



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Formação de Professores no ensino de Ciências e Matemática

Sinop, v. 8, n. 1 (21. ed.), p. 256-271, jan./jul. 2017

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

## DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO ENTRE MENINOS NA SALA DE REFORÇO<sup>1</sup>

**Vanessa de Souza Vieira**

Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop/MT - Brasil

### RESUMO

Este artigo discute a sala de reforço e seus alunos. Objetiva identificar se os meninos realmente são maioria que frequenta a sala de reforço e quais motivos deles apresentar maior dificuldade na alfabetização. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica, observação de campo e entrevista semiestruturada com as professoras e com as famílias das crianças de uma instituição pública de educação básica no município de Sinop, no estado de Mato Grosso. O aparato teórico é amparado por Marília Pinto de Carvalho. Constatou-se que meninas e meninos são submetidos a modelos de educação diferentes devido à ideia de comportamento masculino não ser percebido como disciplinado e dócil.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Meninos. Sala de reforço.

### 1 INTRODUÇÃO

Desde o momento que nascemos estamos inseridos em cenários diferentes, repletos de diversidades culturais e sociais. Somos considerados sujeitos históricos, de culturas e de direitos, sendo permitido manifestar os resultados das interações e as práticas das bagagens adquiridas ao longo das experimentações vivenciadas.

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO: um estudo com meninos na sala de reforço** sob orientação da Professora Me. Ivone Alexandre de Jesus, curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2016/2.

Através de observações e relatos de professores, surgem questões norteadoras: Será que os meninos realmente são a maioria que frequenta a sala de reforço? Por quais motivos meninos apresentam maior dificuldade na alfabetização? Qual é o motivo desses contratempos em ler e escrever. Pensando nesses fatos, se faz necessário um olhar mais atento para buscar entender se é real a dificuldade e o porquê da diferença, visto que não há estudos em relação a gênero voltados a realidade local.

Para efeito teórico da pesquisa utilizou-se centralmente a autora Carvalho (2004). Da abordagem de pesquisa, definimos como orientação a pesquisa qualitativa por entender que sua base metodológica imprime uma relação de apreensão do objeto em suas relações históricas e humanas. Quanto ao campo de pesquisa direciona-se para uma escola municipal pública, especificamente, para o espaço de sala de reforço que se volta com trabalhos pedagógicos oportunizando a pesquisa.

## **2 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: um pouco de história e definições**

A alfabetização considerada como ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transportada para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização-métodos sintéticos (silábico ou fônico) x métodos analíticos (global) – que padronizam a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. No contexto brasileiro, a mesma sucessão de oposições pode ser constatada (MORTATTI, 2000).

O processo de alfabetização vai além de ler e escrever, são saberes significativos que se aplicam no cotidiano e tem continuidade subsequente ao início da escolarização. Segundo Ferreira (1999, p. 47): “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Ainda definindo alfabetização de modo mais restrito e inovador, Magda Soares (2004), demarca alfabetização como processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita. Neste sentido a alfabetização tem por objetivo, além d a comunicação entre as pessoas, a possibilidade de o indivíduo participar ativamente

do mundo que o cerca compreendendo os diversos usos sociais da escrita. Dessa forma, mesclando a alfabetização com o conceito de letramento como estado ou condição de quem além de saber ler e escrever domina as práticas sociais que utilizam a escrita.

## 2.1 GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO: um olhar sobre a aprendizagem dos meninos

Carvalho (2004) diz que, há algumas décadas, as estatísticas nacionais indicam uma nítida diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas em relação ao tempo de estudo. Os homens, segundo a pesquisadora, tinham em 1960, 2,4 anos em média e as mulheres 1,9. O que significa que o acesso à escola era em geral muito baixo e ainda pior por parte das mulheres. No entanto, com o passar dos últimos 40 anos, o acesso à escola ampliou-se. As médias nacionais na atualidade estão por volta de seis anos de escolaridade. Sobre a diferença de meninos para meninas veja o que diz a pesquisadora:

Mas ao mesmo tempo, ocorreu uma inversão entre os grupos por sexo, indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas, apresentando em 1999 5,9 anos de estudo em média, contra 5,6 para o sexo masculino. Essa diferença aparece nos dados sobre níveis de analfabetismo, divididos por faixas etárias e sexo. Temos, entre os jovens, taxas de analfabetismo menores, devido ao maior acesso à escola em comparação a adultos e idosos. Mas considerando o recorte por sexo, nas faixas etárias acima de 45 anos vamos encontrar mais mulheres do que homens analfabetos, enquanto na faixa de 15 a 19 anos temos quase o dobro da proporção de rapazes (5,3%) que moças analfabetas (2,7%). Sabemos que a grande maioria desses jovens analfabetos passou pela escola e não conseguiu se apropriar da ferramenta da leitura e escrita, teve uma trajetória escolar marcada pela repetência e pela evasão e esse é um indicador de que a escola está fracassando frente a um grupo grande de jovens no qual se concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino (CARVALHO, 2004, p. 249).

Bragança (2004) acredita que o processo de alfabetização não é possível sem a metodologia adequada a qual, confere o poder de determinar os processos e as estratégias de ação, escolher caminhos e alternativas, bem como objetivar desejos e ideais no sentido de efetivar a ação crítica nas mais diversas situações. Em conformidade com esse ponto de vista encontra-se a opinião de Maria Tasca (2006, p. 119), para esta autora o professor-alfabetizador deve apresentar parcelas significativas no processo de alfabetização dos estudantes, especificamente do sexo

masculino, que geralmente deixam a escola motivados por outros afazeres mais “interessantes”.

O grande desafio da alfabetização é desenvolver meios pelos quais os alunos tenham oportunidades de decodificar e codificar os símbolos que compõem a língua que conhece e utiliza, para lidarem com os problemas emergentes da leitura e da escrita. Seus reflexos no cotidiano escolar, e conseqüentemente uma possível mudança em suas práticas pedagógicas. (TASCA, 2006, p. 09).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura<sup>2</sup> grafocêntrica. Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade (TFOUNI, 1995, p. 20).

## 2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SALA DE REFORÇO

Para que o aluno se desenvolva nas habilidades necessárias, é preciso que a escola lhe proporcione um ambiente favorável e um clima de confiança, respeito mútuo e cordialidade. Um dos princípios fundamentais é a liberdade que o aluno deve encontrar na escola para desenvolver naturalmente os passos dos conhecimentos previamente concebidos. A sala de aula deve ser um veículo de maneira tal que a criança possa realmente desenvolver atividades espontaneamente, agir naturalmente e caminhar livremente.

O princípio da liberdade faz parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas, ativando o processo de criar e recriar. Outro fator importante é desenvolver atividades de acordo com o desenvolvimento individual da faixa etária, pois como afirma (TASCA, 2006 p. 09) “tereis que estudar cada aluno e diferenciá-los”, tendo em vista que dentro de uma única sala de aula encontramos diferentes tipos de inteligências com as quais caracteriza cada um demonstrando o seu ponto forte e o seu ponto fraco o qual deve ser trabalhado.

---

2 Grafocêntrica: sociedade centrada na escrita. Fonte:  
<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/grafoc%C3%AAntrica/4789/>

Segundo Freire (1999, p. 31): “uma prática docente revela seu compromisso com o sujeito, com a história, com a sociedade e com a cultura.” Nesta perspectiva, o papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reiterá-lo, crescendo e apresentado junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, considerando sua individualidade.

Pode-se constatar que o princípio central se encontra na constante estimulação do aluno no desenvolvimento de sua inteligência, através de brincadeiras, mostrar gravuras, pequenos recados verbais, histórias, blocos lógicos, jogos etc...

Para tanto, faz-se necessário um espaço diferenciado na escola. Quando há um descompasso no processo de alfabetização, e os alunos não conseguem aprender, eles são encaminhados para a sala de recurso a qual denominamos também, sala de reforço, onde recebem atendimento individual e direcionado as suas necessidades. Conforme a definição de Mazzotta (1982, p. 48):

A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum.

As salas de reforço são frequentadas por alunos com dificuldades de aprendizagem. No caso da alfabetização encontramos muitos alunos que não conseguiram se apropriar do sistema de escrita ou sistema notacional, isto é, são alunos que não conhecem sequer o alfabeto. Nessas salas encontramos muitos alunos copistas, vejam o que diz uma reportagem sobre o assunto:

[...] um aluno copista: só copiava no caderno o que via no quadro - letras que, para ele, foram por muito tempo desenhos sem significado. O

problema dos alunos copistas é um exemplo recente do analfabetismo funcional, que no país atinge um terço da população. Dos que aprenderam a ler e escrever mais tarde, entre 9 e 14 anos - característica do copista -, só 13% se tornaram plenamente alfabetizados, apontam dados inéditos calculados pelo Instituto Paulo Montenegro a pedido do GLOBO, sobre jovens de 15 a 24 anos das nove principais regiões metropolitanas do país. Se a definição mais conhecida de analfabeto funcional é quem lê mas não interpreta um texto, com o copista é pior: como só copia, não sabe que o "a" que escreveu, por exemplo, é um "a". (DUARTE; RIBEIRO, 2015, s/n).

Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Sendo defendido pela autora que os processos de aprendizagem são mais facilmente assimilados pelas crianças, pois estão em constante aprendizado, já os adultos fixaram as formas de ações e de conhecimento, ressaltando que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p. 23).

Entende-se então que não há uma explicação única e cabal para o processo de alfabetização, pois, as interpretações propostas são tantas quanto os estudiosos que se lançam nessa área educativa. A prática educativa é um princípio pedagógico que deve ser bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica, assim o educando estará incorporando a sua realidade aos conteúdos.

### **3 A REALIDADE DOS MENINOS QUE FREQUENTAM A SALA DE REFORÇO: percepções dos professores e dos responsáveis**

#### **3.1 A SALA DE REFORÇO E OS ENCAMINHAMENTOS**

A sala de reforço é um ambiente que oportuniza o desenvolvimento sendo uma ferramenta auxiliar para o desenvolvimento do aluno. As atividades desenvolvidas na sala de reforço eram variadas, tais como: fichas de leitura,

atividades xerocadas, formação de palavras com auxílio do alfabeto móvel, ditado, caça-palavras e outros.

Os encaminhamentos para a sala de reforço de acordo com os relatos das docentes revelam serem feitos “No início do ano é feito diagnóstico com todos os alunos e a partir daí, o aluno é chamado juntamente com os pais para iniciar o reforço pedagógico”. Sobre a quantidade dos alunos que frequentam a sala de reforço as professoras afirmaram serem cerca de 25 alunos por turma, são encaminhados para a sala a partir do segundo ano e a carga horária de ambas as professoras tem 30 horas de aula semanais.

Sobre o sexo dos alunos atendidos na sala de reforço, a Professora A comenta:

**(01) Professora A:** Não sei precisar no momento, pois sempre há rodízio conforme as necessidades e alunos que chegam de transferência, mais a maioria são meninos.

Ao serem questionadas sobre os materiais pedagógicos disponíveis na sala de reforço e a importância destes, elas relatam:

**(02) Professora A:** Sim, são fornecidos pela escola. [...] ajuda na memorização, fixação das atividades propostas, etc.

**(03) Professora B:** São vários materiais pedagógicos, são fornecidos a partir da necessidade de cada educando. (Jogos, fichas, livros, materiais pedagógicos, etc.), memorização, fixação de conteúdos, atenção, observação.

Entende-se que os recursos utilizados não abordam a aprendizagem construtivista, pois ao referir-se aos termos de memorização e fixação, não sendo o aluno adequadamente promovido. As interações entre os professores da classe regular e sala de reforço é fundamental no acompanhamento e sucesso dos alunos que frequentam a sala de reforço.

**(04) Professora A:** Conversa formal com os professores regentes sobre as dificuldades e avanços.

**(05) Professora B:** Conversa formal sobre cada educando uma vez na semana sentamos e falamos sobre o avanço ou não.

Sobre o interesse e acompanhamento dos pais/ou responsáveis e a sua importância, a Professora A comenta:

**(06) Professora A:** Muito pouco, os pais estão mais preocupados com seu trabalho, sobra pouco tempo para o filho. Seria muito bom se os pais acompanhassem.

Sobre essa percepção dos professores sobre os pais, Carvalho (2000, p. 149) afirma essa visão penaliza as famílias, principalmente as mães, que são as que culturalmente têm “obrigação de cuidar do filho”, nega a especificidade da educação escolar e confunde a educação formal e a informal, descaracteriza o papel dos pais transformando-os em papel docente e não leva em conta a “realidade das famílias, distantes do modelo de família patriarcal em que a mãe se dedica integralmente aos filhos e à vida familiar, as escolas e as professoras entendem que os pais não colaboram com a escolarização dos filhos, como elas esperam”.

Referindo-se as principais dificuldades dos alunos atendidos na sala de reforço as professoras responderam:

**(07) Professora A:** Leitura e escrita e os alunos que faltam muito, pois eles têm que vir em horários opostos.

**(08) Professora B:** Leitura e escrita.

Quando perguntado qual gênero é dispensado do atendimento de reforço as professoras foram unânimes ao declarar que são as do gênero feminino. Apontando diferença entre os gêneros no processo de alfabetização.



**(09) Professora A:** As meninas são mais interessadas, mas tem meninos que se empenham também.

**(10) Professora B:** As meninas são mais esforçadas, mas também temos alguns meninos que se interessa muito em aprender, a dificuldade maior são os repetentes.

Sobre esse tema Carvalho (2003, p. 191) afirma: “eu tenho visto nas classes de reforço, nas classes de aceleração quando elas estavam no auge, são principalmente meninos (do sexo masculino) negros e pobres”. A intenção da autora não é cultuar a ideia de que o ambiente escolar retrata “espaços hostis aos meninos”, mas alertar quanto o olhar de valorização “as características socialmente articuladas à feminilidade” dada por vezes como norteadora avaliativa ao sucesso ou insucesso dos alunos.

Ainda sobre o gênero e a diferença no processo de alfabetização Rezende (2008) declara:

[...] eles têm maiores dificuldades em permanecer na escola ao longo dos anos escolares, recebem conceitos de avaliação inferiores aos emitidos aos outros grupos, e são mais frequentemente indicados para realizarem atividades de reforço. (REZENDE, 2008, p. 1.)

Sobre o encaminhamento para o atendimento na sala de reforço os professores mencionaram que ocorre:

**(11) Professora A:** Através da avaliação diagnóstica e contato com a família, [sendo feito] a observação da dificuldade, a coordenação é comunicada para encaminhamento.

**(12) Professora B:** Através de uma avaliação diária do aluno.

Quanto a porção de alunos que frequentam a sala de reforço mencionaram cerca de 5 alunos em cada turma:

**(13) Professora D:** 5, seriam 6, mas os pais não trazem para acompanhamento.

Sobre a frequência escolar, as professoras D e E, relataram que todos os alunos dirigidos à sala de reforço tem assiduidade na escola, já a professora C, contata que nem sempre comparecem na escola em horário regular. Ao serem perguntados se há diferença de gênero as professoras informaram que a maioria é do gênero masculino.

O estudo de Carvalho (2004) que aponta que, entre os alunos que obtiveram conceitos de avaliação negativos e foram indicados para atividades de reforço, estava uma maioria de meninos pobres (com famílias com renda até 5 salários mínimos) e negros (pretos e pardos). Falando sobre o auxílio na aprendizagem dos alunos frequentadores através da sala de reforço, as professoras afirmaram que o resultado é positivo. De acordo com a Professora D.

**(14) Professora D:** Sempre que uma ou a outra percebe a necessidade de falar sobre os aluno [...].

As professoras de sala ao serem abordadas sobre o interesse e acompanhamento expresso pela família nas atividades desenvolvidas na escola, elas afirmaram:

**(15) Professora D:** Existe o acompanhamento dos responsáveis e é de extrema importância.

**(16) Professora E:** Há pouca participação dos responsáveis.

Discorrendo sobre a percepção de diferença no processo de alfabetização entre meninos e meninas e os motivos da diferença, as professoras de sala responsável declararam:

**(17) Professora C:** As meninas sempre se destacam mais. Os meninos não tem paciência. Querem fazer logo. Não gostam de pintar. São práticos. Quando apresentam dificuldade demoram mais para assimilar. É difícil dizer o porquê.

**(18) Professora D:** Na minha sala os meninos possuem maior dificuldade, logo dos que foram para o reforço, apenas 1 era menina. Os meninos estão muito dispersos e cada dia dispostos a brincar, por mais que busque atividades diferentes. Não consigo entender os motivos dessa diferença; desenhos, as brincadeiras cada vez mais agressivas... Não sei.

Do ponto de vista das relações de gênero – em suas complexas inter-relações com as desigualdades de classe e raça - parece que as múltiplas dimensões da vida escolar e da infância articulam-se na produção desse quadro desse quadro de maiores índices de fracasso escolar entre as pessoas do sexo masculino: as relações de crianças ou jovens entre si, suas culturas e formas de sociabilidades, permeadas por diferenças e desigualdades de gênero, interações entre professores, professoras, alunos e alunas, marcadas pela presença majoritária de mulheres no magistério, particularmente no início da escolarização; as expectativas e formas de educação diferenciada estabelecidas pelas famílias para seus filhos e filhas; e, finalmente, as opiniões dos professores e professoras sobre as relações de gênero em geral e seus critérios de avaliação de alunos e alunas” (CARVALHO, 2001, p. 555).

### 3.2. A SALA DO REFORÇO ESCOLAR: percepções da sala de aula

O atendimento na sala de reforço acontece no período matutino e vespertino, sendo realizado de acordo com o horário oposto à aula do aluno. Em relação à quantidade de alunos atendidos são quatro por horário dividido entre duas professoras. A característica da sala remete ao maior número de atendimento a crianças do gênero masculino em conformidade as pesquisas de Carvalho (2004).

No decorrer das observações examinou-se a postura dos alunos, indicando por diversas vezes apatia, baixo autoestima, e distração, dadas expressões das crianças tais como: “Eu sou burro demais”, “Eu não consigo”, ou simplesmente o silêncio ao ser interrogado, eventos que refletem a dificuldade que enfrentam.

Observado também os desafios pessoais que retratam a prática vivida, tal como a do menino M, que tão pequeno e franzino lida com o problema de saúde, medindo habitualmente sua glicose com coragem e disciplina, cena assustadora para aqueles que não convivem com essa realidade.

Quanto a frequência na sala de reforço nota-se inconstância, porém o relato da professora B destaca a preferência de uma criança em vir para o atendimento individual.

**(18) Professora B:** O aluno “M tem faltado muito na escola e que quer vir somente no reforço.

Esse relato nos leva a pensar se isso ocorre porque na sala de reforço o aluno se sente menos exposto quanto às dificuldades em acompanhar a turma e ao estigma de “burro”<sup>3</sup>.

Nas paredes da sala de reforço tem fixadas as vogais e as sílabas, e quando precisam as crianças consultam os cartazes para realizar a escrita. Observaram-se atividades fotocopiadas, textos prontos, que pouco apresentam suas experiências. As atividades eram direcionadas a formação de palavras, interpretações, construção de frases, eram aplicadas a intervenção da professora quando solicitadas pelos alunos. As atividades eram as mesmas para as crianças atendidas por cada professora, utilizadas materiais como o alfabeto móvel e jogos pedagógicos para montar palavras.

Durante o acompanhamento na sala de reforço um aluno foi dispensado da sala de reforço, segundo a professora B, ele apresentava bom desempenho exigido para acompanhar a sala regular. Essa atitude nos mostrou que a função dessa sala é proporcionar ao aluno condições para que tenha conhecimentos permitindo o acompanhamento a sala de aula regular, dando continuidade no processo de aprendizagem junto com a turma ao qual o aluno pertence.

Constata-se pelo comportamento apresentado que os meninos observados dispersam com mais facilidade, mas isso ocorre não por características próprias de ser menino ou ser menina e sim devido ao tipo de atividade que é ofertado pelas professoras, que desconsideram as diferenças, gostos e não são desafiadoras.

#### **4 CONCLUSÃO**

A presente pesquisa proporcionou conhecer a problemática que circunda os meninos e o processo de alfabetização reunida na sala de reforço. Segundo Carvalho (2003) meninas e meninos são submetidos a modelos de educação

---

<sup>3</sup> Expressão utilizada por um dos aluno ao referir-se a si.

diferentes, onde supostamente a mulher é tida como compassiva e obediente, já o homem como “indisciplinado e desatento”<sup>4</sup>.

O período de observação permitiu a análise e comprovação o problema de pesquisa levantada, pois comprovamos que os meninos são a maioria na sala de reforço e que a apatia e a indisciplina não está ligada a incapacidade de aprendizagem e sim de domínio da escrita e da leitura.

Para Guareschi e Bruschi<sup>5</sup> (2003), “as identidades são construídas através das relações de classe, sexo, gênero, raça e etnia, através de diferentes atravessamentos, o que implica dizer que as identidades são históricas, fluidas e fixas”. Baseada nesta afirmação, conclui-se que meninos e meninas produzem diferentes sentidos de competências em momentos e contextos diferenciados, que podem ser entendidos como formas de resistências e ou tentativas de transformação de práticas hegemônicas. A partir do momento que se subdivide o conhecimento em diversas especialidades, criando-se as escolas com ensino formal, muitos alunos encontram dificuldade na inserção e na compreensão deste novo ensino devido sua fragmentação.

O estereótipo descrito abaixo reflete exatamente uma cultura masculinizada que padroniza os comportamentos e que alimenta o fracasso escolar, o intuito dessa abordagem não é reforçar a masculinidade hegemônica, mas sensibilizar os educadores, quanto à influência que exercem e avaliam os alunos e atentar-se para um olhar mais sensível as dificuldades e metodologias empregadas aos meninos, sem rotular o aluno comparando-os ao Fru-fru<sup>6</sup>, babadinho e flores no caderno das meninas.

A metodologia utilizava para com os alunos da sala de reforço, variava entre interpretações de texto, construção de palavras com jogo silábico e ao término das atividades propostas era permitida a escolha de um livro para leitura, porém poucos apresentavam interesse. Os alunos recorriam ao alfabeto fixado nas paredes sempre que surgiam dúvidas.

---

<sup>4</sup> Esse tipo de interpretação é herdeiro de autores como os franceses Baudelot e Establet (1991), bastante conhecidos no Brasil.

<sup>5</sup> Fonte: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/sucesso-nas-meninas-fracasso-nos-meninos-o-papel-dos-contextos-nos-disturbios-de-aprendizagem-e-genero>

<sup>6</sup> Expressão utilizada no artigo de CARVALHO, Marília Pinto de. **Mau aluno, boa aluna?**

Os dados mostram que a realidade da sala estudada indica ausência de atividades que privilegie o pensamento crítico e também pouco incentivava a criatividade dos alunos, por mais que as professoras fossem solícitas o ambiente não inspirava a invenção de novos saberes, pouco diálogo havia entre o mediador e o estudante.

Considerando o ser humano como um ser holístico, em que sua construção se dá de forma diferente, aqui abordei a dessemelhança no processo de apropriação do conhecimento entre os meninos. Sendo assim, destacou a necessidade de formação inicial e continuada aos professores, para que estejam atentos as diferentes abordagens a serem adotadas no processo de alfabetização de meninos e meninas, onde suas estratégias devem ser diferenciadas para que a apropriação do conhecimento contemple os dois gêneros.

Este estudo não teve a intenção de realizar afirmações conclusivas, definitivas, mas apontar alguns tópicos para reflexão sobre meninos, meninas, gênero e aprendizagem. Com esta pesquisa percebe-se a importância e a necessidade de constantes e aprofundadas pesquisas que visem melhor compreensão e sirvam de ferramentas auxiliaadoras buscando facilitadores para a alfabetização dos meninos, que apresentam necessidades e abordagens diferenciadas das meninas, considera-se necessário um olhar mais sensível e atento a essa temática.

## **LITERACY DIFFICULTIES AMONG BOYS IN THE REINFORCEMENT ROOM**

### **ABSTRACT<sup>7</sup>**

This article discusses the reinforcement room and your students. Lens to identify if the boys they are really majority that frequents the reinforcement room and which reasons of them to present larger difficulty in the literacy. The methodology bases on the bibliographical research, field observation and glimpses semi structured with the teachers and with the children's families of a public institution of basic

---

<sup>7</sup>Resumo traduzido por Sueli Iraci Canova –Graduada em Letras – Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Secretária escolar na escolar na EMEI Palmeiras de Sinop, Mato Grosso.

education in the municipal district of Sinop, in the state of Mato Grosso. The theoretical apparatus is aided by Marília Pinto de Carvalho. It was verified that girls and boys are submitted to models of different education due to the idea of masculine behavior not to be noticed as disciplined and docile.

**Keywords:** Literacy. Boys. Reinforcement room.

## REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Angiolina D., CARPANEDA, Isabella P. M., NASSUR, Regina I. M. **Porta de papel:** Alfabetização - Cartilha. São Paulo: FTD, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas:** articulações entre gênero e cor/raça. cadernos Pagu (22) 2004: pp.247-290.

\_\_\_\_\_. **Sucesso e fracasso escolar:** uma questão de gênero, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. (Dossiê Gênero e Educação).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FERRARI, Marcio. Alfabetização para valer. **Revista Pesquisa FAPESP** [on line]. ed. 237. São Paulo. Novembro, 2015. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/11/17/alfabetizacao-para-valer/>>. Acesso em: 30 maio 2016.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

REZENDE, Andreia B. Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros. **Revista Anagrama** [On line]. ed. 2, Dezembro/2007- Fevereiro/2008. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/view/6243/5665>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TASCA, Maria. **Suportes Linguísticos para a alfabetização**. Rio Grande do Sul: Sagra, 2006.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

PROFESSORA A. **Professora A**: depoimento [Jun.2016]. Entrevistadora: Vanessa de Souza Vieira. Sinop: Escola Municipal Aleixo Schenatto, 2016. Entrevista concedida ao trabalho de conclusão de curso Dificuldades de alfabetização: um estudo com meninos na sala de reforço.

PROFESSORA B. **Professora B**: depoimento [Jun.2016]. Entrevistadora: Vanessa de Souza Vieira. Sinop: Escola Municipal Aleixo Schenatto, 2016. Entrevista concedida ao trabalho de conclusão de curso Dificuldades de alfabetização: um estudo com meninos na sala de reforço.

PROFESSORA C. **Professora C**: depoimento [Jun.2016]. Entrevistadora: Vanessa de Souza Vieira. Sinop: Escola Municipal Aleixo Schenatto, 2016. Entrevista concedida ao trabalho de conclusão de curso Dificuldades de alfabetização: um estudo com meninos na sala de reforço.

PROFESSORA D. **Professora D**: depoimento [Jun.2016]. Entrevistadora: Vanessa de Souza Vieira. Sinop: Escola Municipal Aleixo Schenatto, 2016. Entrevista concedida ao trabalho de conclusão de curso Dificuldades de alfabetização: um estudo com meninos na sala de reforço.

PROFESSORA E. **Professora E**: depoimento [Jun.2016]. Entrevistadora: Vanessa de Souza Vieira. Sinop: Escola Municipal Aleixo Schenatto, 2016. Entrevista concedida ao trabalho de conclusão de curso Dificuldades de alfabetização: um estudo com meninos na sala de reforço.

Correspondência:

**Vanessa de Souza Vieira**. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: [vanessa.souza.vieira@hotmail.com](mailto:vanessa.souza.vieira@hotmail.com)

Recebido em: 22 de maio de 2017.

Aprovado em: 03 de julho de 2017.