ISSN: 2358-8829

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ALÉM DA ESCOLA: O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Deybson Pereira da Silva[1]
Isaias da Silva[2]

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para a participação das crianças na cultura escrita e para a ampliação de suas possibilidades de interação social. Embora a escola desempenhe função sistemática e intencional no ensino da leitura e da escrita, as experiências vivenciadas no ambiente familiar também podem aproximar as crianças da linguagem escrita, da oralidade, dos livros, dos jogos e de diferentes usos sociais da leitura. Nessa perspectiva, compreender as relações entre família, escola e aprendizagem implica reconhecer que as crianças participam de práticas culturais diversas antes e durante a escolarização.

A alfabetização, entendida como apropriação do sistema de escrita alfabética, não se confunde com o letramento, que diz respeito à participação em práticas sociais de leitura e escrita. São dimensões distintas, mas interdependentes, cuja articulação contribui para que a criança compreenda tanto o funcionamento da escrita quanto seus usos em situações concretas. Assim, contar histórias, reconhecer nomes de frutas em um comércio, observar placas, brincar com letras, ouvir músicas e acompanhar atividades escolares podem constituir experiências significativas, desde que consideradas em suas condições e intencionalidades. Nessa direção, destacamos que

> dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema– grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14).

[1] Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI- PE, deybson511silva@gmail.com
[2] Professor Doutor em Educação Contemporânea, Universidade Federal da Paraíba- UFPB, isaias.silva@academico.ufpb.br

ISSN: 2358-8829

A família não substitui o trabalho pedagógico da escola, assim como a escola não pode desconsiderar os conhecimentos, repertórios culturais e condições de vida dos sujeitos. A relação entre esses espaços precisa ser compreendida de modo colaborativo, sem responsabilizar individualmente as famílias por dificuldades de aprendizagem ou desconsiderar desigualdades de tempo, acesso a materiais, escolarização dos adultos e condições de trabalho.

Diante disso, este estudo tem como objetivo compreender como mães e responsáveis por crianças em idade de alfabetização participam das experiências de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto doméstico, identificando práticas, recursos e condições que atravessam esse acompanhamento. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de campo, com entrevistas semiestruturadas junto a cinco mães/responsáveis. As respostas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar núcleos de sentido relacionados às práticas familiares de alfabetização e letramento.

A título de organização, para além da introdução e das referências, o texto está estruturado em quatro seções. A primeira apresenta a metodologia da pesquisa, contemplando a abordagem adotada, os procedimentos de coleta e análise dos dados. A segunda discute o referencial teórico, abordando os conceitos de alfabetização e letramento e a participação da família no processo de aprendizagem. A terceira seção apresenta os resultados e a discussão, organizados em quatro eixos analíticos. Por fim, a quarta seção reúne as considerações finais, retomando os principais achados e as contribuições da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de campo, uma vez que busca compreender práticas, experiências e significados atribuídos por mães/responsáveis ao acompanhamento da aprendizagem das crianças em idade de alfabetização (Minayo, 2007). A abordagem qualitativa é pertinente quando o interesse investigativo recai sobre sentidos, relações e contextos, e não apenas sobre a mensuração de frequências. O material empírico é constituído por cinco entrevistas semiestruturadas, realizadas com mães/responsáveis por estudantes nessa etapa da escolarização. Nessa perspectiva, conforme Minayo (2007, p.64), a entrevista semiestruturada "combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada".

O roteiro contemplou questões sobre as formas de ajudar as crianças a ler e escrever; situações cotidianas de aprendizagem; organização dos estudos em casa; memórias de alfabetização das próprias participantes; histórias, músicas e brincadeiras familiares; leitura de livros; atividades e materiais utilizados; e acesso a vídeos educativos e dispositivos digitais. A

ISSN: 2358-8829

entrevista semiestruturada permitiu abordar tópicos comuns entre as participantes, preservando a possibilidade de respostas abertas e relatos de experiências particulares.

Para o tratamento do material, adota-se a Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas de análise das comunicações. O percurso analítico organiza-se em três momentos: pré-análise, com leitura inicial e organização do *corpus;* exploração do material, com identificação de unidades de registro e agrupamento de temas recorrentes; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa em que os núcleos de sentido são relacionados ao objetivo da pesquisa e ao referencial teórico.

As participantes são identificadas no texto como Participante 1 a Participante 5, de modo a preservar sua identidade. As falas foram mantidas em seu sentido original, com ajustes mínimos de pontuação e ortografia apenas quando necessários à compreensão, sem alterar o conteúdo. Os documentos disponibilizados não informam local e datas exatas da coleta, procedimentos de consentimento ou número de aprovação ética; por isso, esses dados não são presumidos e deverão ser acrescentados pelos pesquisadores caso existam registros correspondentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da alfabetização e do letramento requer reconhecer a especificidade de cada processo e, simultaneamente, sua articulação. Soares (2004) discute a necessidade de compreender alfabetização e letramento como dimensões distintas e indissociáveis: a aprendizagem do sistema de escrita precisa estar articulada à participação em práticas sociais nas quais ler e escrever tenham sentido. Essa perspectiva ajuda a analisar as experiências domésticas não apenas como exercícios preparatórios, mas também como oportunidades de contato com usos cotidianos da linguagem.

A alfabetização não se restringe à reprodução mecânica de letras e palavras. Envolve a apropriação progressiva de convenções do sistema de escrita, enquanto o letramento inclui situações nas quais a escrita participa da vida social. Quando uma criança identifica nomes de frutas em uma quitanda, escuta uma história, observa palavras em embalagens ou participa de brincadeiras com letras, ela pode mobilizar conhecimentos distintos sobre a linguagem. O valor pedagógico dessas experiências depende, contudo, da interação, da qualidade das mediações e das oportunidades de reflexão que oferecem.

Segundo Soares (2003, p.40),

> Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa

ISSN: 2358-8829

> socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Assim, compreendemos que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas complementares. Enquanto a alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita, o letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações sociais. Nesse sentido, o desenvolvimento da aprendizagem não se limita ao reconhecimento de letras, à formação de sílabas ou à escrita de palavras, mas abrange a compreensão dos usos e das funções da linguagem escrita no cotidiano.

No contexto familiar, essa perspectiva evidencia a importância de práticas como contar histórias, ler livros, escrever listas de compras, identificar nomes de produtos e acompanhar as atividades escolares das crianças. Mesmo quando os familiares apresentam diferentes níveis de escolaridade, podem contribuir para o desenvolvimento do letramento ao proporcionar experiências que aproximem as crianças da leitura e da escrita em situações significativas. Assim, a família constitui um espaço importante de aprendizagem, no qual as práticas cotidianas podem ampliar e fortalecer os conhecimentos construídos no ambiente escolar.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) contribui para compreender a aprendizagem como processo socialmente mediado. As interações com adultos e outras crianças, os instrumentos culturais e a linguagem participam da constituição das funções psicológicas e da aprendizagem. No contexto familiar, isso permite considerar que conversar, responder às perguntas infantis, nomear objetos e acompanhar tarefas podem favorecer a construção de conhecimentos. Não significa, porém, atribuir às famílias a obrigação de reproduzir em casa o ensino formal, mas reconhecer a relevância das relações e experiências que já integram a vida cotidiana.

Nessa direção, Freire (1989), ao refletir sobre a leitura do mundo e a leitura da palavra, oferece uma contribuição para pensar a aprendizagem para além de exercícios descontextualizados. As experiências concretas das crianças, seus ambientes e as relações que estabelecem com o mundo são dimensões importantes na aproximação com a linguagem. Essa compreensão dialoga com relatos de aprendizagem que emergem em espaços como a feira e o comércio, onde nomes, quantidades, números e trocas podem adquirir significado prático.

A participação familiar, entretanto, é atravessada por condições materiais e culturais. Horários de trabalho, experiências anteriores de escolarização, disponibilidade de livros e outros recursos e confiança para auxiliar nas tarefas interferem nas formas de acompanhamento. Por isso, a análise não deve estabelecer uma hierarquia moral entre famílias que leem diariamente e famílias que não o fazem, mas compreender os recursos disponíveis, as

ISSN: 2358-8829

estratégias mobilizadas e as possibilidades de diálogo entre os conhecimentos familiares e o trabalho escolar.

Por fim, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) oferece procedimentos para examinar as respostas de maneira organizada, identificar temas recorrentes e interpretar sentidos presentes no *corpus*. Nessa perspectiva, a Análise de Conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 2011, p. 44). A análise não consiste apenas em reunir frases semelhantes, requer relacionar as unidades de sentido ao contexto de produção das falas, ao problema investigado e às referências teóricas, mantendo distinção entre o que as participantes disseram e as interpretações elaboradas pelos(as) pesquisadores(as).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das cinco entrevistas evidencia diferentes maneiras de acompanhar a aprendizagem da leitura e da escrita. As respostas incluem ações diretamente relacionadas às tarefas escolares, experiências lúdicas, conversas cotidianas, leitura de histórias e acompanhamento de conteúdos digitais. Também revelam diferenças na frequência de determinadas práticas e nas condições de tempo disponíveis. A seguir, os resultados são organizados em núcleos de sentido, integrando falas das participantes e interpretação teórica.

O primeiro núcleo de sentido "mediação familiar e aprendizagem nas situações cotidianas", diz respeito à participação de mães/responsáveis no acompanhamento das tarefas e no ensino de conhecimentos básicos relacionados à escrita. A Participante 1 afirma ajudar "nas atividades de dia a dia e utilizando cartilhas para alfabetização". A Participante 3 relata: "Eu o ajudo a fazer a tarefa de casa, e ensino a vogal, ensino ele a escrever seu nome também". Já a Participante 4 descreve o uso cotidiano de brinquedos temáticos e a escrita do nome: "ensino ele a escrever seu nome diariamente em uma folha em branco". A Participante 5, por sua vez, explica que, devido ao trabalho durante o dia, aproveita o período noturno para conversar, observar as atividades escolares e resolvê-las junto com as crianças.

Desse modo, consideramos que a alfabetização

> é um processo que exige acesso à informação socialmente veiculada, já que muitas das propriedades da língua escrita só se podem descobrir através de outros informantes e da participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos. Não é um processo linear, mas um processo com períodos precisos de organização, para cada um dos quais existem situações conflitivas que podem antecipar-se (Ferreiro, 2017, p. 28).

ISSN: 2358-8829

Essa experiência evidencia que a participação familiar, mesmo diante das limitações de tempo, pode contribuir significativamente para a aprendizagem das crianças, sobretudo quando se concretiza por meio do diálogo, do acompanhamento das atividades escolares e de interações cotidianas que atribuem sentido à leitura e à escrita. As respostas indicam que a mediação familiar assume formas variadas, pois algumas participantes enfatizam exercícios específicos, como vogais, nome próprio e caligrafia; outras destacam a revisão das tarefas, a conversa e a ajuda conforme o tempo disponível. A Participante 2 relata uma aprendizagem situada no comércio da família, afirmando que ensina à criança nomes de frutas e legumes e, por vezes, solicita desenhos e soletra palavras para que ela escreva. Nesse caso, a aprendizagem aparece ligada a uma situação social concreta, na qual o vocabulário circula em práticas cotidianas.

Essas experiências podem ser interpretadas à luz de Soares (2004), pois mostram tanto ações voltadas à apropriação do sistema de escrita quanto oportunidades de contato com palavras em contextos de uso. A nomeação de objetos e a identificação de letras podem apoiar a alfabetização; já a presença da linguagem em situações sociais, como a quitanda, amplia as oportunidades de perceber funções da leitura, da escrita e da linguagem oral. Não se deve, contudo, concluir que todas essas ações produzem os mesmos efeitos ou que substituem a sistematização pedagógica realizada pela escola.

As entrevistas também evidenciam que a participação de outros familiares pode integrar o acompanhamento. A Participante 4 informa que ela e o pai da criança ajudam nas atividades, organizando uma “rodinha de estudo”. A Participante 2 menciona a supervisão da própria mãe no uso do celular. Tais relatos permitem compreender o apoio à aprendizagem como prática que pode ser compartilhada entre diferentes membros da família, embora sua organização varie de acordo com a composição familiar e a rotina de cada casa.

O segundo núcleo “Histórias, oralidade e memórias culturais”, envolve histórias infantis, músicas, lembranças de infância e práticas culturais transmitidas entre gerações. A Participante 1 relata que o pai contava histórias como “João e Maria” e “O pé de feijão”, além da música “Alecrim dourado”; também afirma ler histórias para a criança na hora de dormir. A Participante 3 recorda que sua mãe lia histórias bíblicas, experiência que, segundo ela, a incentivava a querer ler, embora tenha aprendido a ler e escrever na escola. A Participante 5 relata que procura contar histórias infantis quando as crianças vão dormir.

Esses relatos indicam que a aproximação com narrativas pode ocorrer pela escuta, pela oralidade e pela leitura realizada por um adulto. Assim, mesmo quando a criança ainda não lê convencionalmente, ouvir histórias permite participar de situações de linguagem, acompanhar sequências narrativas, conhecer personagens e ampliar repertórios. A experiência descrita pela

ISSN: 2358-8829

Participante 3 é especialmente significativa porque estabelece uma relação entre a leitura feita por sua mãe e o desejo de ler, sem atribuir à família, isoladamente, a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

As respostas, entretanto, não revelam uma prática homogênea. A Participante 2 afirma que lê histórias infantis "às vezes quando tenho tempo", citando "Chapeuzinho Vermelho" e histórias relacionadas à personagem Sofia. A Participante 4 responde que não costuma ler livros para a criança em casa. A Participante 5, embora relate contar histórias, afirma que atualmente consegue sobretudo revisar as atividades escolares. Esses contrastes devem ser interpretados sem julgamento: a presença de leitura compartilhada varia entre as famílias e pode estar relacionada à disponibilidade de tempo, às rotinas e aos repertórios de cada participante.

A memória cultural também aparece de maneira desigual. Enquanto a Participante 1 recupera histórias e músicas transmitidas pelo pai, a Participante 2 não se recorda de exemplos familiares específicos e a Participante 5 diz não conseguir descrever, naquele momento, costumes que ensina às crianças. A Participante 4 recorda brincadeiras como esconde-esconde, pega-pega e bola de gude, afirmando que tenta trazê-las para o presente dos filhos. A ausência de lembranças verbalizadas não permite concluir que não existam práticas culturais na família; indica apenas que elas não foram recuperadas nas respostas fornecidas.

Em diálogo com Freire (1989), esses dados convidam a considerar que a relação com a palavra se insere em experiências de mundo e em práticas culturais diversas. As histórias, canções e brincadeiras podem constituir oportunidades de interação e ampliação de repertório, mas seus sentidos não devem ser reduzidos a uma função instrumental de preparação para a alfabetização, pois são também formas de convivência, memória e transmissão cultural.

Dessa forma, destacamos que as crianças

> *iniciam* seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura [e] já sabem distinguir entre escrever e desenhar; expostas ao complexo conjunto de representações gráficas presentes no seu meio, são capazes de distinguir o que é desenho e o que é 'outra coisa' (Ferreiro, 2011, p. 95, destaque da autora).

Essa perspectiva reforça que a aprendizagem da escrita não se limita ao espaço escolar, pois as crianças constroem conhecimentos a partir das experiências vivenciadas em diferentes ambientes sociais. Nesse sentido, as práticas familiares identificadas nas entrevistas, como o acompanhamento das atividades escolares, as brincadeiras, as histórias e o contato com materiais escritos, constituem oportunidades para que as crianças reconheçam e atribuam significado à leitura e à escrita em seu cotidiano.

ISSN: 2358-8829

O terceiro núcleo de sentido, denominado “Ludicidade, materiais e experiências de aprendizagem”, reúne jogos, brinquedos, desenhos e outros materiais utilizados pelas famílias para aproximar as crianças das letras, dos números e das atividades de escrita. As entrevistas mostram a presença de recursos variados, combinando brincadeiras e propostas mais estruturadas.

A Participante 1 menciona “blocos de montar” e “desenhos para colorir”. A Participante 2 cita “quebra-cabeça, cubo mágico, desenhos para colorir, caderno de caligrafia”. A Participante 3 relata o uso de “brinquedos de montar” e “desenhos para pintar com tinta guache”. A Participante 4 também menciona “bloco de montar, quebra-cabeça infantil, desenhos para colorir, caderno de caligrafia e numéricos”. Já a Participante 5 afirma: “Eles tem bastantes brinquedos educativos e livros infantis”. Essas expressões foram extraídas das respostas das entrevistas; eventuais ajustes mínimos de compreensão estão indicados pelo contexto.

A diversidade dos materiais permite observar a coexistência de atividades dirigidas, como exercícios de escrita e uso de cadernos de caligrafia, e experiências lúdicas, como montar peças, resolver quebra-cabeças e desenhar. Entretanto, os dados não detalham como cada recurso é utilizado em todas as situações, nem permitem afirmar quais resultados de aprendizagem decorrem de cada material. Eles indicam, sobretudo, a presença desses recursos nas práticas familiares relatadas.

Essa discussão dialoga com Ferreiro (2017, p. 22), para quem “as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais)”. A aproximação com a escrita pode ganhar significado quando as crianças encontram oportunidades para explorar materiais e participar de situações em que a linguagem escrita tenha função e sentido.

As entrevistas também mostram que as aprendizagens são exploradas em atividades cotidianas. A Participante 3 relata: “Ensino as corres do sinal, diferenciar objetos redondos e quadrados. Ele já identifica algumas coisas no mercado a qual mando ele pegar”. A Participante 4 conta que, no trajeto para a escola, observa coisas e pessoas com a criança e ensina nomes de cores e números. Esses exemplos ampliam a compreensão da aprendizagem doméstica para além de horários formais de estudo, incluindo deslocamentos, brincadeiras e tarefas do dia a dia.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) contribui para compreender a importância das interações e dos instrumentos culturais no desenvolvimento. Ainda assim, o

ISSN: 2358-8829

caráter educativo de um brinquedo não decorre automaticamente de sua presença. As conversas, perguntas, explicações e possibilidades de exploração durante a atividade também são relevantes; por isso, os materiais devem ser compreendidos em relação às interações que favorecem, e não como garantia isolada de aprendizagem.

O quarto núcleo de sentido, "Tecnologias digitais, supervisão e mediação adulta", reúne relatos sobre o uso de celulares e conteúdos audiovisuais, bem como sobre as estratégias de acompanhamento adotadas pelos familiares. As respostas apontam diferenças na frequência de utilização e nas formas de supervisão. A Participante 1 afirma utilizar o celular para acessar "vídeos educativos, vídeos que ensina o folclore, datas comemorativas" e menciona o desenho animado Bluey, que, segundo sua percepção, aborda a empatia. Sobre o acompanhamento, declara: "Sim, com o aplicativo Family".

A Participante 2 explica: "Sim, tento deixar o celular broqueado só para desenhos infantis e educativos, sempre com minha supervisão ou da minha mãe". A Participante 3 relata: "Sim, todos os dias ele fica mexendo no celular. Eu verifico o que ele está assistindo sempre". A Participante 4 afirma: "Sim, ele tem um celular o qual usa duas vezes ao dia para assistir vídeos educativos. Tenho controle através de um app que só permite ver o que eu autorizo". Já a Participante 5 declara: "Raramente utilizam de celular, tablet ou computador, mas utilizo a TV com desenhos e vídeos educativos"

As falas indicam diferenças tanto na frequência de uso quanto nas estratégias de acompanhamento. Em algumas famílias, o celular é utilizado diariamente ou em horários definidos; em outra, seu uso é raro, e a televisão constitui o principal meio de acesso a conteúdos audiovisuais. A supervisão é descrita por meio da verificação do que a criança assiste, da utilização de aplicativos de controle e da restrição de conteúdos.

Do ponto de vista do letramento, os conteúdos audiovisuais podem ampliar repertórios e suscitar conversas sobre histórias, palavras e situações sociais. Contudo, assistir a vídeos não equivale, por si só, a aprender a ler e escrever. A contribuição desses recursos depende do conteúdo, das condições de acesso e das interações que os acompanham. Conversar sobre o que foi visto, nomear elementos ou relacionar uma narrativa a um livro são possibilidades de mediação, mas as entrevistas não permitem afirmar que tais ações ocorram em todos os casos.

Nesse contexto, Queiroz e Rocha (2021, p.77) discutem o potencial das tecnologias digitais no campo educacional, evidenciando aspectos que contribuem para refletir sobre suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem:

> A introdução das tecnologias digitais, especialmente na forma de tablets e aplicativos educacionais, na Educação Infantil representa uma mudança paradigmática no

ISSN: 2358-8829

> processo de alfabetização. Ao integrar essas ferramentas ao ambiente de aprendizagem, não só ampliamos as oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma interativa e engajadora, mas também promovemos a inclusão digital desde cedo. Essa abordagem não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também prepara os alunos para um futuro em que a tecnologia desempenha um papel central em todas as áreas da vida.

Essa perspectiva permite compreender que as tecnologias digitais podem contribuir para o processo de alfabetização ao oferecer experiências interativas que favorecem o contato das crianças com letras, palavras, sons e diferentes formas de representação da linguagem escrita. Entretanto, sua contribuição depende da maneira como esses recursos são utilizados e da mediação realizada por adultos, sejam professores ou familiares.

No contexto desta pesquisa, as entrevistas evidenciam que algumas famílias recorrem a vídeos e conteúdos educativos como forma de complementar a aprendizagem das crianças, demonstrando que os recursos digitais já fazem parte das práticas educativas no ambiente doméstico. Assim, quando utilizados de maneira orientada e articulados às atividades escolares e às interações cotidianas, esses recursos podem ampliar as oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita, sem substituir a importância do acompanhamento familiar, das brincadeiras e das experiências concretas vivenciadas pelas crianças.

A análise também requer evitar uma oposição simplista entre tecnologias e materiais impressos. As participantes combinam recursos digitais, brinquedos, desenhos, livros e atividades escolares em proporções diferentes. O dado relevante é compreender como tais recursos entram na rotina e quais formas de acompanhamento são possíveis em cada contexto, sem transformar o acesso a dispositivos em indicador isolado de qualidade educativa.

A disponibilidade de tempo atravessa as práticas relatadas e influencia a maneira como as famílias acompanham a aprendizagem. A Participante 2 explica que aproveita situações ligadas à quitanda para ensinar nomes de frutas e legumes, solicitar desenhos e soletrar palavras. A Participante 5 descreve a organização de sua rotina: “Como trabalho durante o dia e fico com meus filhos apenas à noite, aproveito esse tempo para conversar, ver as suas atividades de escola e com o que já aprendi junto com elas resolvemos as atividades de casa”. Sobre as atividades que consegue realizar atualmente, acrescenta: “Atualmente só consigo revisar as atividades da escola”.

As memórias das próprias participantes sobre como aprenderam a ler e escrever também ajudam a contextualizar suas experiências. A Participante 1 afirma que aprendeu na escola e relata que seus pais não eram alfabetizados, mas faziam questão de que frequentasse a escola. A Participante 2 recorda ter aprendido na escola e no comércio da família, onde aprendeu a

ISSN: 2358-8829

passar troco e a reconhecer nomes de frutas. A Participante 3 menciona as histórias bíblicas lidas pela mãe, que a incentivavam a querer ler, embora afirme que aprendeu a ler e escrever na escola. A Participante 4 lembra que a mãe escrevia o alfabeto e os números na parede e que um irmão mais velho também a ensinava. A Participante 5 resume sua experiência afirmando que aprendeu na escola.

Em síntese, os relatos evidenciam práticas variadas e diferentes condições de acompanhamento. As entrevistas permitem compreender que a família participa da aprendizagem tanto por meio de atividades planejadas quanto de experiências cotidianas. Contudo, não autorizam generalizações para todas as famílias nem permitem medir o impacto de cada prática sobre o desempenho infantil. Sua contribuição consiste em revelar a pluralidade das formas de participação e a importância de uma relação entre escola e família pautada pelo diálogo, pelo reconhecimento dos saberes familiares e pela consideração das condições concretas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender como mães e responsáveis por crianças em idade de alfabetização participam das experiências de leitura e escrita no contexto doméstico. A análise das cinco entrevistas identificou núcleos de sentido relacionados à mediação familiar nas atividades cotidianas, às histórias e memórias culturais, à ludicidade e aos materiais educativos, ao uso de tecnologias digitais e às condições de tempo para acompanhamento.

Os relatos mostram que a participação familiar se manifesta de diferentes formas, pois ajuda nas tarefas, ensino do nome próprio e das vogais, identificação de cores e números, reconhecimento de palavras em situações cotidianas, leitura ou contação de histórias, uso de jogos e acompanhamento de vídeos. Também foram observadas diferenças na frequência de leitura compartilhada e no acesso às tecnologias, além de relatos que evidenciam limites de tempo relacionados ao trabalho dos responsáveis.

A análise reforça a importância de compreender alfabetização e letramento como processos relacionados, mas não equivalentes. Algumas práticas relatadas se aproximam diretamente do ensino do sistema de escrita; outras favorecem o contato com a linguagem, a oralidade e seus usos sociais. Nenhuma dessas práticas, isoladamente, permite afirmar que a criança esteja alfabetizada ou que determinada estratégia seja mais eficaz, pois a pesquisa não avaliou diretamente a aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, podemos considerar que a relação entre família e escola deve valorizar a diversidade de experiências e evitar responsabilizar as famílias por dificuldades que dependem de múltiplos fatores. Cabe à escola estabelecer canais de diálogo, compartilhar orientações acessíveis e reconhecer que a participação familiar pode assumir formas distintas conforme as condições de vida e os repertórios disponíveis. Como limite, o estudo reúne cinco entrevistas e não inclui observação direta das práticas nem avaliação das crianças; seus achados, portanto, são contextualizados e não generalizáveis.

Assim, pesquisas futuras poderão ampliar o número de participantes, incorporar a perspectiva de docentes e crianças e acompanhar situações concretas de leitura, brincadeira e escrita no ambiente familiar. Também será pertinente aprofundar como as escolas podem construir estratégias de parceria que respeitem as condições das famílias e ampliem as oportunidades de participação na cultura escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Família; Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Cortez, São Paulo, Nov. de 2017.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

QUEIROZ, Manuela Azevêdo; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Pela tela de um tablet: tecnologias digitais na Educação Infantil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, p. 71–87, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, 29 de fev. de 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.