

AS INFÂNCIAS SOB AS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA PÓS-CRÍTICA NA VIRADA CULTURAL

CHILDHOODS THROUGH THE LENS OF CULTURAL STUDIES: A POST-CRITICAL BIBLIOGRAPHICAL ANALYSIS IN THE CULTURAL TURN

Carlos Marcelo Cavalheiro Félix

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Membro associado da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos - ReBEDH e ReBEDH sessão RS-.

E-mail: marcelofelix35@gmail.com

Rita Cristine Basso Soares Severo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Porto Alegre/Brasil). Professora adjunta do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS (Porto Alegre/Brasil). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - PPGED/UERGS (Osório/Brasil).

E-mail: rita-severo@uergs.edu.br

Recebido em: 16 de janeiro de 2026

Aprovado em: 18 de abril de 2026

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 23 | n. 2 | p. 281-300 | jul./dez. 2026

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.4519>

RESUMO

Este artigo Bibliográfico, excerto de tese em desenvolvimento, reflete sobre as infâncias contemporâneas sob as lentes dos Estudos Culturais a partir da Virada Cultural. Para esse objetivo, foi consultada a plataforma de busca *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), onde se selecionaram seis artigos e uma monografia, assim como se utilizou de dez referências bibliográficas de autores pós-críticos. Os descritores fizeram uso dos termos: Estudos Culturais e Infâncias, Infâncias Contemporâneas e Infâncias líquido-modernas. Ensejou-se identificar tanto as questões que permanecem iguais quanto as diferenças e novidades nas pesquisas da área. Os 'estudos diagnósticos' reverberaram em: a Virada Cultural sugerida pelas epistemologias pós-críticas convoca à reconstituição dos métodos para a condução das pesquisas sobre as infâncias; as infâncias, enquanto categoria que abarca aspectos culturais, políticos e relacionais, privilegiam os métodos de observação, promovendo a receptividade às diversas expressões que formam a realidade; entende-se o ajuste, tanto teórico quanto metodológico na valorização das infâncias, como fontes que desafiam e inovam as normas estabelecidas; as infâncias contemporâneas enfrentam processos de individualização, incerteza, transitoriedade e pressão por desempenho, desafiando as bases tradicionais do cuidado e das aprendizagens. Esse diagnóstico destaca a necessidade premente de reabilitar a experiência como um espaço de resistência.

Palavras-chave: Pesquisa Pós-Crítica. Revisão Bibliográfica. Epistemologias infantis.

ABSTRACT

This bibliographical article, an excerpt from a thesis in development, reflects on contemporary childhoods through the lens of Cultural Studies, particularly in light of the Cultural Turnaround. For this purpose, the Scientific Electronic Library Online (SciELO) search platform was consulted, where seven articles and one monograph were selected, as well as ten bibliographic references from post-critical authors. The descriptors used the following terms: Cultural Studies and Childhoods, Contemporary Childhoods, and Liquid-Modern Childhoods. It provided an opportunity to identify both the issues that remain the same and the differences and new developments in research in the field. The 'diagnostic studies' had repercussions in: The Cultural Turn suggested by post-critical epistemologies calls for the reconstitution of methods for conducting research on childhood; Childhood, as a category encompassing cultural, political, and relational aspects, prioritizes observational methods, promoting receptiveness to the diverse expressions that shape reality; The adjustment, both theoretical and methodological, in valuing childhoods is understood as a source that challenges and innovates upon established norms; Contemporary childhoods face processes of individualization, uncertainty, transience, and pressure for performance, challenging the traditional foundations of care and learning. This diagnosis highlights the pressing need to rehabilitate the experience as a space of resistance.

Keywords: Post-critical research. Literature review. Childhood epistemologies.

1 INTRODUÇÃO

Este excerto consiste em uma análise bibliográfica pós-crítica da literatura referente às rotinas relacionadas às infâncias. Sua constituição foca na conexão: Estudos Culturais e Infâncias contemporâneas. Enseja a continuidade da investigação em andamento para a escrita da tese, alinhada à Linha IV – Educação, Culturas, Linguagens e Práticas Sociais – e considerando as exigências do Programa de Pós-Graduação do Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

A emergência das infâncias como objeto de análise crítica nos Estudos Culturais tem desestabilizado modelos universais e normativos de compreensão da criança. Em vez de uma categoria natural ou biológica, as infâncias são compreendidas como construções culturais e discursivas, cujos sentidos variam conforme contextos históricos, sociais e políticos.

As infâncias líquido-modernas encontram-se em um terreno ambíguo: de um lado, são treinadas para competir desde cedo; de outro, demonstram capacidades profundas de empatia e solidariedade, quando lhes são oferecidos espaços de convivência horizontal e afetiva. O reconhecimento das infâncias como lugar de cooperação exige, portanto, romper com os modelos escolares e sociais que reforçam a lógica individualista e restaurar práticas pedagógicas baseadas na escuta e na coletividade.

Dessa forma, compreender as infâncias contemporâneas requer uma análise teórica que articule quatro eixos fundamentais: a virada cultural quanto aos estudos sobre as infâncias (Carmo, 2022; Hall, 2006; Silva, 2000/2014; Sirota, 2021; Sousa; Rossi, 2021), as infâncias como categoria cultural, política e relacional (Carvalho; Metz, 2018; Sennett, 2015); os impactos da liquidez social e identitária sobre os sujeitos infantis (Bauman, 2001/2007; Oliveira, 2014); e a urgência de resgatar a experiência como prática formativa e ética (Larrosa, 1998/2002/2015).

As contribuições pós-críticas reunidas neste artigo, não apenas desconstróem os modelos tradicionais das infâncias, mas também oferecem caminhos para pensar as crianças como protagonistas sensíveis, relacionais e éticas em um mundo em constante dissolução. Longe de um olhar nostálgico ou fatalista, trata-se aqui de reconhecer as tensões contemporâneas sem ignorar a potência criadora das infâncias que habitam o presente.

Após as leituras e as análises dos materiais selecionados: seis artigos, uma monografia e dez bibliografias com as reflexões de autores pós-críticos, o artigo desmembrou-se nos subtítulos: a) epistemologias pós-críticas e a Virada Cultural no estudo das Infâncias; b) Infâncias como categoria cultural, política e relacional; c) Infâncias e a Modernidade Líquida; e d) As infâncias no campo da experiência. Essas reflexões convergem na necessidade de continuidade do estudo, visto que o campo

experimental e reflexivo das Infâncias, imbricado aos Estudos Culturais, se torna um permanente convite a novos achados.

2 PERCURSO MEDODOLÓGICO

A metodologia de natureza Qualitativa (Gil, 2019) considerou reunir referências teóricas que encontram pontos de semelhança e divergência, aprofundando as reflexões a respeito do assunto. O excerto de pesquisa de caráter exploratório buscou na Bibliografia os conceitos teórico-conceituais já analisados e publicados, propiciando ao pesquisador (re)conhecer os estudos existentes sobre o assunto (Fonseca, 2002). Trata-se de um ponto de partida inicial para um novo trabalho investigativo, que exige o compromisso ético de (re)leitura das discussões até aqui publicadas.

Na tentativa de empreender assento sólido de referenciais teórico-conceituais que refletem as infâncias, no campo dos Estudos Culturais, coube priorizar o estudo alinhado às exigências do Programa de Pós-Graduação do Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Na escrita do projeto para a qualificação do doutorado, o pesquisador entendeu a necessidade de averiguar, por meio de um levantamento bibliográfico, as publicações pertinentes ao escopo de seu estudo, efetivando parte da seção que apresenta os referenciais teóricos da pesquisa.

Trata-se, portanto, de um estudo de literatura, no campo Exploratório (Gil, 2019), que objetiva colocar o pesquisador em maior familiaridade com o problema da pesquisa. Ao utilizar-se das pesquisas Exploratórias, é possível chegar às hipóteses que dimensionam o potencial do estudo e possibilitam, com base nas pesquisas já existentes, a continuidade de novos estudos sobre o problema de referência. No ambiente exploratório, o pesquisador poderá transitar pelas diferentes ideias que lhe são apresentadas pelos autores e, quando necessário, flexibilizar seus entendimentos, de modo que qualquer aspecto terá sua relevância (Gil, 2019).

Os percursos de constituição da pesquisa foram realizados no período de 10 de março a 10 de abril de 2025. Primeiramente, consultaram-se as bases de dados do *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO). Com base nos descritores: Estudos Culturais e Infâncias, Infâncias Contemporâneas e Infâncias líquido-modernas, definimos o critério de inclusão. Foram selecionados seis artigos publicados em Língua Portuguesa, entre os anos de 2001 e 2021, com as temáticas de Infâncias, Estudos Culturais, Infâncias Contemporâneas e Infâncias líquido-modernas, assim como uma monografia intitulada - *Educação infantil e cultura popular: manifestações populares nas escolas*, de 2022. Na mesma perspectiva, em um segundo momento, dez bibliografias de autores pós-críticos como Bauman (2001/2007), Hall (2006), Sennett

(2015), Larrosa (2002/1998/2015) e Silva (2000/2014) contextualizaram a temática, possibilitando rigor científico à escrita.

A escolha dos materiais foi realizada por meio de leituras prévias dos resumos e, posteriormente, da leitura completa dos artigos, buscando identificação com o problema da pesquisa. No mesmo contexto, foram realizadas as leituras das bibliografias que foram escolhidas para compor o capítulo dos referenciais teóricos no projeto de pesquisa. Após a totalização das leituras, o pesquisador debruçou-se sobre os materiais selecionados e as anotações realizadas, que ampararam e nortearam o propósito da escrita final do artigo.

Depois de concluir a redação da seção sobre os referenciais teóricos no projeto de pesquisa, o pesquisador avançou bastante na escrita, contribuindo de forma importante para sua qualificação. O ambiente de pesquisa suscitou novas reflexões que poderão ancorar, no campo das Infâncias, alinhadas aos Estudos Culturais, a continuidade do rigor científico e dos percursos metodológicos que possam aprimorar o conhecimento sobre o assunto.

3 EPISTEMOLOGIAS PÓS-CRÍTICAS E A VIRADA CULTURAL NO ESTUDO DAS INFÂNCIAS

O advento das epistemologias pós-críticas no campo educacional e cultural representou uma inflexão decisiva na forma como o conhecimento é compreendido, produzido e legitimado. Em contraposição ao paradigma moderno, que universalizava o sujeito e afirmava a objetividade da ciência como critério único de verdade, as abordagens pós-críticas deslocam o foco para a historicidade, a linguagem, os contextos socioculturais e os jogos de poder que atravessam os saberes. Conforme Sousa e Rossi (2021), essas abordagens não buscam substituir o sujeito universal por um novo centro, mas sim desestabilizar o próprio princípio de centralidade. O conhecimento, nesse sentido, passa a ser concebido como construção social situada, discursiva e relacional.

O projeto moderno de conhecimento, ancorado no ideal de neutralidade científica e de um sujeito racional e autônomo, é criticado por apagar as diferenças, uniformizar as experiências e silenciar vozes que escapam ao modelo dominante. Os Estudos Culturais, em diálogo com as teorias pós-estruturalistas, desconstroem a ideia de uma infância essencial e inata, afirmando-a como categoria histórica e discursiva, atravessada por lógicas simbólicas, institucionais e normativas. Hall (2006) aponta que as identidades não se constituem uma essência fixa, mas uma posição marcada por deslocamentos e contingências, uma construção sempre inacabada que se dá na linguagem e nas práticas sociais. Nesse contexto, as infâncias deixam de ser vistas como um dado natural e passam a ser analisadas como efeito de regimes discursivos específicos.

A noção de infâncias, historicamente estabilizada como sinônimo de imaturidade, inocência e dependência, revela-se, à luz das epistemologias pós-críticas, como um campo de disputa simbólica e política. Silva (2014) entende que a constituição do eu infantil não é espontânea nem linear, mas fruto de identificações, espelhamentos e mediações culturais. De acordo com Silva (2014, p. 64):

A criança reconhece sua imagem refletida, identifica-se com ela e torna-se consciente de que é um ser separado de sua mãe. A criança, que nessa fase infantil é um conjunto mal-coordenado de impulsos, constrói um eu baseado no seu reflexo em um verdadeiro espelho ou no espelho dos olhos de outros.

Esse processo de constituição subjetiva inscreve-se nas tramas discursivas que configuram o social. As infâncias, nesse entendimento, não se constituem uma etapa natural do desenvolvimento humano, mas uma construção cultural que opera por meio de representações, classificações e expectativas normativas.

Simões, Resnick e Rodrigues (2021) reforçam que pensar as infâncias sob o prisma dos Estudos Culturais implica reconhecer sua multiplicidade e historicidade. As infâncias são múltiplas, heterogêneas e atravessadas por marcadores como classe, gênero, raça e territorialidade. Não se trata apenas de reconhecer diferentes experiências infantis, mas de compreender como essas experiências são produzidas, reguladas e reconhecidas socialmente. As infâncias, portanto, são atravessadas por relações de poder que operam tanto no campo da Educação quanto no da cultura.

As epistemologias pós-críticas permitem tensionar o discurso pedagógico tradicional que associa as infâncias a uma preparação para a vida adulta, reforçando modelos normativos de desenvolvimento. Sousa e Rossi (2021) apontam que esse discurso “escolarizador” homogeneiza os sujeitos, apagando as experiências que não se encaixam no molde instituído. Ao mobilizar uma perspectiva pós-crítica, é possível questionar o currículo como lugar de imposição de verdades e abrir espaço para a escuta das vozes infantis em sua diversidade. Nesse sentido, as infâncias se tornam um objeto de investigação que exige uma abordagem crítica, capaz de evidenciar os mecanismos de produção e silenciamento das identidades infantis.

Hall (2006), ao discutir a constituição das identidades culturais na pós-modernidade, destaca que essas são construídas por meio de articulações contingentes e contextuais. As infâncias, enquanto identidades culturais, não escapam a essa lógica. Elas são produzidas por discursos que variam no tempo e no espaço, sendo marcadas por rupturas, continuidades e disputas. Hall (2006) enfatiza que as identidades não são uma essência, mas uma construção sujeita a deslocamentos, atravessada por

processos de significação que nunca se completam. Essa compreensão permite deslocar o olhar das infâncias como universal para as infâncias como experiências situadas.

Sirota (2001), ao refletir sobre a emergência de uma sociologia das infâncias, entende como esse campo rompe com a visão tradicional que atribui à criança um papel passivo e subordinado. A autora argumenta que as crianças devem ser compreendidas como atores sociais plenos, produtores de cultura e participantes ativos na construção de suas realidades. Esse deslocamento epistemológico coloca em xeque os modelos explicativos centrados no adulto como norma e permite a emergência de novas formas de pensar as infâncias. A Virada Cultural, nesse contexto, viabiliza a valorização das vozes infantis e das práticas culturais que elas engendram.

Silva (2000) contribui com essa perspectiva ao propor um vocabulário crítico que permite desnaturalizar conceitos cristalizados pela tradição. Ao abordar o conceito de identidades, o autor recusa a ideia de uma essência fixa e propõe pensá-la como um processo discursivo, sempre inacabado e instável. Essa concepção é central para os estudos das infâncias, pois permite compreender como as crianças são nomeadas, categorizadas e situadas socialmente a partir de regimes discursivos específicos. Assim, o lugar das infâncias na sociedade é constantemente negociado e redefinido, sendo também um espaço de resistência e reinvenção.

No âmbito educacional, Carmo (2022) discute a presença da cultura popular nas práticas escolares da Educação Infantil. A autora demonstra que as manifestações populares, quando incorporadas ao cotidiano pedagógico, revelam as infâncias em sua pluralidade, rompendo com os estereótipos que frequentemente as reduzem a um modelo homogêneo e disciplinado. Essa abordagem dialoga com os pressupostos pós-críticos ao reconhecer que as infâncias se expressam por meio de linguagens simbólicas que escapam aos padrões instituídos pelo currículo oficial. As culturas infantis, nesse contexto, são reconhecidas como formas legítimas de produção de saber e identidade.

A Virada Cultural nos estudos das infâncias também desloca o olhar para os modos como a linguagem participa da produção da realidade. Conforme Hall (2006), é por meio da linguagem que o mundo é significado, e, portanto, o discurso não apenas representa, mas constitui a realidade social. Esse entendimento é crucial para analisar como as infâncias são construídas em diferentes contextos, a partir de representações que variam conforme os interesses, valores e visões de mundo em disputa. As infâncias, longe de serem um dado natural, são o resultado de práticas discursivas que produzem efeitos de verdade sobre o que significa ser criança.

Silva (2014) aprofunda essa discussão ao demonstrar que as identidades são constituídas em relações de poder, e que o discurso educacional opera como um dispositivo de normalização. As infâncias, nesse

cenário, tornam-se alvo de intervenções que visam moldar comportamentos, sentimentos e formas de estar no mundo. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura, os Estudos Culturais propõem uma ruptura com a lógica tutelar e disciplinadora que historicamente marcou as práticas pedagógicas. Tal perspectiva demanda uma escuta atenta e uma reconfiguração das relações educativas.

A articulação entre as epistemologias pós-críticas e os estudos das infâncias permite compreender que o conhecimento sobre a criança não é neutro, mas atravessado por valores, ideologias e disputas políticas. Simões, Resnick e Rodrigues (2021) destacam que essa abordagem possibilita visibilizar experiências infantis invisibilizadas pelas narrativas hegemônicas, resgatando o potencial criativo, expressivo e crítico das crianças. As infâncias deixam de ser vistas como mera etapa de desenvolvimento e passam a ser reconhecidas como formas de existência complexas, singulares e potentes.

Ao considerar as infâncias como construção cultural e discursiva, abre-se espaço para múltiplas infâncias, compreendidas em suas relações com os contextos sociais, históricos e políticos em que se inserem. Essa concepção exige do pesquisador um posicionamento ético e político diante das formas de exclusão, silenciamento e normatização que ainda operam sobre as crianças. As infâncias são, assim, compreendidas como um campo epistemológico em disputa, onde se articulam diferentes formas de conhecimento, poder e subjetivação.

4 INFÂNCIAS COMO CATEGORIA CULTURAL, POLÍTICA E RELACIONAL

A concepção de infâncias como categoria natural, universal e biologicamente determinada tem sido profundamente questionada pelas abordagens culturais e pós-críticas. Os estudos contemporâneos sobre infâncias reconhecem-na como uma construção social e histórica, produzida em contextos discursivos que a nomeiam, a classificam e a regulam. Esse entendimento rompe com a visão tradicional, que atribui às infâncias uma essência homogênea e linear, desvinculada das condições políticas, culturais e simbólicas em que elas se manifestam (Silva, 2000; Hall, 2006).

As infâncias, sob essa nova ótica, são compreendidas como uma categoria relacional, constituída por práticas sociais, discursos institucionais e relações de poder que moldam os modos de ser criança em diferentes tempos e espaços. Tal perspectiva está alinhada aos Estudos Culturais e pós-estruturalistas, que rejeitam a ideia de sujeitos estáveis e categorias fixas, propondo, em seu lugar, a análise dos processos discursivos que produzem identidades e diferenças (Silva, 2014; Sousa; Rossi, 2021). Nesse cenário, as infâncias emergem como um objeto analítico fundamental para compreender as formas como a cultura estrutura significações e estabelece fronteiras sociais.

Carvalho e Metz (2018), ao discutir a emergência da “Pedagogia da Infância”, sustentam que é necessário reconhecer as crianças como sujeitos produtores de cultura, cujas práticas, linguagens e modos de agir escapam às normas institucionais que buscam discipliná-las. Para os autores, pensar as infâncias como categoria cultural implica deslocar o olhar do adulto para a escuta sensível da criança, reconhecendo-a como interlocutora ativa nos processos educativos. Essa concepção resgata a multiplicidade das infâncias, recusando uma representação única e normativa que as reduz a um modelo hegemônico de desenvolvimento.

A valorização das infâncias plurais — urbanas, periféricas, racializadas, midiáticas — evidencia que não existe uma infância universal, mas formas distintas de viver, perceber e experienciar o mundo a partir das condições concretas de existência. Simões, Resnick e Rodrigues (2021) defendem que as infâncias são atravessadas por relações de classe, gênero, etnia e território, e que esses marcadores configuram diferentes modos de ser criança. Trata-se, portanto, de reconhecer que as infâncias se tornam um campo de disputas simbólicas, cujas representações e práticas são continuamente tensionadas por conflitos políticos, sociais e epistemológicos.

Ao tratar da historicidade da infância, Ariès (1981) demonstrou que essa categoria não é natural, mas uma invenção relativamente recente na história ocidental. O autor evidencia que, durante longos períodos, as crianças eram percebidas como pequenos adultos, sem uma distinção clara entre as etapas da vida. Somente a partir do século XVII, com o fortalecimento da família burguesa e da escolarização obrigatória, a infância passou a ser concebida como fase distinta, exigindo cuidados e intervenções específicas. Essa mudança histórica reafirma o argumento de que as infâncias são uma construção cultural, situada e mutável.

Essa mesma perspectiva é adotada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que também compreende a infância em sua dimensão sociocultural. De acordo com o texto oficial:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (Brasil, 1998, p. 21).

Esse entendimento das infâncias como produção simbólica e relacional desloca as práticas pedagógicas da lógica de controle para uma perspectiva de escuta, diálogo e valorização das expressões infantis. As infâncias são, portanto, atravessadas por relações de poder que produzem sentidos sobre o que é ser criança, quem pode falar por ela e quais saberes são legitimados em seu nome. Como destaca Hall (2006), as identidades são formadas no entrelaçamento entre discurso, história e poder, sendo sempre parciais, provisórias e marcadas por relações assimétricas.

Carvalho e Metz (2018) reverberam com o entendimento de Hall (2006) quando ressaltam que as práticas infantis precisam assumir essa complexidade, recusando modelos prescritivos e padronizados de docência. A docência, nesse contexto, não é função de transmissão de conteúdos, mas de mediação ética, estética e política dos processos de subjetivação que se dão na relação com os saberes e com o outro. O(A) professor(a) torna-se, então, um pesquisador das infâncias, alguém que se coloca em posição de escuta e de abertura para os modos singulares de habitar o mundo que as crianças produzem cotidianamente.

Ao pensar as infâncias como categoria política, torna-se possível reconhecer seu potencial de dissenso frente às normatividades sociais e educacionais. As crianças desafiam as fronteiras impostas pela racionalidade moderna ao transgredirem, em suas práticas, as expectativas que o mundo adulto impõe. Conforme Silva (2014), o sujeito é sempre efeito do discurso, mas também pode tensionar e subverter os regimes de verdade que o constituem. Nesse sentido, as infâncias se tornam lugar de resistência, criação e possibilidade.

A escola, enquanto instituição que regula e normatiza comportamentos, ocupa papel central na produção de discursos sobre as infâncias. Sousa e Rossi (2021) observam que o currículo escolar, historicamente, reproduz concepções homogeneizantes, silenciando experiências que escapam aos padrões dominantes. A inserção da cultura popular, das brincadeiras e das narrativas infantis nos espaços escolares constitui uma estratégia de ruptura com essa lógica disciplinadora. Em suas observações, Carmo (2022) mostra como as manifestações populares, quando incorporadas ao cotidiano da Educação Infantil, tornam-se dispositivos de valorização das culturas infantis, reconhecendo os saberes que emergem da vivência concreta das crianças.

Esse deslocamento epistemológico implica também em rever os modos de produção do conhecimento sobre as infâncias. Sirota (2001), ao discutir a emergência de uma sociologia das infâncias, afirma que é necessário abandonar a visão adultocêntrica e considerar as crianças como sujeitos sociais ativos, capazes de interpretar, agir e produzir cultura. As infâncias, nesse entendimento, não são objeto passivo

da intervenção adulta, mas sujeito de experiências que merecem ser compreendidas em sua singularidade e complexidade.

Nesse sentido, é possível aprofundar a compreensão das infâncias enquanto categoria cultural, política e relacional ao considerar as implicações éticas, discursivas e institucionais que estruturam suas experiências no mundo contemporâneo. A concepção das infâncias como fenômeno relacional implica compreender que a criança não existe isoladamente, mas é constituída nas relações que estabelece com o mundo, com os adultos e com outras crianças.

Como destaca Larrosa (1998), toda experiência formativa se dá no entremeio entre sujeitos, e é nesse espaço entre que as infâncias se tornam visíveis e significativas. Pensar as crianças como sujeitos de relação exige uma pedagogia que valorize os encontros, as escutas e as marcas que as interações deixam. Essa perspectiva se contrapõe à visão disciplinadora e reguladora que, historicamente, moldaram as infâncias segundo padrões de normalidade e rendimento.

A relação entre infâncias e linguagem também é central nesse debate. Hall (2006) afirma que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso” (Hall, 2006, p. 45), ou seja, os modos de ser criança são sempre mediados por formas específicas de nomeação e representação. Isso significa que o que se compreende como infâncias não é apenas uma etapa biológica, mas um efeito discursivo que define o que as crianças podem ser, fazer e dizer. A linguagem, nesse sentido, torna-se um instrumento de poder que pode tanto legitimar quanto silenciar experiências infantis.

Os aportes da “Modernidade Líquida” (Bauman, 2001), apontam para a fragilidade das estruturas que antes sustentavam a vida social e as identidades coletivas. Nas infâncias, isso se traduz na diluição dos espaços simbólicos de pertencimento, como a rua, a praça e a vizinhança, que historicamente foram lugares de socialização e aprendizado coletivo. A substituição desses espaços por ambientes fechados, controlados e mediados por tecnologias fragmenta a experiência infantil e dificulta a constituição de uma infância ancorada em vínculos duradouros.

Nesse cenário, Sennett (2015) adverte que a corrosão do caráter, típica do novo capitalismo, alcança também as crianças, ao lhes impor exigências de produtividade e performance desde cedo. O espaço das infâncias, em vez de ser preservado como território de criação, torna-se território de adestramento. Crianças são inseridas em rotinas rigidamente estruturadas, com horários, metas e avaliações que reduzem suas possibilidades de viver a experiência em sua plenitude. Essa lógica do desempenho esvazia a dimensão ética das infâncias, substituindo o ser pelo fazer.

A potência das infâncias como experiência, tal como propõe Larrosa (2019), só se realiza quando há disponibilidade para o encontro e para o inesperado. No entanto, em tempos líquidos, como aponta

Oliveira (2014) reverberando com Bauman (2007), as infâncias são constantemente traduzidas por dispositivos institucionais, midiáticos e mercadológicos que formatam as crianças segundo interesses externos, obscurecendo sua singularidade. Isso revela o quanto as crianças, mesmo reconhecidas como sujeito de direitos, continuam sendo objeto de disputas simbólicas e econômicas.

Desse modo, torna-se fundamental pensar uma prática pedagógica que recuse os paradigmas de controle e normatização, e que se abra à escuta do que Larrosa (2002) chama de saber da experiência. Esse saber não é transmissível, nem programável, mas brota do vivido, do que nos afeta e nos transforma. Aplicado às infâncias, esse conceito redefine o papel do(a) professor(a): mais do que ensinar conteúdos, trata-se de criar condições para que a experiência aconteça — o que requer tempo, silêncio, presença e acolhimento.

Essa abordagem ressoa com a proposta de Carvalho e Metz (2018), que defendem uma docência marcada pela ética da presença, capaz de acolher as linguagens e expressões infantis como legítimas formas de conhecimento. Para os autores, essa docência não é orientada por prescrições, mas por uma atenção cuidadosa aos modos singulares de ser e estar das crianças, reconhecendo nelas sujeitos que produzem sentido e cultura em sua própria lógica.

Além disso, as infâncias como categoria política não se limita à afirmação de direitos legais, mas implica a reivindicação de lugar de fala e de agência nas esferas públicas e privadas. Conforme Sirota (2001), a sociologia das infâncias deve superar a concepção das crianças como objeto de socialização e reconhecer sua participação ativa na construção da sociedade. Esse reconhecimento desestabiliza a lógica adultocêntrica e convoca a sociedade a reconfigurar suas práticas institucionais, especialmente no campo educacional.

5 INFÂNCIAS E A MODERNIDADE LÍQUIDA

As infâncias, entendida como categoria cultural, histórica e relacional, adquire contornos ainda mais complexos no contexto fluido da “Modernidade Líquida” (Bauman, 2001). Para designar a instabilidade das relações sociais e institucionais no mundo contemporâneo, Bauman (2001, p. 8) explica:

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o tempo e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tomam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e

propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, percebem apenas 'por um momento'.

No entendimento do autor, vivemos em uma era caracterizada pela fluidez, pela efemeridade dos vínculos, pela dissolução de referências sólidas e pela precariedade das identidades. Na linguagem baumaniana, as infâncias tornam-se ainda mais vulneráveis, expostas a experiências marcadas por instabilidade afetiva, hiperconectividade, consumo simbólico e performatividade.

No contexto do ambiente líquido-moderno, impõe-se uma nova configuração ao viver social, pautada pela descontinuidade, pelo descompromisso e pela aceleração. Os indivíduos são convocados a construir a si mesmos em um mundo em constante mutação, no qual o que era considerado estável e seguro se torna transitório e descartável.

Nessa perspectiva, Bauman (2001, p. 38) observa que:

O mundo está cheio de possibilidade, é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia provar de todos. Os comensais são os consumidores, a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las. A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha.

A aplicação desses princípios às infâncias revela como as crianças estão sendo atravessadas por processos de subjetivação cada vez mais marcados pela fluidez e liquidez. A hiperconectividade, por exemplo, insere as crianças em uma rede global de interações, imagens e discursos que fragilizam experiências enraizadas, dificultam o pertencimento local e aceleram o ritmo de vida infantil (Oliveira, 2014). A internet, as mídias sociais e os dispositivos móveis tornam-se elementos constitutivos das infâncias contemporâneas, redefinindo os espaços de brincar, aprender e socializar.

Esses processos são acompanhados pela intensificação do consumo simbólico, no qual as crianças não apenas consomem produtos, mas também signos, estilos e performances que modulam suas identidades (Oliveira, 2014). O corpo infantil torna-se, cada vez mais, um "espaço de exibição", construído para ser visto, curtido e aprovado. Esse movimento afeta a formação subjetiva das crianças, que passam a viver sob a lógica da visibilidade e da aprovação externa.

Simultaneamente, observa-se a fragilização dos vínculos afetivos e institucionais. A família, que outrora representava um referencial sólido de socialização e cuidado, passa por profundas transformações. A instabilidade econômica, as novas configurações familiares e o tempo escasso de convivência contribuem para a corrosão e o enfraquecimento do laço familiar, muitas vezes substituído pela presença mediada das

telas (Sennett, 2015). O espaço escolar, por sua vez, enfrenta o desafio de responder a essas mudanças sem recorrer a modelos disciplinadores que silenciariam a singularidade das infâncias (Carvalho; Metz, 2018).

A sociedade líquido-moderna, também afeta os diferentes espaços públicos, que se tornam cada vez mais hostis à presença infantil. A privatização da vida, o medo da violência e o controle dos corpos produzem uma infância confinada, regulada e pouco autônoma. Ao mesmo tempo, a dissolução das redes comunitárias e de pertencimento coletivo esvazia o sentimento de segurança e continuidade, fundamentais à construção das identidades.

Essa realidade impacta profundamente a constituição subjetiva das crianças. A insegurança afetiva, o medo, a solidão e a ansiedade tornam-se sentimentos recorrentes, atravessando experiências cotidianas de forma difusa, mas persistente (Larrosa, 2015; Sennett, 2015). O tempo das infâncias, tradicionalmente associado ao jogo, à curiosidade e à descoberta, é substituído pela aceleração e pela pressão por desempenho.

As crianças são incentivadas a agir como miniadultos, assumindo responsabilidades e posturas que anulam o espaço da experiência lúdica e exploratória. Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 19) afirma que:

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo 'natural' quanto o mundo 'social' e 'humano', tanto a 'natureza externa' quanto a 'natureza interna', segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência.

A crítica de Larrosa (2002) permite compreender como a lógica produtivista do ambiente líquido-moderno "povoa" a experiência infantil, convertendo crianças em sujeitos permanentemente mobilizados, ocupados e avaliados, o que esvazia a dimensão lúdica e sensível das infâncias. Para o autor, a experiência só ocorre quando algo nos toca, nos transforma, nos convoca a pensar de forma singular.

No entanto, no ambiente líquido-moderno, as infâncias são cada vez mais atravessadas por uma experiência colonizada, planejada, roteirizada e mercantilizada, na qual pouco resta para o inusitado ou para o imprevisto. Como observa Larrosa (2002, p. 21), "[...] o que nos passa não é o mesmo que se passa. O que se passa pode não nos passar. Pode passar por cima de nós, pode nos ignorar. Para que o que se passa nos passe, é preciso que nos toque, que nos afete."

As infâncias contemporâneas, ao serem moldadas pela performatividade e pelo consumo, perdem a possibilidade de viver experiências autênticas. O medo do fracasso, da exclusão e da desaprovação retira das crianças a espontaneidade e a liberdade de errar. A performatividade se impõe como norma de existência, na qual é preciso parecer feliz, bem-sucedido e produtivo, mesmo na tenra idade (Sennett, 2015).

A “Pedagogia da Infância” (Carvalho; Metz, 2018), nesse contexto, assume o desafio de resistir à lógica da liquidez, criando espaços de escuta, acolhimento e valorização das culturas infantis. Conforme os autores, essa prática precisará fazer emergir não a inflexibilidade das mediações pedagógicas, mas a garantia de que as crianças vivam plenamente suas infâncias.

Nessa mesma direção, Hall (2006) argumenta que as identidades, inclusive as infantis, são construídas em meio a jogos de poder, discursos e representações. As identidades infantis não são algo dado, mas uma construção simbólica, marcada por deslocamentos, tensões e contradições. Reconhecer isso é essencial para compreendermos como a os “tempos líquidos” (Bauman, 2007) afetam a constituição das subjetividades infantis.

6 AS INFÂNCIAS NO CAMPO DA EXPERIÊNCIA

Pensar as infâncias na contemporaneidade exige mais do que compreender os processos educativos tradicionais; requer deslocar o olhar para as dimensões sensíveis e subjetivas que compõem o ser criança. No contexto líquido-moderno, marcado pela efemeridade das relações, pela aceleração do tempo e pela fragmentação das experiências, as infâncias tornam-se um campo cada vez mais vulnerável às forças que esvaziam seu sentido como tempo de vivência.

Larrosa (2002), ao propor a concepção de experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma, oferece importantes contribuições para a compreensão das infâncias não como preparação para o futuro, mas como um presente pleno de sentidos, cuja potência reside justamente na sua capacidade de ser atravessada por afetos, encontros e linguagens. Para o autor, a experiência não se confunde com a vivência cotidiana ou com a simples acumulação de fatos, mas se constitui um acontecimento subjetivo que marca o sujeito, que o afeta de forma única e intransferível.

Na concepção de Larrosa (2002), a experiência se constitui uma mediação entre o conhecimento e a vida humana. Para o autor, esses dois termos não significam o que significam habitualmente. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (Larrosa, 2002, p. 26).

Essa definição contrasta radicalmente com a lógica da escola moderna, que tende a transformar o saber em conteúdo sistematizado e mensurável. A escola, como instituição, historicamente desconsiderou as infâncias como tempo da experiência, transformando o cotidiano escolar em um espaço de adestramento, controle e avaliação. A crítica larrosiana a esse modelo não é meramente estrutural, mas ontológica, pois denuncia a exclusão da subjetividade como elemento constitutivo do processo educativo.

A escola, em muitos aspectos, opera como uma máquina de silenciamento da experiência, substituindo o tempo do encontro e da escuta pela pressa, pela produtividade e pelo resultado. A crítica à escola é ainda mais aguda quando se observa a forma como ela internaliza discursos performativos que têm suas raízes na modernidade quanto à produção e racionalização do tempo.

Na percepção de Larrosa (2002), o sujeito moderno é aquele animado pela pretensão de conformar o mundo à sua vontade, acreditando que pode moldar tanto a natureza externa quanto a interna por meio de seu saber, seu poder e sua vontade. Esse sujeito é essencialmente produtivista, mobilizado por uma ideia de progresso que não admite hesitações ou lentidão. Na Educação, esse modelo se materializa na padronização curricular, na avaliação quantitativa e na exclusão do tempo do não-saber, fundamental para a formação da sensibilidade.

O ambiente líquido-moderno, intensifica esse quadro ao dissolver as referências sólidas que estruturavam a experiência e a identidade. O tempo torna-se instantâneo, fragmentado e transitório. As crianças, inseridas nesse contexto, vivem uma infância atravessada por imagens fugidias, estímulos incessantes e demandas constantes por desempenho. A fluidez das relações sociais compromete o espaço da experiência porque impede que o sujeito se envolva com profundidade nas situações vividas. A cultura do excesso e da instantaneidade favorece a superficialidade e dificulta o enraizamento dos vínculos afetivos, éticos e simbólicos.

A intencionalidade baumaniana consiste em refletir a sociedade marcada por um regime de consumo que exige a constante mobilização dos desejos, sem oferecer a possibilidade de escolha verdadeira. Essa lógica é reproduzida no universo infantil, em especial nas práticas escolares que transformam as infâncias em um tempo funcional, voltado para o futuro, e não para o presente.

Nessa lógica mercantilista as crianças são treinadas para ser alguém, mas não são reconhecidas como alguém. Esse deslocamento de sentido compromete profundamente a possibilidade da experiência, que exige escuta, demora e abertura ao imprevisível. As infâncias, sob o paradigma da liquidez e da fluidez, perdem sua densidade ontológica e se tornam apenas um estágio a ser superado.

O pensamento larrosiano vai na contramão dessa lógica, pois para o autor, a experiência ocorre quando algo nos toca, quando o que se passa nos atravessa de forma única e imprevisível. A experiência

não pode ser roteirizada, planejada ou mensurada, pois depende da disponibilidade subjetiva para ser afetado. Essa concepção de experiência é fundamental para repensar as infâncias contemporâneas, pois recoloca no centro da formação o corpo sensível, a escuta e o tempo da criança.

A escola, nesse contexto, precisa deixar de ser uma instância de disciplinamento para se tornar um espaço de hospitalidade às infâncias. Isso significa reconhecer a criança como sujeito de linguagem, como ser que imagina, sente e interpreta o mundo a partir de uma racionalidade própria, 'não submissa' ao modelo adulto de razão.

Em sua obra Tremores: escritos sobre experiência, Larrosa afirma que a Educação não pode estar pautada pela transmissão do já sabido, mas pela possibilidade de transformar o que sabemos e, com isso, nos transformar também. Nessa perspectiva, Larrosa (2015, p. 7) diz que:

[...] essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

As infâncias, nesse contexto, se tornam o lugar privilegiado da transformação, não porque projeta um futuro, mas porque atualiza a potência de ser outro no presente. A pedagogia da experiência, portanto, não busca preparar para a vida, mas afirmar a vida que já está presente na criança. A experiência educacional torna-se, assim, um ato ético de reconhecimento do outro em sua diferença, de valorização da presença e da linguagem como modos de existir no mundo.

Dessa forma, pensar as infâncias como espaço de experiência é também reposicionar o papel da escola e do(a) professor(a). Não se trata de negar a importância do conhecimento sistematizado, mas de recolocá-lo em diálogo com a vida, com a subjetividade e com o afeto. A experiência não é o oposto do saber, mas sua condição de possibilidade. Em uma sociedade marcada pelo esvaziamento das relações, recuperar as infâncias como tempo de experiência é um gesto de resistência política, ética e estética.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho bibliográfico que se debruçou na temática das infâncias, sob as lentes dos Estudos Culturais, buscou (re)conhecer algumas leituras já publicadas sobre o assunto. Nesse intento, coube-nos analisar as referências teórico-conceituais, priorizando as conexões estabelecidas entre os diferentes

autores pós-críticos: suas interlocuções e análises. Esse ambiente possibilitou a escrita de parte do capítulo que apresenta o assento teórico-conceitual para a continuidade da pesquisa doutoral.

Compreende-se que as contribuições teóricas convergem para uma perspectiva que desloca o olhar essencialista sobre as infâncias e promove uma análise crítica das formas como elas são produzidas nos discursos pedagógicos, culturais e institucionais. A Virada Cultural proposta pelas epistemologias pós-críticas não apenas reposiciona as infâncias como objeto de investigação, mas também convoca à revisão dos próprios modos de fazer ciência, ensinar e educar.

As infâncias como categoria cultural, política e relacional implicam uma reconfiguração do olhar, uma abertura para a escuta das múltiplas vozes que compõem o universo infantil. Esse reposicionamento teórico e metodológico possibilita reconhecê-las como espaço potente de reinvenção e de contestação das normatividades impostas. A contribuição teórica fortalece uma abordagem crítica e comprometida com a valorização das infâncias reais, historicamente situadas e discursivamente produzidas.

Constata-se que o ambiente das infâncias é hoje atravessado por processos de individualização, instabilidade, efemeridade e exigência de performance que colocam em xeque os fundamentos tradicionais do cuidado e da formação. Trata-se de um diagnóstico que aponta para a urgência de resgatar a experiência como espaço ético e estético de resistência.

Pondera-se, a título de provocação para o novo estudo que está em desenvolvimento, a necessidade de reconhecer, no campo dos Estudos Culturais, as hipóteses que orientarão as reflexões a respeito das infâncias líquido-modernas. Nos percursos da escrita da tese, vale considerar as experiências que marcam o cotidiano das infâncias na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 224p.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução autorizada da edição inglesa por Polity Press. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 280p.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 120p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

CARMO, M. G. B. do. **Educação infantil e cultura popular**: manifestações populares nas escolas. 2022. Monografia (Especialista em Arte-Educação) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2022.

CARVALHO, R. S. de; METZ, V. B.. A emergência do conceito de pedagogia da infância no Brasil e suas reverberações no âmbito da docência na educação infantil. **Linha Mestra**, n. 36, p. 311-313, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/118/127>. Acesso em: 26 jul. 2025.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. 336p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019. 129p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102p.

LARROSA, J.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2025.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998. 384p.

LARROSA, J. **Tremores**: escritas sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 176p.

OLIVEIRA, V. J. M. de. Infância líquida, crianças traduzidas, identidades híbridas: reflexões sobre a educação física na educação de crianças. **Conexões**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 121-140, 2014. DOI: 10.20396/conex.v12i3.2162. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2162>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. 208p.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 136p.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.

SIMÕES, P. M. U.; RESNICK, R.; RODRIGUES, C. M. Lima. Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20190068, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8668342>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 112, mar. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SOUSA, G. R. de; ROSSI, M. A. Problematizando identidades e diferenças: conformações pós-modernas, "(pós)críticas" e pós-estruturalistas da escola e do currículo. **Revista Teoria e Educação**, v. 15, n. 34, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16491>. Acesso em: 26 jul. 2025.