ANÁLISE DE ERROS DE LEITURA, COMPREENSÃO E ESCRITA DE ALUNOS DA EJAI DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Eduardo Coelho[1]; Maria Luiza Leal[2]; Andreza Reis[3]

[1]Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana (BA), Brasil, eduocuelho@gmail.com

[2]Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana (BA), Brasil, lleall.ml@gmail.com

[3]Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana (BA), Brasil, dezadegree@gmail.com

Resumo: O presente trabalho analisa tipologias de erros de leitura, escrita e compreensão textual de estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) do Ensino Fundamental I, compreendendo-os como indicadores do processo de construção da linguagem escrita. A pesquisa foi desenvolvida no componente Psicopedagogia no Contexto Escolar, da Universidade Estadual de Feira de Santana, com o objetivo de identificar e categorizar os erros presentes na decodificação e na produção escrita, relacionando-os aos níveis de consciência linguística e metacognitiva das participantes. A metodologia adotada foi qualitativa, com aplicação de tarefas de leitura de palavras, de texto e produção textual livre a três estudantes da EJAI. Os resultados evidenciaram dificuldades recorrentes na leitura, com predominância de omissões, adições e falhas relacionadas à tonicidade e acentuação, indicando fragilidades no domínio das regras ortográficas e na consolidação das correspondências grafofonêmicas. Na compreensão textual, observaram-se diferentes níveis de elaboração inferencial, variando entre respostas precisas e dificuldades de integração intratextual e extratextual. Na escrita, destacaram-se erros de apoio na oralidade, representações múltiplas e omissões, revelando hipóteses ainda em construção sobre o sistema ortográfico. Conclui-se que a categorização qualitativa dos erros constitui instrumento fundamental para o planejamento de intervenções pedagógicas significativas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia leitora e escritora na EJAI.

Palavras-Chave: EJAI. Alfabetização. Tipologias de erro. Psicopedagogia.

Introdução

A linguagem tem um papel fundamental na mediação entre os sujeitos e o mundo ao seu redor, sendo a língua não apenas uma forma de conhecimento, mas também o meio pelo qual se adquire outros saberes (ZORZI, 2003), além de ser uma prática social e cultural relevante (GOMES; BORUCHOVITCH, 2011). Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita é um dos elementos de maior destaque no processo educacional, adquirindo um papel de relevância nas políticas nacionais.

Entretanto, o Brasil enfrenta um quadro persistente de falta de domínio da Língua Portuguesa nos âmbitos da escrita, leitura e compreensão de textos, revelado pelos baixos índices de alfabetização do INAF (2024), que apontam que 65% da população está entre os níveis analfabeto, rudimentar e elementar de domínio da língua, com apenas 10% dos falantes sendo considerados proficientes. Ainda de acordo com essa escala, 27% dos sujeitos que cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental até 2024 podem ser classificados como analfabetos funcionais, sendo que 51% das pessoas nesse nível de escolaridade estão no nível da alfabetização rudimentar. Essa realidade revela uma demanda emergente da educação brasileira, que, diante desse cenário, se vê muitas vezes sem saída.

Nesse sentido, Colello (2010) argumenta sobre a necessidade de se compreender a natureza da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, de modo que esse conhecimento revele como o fracasso escolar está sendo produzido através das práticas e concepções de letramento realizadas dentro da escola, uma vez que esses aspectos fazem parte do cotidiano de ensino e passam despercebidos pelos professores. Desse modo, o entendimento dos processos intrínsecos e constituintes da leitura, escrita e compreensão leitora são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de alfabetização efetiva.

Sob essa ótica, aprender a ler e escrever implica mais do que a decodificação de letras e sons, trata-se de um processo cognitivo e linguístico complexo que acontece em um contexto histórico e social e exige a construção de significados pelos sujeitos envolvidos. Assim sendo, o ensino da leitura e escrita não pode se dar dissociado dos processos de conhecimento do mundo (COLELLO, 2010) e sua aprendizagem depende do modo como os alunos elaboram seus raciocínios e hipóteses a respeito da língua.

A leitura, nessa perspectiva, engloba tanto a decodificação das palavras quanto a compreensão delas, exigindo dos sujeitos a extração e inferência de sentidos. Spinillo et al. (2010) abordam o papel da consciência fonológica nesse processo, discorrendo sobre a importância das habilidades de decompor, analisar e manipular intencionalmente os sons da fala no domínio da leitura, de modo que diversas pesquisas elencadas pelas autoras indicam como o nível de consciência fonológica é proporcional ao nível de alfabetização dos alunos, uma vez que ela auxilia na decodificação que, por sua vez, favorece a compreensão leitora.

Contudo, como apontam as autoras, o processamento fonológico e a decodificação não dão conta da atividade da leitura, sendo fundamentais outras habilidades como as de consciência morfológica, metalinguística e metatextual para a extração efetiva de sentidos e significados a partir do texto (SPINILLO et al., 2010), proporcionando o ato da compreensão leitora.

De acordo com Spinillo e Hodges (2012), compreender um texto envolve a construção de uma representação mental coerente, na qual o leitor integra informações textuais e extratextuais a partir de seus conhecimentos prévios, de modo que ler pressupõe a habilidade de se mover em um espaço intertextual que permite o estabelecimento de vínculos entre o texto e todos os outros discursos por ele implícitos, preenchendo as lacunas nele presentes (COLELLO, 2010). Daí surge a importância de o sujeito monitorar o seu processo de leitura, detectando inconsistências na sua compreensão de modo a perceber como o seu raciocínio acerca do texto dialoga com as informações por ele estabelecidas. Dificuldades nesse processo, como problemas em realizar inferências adequadas, podem resultar em interpretações incorretas ou incompletas.

A escrita, por sua vez, envolve o domínio de como as palavras devem ser grafadas e a compreensão de elementos de estrutura textual. Sua complexidade reside no fato de que a escrita não se trata de uma transcrição da fala, uma vez que não há uma correspondência única e estável entre letras e sons, requerendo do sujeito níveis mais aprofundados de consciência da composição sonora das palavras e imagens acústico-articulatórias bem definidas (ZORZI, 2003). Além das habilidades de consciência fonológica, a escrita depende da compreensão ortográfica, da elaboração de hipóteses de escrita, noções de elementos linguísticos tais como frases, palavras, sílabas, fonemas, entonação, etc., fazendo dessa atividade um procedimento complexo e multifatorial.

Diante dessa complexidade, problemas de leitura e escrita não se dão devido a um único fator e não estão relacionados à “incompetência” dos sujeitos, uma vez que o erro é um indicador dos obstáculos enfrentados pelos alunos em seus raciocínios (SANMARTÍ, 2009) e reflete os modos específicos de funcionamento cognitivo e linguístico desses sujeitos (ZORZI, 2006), sendo pistas importantes para a prática e mediação docente. Sob essa ótica, ele não é visto como simples falha, mas como uma parte legítima do processo de construção do conhecimento, indicando hipóteses que os sujeitos formulam sobre o sistema da língua e, portanto, oferecendo pistas valiosas sobre suas formas de pensar e compreender, de modo que é mais produtivo analisar os erros qualitativamente do que apenas contabilizá-los.

A classificação dos erros, nesse contexto, assume papel relevante, pois possibilita organizar e compreender a natureza das dificuldades e estratégias mobilizadas pelos aprendizes. Chrispino (2007), portanto, argumenta que ao classificarmos algo, damos sentido e significado ao que observamos, permitindo estabelecer relações e hierarquias entre os fenômenos e tomar decisões sobre sua essência. Assim, a categorização dos tipos de erro permite ao professor não apenas nomear as ocorrências, mas construir uma compreensão mais ampla sobre o

funcionamento da aprendizagem, favorecendo intervenções pedagógicas mais conscientes e direcionadas.

Dessa forma, a metodologia do trabalho consistiu em uma pesquisa realizada em uma escola de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) da rede municipal de Feira de Santana (BA), em uma classe multisseriada cujas séries correspondem às etapas do Ensino Fundamental I. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas individuais realizadas com três estudantes do gênero feminino, nomeadas como Estudantes A, B e C, com 65, 40 e 22 anos de idade respectivamente. As Estudantes A e B estão no Estágio II, correspondente ao 3° ano, e a Estudante C no Estágio III, que corresponde ao 4° e 5° ano.

As entrevistas foram divididas em três etapas, referentes à leitura, compreensão textual e escrita, respectivamente. A primeira delas contou com a leitura em voz alta de uma lista de 38 palavras que contém todas as regras de decodificação do sistema ortográfico brasileiro, material proposto por Ramos (2005) e referenciado por Ávila, Kida, Carvalho e Paolucci (2009). As leituras foram registradas por meio de gravação de áudio. Os processos de análise e categorização dos erros de leitura foram referenciados a partir do trabalho de Ávila, Kida, Carvalho e Paolucci (2009), cujas tipologias constam na tabela I.

A segunda etapa, de compreensão textual, foi baseada na pesquisa de Spinillo e Hodges (2012), cuja metodologia é baseada em Ferreira e Dias (2002). O processo consistia na leitura em voz alta de uma história pelas estudantes, que, em seguida, eram solicitadas a responder às seguintes perguntas: Do que fala esta história? Qual foi o fato mais importante da história? O que os meninos mais queriam? Qual era o problema que os meninos tinham? Por que eles tinham esse problema? Como o problema foi resolvido? Quem resolveu o problema? As respostas foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

Nesse sentido, Spinillo e Hodges (2012) apresentam quatro categorias de respostas possíveis, a categoria tipo II é considerada a referente aos erros de compreensão e caracterizada por respostas problemáticas ou indevidas, sendo subdividida em tipos para melhor entendimento e análise da natureza dos erros de compreensão. As categorias e tipos são apresentados na tabela II. Ademais, a última tarefa consistiu na escrita de um texto livre, sem indicações de modelo, cuja análise das escritas foi baseada nos critérios de erros de Zorzi (2006) que aparecem na tabela III.

Tomando como base os procedimentos e critérios dos referenciais teóricos acima citados, o presente trabalho foi elaborado no componente Psicopedagogia no Contexto Escolar (EDU453) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob a orientação do Prof. Dr. Iron Pedreira Alves, e tem como objetivo analisar

os erros de leitura, escrita e interpretação de alunos das séries finais do Ensino Fundamental I, buscando compreender as estratégias cognitivas e linguísticas mobilizadas por esses estudantes. Propõe-se a identificar as tipologias de erro, relacioná-las aos níveis de consciência linguística e refletir sobre como esses aspectos podem auxiliar o professor na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Análise de leitura

Mediante os resultados obtidos, é possível perceber que a média de erros diminuiu de acordo com a escolaridade, sendo 13,5 erros por aluno na Etapa II de ensino em comparação com 4 erros na Etapa III, não contabilizando as recusas; essa redução também pode ser observada nas pesquisas de Ávila et al (2009). Contudo, destacamos que a recusa da Estudante C na leitura de palavras consideradas difíceis, associadas a erros complexos nas leituras anteriores, pode ter contribuído significativamente para a diminuição da média de erros de alunos na Etapa III.

Tabela I - categorias e quantidades de erros de leitura

Categoria	**A**	**B**	**C**	**Total**
T1 - Troca por palavra visualmente similar	2	1	1	4
T2 - Regularizações	1	1	0	2
T3 - Desrespeito à regra de correspondência grafofonêmica independente do contexto	2	2	0	4
T4 - Omissões e adições	4	3	1	8
T5 - Falhas de aplicação de regras ortográficas	1	2	0	3
T6 - Inversões de sequência	0	0	0	0
T7 - Erro quanto ao emprego da tonicidade	1	1	1	3
T8 - Erro por desrespeito ao sinal gráfico de acentuação	3	3	1	7
T9 - Erros complexos	2	4	1	7
T10 - Recusas	0	0	7	7
Total de erros	14	13	11	38

* Os erros múltiplos presentes em uma mesma palavra (erros complexos) foram contabilizados tanto individualmente em suas categorias quanto na T9, que não foi somada ao valor total.

Ademais, observa-se que o tipo de erro mais frequente nas leituras das estudantes é omissão e adição (T4), sendo que mais da metade dessas ocorrências se deram relacionadas a

outros tipos, como T5 e T8, integrando os erros da categoria T9. Desse modo, infere-se que fatores de complexidade na leitura de palavras, relacionados, por exemplo, ao uso de regras ortográficas, de acentuação e tonicidade, interferem no processo de decodificação das palavras, de modo a favorecer a ocorrência de omissões e adições de letras. Em continuidade, a categoria T9 é a segunda mais recorrente na amostra da pesquisa, cujas ocorrências reforçam como as dificuldades com regras e sinais ortográficos propiciam o acontecimento de outros tipos de erro.

Outrossim, tanto os erros T4 quanto os T1 e T3 apontam para déficits no processo de decodificação, uma vez que, mesmo compreendendo, de modo geral, as correspondências entre som e letra, as alunas encontram dificuldades nas habilidades de segmentação, análise e manipulação dos sons que compõem a fala, aspectos que integram a consciência fonológica (GOMBERT, 1992, apud SPINILLO et al, 2010).

Os erros da categoria T7 e T8, que dizem respeito ao emprego adequado da tonicidade e emprego da tonicidade determinada pelo sinal de acentuação, respectivamente, apareceram com frequência nos resultados da pesquisa, com 10 ocorrências ao todo, evidenciando problemas na identificação da sílaba tônica e o papel dos acentos nesse processo. Além disso, os erros T5 reforçam a dificuldade que os estudantes possuem na compreensão e domínio das regras ortográficas, seja por possibilidades múltiplas de correspondência grafofonêmica, emprego do acento ou da tonicidade. Erros de inversão de sequência (T6) não foram encontrados e as regularizações (T2) apareceram apenas duas vezes, ocorrendo na mesma palavra nos dois casos.

Outra hipótese a ser elaborada é que a não familiaridade com certos vocábulos favorece a ocorrência de erros pelos alunos, o que é demonstrado na leitura de palavras tais como ênfase, hífen, depôs e oxítona. Nesse sentido, Colello (2010) afirma que não se ensina a ler e escrever dissociado dos processos de conhecimento do mundo, destacando o papel do repertório pessoal dos sujeitos no próprio processo de decodificação e compreensão textual, elementos constituintes do ato da leitura.

Diferentemente das pesquisas de leitura tomadas como base para a realização deste estudo, cuja ocorrência de recusas é uma das menores entre as categorias, o tipo T10 compôs quatro dos erros mais presentes nos resultados deste trabalho, revelando uma possível particularidade na leitura de alunos da EJA. Isso se deve, especialmente, à relação entre êxito e autoestima de estudantes nessa modalidade de ensino, que se sentem fracassados com relação à escola básica devido à evasão, à repetência ou por sequer terem acessado esse espaço na idade regular. Além disso, a recusa pode demonstrar a relação que esses alunos estabelecem com o erro. Concomitantemente, Sanmartí (2009) argumenta sobre como a escola tende a considerar

o erro como algo negativo que deve ser escondido para evitar punições, todavia, sob a ótica do autor, o erro é o ponto de partida para a aprendizagem.

A respeito disso, foi possível notar durante a entrevista como a possibilidade de erro deixava a Estudante C insegura, fazendo com que ela optasse por não ler as palavras que não conhecia e considerava difíceis. Ademais, ao longo da entrevista, ela afirmou não conseguir fazer a leitura em voz alta porque "se sentia nervosa". Esse tipo de situação revela como a concepção de erro e as crenças automotivacionais (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009, apud PANADERO, 2014) interferem diretamente no desempenho e aprendizagem dos alunos, uma vez que, caso não se julguem capazes ou sintam medo de se expor ao erro, eles não conseguem se engajar na realização de tarefas complexas. Teóricos da autorregulação conceituam esse processo como "meta domínio-evitação", que é quando o conjunto integrado de percepções, crenças, atribuições e reações afetivas diante do sucesso e do fracasso levam o aprendiz a evitar erros e falhas na aprendizagem (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016).

Em síntese, os resultados demonstram que as alunas apresentam dificuldades de monitoramento da leitura, revelados pelas trocas de palavras visualmente similares, omissões e adições e dificuldades na compreensão da tonicidade, bem como na relação entre acentuação e tonicidade.

Análise de compreensão

Spinillo e Hodges (2012) apresentam quatro categorias de respostas possíveis para as perguntas sobre o texto: I - Não responde; II – Respostas problemáticas ou indevidas, que se caracterizam como erros de compreensão; III – Respostas vagas ou imprecisas que, embora corretas, trazem poucas informações ou detalhes precisos; IV – Respostas precisas, que, além de corretas, se caracterizam por fornecerem informações específicas e com alto grau de explicitação. Dentre elas, a categoria II, referente aos erros de compreensão, é tomada como base para as análises subsequentes.

Sob essa ótica, o panorama geral aponta que, quanto às respostas indevidas, a maior ocorrência de erros aconteceu referente à integração entre informações intratextuais e extratextuais, demonstrando uma dificuldade no estabelecimento de inferências, ou, como afirmam Spinillo e Hodges (2012), na conexão entre as passagens do texto entre si e entre o conhecimento prévio do leitor. Entretanto, embora os três casos permitam observar uma perspectiva ampla que revela distintos estágios de elaboração leitora, desde a compreensão inferencial até a leitura literal fragmentada, as manifestações individuais apresentam nuances específicas.

Nesse sentido, a Estudante A, cujas respostas são predominantemente classificadas na Categoria IV, demonstra compreensão global do texto, leitura inferencial e autonomia leitora, ultrapassando informações explícitas, identificando relações de causa e consequência e revelando que a aluna consegue monitorar seu próprio entendimento, reconstruindo o texto de forma ativa e articulando as pistas emitidas com seus conhecimentos particulares. Essa característica está diretamente associada à consciência metalinguística (SPINILLO et al, 2010), pois envolve reconhecer como a narrativa se organiza para produzir sentidos.

Categoria	**A**	**B**	**C**	**Total**
I – Não responde	0	0	6	6
II – Respostas problemáticas ou indevidas, que se caracterizam como erros de compreensão	1	3	7	11
II - Tipo 1 (opinião)	0	0	3	3
II - Tipo 2 (repetição de informação intratextual)	0	1	1	2
II - Tipo 3 (integração de informações intratextuais)	1	1	0	2
II - Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual)	0	1	3	4
III – Respostas vagas ou imprecisas que, embora corretas, trazem poucas informações ou detalhes precisos	1	2	0	3
IV – Respostas precisas, que, além de corretas, se caracterizam por fornecerem informações específicas e com alto grau de explicitação	5	3	0	8

Tabela II - categorias e quantidades de erros de compreensão

Em contrapartida, a Estudante B oscila entre as Categorias II, III e IV, indicando que compreende porções do texto, mas nem sempre consegue integrar informações ou estabelecer relações coerentes. Suas respostas vagas ou literais evidenciam tentativas de encontrar explicações, embora ainda pouco elaboradas, o que demonstra uma habilidade limitada de compreensão, carecendo de estratégias consolidadas de monitoramento da leitura.

Por sua vez, as respostas da Estudante C concentram-se nas Categorias I e II, evidenciando um estágio inicial e fragilizado no percurso de compreensão. A aluna apresenta dificuldade no entendimento do enunciado e da narrativa, de modo que suas falas demonstram insegurança em estabelecer relações entre pergunta e texto. Esse padrão pode ser observado na sua leitura, que permanece no nível literal, indicando problemas na compreensão das pistas do texto, na elaboração de inferências e extração de sentidos.

Esse cenário revela não apenas níveis distintos de leitura, mas também diferentes modos de os estudantes se relacionarem com o texto, com a atividade escolar e com o próprio processo de aprendizagem. Para o trabalho pedagógico, compreender essas nuances é essencial, pois permite planejar intervenções específicas que favoreçam o desenvolvimento da leitura como prática reflexiva, crítica e significativa.

Análise de escrita

Com base nos dados coletados, foram identificadas diferentes categorias de erro, tomando como base os critérios de Zorzi (2006), entre as quais a de maior ocorrência é a de apoio na oralidade, que se refere à reprodução gráfica do som percebido na oralidade. Além dela, observa-se os casos de representações múltiplas, que diz respeito às situações em que uma letra representa vários sons e um som pode ser representado por várias letras. Destacam-se também as omissões, que se caracterizam pela falta de letras que compõem a palavra.

Categoria	**A**	**B**	**C**	**Total**
1 - Surdas/sonoras	0	0	0	0
2 - Representações Múltiplas	1	2	2	5
3 - Omissões	2	1	3	6
4 - Apoio na oralidade	3	2	3	8
5 - Junção/separação	1	2	1	4
6 - Inversões	0	0	0	0
7 - Acréscimo	0	1	1	2
8 - Generalização	1	0	1	2
9 - am e ão	0	0	0	0
10 - Outros	1	0	2	3
Total de erros	9	8	13	30

Tabela III - categorias e quantidades de erros de escrita

Ademais, consta-se casos de junções/separações, que se dão devido à segmentação incorreta das palavras, e a ausência de erros de casos surdo sonoros, fato que pode sugerir um domínio fonológico em construção por parte dos sujeitos, demonstrando reconhecimento de maneira consistente das correspondências entre fonemas surdos e sonoros.

A respeito dos casos categorizados como omissões, nota-se que sua frequência é maior do que as representações múltiplas, diferente do observado na análise de Zorzi (2003). Essa categoria evidencia que, apesar de compreenderem os sons da fala, os sujeitos ainda apresentam dificuldades em registrar todas as letras que compõem as palavras. Para Zorzi (2003), a ausência de letras pode decorrer de duas possibilidades: a segmentação fonêmica ainda pouco desenvolvida, o que faz com que o aprendiz não identifique todos os sons que compõem a palavra, e o fato de o aluno reconhecer os sons, mas não dominar as letras correspondentes a eles, o que o leva a omitir grafemas.

A categoria de destaque, apoio na oralidade, aparece frequentemente em todos os casos. Esses registros indicam que os sujeitos ainda não distinguem completamente as diferenças entre a fala e a escrita, reproduzindo graficamente apenas o som percebido na oralidade. Conforme explica Zorzi (2003), esse tipo de erro ocorre quando o aprendiz ainda não construiu um "sistema de imagens visuais de palavras escritas", ou seja, um repertório de palavras familiares que permite reconhecer e reconstruir graficamente formas corretas, independentemente da sonoridade.

Os registros analisados mostram que os estudantes apresentam erros pontuais de junção e separação de palavras, de modo que a estudante B cometeu dois dos quatro desvios dessa categoria, enquanto as demais apresentaram apenas um, o que indica que o grupo, de modo geral, já demonstra avanço na segmentação das palavras, ainda que algumas dificuldades conceituais persistam. Embora os erros tenham sido poucos, eles revelam que ainda há lacunas no reconhecimento da unidade lexical, ou seja, na capacidade de identificar quando duas partes formam uma única palavra ou quando devem permanecer separadas.

Esses erros são comuns nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando os estudantes ainda estão consolidando o entendimento de que a escrita nem sempre reflete a fala de maneira direta. As ocorrências evidenciam que os estudantes ainda não dominam completamente as convenções ortográficas relacionadas à composição e à derivação de palavras, o que é natural no processo de alfabetização. Dessa forma, observa-se que os entrevistados demonstram um domínio fonológico regular, evidenciado pela ausência de trocas entre sons surdos e sonoros, mas ainda revelam fragilidades na correspondência entre fonema e grafema, especialmente nas omissões e no apoio na oralidade.

Conclusão

A análise dos dados revela um panorama complexo e multifatorial das habilidades linguísticas das estudantes, o que demonstra como sujeitos em processo de alfabetização

constroem suas hipóteses sobre o sistema da língua escrita e possibilita uma compreensão mais aprofundada da natureza das estratégias cognitivas e linguísticas que os aprendizes utilizam nas tentativas de leitura, escrita e compreensão.

Portanto, a pesquisa de tipologias de erro evidencia-se como uma ferramenta relevante à prática docente, especialmente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), em que os estudantes trazem trajetórias escolares interrompidas e experiências de fracasso marcantes. A partir da compreensão da natureza dos erros, o professor pode planejar intervenções mais direcionadas, selecionar estratégias adequadas ao nível de apropriação do sistema de escrita e propor atividades que dialoguem com as hipóteses já construídas pelos educandos.

Desse modo, a análise tipológica não serve apenas para classificar desvios, mas para fundamentar decisões pedagógicas, favorecer a alfabetização e promover aprendizagens significativas no domínio da leitura e da escrita. Instrumentalizar o olhar docente para interpretar os erros como parte constitutiva do processo é condição essencial para garantir uma prática alfabetizadora mais consciente, inclusiva e eficaz, sobretudo no contexto da EJAI, que exige sensibilidade às especificidades de seus sujeitos.

Ressaltamos que os trabalhos tomados como referência para elaboração deste foram realizados com alunos em idade escolar regular, ou seja, crianças e adolescentes. Portanto, compreendemos que, por esta ser uma pesquisa inicial com limitações de amostra, não é possível mensurar os impactos das diferenças etárias nos resultados obtidos, devido ao número reduzido de participantes. Destacamos a importância da continuidade e ampliação de pesquisas como essa na EJAI para uma melhoria das práticas pedagógicas e garantia de uma educação de qualidade àqueles que não são vistos na escola básica.

Referências Bibliográficas

ÁVILA, C. R. B. et al. Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 21, n. 4, p. 320-325, out./dez. 2009.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 3, p. 401–409, 2014.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicologia: Ensino & Formação*, Ago/Dez, 2016, 7 (2): 73-84.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

COLELLO, S. de M. G. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. *Formação de professores, pais e alunos: conferências Cemoroc no Colégio Luterano São Paulo*. São Paulo: Kapenke, 2010.

GOMES, M. A.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 179–188, 2011.

INAF (INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL). INAF, Brasil 2024: *Alfabetismo funcional no contexto digital*, 2024. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/

PANADERO, E., & ALONSO-TAPIA, J. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 450–462, 2014.

SANMARTÍ, N. A avaliação é o motor da aprendizagem. In: _____. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V. dos S. D. Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 4, p. 381-388, 2012.

_____; MOTA, M. M. P. E. da; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 157–171, set./dez. 2010.

ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M. I. (org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006.

_____. Trabalhando com as alterações ortográficas: estudo de caso ilustrativo e plano de atuação pedagógico/terapêutico. In: ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 57 - 104.