

4

LETRAMENTO E MODELOS DE LEITURA

A atividade que o leitor desenvolve para construir sentidos de um texto escrito envolve vários níveis de processamentos de informação. Pesquisas têm demonstrado que os leitores empregam operações cognitivas regulares para compreender o texto escrito. Tais operações são conhecidas na literatura como estratégias de leitura, as quais variam desde o nível inconsciente (estratégias cognitivas) até o nível consciente (estratégias metacognitivas).

Neste capítulo, temos a descrição de alguns processos e subprocessos envolvidos nas competências e habilidades leitoras. Estes processos e subprocessos nos ajudarão a compreender a perspectiva de leitor teorizada em cada um dos três modelos de leitura que mais comumente são citados quando se traça a trajetória das buscas para se explicar como as operações cognitivas são mobilizadas na situação comunicativa leitor-texto-autor-sociedade.

Para situar a proposta do capítulo, podemos lembrar que tem se tornado bastante frequente o uso dos termos competência leitora e habilidades de leitura em artigos e livros sobre o tema letramento. Por isso, o propósito aqui será analisar o texto a partir das competências e habilidades do leitor.

4.1

Texto – competências gerais e habilidades específicas

Processos e subprocessos, perspectiva de leitor, processamento cognitivo da informação, tudo isso nos remete ao conceito de texto. Nesta pesquisa, o texto é tido como atividade de interação social em que os enunciados são produzidos e interpretados a partir de múltiplos níveis de unidades da linguagem, os quais

interagem com aspectos não linguísticos. Perfetti et al. (2004, p.1) nos advertem que ``podemos esperar que a compreensão da língua escrita se aproxima da compreensão da língua falada³⁶`, o que substancializa o entendimento amplamente aceito de que as habilidades leitoras abrangem operações cognitivas também presentes na compreensão do discurso falado bem como conhecimentos não linguísticos. Destarte, não se pode suprimir da concepção de leitor seus conhecimentos de mundo, enciclopédico, suas experiências, seus conhecimentos de regras sociais, dentre outras fontes de conhecimento. Em outras palavras,

A compreensão ocorre à medida que o leitor constroi uma representação mental da mensagem do texto. Os processos de compreensão que produzem esta representação ocorrem em múltiplos níveis entre as unidades da linguagem: nível da palavra (processo lexical), nível da sentença (processos sintáticos), e o nível do texto. Ao longo desses níveis, os processos de identificação de palavras, de análise sintática, de mapeamento referencial, e uma variedade de processos de inferência, todos contribuem, interagindo com o conhecimento enciclopédico do leitor, para a produção de um modelo mental do texto.³⁷ (Perfetti et al., 2004, p.2).

Em face disso, podemos afirmar, concordando com Lino de Macedo³⁸, que ``saber ler, como habilidade, não é o mesmo que saber ler como competência relacional`. No contexto da prova de nivelamento em leitura da PUC-Rio, o aluno pode utilizar varias habilidades de seu domínio: descansar bem antes da prova, se alimentar de forma leve, buscar textos atuais na Internet e, assim, garantir algum conhecimento sobre assuntos em evidência; o universitário pode traçar um plano de leitura e resolução das questões como, por exemplo, ler todos os textos da prova antes de solucionar qualquer questão, ou, alternativamente, ler um texto e partir para a resolução das questões atinentes a ele. Enfim, há várias rotinas procedimentais de conhecimento prévio do leitor que o podem preparar para a PNL. Contudo, há tantos outros fatores que só podem e devem ser definidos no momento em que o leitor-universitário se encontrar com a prova de

³⁶ Tradução do original - We can expect the comprehension of written language to approximate the comprehension of spoken language.

³⁷ Tradução do original - Comprehension occurs as the reader builds a mental representation of a text message. (...) The comprehension processes that bring about this representation occur at multiple levels across units of language: word level (lexical processes), sentence level (syntactic processes), and text level. Across these levels, processes of word identification, parsing, referential mapping, and a variety of inference processes all contribute, interacting with the reader's conceptual knowledge, to produce a mental model of the text.

³⁸ MACEDO, Lino de. Eixos teóricos que estruturam o ENEM: competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) Fundamentação Teórico-Metodológica. Brasília: INEP, 2005, p. 13-28

nivelamento em leitura. Há fatores outros que não se podem antecipar justamente porque são erigidos a partir das interações entre o leitor, o autor, o texto e os co-autores, ou seja, os docentes da banca avaliadora da PUC-Rio. O desafio que se nos impõe é: como desenvolver a competência relacional nos alunos? É possível ensiná-la ou deve o aluno exercer o autodidatismo?

Ao que parece, precisamos ainda percorrer alguns caminhos para nos instrumentalizarmos adequadamente para o enfrentamento desse desafio. Podemos, assim, principiar por entender o texto como situação de comunicação que exige bem mais do que a habilidade do saber ler. Ser alfabetizado não tem sido mais suficiente nos tempos modernos em que se concebe o texto do ponto de vista das habilidades e competências leitoras, as quais se diferem no sentido de que as

habilidades são conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas. Competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que certa competência é requerida. (Macedo, op. cit., p. 20-21)

4.2

Leitura – aproximações conceituais

Vimos no capítulo introdutório que três perspectivas concorrem para prover uma teoria da leitura: o modelo de processamento ascendente, o modelo de processamento descendente, e o modelo interacional de leitura. A proposta nesta seção é desenvolver um pouco mais as ideias e concepções que cada uma dessas abordagens sustenta.

No modelo de processamento ascendente (bottom-up), o leitor principia a atividade de leitura partindo dos níveis inferiores de processamento do texto (sinais gráficos, grafemas). A compreensão do texto é um processo complexo que tem início com o subprocesso automático (inconsciente) de decodificar os sinais gráficos em seus contornos e características para, então, os reconhecer como

grafemas. A partir daí o processamento segue para a fase de identificar distintamente cada grafema em relação aos outros grafemas, e finalmente extrair significados sucessiva e hierarquicamente a partir de palavras, de sintagmas, de frases, até que todo o significado tenha sido extraído do texto: ``a leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído - vai-se acumulando - à medida em que essas palavras vão sendo processadas`` (Leffa, 1996, p.12).

A linguística estruturalista tem privilegiado essa abordagem, pois, como nos esclarece Kato (1990, p.40): ``O processamento ascendente faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constroi os significados através da análise e síntese do significado das partes``. Kato relembra que esta preferência do estruturalismo linguístico tem a ver com sua própria história, ``na qual se partiu das unidades menores para as maiores``.

O conceito de leitura nesta perspectiva ascendente projeta esse processo como ato de decodificar os sinais gráficos, em forma de palavras, frase, e assim por diante, até chegar a unidades maiores do texto. A compreensão, nesse caso, dá-se de maneira automática, resultante de processos inconscientes. Kleiman (1999, 50), distinguindo estratégias metacognitivas de operações cognitivas, ressalta que as estratégias metacognitivas não são consideradas no modelo ascendente, visto que a concepção bottom-up de leitura somente discute as operações cognitivas que ``regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto``.

Nesta perspectiva, o leitor recebe o papel passivo, cujo desempenho equivale a de um decodificador. A passividade é correlata da inércia física na qual o leitor se encontra, ou seja, sentado apenas recebendo as informações contidas tal qual o texto as apresenta. Desta forma, decodificar pode ser entendido como o processo de conversão dos estímulos físicos dos sinais gráficos em dados linguísticos passíveis, assim, de representação mental, ou seja, de tradução em mensagem linguística, envolvendo tão somente o processamento da informação contida no texto escrito com apoio do conhecimento linguístico, mormente de forma inconsciente.

Kato (1990, p.40-41) identifica o leitor que privilegia o processamento ascendente, ou seja, a leitura mecânica e o processamento inconsciente, como aquele que

constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que (...) não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldades de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

Disso resulta que a qualidade da compreensão leitora é medida pela qualidade intrínseca do texto, donde estudiosos e pesquisadores se interessarem por analisar sua inteligibilidade, ou seja, seus aspectos materiais (layout, presença ou não de gráficos / figuras, número de sentenças, orações encaixadas, uso da voz passiva, etc) como parâmetro para se avaliarem as habilidades de compreensão leitora.

O modelo de decodificação também é conhecido na literatura como modelo ascendente (bottom-up) (Leffa, 1999), modelo de processamento (Kleiman, 1989), e modelo baseado nos dados (data-driven) (Kato, 1990; Kleiman, 1989; Leffa, 1999).

Vimos que no modelo ascendente, o primado recai sobre o texto, sendo o leitor um decodificador passivo. Uma contraproposta resultou na concepção cognitiva de leitura, ou seja, no processamento top-down. No modelo descendente, a compreensão do texto toma o caminho contrário ao do descrito no processamento ascendente: ela começa na mente do leitor até chegar ao texto.

Na perspectiva cognitiva, a leitura não é interpretada como um procedimento linear nem seriado, onde o significado é extraído como se fosse ele um atributo inflexível da palavra. Nesta perspectiva, contrariamente, a leitura é entendida como um procedimento de levantamento de hipóteses e de inferências em que o leitor empresta seus conhecimentos e experiências ao texto. A representação mental envolve o processo de atribuição de sentido à palavra identificada, conforme o contexto em que ela aparece no texto, ampliando os sentidos para unidades maiores como os sintagmas, frases, até que, finalmente, todo o texto tenha sido reconstruído como uma unidade de sentido. Nesta segunda perspectiva, o processamento baseia-se em fatores como objetivo do leitor ao ler,

seu conhecimento prévio, as hipóteses levantadas e as inferências feitas, dentre outros.

Neste modelo descendente de leitura, a experiência do leitor é de fundamental importância, já que é a partir de seus conhecimentos prévios que as construções dos sentidos locais e globais do texto tornam-se possíveis. Assim, este modelo também recebeu o nome de *conceptually driven* ou *concept-driven* (Leffa, 1999; Kleiman, 1989). Leffa (1999, p.12-14) aduz que, neste paradigma descendente de leitura, o leitor proficiente é aquele que, além de utilizar as informações visuais do texto, formula e testa ativamente hipóteses, confirmando-as ou rejeitando-as, baseando-se nos conceitos e contexto que delimitam o texto. Neste modelo prepondera o fluxo unidirecional da informação, sendo o leitor um soberano a construir sentidos para o texto.

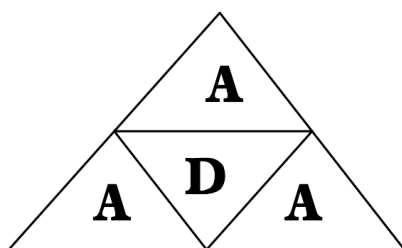
O leitor que privilegia o processamento descendente, nos diz Kato (1985, p.40), ``faz excessos de adivinhações``, utilizando-se mais de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto.

Podemos, assim, concluir que a boa leitura é a que trabalha paralela e eficientemente tanto o material visual (*bottom-up*) quanto o material (não) linguístico (*top-down*) a fim de que o processo de integralização de unidades de sentido seja rápido e eficaz. Contudo, nos alertam Liberato & Fulgêncio (2010, p.24) que: ``não existe uma taxa de leitura melhor: ela depende da dificuldade da passagem que está sendo lida, ou melhor, das habilidades do leitor para interpretar aquela passagem``. Há uma relação inversamente proporcional entre informação visual e conhecimento prévio: se o leitor não dispõe de conhecimento prévio adequado ou se tem pouco conhecimento sobre o tópico do texto, ele pouco poderá antecipar ou mesmo inferir dados, e, portanto, mais ele dependerá da informação visual. Nesse caso, segundo Kato, esse leitor privilegiará o processamento ascendente, sua leitura será lenta, pois dará muita atenção a detalhes, dificultando (ou inviabilizando) a construção do significado global do texto. Por outro lado, se o leitor privilegiar seus conhecimentos prévios e pouca atenção der ao material escrito, ele fará, segundo Kato, excesso de adivinhações. Mas em que momento as pesquisas saíram do dualismo *bottom-up* e *top-down*?

Koch alude que foi na década de 80 do séc XX que os estudos do texto, enquanto atividade de interação social, tiveram início em várias áreas: ``O estudo da linguagem-em-uso, isto é, dos "jogos de linguagem" enquanto modos de

inteiração social, faz-se de diferentes perspectivas, entre as quais se podem destacar a Análise do Discurso, a Análise da Conversação e a Linguística do Texto` (1992, p.2).

Podemos concluir, então, que até a década de 80, a compreensão de texto era marcadamente tida como uma coordenação de duas habilidades: a habilidade de reconhecimento da palavra (em inglês, *bottom up skill*) e a habilidade de representação semântica da palavra no contexto proposto no texto (em inglês, *top down skill*).



Representação do vértice silábico com pirâmides ascendentes (A) e descendentes (D). A pirâmide descendente, que se encaixa dentro das ascendentes, pode ser vista como a contribuição do leitor, unindo elementos ainda mínimos do texto, abaixo do nível da consciência. (Leffa, 1996, p.20)

Por outro lado, a partir dos anos 80, os pesquisadores do texto-interação-social, com base em teóricos da cognição, começaram a evidenciar que a análise do contexto morfossemântico requer o processo de análise das relações gramaticais entre as palavras na frase e desta com outras frases; mas também da relação entre o conteúdo informacional do texto com conhecimentos outros do leitor, tais como o conhecimento de tipos de texto, o conhecimento de mundo ou enciclopédico, dentre outras fontes de conhecimento. Uma fonte que impulsionou as pesquisas sobre processamento de informação é o conhecimento das regras de interpretação. Leffa (1999, p.21) sustenta que a comunidade de discurso legitima algumas regras de interpretação ao mesmo tempo em que condena outras, já que `todo texto pressupõe um leitor, estabelecendo parâmetros para a atribuição de sentido. Se o leitor não tiver a competência necessária, agirá fora desses parâmetros e dará ao texto uma interpretação não autorizada`. O ser humano emprega a linguagem em situações concretas e específicas. Isto equivale a afirmar, como nos aponta Levi-Mattoso (2008, p.6), que `o ser humano a interioriza de acordo com aspectos socioculturais, sociais e contextuais`.

Desta forma, temos que, no terceiro modelo de compreensão de texto, a leitura é vista como um processamento do texto que abrange tanto os dados

perceptivos (sensoriais) quanto os conhecimentos prévios do leitor. Sob bases teóricas da psicologia da cognição, Kleiman (1989, p.31) qualifica a interação que se estabelece entre leitor e texto no ato da leitura, e esclarece que a mesma ``se refere especificamente ao inter-relacionamento não hierarquizado de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo utilizado pelo leitor)``.

Kleiman trouxe considerações relevantes para o modelo interacional ao argumentar que o leitor utiliza simultaneamente seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos linguísticos para construir a compreensão do texto. Assim, constata-se que o modelo interacional proposto por Kleiman (1989) não suplantou os modelos tradicionais, mas, contrariamente, os situou em um modelo mais amplo que abrange saberes outros que não só os situados nos limites de um texto ou na mente do leitor.

Kato (1985, p.6) esclarece que, nos estudos sobre compreensão leitora, há que se considerar o tipo de estratégia que o texto exige do leitor: ``A leitura, como qualquer outro tipo de comportamento, envolve atividades tanto inconscientes (estratégias cognitivas) quanto conscientes (estratégias metacognitivas)``. De fato, se é consenso, por um lado, que há processos automáticos e, portanto, inconscientes no processamento cognitivo de informações; por outro lado, esses processos podem subir ao nível da consciência quando o leitor se depara com um texto de baixa inteligibilidade: ``haverá necessidade de desautomatização para compreender, e o texto pode se tornar às vezes mais difícil`` (Kleiman, 1999, p.53).

Isto equivale a afirmar que o leitor usa de raciocínio crítico e estratégias para desenvolver sua compreensão do texto, combinando diferentes fontes de conhecimento com os processos de inferência e testagem de hipóteses tão importantes para a compreensão leitora, já que ele – o texto - não se mostra 100% transparente ou como um produto pronto e acabado: ``Isso porque o texto, por mais simples que seja, pressupõe, para sua compreensão, inúmeras inferências que devem ser feitas pelo leitor`` (Leffa, 1996, p.29).

Neste modelo interacional de leitura, o leitor proficiente é aquele que, além de se apropriar de forma adequada, dinâmica e flexível dos processamentos perceptivos e de seu conhecimento prévio, é capaz de perceber que o ``material linguístico possui muitas marcas ou instruções procedimentais e conceituais (...),

limitando as possibilidades de sentido que o leitor pode construir a partir dele``. (Coscarelli, 2003, p.15).

É assim que possíveis causas para problemas de compreensão leitora são assinaladas em relação a aspectos mais ligados ao texto, por exemplo, fatores de textualidade como coesão e coerência, tipos de texto, marcadores lógicos e os mecanismos de conexão interfrástica, intertextualidade; estruturas frasais mais complexas como voz passiva e orações encaixadas; mecanismos de referencição e sequenciação, dentre outros.

Mas existem também os fatores ligados ao leitor. Entre as variáveis mais desafiadoras estão as relacionadas a aspectos cognitivos como os processos de produção de inferências; aspectos neurocognitivos do leitor como limitações em sua memória de trabalho; dificuldade de acesso e de atualização dos conhecimentos na memória de longo prazo; ou ainda aspectos psicossociais como o desinteresse pelo texto, ou falta de objetivo para a leitura. Mencione-se também que um conhecimento de mundo empobrecido e mesmo um conhecimento instável das formas de palavras e seus significados (baixa qualidade lexical) também podem contribuir substancialmente para problemas de compreensão leitora uma vez que: ``Lexical skills allow comprehension, comprehension allows reading practice, reading practice strengthens lexical skills, and so on``³⁹ (Perfetti & Hart, 2001, p.1).

Importante frisar que o processo de leitura é complexo, mas não necessariamente o texto em si oferece precária inteligibilidade. Legibilidade e inteligibilidade, complexidade informacional, complexidade linguística, complexidade textual, são alguns dos importantes fatores para a compreensão leitora, mas em que medida esses fatores contribuem para a complexidade da leitura?

É consenso que um mesmo texto pode proporcionar uma leitura diferente para cada leitor e até para o mesmo leitor em momentos diferentes: não há leituras idênticas de um mesmo texto. Este fato levanta algumas questões que inquietam vários pesquisadores, dentre eles Perfetti & Hart (2001, p.1):

³⁹ Habilidades lexicais favorecem a compreensão, a compreensão auxilia na prática de leitura, a prática de leitura fortalece as habilidades lexicais, e assim por diante. (TA)

Como poderemos compreender a fonte de variação individual em habilidade leitora? O que é que leitores proficientes fazem durante a leitura que os leitores não proficientes não fazem? Ou vice-versa: o que leitores menos proficientes fazem que os leitores proficientes não fazem?⁴⁰

Sabidamente o texto escrito (impresso ou manuscrito) envolve processos extremamente complexos de produção de linguagem e que, como nos diz Koch, ``traz em seu bojo as marcas desse processo e, portanto, as pistas ou chaves para a sua decifração`` (1992, p.6).

O modelo interacional de leitura parece ser o que mais se aproxima das respostas (ainda teóricas, por certo) para o como se processam as pistas e marcas textuais, processamentos estes que variam de indivíduo para indivíduo, razão pela qual o tomei como posicionamento teórico-metodológico na análise do corpus desta pesquisa.

4.3

A triangulação na leitura

Leffa enfoca os aspectos essenciais no processamento da leitura de um texto: o texto, o leitor e as circunstâncias / ambiente em que se dá esse encontro: ``A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade (...) Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca`` (1996, p.10). Desta forma, apropriado nos é expandir a definição de leitura e situá-la como um processo de decodificação de palavras e de construção de representações morfossintáticas enquanto unidades que dão sentidos ao texto a partir de conhecimentos prévios do leitor, dentro da situação de comunicação que se estabelece entre leitor-autor-texto.

⁴⁰ Tradução do original - How shall we understand the source of individual variation in comprehension skill? What is it that skilled comprehenders do during reading that less-skilled readers do not do? Or vice-versa: What do less-skilled readers do that skilled readers do not?

No modelo interacional, ler é primordialmente usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Portanto, o texto é o instrumento mediador entre o autor e o leitor, enquanto a sociedade e sua cultura, seus gêneros discursivos, suas regras de interação e interpretação, formam a base dessa triangulação – autor/texto/leitor –, na qual o leitor é ao mesmo tempo construtor criativo de novos sentidos e reproduzidor de sentidos produzidos pela cultura em que vive. Conclui, assim, Leffa que ler é ter um acesso indireto à realidade usando os próprios olhos tanto quanto os olhos de outros da comunidade em que se vive (1996, p.11).

Oportuno esclarecer que a perspectiva da leitura enquanto processo interativo vem sendo empregada para se referir a dois tipos diferentes de interação no campo de pesquisa sobre a leitura (Kleiman, 1989, p.38-39), a saber:

A leitura é um processo interativo porque o “desvendamento do texto se dá simultaneamente através de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si” (Kleiman, 1989, p.38). Quando um nível de conhecimento, por alguma razão, é impedido de ser acessado ou mobilizado, outras fontes fornecem alternativas de construção do significado. Sob este ângulo, o leque de possíveis leituras de um texto é delimitado tanto pelo sujeito quanto pelo texto à medida que as hipóteses de leitura devem ser verificadas mediante a apreensão de aspectos formais. Conclui Kleiman (1989, p.30) que a leitura é um processo ativo e cognitivo que envolve “*uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses*”, ancorada no conhecimento prévio do leitor.

A perspectiva interacional de leitura contempla ainda um segundo enfoque: o processo de leitura é considerado como “a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura” (Kleiman, 1989, p.39). Trata-se do acordo mútuo de que fala Kleiman, o qual estabelece as condições de produção da escrita / leitura, permitindo que o texto recupere seu caráter aberto na medida em que o texto se revela um objeto não acabado; e, a seu turno, o leitor se posiciona perante o texto de forma flexível para testar, confirmar, reformular ou refutar suas hipóteses. Da incompletude do texto aliada à flexibilidade do leitor emerge uma proficiência leitora.

Assim, a proficiência leitora pode ser estudada e medida em níveis que gradualmente se hierarquizam conforme as habilidades que o leitor já

desenvolveu. Uma medida de mensuração pode ser o próprio tipo de processamento que o leitor privilegia, tal como nos sinaliza Kato. Como exposto anteriormente, esta autora concebe a leitura como o resultado da interação entre dois tipos de processamento que se complementam: processos automáticos e estratégias cognitivas conscientes. Com base na utilização maior ou menor desses processos, Kato (1990, p. 41) identifica três tipos de leitor:

Teríamos um tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. (...) O segundo tipo de leitor é aquele que utiliza basicamente o processo ascendente (...) que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que ao contrário do primeiro, não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois tipos complementarmente.

4.4

Características da interação leitor e texto – objetivo e intenção da leitura

O leitor precisa possuir, além das competências linguístico-textuais fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. ``Essa intencionalidade é característica exclusiva do ser humano (...) Satisfeita essa condição básica de intencionalidade, inicia-se o processo complexo de interação entre o leitor e o texto`` (Leffa, 1996, p.17). Kleiman alerta (1999, p.30) que sem essa intencionalidade a compreensão leitora sofre decréscimo.

Quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes o estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.

Sem dúvida que o objetivo e a motivação para a leitura imprimem no texto a qualidade de ferramenta para novos aprendizados. Coscarelli (2002, p.2)

apregoa que ``os bons leitores são capazes de adquirir informação sozinhos e, portanto, abrem para si mesmos as portas do aprendizado constante que é tão valorizado nas sociedades modernas``. Seu corolário pode ser encontrado em Kleiman (1989, p.8) `` todos sabemos, hoje, que o bom leitor é aquele que lê muito, que gosta de ler, e concordaríamos em que o caminho para chegar a ser um bom leitor consiste em ler muito``. Goodman (1990, p.17) reitera esta perspectiva e afirma que ``usam-se estratégias na leitura, mas também essas estratégias se desenvolvem e se modificam durante a leitura. Com efeito, não há maneira de desenvolver estratégias de leitura a não ser através da própria leitura``.

Assim, no contexto de uma prova de nivelamento em leitura, o leitor-universitário da PUC-Rio precisa saber qual é o objetivo da leitura. Ele precisa saber o que a equipe avaliadora espera dela, já que se supõe que esta equipe delineou objetivos específicos em relação à prova. Motivado a lograr em mais uma fase em sua vida acadêmica, e guiado pelo objetivo que atribui à prova, o graduando procede às sucessivas operações cognitivas na leitura dos textos das PNLs, às quais subjazem seus conhecimentos prévios.

No capítulo seguinte discutiremos mais detidamente alguns possíveis fatores, do ponto de vista do texto, que interferem na fluidez dessas operações cognitivas de compreensão do texto escrito, fazendo com que processos inconscientes se desautomatizem e passem para o nível em que a atividade de construção de sentidos do material lido opere sob o controle e gerenciamento consciente da leitura, quando então o leitor usa de estratégias metacognitivas para atingir seu objetivo.