

COLEÇÃO AS AVENTURAS DO RAFA

Guia de Mediação Literária

# GUIA D

## 6º ao 9º ano

Leitor crítico · 11 a 14 anos

Volume principal: Vol. 4 — Rafa e a Voz de Hugo

Volume comparativo: Vol. 3 — Rafa e os Segredos do Abrigo

## Apresentação

Este guia destina-se a professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. É o mais exigente dos quatro guias da coleção — não porque os outros temas sejam menos importantes, mas porque o volume que ancora esta faixa — *Rafa e a Voz de Hugo* — opera em um nível de complexidade social, histórica e ética que demanda tanto do professor quanto do estudante.

Hugo é um menino negro de 12 anos que sofre racismo na escola e encontra no silêncio sua primeira resposta. Rafa, já envelhecido, é a testemunha constante — o ser que permanece presente sem exigir que Hugo fale antes de estar pronto. A história termina com Hugo encontrando a voz. Mas o que o professor faz com essa história em sala de aula pode — se mal conduzido — silenciar exatamente as vozes que a narrativa pretende amplificar.

Este guia existe para ajudar o professor a não cometer esse erro. Ele parte de um princípio claro: trabalhar literatura sobre racismo não é o mesmo que ensinar racismo como conceito abstrato. É criar condições para que estudantes — especialmente os que vivem o racismo cotidianamente — encontrem na ficção um espelho, e os que nunca o viveram encontrem uma janela.

### A tese que orienta este guia

A literatura não tem idade. Nesta faixa, o eixo de entrada é a voz como construção narrativa e como ato político. O leitor crítico — que já opera com raciocínio hipotético-dedutivo — está pronto para analisar estruturas de poder, reconhecer perspectivas silenciadas e se posicionar eticamente diante de injustiças estruturais. O trabalho com esse volume exige do professor não apenas competência pedagógica, mas também disposição para o desconforto que o tema traz — e que é, em si mesmo, parte do aprendizado.

### Uma nota sobre o professor como sujeito deste trabalho

Diferentemente dos guias anteriores, este inclui uma dimensão de formação que não é apenas pedagógica — é pessoal. Para mediar literatura sobre racismo com autenticidade, o professor precisa ter feito algum percurso reflexivo sobre o seu próprio lugar nessa questão: se é branco, como opera o seu privilégio? Se é negro, como cuida de si mesmo ao trabalhar um tema que pode ser doloroso? Essas perguntas não têm respostas fáceis, mas precisam ser feitas. Este guia não as responde — aponta para elas.



## Parte 1 — Fundamentos: o leitor crítico, a voz e o racismo na escola

### 1.1 O leitor crítico: quem é e o que pode

O leitor crítico — perfil que emerge tipicamente entre os 11 e 14 anos — é aquele que já não precisa do texto apenas para sentir ou compreender: ele usa o texto para pensar o mundo. Ele opera com o que Piaget chamou de pensamento formal: é capaz de raciocinar sobre hipóteses, de considerar múltiplas variáveis simultaneamente, de compreender que as relações sociais são construídas — e, portanto, podem ser desconstruídas e reconstruídas.

Esse leitor tem capacidade de perceber que a literatura faz escolhas: escolhe quem narra, quem é protagonista, quem é silenciado, que linguagem usa, que mundo imagina como possível. Essas escolhas não são inocentes. E perceber isso — a não inocência dos textos — é o ponto de partida da leitura crítica madura.

*“Ler criticamente não significa rejeitar o texto — significa dialogar com ele em condições de igualdade. O leitor crítico não é dominado pelo texto: ele o interroga.”*

— Paulo Freire, 1989 — adaptado

### 1.2 Racismo estrutural: o que o professor precisa saber

Para mediar Rafa e a Voz de Hugo com profundidade, o professor precisa distinguir três conceitos que frequentemente são confundidos: preconceito racial (atitude individual de avaliação negativa baseada em raça), discriminação racial (ação que prejudica alguém com base em raça) e racismo estrutural (a organização da sociedade de forma que sistematicamente beneficia grupos brancos e prejudica grupos negros, independentemente da intenção individual).

Sílvio Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural*, argumenta que o racismo não é uma anomalia — é uma forma de organização política, econômica e social que se reproduz nas instituições, inclusive na escola. Isso significa que a escola pode ser racista sem que nenhum professor individual seja racista com intenção: ela é racista quando o currículo apaga contribuições negras, quando as expectativas sobre estudantes negros são sistematicamente menores, quando situações de discriminação são minimizadas como 'brincadeira'.

A narrativa de Hugo não trata de um vilão explicitamente racista — trata de uma escola que normaliza o silenciamento. Esse é o retrato mais preciso e mais difícil de trabalhar: não o racismo do monstro, mas o racismo do cotidiano.

*“O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional.”*

— Sílvia Almeida, 2019

### 1.3 A escola como espaço de vozes — e de silêncios

Stuart Hall propôs que a identidade não é algo que se tem — é algo que se constrói, sempre em relação com o outro, sempre atravessada por relações de poder. Para o adolescente negro, a escola é frequentemente um espaço onde essa construção de identidade é dificultada: o currículo não o representa, os modelos de sucesso que lhe são apresentados raramente se parecem com ele, e as microagressões cotidianas ensinam, de forma implícita, que seu lugar é menor.

Hugo não fala por meses porque aprendeu que sua voz não seria ouvida — ou pior, que seria punida. Quando finalmente fala, não é porque alguém o convenceu com argumentos: é porque construiu, lentamente, a convicção de que o que tem a dizer importa. Esse percurso — do silêncio à voz — é o arco central da narrativa e o eixo pedagógico deste guia.

### 1.4 Literatura afro-brasileira e identidade: a função do espelho e da janela

Rudine Sims Bishop propôs que a literatura serve, para os leitores, como espelho (quando o texto reflete sua própria experiência, dizendo 'você existe, você importa') e como janela (quando abre para experiências de outros, desenvolvendo empatia). Para estudantes negros, a escassez de espelhos na literatura canônica escolar é em si uma forma de violência epistêmica — diz, implicitamente, que suas histórias não merecem ser contadas.

Rafa e a Voz de Hugo, ao colocar um menino negro como protagonista de uma jornada de empoderamento, funciona como espelho para estudantes negros e como janela para os demais. O trabalho do professor é garantir que essa função dupla seja cumprida: que estudantes negros não sejam colocados



na posição de 'explicar o racismo' para os colegas, e que estudantes brancos sejam convidados à empatia sem fetichizar o sofrimento alheio.

## Parte 2 — Eixo de entrada: voz, identidade e poder como construção narrativa e política

Para o leitor crítico do 6º ao 9º ano, o eixo de entrada privilegiado é a análise da voz como construção — tanto na narrativa quanto no mundo. Isso se desdobra em três perguntas que a mediação deve sustentar ao longo de toda a sequência:

### Quem fala e de onde fala?

Todo texto literário tem um narrador que faz escolhas: sobre quem centraliza, quais perspectivas inclui, quais silencia. Perguntar 'quem fala?' é o primeiro gesto do leitor crítico. No caso de *Rafa e a Voz de Hugo*, o narrador conta a história de um menino negro — e as escolhas narrativas que faz (o que mostrar, como mostrar, quem tem voz direta no texto) são objetos legítimos de análise.

### O que o silêncio comunica?

Hugo fica em silêncio por meses antes de encontrar a voz. Esse silêncio não é ausência de comunicação — é comunicação de outro tipo: é a resposta racional de alguém que aprendeu, pela experiência, que falar é arriscado. Trabalhar o silêncio como escolha — e não como fraqueza — é uma das contribuições mais poderosas que este volume pode oferecer ao estudante adolescente que, de alguma forma, também se cala.

### O que acontece quando a voz emerge?

Quando Hugo finalmente fala — no discurso na praça, diante da comunidade —, não está apenas contando sua história pessoal: está praticando um ato político. A literatura ensina, aqui, que a voz individual pode ter função coletiva; que narrar a própria experiência é uma forma de resistência; e que a transformação começa quando aqueles que foram silenciados recusam o silêncio.

## Parte 3 — A sequência de mediação: seis momentos

A sequência a seguir exige do professor uma atenção especial ao clima emocional da sala. Alguns estudantes viverão o tema como experiência pessoal — e precisam de um espaço que proteja sua dignidade. Outros viverão como descoberta — e precisam ser desafiados sem se sentir atacados. Equilibrar essas duas necessidades é o maior desafio pedagógico desta sequência.

### Antes de começar: preparando o ambiente

Antes de iniciar a sequência, o professor deve estabelecer acordos coletivos sobre como a turma vai lidar com o tema. Esses acordos não são regras impostas — são construídos com a turma: o que significa ouvir com respeito, o que fazer quando algo dito em sala machuca, como distinguir opinião de fato, como garantir que nenhum estudante seja colocado na posição de representar sua raça. Esse protocolo de convivência é parte do currículo — não preparação para ele.

## 1

### Ativação do conhecimento crítico prévio

**Objetivo:** *Mapear o repertório conceitual e experiencial da turma sobre racismo, identidade e voz — sem julgamento e com escuta genuína.*

Antes de abrir o livro, proponha uma atividade de mapeamento anônimo: cada estudante responde por escrito, sem identificação, a três perguntas. Primeira: 'O que é racismo para você?' Segunda: 'Você já presenciou ou viveu uma situação de racismo? Descreva sem usar nomes.' Terceira: 'Você já se calou diante de uma injustiça? Por quê?'

O anonimato é fundamental: ele protege os estudantes que têm experiências pessoais com o tema e permite que os que têm opiniões que envergonhariam em público as expressem de forma honesta. O professor lê as respostas antes da próxima aula e usa o que encontrou para calibrar a mediação — não para expor ninguém.

Na aula seguinte, compartilhe padrões gerais sem identificar ninguém: 'Muitos de vocês mencionaram situações em que se calaram. Vamos pensar juntos sobre isso antes de conhecer o Hugo.' Esse movimento conecta a experiência da turma à experiência do personagem antes mesmo da leitura começar.

**O que observar:** *Qual é o nível conceitual da turma sobre racismo? Há*

*estudantes que negam a existência do racismo no Brasil? Há estudantes que claramente têm experiências pessoais com discriminação? Há diferença entre o que estudantes negros e brancos escrevem sobre o tema? Todas essas observações são dados pedagógicos valiosos.*

## 2

### Leitura analítica com foco em construção narrativa

**Objetivo:** *Desenvolver a análise literária focada em escolhas narrativas — quem narra, quem tem voz, o que é silenciado — como prática de leitura crítica.*

A leitura do texto deve ser acompanhada de um roteiro analítico que dirige a atenção para a construção narrativa — não apenas para o enredo. As perguntas centrais do roteiro: Como o narrador descreve o racismo que Hugo sofre — com distanciamento ou com implicação? Quais personagens têm voz direta (falas) e quais são descritos apenas pelo olhar do narrador? Como Rafa é descrito neste volume em comparação com os volumes anteriores — o que essa mudança comunica?

A análise de cenas-chave é mais produtiva do que a leitura integral sem ancoragem analítica. Selecione duas ou três cenas para análise aprofundada em sala: a cena em que Hugo abraça Rafa e chora sem palavras (o silêncio como comunicação), a cena em que um professor minimiza o racismo como 'brincadeira' (o papel da instituição na perpetuação), e o discurso final de Hugo na praça (a voz como ato político).

Uma prática especialmente poderosa nesta faixa é a releitura com câmera diferente: 'Releia essa cena imaginando que o narrador é negro / branco / o próprio Rafa. O que muda?' Esse exercício torna visível que todo ponto de vista é situado — que não existe perspectiva neutra.

**O que observar:** *O estudante consegue distinguir o que o texto diz explicitamente do que comunica implicitamente? Percebe as escolhas narrativas como escolhas — não como 'é assim que aconteceu'? Consegue analisar como a linguagem constrói (ou desconstrói) hierarquias?*

## 3

### Pesquisa sobre racismo, história e identidade afro-brasileira

**Objetivo:** *Ancorar a ficção em conhecimento histórico verificável,*

*desenvolvendo letramento informacional e consciência histórica.*

A narrativa de Hugo menciona personalidades negras brasileiras que ele pesquisou para seu trabalho escolar. Essas menções são pontos de ancoragem para pesquisa real. Cada grupo investiga uma personalidade — Carolina Maria de Jesus, Zumbi dos Palmares, André Rebouças, Marielle Franco, Milton Santos — e responde: Quem foi? Qual foi sua contribuição? Como foi tratado pela história oficial? Por que você acha que essa história demorou a chegar ao currículo escolar?

A última pergunta — por que essa história demorou a chegar ao currículo — é a mais importante. Ela conecta o conteúdo da pesquisa à questão do racismo estrutural: a ausência de referências negras no currículo não é acidental, é produto de escolhas históricas e políticas. Nomear isso é parte do letramento crítico.

Além das personalidades, proponha uma pesquisa sobre dados contemporâneos: taxa de violência contra pessoas negras no Brasil, diferenças de acesso à educação e ao mercado de trabalho por raça, e iniciativas de políticas reparatórias como cotas e a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história afro-brasileira. Esses dados convertem o debate de pessoal para estrutural.

**O que observar:** *O estudante consegue conectar dados históricos a realidades contemporâneas? Percebe o currículo escolar como construção política, não como verdade natural? Demonstra empatia historicamente informada — não apenas sentimental?*

**4****Debate: silêncio, cumplicidade e responsabilidade**

**Objetivo:** *Desenvolver posicionamento ético fundamentado diante de situações de injustiça, distinguindo espectador passivo de aliado ativo.*

O debate central desta sequência parte de uma afirmação que divide: 'Silenciar diante do racismo é ser cúmplice dele.' O professor propõe que a turma construa coletivamente os argumentos a favor e contra essa afirmação — antes de qualquer posicionamento individual.

Este debate tem uma dimensão emocional que os debates anteriores da coleção não têm: pode haver estudantes na sala que se silenciaram diante de situações de racismo, ou que silenciaram o próprio sofrimento. O professor precisa conduzir o debate de forma que nenhum estudante se sinta julgado pelo silêncio passado — mas que todos sejam desafiados a pensar sobre as escolhas futuras.

Uma extensão poderosa é a análise de casos concretos: situações de racismo que ocorreram em escolas brasileiras e que viraram notícia.

Os estudantes analisam: O que aconteceu? Quem se calou? Quem agiu? Com que consequências? Esse exercício torna o debate menos abstrato e mais urgente.

Ao final do debate, cada estudante registra individualmente: 'Qual foi o argumento que mais me desafiou? Mudei alguma posição? O que pretendo fazer diferente?' Esse registro não é avaliado — é um compromisso do estudante consigo mesmo.

**O que observar:** *O estudante consegue distinguir os conceitos de espectador, cúmplice e aliado? Demonstra capacidade de revisão de posição sem sentir isso como derrota? Consegue argumentar sobre ética sem cair em moralismo — afirmando princípios sem julgar pessoas?*

## 5

### Produção: texto argumentativo ou criativo com posicionamento

**Objetivo:** *Desenvolver a escrita como prática de posicionamento — seja pela via do argumento, seja pela via da narrativa — com rigor formal e comprometimento ético.*

A produção textual desta faixa pode tomar dois caminhos igualmente válidos, e o professor pode oferecer escolha: o texto argumentativo (artigo de opinião sobre educação antirracista, proposta de política para a escola, análise crítica de uma obra literária ou audiovisual) ou o texto criativo com posicionamento (carta na perspectiva de Hugo para outro estudante que sofre racismo, continuação da história com foco em outra personagem silenciado, conto que narre uma situação de racismo pelo olhar do espectador).

A distinção entre argumento e ficção não é hierárquica: ambos são formas legítimas de posicionamento. Um conto sobre racismo bem escrito pode ser mais transformador do que um artigo de opinião mal fundamentado. O que o professor avalia em ambos os casos é o mesmo: há uma posição clara? Ela é sustentada com consistência? O texto demonstra que o autor pensou de verdade sobre o tema?

Uma instrução importante para o texto criativo: o professor deve deixar claro que estudantes negros não são obrigados a escrever sobre a própria experiência de racismo — podem escrever sobre qualquer aspecto do tema, de qualquer perspectiva que escolherem. Ninguém deve ter sua dor transformada em tarefa escolar sem consentimento.

**O que observar:** *O texto demonstra que o estudante compreendeu a complexidade do tema — ou simplifica em herói e vilão? Usa conceitos*

*com precisão (preconceito, discriminação, racismo estrutural)?  
Demonstra sensibilidade para com as pessoas afetadas pelo tema — não apenas pelo argumento abstrato?*

## 6

## Projeto de comunicação e transformação

**Objetivo:** *Converter a leitura e a reflexão em ação comunicativa real, desenvolvendo o estudante como agente de transformação na sua comunidade.*

Hugo não apenas encontrou a voz — ele a usou para mobilizar uma comunidade. O projeto de comunicação desta faixa convida o estudante a fazer o mesmo em escala adequada à sua realidade. Não se trata de resolver o racismo estrutural — trata-se de praticar a agência: a convicção de que a voz importa e que pode mudar algo, mesmo que pequeno.

Formatos possíveis: campanha de conscientização antirracista na escola (com materiais produzidos pela turma); roda de conversa aberta para outras turmas ou para a comunidade, com mediação dos próprios estudantes; zine ou revista literária com textos produzidos durante a sequência; vídeo-documentário sobre histórias de resistência negra na comunidade local; proposta formal de política para a direção escolar (inclusão de autores negros no projeto de leitura, por exemplo).

O projeto deve incluir uma etapa de avaliação de impacto: o que mudou, o que não mudou, o que o grupo faria diferente. Essa avaliação não é apenas acadêmica — é formação para a vida cívica. O cidadão que aprende a avaliar o impacto das próprias ações é o cidadão que continua agindo mesmo quando o resultado não é imediato.

Uma nota final sobre cuidado: o professor deve estar atento para que estudantes negros não carreguem desproporcionalmente o peso emocional e organizacional do projeto antirracista. O antirracismo é responsabilidade de todos — especialmente dos que têm mais a ganhar com o racismo.

**O que observar:** *O estudante demonstra senso de responsabilidade coletiva — não apenas individual — sobre o projeto? Consegue articular o que o projeto tem a ver com o que leu e o que debateu? É capaz de avaliar criticamente o impacto da ação sem se satisfazer com gestos simbólicos vazios?*

## Parte 4 — Avaliação formativa

A avaliação nesta sequência tem uma dimensão ética que os guias anteriores não têm com a mesma intensidade: o professor avalia competências literárias e argumentativas — mas também precisa garantir que o processo avaliativo em si não reproduza as dinâmicas de silenciamento que o livro denuncia.

### Princípios da avaliação nesta faixa e neste tema

- Nenhum estudante é avaliado pela experiência pessoal que trouxe — apenas pelo que fez com ela no contexto pedagógico
- Estudantes negros não são cobrados a mais pelo tema — nem cobrados a menos por 'já saberem'
- A complexidade é valorizada: respostas que reconhecem tensão e contradição valem mais do que respostas que simplificam
- A revisão de posição é valorizada: demonstra maturidade intelectual, não fraqueza
- O silêncio em sala pode ser estratégico, não ausência — o professor busca outras formas de escutar quem não fala

### Dimensões a observar

- Análise literária: identifica escolhas narrativas, perspectivas e silêncios do texto
- Conhecimento histórico e conceitual: usa os conceitos com precisão, ancora argumentos em dados verificáveis
- Argumentação oral e escrita: sustenta posições com evidências, escuta e responde ao outro, revisa quando necessário
- Competência ética: distingue intenção de impacto, reconhece a dimensão estrutural do racismo, não responsabiliza apenas indivíduos
- Agência: demonstra que a experiência literária mobilizou intenção de ação — pequena ou grande — no mundo

#### Sobre o cuidado do professor consigo mesmo

Mediar literatura sobre racismo é trabalho emocionalmente denso — especialmente para professores negros, que frequentemente carregam as experiências pessoais enquanto conduzem a aula. É legítimo que o

professor estabeleça limites sobre quanto de si mesmo compartilha. É legítimo buscar suporte de colegas ou da gestão quando o trabalho pesa. O cuidado com o professor não é opcional — é pré-requisito para o cuidado com os estudantes.

## Parte 5 — Alinhamento com a BNCC

As competências e habilidades a seguir são desenvolvidas ao longo da sequência de mediação descrita neste guia, para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Referência BNCC	Competência / Habilidade desenvolvida
<b>EF67LP26 / EF69LP47</b>	Analisar recursos narrativos — ponto de vista, construção de personagens, tema, voz narrativa — em textos literários de maior complexidade.
<b>EF69LP12</b>	Produzir textos argumentativos com tese, argumentos e conclusão; adequar linguagem ao gênero e ao destinatário; revisar com autonomia.
<b>EF06HI04 / EF07HI04</b>	Compreender o processo histórico da escravidão no Brasil e suas manifestações contemporâneas; reconhecer o legado afro-brasileiro na cultura e na sociedade.
<b>EF08HI12</b>	Analisar relações de poder, desigualdade e resistência na sociedade brasileira contemporânea; identificar políticas de reparação histórica.
<b>EF06ER03 / EF07ER04</b>	Reconhecer a diversidade cultural e étnico-racial como valor; analisar como preconceitos e discriminações afetam a dignidade humana.
<b>Lei 10.639/2003</b>	Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira — o trabalho com este guia é uma das formas de cumprimento dessa legislação.
<b>CG1 (BNCC)</b>	Valorizar o conhecimento histórico, social e literário como ferramenta de compreensão e transformação do mundo.
<b>CG3 (BNCC)</b>	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, incluindo as de matriz africana e afro-brasileira.
<b>CG7 (BNCC)</b>	Argumentar com base em evidências; formular e defender ideias com respeito e abertura ao contraditório.
<b>CG9 (BNCC)</b>	Exercitar empatia e cooperação, especialmente diante de grupos historicamente vulnerabilizados.
<b>CG10 (BNCC)</b>	Agir com responsabilidade e cidadania, comprometendo-se com a construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

## Referências

- ALMEIDA, Sílvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- BISHOP, Rudine Sims. Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives, v. 6, n. 3, 1990.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.639/2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases para incluir história e cultura afro-brasileira nos currículos.
- BRASIL. Lei nº 7.716/1989 (Lei Caó). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário. São Paulo: Global, 2003.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1960.