

## QUAIS MARCOS E DATAS COMPÕEM NOSSAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA?

**Marta Maia – UFF**

**marta965@globo.com**

### **Introdução**

*Lá vai o trem com o menino  
Lá vai a vida a rodar  
Lá vai ciranda e destino  
Cidade e noite a girar  
(Villa Lobos).*

Quais marcos e datas compõem nossas memórias de infância? Essa pergunta foi feita a um grupo de professores, gestores e estudantes de Pedagogia em um encontro de formação. A análise sobre suas respostas compõe esse trabalho, no intento de refletir sobre a relação entre os marcos e datas anunciados e aqueles que tradicionalmente são valorizados na escola.

A pergunta foi feita no encontro formativo “FIAR com...memorações – marcos e datas da infância” que se realizou em setembro de 2019 na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

*FIAR com...* é um encontro de formação realizado periodicamente pelo FIAR – Círculo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. O grupo FIAR, articulando ensino, pesquisa e extensão, tem como centralidade a temática da formação docente em diálogo com a arte, a cultura, a infância, a memória, e esses encontros se propõem a ser momentos/espacos de experiências coletivas, perpassadas pela sensibilização, a rememoração, o fazer à mão, cultivando um tempo alargado para pensar, fazer, contar; nesse tempo-espaco, busca-se contribuir com a ampliação do repertório cultural e pedagógico que, acreditamos, deva constituir o conhecimento de professores em geral e, em particular, de educação infantil.

O tema do encontro que aqui será focalizado, parte das pesquisas realizadas pela autora (MAIA, 2011; 2016,) nas quais se evidencia que o currículo da educação com

frequência se organiza através de datas comemorativas do calendário oficial. Datas que primam por serem de natureza religiosa, cívica e moral, apartadas dos sujeitos que transitam nas escolas. Esse currículo tem raízes políticas e ideológicas que pretendem formar cidadãos que defendam uma certa forma de ser e estar no mundo.

### **Fiando lembranças e afetos**

O encontro, seguindo a proposta do grupo FIAR de trazer a experiência estética com centralidade e a memória como fator preponderante na formação, transitou de uma análise convencionalmente teórica para uma abordagem sensível sobre o tema do currículo organizado por datas. Pensado para envolver professores e gestores de educação de redes públicas e alunos do curso de Pedagogia no tema, ele foi organizado de forma a oportunizar a sensibilização para a acessar as memórias.

Ao chegar à sala marcada para o encontro, os participantes puderam degustar um lanche, enquanto se conheciam e/ou se reencontravam. Entre conversas, cumprimentos e degustações, eram exibidos vídeos que remetiam à infância. Feita a recepção, foram convidados a assistir esses vídeos, que eram animações das músicas “O trenzinho do caipira” (Villa Lobos) e “Bola de meia, bola de gude” (Milton Nascimento e Fernando Brant).

O espaço em que se sentariam estava organizado com as cadeiras reunidas em pequenos grupos, que formavam pequenas ilhas com brinquedos ao centro – como bonecas, bolas, carrinhos, objetos como chapéus, óculos, echarpes e jogos –, que convidada à interação e, como esperado, promoveram instantes de exploração dos materiais, brincadeiras e conversas animadas.

Da interação promovida ao redor da experimentação dos brinquedos, puxou-se um fio para a reflexão: sobre a própria infância, sobre os marcos e datas que marcaram seu tempo de criança: que datas faziam parte de sua história, que comemorações permanecem em suas lembranças? As memórias que foram puxadas do passado e vivificadas no presente do encontro, puderam ser desenhadas ou escritas, em material disponibilizado. Esses marcos e datas reavivados da infância foram, depois, socializados oralmente com todo o grupo, a partir da apresentação do desenho ou escrita produzidos.

Os registros imagéticos ou textuais foram afixados em um calendário exposto, sendo que cada participante elegeu um mês para fixar seu registro, entre janeiro e dezembro. Dessa forma, construímos um calendário a partir dos fatos das infâncias dos sujeitos envolvidos.

Esse calendário foi então comparado ao calendário que serve de base aos currículos das escolas, em particular de educação infantil, buscando promover a reflexão sobre como os currículos não têm centralidade nas crianças e suas infâncias.

### **Marcos e datas... o calendário**

O calendário que permeia e até orienta os currículos das escolas é um calendário oficial repleto de datas e comemorações de caráter civil e religioso. Em outros trabalho (MAIA,2017), apontamos como o calendário civil impregna o currículo das escolas, em particular na educação infantil, e como esse calendário é formado por uma construção política-ideológica-religiosa. Observamos que, no currículo, as datas comemorativas “[...] aparecem como catalizadoras de uma moral religiosa e cívica e, mesmo aquelas que se relacionam à conhecimentos sobre a sociedade acabam por serem restritivas sobre esses conhecimentos ou podem apresentá-los de forma estereotipada (MAIA, 2017, p.13).

Constatamos, em nossas pesquisas, que, muitas vezes, o currículo que se organiza pelo calendário, logo por datas demarcadas no calendário, é defendido como uma forma de aproximação da realidade da criança. Essa defesa se dá em relação a datas que contém forte apelo religioso e comercial, como Páscoa ou Natal e ainda o dia das crianças. Nesse caso, o currículo se rende a uma demanda da mídia, que impregna a vida das pessoas e acaba por ter maior protagonismo na escola do que a vida local e coletiva na qual a escola se insere. Esse currículo traz a marca adultocêntrica que ainda domina as práticas escolares, uma vez que a decisão sobre o que importa parte de uma decisão apenas do adulto (MAIA, 2017).

Em outra pesquisa desenvolvida (MAIA, 2016b), analisamos o que dizem as crianças de quatro e cinco anos sobre o currículo que se desenvolve em suas escolas. A análise indicou que, quando as atividades estão relacionadas a assuntos que lhes importa, mesmo que sejam datas comemorativas, as crianças têm o que dizer sobre elas. Quando as atividades não fazem sentido, elas justificam que estão fazendo o que foi pedido ou orientado. Por que fez essa atividade?, perguntamos a uma criança; e resposta foi: “Isso é o que eu não sei responder” (MAIA, 2016b).

Segundo Julia (2001, p.22) a cultura escolar se relaciona ao “remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”. Logo, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a escola tem uma

possibilidade importantíssima na conformação dos sujeitos, na formação das singularidades. A escola apresenta a criança um recorte do que o mundo lhe apresenta. Isso outorga a escola uma gravidade e responsabilidade em relação as crianças com quem ela trabalha.

O calendário que afeta e conforma o currículo precisa ser tratado com extrema responsabilidade pois “Os que controlam o calendário controlam indiretamente o trabalho, o tempo livre e as festas. (LE GOFF, 1990, p. 293). Ainda, segundo Le Goff (1990, p. 485), o calendário “é um objeto cultural... enquanto organizador do quadro temporal, diretor da vida pública e cotidiana, o calendário é, sobretudo, um objeto social”.

Como objeto social que organiza o quadro temporal no qual estamos inseridos, defendemos que o calendário que transita na escola precisa ser um outro calendário. Um calendário ampliado, que, mais que apresentar os marcos valorizados social, política e religiosamente, dê visibilidade e prioridade aos sujeitos submetidos a ele, suas vidas, histórias, projetos. Um calendário comprometido com um currículo atento aos sujeitos reais e encarnados que se encontram na escola, atento as demandas das crianças, que as escute, enxergue e reconheça como protagonistas desse currículo.

### **Rememoração**

O “FIAR com... memorações – marcos e datas da infância”, se constituiu como um encontro de formação que se funda na busca pelas memórias de infância e sua narrativa, partindo do princípio de que lembrar e narrar são parte de uma mesma cadeia de possibilidades de presentificação do vivido. De acordo Benjamin (2012, p. 198), narrar nos permite trocar experiências. Trocar experiências é estar em contato e interação com o universo vivido pelo outro. A narrativa nos coloca no encontro com o outro e conosco, uma vez que a experiência narrada se dá em um tempo/espaço que também nos constitui no agora e no que nos trouxe até ele: nossa história vivida. Lembrar e narrar é trazer à cena, ao diálogo, as sensibilidades, o que nos constitui como sujeitos. Somos sujeitos constituídos e carregados de memórias, experiências vividas que nos tornam quem somos e como somos.

Ainda segundo Benjamin (2012, p. 197), “a arte de narrar está em vias de extinção”, porque já não temos tempo de nos ouvir, de dar ao vivido o status de experiência, daquilo que nos marca e nos modifica. Na modernidade vivemos na

superficialidade, na qual a informação efêmera tem mais visibilidade e importância do que a coisas vividas em sua intensidade e profundidade.

Rememorar é mais do que lembrar, é acessar na memória aquilo que importa e que merece ser narrado. O que merece ser narrado? A experiência, aquilo que vivemos pessoalmente ou o que foi vivido pelo outro e a nós narrado, que nos dá uma perspectiva, uma forma de ser e entender, que nos possibilita conhecer e compreender a nós mesmos e o outro.

Benjamin (2012, p. 203) também categoriza os narradores entre os que trazem as novidades e os trazem a tradição, mas quem melhor narra une as duas possibilidades.

Narrar as próprias memórias, de certa forma, permite essa interseção entre o fixo e volátil. Quem narra as memórias de infância é o adulto que olha para si como quem olha uma paisagem, olha um outro que é a si mesmo. Um adulto que fala de si criança, uma criança que fala a si, adulto. Sobre a criança Benjamin nos diz:

O hábito ainda não fez a sua obra. Uma vez que começamos a nos orientar, a paisagem desapareceu, como a fachada de uma casa quando entramos. Ainda não adquiriu uma preponderância através da investigação constante, transformada em hábito. Uma vez que começamos a nos orientar no local, aquela imagem primeira não pode nunca restabelecer-se (BENJAMIN, 1995, p.43).

Assim, quem viveu aquela experiência narrada, a criança a qual o hábito não fez sua obra, é ouvida e narrada por quem ele, o hábito, já o fez. E esse encontro entre memória e narrativa produz um novo significado para o vivido, faz dele uma experiência a ser narrada ao outro, produz um conhecimento de si no encontro com o outro.

### **Os marcos e datas**

Os marcos e datas trazidos pelos participantes do encontro trazem a percepção de como “as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”. (BENJAMIN, 2002, p. 57-58). Não sabemos se o que narraram ocorreu exatamente como narrado e isso não é o que nos importa. A intenção não era fazer um inventário do vivido. A intenção era trazer recortes da memória da infância vivida pelos diferentes sujeitos que ali se encontravam. Como cada um viveu sua infância construindo um mundo próprio, como observa Benjamin acima, cada um narrou seu mundo próprio. Esse mundo próprio passou pelo filtro da relevância, foi

lembrado o que teve relevância. O lembrado passou pelo filtro do narrador, o adulto que se olha, que olha à distância a si mesmo, criança.

Os recortes da memória expressados em registros gráficos ou narrativas orais serão aqui tratados como objetos de uma coleção, numa relação dialética de ordem e desordem proposta por Benjamin (1995), compreendendo que:

Tratar o conhecimento como coleção é retirar do contexto o que nos mobiliza e analisá-lo por si só, por ele mesmo, agrupado na relação com o que tem em comum, sem as implicações imediatas do contexto. O colecionador não desconhece que existe um contexto do qual o objeto de sua coleção foi retirado, mas lhe permite assumir inúmeros sentidos dados pelo colecionador em interação com o próprio objeto, na relação com tantos outros de sua coleção. Múltiplas verdades incompletas e inacabadas, logo descontínuas, são possibilitadas ao tratar o conhecimento como coleção, vários significados emergem na relação com o conhecimento que se constrói (SCRAMINGNON; MAIA, 2010, p.13).

Desse modo, os recortes da memória serão aqui organizados e agrupados buscando uma relação entre eles, independente de quem o narrou ou agregado a qual outro fato, procurando significados diversos que possam contribuir com nossas análises.

E o que dizem suas narrativas? O que aparece do mundo próprio da criança? O que aparece de relevante desse mundo próprio? O que o narrador presentificou em sua narrativa? Como descrito anteriormente, houve uma ambiência para provocar o acesso a memória de infância: vídeos, músicas, brinquedos, momento para brincar, diálogo em grupos. Tudo para provocar um momento de introspecção, de conexão com sua história, de acesso as memórias.

Foram trinta e quatro participantes que deixaram suas narrativas registradas, fosse através de desenhos, fosse através de palavras. Alguns trouxeram situações específicas, os marcos, aquelas situações que os marcaram pontualmente, fosse pela alegria, fosse pela tristeza. Outros trouxeram as lembranças de fases, tempos de suas vidas.

Quatorze falam de outras crianças em suas memórias, fossem irmãos, primos ou amigos, dez falam de brincar na rua, oito de brincar no quintal, oito citam festas de aniversário, de datas comemorativas, como dia das mães, ou religiosas, três falam da escola.

Os que falam de festas, o fazem no âmbito da família e da igreja. Os que falam de datas, o fazem no âmbito da família ou da rua, como o dia de Cosme e Damião.

Outros temas apareceram como: os brinquedos – boneca, bicicleta, cavalinho; a copa do mundo, pescaria, separação, casa de avô, aprender, acidente.

Uma pessoa se desenhou negra, com cabelo cheio, alto, enrolado, pensando em uma criança branca, loura de cabelos longos, o que nos faz inferir que tenha registrado o impacto do racismo desde a sua infância. Essa pessoa não narrou oralmente suas memórias.

As narrativas orais não fizeram menção à escola, mas três registros escritos a trazem. Uma pessoa desenhou uma sala de aula tradicional, com carteiras arrumadas em fila e uma pessoa olhando, talvez ela mesma. Esse desenho aparece entre outros da mesma pessoa que remete a atividades fora da escola. Um segundo registro traz a memória da festa de formatura e Natal na escola, com a chegada de Papai Noel, e da semana da criança na escola. No terceiro registro, a autora diz que aprendeu na infância o valor das miudezas e narra: barulho das cigarras, vagalumes, céu estrelado, lua a segui-la, canto de pássaros, gatinho na quenturinha do fogão à lenha, galinhas, histórias de assombração e abandono. Lembranças de um brincar que só era permitido em casa, nunca na rua. Traz em paralelo o gosto pela escola pois “amava a escola!”. Não ir à escola era o castigo às travessuras. Da escola lembra de estudar com os amigos, de folhear livros na biblioteca e do sorriso das professoras.

Dentre os fatos caracterizados como marcos, ou eventos que marcaram a infância, temos duas categorias: datas de eventos que se repetiram durante a infância e uma data ou fato específico ocorrido na infância.

Sobre as datas que se repetiram durante a infância temos o registro dos próprios aniversários feito por três participantes; o Natal também é citado por três participantes; o dia de Cosme e Damião por dois; a Páscoa por um; o dia de São Judas Tadeu por um; o dia das mães por um e o dia das crianças também por um. O comum entre esses registros é que eles falam do encontro entre os familiares, entre esses e a vizinhança, o ambiente alegre e festivo, a possibilidade de aventurar-se pelas ruas como no dia de Cosme e Damião; ou de visitar outros espaços, como a Quinta da Boa Vista no dia das crianças. Em um dos registros o Natal vem permeado das memórias de preparativos da família com a casa para viver a data, uma memória recheada de cor e odor das tintas que pintavam anualmente a casa.

Dentre os fatos específicos ocorridos na infância, temos copa do mundo de 1970 como um fato marcante, porque a menina se recorda da casa da avó. Conta ela que em uma sala cheia de móveis, a TV se destacava, em frente a qual a vizinhança se reunia,

por ser a única da redondeza. Ainda tendo na varanda a mesa do lanche fornecido por todos. A menina recorda a expectativa de todos em ver a seleção entrar em campo, cantar o hino e gritar: gol! Uma memória que classifica como cheia de esperanças e alegrias e a fazia adorar o futebol.

Temos o momento de ganhar o presente tão esperado, quando aos oito anos a menina não consegue dormir de felicidade com a novidade dada pela mãe, a boneca tão desejada.

Sobre brinquedos também há a narrativa de ganhar o brinquedo que não gostou, quando o artefato industrializado dado para substituir o reutilizado retira do brincar a fantasia que o movia. O menino narra a felicidade em brincar de cavalo pela rua com as vassouras da mãe, o que nos lembra a colocação de Benjamin sobre as crianças:

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. (BENJAMIN, 2002, p. 57-58).

A mãe, de tanto assistir aquela felicidade decide presentear o menino com um cavalinho de pau. A estrutura era a mesma: um cabo de vassoura, só que agora com a cara do cavalo. Isso, recorda, lhe tira a alegria de imaginar seu próprio cavalo nas piaçavas das vassouras. Brincar de cavalo já não tinha a mesma magia.

A aprendizagem que traz a entrada em novas aventuras aparece em duas narrativas sobre a bicicleta: uma conta a ajuda e encorajamento do pai, outra remete a andar com os irmãos no carona e no guidão aproveitando para correrem juntos atrás dos doces de Cosme e Damião.

Dois narrativas são sobre as mudanças de moradia. Para uma das pessoas a mudança veio acompanhada da presença dos seus antigos vizinhos em uma comemoração na casa, como a dizer que ela não ficaria sem eles. A outra situação de mudança de uma família que se mudava muito registra a perda do quintal, a chegada em um bairro no qual não se podia brincar na rua e a chegada a uma nova cidade para ser mais feliz.

Os fatos específicos nem sempre foram os mais felizes. Foi trazida a lembrança do acidente na infância, a perda da bisavó e a separação dos pais. Uma separação aos



cinco anos de idade, seguida de uma ausência das lembranças até os oito anos, com as brincadeiras de rua.

Narrativas que nos lembram que a infância não é uma época doce, distanciada da vida concreta e objetiva, que as crianças estão inseridas no mundo organizado pelos adultos.

### **Em diálogo com as narrativas**

A maior parte das narrativas fala de momentos felizes, assim como dos momentos em família e entre amigos. Os registros gráficos trazem a escola em pequeno número, as narrativas orais não trazem a escola.

As narrativas orais ainda trazem uma outra característica bastante enfatizada: as crianças narradas estavam felizes, principalmente, na ausência dos adultos. Esse dado aparece em falas como: “quando ficávamos só entre nós”, “quando a mãe não estava perto”, “quando a gente podia aproveitar”. Isso não significa que essas crianças fossem infelizes ao lado dos adultos nas suas infâncias, mas que a liberdade de ser criança vinha com a ausência deles.

Analisando o material gerado no encontro em questão, é possível dizer: o que povoa as memórias de infância são os encontros entre pares e a brincadeira, preferencialmente em espaços que permitam sua expressão. Talvez esse seja um dado que ajude a pensar na ausência da escola nas narrativas. Elas se concentraram nos espaços e tempos da relação com os pares, da brincadeira e a liberdade de expressar-se. A escola se caracteriza como espaço/tempo sob a orientação e supervisão do adulto.

### **O calendário construído**

Após as narrativas orais, os participantes foram convidados a inserir seus registros em um calendário esboçado em um quadro. O quadro se encontrava dividido pelos meses do ano, com espaço para receber os registros. Assim, cada um buscou associar seu registro a um dos meses, construindo um calendário que apresentava como fatos os das suas infâncias.

Dessa forma, os registros de férias entre irmãos, primos, amigos, em quintais e ruas, abriram o ano que se encerrou com o Natal e os encontros familiares e a retomada das férias. Nele se inseriram os eventos pessoais como os aniversários, vividos de diferentes formas, as festas religiosas e familiares, as mudanças, as alegrias, as experiências, as tristezas, as aventuras, as pessoas.

Olhar esse calendário montado ofereceu a possibilidade de pensarmos coletivamente sobre a distância entre ele o calendário que convencionalmente organiza o trabalho na escola. Seguindo em sentido contrário ao calendário oficial, se desenhou no encontro do FIAR com... um calendário que tem centralidade nas crianças que são sujeitos do trabalho realizado na escola. Isso nos leva a pensar que o currículo não precisa estar atrelado ou subordinado ao calendário, mas a organização do tempo, dos sujeitos e suas ações no tempo fazem parte do currículo.

Desenvolver formas de observar, perceber e se organizar no tempo é um trabalho a ser desenvolvido na escola através de múltiplas maneiras de forma contínua. Organizar um calendário a partir das pessoas com ele envolvidos lhe dá sentido concreto e efetivo, não impõe um modelo a seguir, algo a acreditar e valorizar que se impõe socialmente.

É preciso marcar o tempo que passa, o tempo que vem, o tempo que foi. É preciso demarcar quanto falta para acontecer algo ou há quanto tempo ocorreu, também é preciso apreender a circularidade do tempo marcado. Tudo isso se faz a partir de um calendário e se faz com mais efetividade quando ele marca algo nos importe. O calendário construído a partir das memórias de infância das pessoas presentes no encontro nos dá indícios do que pode importar em um calendário que perpassa o currículo.

Os marcos ou eventos trazidos da memória nos dizem que há fatos que marcam e que podem e devem fazer parte do inventário do grupo envolvido. O dia, mês, ano do nascimento, de aprender a andar de bicicleta, de quando cortou o pé, de quando ganhou um certo presente, da mudança, são fatos a serem presentificados nos calendários que façam sentido, que se reportem as pessoas mais que as datas. Contar o tempo que falta para fazer algo que planejamos juntos, lembrar do dia que algo nos ocorreu leva a aprender a lidar com o tempo apreendido no calendário de forma não submissa a uma lógica externa e estranha. Em diálogo com o calendário civil, o calendário do grupo associa o tempo macro, das coisas maiores, e o tempo micro, das coisas nossas, cotidianas.

Vivenciar um calendário que dialoga com as vidas dos sujeitos e os marcos sociais nos coloca no encontro entre sujeitos e suas histórias e as histórias vividas por outros, o que nos remete ao que afirma Bakhtin: “Minha vida é a existência que abarca no tempo as existências dos outros” (BAKHTIN, 2010, p. 96).

### **Para continuar fiando...**

O tempo passa, a vida passa através do tempo, no tempo nossa vida acontece, acontecendo tem momentos, alguns únicos, outros cíclicos. Isso nos constitui como sujeitos, nossos tempos vividos e suas memórias.

Cada um tem em si um calendário, como um inventário das situações ocorridas, das situações queridas, das situações desejadas. A ideia defendida nesse texto é que esse calendário próprio tenha vez, lugar e voz na escola, que seja ele, ou o encontro deles, dos múltiplos calendários, que oriente o tempo a ser marcado, comemorado, elaborado quando estamos com as crianças.

Que o calendário construído no encontro dos sujeitos, das crianças, das suas histórias de vida constitua o calendário que permeia o currículo, dialogando com o calendário oficial. Essa ideia se alinha ao proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 4º, quando afirma que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Numa perspectiva curricular na qual as crianças tenham centralidade, na qual o currículo seja uma construção que se dá no encontro entre e com elas, um calendário pode e deve fazer parte da mesma linha de condução.

Pensar um currículo que importe as crianças, que as tenha em centralidade, é imprescindível a uma prática educativa com crianças, na conformação de suas subjetividades, na aposta em sua criatividade, no sentido de suas descobertas, na certeza de sua potência.

### **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, 1º Número – 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão, et all. Campinas: UNICAMP, 1990.

SCRAMINGNON, Gabriela. MAIA, Marta. A concepção de infância em Walter Benjamin. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, UERJ, 2010.

MAIA, Marta. **Educação infantil: com quantas datas se faz um currículo?** Dissertação mestrado – PUC-Rio, Departamento de Educação, 2011.

MAIA, Marta. **Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas: O que dizem profissionais e crianças**. Tese de Doutorado. Orientadora Sonia Kramer. Departamento de Educação – PUC-Rio. 2016a.

MAIA, Marta. **Isso é o que eu não sei responder** -O currículo na palavra das crianças. Trabalho apresentado no Seminário Vozes da Educação, UERJ, São Gonçalo/RJ, 2016b.

MAIA, Marta. Datas comemorativas – uma construção ideológica que persiste na educação infantil. Trabalho apresentado na **38ª Reunião Nacional da ANPEd – GT07**, UFMA – São Luís/MA, 2017.