

Práticas de leitura no Ensino Fundamental: relato de experiência a partir do trabalho com estratégias de leitura

Reading practices in middle school: Experience report drawing on reading strategies

Edivana Cássia Munhoz Suriano*
Aparecida de Fatima Peres**
Eliana Alves Greco***

RESUMO: Este artigo relata uma experiência de compreensão leitora desenvolvida em contexto escolar, aplicada em uma turma do Ensino Fundamental II da rede pública. O trabalho surgiu a partir de uma proposta da disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e Escrita, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS UEM-PR), e tem como principal escopo teórico e metodológico as estratégias de leitura de Solé (1998). Seguem-se também pressupostos de Leffa (1996), Geraldi (2012) e Thiollent (2011). Os processos de investigação e aplicação propostos e desenvolvidos por este trabalho possibilitaram um diagnóstico analítico do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa referente ao planejamento e ao desenvolvimento da leitura em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência. Estratégias de leitura. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article reports on an experience in reading comprehension developed in a public middle school classroom. It draws on a proposal presented to Professional Master's Course Sociocognitive and Metacognitive Reading and Writing. Its theoretical and methodological framework builds on Solé's (1998) reading strategies, as well as on Leffa (1996), Geraldi (2012) and Thiollent (2011). The research and application processes provided an analysis and diagnosis of Portuguese language teaching and learning for the planning and development of reading activities in the classroom.

KEYWORDS: Experience report. Reading strategies. Portuguese Language teaching and learning.

1 Introdução

As pesquisas ainda atuais sobre o ensino da leitura (ORLANDI, 1993; KLEIMAN, 1995; SOLÉ, 1998; LEFFA, 1999) continuam contribuindo relevantemente do ponto de vista teórico e conduzindo os docentes a uma revisão da prática pedagógica no ensino da língua materna. Nesse

* Professora Efetiva de Língua Portuguesa da rede pública de ensino (SEED-PR). Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS (UFRN-UEM).

** Professora Associada do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do PROFLETRAS-UEM. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2007). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2002).

*** Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do PROFLETRAS-UEM. Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2007). Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999).

panorama de estudos e propostas, também está o Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), programa de pós-graduação do Governo Federal em nível de mestrado profissional, destinado aos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental da rede pública de educação. No site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras), fundação do Ministério da Educação (MEC), há a seguinte explicação sobre o programa:

... o PROFLETRAS busca formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo em que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nesse contexto de teorias e proposições sobre o ensino da leitura, desafio constante dos professores de língua materna, e como acadêmica do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), situa-se a prática que será relatada neste documento.

A nossa atividade de prática de compreensão leitora, baseada nos estudos da espanhola Isabel Solé, surgiu a partir da solicitação da disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e Escrita*. Após leitura e discussão do livro *Estratégias de Leitura* durante essa disciplina, deveríamos aplicar o conteúdo em uma turma do Ensino Fundamental II. Como uma das exigências do PROFLETRAS é que os pós-graduandos estejam em efetivo exercício em sala de aula, não houve problema quanto à aplicabilidade da solicitação. Tendo a disciplina como objetivo abordar a leitura e a escrita nos seus aspectos sociocognitivos e metacognitivos, de modo que possibilite ao professor do Ensino Fundamental a reflexão e a operacionalização do ensino da leitura e da escrita, tomadas como práticas efetivas, e quanto à formação de leitores e escritores proativos para o exercício da cidadania em uma sociedade letrada, a solicitação se justifica e nos dá a oportunidade de comprovar a teoria na prática.

Ademais, o trabalho desenvolvido vai ao encontro da metodologia proposta para o curso *stricto sensu* – pesquisa-ação –, cuja proposição ampara-se na teoria de que os sujeitos envolvidos estão diretamente imbricados no processo de pesquisa, sendo, ao mesmo tempo, pesquisadores e

pesquisados. Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico, definindo objetivos da ação e de transformações mais abrangentes. Thiollent (2011) define pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social concebida e realizada com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes se envolvem de maneira cooperativa e participativa. Um dos seus principais aspectos

consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; [...] a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p. 22-23)

Por isso, este relato visa a apresentar uma experiência de ensino e de aprendizagem desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura do conhecido texto narrativo, classificado como gênero textual crônica¹ e intitulado “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta, pseudônimo do famoso cronista Sérgio Porto. Contudo, antes de descrevermos as etapas da prática de leitura desenvolvida, é importante situar-nos contextualmente.

2 Contexto da atividade: caracterização da escola e da turma

A atividade foi aplicada no 6º ano F, do Colégio Estadual Unidade Polo, de Campo Mourão, região do interior do Paraná. A instituição é considerada de grande porte, com 51 turmas e 1.398 alunos matriculados. O Ensino Fundamental possui 25 turmas e 738 alunos, além de turmas de atividades complementares – atendimento a alunos com dificuldades em Língua Portuguesa e matemática, e com necessidades especiais – são 7, com 162 matrículas. O critério de seleção para ingresso nessa escola é o georreferenciamento, constituindo-se de um público advindo de diversas partes da cidade, devido à localização central da instituição; porém se observa uma homogeneidade socioeconômica, pois a maioria dos alunos é das classes média-baixa e baixa. A turma em questão totaliza 30 alunos, de 10 a 14 anos, oriundos de escola pública municipal, sendo 12 meninas e 18 meninos. Desse total, 7 são repetentes, sendo 4 meninos e 3 meninas. No dia da aplicação, 23/09/2015, estavam presentes 21 alunos. O tempo de duração do trabalho desenvolvido foi de

¹ Há autores que classificam o texto “A velha contrabandista” como conto e outros como crônica. A própria classificação do gênero crônica é controversa e objeto de estudos. Assim, optamos pela última classificação devido às características intrínsecas da obra do autor como um todo.

duas horas-aula de 50 minutos cada. Após conhecermos o contexto da aplicabilidade da aula, para embasá-la, apresentamos a seguir o referencial teórico utilizado.

3 Perspectiva teórica

Realizar um trabalho voltado à leitura, *práxis* intrínseca das relações humanas, implica uma visão do docente em relação ao próprio trabalho com a linguagem e sobre a linguagem. Assim, a partir desse pressuposto, mantivemos em nosso trabalho a concepção interacional da linguagem apresentada por Geraldi (2012):

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2012, p. 41, grifos no original).

Sendo, pois, a linguagem um diálogo constantemente estabelecido entre seus interlocutores, implica também adotarmos uma concepção interacional de leitura em que “[...] leitor e texto reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão” (LEFFA, 1996, p. 24). Assim, antes de qualquer sugestão metodológica voltada à leitura, devemos ater-nos ao fato de que todo e qualquer ato de leitura, por mais simples e corriqueiro que pareça, traz implícita ou explicitamente um significado atribuído por esse sujeito. No entanto, para que esse significado se estabeleça de fato, é necessário clareza quanto aos objetivos da leitura.

Desse modo, recuperando nossa experiência concreta de leitores, Solé (1998) elenca possíveis posturas ante o texto: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu. Ter ciência dessas posturas permite ao professor planejar com clareza e eficiência a sua mediação em sala no que se refere ao trabalho com o texto.

Além do planejamento e dos objetivos claros quanto à leitura, outro aspecto a ser considerado é o da motivação. Quanto a isso, Solé (1998) considera como tripé do ato de ler: planejar, objetivar e motivar. Conclui a autora:

Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo [...]. (SOLE, 1998, p. 92).

Retomando o fato de que, na atividade de leitura aplicada, utilizamos as estratégias da autora supracitada, elencaremos as etapas que utilizamos para antes, durante e depois da leitura (SOLE, 1998), denominadas, a título de abordagem neste artigo, de *objeto de aplicação*.

3.1 Objeto de aplicação: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura

Antes da leitura. Antecipação do tema ou da ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, exame de imagens, saliências gráficas e outros; levantamento do conhecimento prévio; expectativas em função do suporte, do gênero, do autor ou da instituição responsável pela publicação.

Durante a leitura. Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou das expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

Depois da leitura. Construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou das opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Como também analisaremos a nossa prática pedagógica, a qual denominamos *objeto de investigação*, a descrição ocorrerá baseada nos preceitos de Solé (1998), divididos da seguinte maneira: a) planejar bem a tarefa de leitura; b) selecionar com critérios os materiais que serão

trabalhados; c) tomar decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar; d) evitar situações de concorrência entre as crianças; e) promover, sempre que possível, situações que abordem contextos de uso real; f) incentivar o gosto pela leitura; g) deixar o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo.

Após a delimitação dos critérios teóricos e metodológicos que utilizaremos, segue o relato do trabalho.

4 Descrição da experiência

4.1 Objetivo da leitura

Para Solé (1998), o professor, ao desenvolver uma atividade de leitura, deve comunicar o seu objetivo ao aluno. Seguindo esse direcionamento, dissemos que iríamos ler um texto narrativo para conhecermos uma nova história. Entretanto, não comunicamos aos alunos um outro objetivo: a fruição. Esse último objetivo não foi comunicado, pois a intenção também era verificar se conseguiríamos despertar, naquela aula especificamente, um envolvimento maior da turma com a leitura. Comunicar esse outro propósito ao grupo poderia comprometer o desenvolvimento e resultado da atividade, induzindo e descaracterizando a relação de interação da leitura proposta.

4.2 Objeto de aplicação: estratégias para antes, durante e depois da leitura

4.2.1 Antes da leitura

Sobre o gênero textual crônica, optamos por perguntar como era ou o que acontecia em um texto narrativo, para que os alunos se sentissem à vontade ao participarem da aula, respondendo sobre conteúdo comum à etapa de escolaridade. A maioria respondeu “é uma história, tem personagens...”. Sobre o autor, também optamos por deixar para o final da atividade, tendo em vista que, para um 6º ano, o nome do escritor não remeteria a nenhuma informação importante naquele momento.

Acreditamos que as estratégias elencadas por Solé para o *antes da leitura* permitem escolhas e mudanças, uma vez que, ao utilizá-las por completo, corremos o risco de exauri-las e torná-las repetitivas em outras atividades a serem desenvolvidas com o mesmo grupo de alunos com o qual o professor passa o ano letivo. Quanto ao título, fizemos modificações por considerá-

lo autoexplicativo. Antecipá-lo por completo (“Vocês sabem o que é contrabando?”, “O que costuma ser contrabandeado?”) excluiria o efeito que pretendíamos para a próxima etapa, ou seja, quebraria a surpresa da verificação das hipóteses que os alunos levantariam sobre a personagem. Assim, começamos com a antecipação de parte do título e perguntamos apenas sobre o vocábulo *velha*: como eles imaginavam que seria a velhinha do texto que leríamos. As respostas foram: “cabelos brancos; usa bengala; sem dente; *enrugosa* (neologismo do aluno para enrugada); perna doendo, cabeça doendo, tudo doendo; corcunda; chata; safada; divertida; tarada; experiente; trouxa”². Em seguida, perguntei o que eles achavam que ela fazia, que atividades desempenhava. Responderam: “é professora; está balançando na cadeira; faz tricô, crochê; joga baralho; dorme; cozinha; cuida dos netos, das galinhas; faxina; costura; está doente; vai ao baile da 3ª idade”. Essas respostas, aparentemente comuns, são reveladoras. No momento, refletimos sobre o que o discurso desse sujeito estudante-jovem estava revelando sobre o idoso e achamos preocupante, passível de intervenção futura. Por fim, o levantamento de expectativas em função do suporte ou da instituição responsável pela publicação se fez desnecessário uma vez que levamos uma cópia impressa do texto.

4.2.2 Durante a leitura

Retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes da leitura: hipóteses colocadas no quadro e depois comparadas ao título. “E agora? Será que a velhinha do texto será como vocês a descreveram?” Na dúvida surgida sobre o adjetivo contrabandista, antes de sugerirmos deduzir, pelo contexto, os próprios alunos que sabiam se ocuparam de respondê-la aos que não conheciam a acepção; o mesmo ocorreu com o vocábulo *alfândega*, no entanto, interferimos e contextualizamos o vocábulo em relação à região. Optamos pela leitura silenciosa do texto, que foi dividido intencionalmente, a fim de criar a expectativa, despertando o interesse e a fruição tão almejados. Fizemos da seguinte maneira: dividimos o texto em quatro partes, que iam sendo entregues após a leitura de cada parte. Ao término da leitura de cada uma das partes, elaboramos uma pergunta antecipadora – questão-chave – do conteúdo da parte seguinte (ver

² Algumas dessas respostas de caráter negativo em relação ao idoso nos suscitaram ler em uma próxima aula o poema *Retrato*, de Cecília Meireles, para refletirmos com os alunos sobre essa fase da vida e a visão que se tem sobre os idosos atualmente.

Anexo). Assim, para respondê-la, o aluno acionaria seu conhecimento de mundo, sua compreensão até o momento e tentaria levantar uma hipótese que se relacionasse com o que foi lido e com o que seria lido na parte seguinte do texto a ser entregue. De acordo com Solé (1998, p. 118), “[...] trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê”.

Consideramos essa parte extremamente produtiva e um ponto significativo da aula, pois a curiosidade dos alunos fez que se interessassem pelo restante da história. Analisando essa estratégia de *antecipação*, também consideramos que houve identificação das pistas linguísticas responsáveis pela progressão temática, formulação e conclusões implícitas no texto com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos, conforme sugere Solé (1998). Outra estratégia que incorporamos a esta foi a de, depois que os alunos liam e respondiam à questão-chave, a professora fazia a leitura em voz alta para enfatizar os acontecimentos, diálogos e, conseqüentemente, despertar mais interesse pela continuidade do enredo, além de manter o caráter interacional da linguagem, ou seja, agregamos à leitura silenciosa uma tarefa de leitura compartilhada. Em seguida, entregávamos a outra parte do texto. Em relação a isso, coadunamos com a ideia de que

O importante é pensar que, por um lado, os alunos e as alunas *sempre* podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro, que *sempre*, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividades de leitura autônoma. (SOLÉ, 1998, p. 117, grifos no original)

4.2.3 Depois da leitura

Na parte referente às impressões a respeito do texto lido e de acolhimento de outras posições, os estudantes leram as hipóteses/respostas às questões-chave. Percebemos que eles gostaram de conhecer a hipótese do outro – igual, diferente ou absurda – e se divertiram com as respostas, além da inusitada característica da personagem, visto que não houve correspondência disso com o levantamento de hipótese inicial.

Essa estratégia foi bastante útil, pois ao retomá-la fizemos a avaliação crítica do texto, comparando as duas visões – a da turma e a do autor – tendo em vista que nos preocupamos de veras com a visão que alunos tão jovens manifestaram sobre o idoso. A partir disso, discutimos sobre a

posição e a importância do idoso na família e na sociedade³ e assistimos a uma animação da crônica feita por alunos de outra escola, com o objetivo de compararmos a linguagem da crônica com a da releitura hipermidiática.

5 Objeto de investigação: a nossa prática

Consoante os preceitos de Solé (1998), faremos uma autoanálise da nossa prática pedagógica, uma vez que acreditamos que o trabalho do professor sempre deve ser alvo de autocrítica fundamentada em aprimoramento constante. Assim, torna-se necessário:

- a) *planejar bem a tarefa de leitura*: sem planejamento, dificilmente obtemos os resultados esperados;
- b) *selecionar com critérios os materiais que serão trabalhados*: a escolha do texto, apesar do risco de ser do repertório de leitura do aluno, foi pensada tendo em vista o objetivo de propiciar interesse e fruição;
- c) *tomar decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar*: seria adequado os alunos terem utilizado o dicionário, porém não há a prática de trazerem esse material para a aula, algo que deve ser revisto de acordo com as condições suscitadas para isso – uma alternativa seria o uso de minidicionários da biblioteca escolar, previamente solicitados pelo professor para uso em sala;
- d) *evitar situações de concorrência entre as crianças*: não seguimos essa parte, pois, ao lermos as respostas em sala, sugerimos verificar quem poderia ter acertado alguma informação sobre o texto. No entanto, a situação não causou constrangimento entre o grupo, mas uma profusão de vozes e participação típicas dessa faixa etária;
- e) *promover, sempre que possível, situações que abordem contextos de uso real*: o tema contrabando, infelizmente, faz parte do cotidiano dos alunos, devido ao comércio e à localização de nosso Estado, no sul do Brasil, que faz fronteira com o Paraguai. Também, houve pertinência em relação à personagem, uma vez que muitos dos estudantes convivem ou moram com avôs e avós. Além disso, no final da atividade,

³ Discussão suscitada devido à imagem projetada nas hipóteses dos alunos sobre o idoso. Como explicado anteriormente, apresentamos em outra aula o poema Retrato, de Cecília Meireles.

acrescentamos: “Sabiam que essa atividade que vocês fizeram vai para Maringá, lá para a UEM?”, ao que reagiram com orgulho e contentamento;

- f) *incentivar o gosto pela leitura*: nossa intenção principal se evidencia pela escolha do texto e pela preparação das questões-chave, além da verificação das hipóteses das respostas, contudo o gosto pela leitura não perfaz apenas uma aula, mas é propósito a ser almejado em todo o trabalho com leitura, devendo ser constante por parte do professor, aliás, não apenas pelo professor de língua materna; e
- g) *deixar o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação*: a própria situação de leitura silenciosa, exemplificada por Solé (1998) e seguida por nós, além das respostas dadas ao texto em cada parte solicitada.

6 Considerações finais

Consideramos urgente repensar nossa prática, aprimorando-a frente aos desafios educacionais contemporâneos, como dispõe o PROFLETRAS. Dentre esses desafios, encontra-se, certamente, a leitura. Tendo sido essa atividade de compreensão leitora suscitada a partir de nosso contexto de aperfeiçoamento, urge destacarmos que o objetivo de incentivar a prática da linguagem continuará sendo nosso alvo constante.

Ademais, em consonância da pesquisa-ação, intencionamos desenvolver novos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, a fim de formar sujeitos que aprimorem a leitura, dialogando cada vez mais com diversos discursos e, conseqüentemente, refletindo criticamente sobre eles. Além disso, o material escrito⁴, resultante das hipóteses elencadas nas respostas à leitura individual, possibilitará analisarmos melhor os níveis de leitura dos alunos, diagnosticando, buscando e planejando outras estratégias para problemas ainda não solucionados no contexto da escola em que atuamos.

⁴ O material escrito em questão nos possibilitou identificar os níveis de leitura dos alunos, novo objeto de análise para continuidade do aprimoramento de nossa prática a partir das dificuldades apresentadas.

Referências

GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. p. 9-65.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995, p. 13-44.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 7-50.

PRETA, S. P. A **velha contrabandista**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/texto_a_velha_contrabandista/>. Acesso em: 10 set. 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 89-161.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Anexo

A Velha Contrabandista

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Por que o pessoal da alfândega começou a desconfiar da velhinha?

.....

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

O que você acha que ela leva no saco?

.....

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

– É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era

mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

– Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

– Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

O que será que o fiscal propôs para a velhinha?

4) – Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

– O senhor promete que não "espáia"? – quis saber a velhinha.

– Juro – respondeu o fiscal.

Então... o que, afinal, a velhinha contrabandeava?

Artigo recebido em: 10.05.2016

Artigo aprovado em: 18.07.2016