

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



PUCPRESS

Curriculum em chamas: Fahrenheit 451, o controle e o silenciamento da infância

Curriculum on Fire: Fahrenheit 451, the Control and Silencing of Childhood

Curriculum en llamas: Fahrenheit 451, el control y el silenciamiento de la infancia

Tatiane Sperandio Fernandes Molini ^[a] 

Vitória, ES, Brasil

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Gianni Marcela Ferreira Boechard ^[b] 

Vitória, ES, Brasil

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Robson Loureiro ^[c] 

Vitória, ES, Brasil

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Como citar: MOLINI, T. S. F.; BOECHARD, G. M. F.; LOUREIRO, R. *Curriculum em chamas: Fahrenheit 451, o controle e o silenciamento da infância*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1962-1977, dez. 2025.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS12>

^[a] Doutoranda em Educação. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo, e-mail: tatianemolini@gmail.com

^[b] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da UFES (2023). Mestre pelo PPGE-UFES (2016). Professora de Educação Especial nas redes municipais de Vila Velha e Cariacica/ES, e-mail: gianni.marcela@hotmail.com

^[c] Professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutorado em Filosofia (- bolsa Capes) na School of Philosophy da University College Dublin. Doutor em Educação (História e Política) pelo PPGE / UFSC, e-mail: robbsonn@uol.com.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos político-pedagógicos presentes na obra distópica Fahrenheit 451, de Ray Bradbury, e estabelecer uma interlocução entre os trechos da obra e as concepções contemporâneas de currículo e infância. A partir da perspectiva crítica freiriana da educação, discute-se como a obra denuncia um modelo educacional voltado ao silenciamento, à negação do pensamento crítico e à formação de subjetividades conformistas. Com base em autores como Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2013), e Theodor Adorno (2020), problematiza-se o uso da escola como instrumento de controle ideológico e a redução da infância a um tempo de captura e normatização precoce. Compreende-se ainda o currículo não apenas como um instrumento prescritivo de conteúdos e competências, mas como território político de disputas. A escuta é abordada como prática pedagógica que rompe com a lógica adultocêntrica e abre espaço para o reconhecimento das crianças como sujeitos de linguagem, saberes e direitos.

Palavras-chave: Currículo. Infância. Escuta. Educação. Fahrenheit 451.

Abstract

This article aims to analyze the political and pedagogical foundations present in Ray Bradbury's dystopian novel Fahrenheit 451 and establish a dialogue between excerpts from the work and contemporary conceptions of curriculum and childhood. From Freire's critical perspective on education, the article discusses how the work denounces an educational model focused on silencing, denying critical thinking, and fostering conformist subjectivities. Drawing on authors such as Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2013), and Theodor Adorno (2020), the article problematizes the use of school as an instrument of ideological control and the reduction of childhood to a time of capture and early standardization. The article also understands the curriculum not only as a prescriptive instrument of content and competencies, but also as a political territory of dispute. Listening is approached as a pedagogical practice that breaks with adult-centric logic and opens space for the recognition of children as subjects of language, knowledge, and rights.

Keywords: Curriculum. Childhood. Listening. Education. Fahrenheit 451.

Resumen

Este artículo analiza los fundamentos políticos y pedagógicos presentes en la novela distópica de Ray Bradbury, Fahrenheit 451, y establece un diálogo entre fragmentos de la obra y las concepciones contemporáneas del currículo y la infancia. Desde la perspectiva crítica de Freire sobre la educación, el artículo examina cómo la obra denuncia un modelo educativo centrado en el silenciamiento, la negación del pensamiento crítico y el fomento de subjetividades conformistas. Basándose en autores como Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2013) y Theodor Adorno (2020), el artículo problematiza el uso de la escuela como instrumento de control ideológico y la reducción de la infancia a un periodo de captura y estandarización precoz. Asimismo, el artículo entiende el currículo no solo como un instrumento prescriptivo de contenidos y competencias, sino también como un territorio político de disputa. La escucha se aborda como una práctica pedagógica que rompe con la lógica adultocéntrica y abre un espacio para el reconocimiento de los niños como sujetos de lenguaje, conocimiento y derechos..

Palabras clave: Currículo. Infancia. Escucha. Educación. Fahrenheit 451.

1. Introdução

O presente artigo analisa os fundamentos político-pedagógicos presentes na obra distópica *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury, e estabelece uma interlocução entre a narrativa literária e as concepções contemporâneas de currículo e infância. Partindo da perspectiva crítica freiriana da educação, o texto discute como a obra denuncia um modelo educacional voltado ao silenciamento, à negação do pensamento crítico e à formação de subjetividades conformistas. Amparado em autores como Paulo Freire (1987, 2020), Miguel Arroyo (2013) e Theodor Adorno (2020), problematiza-se o uso da escola como instrumento de controle ideológico e a redução da infância a um tempo de captura e normatização precoce. Para uma análise mais pontual sobre o currículo para a infância e a escuta, ou a falta dela, apresentamos trechos do romance *Fahrenheit 451*, nos quais apresenta-se uma sociedade distópica em que os livros são proibidos e o pensamento crítico é sistematicamente reprimido. Nesse contexto, a educação formal é transformada em uma ferramenta de domínio e conformismo, moldando subjetividades obedientes e apáticas. Como meio de controle social, há um discurso empenhado no ódio aos livros (literatura), que culmina no movimento de assepsia pelo fogo (queima), promovido pelos bombeiros. Estes já não controlam os incêndios, mas os provocam como uma espécie de “missão” de salvamento da manutenção da paz e da tranquilidade na sociedade. O sistema educacional em *Fahrenheit 451* prioriza o entretenimento superficial e a conformidade, em detrimento da reflexão crítica e da construção de valores éticos e humanos. A sociedade retratada no livro valoriza a distração e a alienação, em vez de promover a verdadeira aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Foi adotada a abordagem qualitativa e teórico-reflexiva, ancorada no paradigma crítico-hermenêutico da pesquisa em educação. A metodologia apoia-se na análise bibliográfica e dialógica de obras de referência — *Fahrenheit 451*, de Bradbury, e textos de Freire, Adorno e Arroyo — compreendendo-as como dispositivos epistemológicos capazes de problematizar o conceito de infância e as práticas curriculares. O percurso analítico estrutura-se em três movimentos: (1) interpretação crítica de trechos do romance, evidenciando suas implicações educacionais; (2) articulação teórica entre a obra literária e referenciais da pedagogia crítica; e (3) reflexão propositiva, fundamentada na pedagogia da escuta e nos documentos normativos brasileiros — BNCC (2017) e DCNEIs (2010) —, visando propor um horizonte curricular crítico e emancipador para a Educação Infantil. Essa reflexão propositiva é compreendida como a etapa em que a análise literária e a teoria educacional se encontram para construir possibilidades concretas de transformação curricular. Fundamentada na pedagogia da escuta, tal reflexão propõe deslocar o foco do currículo da transmissão para o diálogo, da padronização para a pluralidade, e da prescrição para a experiência. Inspirada em Paulo Freire, comprehende a escuta como gesto político e epistemológico que inaugura o encontro entre sujeitos e a construção coletiva do conhecimento. Assim, escutar as crianças é reconhecer nelas não apenas destinatárias do currículo, mas coautoras do processo educativo.

Pensar o currículo a partir das infâncias exige deslocamentos teóricos e epistemológicos que tencionem a lógica normativa, linear e universalizante ainda dominante nas práticas escolares. No campo dos estudos curriculares, muitos autores, como Arroyo (2013), têm argumentado que o currículo é um campo político, atravessado por disputas, seleções e silenciamentos. Longe de ser neutro, ele carrega concepções de sujeito, de conhecimento e de sociedade que operam como tecnologias de regulação e produção de identidades. Ao afirmar, por exemplo, que o currículo é uma construção social, Tomaz Tadeu da Silva (1999) aponta para uma visão tradicional que considera o currículo como um espelho da realidade ou uma simples seleção daquilo que se considera os melhores conhecimentos disponíveis. Em vez disso, ele afirma que o currículo é fruto de decisões históricas, culturais, políticas e ideológicas — ou seja, ele é construído por sujeitos e instituições em contextos específicos. Isso significa que não existe um currículo neutro, sempre há interesses, valores e visões de mundo embutidos nas escolhas curriculares. As teorias críticas como as de Paulo Freire (1987), contribuíram de maneira decisiva para essa mudança de perspectiva. Elas mostraram que o currículo pode funcionar como um instrumento de reprodução social, mas também como uma possibilidade de emancipação e transformação.

No caso da educação infantil, os currículos prescritivos muitas vezes desconsideram as múltiplas formas de ser e estar das crianças no mundo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (Brasil, 1996), afirma que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, ao lado do ensino fundamental e médio. Isso significa que não é mais considerada uma etapa meramente assistencial ou preparatória para o ensino formal, mas sim uma fase legítima e estruturante da formação humana: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade’ (Brasil, 1996).

O conceito de desenvolvimento integral é central e indica que a educação infantil não pode se limitar à preparação cognitiva ou à antecipação da escolarização (Brasil, 2010). A legislação prevê o cuidado com aspectos como a saúde, alimentação, segurança, linguagem, pensamento, imaginação, convivência, construção de vínculos. Esse entendimento está alinhado com abordagens pedagógicas contemporâneas que valorizam a criança como sujeito de direitos, potente e capaz de construir conhecimentos desde os primeiros anos de vida. Educar, nesse sentido, é também escutar com atenção e sensibilidade quem são as crianças, o que pensam, sentem, expressam e desejam. É reconhecer que o desenvolvimento integral só é possível quando a criança é tratada com dignidade, escutada em sua singularidade e inserida em relações educativas de afeto, cuidado e sentido.

A escuta, neste trabalho, é compreendida como atitude político-pedagógica fundamental. Essa concepção dialógica da escuta se articula com os pressupostos da pedagogia de Paulo Freire. Para Freire (2020), escutar é condição para o diálogo verdadeiro, um encontro entre sujeitos que reconhecem mutuamente sua inacabada humanidade. A escuta é, assim, prática de amor, de humildade e de esperança, que abre caminho para o surgimento dos *inéditos viáveis* — possibilidades históricas que se constroem a partir da ação coletiva e do compromisso ético com a transformação da realidade.

O conceito de *inédito viável* representa a possibilidade concreta e realizável de transformar a realidade social por meio da educação. Esse conceito indica que a ação pedagógica deve ser orientada para a construção coletiva de novos mundos, rompendo com estruturas opressoras e ofertando aos sujeitos educandos a chance de protagonizar seu próprio processo de emancipação (Freire, 1987).

2. O fogo que destrói

Publicado no período da Guerra Fria (1948-1991), no imediato pós 2^a Guerra Mundial, *Fahrenheit 451* (Bradbury, 1953) de forma metafórica, tematiza as agruras de uma sociedade dominada por um Estado de Exceção. O argumento central do livro recupera inúmeros episódios da história, em especial quando na Alemanha (1933-1945), os nazistas que assumiram o poder passaram a queimar livros em praças públicas. Este evento foi um ato simbólico e estratégico de repressão cultural, que serviu como um prelúdio aos horrores perpetrados pelo Estado Nazista. Em 10 de maio de 1933, estudantes e autoridades nazistas organizaram queimas públicas de livros em várias cidades da Alemanha, incluindo Berlim. Essa ação foi orientada pela política de purificação cultural do regime, que procurava eliminar ideias que considerava perigosas ou não-alemãs, atacando autores judeus, comunistas, liberais e outros considerados subversivos. No romance de Bradbury, os livros são proibidos e a leitura é vista como um crime que ameaça a manutenção de um estado de pseudo felicidade ao mesmo tempo que o acesso às produções imagético-eletrônicas, materializadas em grandes telas de televisão e em conchas acústicas, é amplamente incentivado. Bradbury descreve assim um mundo onde livros são queimados para evitar questionamentos, e as crianças são educadas por telas, que substituem o pensamento crítico por respostas prontas. Ele apresenta uma educação institucionalizada que prioriza a conformidade e suprime a individualidade e o pensamento crítico. Como os cidadãos são ensinados a aceitar informações de maneira passiva e sem questionar, a alienação e a ignorância são perpetuadas na sociedade como forma de manutenção ao *status quo*. Na sociedade descrita por Bradbury, a escola é representada como uma instituição voltada à neutralização da consciência. O ensino é centrado na transmissão mecânica de conteúdos, na repetição sem

compreensão e na supressão de perguntas. Esse modelo de educação, nos termos de Paulo Freire (1987), reduz o sujeito a um recipiente vazio, a ser preenchido com conteúdos pré-fabricados. “Os pressupostos dessa educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso” (Streck et al., 2010, p.134). Bradbury, por meio da ficção, assim como Paulo Freire, denuncia essa educação e o currículo que ela impõe principalmente às crianças:

Uma hora de aula pela tevê, uma hora jogando basquete ou beisebol ou correndo, outra hora transcrevendo história ou pintando quadros e mais esportes, mas, sabe, nunca fazemos perguntas; pelo menos a maioria não faz; eles apenas passam as respostas para você, pim, pim, pim, e nós sentados ali, assistindo a mais quatro horas de filmes educativos. Isso pra mim não é nada social. Parece um monte de funis e muita água jorrando da torneira, entrando por um lado e saindo pelo outro, e depois eles vêm nos dizer que é vinho, quando não é (Bradbury, 2012, p. 50).

A ausência de perguntas indica a negação do pensamento reflexivo e da construção coletiva do conhecimento. A escola, portanto, perde sua dimensão formativa e torna-se um instrumento de conformação ideológica. Clarisse, a jovem que fala no trecho, é retratada como uma personagem sensível, reflexiva e crítica diante da sociedade em que vive, diferente da maioria das pessoas ao seu redor. Demonstra curiosidade genuína, espírito questionador e um forte senso de individualidade. Ela expressa inquietação com a forma como a educação é estruturada, denunciando sua superficialidade e mecanização. Clarisse não aceita passivamente os discursos e os métodos impostos, ela quer entender o mundo, fazer perguntas, dialogar. A crítica de Bradbury à educação manifesta o medo de uma sociedade onde o pensamento crítico é substituído por respostas prontas, onde a educação não liberta, mas adormece. Clarisse, como personagem, funciona como espelho da infância silenciada, mas também como lampejo de esperança: é ainda jovem o bastante para questionar, resistir e enxergar que o vinho oferecido pelo sistema educacional é, na verdade, apenas água, ou seja, vazio simbólico. Isso a torna uma figura de resistência dentro da narrativa, que ainda não foi capturada completamente pelo conformismo da sociedade distópica.

Essa metáfora assustadoramente atual nos convida a refletir: que currículos têm sido produzidos para (e com) as infâncias em nossa sociedade? O currículo em *Fahrenheit 451* é o reflexo de um projeto social autoritário. O conhecimento é cuidadosamente selecionado e manipulado para evitar conflitos, dissensos e pensamento crítico. A pluralidade é substituída por uma uniformidade artificial.

Como acontece no romance, os currículos escolares, historicamente, foram concebidos como dispositivos de controle e normalização das experiências educacionais. Tomar o currículo como dado pronto, técnico e isento de disputas é justamente reproduzir um processo de dominação silenciosa. O que hoje é tido como currículo oficial é o resultado de disputas históricas em que determinados saberes e sujeitos foram privilegiados, enquanto outros foram silenciados ou excluídos. Ao não problematizar a origem sociopolítica do currículo, corre-se o risco de legitimar mistificações, ou seja, naturalizações que escondem os mecanismos históricos de exclusão e controle (Goodson, 2012).

Organizados a partir de lógicas prescritivas, ainda hoje os currículos operam na tentativa de modelar sujeitos, fixando formas de aprender, pensar e agir. No caso da educação infantil, essa estrutura curricular se apresenta, muitas vezes, de modo ainda mais restritivo, ao construir imagens homogêneas da infância e do desenvolvimento infantil, desconsiderando a diversidade cultural, social, afetiva e subjetiva das crianças que habitam os contextos educativos. Tal perspectiva, ancorada em modelos adultocêntricos e tecnicistas, tende a apagar as vozes infantis e a reduzir a criança a um objeto de ensino e controle.

Arroyo (2013) denuncia a marca negativa que a palavra *in-fans* carrega — “sem fala” — o que remete à exclusão da criança como sujeito de saberes, opiniões e direitos. Quando essa visão é internalizada nos espaços escolares, o currículo tende a ser pensado para as crianças, e não com as crianças. Isso reforça a lógica em que o adulto é o centro da atenção, a referência para todas as coisas e a fonte de todo o conhecimento. Assim o educador transmite conteúdos prontos, subestimando a capacidade de pensamento, linguagem e criação da criança.

A visão social é bastante negativa, ou pelo negativo, pela carência, pela incompletude. O termo in-fans, sem fala, sem verbo, sem pensamento tem uma longa história e profundo enraizamento na cultura social. Todas as crianças são catalogadas em imaginários niveladores: não entendem nada, suas falas e ações apontam infantilidades, um termo referido à infância e carregado de negatividades, modos pueris; porque crianças, ainda não tem feições claras, identidades definidas, não amadureceram; são imaturas. Estão no começo da vida, da longa viagem (Arroyo, 2013, p. 197).

Arroyo (2013) menciona que todas as crianças são catalogadas em imaginários niveladores, como se fossem todas iguais em sua carência e necessidade de amadurecimento. Essa homogeneização das infâncias invisibiliza as singularidades de origem étnico-racial, de gênero, de classe e cultura. A perspectiva cronológica que muitas vezes subestima o presente da infância em nome do que ela ainda vai ser, projeta a infância sempre para o futuro, desconsiderando o agora como tempo pleno de experiências significativas.

No currículo da Educação Infantil, isso se manifesta quando se antecipa, por exemplo, a alfabetização ou se impõe conteúdos escolares formais precocemente. Um currículo comprometido com a infância valoriza os tempos e ritmos próprios das crianças, organizando experiências que partem do cotidiano, do brincar, da escuta e das interações. Um currículo democrático deve romper com essa homogeneização, promovendo o reconhecimento das múltiplas infâncias e garantindo o respeito às diferenças. Isso significa considerar os contextos culturais das crianças, seus saberes, seus tempos, suas experiências de mundo e seus modos próprios de ser e estar (Brasil, 2010).

As DCNEIs (2010) e a BNCC (2017) expressam importantes avanços no reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos, assegurando o princípio da indissociabilidade entre educar e cuidar e a centralidade da brincadeira, da escuta e da convivência nos processos formativos. Essa visão se aproxima da pedagogia da escuta, que propõe o acolhimento das múltiplas formas de linguagem e de expressão infantil. Todavia, tais documentos também revelam tensões e ambiguidades: ao mesmo tempo que afirmam a pluralidade das infâncias, mantêm uma estrutura baseada em competências e habilidades mensuráveis, o que pode conduzir à tecnicização do ensino e à naturalização de práticas padronizadas. Em termos freirianos, trata-se de uma forma velada de educação bancária, na qual a escuta e o diálogo são substituídos por prescrições e metas. Assim, uma leitura crítica da BNCC e das DCNEIs convida a reinterpretar seus enunciados normativos como potências políticas, transformando-os em projetos de resistência e emancipação. Tal movimento demanda uma postura pedagógica que recuse a neutralidade e reconheça o currículo como território de disputa, de escuta e de criação coletiva. Nesse contexto, os documentos normativos brasileiros — BNCC (2017) e DCNEIs (2010) — são tomados não como limites, mas como pontos de partida para uma reinvenção curricular. Ambos afirmam princípios fundamentais para a educação das infâncias: o respeito às diferenças, a indissociabilidade entre cuidar e educar, o protagonismo infantil e o reconhecimento da criança como sujeito histórico, de cultura e de direitos. No entanto, tais princípios só se concretizam quando são atravessados por práticas pedagógicas que se pautam na escuta, na observação sensível e na abertura para o imprevisível do cotidiano educativo.

A pedagogia da escuta, nesse sentido, oferece o horizonte teórico-metodológico capaz de resignificar os dispositivos normativos. Ao invés de aplicar mecanicamente as competências e habilidades prescritas, o educador as comprehende em diálogo com o contexto, com as experiências e com as linguagens das crianças. A escuta se transforma em instrumento de planejamento emergente, que valoriza o processo sobre o produto, o percurso sobre o resultado. É um gesto que se opõe à lógica tecnicista e que reafirma o papel ético e político da docência como ação transformadora.

Assim, o horizonte curricular crítico e emancipador que aqui se propõe nasce da articulação entre os princípios legais e o compromisso ético-político com a infância viva e concreta. Essa perspectiva exige que os currículos se tornem experiências vivas, abertas à imprevisibilidade e à criação. A escuta, o diálogo e o brincar passam a constituir-se como eixos estruturantes de um fazer pedagógico que reconhece o valor das pequenas narrativas, dos gestos cotidianos e das múltiplas linguagens infantis. Essa proposta teórica não busca substituir os documentos oficiais, mas reencantá-los

com sentido humano, poético e político — recolocando a educação infantil no centro de uma pedagogia que emancipa e humaniza.

Em *Fahrenheit 451* Bradbury denuncia a intenção de isolar a criança de influências familiares e culturais que possam despertar uma visão crítica da realidade. Trata-se da negação da infância como tempo de autonomia simbólica e de experiência sensível. Ele expõe o projeto de captura da infância desde o nascimento como forma de suprimir a capacidade de perguntar, imaginar e reinventar o mundo, antecipando uma escolarização que, longe de emancipar, apenas domesticava: “O ambiente familiar pode desfazer muito do que a gente tenta fazer na escola. É por isso que temos reduzido a idade mínima para admissão no jardim de infância, ano após ano, até que agora praticamente estamos apanhando as crianças no berço” (Bradbury, 2012, p. 83-84).

Theodor Adorno (2020) ressalta a centralidade da primeira infância como momento decisivo na formação da consciência, o que dialoga diretamente com o projeto de controle precoce descrito na obra de Bradbury. Ao suprimir esse estágio de desenvolvimento simbólico autônomo, a sociedade de *Fahrenheit 451* impede a constituição de sujeitos críticos. O autor destaca sobre: “A importância da educação infantil precoce, de que por assim dizer para o comportamento inferior, para a consciência da realidade, colocam-se decisões nesta primeira infância que em sociedades do passado possivelmente eram tomadas inconscientemente de modo correto” (Adorno, 2020, p. 158).

Adorno reforça ainda a importância de uma educação que valorize, desde cedo, tanto a formação crítica quanto o livre exercício da imaginação e da espontaneidade infantil. Em contraste, o modelo educativo retratado na distopia anula ambas as dimensões: a consciência é reprimida e a espontaneidade, domesticada: “Penso ser necessário que, desde o início na primeira educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade” (Adorno, 2020, p. 160).

Segundo Adorno (2020), a infância possui potencialidades formativas essenciais para o desenvolvimento humano e democrático, atuando como uma fase em que as crianças podem desenvolver suas experiências, ludicidade, criatividade, sonhos e imaginação. Essas experiências são fundamentais para a formação de sujeitos críticos capazes de resistir às influências da sociedade de consumo e da indústria cultural.

Dessa forma, a infância deve ser compreendida como um espaço de potencialidade que pode contribuir para a emancipação e resistência às formas de dominação social. Ele propõe uma crítica profunda à função da educação em contextos de conformismo social e revela uma preocupação com os efeitos da adaptação forçada sobre crianças e jovens. Adorno (2020) destaca que a tarefa fundamental da educação não deve ser a de fortalecer a adaptação, mas sim a de fortalecer a resistência. Denuncia ainda os mecanismos de naturalização do *status quo* e defende que a educação deve promover a autonomia, o pensamento crítico e a recusa ao conformismo.

Ao afirmar que há um “realismo supervalorizado” entre as crianças e jovens — que ele qualifica mais precisamente como “pseudorealismo” —, Adorno (2020) denuncia um tipo de maturidade precoce e artificial, resultado da imposição de um mundo hostil sobre os sujeitos em formação. Essa precocidade emocional, longe de representar um desenvolvimento saudável, seria uma “cicatriz”, ou seja, a marca de um processo doloroso de negação da infância e da espontaneidade. Esse “pseudorealismo” manifesta-se, por exemplo, quando crianças são expostas a pressões adultas, privadas do direito de brincar, de criar e de questionar, sendo levadas a crer que o mundo é, e deve ser, apenas como é — imutável, competitivo, hierárquico.

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação. Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado- talvez o correto fosse: pseudorealismo- que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica desse realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (Adorno, 2020, p. 157).

Adorno (2020) recorre à psicanálise freudiana para afirmar que, diante da violência simbólica e material do mundo social, as crianças interiorizam os valores do agressor como forma de proteção e pertencimento. Esse processo psíquico é chamado de "identificação com o agressor" (Freud, 2006) — uma forma de defesa em que o sujeito assimila o poder opressor na tentativa de não ser aniquilado por ele. No campo educacional, isso se traduz na aceitação acrítica das normas escolares, na obediência como virtude absoluta, no apagamento das diferenças e na reprodução da autoridade sem questionamento. O currículo, nesse contexto, atua como um veículo da adaptação forçada, se não for pensado criticamente.

A implicação de que a educação formal não é neutra, mas está profundamente enraizada nas ideologias e nos valores da sociedade que a promove, estabelece a coerência entre os conteúdos educativos e os valores sociais. A coerência com os valores vigentes pode ser uma forma de manter o *status quo*, enquanto uma educação crítica buscaria promover a autonomia intelectual e a capacidade dos indivíduos questionarem e transformarem a sociedade em que vivem. Pensar assim a educação como espaço de resistência é um gesto radical. Isso implica, como Adorno (2020) propõe, uma crítica às formas de subjetivação forçadas pela lógica adaptativa e a construção de práticas pedagógicas que devolvam à infância o direito de imaginar, perguntar, sentir e transformar.

A formulação dos conteúdos educativos é também um processo político e cultural, influenciado por diversos atores sociais, como governos, grupos econômicos, movimentos sociais e até organismos internacionais. Portanto, a definição dos currículos escolares reflete não apenas os valores vigentes de uma maneira abstrata, mas as disputas e tensões em torno de quais valores devem ser promovidos. Dessa maneira, a educação torna-se um instrumento fundamental na formação de mentalidades que atendem às demandas e interesses da sociedade vigente.

A infância, segundo Arroyo (2013), é um tempo social e político em disputa: entre aqueles que veem a criança como sujeito de direitos, criativa, potente, e aqueles que a veem como um ser incompleto, a ser moldado segundo as necessidades do mundo adulto. Um currículo que não escuta as crianças, que impõe práticas padronizadas e que ignora suas culturas e saberes, tende a reforçar as desigualdades sociais e a normalizar as relações de poder vigentes — moldando corpos e subjetividades para se encaixarem em lógicas adultocêntricas, produtivistas e neoliberais.

Se não for criticamente refletido, o currículo pode funcionar como um mecanismo de reprodução de interesses, preparando as crianças para ocupar lugares subordinados no tecido social (Arroyo, 2013). Ao priorizar competências avaliáveis, comportamentos normativos e metas de desempenho padronizadas, a escola infantil pode deixar de lado a construção de sujeitos críticos, criativos e autônomos — reforçando o *status quo* e negando o direito à infância plena.

[...] o campo dos currículos e das propostas pedagógicas para educação de toda a infância serão, ou sempre foram, tensas, disputadas. A infância sempre foi um tempo disputado nas formas de pensá-la e de tratá-la. Toda proposta pedagógica para infância será política por ser uma disputa por direitos (Arroyo, 2013, p. 211).

Arroyo (2013, pag. 211) afirma que “a infância sempre foi um tempo disputado nas formas de pensá-la e tratá-la”. Em *Fahrenheit 451*, essa disputa já foi vencida pela lógica autoritária do Estado: a infância foi capturada e moldada para evitar o pensamento dissidente e as crianças são escolarizadas para não pensar, não questionar, não lembrar, não sonhar. A escola cumpre seu papel dentro de uma engrenagem mais ampla de controle ideológico: ela impede o surgimento de cidadãos conscientes, deslegitima a memória, desvaloriza os livros e promove o consumo imediato de informações sem reflexão. É a forma mais extrema de um currículo autoritário, que atua como ferramenta de domínio cultural e político.

A interlocução entre Adorno, Arroyo e *Fahrenheit 451* nos oferece uma chave crítica para pensar o currículo da Educação Infantil hoje. Eles nos convidam a resistir à tentação de uma escolarização tecnicista, utilitária e padronizada — que prepara a criança para repetir, obedecer e se encaixar. O currículo nesse modelo de educação é a expressão máxima de um projeto de silenciamento e conformidade.

Assim como Adorno, Bradbury denuncia a pedagogia da adaptação, que elimina a possibilidade de pensamento crítico desde a infância e opera como mecanismo de reprodução de um poder dominante. Mostra como o currículo pode ser manipulado para produzir sujeitos dóceis, incapazes de perceber ou reagir à opressão. Na sociedade de *Fahrenheit 451*, os livros são proibidos não apenas por seu conteúdo, mas porque representam a possibilidade de questionamento e liberdade interior.

A escola contribui com essa lógica ao neutralizar a infância, impedindo que as crianças entrem em contato com ideias complexas, ambíguas e desafiadoras. Ao invés disso, oferece um currículo “fácil”, superficial e voltado à distração — o que também denuncia o papel da mídia e da tecnologia na formação dos sujeitos. Embora ficcional, o cenário de *Fahrenheit 451* dialoga com práticas reais que reduzem o papel da escola a um dispositivo de controle. A censura de conteúdos, a padronização curricular, o esvaziamento das humanidades e a tecnocratização do ensino são tendências que ainda persistem.

A infância, por sua vez, é frequentemente submetida a uma escolarização que ignora o brincar, a escuta e a expressão livre como elementos centrais do desenvolvimento. *Fahrenheit 451* permite compreender que o currículo, longe de ser apenas um conjunto de conteúdos, é um campo de disputa política e subjetiva. Quando instrumentalizado para a manutenção do poder dominante, ele silencia as crianças e transforma a escola em um espaço de adestramento.

O fogo que ilumina

Fahrenheit 451 não é apenas uma distopia sobre a censura aos livros: é uma potente crítica a um modelo de educação que nega o humano, que evita o conflito e que elimina o poder das perguntas. Em contraponto, a educação como prática da liberdade propõe um currículo que escute as infâncias, que valorize o pensamento crítico e que construa sujeitos históricos, capazes de ler e transformar o mundo.

O romance *Fahrenheit 451* serve como potente alegoria política e educacional, desvelando os riscos de um sistema autoritário que, ao controlar os meios de acesso à informação e o processo de formação da consciência crítica, molda subjetividades conformistas e apáticas. A educação formal é substituída por uma instrução fragmentada, técnica e acrítica, que serve apenas para manter a ordem social estabelecida e evitar o confronto com a diversidade de pensamento. Trata-se de uma educação bancária, nos termos de Paulo Freire (1987), em que o sujeito não é considerado como ser inacabado e autônomo, mas como depósito de informações manipuladas. A pedagogia vigente na obra é profundamente ideológica: molda uma população conformada e incapaz de questionar a realidade. A mídia de massa e as tecnologias são instrumentos de alienação — “as paredes falantes”, por exemplo, anestesiaram as emoções e substituem relações humanas por interações artificiais. A escola, por sua vez, é estruturada para evitar o debate, desestimular a leitura e encorajar respostas padronizadas e práticas. *Fahrenheit 451* nos adverte que a destruição do livro é apenas a superfície de um projeto muito mais profundo: a destruição da consciência crítica.

Ray Bradbury denuncia uma educação baseada na obediência, homogeneização e padronização. Esse modelo pedagógico vai de encontro às concepções contemporâneas que entendem o currículo como território em disputa (Arroyo, 2013), e a infância como tempo de escuta, imaginação e participação ativa no mundo. Se, na distopia de *Fahrenheit 451*, o currículo é reduzido a um mecanismo de controle, na perspectiva crítica, ele deve ser espaço de resistência e reinvenção, um campo aberto ao diálogo entre saberes, culturas e histórias, especialmente as das infâncias diversas e plurais que habitam a escola.

Fahrenheit 451 nos apresenta um retrato extremo de silenciamento e alienação, onde a escola se transforma em aparelho de conformação e o currículo em uma estrutura de obediência. É exatamente no oposto disso — na escuta das crianças — que reside uma potente forma de resistência e reinvenção curricular. Escutar, no contexto da Educação Infantil, não é apenas uma atitude afetuosa ou sensível, mas um posicionamento ético, político e pedagógico que subverte a lógica instrumentalizada da educação. Trata-se de afirmar a criança como sujeito de linguagem, de direitos e de produção de cultura, rompendo com a ideia de infância como simples fase preparatória para a vida adulta. A escuta

ativa e responsável das crianças desloca o foco do currículo: da transmissão de conteúdos normativos para a construção de experiências compartilhadas de sentido. Escutar as crianças é, nesse contexto, um ato de resistência porque desestabiliza a verticalidade das relações pedagógicas, desautomatiza os tempos e espaços escolares e reconfigura o próprio modo como compreendemos o conhecimento. Escutar é, conforme aponta Paulo Freire, um gesto ético de encontro com o outro — um ato de abertura ao diálogo, à escuta sensível e à reinvenção dos sentidos do educar: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (Freire, 2012, p. 111)”.

Diante do modelo pedagógico autoritário e silenciador retratado em *Fahrenheit 451*, a escuta se apresenta como um gesto político e pedagógico capaz de romper com a lógica da domesticação. Na sociedade distópica construída por Ray Bradbury, o silêncio não é ausência de som, mas ausência de diálogo. As interações humanas são rasas, automatizadas, e orientadas por um modelo de funcionalidade e produtividade que inviabiliza a atenção ao outro. Nesse cenário, a escuta — entendida como disposição ética para acolher, se afetar e considerar o que o outro tem a dizer — torna-se um gesto subversivo. Escutar, nesse sentido, não é apenas acolher palavras, mas reconhecer o outro como sujeito de direitos, saberes e experiências.

Você não é como os outros. Eu vi alguns; eu sei. Quando eu falo, você olha para mim. Ontem à noite, quando eu disse uma coisa sobre a lua, você olhou para a lua. Os outros nunca fariam isso. Os outros continuariam andando e me deixariam falando sozinha. Ou me ameaçariam (Bradbury, 2012, p. 43).

Quando Clarisse diz que ele- Guy Montag¹- olhou para a lua após ela mencioná-la, ela está nomeando algo que vai além da cordialidade ou do interesse casual: trata-se de uma escuta sensível que leva em conta não apenas o conteúdo da fala, mas o mundo sensível que ela convoca. Escutar, nesse contexto, é fazer parte de uma experiência partilhada. É recusar o isolamento imposto pela cultura do espetáculo e da velocidade que caracteriza aquela sociedade. É afirmar a presença, a contemplação e o vínculo — aspectos sistematicamente excluídos do cotidiano educacional apresentado no romance. Nesse sentido, a escuta não é apenas uma virtude relacional, mas uma fissura na ordem vigente. Ao escutar Clarisse, Montag começa a ver o mundo por outros olhos. Ele inicia um processo de desconstrução das certezas impostas pela ideologia dominante. Isso mostra que a escuta, ao contrário do que aparenta ser, passiva, dócil, é um ato profundamente político: ela desestabiliza, provoca, descentra o sujeito de sua condição alienada.

No campo educacional, a escuta rompe com o modelo bancário de educação criticado por Paulo Freire (1987) — aquele que se baseia na fala unilateral do educador, na imposição de conteúdos e na negação da experiência do educando. Em *Fahrenheit 451*, esse modelo é radicalizado ao ponto de suprimir até mesmo o desejo de perguntar. A escuta, portanto, simboliza o resgate do diálogo, da curiosidade e da construção conjunta do saber. Ao ouvir Clarisse, uma jovem curiosa, observadora, conectada com o mundo sensível, Montag se conecta com aquilo que a sociedade tentava apagar: o pensamento próprio, a imaginação, o sentimento. Ele se torna, por meio da escuta, um sujeito em processo de desalienação. Assim, a escuta não é apenas uma ruptura no modo de se relacionar, ela é a chave que inicia a transformação de um sujeito conformado em um sujeito crítico.

Quando Clarisse reconhece em Montag alguém que a escuta de verdade, ela está nomeando um modo de relação que rompe com o padrão relacional de sua sociedade: a desatenção, o distanciamento emocional, a pressa e o medo do contato humano verdadeiro. No universo de *Fahrenheit 451*, em que os vínculos foram substituídos por telas e as palavras por comandos, escutar alguém de modo genuíno equivale a desobedecer. A escuta funda, portanto, um

¹ Guy Montag é o protagonista do romance *Fahrenheit 451*. Ele é um "bombeiro" mas, ao contrário do que a palavra sugere no mundo real, sua função não é apagar incêndios, mas provocá-los. Ele queima livros, considerados perigosos e subversivos pela sociedade distópica em que vive. Montag é, portanto, inicialmente um agente do sistema autoritário que reprime o pensamento crítico e promove a alienação coletiva por meio do controle simbólico e da censura do conhecimento.

espaço de insurgência ética e política. Ela re-humaniza. Ela interrompe o ciclo de solidão institucionalizada e abre caminho para a construção de relações educativas mais justas e afetivas.

Podemos afirmar que o gesto de Montag ao escutar Clarisse antecipa uma outra possibilidade de currículo — um currículo que nasce do diálogo, da atenção ao mundo do outro, da presença viva no encontro. Essa é a pedagogia da escuta, uma pedagogia que, ao invés de formatar subjetividades para a obediência, abre espaço para a criação conjunta de sentidos, para o reconhecimento da alteridade e para o exercício da liberdade. A escuta inaugura uma outra ética do educar, uma ética da presença, da atenção e do vínculo. Paulo Freire já afirmava que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1987, pag.39). A escuta é a condição dessa comunhão, é educar com, não para ou sobre. É assim, um ato de encontro, uma construção coletiva mediada pela realidade concreta. É nesse processo que os sujeitos se humanizam, problematizam o mundo e constroem o conhecimento como praxis, ação e reflexão transformadoras. Educar torna-se um compromisso com o outro e com o mundo, uma experiência ética, política e profundamente emancipadora.

A escuta nas práticas curriculares para a Educação Infantil

A distinção entre ouvir e escutar remete diretamente à visão Freiriana sobre o diálogo verdadeiro. Escutar não é apenas captar sons ou palavras, mas estar aberto à presença do outro, com humildade e disposição para aprender. No livro Pedagogia do Oprimido (1987), Freire destaca que o diálogo autêntico só se realiza entre sujeitos abertos ao mundo e aos demais, escutar, portanto, é condição de encontro, de afeto, de reconhecimento do outro como sujeito. A escuta verdadeira exige humildade; apenas aquele que se abre com respeito ao que o outro tem a dizer está, de fato, pronto para o diálogo (Freire, 2020). Escutar é assim um gesto que vai além do entendimento linguístico — é acolher o outro, tecer experiências a partir da escuta, compreender que a educação precisa nascer do encontro entre sujeitos que reconhecem mutuamente sua incompletude.

A escuta desse modo, se apresenta como um movimento que se entrelaça com a possibilidade de libertação. Freire (1987) destaca ainda que educar é um ato de libertar-se e libertar o outro, por meio da conscientização (crítica), o que exige escutar profundamente as experiências de vida, os saberes e os contextos dos educandos.

No campo da Educação Infantil, essa perspectiva tem implicações importantes: libertar a infância não significa que devemos ensinar mais cedo, mas reconhecer as crianças como sujeitos de saber, como interlocutoras válidas no processo educativo. Escutá-las é romper com o silêncio imposto pelo adultocentrismo, com a lógica da infância como déficit ou futuro e reafirmar seu direito ao presente. Compreender que os sujeitos estão sempre em construção, e a infância, como campo múltiplo, fluido e culturalmente situado, exige escutas plurais e contextuais. Logo, escutar as infâncias significa também reconhecer suas diferenças e especificidades — escutar os diversos modos de ser, estar, sentir, brincar e aprender. Essa escuta precisa ser diária, sensível e reflexiva, incorporada à prática docente como gesto constante de pesquisa e cuidado.

A ideia é que no dia- dia que se vive os verbos escutar e libertar. Dessa vivência é que emergem as possibilidades, quando a prática docente é reflexiva, sensível e comprometida com a transformação. Escutar as crianças é portanto, compromisso político e pedagógico com a construção de um mundo mais justo, sensível e democrático. A pedagogia da escuta propõe uma nova ética para o fazer pedagógico, baseada no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e de sentido. Escutar a infância é reconhecer sua potência de invenção, de pensamento e de protagonismo. É uma abordagem educacional que reconhece a escuta como um ato político, ético e estético fundamental na relação pedagógica, sobretudo com as infâncias. Ela rompe com modelos autoritários e verticalizados de ensino, que historicamente silenciaram os sujeitos, especialmente as crianças, nos processos de aprendizagem e construção curricular.

Criador da abordagem de Reggio Emilia, na Itália, após a Segunda Guerra Mundial, Loris Malaguzzi defende a criança como protagonista, competente, potente e produtora de cultura. Enfatiza que a escuta é uma ferramenta para

compreender as cem linguagens da criança, suas múltiplas formas de expressão. (Edwards et al., 1999). Assim como Malaguzzi, Carla Rinaldi, uma das principais representantes da abordagem pedagógica de Reggio Emilia e que trabalhou com Malaguzzi, expressa os fundamentos da pedagogia da escuta e sua radicalidade frente a modelos educativos centrados na transmissão de conteúdos e na imposição de respostas prontas:

Estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. E uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem. E uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como membros de pequenos grupos de camaradas. Esse enfoque pede que os adultos — tanto os professores quanto os pais — ofereçam-se como pessoas que sirvam de referenciais aos quais as crianças podem (e desejam) voltar-se. A tarefa dessas pessoas não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajuda-las a indagar a si mesmas questões relevantes (Rinaldi, 1999, p. 114).

A aprendizagem é concebida como experiência investigativa, não como reprodução de verdades estabelecidas. A dúvida e o encantamento são acolhidos, não reprimidos, o que rompe com modelos de ensino bancário, centrados em certezas absolutas e na passividade do aluno. Em vez de um ensino centrado em conteúdos e respostas certas, propõe-se uma pedagogia que valoriza a pergunta como ato de pensamento e de autonomia. Ensinar, aqui, não é transferir conhecimento, mas suscitar inquietações, nutrir o desejo de saber. A educação pensada por Carla Rinaldi, ao proteger a subjetividade, valorizar o tempo da criança, cultivar a escuta e a investigação, é um terreno fértil para a materialização do conceito freiriano de *inédito viável*. Ambas as perspectivas rompem com o determinismo e com o currículo prescritivo, e apostam em uma educação como prática de liberdade, capaz de transformar a criança de objeto em sujeito da sua própria história. Em Rinaldi, a escuta é ato ético, estético e político; em Freire, é gesto fundante do diálogo e da conscientização. Assim, ambas as concepções confluem na defesa de uma pedagogia que reconhece o aprender como processo vivo, relacional e criador.

A expressão *inédito viável*, cunhada por Paulo Freire (1987), é uma das formulações mais potentes de sua pedagogia libertadora. Trata-se da aposta na criação do novo a partir da escuta, da leitura crítica da realidade e da ação coletiva. É inédito porque rompe com o já dado, o estabelecido, o repetido. E é viável porque nasce das condições concretas de vida e das relações humanas, não é utopia descolada da realidade, mas esperançar radical enraizado no cotidiano.

Na Educação Infantil, o *inédito viável* se revela com especial força, justamente porque as crianças, em sua potência imaginativa, em seus modos próprios de narrar e habitar o mundo, constantemente colocam em crise a lógica adulta do controle e da previsibilidade. Quando a escola se abre para escutar as crianças, ela se coloca em diálogo com a possibilidade de construção de sentidos inéditos, não apenas para o currículo, mas para a própria vida em comunidade. Quando pensado em diálogo com o currículo, o *inédito viável* aponta para uma concepção dinâmica e dialógica deste, que se distancia do currículo tradicional e rígido, marcado pela reprodução acrítica de conteúdos.

A noção de aprendizagem como experiência (Larrosa, 2002; 2018) desloca radicalmente a concepção moderna de ensino centrado na transmissão e na acumulação de informações. A experiência, afirma o autor, não é algo que o sujeito “tem”, mas algo que “lhe acontece”, que o atravessa e transforma, implicando afeto, sensibilidade e tempo. Nesse sentido, aprender é viver uma travessia: um acontecimento que suspende a rotina, abre o pensamento ao outro e produz subjetividade. A experiência é, portanto, ato de escuta e de afetação — uma abertura à alteridade que desestabiliza o saber já instituído. A partir dessa compreensão, a aprendizagem como experiência torna-se fundamento de uma educação que escuta e que acolhe a incerteza como parte do conhecer. A pedagogia da escuta, inspirada por Loris Malaguzzi e Carla Rinaldi, traduz essa postura ética: escutar é estar disponível para o imprevisto, para o que as crianças trazem como novidade e invenção. Rinaldi (1999) destaca que a escuta não é apenas um método, mas uma

forma de conhecimento, que reconhece a criança como sujeito de cem linguagens — criadora, crítica e capaz de teorizar sobre o mundo. Nesse contexto, o ato de aprender é sempre investigativo, situado entre o encantamento e a dúvida, e nunca reprodutivo. A experiência, portanto, é gênese da criação, um espaço-tempo em que o possível se anuncia.

É nesse ponto que a concepção de *inédito viável*, elaborada por Paulo Freire (1987), encontra sua correspondência profunda. O *inédito viável* designa o horizonte histórico de possibilidade, a potência de transformação que nasce das contradições do presente e se alimenta da esperança ativa (esperançar). Para Freire, a ação educativa não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como práticas — ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo. A ponte conceitual entre Larrosa e Freire se estabelece no entendimento de que toda aprendizagem autêntica é uma experiência de criação do novo, e que todo *inédito viável* nasce da experiência vivida e compartilhada. Enquanto Larrosa enfatiza a dimensão existencial e estética do aprender, o saber que nos forma, Freire acentua sua dimensão ética e política, o saber que nos emancipa. Juntas, essas perspectivas fundamentam uma pedagogia que é simultaneamente estética e política, sensível e transformadora. Em outras palavras, a experiência é o lugar onde o inédito se torna viável. Quando o sujeito é afetado por algo que o interpela, ele se vê convocado a reinterpretar o mundo e a agir sobre ele. Esse movimento de interpretação e ação é o próprio gesto freiriano de conscientização. O *inédito viável*, portanto, não surge de um ideal abstrato, mas do encontro entre a experiência subjetiva e a realidade objetiva, mediado pela reflexão crítica e pela escuta do outro.

A infância, em sua perspectiva crítica, é um campo de potencialidades inéditas e viáveis, onde a criatividade, a imaginação e o protagonismo das crianças devem ser respeitados e fomentados. A intersecção entre o *inédito viável*, o currículo e a infância configura um projeto pedagógico que aposta na transformação social por meio de uma educação dialógica, inclusiva e criativa. O currículo, nesse sentido, deve ser concebido como uma prática coletiva, que incorpora as vozes das crianças e que visa a construção de novas possibilidades de viver e aprender. A pedagogia da escuta, ao reconhecer e legitimar suas múltiplas formas de expressão, cria as condições para que a experiência infantil se converta em *inédito viável*, em novas formas de pensar, sentir e viver em comunidade. A escola, nesse horizonte, deixa de ser espaço de adestramento e passa a ser espaço de invenção coletiva, onde o currículo é coautoria e não prescrição. O currículo como experiência (Larrosa, 2018) e o currículo como prática libertadora (Freire, 1987) convergem, assim, numa proposta crítica para a Educação Infantil: um currículo que se constrói no diálogo, na escuta e na experiência, um currículo vivo que se reinventa ao acolher as vozes e os gestos das crianças. Tal concepção rompe com o tempo linear e o controle racionalista, instaurando uma temporalidade do encontro — o tempo da escuta, do brincar, da criação.

A escuta sensível de uma pergunta aparentemente simples — como por exemplo aquela feita por uma criança que indaga “Por que o vento mexe as árvores mas não carrega o chão?” — pode desencadear um movimento curricular potente, baseado na investigação coletiva, na interdisciplinaridade e no encantamento com o mundo. Ao acolher a pergunta como ponto de partida, o educador deixa de lado o planejamento fechado para abrir espaço à construção de um projeto que envolva ciências, literatura, experiências sensoriais e interações com a comunidade. Nesse gesto, o currículo torna-se lugar de pesquisa, imaginação e produção de sentidos compartilhados, onde o conhecimento não é transmitido, mas co-construído com as crianças.

Outro exemplo é perceber que as narrativas infantis também podem revelar experiências migratórias, saudades e pertencimentos que frequentemente passam despercebidos no cotidiano escolar. Ao escutar essas histórias, a escola se abre para a criação de espaços onde objetos, canções, fotografias e relatos trazidos pelas crianças e suas famílias compõem um currículo que reconhece e valoriza a diversidade cultural. Essas práticas possibilitam que as infâncias deixem de ser tratadas como homogêneas e passem a ser compreendidas em sua pluralidade, promovendo o pertencimento e a escuta como princípios éticos da formação. Quando a escuta se estende à participação política das crianças na vida escolar, práticas transformadoras podem emergir. A escuta torna-se assim o fundamento para práticas educativas mais justas, horizontais e comprometidas com a formação cidadã desde os primeiros anos de vida.

O sistema educacional em Fahrenheit 451 promove a alienação e a ruptura dos vínculos sociais. Os sujeitos vivem isolados, desinteressados uns pelos outros, privados de convivência significativa. As escolas incentivam o

esquecimento e o consumo, não o pensamento. A infância é tratada como uma ameaça à ordem e por isso deve ser silenciada. Na contramão desse modelo, a abordagem pedagógica defendida por Carla Rinaldi propõe uma escola em que a escuta substitui o comando, e a dúvida tem lugar privilegiado no processo educativo. Ela afirma a importância de pequenos grupos de camaradas como espaços de colaboração, escuta e pensamento conjunto. Faz uma provocação que aponta para a necessidade de restituir à infância o direito ao tempo da escuta, da contemplação, da experiência e do brincar. Esse tempo qualitativo se alinha à concepção de educação como ato de esperança, onde o *inédito viável* emerge não da pressa, mas da escuta atenta e da presença no tempo do outro (Freire, 1987).

Neste contexto pensar o currículo como prática emancipatória exige romper com a sua concepção tradicional, entendida como uma lista de conteúdos a serem transmitidos e avaliados de forma uniforme e hierárquica. O currículo precisa ser compreendido como uma experiência viva, histórica, política e ética, construída a partir das realidades, sonhos e vozes dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O currículo emancipatório não apenas transmite saberes, mas cria possibilidades de ser mais, abrindo caminhos para o *inédito viável*.

Conclusão: escutar para resistir e transformar

A escuta, como prática político-pedagógica, é um contraponto radical à lógica do controle, da padronização e da homogeneização que perpassam modelos educacionais como àquele presente na sociedade descrita em *Fahrenheit 451*. Quando escutamos verdadeiramente as crianças, desafiamos os dispositivos curriculares que as silenciaram. Ao nos abrirmos ao que elas dizem, sentem, criam e perguntam, iluminamos possibilidades de currículo que não servem ao conformismo, mas à invenção de outros mundos possíveis. Em um cenário educacional marcado por retrocessos, ameaças à liberdade docente e tentativa de despolitização do ensino, escutar as crianças é um gesto de resistência e reinvenção. É acender outro tipo de fogo, não aquele que consome livros, sonhos e perguntas, mas o que ilumina trajetórias singulares, aquece relações humanas e mantém viva a esperança de uma escola feita com e para a infância.

As reflexões sobre o silenciamento das infâncias e o projeto de conformidade presentes em *Fahrenheit 451* encontram eco preocupante em muitas práticas curriculares contemporâneas, que, embora distantes de um regime explicitamente distópico, reproduzem, por outras vias, lógicas de exclusão da escuta, da participação e da autoria infantil. A análise do romance de Bradbury permite identificar os perigos de uma escolarização comprometida com a padronização e o apagamento das subjetividades. A metáfora do fogo que destrói, utilizada para denunciar o controle ideológico exercido pelo Estado, nos oferece uma potente chave de leitura para refletir sobre as práticas curriculares contemporâneas que, muitas vezes, ainda insistem em moldar as infâncias segundo lógicas adultocêntricas utilitárias e autoritárias. Apesar dos avanços legais e pedagógicos afirmarem a criança como sujeito histórico e ativo, na prática cotidiana o planejamento ainda é frequentemente centrado no adulto, com foco na antecipação de alfabetização, em rotinas inflexíveis e em avaliações padronizadas. A escuta da criança, nesse cenário, torna-se secundária ou até mesmo descartável. As escolas que organizam o dia das crianças de forma compartimentada e acelerada, com horários rígidos e pouco espaço para escolhas e explorações, aplicações de diagnósticos e relatórios que medem a criança a partir de critérios adultos, desconsiderando seus modos próprios de se expressar e se desenvolver, são muitas das práticas curriculares contemporâneas que podem estar reproduzindo, ainda que de forma disfarçada, um projeto de conformidade que se aproxima daquele imaginado por Bradbury.

Diante desse cenário, a escuta das crianças emerge como atitude político-pedagógica capaz de subverter o currículo como instrumento de conformidade. Escutar é, nesse sentido, um ato de resistência ética e epistemológica. É reconhecer a criança como sujeito de saberes, direitos e cultura. É possibilitar a construção de currículos que não apenas falem sobre as infâncias, mas que sejam construídos com elas, a partir de suas perguntas, narrativas, experiências e modos de estar no mundo. A intersecção entre aprendizagem como experiência e *inédito viável* configura o núcleo epistemológico da pedagogia da escuta: uma pedagogia que transforma o cotidiano em espaço de experiência e o possível em acontecimento. Trata-se de pensar o currículo como lugar de passagem entre o vivido e o sonhado,

entre o que é e o que pode vir a ser — um currículo que, ao invés de apagar o fogo do pensamento, o mantém aceso como chama que emancipa.

As ações pedagógicas fundamentadas na escuta — como rodas de conversa, projetos emergentes, reorganização dos tempos e espaços e participação efetiva das crianças — não apenas rompem com a lógica prescritiva do ensino bancário, mas iluminam caminhos possíveis para um currículo democrático, inventivo e sensível à diversidade. A escuta torna-se, portanto, o fogo que ilumina e aquece as práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, com a dignidade da infância e com a construção de *inéditos viáveis*. Em tempos de avanço de discursos tecnicistas, de controle por resultados e de apagamento das vozes infantis, insistir na escuta como eixo central do currículo é reafirmar o compromisso da educação com a liberdade, a criatividade e a emancipação. O desafio está posto: ou repetimos a distopia de uma educação no modelo *Fahrenheit 451* ou ousamos inventar outras formas de estar com as crianças, de construir conhecimento e de habitar democraticamente a escola.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2 ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BERNARDO, G. Pedagogia Fahrenheit. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-42, jul./dez. 2004.
- BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Globo Livros, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.
- EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREUD, A. A identificação com o agressor. In: **O Ego e os Mecanismos de Defesa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 81-88.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emílio na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIEIRA, H. P.; CARNEIRO, E. S.; COSTA, F. A. J. da. A dialogicidade e a pedagogia da escuta na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–13, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5984>. Acesso em: 12 jul. 2025.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 20.07.2025 / 07.20.2025

Aprovado/Approved: 03.11.2025 / 11.03.2025