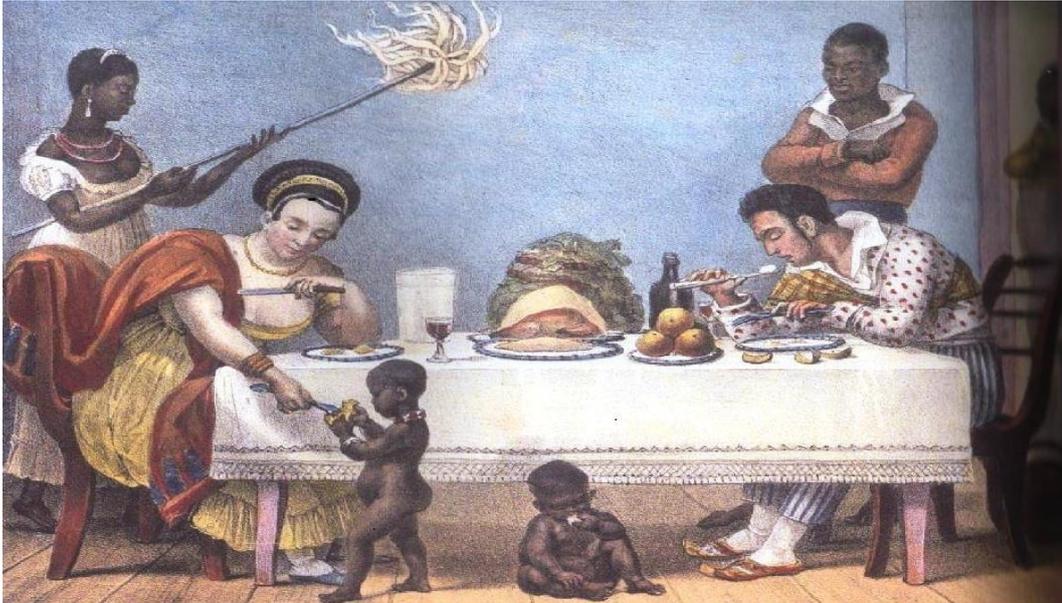
MODO DE PREPARO

MINHAS MEMÓRIAS:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Depois a pintura de Debret (figura 20) é projetada na lousa e tem início um diálogo com os alunos sobre que alimentos eles identificam na imagem e que relações estão evidentes na cena do período colonial. Esse momento deve ser livre para que alunos possam explicitar o conhecimento prévio sobre as relações sociais na América portuguesa e é importante para que possam identificar o lugar ocupado por africanos escravizados e brancos dominadores.

Figura 20 - Refeição colonial em que colonizadores são acompanhados de escravizados em funções subalternas.



Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/debret-e-os-habitos-alimentares-na-corte-brasileira/> Acesso em: 04 de abril de 2022.

Em seguida a professora pede para que a turma fique em círculo e coloca sobre sua mesa alguns tipos de doces fáceis de serem encontrados em padarias ou supermercados como: cocada, goiabada, pudim, beijinho e bolinho de chuva. A professora deixa os doces à mostra, solicita que alguns alunos apontem o que mais já consumiram e que falem sobre suas memórias relacionadas aos seus consumos. Depois explica que o elemento principal nesses doces é a presença do açúcar e que foi primordial para a economia colonial que teve como base o trabalho escravo.

Etapa 2:

O primeiro momento da aula deve ser com a breve socialização das receitas dos alunos que receberam o formulário na aula anterior. Durante a exposição, os outros alunos podem identificar aquilo que é comum a todos e apontar o que lhe parece estranho. Esse exercício colabora para que percebam as diferenças alimentares dentro de um mesmo grupo de pessoas. Os alunos que entregam os formulários escolhem os próximos alunos que deverão recebê-los e entregar na aula seguinte; este processo se repete nas etapas posteriores.

Em seguida são explicados os motivos que levaram os colonizadores a escolher a cana-de-açúcar como principal produto para exploração na América Portuguesa. O clima quente, a alta lucratividade, o solo apropriado para o plantio e a experiência exitosa na Ilha da Madeira foram decisivos para que o Brasil passasse a ser um grande produtor de açúcar, pois os

portugueses encontraram a oportunidade de lucrar com o produto e, ao mesmo tempo, foram construindo um cardápio cheio de sabores adocicados. O trabalho com a cana-de-açúcar rendeu a Portugal muita riqueza econômica, também, com a culinária.

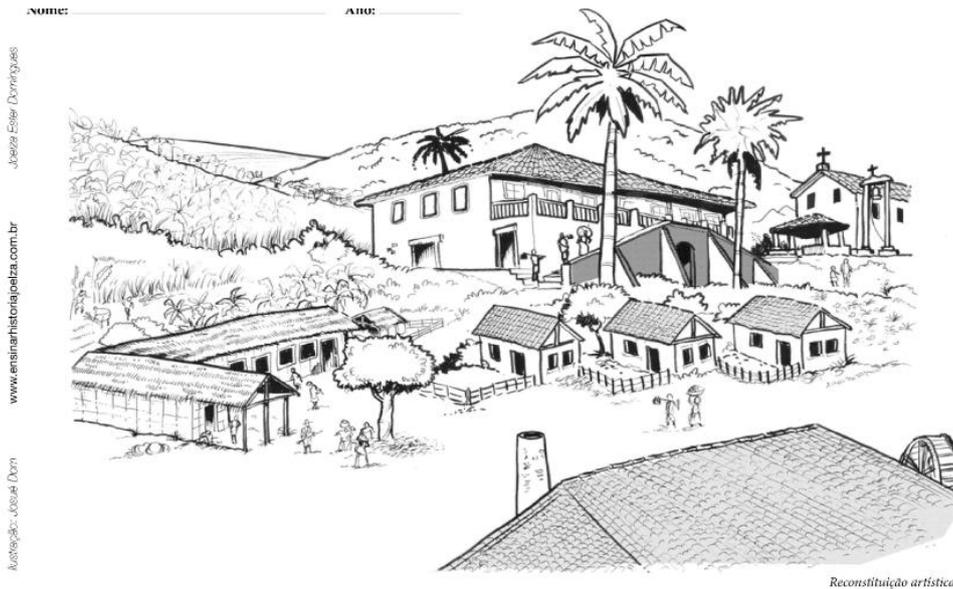
Ainda, nesta etapa, é explicado aos estudantes que a produção de açúcar era realizada em uma organização social e econômica bem definidas, em que o engenho, inicialmente, representava o local em que a cana-de-açúcar era transformada em açúcar, mas que, com o passar do tempo, o engenho passou a significar toda a propriedade açucareira que era composta pelas terras, casa grande, a senzala, a capela e a fábrica.

Compreender a estrutura da produção açucareira colabora para o entendimento das relações sociais estabelecidas na América Portuguesa e, ainda, para compreender como cada grupo tinha na alimentação sua representação cultural e econômica. No caso dos escravizados ocupavam lugar de marginalidade, pois eram considerados objetos de trabalho, sem direito ou respeito às suas origens. O doce do açúcar foi sendo consolidado na economia por meio do suor amargo dos escravizados. A existência de trabalhadores livres deve ser compreendida pelos alunos como instrumento de manutenção da exploração dos escravizados, pois os livres ocupavam cargos de supervisão dos escravos, como mestre de açúcar e feitores.

Etapa 3:

Depois da explicação é apresentado o desenho, Engenho e sua estrutura, para fins de identificação de seus ambientes. A ilustração, que mostra a estrutura física de um engenho, com suas moradias e espaços destinados à produção, foi retirada do site Ensinar História.

Figura 21 - Engenho e sua estrutura



Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/para-colorir-fazenda-de-cana-do-brasil-colonia/> Acesso em : 23 de abril de 2022.

No final da aula, deve ser entregue uma cópia do desenho acima para que cada aluno identifique a estrutura do engenho, no período colonial, o qual apresenta os seguintes elementos: a casa-grande, a senzala, a capela, as moradias das famílias escravas e a chaminé das fornalhas.

O aluno deve entregar para a professora o desenho identificado com a localização correta de cada parte que compunha o engenho. Assim, ele, junto do professor, pode imaginar o cotidiano e o funcionamento diário de um engenho.

Etapa 4:

Para finalizar a sequência didática, todos os alunos entregam suas receitas para a professora, que organiza um livro de receitas intitulado: Nossos sabores históricos. O material reunido deve ser apresentado na aula posterior, demonstrando os elementos comuns a algumas receitas e, também, a diversidade de pratos e culturas mescladas em tais receitas. Por fim, a professora pode entregar o material das receitas reunidas, na biblioteca da escola, de forma que fique disponível para leituras, empréstimos, descobertas de novas receitas e compartilhamentos de novas experiências culinárias. Por fim, a professora digitaliza essas receitas e monta um livro virtual, que será disponibilizado no site: História & Sabores.

A proposta do caderno de receitas é indicada para o 7º Ano do Ensino Fundamental, pois, nessa etapa, é comum que muitos alunos apresentem alguma dificuldade na escrita. Portanto, a tarefa de produzir sua receita representa um momento de exercício para sanar essa

deficiência. A atividade é também uma oportunidade de trabalho interdisciplinar com a área de Língua Portuguesa, que pode estender a proposta com a correção dos textos junto com os alunos.

Outra forma de trabalho com a produção de receitas é a utilização de uma ferramenta online que pode gerar maior engajamento dos alunos. A sugestão proposta é o aplicativo padlet (<https://pt-br.padlet.com/>) no qual os estudantes podem postar suas receitas em um mural virtual da turma. No entanto, é importante considerar as particularidades de cada escola, pois as instituições privadas possuem maior acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), enquanto em muitas escolas públicas, especialmente na zona rural, ainda é uma realidade distante.

4.3 Sequência didática 3: panfleto a favor da liberdade

TEMA: Escravidão africana na América Portuguesa

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS: A temática do açúcar pode ser articulada às questões de exploração e discriminação social relacionadas aos afrodescendentes?

IDENTIFICAÇÃO:

Área de Conhecimento: Ciências Humanas	Componente Curricular: História
Ano: 7º Ano	Tempo de realização: 4 aulas de 50 min

Objetivos	Caracterizar o tráfico transatlântico de escravos, usados pelo viés da lógica mercantilista europeia; Discutir a construção do racismo no Brasil, assim como a resistência e a luta dos movimentos negros; Reconhecer o protagonismo e a importância dos africanos e afrodescendentes na História do Brasil; Valorizar a composição multiétnica da sociedade brasileira.
Conteúdos:	O tráfico de escravizados; a chegada de africanos à América Portuguesa; o trabalho dos africanos escravizados; valorização e afirmação das identidades afro-brasileiras; aspectos alimentares dos africanos escravizados
Unidade temática:	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano

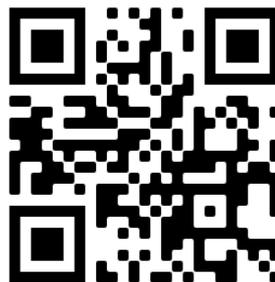
Objeto do conhecimento	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental; Resistências, invasões e expansão na América portuguesa; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Competências	<p>(CG1) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e os direitos humanos com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais seus saberes, identidades e culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>(CECH6) Construir argumentos, com base nos acontecimentos das Ciências humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva.</p> <p>(CEH1) Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p> <p>(CCH4) Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo e aos outros e as diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das ciências humanas, promovendo acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais Viva Seu saber, identidades vidas culturas e potencialidades vírgulas sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>(CEH4) Identificar interpretações que expressem visões diferentes sujeitos, culturas e povos com relação ao mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>
Habilidades	<p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>(EF07H13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p>
Material utilizado	Datashow, vídeos, reportagens impressas, capas de revistas.
Avaliação	Qualidade na elaboração do panfleto para combate às situações análogas à escravidão.

Etapa 1:

Os africanos escravizados que foram trazidos de forma compulsória para realizar variadas atividades têm papel essencial na atividade de exploração da cana-de-açúcar, no período colonial, inclusive na lavoura do produto foram fundamentais.

A vida dos africanos escravizados na América Portuguesa era de grande sofrimento e já começava durante a travessia da África para a América nos navios negreiros. Essa questão é trabalhada com a exibição de um vídeo sobre o lucrativo comércio para os portugueses. O vídeo é exibido para a turma e, em seguida, é aberta uma roda de conversa para discussão sobre as percepções dos alunos acerca das características da escravidão vistas no vídeo. A seguir, o vídeo sugerido para estudos:

https://youtu.be/Le_TAd0q3HE.



Também, para diversificar o debate entre alunos e professora numa perspectiva dos discursos atuais de resistência, podem ser utilizados slams⁵ como estes:



<https://www.youtube.com/watch?v=z3V8DHsi-7w>,

⁵O slam é uma competição de poesia falada criada nos Estados Unidos por Marc Smith, mais especificamente em Chicago nos anos 1980 e trazido ao Brasil em 2008 por Roberta Estrela D'Alva. As batalhas de poesia falada seguem algumas regras: poesias autorais de até três minutos sem a utilização de objetos cênicos e sem acompanhamento musical. Corpo e voz são elementos fundamentais! As notas são dadas por um júri popular que é escolhido no momento da competição. Esta normalmente ocorre em três fases: geral, semifinal e a final, que revela o poeta vencedor daquela edição.



<https://www.youtube.com/watch?v=3m-UFAntXU0>.

Durante a conversa é importante salientar que a alimentação dos escravizados, durante a travessia dos navios negreiros, tinha como base a farinha e que era apenas uma refeição por dia, mostrando as relações de desigualdade e exploração do povo africano, desde sua captura na África até a sua instalação em terras americanas. Nesse sentido, a mandioca se tornou importante para os portugueses, pois muitas vezes servia de moeda de troca no litoral africano.

Após a chegada dos escravizados à América, eram delegadas às exaustivas tarefas, que poderiam ser tanto no campo como nas cidades (domésticos). Segundo Silva (2022, p. 4):

Os escravizados do campo eram extremamente mal vestidos, e muitos não tinham contato direto com seu senhor, apenas com o feitor. Os escravos domésticos tinham roupas melhores e contato direto com o senhor e sua família. Os escravos urbanos trabalhavam em diferentes ofícios.

No caso do engenho, os escravizados trabalhavam em todas as etapas da produção açucareira, desde o plantio até a fabricação do açúcar. Trabalhavam de maneira exaustiva e eram castigados com violência, quando não cumpriam as atividades determinadas, erravam na execução da tarefa ou tentavam fugir; muitas vezes a punição era ficar sem comida. Além de ter uma alimentação insuficiente e de má qualidade, ainda tinham que realizar todos os trabalhos impostos por seu “dono”. Todas as questões levantadas em sala de aula sobre escravidão estão amparadas pela lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a presença da temática “história e cultura afro-brasileira e africana” na educação, uma vez que são abordadas questões relacionadas à economia colonial, mas também são exploradas formas de resistência e manifestações culturais de africanos e seus descendentes.

Além do trabalho na lavoura açucareira, é importante que os alunos conheçam a existência de outras tarefas realizadas pelos escravizados e, nesse caso, tem destaque os trabalhos realizados por mulheres, a exemplo das negras de ganho, que realizavam atividades nas ruas, como consertos em geral, as doceiras, as amas de leite, que alimentavam os filhos e

filhas das senhoras, e as negras de tabuleiro, que praticavam o comércio ambulante vendendo mercadorias em tabuleiros. Estas últimas vendiam comida na rua e repassavam parte dos ganhos para seus proprietários.

Figura 22 - *Negros de ganho, negras de tabuleiro e amas de leite: (séculos XVI – XIX)*



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/formas-trabalho-escravo-no-brasil.htm>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

Após o contato com a temática, a professora organiza um slam. Para tanto, a turma é dividida em grupos e estes criam suas “poesias de resistência”, que serão apresentadas por um componente de cada grupo. Esse momento pode ser acompanhado por profissionais da escola, pois é necessário um júri para avaliar as batalhas e definir um grupo vencedor.

Etapa 2:

A sequência tem continuidade com a apresentação, na lousa, da imagem da jornalista Maria Júlia Coutinho em uma capa de revista sobre o protagonismo feminino negro no Brasil. Os alunos são instigados a falar sobre o conteúdo da manchete e discutir com os colegas sobre como o negro é tratado no país atualmente, refletindo sobre a manchete e o conhecimento prévio que eles têm sobre o assunto.

Figura 23 - Capa da revista Marie Claire, em agosto de 2020

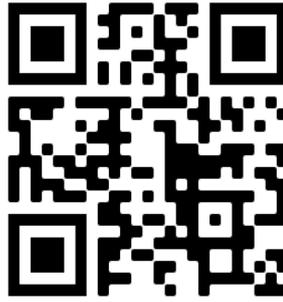


Fonte: <https://bityli.com/DBMwIXXQ> Acesso em: 30 de abril de 2022.

Questões como racismo, cotas raciais, preconceito e protagonismo negro podem ser discutidas, inclusive a matéria com o chef de cozinha Moacir Santana pode ser mostrada. Nela ele conta sua trajetória e fala como é ser um chef negro no Brasil, onde a predominância é de homens brancos. Para acessar a matéria pode ser usado o QR code ou projetado na lousa com um datashow.



Em seguida é exibido, na televisão ou data show, o documentário sobre Quilombo dos Palmares, disponível em: <https://youtu.be/vuT6mSdMVSs>, com destaque para Zumbi dos Palmares. O conhecimento sobre as formas de resistência durante a América Portuguesa contribui para superação da ideia de que escravos foram passivos durante a escravidão, pois houve, sim, muita luta e resistência.



O vídeo deve ser exibido entre os minutos 12:20 até 22:28 para ilustrar uma importante forma de resistência à escravidão na América Portuguesa. Após a exibição questionar os alunos sobre como eles imaginam que os moradores dos quilombos se alimentavam e esclarecer que em Palmares a sobrevivência do quilombo provinha da agricultura, com destaque para o feijão, a batata, o milho, o melão, a mandioca e suas variações, como a farinha, que eram os principais itens produzidos. Eles devem escrever um breve relato sobre a experiência de Palmares para embasar historicamente a produção do panfleto.

Etapa 3:

A turma é dividida em cinco grupos e cada um destes recebe uma reportagem impressa sobre notícias recentes, com QR code, para que os alunos possam acessar individualmente a reportagem sobre situações análogas à escravidão, por meio do aparelho celular. Porém, os alunos que não dispuserem do meio de acesso podem formar duplas com aqueles que possuem o celular como possibilidade de obter as informações.

Reportagem 1: Trabalho escravo contemporâneo

Trabalho escravo contemporâneo

Condições degradantes de trabalho, cerceamento da liberdade e outras violações dos Direitos Humanos configuram tr atualidade.

A escravidão nos dias de hoje inclui: trabalho forçado ou por dívida, condições degradantes, altas jornadas e agressões físicas e psicológicas.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/escravidao-nos-dias-de-hoje.htm>. Acesso em: 02 de maio de 2022.



Reportagem 2: Maranhenses em situação análoga à escravidão são resgatados em Santa Catarina.

MENU | **g1** | MARANHÃO | REDE MIRANTE

Maranhenses em situação análoga à escravidão são resgatados em Santa Catarina

Os cinco trabalhadores são da cidade de Timbiras, no interior do Maranhão, e estavam alojados em situação precária de higiene e sem nenhum registro trabalhista.

Por G1 MA, TV Mirante — São Luís, MA
05/08/2020 16h36 · Atualizado há um ano

Facebook Twitter WhatsApp Telegram LinkedIn Print

Fonte: <https://bityli.com/QUkMEg> Acesso em: 02 de maio de 2022.



Reportagem 3: 15 trabalhadores são resgatados de condições análogas à escravidão no interior do MA.



Reportagem 5: Mais de 40 trabalhadores em condições análogas à escravidão são resgatados em SC

[Capa NSC Total » Cotidiano](#)

SITUAÇÃO PRECÁRIA

Mais de 40 trabalhadores em condições análogas à escravidão são resgatados em SC

Pessoas foram aliciadas no Maranhão para trabalhar na colheita de maçã

05/04/2022 - 13h23

Fonte: <https://bityli.com/qGdRyY> Acesso em: 02 de maio de 2022.



Etapa 4:

Os grupos são orientados a fazer a leitura das reportagens que receberam para discutir entre eles as causas da situação mostrada em diferentes lugares. Dentre as informações, deve observar que uma das razões que levam ao aprisionamento são as dívidas adquiridas com o custeio da alimentação. Nessa situação, os trabalhadores recebem o alimento e outros itens de subsistência, quando estão contratados, e, depois, precisam pagar o que consumiram. Cada

grupo apresenta as principais considerações sobre a reportagem lida e, no final, produz um panfleto com o objetivo de combater o tráfico de pessoas e a exploração, em situação análoga à escravidão, em uma perspectiva de valorização à liberdade e à dignidade de todos com direito ao alimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou entender a alimentação como fonte documental e gustativa para o ensino de História, no ensino fundamental II e, para tanto, entre demais considerações, destaca que, além de ser um ato necessário à sobrevivência humana, a temática também pode colaborar para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e de qualificação do ensino de História na educação básica. A pesquisa buscou, também, realizar um exercício de reflexão com o estudo sobre as misturas culturais existentes na história da América Portuguesa, trazendo à tona as vivências dos alunos.

Portanto, com esse propósito, foi definido o percurso metodológico, baseado em pesquisa bibliográfica, na qual foram investigados os trabalhos já publicados sobre a temática e feitas as devidas reflexões acerca dos resultados. Consideramos, pois, que, para investigar como trabalhar História da América Portuguesa no Ensino Fundamental, era necessário conhecer os sabores plurais e compreender o processo de construção dessas misturas. Assim, ao fazermos isso, adotamos uma abordagem que se caracterizou como pesquisa qualitativa.

Definidos esses parâmetros, a compreensão do tema demandou a análise da alimentação como abordagem alternativa para as aulas de História da América Portuguesa, considerando as misturas culturais e, com isso, foram determinados três objetivos específicos. O primeiro foi identificar como a alimentação e a pluralidade cultural dialogam com os estudos históricos. Ficou evidente que ambos vêm contribuindo para desvendar particularidades da história que podem ser utilizados no aprimoramento do ensino da disciplina em estudo.

Em seguida, procurou-se identificar no milho, na mandioca, no açúcar e no feijão características da pluralidade cultural brasileira que fazem parte da história da América Portuguesa. A análise permitiu concluir que os alimentos citados são carregados de intercâmbios ocorridos entre indígenas, portugueses e africanos.

Por fim, foi feita uma investigação de como ensinar a história da América Portuguesa utilizando sequências didáticas que contemplem a alimentação e a pluralidade cultural brasileira. Foram concebidas, portanto, três sequências abordando a colonização, a sociedade açucareira e a escravidão africana na América Portuguesa. Consta-se, com isso, que é possível

levar a pluralidade cultural para a sala de aula, por meio da alimentação, e tornar a história mais próxima da realidade do aluno.

Uma proposição que consideramos necessária foi a criação de um site para disponibilizar as sequências didáticas produzidas e abrir espaço para interação entre professores que utilizam a temática da alimentação em suas aulas de História.

<https://sites.google.com/view/historia-sabores/in%C3%ADcio?authuser=1>



Com isso, salientamos que a hipótese considerada acerca da alimentação e a pluralidade cultural como temáticas que reforçam a familiarização do aluno com os conteúdos históricos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e relevante foi confirmado, diante dos estudos e pesquisas sobre a relação que pode ser construída entre alimentação, no caso específico da América Portuguesa, com as misturas culturais e o ensino de História.

Ressaltamos, portanto, a relevância da alimentação como fonte histórica e promotora de diálogos sobre pluralidade cultural e, ainda, como incentivo, entre os educandos, de maior envolvimento e empatia com os “diferentes”, conforme sugerido nas sequências que valorizam a diversidade étnica e cultural e evitam preconceitos ou hierarquizações etnocêntricas.

Destacamos, ademais, que o processo de escrita de uma dissertação em Ensino de História, agregado às tarefas do cotidiano de uma mãe e ao trabalho nas escolas junto aos estudantes, muitas vezes, interrompido por questões familiares ou problemas de saúde, não é atividade simples e exigiu da professora/pesquisadora, durante o processo, um amadurecimento como pesquisadora, como pessoa e como professora, pois precisou trilhar um caminho de muita reflexão ao estudar a história dos alimentos, conciliar a vida e construir as sequências didáticas.

Para isso, buscou-se um novo olhar sobre o fazer pedagógico e isso significa que, além de ministrar os conteúdos, deve ser considerada a importância de incentivar o aluno a participar ativamente do desenvolvimento das sequências didáticas. Logo, é fundamental para a construção de um processo dinâmico e significativo na sala de aula, visto que as atividades despertam nos alunos o interesse em conhecer e se sentirem parte da História do Brasil.

Por fim, cabe mencionar que a ausência de estudos específicos sobre o tema, foco desta dissertação, tornou a pesquisa mais complexa e exigiu uma investigação minuciosa de alguns

desses alimentos, a exemplo do milho, o qual temos referência de sua origem e de seu uso, mas a respeito da história dos pratos que são produzidos com ele, foi preciso investigar separadamente. Tal obstáculo e limitação sobre a história dos alimentos aqui pesquisados: milho, mandioca, açúcar e feijão revela a necessidade de produção de novas pesquisas desses e/ou de outros alimentos presentes na cultura alimentar brasileira. Conduzir a demanda de extensão desse objeto de pesquisa, porém, é de interesse e intenção desta professora/pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Mônica Chaves. Sabores da tradição. **Revista do arquivo público mineiro**, v. 1, p. 118-129, 2006.
- ABREU, Capistrano de. 1853-1924. **Capítulos de história colonial: 1500-1800**. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998.
- ALGRANTI, Leila M. Alimentação, saúde e sociabilidade: A arte de conservar e confeitar os frutos (séculos XV-XVIII). **História: Questões & Debates**, Curitiba, n.42, p.33-52. Editora UFPR, 2005.
- ALGRANTI, Leila Mezan. Os doces na culinária luso-brasileira: da cozinha dos conventos à cozinha da casa" brasileira", séculos XVII a XIX. **Anais de História Além-Mar. Lisboa**, v. 6, 2005.
- AMORIM, Gabriel Chaves. Maníba, Mandioca e Aipim: origem, histórias e gastronomia da raiz brasileira. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, p. 818-833, jul./dez. 2015. Semestral.
- ARANDA, Pâmella da Silva; SILVA, Ana Maria de Vasconcelos. Interculturalidade e educação: uma reflexão sobre as políticas multiculturais de educação. **Políticas públicas: desafios nos contextos atuais**. Mato Grosso do Sul, n. 04. 2019. Disponível em: <https://www.unilim.fr/trahs/1634&file=1>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- ÁVILA, Arthur Lima. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/31185>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- AZEREDO, Eduardo Borges da Fonseca. A evolução da cultura do milho. In: MELCHIOR, Myriam (Org.). **Gastronomia, cultura e memória: por uma cultura brasileira do milho**. 1. ed. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2017. p. 17-28.
- BARROS, Bruna Rosa do Nascimento de. **Os livros de culinária como marco identitário no Brasil**. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Instituto de Arte e Comunicação Social, 2016.
- BARROS, José d'Assunção. Os conceitos na história: considerações sobre o anacronismo. **Revista Ler História** [online], v. 71, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/2930>; <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2930>. Acesso em: 4 jan. 2018.
- BASSO, Rafaela. **A cultura alimentar paulista: uma civilização do milho? (1650-1750)**. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas., Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____. Um pouco da história do milho na colonização da América Portuguesa. In: MELCHIOR, Myriam(org.). **Gastronomia, cultura e memória**: por uma cultura brasileira do milho. 1. ed. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2017. p. 50-64.

BRAGA, Isabel M. R. Mendes Drumond. **Sabores do Brasil em Portugal**: descobrir e transformar novos alimentos (séculos XVI-XXI). São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003. 119 p.

CABRAL, Natanael Freitas. **Sequências didáticas**: estrutura e elaboração. Belém: SBEM / SBEM-PA, 2017. 104 p.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Universidade Federal Fluminense Brasil, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CARNEIRO, Henrique. **Comida e Sociedade**: uma história da alimentação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Alimentação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CAVALCANTE, Messias S. **A verdadeira história da cachaça**. Sá Editora, 2011.

Ciências Médicas Hoje. **História da Pamonha**. Youtube, 17 de jun. de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/ZuoI3fqtR28>. Acesso em: 17 jul. 2021.

CHERMOULA, Aline. **Cuscuz**: a história do alimento que tem origem no Norte da África e se tornou Patrimônio Imaterial da Humanidade. Mundo negro, 10/03 2021. Disponível em: : <https://bityli.com/JdwFNShs> Acesso em: 23 de março de 2022.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **Pluralidade cultural na sala de aula**: da formação do Brasil à valorização das múltiplas culturas no contexto educacional. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 43, 10 de novembro de 2020. Disponível em: <https://bityli.com/TxvtxN>. Acesso em: 22 ago. 2021.

COSTA, Flaviane Malaquias. **Alimentação e Cultura**: a domesticação das plantas alimentares. São Paulo: Departamento de Genética, Universidade de São Paulo, 2019. 83 slides, color.

DA SILVA, Denison Rafael Pereira; GOMES, Francisco Alves. Feijoada: das senzalas dos negros aos restaurantes da classe média. **Examãpaku**, v. 1, n. 2, 2008.

DÓRIA, Carlos; BASTOS, Marcelo. 2018. **A culinária caipira da Paulistânia**. São Paulo: Três Estrelas.

ELIAS, Rodrigo. **Feijoada**: breve história de uma instituição comestível. **Revista Textos do Brasil, Brasília**, n. 13, p. 33-39, 2004.

FARIA, Caio Alexandre Toledo de. Da terra às migalhas: o abastecimento interno, os pobres, os livres e a “brecha camponesa” na América Portuguesa (séculos XVI – XVIII). **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, jan./jul., p.168-179, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Ananda/Downloads/1087-Texto%20do%20artigo-3007-1-10-20150823.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

FARIAS, Patrícia de Oliveira Leite; SHINOHARA, Neide Kazue Sakugawa; PADILHA, Maria do Rosário de Fátima; OLIVEIRA, Karlla Karinne Gomes de; MATSUMOTO, Masayoshi. O Cuscuz na alimentação brasileira. In: **Revista Contextos da Alimentação**, v. 3, n. 1, dez. 2014.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. **A civilização do açúcar – séculos XVI e XVIII**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GUIMARÃES, Selva. **A formação do professor de História no Brasil**: novas diretrizes, velhos problemas. 2009.

FORMIGHIERI, R. C. G.; BEZERRA, I. B.; CARVALHO, S. M. DE. Escritos Sobre o Cuscuz. **Revista Inter-Legere**, v. 2, n. 25, p. c17358, 27 jul. 2019.

FREITAS, Fábio de Oliveira. Evidências genético-arqueológicas sobre a origem do feijão comum no Brasil. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, v. 41, p. 1199-1203, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Açúcar**: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do nordeste do Brasil. São Paulo: Global, 2007. 274 p.

_____. **Casa Grande e Senzala**: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FURTADO, Celso. **A formação econômica do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GOMES, N. L. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. **Revista do Museu Antropológico**, UFGO. Goiânia: 2000.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/delta/article/view/26768>. Acesso em: 13 out. 2021.

GRUZINSKI, Serge. **O Pensamento Mestiço**. Tradução Rosa Freire D'aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUIMARÃES, F. A. M. A cultura da mandioca no Brasil e no mundo: um caso de roubo da história dos povos indígenas. VII Encontro Estadual de História. Bahia: ANPUH BA, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUE, Sheila Moura. **Delícias do Descobrimento: a gastronomia brasileira no século XVI**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 230 p.

LANG, Tatiana et al. PERFIL MICROBIOLÓGICO DE QUINDINS. **Atas de Ciências da Saúde (ISSN 2448-3753)**, v. 3, n. 1, p. 41-50, 2015.

LOPES, Lilian Maria Siqueira. **A alimentação no Brasil colônia**. Trabalho de Conclusão de Curso de História, UNISALESIANO Centro Universitário Católico Salesiano, 2009.

MACIEL, M. E. Uma cozinha brasileira. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 33 p. 25-39, jan./jun. 2004.

MARANHÃO, Ricardo Frota de Albuquerque; BASTOS, Sênia Regina; MARCHI, Marília Malzoni. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 54-68, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/16893/pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Ensino de História: Fontes e linguagens para uma prática renovada**. VIDYA, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007. ISSN 0104 - 270X. Disponível em: <http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/395>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MENEZES, Luciana dos Santos. **Cidadania e participação por meio das hortas escolares: a alimentação como temática para o ensino de história na EJA de São José/SC**. 2019. 252 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Florianópolis, 2019.

MIGUEL, Marcelo Calderari et al. Mingau: uma culinária revisitada. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 28, especial, p. 111-123, jun. 2018.

MILLER, Joseph C. O Atlântico escravista: açúcar, escravos e engenhos. **Afro-Ásia**, v. 19, n. 20, p. 9-36, 1997.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013. 207 p.

_____. **O mundo na cozinha: história, identidade, trocas**. São Paulo: Editora Senac, 2009. 256 p.

MOREIRA, Sueli Aparecida. Alimentação e comensalidade: aspectos históricos e antropológicos. **Ciência e Cultura**, v. 62, p. 23-26, 2010. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v62n4/a09v62n4.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

NUNES, Priscila Barbosa Bezerra; ZEGARRA, Makarena Del Carmen Chaves Portugal. Sobremesas: de Portugal a Pernambuco. **Revista Contextos da Alimentação**, v. 3, n. 1, p. 50, 2014.

OLIVEIRA, Adriana Sassi. **A História da Alimentação como Ferramenta de ensino de História**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Universidade de Santa Maria, Centro de Educação. Santa Maria, 2018.

OLIVEIRA, Juliana Morcelli; SANTOS, Christian Fausto Moraes dos. Doce amargo Mundo Novo: percalços ambientais e alimentação colonial na América colonial portuguesa do século XVI. **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 465-479, jul. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Ananda/Downloads/55005-Texto%20do%20artigo-233011-2-10-20150710.pdf>. Acesso em 15 mar. 2022.

PAULA, Josi de. Slam: literatura e resistência! **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 30, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/QseqVd>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PEDROSA, Manoela. A roça, a farinha e a venda: produção de alimentos, mercado interno e pequenos produtores no Brasil colonial. In: Fragoso, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. (Orgs.). **O Brasil Colonial 1720**, v. 3. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PETRAGLIA FILHO, M. A. F.; SANTOS, C.; GONÇALVES, L. R. D. **Semana da Consciência Negra/PIBID - Diversidade Cultural**. 2013.

PINTO E SILVA, Paula. **Farinha, Feijão e Carne-Seca: um tripé culinário no Brasil Colonial**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

PINTO, Tales dos Santos. "**História da feijoada**". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/historia-feijoada.htm>. Acesso em: 1 maio 2022.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

RAMOS, Fábio P. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-118.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português-língua materna. **Revista Letras, Santa Maria**, v. 29, n. 58, p. 37-62, 2019.

REIS, Claudia Zuccolotto et al. A rapadura e o açúcar mascavo no Brasil. **Encontro de Gastronomia, Cultura e Memória**, 2020, p. 25.

RIBEIRO, Renilson Rosa; BOVO, Cláudia Regina. A promoção da educação histórica na escola: os desafios da avaliação diagnóstica em História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 315-338, 2013.

RIBEIRO, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon. Aprender a ensinar história na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda. **Fato e Versões**, Coxim: MS, v. 9, n. 16, p. 129-144. set./dez. 2016.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 4-103, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, Gelze Serrat de Souza Campos; ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **A trajetória da cana-de-açúcar no Brasil**: perspectivas geográfica, histórica e ambiental. Uberlândia: UBUFU, 2020.

RODRIGUES, Jaime. “De farinha, bendito seja Deus, estamos por agora muito bem”: uma história da mandioca em perspectiva atlântica. **Revista Brasileira de História**, v. 37, p. 69-95, 2017.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Revista do Centro de Educação - UFSM**, v. 45, jan./dez, 2020.

SANTOS, C. R. A. dos. A alimentação e seu lugar na História: os tempos da memória gustativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 42, p. 11-31, Editora UFPR, 2005.

SANTOS, Elisabete Leão Sales; BASTOS, Evane Barbosa. 2017, Salvador. **Reconstruindo O sentido da história**: um novo olhar a partir da educação problematizadora. Salvador: UNEB, 2017. 12 p.

SANTOS, Maria Clara Leopoldino; MENDONÇA, C. M.; SHINOHARA, N. K. S. Milho e o São João: Identidade Gastronômica. **Revista Contexto da Alimentação**: Comportamento, Cultura e Sociedade, v. 8, n. 1, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. 5 reimp. São Paulo: Contexto, 2020. p. 175.

SCHUTTZ, Gabriela D'ávila. As mídias e o processo de ensino-aprendizagem em história: relato de uma experiência no ensino médio politécnico em Sapiranga - RS. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 138-156, jan./jun. 2015. Semestral.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZ, Stuart B. Prata, açúcar e escravos: de como o império restaurou Portugal. **Tempo**, v. 12, n. 24, p. 201-223, 2008. Disponível em: <https://bityli.com/LREGoY>. Acesso em: 15 maio 2022.

SETH, Sanjay. Razão ou raciocínio? Clío ou Shiva? **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 11, abr. 2013, p. 173-189.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA, José Josberto Montenegro. **A pesquisa no ensino de história**: o potencial das diferentes fontes e linguagens. 18. ed. Uberlândia: Fapemig, 2012. 19 p.

SILVA, Vivian Geovana Costa da; ARAÚJO, Anderson David Martins de. Feijão com farinha: de herança indígena a segurança alimentar camponesa. In: Congresso Online Internacional de Sementes Crioulas e Agrobiodiversidade, 2, 2022, Dourados. **Anais [...]** Dourados, 2022.

SINGOLANI, Rogério Augusto. **A História tem sabor!** Ensino de história, memória e cultura alimentar em Ourinhos, SP (1927-1977). 2020. 275 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

SULIS, Marcella. As broas de milho: reflexões sobre suas tradições no sudeste brasileiro. In: MELCHIOR, Myriam(org.). **Gastronomia, cultura e memória: por uma cultura brasileira do milho**. 1. ed. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2017. p. 36-44.

URU, Potira Morena Souza Benko de. **Do milho à pamonha**. 2007. 60 f. Monografia (Especialização) - Curso de Técnico em Alimentos, Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed., 1998.