



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A HETEROGENEIDADE DE NÍVEL DE CONHECIMENTO PRESENTE NA SALA DE AULA E AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE UMA PROFESSORA DO SEGUNDO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Káttylla Mabria Ferreira Felix
Profª Drª. Leila Nascimento da Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/ UAG, e-mail:

kattilla_boneka@hotmail.com

lewa10@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as estratégias didáticas de uma professora do segundo ano do ciclo de alfabetização para atender a heterogeneidade de conhecimento em relação à escrita de seus alunos. Defendemos neste trabalho que as intervenções pedagógicas precisam atender a diversidade de saberes dos estudantes e seus vários níveis, posto que o ensino ajustado as necessidades do educando possibilita que todos resolvam conflitos cognitivos e avancem no processo de apropriação da linguagem. Diante disso, consideramos que o trabalho diversificado de acordo com as dificuldades de aprendizagens do aluno é fundamental para garantir o direito de aprender, porém todos os agentes que fazem parte do cerne educacional também tem responsabilidade para a efetivação desse direito.

Palavra chaves: Alfabetização, heterogeneidade de conhecimento, estratégias de ensino.

INTRODUÇÃO

A alfabetização passou por significativas mudanças a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), posto que estas pesquisadoras enfatizam que os aprendizes são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. De acordo com Luna e Silva (2013), “iniciou-se, assim, uma nova discussão que partia do pressuposto de que o conhecimento do sujeito não se restringia apenas ao uso de determinados métodos” (p.28). Ou seja, o modelo tradicional de alfabetizar era através de métodos de ensino, que pautava nas habilidades de percepção e motora, porém com tais pesquisas “passa a ser visto como um processo cognitivo complexo que envolve o desenvolvimento de noções construídas pelo sujeito na relação com o objeto – a escrita – inclusive em contextos extraescolares” (MEDEIROS, 2009, p. 1496).

Deste modo, rompe-se com a concepção da transmissão de conhecimento, na qual os alunos eram considerados seres “inexistentes” que recebiam informações, prática bastante criticada por Paulo Freire (1987), que em seu trabalho “Pedagogia do oprimido” ressalta que, a narração mecânica transforma os estudantes em “vasilhas” que são enchidas pelo educador. Assim, quando mais estes deixam se encherem melhor, “a educação se



torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 66). Os educandos são vistos como homogêneos, sem a necessidade de diferenciar as atividades.

Seguindo esse pressuposto, os métodos tradicionais da alfabetização consideravam que os alunos aprendiam por meio da memorização e repetência das relações fonema-grafema, sem a preocupação de possibilitar a reflexão do sistema de escrita. Silva (2014, p. 20) aponta que:

(...) os métodos tradicionais de alfabetização, ao considerarem a escrita como um código, acreditam que a memorização seria suficiente para o aprendiz se alfabetizar, desconsiderando a necessidade de levá-lo a compreender o funcionamento da escrita alfabética. Nessa perspectiva, não há necessidade de refletir sobre o sistema de escrita, como também de propor atividades diferenciadas que considerem os diferentes conhecimentos dos aprendizes.

Com efeito, os estudantes aprendiam a partir de treino e as atividades eram padronizadas, “sem levar em consideração que os alunos apresentam respostas diferentes às situações de aprendizagem” (PONTES, 2008, p. 16). Em suma, a heterogeneidade de conhecimento era silenciada, desconsiderando que as crianças vão criando e reformulando as hipóteses no processo de apropriação do sistema.

Mediante ao exposto, a prática pedagógica resumia em o docente reger sua aula com uma explicação exaustiva e passar o mesmo exercício para todos, omitindo-se em relação às diferenças individuais. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012, p.7) ressalta que:

(...) mesmo que criássemos, artificialmente, uma turma de alfabetizandos começando o ano letivo com níveis de conhecimento muito semelhantes (no que diz respeito à língua escrita e à sua notação), pouco tempo depois iríamos nos defrontar com a visível diferenciação nos conhecimentos agregados por aqueles alunos, na mesma área de linguagem.

Destarte, é impossível ter uma classe homogênea, posto que os indivíduos são diferentes e desenvolvem-se em tempo distinto. Neste sentido, o ensino precisa ser ajustado à necessidade específica do aluno, porém é inadmissível que recaia a responsabilidade do fracasso da aprendizagem somente para o professor.

Para Pontes (2008, p.18) “o professor não é o único ator nesse processo. Seu trabalho não começa e termina na sala de aula, na escola. Professores, alunos, pais, equipe de gestão e coordenação pedagógica deve ser parceiros na busca de soluções para os problemas”. Isto é, toda a



sociedade tem que atuar em conjunto com os docentes para garantir que as aprendizagens se efetuem.

Contudo, no contexto das escolas brasileiras determinadas culpabilidades caem sobre os docentes. Zibetti (2006, p. 233) aponta em seu estudo a dificuldade do professor em trabalhar em turmas heterogêneas sem parcerias. A autora supracitada, assim, sublinha:

Ao falar em parcerias Marina referia-se às colegas da mesma série e também à supervisora da escola, pois conforme deixou claro ao longo da pesquisa, não conseguiu estabelecer com elas trocas efetivas para o planejamento e a preparação de materiais, o que para a professora seria potencializado pelo trabalho conjunto, a exemplo do que ela estimulava que seus alunos fizessem em sala de aula. Situação que evidencia como os problemas oriundos da docência são enfrentados solitariamente pelas professoras no interior das escolas.

Em consonância, os docentes enfrentam os desafios da heterogeneidade de conhecimento dos seus alunos solitariamente, resultando muitas vezes em dissabor, uma vez que muitos não conseguem dar assistência por falta dessa troca de experiência e formação continuada que discuta estratégias didáticas para lidar com a diversidade de saberes.

Morais (2012) sinaliza três modalidades que poderão ajudar o professor nessa difícil tarefa. Em primeiro lugar é imprescindível dar subsídio aos alunos com mais dificuldades em se alfabetizar fora do grupo / classe no contra turno, posto que concebe que todos os agentes educacionais são corresponsáveis pela aprendizagem dos alunos.

Em segundo lugar ressalta que, é relevante o docente aprender a propor no mesmo momento atividades que podem ser resolvidas pelos diferentes níveis. Dialogando com as ideias de Mainardes (2007, p. 7), “a diferenciação de tarefas de acordo com as necessidades dos alunos contribui para a criação de classes mais igualitárias onde todos os alunos têm oportunidade de aprender e não apenas os alunos ‘melhores’”. De fato, uma prática pedagógica voltada para a diversidade de saberes proporciona o progresso do desenvolvimento cognitivo de todos os alunos.

No entanto, Moraes (2012) salienta, na terceira modalidade, a alternativa de fazer “enturmações”, ou seja, separar os alunos por nível de rendimentos, em horários específicos. Contudo, essa prática se usada deve ser em última instância, tendo em vista que desconsidera o que temos defendido ao logo desta pesquisa, isto é, o ideário da homogeneidade idealizada. Entretanto, concordamos com o referido autor ao sublinhar que:

Mais que criticar o fato de os docentes recorrerem a esse tipo de alternativa, julgamos que ela é uma demonstração de que os professores se preocupam em pôr



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

em prática o ideal de respeitar as diferenças observadas em seus alunos, apesar de, em muitas redes de ensino, receberem pouca ou nenhuma ajuda para cumprir tal missão (MORAES, 2012, p. 180).

Para tanto, não temos a presunção de julgar a prática pedagógica do sujeito desta pesquisa a luz de uma teoria, o objetivo deste artigo é apresentar um recorte da pesquisa em via de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, na qual analisamos as estratégias didáticas de uma professora do segundo ano do ciclo de alfabetização para lidar com essa heterogeneidade de conhecimentos de seus alunos em relação à leitura e a escrita.

Diante disso, entende-se que as discussões presentes nesse estudo são de total relevância para o âmbito educacional como para o social, pois a educação é direito de todos. E, negligenciar esse direito com atividades únicas para toda a turma, é desrespeitar a essência do aprender. Sendo assim, o presente estudo tem por finalidade contribuir para a expansão do conhecimento do direito de atendimento as dificuldades de todos os estudantes. Além de proporcionar os educadores reflexões acerca da heterogeneidade, uma vez que essa discussão é primordial para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

METODOLOGIA

A heterogeneidade de conhecimento em relação à escrita no segundo ano do ciclo de alfabetização é o objeto de estudo desta pesquisa. Propusemos, assim, analisar as estratégias didáticas da docente para atender a diversidade de saberes dos seus alunos. Com efeito, utilizamos a pesquisa do tipo etnográfico, uma vez que André (1995) salienta que um trabalho caracterizado do tipo etnográfico é aquele que faz uso das técnicas da etnográfica, isto é, observação participante, entrevista e análise de documentos. Deste modo, inserimos no contexto escolar a fim de colher os dados necessários para a efetuação deste estudo. Contudo, é válido salientar que, o mesmo está em andamento, por isso apresentará uma análise em via de conclusão.

Para esse recorte de estudo, analisaremos o relatório de oito aulas observadas. Estas aulas foram, descritas mais adiante, em um quadro, no qual procuramos sintetizar cada aula. A observação foi do tipo participante que conforme André (1995, p. 28), “(...) parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” Subjacente o pesquisador sempre interage com o objeto pesquisado, mesmo que busque ser imparcial em suas observações.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1975), a forma de ensino-aprendizagem foi modificada, posto que a alfabetização passou a ser compreendida como um processo de apropriação de um sistema notacional e não um código, uma vez que as crianças formulam hipóteses para aquisição do sistema alfabético, isto é, passam por conflitos cognitivos, ou etapas.

Deste modo, a fim de analisar quais são as estratégias didáticas utilizadas por uma professora do segundo ano do ciclo de alfabetização para lidar com alunos de diferentes etapas de apropriação do sistema de escrita, observamos suas aulas. Para tanto, o quadro a seguir sintetiza as atividades que foram desenvolvidas pela docente. É válido salientar que, adiante detalharemos a aula 7 por perceber explicitamente a tentativa da docente de direcionar ações diferenciadas para todo grupo classe.

Quadro 1: Sínteses das aulas

| Aula | Atividades desenvolvidas |
|------|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none">✓ Atividade individual;✓ Atividade/ Colocar as palavras em ordem alfabética e identificar as palavras com lh; <p>Observação: as atividades foram as mesmas para todos, porém a docente procurava dar assistência com atendimento em banca para aqueles que possuíam mais dificuldades. Contudo, notamos que a segunda atividade não atendia a todos da turma, pois tinha alunos no processo inicial da alfabetização.</p> |
| 2 | <ul style="list-style-type: none">✓ Leitura coletiva;✓ Ditado. <p>Observação: as atividades são padronizadas, porém a professora intervém de forma diferenciada, ou seja, nesse dia solicitou que por fila os estudantes lessem uma estrofe de um poema, na sequência fez um ditado, cada palavra era colocada na lousa para que aqueles que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética pudessem</p> |



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

| | |
|---|--|
| | <p>copiar, contudo, reservou um tempo para auxiliar os alunos com mais dificuldades.</p> |
| 3 | <ul style="list-style-type: none">✓ Leitura coletiva sobre o trânsito;✓ Ensino de palavras que comecem com a família TRA. <p>Observação: depois da leitura do texto sobre o trânsito a professora solicitou que os discentes escrevessem palavras que comesçassem com TRA, alguns não conseguiram precisando da intervenção docente para escreverem. Percebemos que estas atividades não possibilitam trocas de experiências entre os alunos.</p> |
| 4 | <ul style="list-style-type: none">✓ Leitura em dupla;✓ Exercício na lousa. <p>Observação: a professora divide a turma em duplas, mas não organiza por níveis de aprendizagens, assim, não viabiliza trocas de saberes entre as crianças.</p> |
| 5 | <ul style="list-style-type: none">✓ Filme sobre meio ambiente;✓ Produção textual. <p>Observação: segundo a professora, essa atividade era diagnóstica, pois tinha como objetivo identificar os níveis que as crianças estavam.</p> |
| 6 | <ul style="list-style-type: none">✓ Ditado;✓ Atividade xerocada. <p>Observação: o ditado é para todos da turma, mas aqueles que têm um grau de dificuldade maior a docente passa nas bancas auxiliando. Com intuito de atender os níveis mais iniciais a segunda atividade é com rimas, mas é realizada por toda classe. Percebemos a tentativa da docente de atingir a totalidade da turma, porém deixou a desejar nas aprendizagens dos alunos, uma vez que uns não conseguiram resolver a primeira atividade e outros acharam a segunda muito fácil.</p> |
| 7 | <ul style="list-style-type: none">✓ Ditado;✓ Atividade xerocada;✓ Caderno de atividades para alunos com níveis iniciais. <p>Observação: apesar de utilizar atividades padronizadas percebemos que sua forma de mediar foi diferenciada, uma vez que procurou auxiliar todos níveis ao mesmo tempo.</p> |
| 8 | <ul style="list-style-type: none">✓ Atividade na lousa sobre o reconhecimento da família Gla; |



✓ Atividade xerocada.

Observação: não notamos nada de diferente na prática da docente, ou seja, ela seguiu a sua metodologia das aulas anteriores, atividades padronizadas, auxiliando nas bancas e reservou um tempo para dar assistência a alunos com maiores dificuldades.

Conforme as observações, constatamos que na efetivação da prática pedagógica a docente não propõe diferentes estratégias didáticas para atender a heterogeneidade de conhecimento dos seus alunos. O foco central são atividades coletivas e padronizadas, que não correspondem aos vários níveis de aprendizagem presente em sala.

Todavia, o fato de utilizar atividades idênticas para todos, não implica na total indiferença as necessidades específicas dos aprendizes, uma vez que busca direcionar o ensino, fornecendo auxílio nas bancas e reservando um tempo para trabalhar com os estudantes que apresentavam pouco rendimentos.

Contudo, ressaltamos a relevância de proporcionar outras atividades que possibilitem a troca de informações entre os alunos. De acordo com Bierksterker (2006, p. 387), “é de fundamental importância que o professor proporcione atividades nas quais os alunos interajam entre si de forma com que um auxilie o outro na construção do conhecimento”. Assim, a interação entre crianças de diferentes níveis favorece o desenvolvimento cognitivo, pois ambos se ajudam mutuamente.

Leal (2005), propõem no seu texto, “Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola”, “que existam, em sala de aula, momentos em que diferentes atividades estejam sendo conduzidas pelo (a) docente de forma paralela” (LEAL, 2005, p. 91), tendo em vista que considera que as variações de situações didáticas contemplam todos os níveis de conhecimento e não apenas um determinado grupo.

Para a supracitada autora, “se estivermos fazendo muito um só tipo de atividade, podemos atingir um grupo de alunos que está percorrendo o caminho da alfabetização numa direção e não atingir outro grupo de alunos que caminha em outra direção” (LEAL, 2005, p. 108). Deste modo, o uso de uma única atividade não possibilita que todos avancem, posto que cada indivíduo percorre caminhos diferentes, assim, só satisfará um grupo. Mainardes (2007), aponta os dados de sua pesquisa verificando que as atividades que geralmente eram idênticas atingiam apenas uma parte dos alunos da classe, sobretudo aqueles de níveis médios.

Em conversas informais, a professora relata que a falta de apoio dificulta na diversificação do ensino, porém faz o que pode para possibilitar a aprendizagem. Constatamos que na maioria das



vezes propôs ditado de palavras, prática que segundo a mesma proporciona que todos reflitam sobre o sistema de escrita, contudo, notamos que em algumas aulas os alunos que têm dificuldades ficam esperando a docente escrever na lousa para copiar. Mainardes ratifica que:

Para que os alunos avancem em relação à aprendizagem, é necessário que o professor ofereça atividades adequadas ao nível de aprendizagem em que eles se encontram, o que leva à adoção de uma prática pedagógica que priorize a diversidade dentro da sala de aula. Isso implica atender às necessidades individuais que atingem a totalidade da turma. (MAINARDES, 2005 apud BIERKSTEKER, 2006, p. 386).

Diante disso, o trabalho pedagógico precisa ser voltado às necessidades do educando, com atividades adequadas para cada nível de aprendizagem. Na sétima aula, percebemos que a professora busca direcionar ações diferenciadas para todos os alunos ao mesmo tempo.

Assim sendo, a docente iniciou a aula 7 com leitura de um texto. Nesse dia leu o livro “O casamento da princesa”, do escritor Celso Sisto. Em seguida, escreveu na lousa o nome da escola e a data. E, enquanto a turma estava copiando, ela chamou para um canto da sala alguns alunos que estavam no processo de alfabetização. Deste modo, buscou intervir nas dificuldades apresentadas por esse grupo de alunos.

Na continuação da aula, colocou a imagem de um sabiá na lousa e, escreveu a frase: SÓ O SABIÁ SABIA. Depois, fez um ditado. Nesse momento, saiu de banca em banca, observando como os alunos estavam escrevendo as palavras. Um estudante escreveu uma sílaba da forma convencional e a professora disse: - Pense comigo como faço BO. O aluno respondeu D-O. A docente continuou sua intervenção: barriga para frente. O aluno concluiu: - Ah, BO! Depois, de um tempo, a docente pediu para os alunos, em coro, soletrassem letra por letra, formando a palavra solicitada na lousa.

Observamos que embora essa atividade fosse realizada coletivamente a intenção da docente era intervir diferentemente de acordo com a necessidade de cada aluno. Teixeira (2015, p. 25) salienta que, “atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes, de forma com que cada um aprende em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma”. Com efeito, ao escrever um texto na lousa, dividi-lo para lê-lo por grupos procurou intervir de forma diferenciada, ou seja, aqueles que se encontravam no processo de alfabetização auxiliava enfaticamente, já em outros grupos dava mais autonomia, porém quando considerava necessário ajudava.



É válido mencionar que, de quinze em quinze dias os estudantes têm atividades na biblioteca, porém a organização é da seguinte maneira, metade da turma se direciona para a biblioteca e a outra permanece na classe esperando a sua vez. A professora aproveita para dar assistência aqueles com mais dificuldades. Notamos que ela tinha um caderno específico de leitura para os alunos que apresentavam pouco rendimento. Sobre esse caderno, a docente nos explicou o critério da escolha dos textos que o compõem e a forma como trabalha:

Escolho os textos mais fáceis, porque eles ainda estão no processo de alfabetização, sempre que tenho um tempinho, chamo eles para perto de mim, pego meu caderninho e começo a auxiliá-los na leitura, cada avanço para mim é emocionante. Mas essa prática eu não descobri na universidade, eles ensinam umas teorias bonitas, fora da realidade, eu aprendi em anos de práticas. A primeira vez que entrei em uma sala para alfabetizar fiquei desesperada, depois lembrei que meu objetivo era ensinar a ler e escrever, então comecei a buscar aprimoramento. (SUJEITO DA PESQUISA, 2016).

Identificamos no depoimento da docente a sua preocupação com a aprendizagem dos seus alunos, apesar da maioria das vezes utilizar atividades idênticas, se esforça em desenvolver uma prática pedagógica que leve os discentes a resolverem os conflitos cognitivos, avançando em suas hipóteses.

CONCLUSÃO

A concepção da alfabetização tradicional pautava na memorização mecânica, conseqüentemente, as atividades eram únicas e padronizadas. Com o surgimento da teoria da psicogênese da língua escrita a forma de compreender o processo de aquisição da linguagem é modificada.

Com efeito, intervenções diferenciadas para os diferentes níveis de saberes começam a ser enfatizadas, uma vez que passam a entender que cada estudante possui o seu próprio ritmo de aprendizagem e que formulam hipótese para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, assim, não existe uma turma homogênea.

Seguindo essa perspectiva, os dados analisados apontaram que a docente mesmo utilizando atividades únicas buscava adequar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos. Teixeira (2015, p. 24) ressalta que:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes, de forma com que cada um aprende em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Isto envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos os alunos, mas, também, de atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Deste modo, considera-se que o trabalho com a heterogeneidade é um desafio, porém enfatizamos que o docente não é o único responsável pela concretização da aprendizagem dos alunos. Pais, equipe gestão e coordenação pedagógicas têm que buscarem juntos mecanismos que favoreçam a construção dos saberes dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Brasília: 2012.

BIERKSTEKER, Tatiane Christine. Alfabetização: uma individualização do ensino? **Olhar de Professor**. Ponta Grossa: v. 9, n. 2, p. 377-390, jul-/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1471/1116>> Acesso em: 6 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A los sistemas de escritura em el desarrollo del niño**. México: siglo XXI, 1979.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Correia Eliana Borges, LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89- 110.

LUNA, Franciele da Silva; SILVA, Ruth Andre. **Psicogênese da língua escrita: o processo de ensino e aprendizagem de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental**. LINS-SP. 2013. 80 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium.

MAINARDES, J. **Projeto Diferenciação: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado**. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 06 ago. 2016.



MEDEIROS, Adriana Francisca de. **O processo de alfabetização por crianças das camadas populares.** João Pessoa, 2009. Disponível em: <<http://geppc.org.br/sites/default/files/uploads/evento/191/anais/gt9.pdf>> . Acesso em: 14 ago. 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PONTES, Jaquelina Aparecida Peres de. **Heterogeneidade e diferenciação de tarefa no contexto da escola em ciclos:** análise da opinião de professoras e pedagogas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. 2008. 62 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita:** saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Garuaru. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em educação contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Garuaru.

TEIXEIRA, Andreza Ramos. **O tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental.** Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12982/1/2015_AndrezaRamosTeixeira.pdf> Acesso em: 6 ago. 2016.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Ciclo básico de alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica. **Boletim de psicologia.** Rondônia: VOL. LVI, Nº 125, 2006.