UM *PARCOURS* EM 19 SEGUNDOS

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi[1]

Resumo: este artigo apresenta o texto literário como instrumento para o ensino-aprendizagem de idiomas. Sugere-se que expectativas e referências culturais do aprendiz importam para que se torne um leitor crítico, autônomo. Para isso, a noção de pré-leitura é fundamental, como se ilustrará por meio de uma aula sobre *Dix-neuf secondes,* de Pierre Charras. A pré-leitura surge, primeiramente, através de uma atividade lúdica tendo por base o conceito de *previewing* (GIASSON, 2004). A seguir, fichas levam o aprendiz a conhecer obra e autor Aborda-se, então, o primeiro capítulo a partir de elementos da própria narrativa (implícitos, pressupostos, etc.), para reconstruir o quebra-cabeça narrativo que sintetiza uma história de amor em 19 segundos.
Palavras-chave: Pré-leitura; Texto literário; Narrativa; Pierre Charras; *Dix-neuf secondes*.

Résumé: cet article présente le texte littéraire comme outil pour l'enseignement-apprentissage de langues. On part de la prémisse que les attentes de l'apprenant et ses repères culturels sont importants pour qu'il devienne

1. Professora Adjunta da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo. Campus de Guarulhos. e-mail: alramazzina@uol.com.br

un lecteur critique, autonome. La notion de prélecture est fondamentale pour atteindre ce but, comme on montrera à travers un cours sur le roman *Dix-neuf secondes* de Pierre Charras. La prélecture apparaît, dans un premier temps, par une activité ludique ayant comme support le concept de *previewing* (GIASSON, 2004). Ensuite, des fiches mènent l'apprenant à connaître l'œuvre et son auteur. Le premier chapitre est donc abordé à partir d'éléments présents dans le récit même (implicites, explicites, etc.) pour reconstruire le puzzle narratif qui synthétise une histoire d'amour en 19 secondes.
Mots-clé: Prélecture; Texte littéraire; Récit; Pierre Charras; *Dix-neuf secondes*.

1 Introdução: entre ansiedade e expectativa

Vivemos a era da informatização e a expectativa de que, a cada momento, novas ferramentas sejam inventadas para substituir outras que já se mostram obsoletas, mesmo que apresentem pouco tempo de uso. Recentemente, descobrimos em meio às novas tecnologias, o nascimento do *livro eletrônico* e, em decorrência disso, assistimos a uma nova expectativa em relação à leitura e ao meio pelo qual ela será veiculada.

Contudo, mais do que a incerteza sobre qual mídia nos remeterá à leitura, impressa ou digital, vivemos também o

questionamento de até quando teremos leitores, pessoas que desejam ler e encontram prazer no ato da leitura.

Se acreditarmos que, independente da mídia específica, teremos sempre leitores e que a leitura perdurará, devemos então nos preocupar com o modo pelo qual um romance ou qualquer outra forma escrita, conseguirá capturar o leitor. O envolvimento com um processo de leitura, independentemente de sua natureza e de seu objetivo imediato – pessoal, acadêmico ou profissional – nos remete, em geral, a angústias e expectativas antes mesmo de nos lançarmos a esse atividade propriamente dita. Talvez essas angústias e expectativas possam ser pensadas através da reflexão de Daniel Pennac sobre os direitos do jovem leitor, aquele que desejamos iniciar no processo da leitura:

> En matière de lecture, nous autres 'lecteurs', nous nous accordons tous les droits, à commencer par ceux que nous refusons aux jeunes gens que nous prétendons initier à la lecture.
> 1. Le droit de ne pas lire.
> 2. Le droit de sauter des pages.
> 3. Le droit de ne pas finir un livre.
> 4. Le droit de relire.
> 5. Le droit de lire n'importe quoi.
> 6. Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible).
> 7. Le droit de lire n'importe où.

8. Le droit de grappiller.
9. Le droit de lire à haute voix.
10. Le droit de nous taire.

Je m'en tiendrai arbitrairement au chiffre 10, d'abord parce que c'est un compte rond, ensuite parce que c'est le nombre sacré des fameux Commandements et qu'il est plaisant de le voir pour une fois servir à une liste d'autorisations.

Car si nous voulons que mon fils, que ma fille, que la jeunesse lisent, il est urgent de leur octroyer les droits que nous nous accordons. (PENNAC, 1992, p. 162-163) [2]

2. Em matéria de leitura, nós, os "leitores", nos concedemos todos os direitos, a começar pelos que recusamos a essa gente jovem que pretendemos iniciar na leitura.
1.O direito de não ler.
2.O direito de pular páginas.
3.O direito de não terminar um livro.
4.O direito de reler.
5.O direito de ler qualquer coisa.
6.O direito ao bovarismo.
7.O direito de ler em qualquer lugar.
8.O direito de ler uma frase aqui e outra ali..
9.O direito de ler em voz alta.
10.O direito de calar.
Fico, arbitrariamente, com o número 10, primeiro porque faz conta redonda, depois porque é o número sagrado dos famosos Mandamentos e é agradável vê-lo, por uma vez que seja, servir a uma lista de autorizações.
Porque se quisermos que filho, filha, que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos. (Pennac, 1993, pp. 139-140).

A lista de Pennac sintetiza a tensão entre angústia e expectativa que compõe o momento imediatamente anterior ao início da aventura da leitura de uma obra específica. A ideia de que a obra possa nos aborrecer a ponto de querermos deixá-la antes de seu término, por exemplo, ou mesmo de simplesmente não ler, apontam para a possibilidade da frustração que se insere, de modo mais ou menos explícito, no leque de sentimentos do leitor diante do texto. Por outro lado, a ideia de que se queira ler em todo lugar, em voz alta, de reler, sublinham o lado positivo dessa expectativa de pré-leitura.

De fato, como sugere Pennac, tomar como modelo os 10 Mandamentos já nos dá autoridade quando lemos. Mas devemos nos perguntar: Como levar os jovens leitores a exercer esses direitos? De que maneira queremos iniciá-los em sua história de leitura? Como professores, somos capazes de resolver esse impasse e outorgar direitos aos nossos jovens aprendizes? Buscamos soluções para ansiedades e expectativas de nosso público? É preciso perguntá-lo porque, ainda que seja verdade que somos capazes de encontrar nesses direitos, várias possibilidades para a leitura, encontramos também frustrações ao praticá-los. Quantas vezes, abandonar uma leitura penosa nos custou mais do que levá-la a cabo? Quantas vezes nos reprovamos por estar "perdendo nosso tempo" com leituras que não nos darão nenhum fruto?

2 Iniciando a leitura: a sedução

Face a essa problematização, propomos aqui um, entre tantos caminhos, para explorar, em aula de língua estrangeira, a polissemia do texto literário oferecendo meios para tornar a leitura mais prazerosa e buscar a formação de leitores que se deixem seduzir pelo texto. Ao buscarmos uma iniciação em leitura em aula de língua estrangeira, buscamos também contribuir para que esses meios possam ser usados em língua materna.

Incitar o aprendiz a ler em espaços acadêmicos não constitui novidade. Parece-nos, porém, que, por vezes, essa tarefa se mostra difícil frente a tantas outras atividades com as quais o professor se depara em sua jornada acadêmica. No dia a dia, é mais fácil elaborar questionários e dar ao aprendiz para que trabalhe individualmente e, posteriormente, corrigir essa atividade em sala de aula, – sem nenhuma preparação prévia para essa tarefa – a pensar em possibilidades para fugir desse paradigma. Durkin aponta os pressupostos teóricos implícitos nessa prática comum quando nos lembra que:

> Il serait difficile de trouver quelqu'un qui ne soit pas d'accord avec l'affirmation que lire et comprendre sont synonymes, cependant, ce n'est que depuis peu que les chercheurs et les praticiens ont dirigé leurs efforts

> vers l'enseignement de la compréhension en lecture. Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. Un autre résultat de cette conception a été de laisser croire que le meilleur moyen de régler les problèmes de compréhension était de poser des questions additionnelles. (DURKIN, apud GIASSON, 2004, p. 26)[3].

A observação de Durkin nos alerta para o fato de que nem sempre a fórmula "leitura + questionário" resulta em "leitura de fato". Isto é: há uma leitura e compreensão, mesmo para aqueles que se entregam realmente à atividade de ler. E os efeitos negativos do uso acrítico dos "questionários de compreensão" se tornam mais evidentes quando se observa, na prática quotidiana, o fato de que muitos aprendizes, em vista da quantidade de

3. Seria difícil encontrar alguém que não concordasse com a afirmação de que ler e compreender são sinônimos; entretanto, só recentemente os pesquisadores e os técnicos direcionaram seus esforços para o ensino da compreensão em leitura. Antigamente, parecia-se acreditar que o fato de fazer perguntas sobre o conteúdo do texto levava os alunos a compreender melhor o texto. Esta posição teve como consequência pedagógica incitar os professores a avaliar continuamente em classe o que não havia sido ensinado. Outro resultado dessa concepção foi o de fazer acreditar que o melhor meio de resolver os problemas de compreensão era o de fazer perguntas adicionais. (DURKIN, apud GIASSON, 2004, p. 26, tradução nossa).

trabalho ao qual se deparam a cada dia, decidem pelo meio mais fácil de "colher" aqui e ali respostas aos questionários, sem ler, de fato, o texto.

O resultado é que essa fórmula acaba colaborando para que o aprendiz/leitor não leia o que o professor solicitou e não construa o hábito de leitura. É necessário, então, encontrar meios que auxiliem, de fato, o aprendiz a se tornar leitor, e a se interessar por novas leituras. Face a essa problemática, buscaremos oferecer outro meio, que não o dos tradicionais questionários, para alcançarmos esse objetivo. Esperamos, com isso, quem sabe, oferecer novas perspectivas para que tanto aprendiz quanto professor se deixem seduzir pelo prazer da leitura. Partiremos da premissa de que as expectativas do leitor (como aquelas ligadas ao gênero) e suas referências culturais precisam ser levadas em conta na preparação de uma aula que ajude o aprendiz a se tornar leitor crítico e autônomo.

Já temos consciência, conforme se insistiu, de que não basta apenas sugerir uma leitura e solicitá-la a partir de questionários em que o aprendiz/leitor busca apenas as respostas adequadas em meio a uma densa narrativa. É importante que os mecanismos de auxílio ao desenvolvimento do processo de leitura ajudem e orientem o leitor em seu percurso e não deem, apenas, tarefas para serem cumpridas. Giasson (2004) diz que:

> Aujourd'hui cependant, on est de plus en plus conscient que l'enseignement de la compréhension doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions ou faire répéter les tâches de lecture par les élèves. (…) De plus, on admet maintenant que l'élève doit être actif : aucun apprentissage ne se fait sans la participation de l'apprenant. Traditionnellement, l'élève était considéré comme un 'vase vide' et on tenait pour acquis que l'enseignant possédait les connaissances et devait les transvaser dans la tête de l'apprenant. Maintenant, on conçoit l'élève comme un 'apprenti' qui cherche du sens dans ce qu'il fait. (GIASSON, 2004, p. 27)[4].

Muito diferente da *tabula* rasa que a pedagogia antiga supunha, o aprendiz/leitor traz para a sala de aula, como sugere Giasson, a sua bagagem de mundo e sua experiência acadêmica anterior. O professor hoje tem consciência disso e não acredita mais que encontrará um aprendiz ingênuo, sem nada a oferecer em qualquer que seja o projeto. Por essa razão, propomos aqui um percurso que não poderá ser explorado em *19 segundos*, mas

4. Hoje, entretanto, estamos cada vez mais conscientes de que o ensino de compreensão deve ir além do simples fato de fazer perguntas ou de pedir aos alunos para repetirem as tarefas de leitura. (…) Além disso, hoje admitimos que o aluno deve ser ativo: nenhuma aprendizagem ocorre sem a participação do aprendiz. Tradicionalmente, o aluno era considerado como um 'vaso vazio' e considerávamos que o professor possuía o conhecimento e devia transferi-lo para a cabeça do aprendiz. Atualmente, vemos o aluno como um 'aprendiz' que busca sentido no que faz. (GIASSON, 2004, p. 27, tradução nossa).

que buscará oferecer ao leitor meios para descobrir como entrar no metrô de Paris e para acompanhar de perto o escritor Pierre Charras em seu romance *Dix-neuf secondes*.

3 O ponto de partida: a pré-leitura

Sabemos que o ponto de partida de uma leitura constitui um dos momentos cruciais desse processo. É, ainda uma vez, Giasson quem nos lembra:

> ... pour faciliter l'apprentissage de l'élève, l'enseignant ne découpe pas l'habilité à acquérir en sous-habilités, mais donne plutôt à l'élève **un soutien maximum au point de départ.** Il permet donc à l'élève, par la quantité d'indices et d'aide qu'il lui apporte, d'accomplir la tâche en entier dès cette étape. A mesure que l'élève progresse, l'enseignant pourra diminuer ce soutien. (GIASSON, 2004, p. 28)[5].

Logo, retomando essa ideia de que o ponto de partida é fundamental para sustentar e expandir a continuação da

5. ...para facilitar o aprendizado do aluno, o professor não recorta a habilidade de aquisição em sub-habilidades, mas prefere dar ao aluno **um apoio máximo no ponto de partida**. Ele permite então ao aluno, pela quantidade de índices e de ajuda que lhe traz, executar a tarefa na íntegra a partir dessa etapa. À medida que o aluno progride, o professor poderá diminuir esse suporte. (GIASSON, 2004, p. 28, tradução nossa).

leitura, começaremos nosso *parcours* usando estratégias que permitem incrementar, ao máximo, esse início. Em um primeiro momento, usaremos a técnica da pré-leitura que pode ser explorada de diversas maneiras e que se mostrará fundamental para alcançarmos esse objetivo primeiro de contextualização e antecipação. Cuq (2005) observa :

> Pour restituer un minimum l'authenticité du choix d'un livre à lire et surtout pour créer des conditions favorables à la réception d'un texte, il est quelques fois très judicieux, avant la lecture, de l'interroger en analysant son titre, en observant sa présentation iconique, sa physionomie typographique pour en repérer sa structure, son type de discours, le genre auquel il appartient ; confronter ces informations recueillies à la couverture, à la quatrième de couverture, à la préface, à des jugements de critiques puisés dans la presse, à des donnés sociohistoriques, bref à tout l'appareil paratextuel et/ou à un cadre contextuel qui donnent à voir ou qui éveillent l'imaginaire, suggère déjà tout un programme. **Lorsque ces éléments ne paraissent pas pertinents, l'étape de la prélecture peut reposer sur des activités ludiques à partir d'un mot thème ou sur des mots pivots qui permettent d'anticiper le contenu du texte ou faciliter la lecture.** Ces activités, conduites sous la forme d'un remue-méninges, consistent donc à pré-dire le texte et **créent un horizon d'attente propice à une meilleure**

> **réception du texte** : la lecture invalidera le scénario dressé par la formulation d'hypothèses par l'apprenant et par le groupe classe et établira une interaction intime entre l'objet texte et le lecteur[6]. (CUQ, 2005, p. 421, grifo nosso).

Utilizando atividades de pré-leitura, temos à mão a realidade do leitor conjugada ao despertar de seu imaginário. A partir daí, a continuação se dará através da leitura do texto propriamente dito. Através desse processo, o surgimento de uma nova forma de ler, de pensar, de antecipar, de se colocar frente à experiência do texto literário poderá ser descoberta pelo aprendiz/leitor. E esse processo de exploração prévia de saberes e expectativas que se dará antes mesmo de o aprendiz ler o primeiro capítulo da obra.

6. Para restituir um mínimo de autenticidade da escolha de um livro para ler e, sobretudo, para criar condições favoráveis à recepção de um texto, é, às vezes, muito judicioso, antes da leitura, interrogá-lo analisando seu título, observando sua apresentação icônica, sua fisionomia tipográfica para notar sua estrutura, seu tipo de discurso, o gênero ao qual pertence; confrontar essas informações colhidas na capa, na quarta capa, no prefácio, em julgamentos críticos da imprensa, em dados sócio-históricos, em suma, em todo o aparelho para-textual e/ou em um quadro contextual que mostram ou despertam o imaginário, já sugere um programa. **Quando esses elementos não parecem pertinentes, a etapa de pré-leitura pode repousar em atividades lúdicas a partir de uma palavra tema ou em palavras pivôs que permitem antecipar o conteúdo do texto ou facilitar a leitura.** Essas atividades, conduzidas sob a forma de "tempestade de ideias", consistem então em predizer o texto e criam um horizonte de espera propício para uma melhor recepção do texto: a leitura invalidará o cenário criado pela formulação de hipóteses pelo aprendiz e pelo grupo classe e estabelecerá uma interação mínima entre o objeto texto e o leitor. (CUQ, 2005, p. 421; tradução nossa).

Seguindo esse conceito, oferecem-se sugestões para sua aplicação em uma aula que tenha por base o romance de Charras. Nessa proposta, acontecerá em um primeiro momento, uma atividade lúdica (um jogo de cartas sobre as estações de Paris) que será sugerida ao aprendiz e que terá como objetivo mostrar um pouco do funcionamento e da história do metrô de Paris – palco do romance – e de suas estações. Esse jogo de cartas foi confeccionado a partir do livreto *L'Itinérant: Au fil des lignes du métro*; além disso, serão necessários para a atividade um tabuleiro magnético com o mapa do metrô, marcadores em formato de ímãs para cada equipe (com formatos diversos, distinguindo as equipes) e um sino.

Antes de o jogo começar, o aprendiz é convidado a descobrir o mapa de Paris (a partir do tabuleiro) e a observar as linhas e suas estações. O grupo de aprendizes é então dividido em equipes e um dos participantes pega uma carta (com uma curta história de uma estação do metrô de Paris) e a lê para todas as equipes; nesse texto, haverá sempre alguma pista para que o aprendiz possa adivinhar o nome da estação (por exemplo: "*Le décret du 29 septembre 1860 déclara d'utilité publique la construction d'une salle d'**Opéra** sur un emplacement qui lui fut réservé. Le monument fut édifié par Charles Garnier de 1861 à 1874. Il abrite l'Académie nationale de musique et de danse*", grifo nosso)[7].

7. O decreto de 29 de setembro de 1860 declarou de utilidade pública a construção de

Durante a leitura, o aprendiz que primeiro descobrir o nome da estação deve correr, tocar o sino, dizer o nome correto da estação e marcá-la no tabuleiro com o símbolo de sua equipe. O objetivo é que o aprendiz se familiarize com o mapa das estações e consiga imaginar o mundo que corre nos trilhos do subsolo de Paris. O jogo termina quando as cartas terminarem e a equipe que marcar mais pontos, ganha o jogo. Cabe ao professor decidir o tempo da duração do jogo ao escolher quantas cartas vai utilizar. No jogo que serve de pré-leitura a essa obra, a carta *estação Nation* é essencial e deve estar presente pois é ali que o romance tem seu ponto central.

3.1 Usando a "técnica *previewing*"

Curiosidade

Esse jogo funciona como um primeiro momento em que o professor vai buscar capturar a atenção do aprendiz/leitor para buscar seduzi-lo a ler o romance. Segundo Giasson, a "técnica do cenário" (*previewing*) consiste em

uma sala de **Ópera** em um local que lhe foi reservado. O monumento foi construído por Charles Garnier entre 1861 e 1874. Ele abriga a Academia Nacional de música e dança. (tradução nossa)

uma estratégia para preparar a leitura e pode ser comparada aos *traillers* de filmes no cinema. Nessa técnica, três etapas são importantes - e nosso jogo faz parte da primeira delas:

> **Section qui pique la curiosité des élèves**. La préparation à la lecture commence par une partie destinée à attirer l'attention des élèves et à activer leurs connaissances sur le sujet. Après cette présentation suit une discussion dont le but est de faire participer activement les élèves à la démarche. » (GIASSON, 2004, p. 179-180).[8]

A continuação dessa etapa, em que a atenção do aprendiz está voltada para o contexto do metrô e suas estações se dá a partir de uma foto da estação *Nation* que será projetada. No momento anterior, o aprendiz já construiu uma imagem do metrô e de suas estações e desse modo, pode adicionar mais uma imagem à reserva de arquivos que está acumulando para, assim, aguçar a curiosidade com a sequência das atividades.

Dando continuidade à introdução desse tema, pois ele é fundamental para o desenrolar da narrativa, uma sequência de *slides* organizados em um *power point* elaborado pelo professor,

8. **Seção que desperta a curiosidade dos alunos.** A preparação à leitura começa por uma parte destinada a chamar a atenção dos alunos e a ativar seus conhecimentos sobre o assunto. Após essa apresentação, segue uma discussão cujo princípio é o de fazer com que os alunos participem ativamente da atividade. (tradução nossa)

com quadros explicativos (conferir abaixo *slides* 1 e 2), ilustrará o modo como as ramificações/linhas (*rames*) do metrô de Paris são nomeadas.

Slide 1



Noms des *missions*: la première lettre du nom du train (appelé « mission ») correspond à la gare d'arrivée

Lettre	Destinations	Codes missions
B	La Défense	BABY, BETY, BLEU, BORA, BORE, BOUL, BRIN, BROU, BTON
O	Torcy	ORKA, ORLY, OVEN
P	Paris-Saint Lazare	PUCE, PUCU
Z	Saint-Germain-en-Laye	ZARA, ZEBU, ZEMA, ZEUS, ZHAN, ZINC, ZWIC

On note que la lettre-code ne correspond *jamais* à l'initiale de la station terminus

Figura 1: nomeação das linhas de metrô de Paris - 1

Slide 2

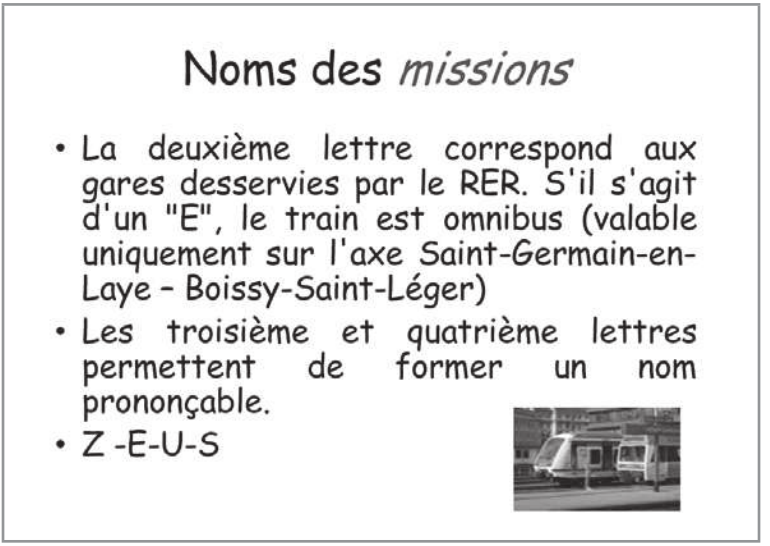


Figura 2: nomeação das linhas de metrô de Paris – 2

Esses quadros são de grande utilidade, pois despertam a curiosidade e, por isso, são bem recebidos pelo aprendiz. Eles serão agentes facilitadores para a continuação da leitura e colaborarão para a compreensão do desenrolar do romance. Entre esses nomes, o da linha/ramificação *Zeus* estará presente. Nessa etapa, esse nome apenas aparecerá entre os outros como se fosse um mero exemplo. Mas sua apresentação dará ao aprendiz, posteriormente, a sensação de familiaridade com o nome do deus grego que terá papel significativo na narrativa.

Sinopse

Após ter percorrido o metrô de Paris e ter descoberto um pouco de suas linhas e de seus segredos, isto é, superada a primeira etapa de pré-leitura, o aprendiz é convidado a trabalhar em dupla para descobrir um pouco sobre o autor em questão, Pierre Charras, em uma atividade tipo *A/B* (conferir abaixo *slide* 3) com dados sobre o autor e o resumo do livro.

Slide 3

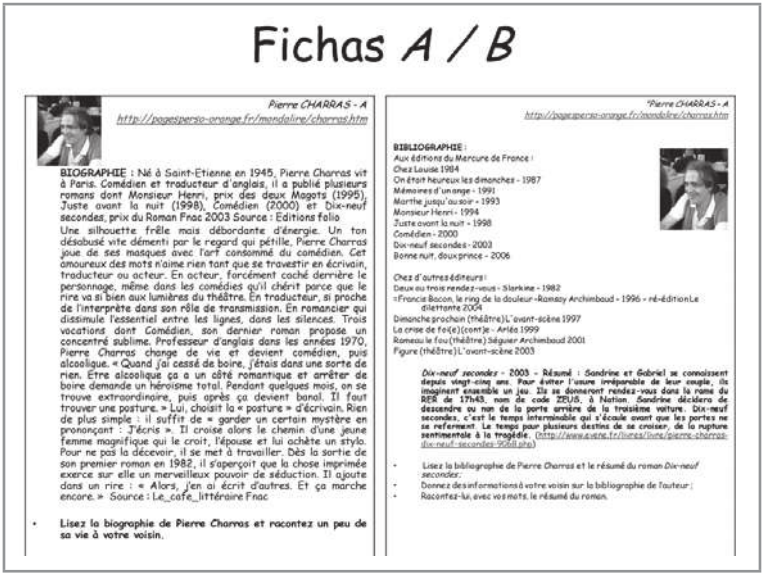


Figura 3: atividade tipo A/B

Essa atividade surge como a segunda etapa do processo que Giasson chama de "técnica do cenário" (*previewing*): **Synopsis**. « L'enseignant présente ensuite un synopsis de l'histoire incluant le personnage principal, la situation initiale et les grandes lignes de l'intrigue jusqu'au point culminant de l'action. [9]» (GIASSON, 2004, p. 180)

Nessa atividade, o aprendiz descobre, através do curto resumo do livro, que *dezenove segundos* é o tempo que as portas da linha/ramificação do metrô ficam abertas para a entrada e saída dos passageiros. Descobre, também, que esse tempo será determinante para o modo como o autor estruturou a sequência de sua narrativa.

Predição

Ainda dando prosseguimento a essa fase de "técnica do cenário" (*previewing*), o aprendiz realiza o que Giasson chama de 'questões de predição': "***Questions de prédiction"***. L'enseignant pose ensuite des questions qui encouragent les élèves à prédire la suite de l'histoire. S'il y a lieu, il explique les termes nouveaux.[10] » (GIASSON, 2004, p. 180).

9. **Sinopse**. "O professor apresenta em seguida uma sinopse da história incluindo o personagem principal, a situação inicial e as linhas principais da intriga até o ponto culminante da ação". (tradução nossa)

10. "Questões de predição" . O professor faz, em seguida, questões que encorajam os alunos a predizer a sequência da história. Se convém, ele explica os novos termos. (tradução nossa)

Nessa etapa, um debate é iniciado pelo professor que propõe ao aprendiz imaginar a continuação da história. É importante que o aprendiz tenha liberdade para se expressar e ousar, conjugando os elementos de sua própria imaginação aos elementos já descobertos em sala de aula para experimentar a elaboração de uma narrativa.

Terminada a fase de pré-leitura e de familiarização com o autor e os indicativos da obra, o aprendiz é convidado a ler as cinco primeiras páginas do romance (onze primeiros parágrafos) do primeiro capítulo cujo nome é *Zeus*.

4 A leitura começa: organizando informações

Logo em seguida, o aprendiz é solicitado a completar um quadro sobre a leitura (conferir quadro abaixo), fazendo um levantamento de informações relevantes para a continuação de seu percurso:

DERNIER RENDEZ-VOUS	
RAISON DU JEU	
LA DERNIÈRE NUIT	

ACTEURS	
OÙ	
RAME	
ZEUS	
HEURE	
VOITURE	
NOM DU TRAIN	

Quadro 1: Quadro de levantamento de informações

Uma nova discussão em grande grupo é feita a partir das pistas da narrativa coletadas pelo aprendiz. Nessa etapa, o aprendiz está reconstruindo a trama narrativa que o autor começa a traçar. O estudo feito a partir de um quadro com informações relevantes para pontuar tempo, lugar, causa e personagens, mostra-se extremamente importante, pois auxilia o aprendiz/leitor a reter de modo mais substancial, informações que lhe seriam necessárias ao decorrer da continuação da leitura e que poderiam, sem esse estímulo, passar despercebidas. É nesse sentido que Cornaire observa:

> La réserve sensorielle capte les premières impressions visuelles sous forme d'images des mots qu'elle va retenir durant un quart de seconde environ. Elle procède ensuite à une première sélection dans le corpus d'information et achemine ces mots vers la mémoire à court terme ; celle-ci va alors attribuer un sens aux mots qui ont été perçus. La mémoire à court terme conserve cette information, et au cours des fixations subséquentes, d'autres éléments vont pouvoir s'ajouter à ceux qui sont déjà là.[11] (CORNAIRE, 1999, pp. 16-17).

Ao completar o quadro, o aprendiz/leitor consegue armazenar dados importantes em sua memória que podem ir se modificando ou aumentando à medida que novas informações vão se revelando. Após essa primeira leitura e esse primeiro contato com a narrativa de Charras, o aprendiz é convidado a reler o primeiro capítulo (nessa etapa, até o final) que será dividido em temas, sugeridos pelo professor e que serão discutidos pelos grupos. Os temas serão sorteados através de cartões contendo frases indicativas do romance:

11. A reserva sensorial capta as primeiras impressões visuais sob forma de imagens das palavras que vai fixar durante um quarto de segundo aproximadamente. Ela procede em seguida, a uma primeira seleção no corpo da informação e encaminha essas palavras para a memória de curto termo; essa vai então atribuir um sentido às palavras que foram percebidas. A memória de curto termo conserva essa informação e, no decorrer das fixações seguintes, outros elementos podem se integrar àqueles já existentes ali. (tradução nossa)

1. « Trop de roman photo » (*J'avais échafaudé un scénario…pickpocket*) ;
2. « Trac » (*ce qui m'avait séduit…il s'appelait trac*) ;
3. « Rentrer chez nous et me retrouver chez moi (*nous avions aussi prévu… chez moi*) ;
4. « Nous habitions ensemble, mais l'un sans l'autre » (*cependant, notre séparation… désormais superflue)* ;
5. « Au lieu de nos sauver, ce rendez-vous allait nous perdre » (*au-dessus de ma tête… de temps*) ;
6. « J'étais prisonnier du cadre » (*mais je ne parvins… furtive et honteuse*) ;
7. « Ce serait un fait divers» (*il y avait bien… journée blanche*) ;
8. « Peu commode » (*une question… tous les deux*) ;
9. « C'est alors que se produisit l'improbable » (*le bloc d'attente… du cimetière du soleil*).

Ainda em equipes e, posteriormente, em grande grupo, uma discussão é feita sobre o modo pelo qual o narrador arquitetou cada parte do jogo que propõe à sua mulher, com duração de *dezenove segundos*. Após essa leitura e a discussão em grande grupo conduzida pelo professor, o aprendiz descobre, de forma mais consistente, como o início da trama é planejado pelo autor e os efeitos dessa opção narrativa. É o momento de colocar Zeus em ação.

Nessa nova etapa, o aprendiz deve buscar no primeiro capítulo, todas as frases se referindo a Zeus (cf. frases no *slide*

4). Mesmo já tendo lido esse capítulo, o aprendiz se surpreende, ao reler, com a quantidade de vezes que o deus grego é citado. A seguir, em grande grupo, uma nova discussão é lançada, dessa vez sobre o modo como o narrador insere Zeus em sua trama e como lhe confere papel relevante em sua narrativa. O professor conduzirá essa discussão e mais uma vez mostrará um *slide* (cf. *slide* 4) para lembrar ao aprendiz a importância de Zeus, deus todo poderoso, não apenas no romance mas também na mitologia:

Slide 4



Figura 4: Quadro sobre Zeus

5 Conclusão

Finalmente, após todo esse percurso de introdução ao romance destacando os pontos que nos parecem cruciais para a narrativa de Charras, acreditamos que o aprendiz esteja pronto e fortemente estimulado a iniciar seu trabalho de leitura solitária. É importante que o professor tome consciência do papel ativo que pode exercer com um trabalho dessa natureza para colaborar com a formação do aprendiz/leitor. Herber e Nelson-Herber nos lembram de modo significativo que "On ne peut s'attendre à ce que les élèves deviennent des lecteurs autonomes de façon autonome." (apud GIASSON, 2004, p. 34).[12]

A autonomia que tanto desejamos para nosso aprendiz, e que é um dos objetivos de nosso percurso como professor, só poderá ser conquistada se fizermos parte desse processo. Ao final dessa experiência de iniciação ao processo de leitura do texto literário, o professor foi agente ativo para que o aprendiz dê início a um processo frutífero e prazeiroso de leitura.

Quanto ao aprendiz, nesse processo por nós trabalhado, podemos verificar curiosidade e grande interesse em continuar a leitura para, finalmente, descobrir qual o desfecho que o narrador dará após transformar uma história de amor em um jogo que só pode durar *19 segundos*.

12. Não se pode esperar que os alunos se tornem autônomos de modo autônomo. (tradução nossa).

O romance não será esquecido ou retomado sem um trabalho prévio: atividades para a continuação da leitura estarão previstas pelo professor e serão por ele trabalhadas ao longo do seu percurso. Porém, o prazer da leitura que o aprendiz pode descobrir nesse trajeto durará – pelo menos assim esperamos – bem mais do que 19 segundos e contribuirá para a formação de um leitor profundamente interessado no texto, independente da mídia em que seja veiculado.

Referências

CHARRAS, Pierre. *Dix-neuf secondes*. France: Mercure de France, 2003.

CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris : CLÉ International, 1999.

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2005.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture* . Montréal : Gaëtan Morin Éditeur Itée, 2004.

PENNAC, Daniel. *Comme un roman*. France : Éditions Gallimard, 1992.

_____. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SYLVESTRE, Dan. *Au fil des lignes du métro*. Paris : L'Itinérant, Hebdomadaire édité par la SARL de Presse, 1997.