

V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica  
23 a 25 de julho de 2017

Grupo de Trabalho: GT11 – O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS  
SOCIAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Título: "ELES NÃO GOSTAM DE LER!": PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS UFSC  
QUESTIONANDO DESAFIOS

Autoras:

Caroline Santos (Universidade Federal de Santa Catarina)

Helena Motta Monaco (Universidade Federal de Santa Catarina)

"ELES NÃO GOSTAM DE LER!":  
PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS UFSC QUESTIONANDO DESAFIOS

RESUMO

Com o objetivo de fomentar um espaço de aprendizado e aproximação com as estudantes para as licenciandas e, ao mesmo tempo, enfrentar um problema da cultura escolar que consiste nas práticas da leitura, o PIBID Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina desenvolveu um projeto de leitura com os alunos da Educação Básica, chamado “Horizontes da Leitura: o céu é o limite?”. O projeto consiste em oferecer um tempo e espaço no contraturno das aulas para a leitura e discussão de produções literárias com alunos das turmas em que o PIBID atua nas aulas de Sociologia, proporcionando um espaço criativo em que as práticas da leitura podem ser refletidas pelas alunas e professoras dando a atenção ao caráter mecânico e inventivo da leitura. A proposta se caracteriza como uma possibilidade de reflexão acerca das práticas da leitura das alunas de nível médio e suas representações sobre ela. E ainda, um cenário frutífero para refletir sobre a atuação do PIBID na escola e a dimensão política da cultura escolar. Os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto apontam para um afastamento dos hábitos de leitura das estudantes em relação ao ambiente escolar, aproximando-se do âmbito doméstico e familiar.

*Introdução*

Anne Marie Chartier e Jean Hebrád (1995) nos lembram que, a partir dos anos 1970, os discursos pedagógicos passaram a encarar ler como verbo intransitivo, um valor universal: “as pessoas precisam ler”. A preocupação deixou de ser exclusivamente o que deve ser lido e ganhou outras conotações, formatando uma preocupação tanto quantitativa (“eles nunca leem”) quanto qualitativa (“leem o que não serve”). A escola, pelos meios pedagógicos, procura impor uma leitura para formação que atue como informação, “considerando que ler é, independente dos conteúdos um

valor universal” (Anne Marie Chartier, 2003, p.48). Dessa forma, o modelo moderno de leitura de consumo (“ler tudo o quiser e puder”) não é contraditório ao modelo de leitura tradicional de formação (“ler os cânones literários”).

O sistema escolar tem papel fundamental na consagração dessas marcas sociais distintivas. As balizas escolares caracterizam as pessoas dentro e fora do percurso escolar autenticando as marcas do horizonte ideal, sempre circunscrito pelo escrito, ao projetar aquilo que deve ser vivido e colocar a distância entre aqueles que vivenciam. Isso ocorre através do movimento de julgar todos pelas mesmas medidas, autenticadas pelo sistema escolar. Uma vez que a escola (re)produz a cultura dominante, aqueles que não dominam a escrita são colocados na zona periférica e degradante dos espaços sociais. Lahire (2008) escreve sobre o iletrismo e rememora a ponderação do sociólogo Erving Goffman: “por definição pensamos que as pessoas estigmatizadas não são de todo humano”.

As características de inferioridade perante o outro, amplamente difundidas pela dicotomia letrado X iletrados, borram os contornos em torno dos iletrados através dos degradantes consensos aplicados. Nessa direção, apoiar a conquista da humanidade plena por meio da leitura e em especial da literatura através do livro, corrobora para presunção que os iletrados possuem poucas possibilidades de atingi-la e concretiza a exclusão e invisibilidade dessas pessoas como pertencentes ao “reino humano”. Com isso, podemos tencionar a reflexão acerca do etnocentrismo cultural desenhado pelos estigmas sob os iletrados, pois, os limites da excelência (uma forma de dizer o que deve ser vivido) sempre excluem uma fração de pessoas. Principalmente, pelo fato de que os mesmos não conseguem se autodenominar “letrados” (LAHIRE, 2008).

A leitura, consumo cultural, ensinada e legitimada pelo sistema escolar, por meio da cultura erudita perpetua as desigualdades sociais. O atual sistema escolar não permite vislumbrar a mobilidade social nos ideais da “escola libertadora”, distante desta concepção, ao contrário, a escola é eficiente na conservação social, “pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O acesso à educação, não é suficiente para zerar as tensões acerca das práticas da leitura, a constatação que os alfabetizados não leem remete a preocupação em torno do livro e centraliza o foco nos iletrados (analfabetos funcionais). Com isso, a relevância simbólica do livro é posta por engendrar a ideia de transmissão cultural. A leitura se apresenta, assim, como um problema material, enquanto uma ferramenta de aprendizagem, e um problema moral, como um condicionante para características pessoais (físicas e mentais).

Através do PIBID Ciências Sociais UFSC participamos do cotidiano escolar da disciplina de sociologia e percebemos a presença da caracterização dos leitores e da leitura nas estratégias de mediação do conteúdo. A leitura aparece como um vetor discursivo nas práticas pedagógicas quando os professores apontam que têm dificuldades em transmitir o conteúdo do livro didático. Nesse sentido, os problemas estão relacionados tanto a aprendizagem da leitura quanto ao formato dos textos.

Com isso, percorremos os caminhos teórico-metodológico da história do impresso desenhados por Roger Chartier que pensa a leitura na direção de Michel de Certeau e entende que ler é um ato de “caçar em propriedade alheia”. Assim, entendemos que o sentido atribuído ao texto não pode ser encontrado apenas no seu interior pelo trabalho do crítico. Ler não se apaga no texto, tem múltiplos significados. Os textos ganham sentido no encontro das maneiras de ler com os protocolos de leitura<sup>1</sup>, portanto, o sentido não é estável, estagnado ou fixo. Ou seja, como existem diversas maneiras de encarar os protocolos de leitura, o ato de ler encontra sentido na e pela prática, que dança envolta do texto de forma inventiva e criadora. (CHARTIER, 2011)

Sendo a leitura uma prática escolarizada, precisa-se da autenticação para apropriá-la. Autenticação das maneiras de ler está necessariamente inserida dentro de padrões da cultura erudita. Não basta ter contato com a obra de arte, é preciso ter os meios de autenticação da leitura da mesma. Tendo em vista que os meios de apropriação estão diluídos em vários aspectos do habitus e não só no estado

---

<sup>1</sup> São marcas presentes nos textos que pretendem expor um corpus do ato de ler. Basicamente abrangem duas direções: uma que permeia as distribuições de marcas pelo autor e a outra- que não necessariamente contém a mesma ideia de “leitor ideal”- pela figura do editor que produz uma extensão da leitura nas formas editoriais (tamanho de parágrafos, divisões de capítulo, custo, etc.).

objetificado do capital cultural (BOURDIEU, 2015), compreendemos como perversos os discursos que buscam humanizar através da leitura, pois reafirmam a ilusão de que todos podem praticá-la quando o acesso aos diversos mecanismo é distribuído de forma desigual entre as frações de classe.

Com isso, a afirmação constante - Eles não gostam de ler- escutada na sala dos professores, principalmente, nos momentos de planejamento é ponto de partida para o estranhamento das naturalizações da prática pedagógica.

### *PIBID Ciências Sociais*

O Programa Institucional Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) parte dos esforços, desde 2009, do governo federal de promover um caminho entre Universidade e escola pública de educação básica visando contribuir para a formação dos licenciados. Conforme Helena Maria dos Santos Felício (2014), o PIBID é uma das mais significativas iniciativas em âmbito nacional na perspectiva da formação inicial de professores. Na medida em que propõe a articulação entre instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica da rede pública, contribui para a formação inicial de professores e professoras por meio da antecipação do vínculo de licenciandos e licenciandas com o futuro lócus de trabalho e o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão nas escolas.

Nesse sentido, o programa contribui também com a melhoria da Educação Básica brasileira, não apenas pela melhoria da formação docente, mas também pela integração entre as diferentes modalidades de ensino. De acordo com Danyelle Nilin Gonçalves e Irapuan Peixoto Lima Filho (2014):

Do ponto de vista das políticas públicas, o programa busca minimizar problemas históricos da educação brasileira. Desafios como a divisão entre teoria e prática; o pouco tempo despendido com as disciplinas práticas; e mesmo o preconceito com a escola pública são algumas das bases que o Pibid procura combater.

Inserido nessa perspectiva, o PIBID Ciências Sociais-UFSC, desenvolve uma série de atividades que envolvem pesquisa científica e prática pedagógica.

Partindo das pesquisas realizadas em uma das escolas de atuação do PIBID Ciências Sociais-UFSC ao longo de 6 anos, identificamos que leitura atravessa a prática pedagógica como um problema escolar em diversas ocasiões, desde a dificuldade ao se trabalhar com textos dentro e fora de sala aula, até a narrativa de professores sobre o desinteresse das alunas<sup>2</sup> pelos livros e a leitura em geral.

Tendo em vista esta realidade no âmbito escolar, desenvolvemos o projeto “Horizontes da leitura: o céu é o limite?” para (re)pensar a leitura dentro e fora da sala de aula.

### *Projeto Horizontes da Leitura*

Buscamos, através do projeto “Horizontes da Leitura: o céu é o limite?”, fomentar um espaço de aprendizado para as licenciandas, e, paralelamente, trazer à escola alternativas e possibilidades de enfrentamento de um problema da cultura escolar que consiste nas práticas de leitura.

Assim, no contraturno das turmas de primeira série do Ensino Médio em que o PIBID Ciências Sociais-UFSC atua nas aulas de Sociologia, procuramos criar um espaço no Laboratório de Língua Portuguesa da escola para receber as alunas, disponibilizar textos literários, proporcionar um tempo para a leitura e, posteriormente, discussão do material lido. O tempo de realização do projeto é de duas horas por encontro, de uma a duas vezes por mês durante o primeiro semestre de 2017, totalizando quatro encontros.

Pensando nas possibilidades de leitura dentro de um período de uma hora, optamos por selecionar textos curtos, como contos, crônicas e poesias, de forma a evitar a leitura fragmentada e fortalecer a relação das alunas com o texto escolhido.

---

<sup>2</sup> Utilizamos, aqui, a palavra “alunas” no feminino devido ao maior número de alunas mulheres nas turmas com as quais trabalhamos, incluindo assim os alunos homens quando referimo-nos de forma generalizada. Isto porque entendemos a generalização para o masculino - padrão na língua portuguesa - como androcêntrica e invisibilizadora das mulheres, mesmo quando estas são maioria.

O objetivo do projeto é proporcionar um espaço criativo em que as práticas da leitura possam ser refletidas por estudantes e professoras, dando atenção tanto ao caráter técnico quanto ao caráter inventivo da leitura. Além disso, procuramos observar o modo como a representação da leitura e do livro atravessam as trajetórias das alunas e das professoras. Assim, ambicionamos envolver as alunas nas práticas de leitura e questionar os horizontes de possibilidades de encararmos a leitura, buscando contribuições teóricas, metodológicas e práticas que possam auxiliar na reflexão do ensino da leitura no espaço da Educação Básica.

### *Percurso e trajetórias na escola: O céu é o limite?*

A intenção inicial era desenvolver o projeto em diálogo com a escola, adaptando seus objetivos e atividades às necessidades do espaço em que seria realizado. Entretanto, por se tratar de uma escola grande com estrutura burocrática rígida e complexa, ao conversarmos com diversas coordenadorias, encontramos resistência em relação ao auxílio no desenvolvimento do projeto. Isso ocorre porque o PIBID não possui um lugar estabelecido dentro da escola: em meio às diversas coordenações, o posicionamento do programa encontra-se num limbo institucional, em que os limites e possibilidades não estão claramente delimitados, como ocorre também no que se refere aos funcionários da escola responsáveis pelas questões relativas a ele.

Desde o início fez-se presente a preocupação com o bem-estar das alunas envolvidas nas atividades do projeto, de forma que algumas medidas precisaram ser tomadas. A mais importante delas tratava-se da merenda escolar, pois, como o projeto constitui uma atividade no contraturno das aulas, as alunas que participassem necessitavam de liberação da escola para consumir a merenda escolar no período de atividades ofertadas. Esta preocupação possibilita a reflexão acerca do vínculo do aluno com a escola como um fenômeno que ultrapassa os processos pedagógicos e defronta-se com as condições materiais de vida que estão dissolvidas em diversas

esferas da vida social e são distribuídas de forma desigual conforme as frações de classe.

Além disso, por se tratarem de alunas menores de idade, a participação deveria ser controlada por meio de autorização dos pais ou responsáveis. Formulamos um modelo de autorização a ser enviado aos responsáveis, entretanto, a escola reformulou o texto redigido por nós nas autorizações, enviando um bilhete que apresentava uma distorção tanto da proposta do projeto quanto da atuação do PIBID na escola, referindo-se, por exemplo, às bolsistas PIBID como “alunos monitores” - trazendo a tona, mais uma vez, a falta de clareza no que diz respeito à posição do programa dentro da estrutura organizacional da escola.

Ainda, como exigência da escola e parte integrante do Horizontes da Leitura, foi previsto um “balanço final” do projeto, de forma a avaliar e refletir sobre as possibilidades e limites do projeto. Ao encerrar as atividades propostas para o primeiro semestre de 2017, portanto, buscamos condensar alguns aprendizados através da elaboração de um relatório final e análise do relato da laboratorista, pois entendemos que é de suma importância efetivar uma linha de comunicação entre o PIBID e a escola, bem como avaliar a experiência para pensar futuros projetos. Assim, apresentaremos estes resultados na próxima seção.

### *Resultados*

Após elaborarmos o projeto em diálogo com a direção e com as autorizações aos responsáveis em mãos, iniciamos, no começo da aula de Sociologia, uma conversa com as alunas sobre como precisamos investir tempo nas nossas práticas de leitura. Isso implica entender que a nossa formação como leitoras e leitores está em constante movimento e não se encerra na alfabetização. A partir dessa conversa explicamos a proposta do projeto como criação de um tempo-espaco para o desenvolvimento da leitura e da reflexão da mesma como prática do cotidiano.



À primeira vista o interesse pareceu despertar nas alunas, pois a temática era considerada por elas como importante. Entretanto, quando recolhemos as autorizações enviadas aos responsáveis, identificamos uma espécie de constrangimento: as alunas interessadas ficaram com vergonha de entregar o bilhete, escondendo-o na classe.

Em resumo, podemos situar o interesse em dois momentos: o primeiro quando anunciamos e o segundo quando recolhemos a assinatura. Neste, o horário do contraturno noturno já se fez um obstáculo presente, algo que não partiu necessariamente da vontade das alunas, mas de sua condição de adolescentes.

Assim, tivemos a adesão de uma aluna, mesmo recebendo a autorização de outro aluno - que nunca apareceu. Desse modo, dos quatro encontros previstos para o decorrer do semestre, apenas um foi realizado, segundo a proposta descrita anteriormente. Entendemos que a metodologia elaborada atingiu nossos objetivos, dentro dos limites encontrados e da baixa adesão, pois estabelecemos uma linha de diálogo entre os textos expostos, autores e a leitura da aluna presente.

Para esmiuçar as questões acerca das práticas de leitura elaboramos um questionário 13 questões, dissertativas e de múltipla escolha, que foi aplicado nas turmas convidadas a participar do Horizontes da Leitura. As questões diziam respeito ao perfil das alunas, bem como suas práticas e representações sobre a leitura, dentro e fora da sala de aula.

Do total de 81 alunas que responderam o questionário, 44 (54,32%) se identificaram como mulheres e 37 (45,68%) como homens. As idades variam entre 14 e 19 anos, sendo que a maioria tem 15 (44,44%) ou 16 anos (34,57%). Em questão sobre a identificação étnico-racial das estudantes, 12 (14,81%) se identificaram como negras ou pretas, 44 (54,32%) como brancas, 24 (29,63%) como pardas<sup>3</sup> e uma aluna como amarela. Em questão sobre orientação sexual, 66 alunas (81,48%) se identificaram como heterossexuais, 7 (8,64%) não responderam, 3 (3,7%) se

---

<sup>3</sup> Por tratar-se de questão aberta, observamos diversas categorias nativas na identificação étnico-racial, em especial respostas que categorizamos como “parda(o)” para fins de análise quantitativa, como: moreno, mulato, café com leite, entre outras. Ademais, um aluno se identificou como “alemão”, sendo incluído na categoria “branco” pelos mesmos motivos.

identificaram como lésbicas ou mulheres homossexuais, 3 (3,7%) como bissexuais e 2 (2,47%) como gays<sup>4</sup>.

Em questão aberta sobre a justificativa para a participação ou não participação no projeto Horizontes da Leitura, um número significativo (22, totalizando 27,16%) de alunas alegou falta de vontade ou interesse, pelo projeto ou pela leitura em geral. Entretanto, muitas justificaram a não adesão com a impossibilidade de participar, apesar de terem interesse.

Desse modo, 19 alunas (23,46%) disseram não ter participado devido ao horário das atividades do projeto, que ocorreriam no contraturno das aulas, à noite. Entendemos que esta questão, para além da idade das estudantes, reflete a realidade da escola e a especificidade do perfil de estudantes, pois, localizando-se em uma região central da cidade, a escola atende ao público de diversas regiões, que muitas vezes levam horas para se locomover no trajeto casa-escola-casa, como no caso destas alunas: “Não participei pois chegarei muito tarde em casa e não terei tempo de fazer os trabalhos das outras matérias que é para o dia seguinte, e moro em um lugar perigoso, então.”; “Porque eu saio tarde, e eu moro longe, além de que eu fico com uma senhora a noite e começa às 8:00 da noite (minha bisavó)”.

Além disso, estudantes e responsáveis parecem não estabelecer vínculo com a escola para além das atividades restritas à sala de aula: o tempo de estadia na escola se restringe ao turno escolar em que as alunas estão matriculadas e os responsáveis não se envolvem no cotidiano escolar ou nas atividades extraclasse.

Outra justificativa frequente (14 alunas, totalizando 17,28%) diz respeito à falta de tempo das estudantes para participar do projeto, como nas respostas a seguir: “Eu tenho atividades extra-curriculares e nos dias dos encontros eu sempre estava ocupada :c mas espero poder participar do próximo.”; “Parece ser legal, mas não estou com muito tempo e também acho que valeria a pena sim.”

---

<sup>4</sup> Optamos por manter, aqui, as diferenciações presentes nos questionários e não agrupar as categorias “lésbica” e “gay”, pois tratava-se de uma questão aberta em que as alunas indicaram sua orientação sexual em seus próprios termos. Entendemos que o agrupamento de “gays” e “lésbicas” como homossexuais resultaria na generalização para o masculino e apagamento da diversidade identitária, em especial no que diz respeito às lesbianidades.

Vemos, pois, que o interesse pelo projeto de fez presente em diversos casos, porém, muitas vezes as alunas não conseguem conciliar suas diversas obrigações escolares, familiares e de trabalho com mais uma atividade oferecida na escola.

### *Práticas de leitura*

O resultado dos questionários nos proporcionou uma visão ampla da relação das alunas com a leitura, demonstrando que, independente do gosto, todas entendem a leitura como algo importante, apontando que “ler é cultura e também conhecimento”, “lendo você fica mais inteligente e aprende palavras novas”, “ler ajuda no modo de falar e escrever”, “ler amplia seus pensamentos e até muda sua forma de pensar”. Após serem questionadas sobre a importância da leitura, perguntamos se gostam ou não de ler. A maioria (70,33%) das alunas respondeu que gosta de ler e de acordo com a questão sobre os livros que têm em casa constatamos que as mesmas transitam por uma ampla diversidade de obras<sup>5</sup>. Se houvesse, na rotina escolar, uma ocasião onde as alunas pudessem trocar ideias e interesses provavelmente teríamos um movimento frutífero na escola no que tange o incentivo à leitura.

Acontece que a leitura feita em casa ou, simplesmente, fora da escola encontra pouco espaço na rotina escolar. Isso é ressaltado pelo pouco uso da biblioteca como fonte de incentivo dos leitores, apenas 26 alunas (32,1%) responderam que foram à biblioteca este ano. Sendo que somente 14 alunas (17,28%) foram mais de uma vez.

---

<sup>5</sup> “Anjo e Demônio”; “Clã dos Magos”; “A Ordem dos Arqueiros”; “A menina que roubava livros”; “A culpa é das estrelas”; “Um amor pra recordar”; “Cinquenta tons mais escuros”; “A cabana”; “Diário de um banana”; “Crepúsculo”; “O peregrino”; “Bíblia”; “Senhor dos Anéis”; “*Game of thrones*”; “Pequeno príncipe”; “Dona da fé”; “Morri para viver”; “Harry Potter”; “Belle”; “Minha vida fora de série”; “Como eu era antes de você”; “*Good of of War*”; “Marley e eu”; “As bem resolvidas”; “O extraordinário”; “Percy Jackson”; “Caçador de Bruxas”; “A culpa é das estrelas”; “Se eu ficar”; “Ana K”; “Um amor para recordar”; “O morro dos ventos uivantes”; “O segredo de Luzia”; “Nárnia”; “Os natos”; “O diário de Anne Frank”; “A menina que não sabia ler”; “Bruxos e bruxas” (I, II e III); “Viagem a aurora do mundo”; “Vantagens de ser invisível”; “A Herdeira” (6 livros); “Os imortais”; “A crônica dos Kane”; “Sexta-feira à noite”; “Quem é o pai?”; “Divergente”; “Nada a perder”; “Morri para viver”; “Mais linda em 40 dias”; “Orixás, cablocos e guias”; “Deuses ou demônios”; “Spice and wolf”; “Nanatsu no taizai”; “Mangá”; “Só para meninos”; “Jogos Vorazes”; “Divergente”; “4 vidas de um cachorro”; “Lar das crianças peculiares”; “Cidades de papel”; “Star Wars”; “Zac Power”; “Triste fim de Policarpo Quaresma”; “Diário nada popular”; “Gibis”; “O mundo de sofia”; “Quem é você Alaska?”; “O homem que ouve cavalos”; “Fazendo o meu filme”; “O extraordinário”; “A companhia negra”; “Esmeralda”; “Falando com os mortos”; “A batalha do Apocalipse”; “As coisas mais legais do mundo”; “A espada do verão”; “Memórias de um sargento de milícias”; “Um amor para recordar”.

Cabe pontuar que, para algumas alunas, os livros que têm em casa são os escolares, em especial, os livros didáticos que foram mencionados sempre de forma exclusiva e sem relação com qualquer outro estilo de literatura.

Quando questionadas sobre como é ler na sala de aula as representações da leitura se dividem em dois aspectos, oral e silenciosa. Os textos lidos são sempre retratados como fragmentados, partes da aula, nunca como fio condutor de alguma matéria. Ou seja, os textos são sempre curtos e pontuais, não deixando espaço para a leitura intensa na sala de aula. Nos chamaram a atenção os comentários negativos sobre a qualidade dos textos utilizados, como comententa uma aluna, “a maioria dos textos lidos em sala de aula é sem graça. Dificilmente um interessante”. A leitura silenciosa é marcada pelo grande desafio do silêncio na sala de aula, pois nem sempre é possível encontrar um ambiente propício para o seu desenvolvimento. Já a leitura oral é pontuada com pouco mais de otimismo por gerar um ambiente de maior concentração na sala de aula, uma vez que, todas devem estar acompanhando simultaneamente a leitura e podem contar com a intervenção instantânea da professora quando há alguma dificuldade de compreensão do termo e até mesmo de interpretação de texto. Ainda, sobre a leitura oral, muitas alunas comentam que auxilia no trabalho da perda da vergonha em relação à leitura. Nessa direção, chama atenção, fatores que estão dissolvidos nas dinâmicas de interação, como a questão do sotaque do aluno recém chegado que, na maioria das vezes, é alvo de brincadeiras e constrangimento. Podemos dizer que o conforto (ou desconforto) com a leitura oral perpassa a esfera da socialização para além da relação do leitor com o texto. Por isso, quando utilizada em sala de aula deve-se ter a compreensão dos fatores que podem inibir esta atividade estão alocados na dinâmica de relações interpessoais na sala de aula.

Percebemos, ainda, que as estudantes se tornam leitoras principalmente por meio do vínculo familiar, fazendo valer a formação do habitus desde a apropriação, por parte das alunas, de certo capital cultural proveniente de suas famílias e que posteriormente entram em conflito ou concordância com os comportamentos e conhecimentos exigidos pelas instituições escolares (BOURDIEU, 1998).

Não obstante, entendemos que o processo de familiarização com a leitura e seu hábito cotidiano não dependem unicamente da posse de livros pela família, mas também de um esforço sistemático e contínuo para incentivar a leitura, tal qual ocorre com a transmissão do capital cultural e o conseqüente sucesso ou fracasso escolar, conforme a perspectiva de Bernard Lahire (1997).

### *Considerações finais*

Almejamos, até aqui, explanar os resultados obtidos com o projeto Horizontes da Leitura, considerando que as práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar fazem parte de uma realidade complexa e tencionam representações sobre a leitura, a escola e o tempo de lazer e estudo.

Partimos da premissa de que o PIBID seria um diferencial dentro da escola e no imaginário das estudantes, com potencial para atrair sua atenção e interesse, tendo em vista que a atuação do PIBID na escola é aclamada por parte da professora supervisora como uma quebra na rotina escolar e, isso, por si só, seria suficiente para envolver as alunas na atividade. O que percebemos, entretanto, é que, devido ao fato de estarmos inseridas desde o início do ano na disciplina de Sociologia, no contexto de sala de aula, nossa imagem não se desvinculou da disciplina, e, portanto, não foi possível utilizar a imagem do PIBID e das bolsistas PIBID como um diferencial passível de envolver as alunas. Dessa maneira, percebemos que nossa inserção na escola está consolidada ao ponto de não fugirmos do padrão da rotina escolar e, na visão das alunas, aparecemos como uma extensão da figura da professora de Sociologia; conseqüentemente, como uma extensão da disciplina de Sociologia e da escola como instituição de forma mais ampla. Por outro lado, identificamos que o PIBID não possui uma posição estabelecida dentro da estrutura burocrática da escola: ao mesmo tempo em que temos reconhecimento como parte da escola dentro de sala de aula, fora dela encontramos-nos em situação ambígua e indefinida.

Dos diversos motivos já elencados para a falta de adesão das alunas às atividades do projeto, enfatizamos ainda a falta de vínculo das alunas e responsáveis com a escola, como consequência das características do público atendido, que dificulta a permanência das estudantes no horário do contraturno. Além disso, destacamos que o horário proposto para as atividades do projeto, no período noturno, apareceu como impedimento importante para sua participação.

Assim, faz-se necessária a elaboração de novas estratégias para experiências futuras, que levem em consideração as especificidades da escola aqui apresentadas, pensando alternativas à proposta do contraturno que se mostrou infrutífera.

Por fim, salientamos que, para além da falta de interesse pela leitura, o que parece se fazer presente entre as alunas é a falta de interesse pela escola como espaço de lazer e de realização pessoal, bem como a falta de interesse pelo que é lido na escola. Se no início do projeto a declaração comum entre os profissionais da escola, “eles não gostam de ler”, ilustrava nosso imaginário sobre os alunos, após a reflexão a afirmação se faz completa ao questionar o quê: eles não gostam de ler o quê?

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.39-64.

\_\_\_\_\_. Escritos da Educação/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.) 16 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CHARTIER, Anne Marie. **Os modelos contraditórios da leitura entre a formação e consumo. Da alfabetização à cultura de massa**. In.: História da Educação. ASPHE\FaE\UFPel, Pelotas(13): 35-49, Abr.03.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRAD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1890-1990)**. São Paulo: Ed Ática, 1995

\_\_\_\_\_, **A invenção do cotidiano: uma leitura, usos**. Revista Projeto História. São Paulo, 1998. P. 29-44

CHARTIER, Roger. **Formas e Sentido. Cultura Escrita: Entre a distinção e a apropriação**. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Textos, impressão, leituras**. In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 211-238.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos Felício O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA Irapuan Peixoto Filho. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o PIBID no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais. **Revista brasileira de Sociologia**. V. 2, N. 3 jan/jun. 2014.

LAHIRE, Bernard. Conclusões: O mito da omissão parental e as relações famílias-escola. In:\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997, p.334-359.

LAHIRE, Bernard (2008). **El “iletrismo” o el mundo social desde la cultura**. Archivos de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, año 2, no 2, pp. 11-24