

A FUNÇÃO COMUNICATIVA DA LEITURA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Luciano Magnoni Tocaia*

Resumo: Este artigo visa a problematizar o lugar ocupado pela leitura no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente do francês língua estrangeira (FLE) e a recolocar o ato de ler – outrora passivo e centrado num sistema lingüístico linear e estrutural, e não no discurso – numa abordagem orientada à ação, buscando uma intenção de comunicação.

Palavras-chave: Leitura; línguas estrangeiras; língua francesa.

■ **O** presente artigo pretende questionar o espaço destinado à leitura no ensino e na aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE). Para isso, ao longo do presente estudo, buscamos responder às seguintes questões: Quando se lê, quais são as competências e estratégias colocadas em prática pelos alunos? Como os professores podem ajudá-los a melhor compreender um texto? Atualmente, qual é a função do professor de FLE em relação à leitura em sala de aula?

Atualmente, as pessoas estão geralmente expostas a situações de leitura voluntárias ou involuntárias. Quando andamos pelas ruas, por exemplo, estamos em constante contato com cartazes, folhetos publicitários, panfletos e outros tipos de textos. Segundo Moirand (1979), quando nos confrontamos com essa gama variada de situações escritas, dois tipos de leitores aparecem: o *cativo*, aquele que vê os textos sem decifrá-los, e o *voluntário*, aquele que possui uma intenção precisa de comunicação (a busca de informações, de lugares etc.).

* Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Aliança Francesa.

Mesmo que a sociedade atual nos proporcione uma certa motivação para o ato de ler e a necessidade do saber tenha se tornado uma verdadeira obrigação, por que lemos? A resposta a essa pergunta se dá de maneiras diversas, visto que o ato de ler é consciente e desejado. Se lemos um jornal, um panfleto ou uma receita de cozinha, é porque temos uma necessidade consciente: ou lemos por puro prazer, ou lemos porque precisamos nos informar sobre um objeto ou uma situação definidos. O ato de ler tem, portanto, objetivos preestabelecidos por um leitor que busca informações ou quer apenas se distrair. E essas leituras, como acontecem?

Segundo Coste (1997), há duas orientações que devem ser levadas em consideração para explicar o fenômeno da leitura:

1. A *semasiológica*, que tem como ponto de partida o signo e se dirige ao significado. A leitura se baseia, inicialmente, na percepção e na interpretação dos elementos lingüísticos que compõem o texto e se manifesta, em seguida, num processo pragmático que coloca o texto em contato direto com o mundo (contexto de produção).
2. A *onomasiológica*, que tem como ponto de partida o significado chegando ao signo em seguida. A leitura acontece quando uma pessoa, a partir de um objeto particular, de seus próprios conhecimentos e de circunstâncias particulares, constrói o sentido de um texto informando, assim, suas percepções e interpretações dos elementos e funcionamentos lingüísticos.

Verificamos que, para a primeira orientação, são os elementos lingüísticos da competência comunicativa que possuem um papel primordial, enquanto, para a segunda, são os elementos não-lingüísticos que são colocados em prática. Para que uma leitura ative uma competência comunicativa, o ato de ler deve possuir uma mistura dessas duas orientações postuladas – que não se excluem –, bem como a presença de diversos componentes (lingüístico, textual, referencial, situacional, relacional), necessários para que uma boa leitura se efetue.

Julgamos oportuno definir o que é uma *competência comunicativa*, pois tal noção ainda provoca erros de interpretação. Segundo Coste (1997), temos propensão para pensar – erroneamente – que uma situação comunicativa se caracteriza somente pelo contato entre duas pessoas que se falam face a face. Assim, a prática comunicativa estaria limitada apenas aos diálogos, o que podemos claramente constatar que se trata de um falso conceito, já que existem relações que privilegiam o escrito como forma de comunicação.

Uma segunda propensão é pensar que todos os locutores de uma mesma língua têm a mesma capacidade lingüística, ou seja, os mesmos conhecimentos gramaticais para a produção de frases e de textos. Tal conceito deve ser rapidamente descartado, pois cada sujeito possui sua própria competência comunicativa que deve, no entanto, estar em contato direto com aquelas dos outros atores sociais com os quais ele se relaciona.

Enfim, uma terceira propensão – também errônea – é separar a competência comunicativa da competência lingüística, como se elas fizessem parte de duas naturezas complementares, mas sem relação estrita. Essa noção se revela minimalista, uma vez que é certo existir entre elas uma relação de completude, e a competência comunicativa controla o uso da competência lingüística respeitando as regras e as leis desta.

Nesse ponto, concordamos com Sophie Moirand (1982) que entende a competência comunicativa como nossa aptidão para produzir e interpretar, de maneira clara e apropriada, os enunciados das inúmeras situações de nossa existência. Segundo Moirand (1982), quando nos comunicamos, utilizamos quatro componentes: um componente lingüístico; um componente discursivo (apropriação dos diferentes tipos de discurso); um componente referencial (conhecimento dos objetos do mundo e suas relações); e, por fim, um componente sociocultural (apropriação das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e as instituições).

A língua torna-se, assim, um instrumento de comunicação, de representação e de socialização, inicialmente em sala de aula para, em seguida, atingir a sociedade. Salientamos, entretanto, que não se adquire essa aptidão de maneira explícita, mas sim por uma impregnação, ao mesmo tempo que aprendemos a nos comportar em sociedade.

A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A abordagem comunicativa foi responsável por uma grande renovação no domínio da compreensão escrita em língua estrangeira. Segundo Cuq e Gruca (2003, p. 160), “a gramática de textos, os trabalhos sobre as situações da escrita e a lingüística textual, que se interessam tanto pelo quadro no qual se realiza a enunciação quanto pelas regras de fabricação de textos”, proporcionaram não apenas a renovação das práticas de ensino da compreensão escrita, como também se encarregaram do conjunto de situações de leitura.

No entanto, não esqueçamos que a aquisição da compreensão escrita em língua estrangeira se define como um processo complexo que passa pela língua materna e pelo desenvolvimento de competências lexicais, sintáticas e textuais próprias à língua em questão. Marcuschi (1991) nos lembra que o ato de ler não se define somente pela identificação de sílabas, de palavras, de estruturas sintáticas etc.

Para o autor, a leitura não é um processo linear que produz compreensões definitivas. Trata-se, na verdade, de um ato de interação comunicativa cujos componentes são o leitor, o autor e o texto. O primeiro, por meio do texto, tece hipóteses, avança, recua para se corrigir e evolui pouco a pouco na busca da compreensão global. Adicionam-se a essas estratégias de leitura os conhecimentos prévios do leitor, seus conhecimentos individuais e sua bagagem socio-cultural. Dessa maneira, o sentido não reside no texto; ele permanece como ponto de partida para a compreensão, mas se torna uma unidade de sentido somente quando estiver em contato interativo com o leitor.

A partir da década de 1970, houve, no domínio da didática de línguas, a incorporação dos textos autênticos para a aprendizagem. Tratava-se de desenvolver, desde o início da aprendizagem, uma competência de comunicação relativa à linguagem para que o aluno pudesse se comunicar em língua estrangeira. A introdução dos textos autênticos na sala de aula serviu tanto para destacar a complexidade da aprendizagem da leitura quanto para apresentar a inadequação de alguns tipos de atividades utilizadas até aquele momento: a leitura linear e o emprego de textos como ilustração ou mera verificação de conhecimentos.

Junto às novas contribuições trazidas pelo contexto cognitivo, interpretado por Marcuschi (1991, p. 99) como “um horizonte sócio-psico-cultural do indivíduo, a partir do qual se vê tanto a organização das percepções e sua elaboração no tratamento cognitivo quanto as informações e a compreensão textual”, uma nova atitude que valoriza a importância dos conhecimentos prévios do indivíduo e sua percepção do mundo foi implantada na didática do FLE: a leitura global, primeira etapa da atividade de leitura, que busca transferir à língua estrangeira todas as estratégias e hábitos que o leitor possui na língua materna, incluindo a percepção global das palavras e das frases, o reconhecimento da arquitetura do texto para que o sentido se mostre/apareça, o saber extralingüístico, as intenções de leitura etc.

Moirand (1979) apresenta-nos, com muita propriedade, essa abordagem dos textos escritos, que foi, inclusive, a base do francês instrumental. Segundo a autora, quando fazemos uma leitura “adulta” em língua materna, o sentido do texto é captado por meio de sua organização lingüística e das palavras-chave; as relações anafóricas e os articuladores funcionam como referências que vêm suscitar os conhecimentos anteriores do leitor e seus conhecimentos extralingüísticos. Assim, após uma primeira percepção global, o leitor mobiliza, por um lado, os elementos que pertencem a seu conhecimento de mundo e, por outro, seu conhecimento dos modelos sintático-semânticos da língua. Moirand nos lembra ainda que é preferível propor ao aluno textos nos quais sua experiência anterior tenha um papel importante: artigos de imprensa, panfletos, jornais, folhetos publicitários etc, visto que ele teria, supostamente, a capacidade de ler esses mesmos tipos de textos em sua própria língua.

Evitando uma leitura palavra por palavra, favorecendo uma leitura global do texto e a construção global de sentido, Moirand (1979) e outros teóricos como Bronckart (2007) nos mostram *grosso modo* as etapas dessa leitura da seguinte maneira:

- a) percepção do conjunto do texto para que apareça sua imagem e de seus signos inerentes: títulos, subtítulos, intertítulos, tipos de fonte, fotos etc. Essa fase deve proporcionar ao aluno a familiaridade com o texto e pode também lhe oferecer informações a respeito do gênero do texto que será lido;
- b) identificação das palavras-chave por meio de questões relevantes ou de enunciados muito precisos;
- c) busca de elementos de ordem enunciativa a partir de questões como: De onde foi extraído este texto? Qual é seu gênero? Quem o escreveu? Quem provavelmente o lerá? Por que o escrevemos? Qual é seu objetivo?;
- d) verificação da arquitetura do texto por meio de sua organização: articuladores lógicos, retóricos, elementos anafóricos etc.;
- e) após a leitura do texto, incentivo para que o aluno reaja em relação às diferentes informações apresentadas pelo texto tanto em sua forma quanto em seu conteúdo.

Uma vez que o aluno tenha as respostas às questões anteriores, ele estará apto a responder às perguntas feitas pelos falantes: quem?, o quê?, para quem?, onde?, quando?, como?, por quê?. “Esta atitude tem a intenção de conduzir o leitor à construção do sentido global sem que ele efetue uma leitura linear ou decifração e também visa desenvolver um saber fazer” (CUQ; GRUCA, 2003, p. 162).

É importante salientar que não cremos que, no final dessas etapas, o leitor seja capaz de ler o texto de maneira integral e transparente. Trata-se somente de um primeiro contato que tem por objetivo facilitar um trabalho mais minucioso em seguida. Embora essa estratégia seja muito utilizada e difundida no ensino moderno das línguas estrangeiras e constitua uma preciosa descoberta para o desenvolvimento da leitura, Coste (1997) nos lembra que ela ainda deixa muitas questões em aberto. A principal seria a compreensão fina do texto, que deve ser foco principal no trabalho do professor na tentativa de ajudar o aluno a construir o sentido. Dá-se ao aluno um projeto de leitura – definido por objetivos – e um número de tarefas a realizar para que estas sejam colocadas, em seguida, num contexto de produção ativa. Nesse caso, achamos prudente que o professor encoraje as trocas entre os alunos e, sobretudo, respeite e leve em conta a cultura de cada um na construção do sentido.

O ESPAÇO OCUPADO PELA LEITURA NOS MANUAIS FLE

Os estudos sobre a leitura não tiveram uma trajetória organizada e transparente nos estudos de língua estrangeira. Servindo-se ora de textos puramente literários (século XIX) ora de técnicas de tradução e passando ainda por metodologias desenvolvidas para formação de militares na época das grandes guerras (anos 1920, 1930 e 1940), os manuais de FLE, na maioria das vezes, procuraram propiciar atividades de leitura simples e fáceis, reforçando as aquisições orais e servindo de base para cursos de conversação.

Somente nas décadas de 1970 e 1980, o ensino da leitura se desenvolveu bastante em razão do fracasso das metodologias audiovisuais (anos 1960) e do advento do francês funcional. A leitura, assim, estava intimamente ligada aos atos de fala, ou seja, às possibilidades de utilizar a língua em situações específicas de comunicação. Pietraróia (1997, p. 64) nos lembra que “da mesma forma que havíamos definido os atos de fala pela expressão ‘dizer é fazer’, a leitura teria também a sua representação: ‘ler é fazer, o que torna a leitura única’”.

Atualmente, vemos no ensino do FLE o retorno da escrita em grande proporção, o que se caracteriza como um grande progresso para o ensino-aprendizagem da leitura. É necessário, entretanto, um cuidado especial para não pensarmos que, nos novos livros, o ato de ler possui a mesma importância que o ato de falar. Verificamos que a leitura e o texto tornaram-se temas banais nos novos livros de FLE por causa da simplificação excessiva do trabalho textual e da utilização do texto como pretexto para o ensino da gramática, do léxico ou de temas de civilização.

Recorrendo ao livro *Fórum 1* (BAYLON et al., 2000), podemos comprovar a falta de um número maior de textos para o trabalho da compreensão escrita; os textos propostos estão geralmente interessados em desenvolver no aluno uma competência essencialmente gramatical, não colaborando de nenhuma maneira para o desenvolvimento de uma atividade construtivista de leitura. O guia pedagógico do livro não oferece nenhuma seqüência didática que dê dicas ao professor para uma eventual destrição pedagógica. Fala-se de léxico (há até mesmo expressões do tipo “gramática do léxico”), mas sempre no sentido de levar o aluno à construção de seu próprio glossário, a partir de interesses que lhe são próprios e sempre subordinados à produção oral. Certamente, tais atividades fazem da leitura uma atividade vaga sem nenhum objetivo construtivo. Vejamos um texto extraído do livro em questão:

D Retours de vacances

Retours des sports d'hiver
On craignait la catastrophe mais, dans l'ensemble, tout s'est bien passé.

De notre correspondant à Grenoble

J'ai passé la nuit dernière au péage de Cluses. Il neigeait déjà quand je suis arrivé dans la soirée, il neigeait encore quand je suis reparti le matin. Hier, dès le milieu de l'après-midi, le thermomètre indiquait - 3 degrés. Plusieurs cols étaient interdits à la circulation, les routes de montagne étaient glissantes et tout le monde s'est retrouvé sur les autoroutes. La gendarmerie, les pompiers et les services de dépannage étaient sur le pied de guerre, la radio répétait sans cesse ses appels à la prudence.

Les vacances finissaient le dimanche et les gens de retour de week-end ont retrouvé les vacanciers sur la route : les voitures très nombreuses ralentissaient la circulation



et étaient souvent la cause de bouchons. À la réflexion, c'était une chance pour les automobilistes.

Il y a eu un seul carambolage spectaculaire entre une soixantaine de véhicules, en pleine nuit, avec deux blessés légers et quelques tôles froissées. Très vite, cependant, un bouchon de plusieurs kilomètres s'est formé et on a fermé l'autoroute pendant plusieurs heures. Gendarmes et pompiers ont distribué des boissons chaudes et des couvertures.

Dans le courant de la nuit, la situation est redevenue normale, et les vacanciers ont repris leur route vers Paris. Ils sont certainement arrivés en retard à leur travail ou à l'école, fatigués mais en bonne santé.

- 1 Lisez l'article sur les retours des sports d'hiver.
- 2 Formez deux groupes. Relevez les informations au passe composé (pour le premier groupe) et à l'imparfait (pour le deuxième groupe).
- 3 Réfléchissez. Comparez les deux listes.
 - 1 Quelle liste peut résumer l'article ?
 - 2 Quelle liste peut décrire la situation et les circonstances ?

Figura 1 – Fórum 1.

Fonte: Baylon et al. (2000, p. 101).

O texto proposto pelo livro não respeita o estilo jornalístico ao qual ele se presta. Ao observarmos o artigo, encontramos uma negligência dos autores com relação à natureza comunicativa do texto. Inicialmente, percebemos a falta de informações concretas que caracterizam o discurso da imprensa, e esse texto está mais próximo de uma carta pessoal ou de um *e-mail* que descreve um acidente. Em seguida, localizamos no texto a presença do pronome pessoal sujeito *eu (je)*, além de adjetivos e advérbios que marcam a presença do narrador, desvelando-o: “houve um engavetamento *espetacular* (“*il y a eu un seul carambolage spectaculaire*”, “eles certamente chegaram atrasados” (“*ils sont certainement arrivés en retard*”). Estes termos proporcionam ao texto um tom subjetivo não muito comum em textos jornalísticos, que, geralmente, prezam pela objetividade. Por fim, o que mais impressiona são as atividades pedagógicas de destrição do documento: o primeiro exercício solicita aos alunos a leitura do artigo, enquanto o segundo lhes pede a construção de dois quadros para classificar todas as frases escritas no pretérito perfeito e imperfeito.

Concluimos, então, que o aspecto lingüístico foi altamente levado em conta em detrimento ao aspecto comunicativo do texto. Não houve, em nenhum momento, uma preocupação por parte da exploração pedagógica em levar o aluno a verificar quem seria o emissário do texto, a quem ele se destinaria, em quais circunstâncias e com quais objetivos.

Esse tratamento dispensado ao trabalho da leitura em sala de aula faz que se esqueça, eventualmente, de que um texto é um enunciado que visa a estabelecer a comunicação, de forma que uma exploração basicamente lingüística rechaça qualquer possibilidade de informação. Abandona-se, assim, a idéia de

que a leitura se define por um trabalho de construção de sentido, ancorada em práticas e estratégias diversificadas que não podem e não devem ficar somente na superfície da elaboração-verificação de hipóteses e na apreensão do sentido global. Não esqueçamos que todos os textos possuem um código que deve ser dominado e desenvolvido pelo leitor.

No entanto, encontramos ainda no âmbito do FLE livros que propõem atividades interativas e inteligentes de compreensão escrita. Vejamos, como exemplo, um texto do caderno de exercícios do livro *Tout va bien! 2* (AUGÉ et al., 2005) e algumas atividades de análise propostas pelos autores:

B a. Lisez le texte ci-dessous.

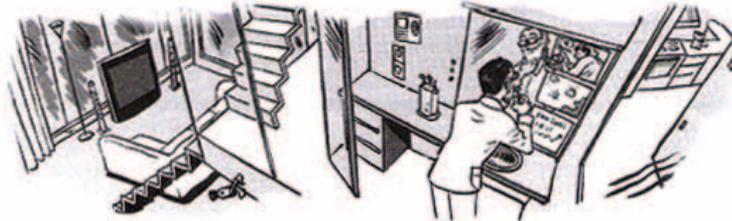
DANS SA MAISON HIGH-TECH EN BANLIEUE PARISIENNE, CE GÉO TROUVETOUT (1) DE L'INFORMATIQUE DÉVELOPPE LES TECHNOLOGIES DOMESTIQUES QUE NOUS UTILISERONS DEMAIN

Emmanuel Ducanda-Kerhoz : l'inventeur du foyer du futur

Comme chaque matin, Emmanuel Ducanda-Kerhoz se lève et se rend dans la salle de bains. Arrivé devant le lavabo, il passe rapidement sa main devant la glace. Trois écrans s'affichent alors sur un coin du miroir. Tout en se rasant, Emmanuel jette discrètement un oeil aux dernières informations boursières sur une chaîne de télévision financière, contrôle la météo du jour et vérifie, grâce à la caméra située dans la chambre d'enfant, que son fils va bien et dort encore.

... Emmanuel passe sa vie à inventer le foyer du futur. Sa maison en banlieue parisienne, banale de l'extérieur, se révèle être un concentré incroyable de technologies : une vingtaine d'ordinateurs contrôlent tout ce qui se passe dans ses murs. De la cave au grenier, cinq serveurs s'entassent pour une capacité totale de six téraoctets. À l'usage de sa famille, Emmanuel y a stocké toute sa bibliothèque de CD, de DVD et de photographies. « Je peux à distance acti-

Le géant de l'informatique l'a embauché afin de profiter de ses recherches. Il y a trois ans, la société l'a intégré dans sa division *eHome*, un département destiné à développer et commercialiser des nouveautés pour le foyer de demain. Après avoir aidé Microsoft à concevoir des produits encore inédits en France, il a quitté l'éditeur et poursuit son nouveau projet, *eMagium*, pour lequel il continue à employer savamment l'informatique. Seul incon-



Ce scénario de science-fiction, digne du dernier film de Steven Spielberg, est aujourd'hui en test bien réel. Avec l'aide de quelques amis, Emmanuel Ducanda-Kerhoz a inventé dans son garage, en quelques mois seulement, une mystérieuse boîte rectangulaire. Elle possède une avancée technologique de « plusieurs années » et est destinée à concentrer tous les accès médias dans le foyer, qu'il s'agisse de télévision, radio, CD, DVD, photos ou caméras de surveillance. [...]

ver ou désactiver n'importe quoi soit branché sur une prise dans la maison. Ça peut se faire également depuis Internet », précise-t-il. Autodidacte, sans un diplôme en poche et amoureux de science-fiction, Emmanuel Ducanda-Kerhoz est tombé dans l'informatique à l'adolescence, s'est passionné et n'a eu de cesse depuis de bricoler et d'inventer de nouvelles implémentations (2) domestiques. Il y a quelques années, il a réussi à entrer à Microsoft.

venient dans cette maison high-tech, selon les aveux mêmes de son voisin : les pannes. « Quand le serveur est en panne, tout – ou presque – s'arrête, plus d'informatique, plus de téléphone... La maison est à 99 % au point, mais le 1 % de panne arrive quand Emmanuel n'est pas là. Pas de chance. » Surtout pour sa femme et son fils [...]

SANDRINE FEYDEL, *Le Monde*, 19 décembre 2002

(1) Géo Trouvetou : personnage de BD particulièrement inventif.
(2) implémentations : installateurs de programme.

Figura 2a – *Tout va bien! 2* – caderno de exercícios.
Fonte: Augé et al. (2005, p. 34-35).

b. Répondez aux questions suivantes.

1) Quelles informations donnent les 3 écrans dans la salle de bains ?

2) Dans quel but Emmanuel a-t-il inventé la boîte mystérieuse ?

3) Que sait-on actuellement sur la machine ?

4) Quelle est la condition nécessaire pour contrôler les appareils de la maison à distance ?

5) Pour quelle raison a-t-il été engagé chez Microsoft ?

6) Quel inconvénient existe-t-il encore dans le système mis au point par Emmanuel ? Pourquoi ?



9 Faites la liste des informations que l'on donne sur Emmanuel Ducanda-Kerhoz (études, situation de famille, cadre de vie, situation professionnelle...)

Figura 2b – *Tout va bien! 2* – caderno de exercícios.

Fonte: Augé et al. (2005, p. 34-35).

Inicialmente, é válido constatar que, ao contrário do texto analisado anteriormente, este artigo também se define como um texto jornalístico, porém com seus parâmetros autênticos respeitados, ou seja, a presença do nome do jornal, a data da publicação do artigo, a assinatura do colaborador do jornal etc. Não podemos nos esquecer de que todos esses elementos fazem parte do processo de compreensão global de textos escritos, proposto por Moirand (1979). Em seguida, as atividades de destrição do texto levam o aluno a uma reflexão sobre a compreensão global do texto (questões abertas), mas também a uma compreensão mais fina em que os aspectos pragmáticos dos personagens são levados em consideração (fazer uma lista de informações sobre o personagem central: seus estudos, sua situação profissional, seu modo de vida etc.).

Mais do que apenas testar a capacidade de compreensão do texto, esse tipo de atividade faz que o acesso ao sentido ocorra por tateamento e por reorganizações que favorecem novas antecipações mais precisas antes de uma leitura definitiva. A leitura é, por definição, uma interação entre o texto e seu leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o texto como uma unidade lingüística de natureza comunicativa nos parece o ponto de partida para toda e qualquer consideração didática. Da mesma maneira, remover sua noção de imobilidade obriga uma nova reflexão a respeito de sua natureza pronta e acabada. Tal fato exige do professor em sala

de aula uma nova maneira de ver o texto, como também novas maneiras de explorá-lo, ativando a incursão por parte dos alunos, nos implícitos e nas intenções subjacentes propostos pelo texto em questão.

Cabe, então, ao professor dar-se conta da deficiência dos livros que utiliza e, conseqüentemente, trazer às suas aulas textos que possam despertar em seus alunos o gosto e a motivação pela leitura. O papel do professor é incentivar e levar seu aluno a ser o mesmo construtor de sentido que este é em sua língua materna, oferecendo-lhe novas capacidades de operação e interpretação de escolhas, conferindo assim autonomia a seu sujeito. Isso demonstra, portanto, a necessidade do desenvolvimento de um leitor (aluno) crítico capaz de interpretar o que se encontra além da matéria escrita.

Estabelecer uma nova relação entre o aprendizado da leitura em língua estrangeira e uma “nova” competência comunicativa, sempre consciente da autonomia, da importância e da fecundidade do ato de ler: eis o maior desafio dos professores de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, H. et al. *Tout va bien! 2* (cahier d'exercices). Paris: Clé International, 2005.
- BAYLON, C. et al. *Fórum 1: méthode de français*. Paris: Hachette, 2000.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2007.
- COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: GALVEZ, C.; ORLANDI, E; OTTONI, P. (Org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997. p. 11-29.
- CUQ, J-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado da leitura*. Campinas: Pontes, 1991. p. 95-124.
- MOIRAND, S. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International, 1979.
- _____. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.
- PIETRARÓIA, C. *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume, 1997.

TOCAIA, Luciano Magnoni. The communicative function of reading in the teaching of foreign language. *Todas as Letras* (São Paulo), volume 10, n. 1, p. 105-113, 2008.

Abstract: This article aims at bringing to light the place reading has in the process of teaching and learning foreign languages, specially French as a foreign language (FFL) and it puts the act of reading – which was previously passive and focused on a linear and structural linguistic system, and not focused on the discourse – in an action-oriented approach in search for an intention of communication.

Keywords: Reading; foreign languages; french language.