
DIFICULDADES DO ENSINO DA GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DIFFICULTIES IN GRAMMAR TEACHING IN THE EARLY YEARS

Juliana Hayakawa¹

Mestra em Letras- Linguagem e Cognição pela UNIFESP

RESUMO: Este artigo tem como objetivos apontar as dificuldades do ensino de gramática do português brasileiro nos anos iniciais do ensino escolar e discutir, fundamentado em Moraes (2011) e Possenti (2012), como a formação de professores nos cursos de pedagogia para o ensino da língua portuguesa impacta diretamente na aprendizagem dos alunos em formação inicial. A partir de um olhar crítico sobre o ensino, pretende-se, como forma de intervenção pedagógica, indicar modos coletivos para a produção de inovação no ensino da gramática contextualizada em sala de aula, por meio de atividade desenvolvida em sequência didática, baseada em Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

Palavras-chave: Grammar. Sequência Didática. Ensino.

ABSTRACT: This article aims to point out the difficulties of teaching Brazilian Portuguese grammar in the initial years of school and discuss, based on Moraes (2011) and Possenti (2012), how training pedagogy courses to teach the Portuguese language has a direct impact on the learning of students in initial training. From a critical look at teaching, it is intended, as a form of pedagogical intervention, to indicate collective ways for the production of innovation in the teaching of contextualized grammar in the classroom, through an activity developed in a didactic sequence, based on Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

Keywords: Following teaching. Teaching.

Introdução

Esse artigo é resultado de discussões abordadas pelos discentes na disciplina de gramática do curso *Lato Sensu* da PUC-SP, ministrada pela Prof.^a. Dra. Dieli Vesaro Palma, e tem por tema, apontar as dificuldades encontradas por professores pedagogos no ensino da gramática.

Assim, pretende-se com este trabalho, discutir o ensino de gramática nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa fase educacional, são inúmeras as dificuldades enfrentadas por alunos e professores no ensino das normas gramaticais, levando ao sentimento de insatisfação aos estudantes e aos docentes.

¹ Endereço eletrônico: fantatojuliana@gmail.com

A formação do professor é um ponto crucial para o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas eficientes para o ensino da gramática, entretanto, os cursos de pedagogia vigentes no Brasil, não preparam o futuro docente para a alfabetização, quiçá, para o trabalho com a gramática contextualizada na prática. Os ensinamentos do tema ficam apenas no campo teórico das disciplinas de língua portuguesa com carga horária obrigatória, em média, de oitenta horas.

Esta defasagem educacional dos cursos superiores, impactam diretamente no ensino do aluno, pois leva o recém-formado a perpetuar o ensino tradicional da língua oportunizando o ensino da gramática descritiva, apenas. Por fim, este trabalho visa a apresentar uma sequência didática que possibilite aos discentes dos anos iniciais, a função e a objetividade de aprender a gramática de forma reflexiva e frutífera.

As dificuldades do ensino de gramática por professores do ensino fundamental – anos iniciais.

Durante o levantamento bibliográfico para elaboração deste artigo, inúmeras foram as pesquisas que apontam as dificuldades enfrentadas pelos pedagogos que ensinam a língua portuguesa. Essas dificuldades variam desde a falta de formação do professor, da grade curricular dos cursos de pedagogia que, atualmente, limitam-se a tratar da língua portuguesa apenas no âmbito da alfabetização, até a falta de interesse dos alunos em aprender mais um conjunto de regras do qual eles não veem objetividade em aprender.

É importante salientar, que a alfabetização está além de aprender a ler, escrever e decorar um número infinito de regras e exceções. O professor precisa compreender que a aquisição do código dissociado do letramento, relega aspectos extraescolares que salientam a importância do uso adequado da língua.

Nesse sentido, o ensino da gramática em sala de aula, deve constituir um conceito complexo que abarca uma ampla gama de conhecimentos, habilidades, técnicas e, principalmente, seu uso social.

Ao tratar de questões relacionadas ao letramento, Soares (2011), usa o termo ‘alfaletrar’. Segundo a autora, o termo é definido desta forma:

[...] realidade social em que não basta simplesmente "saber ler e escrever": dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu "estado" ou "condição", como consequência do domínio dessa tecnologia. (Soares,2011 p. 29).

Segundo Gerardi (1997), a dificuldade no ensino e da aprendizagem da língua materna se deve ao uso excessivo das gramáticas normativas, quase exclusivo de escolas de ensino fundamental. Para o autor, o uso da metalinguagem deve ser um meio e não um fim.

O ensino da gramática não é um problema recente e é herança de um sistema educacional que não evoluiu no mesmo ritmo que a sociedade. No início da escola no Brasil, as instituições de ensino sistematizavam o ensino da língua materna, baseando-se principalmente na gramática padronizada, basicamente, por meio de regras e regulamentos. A escola inicialmente usava apenas a gramática padrão no ensino de línguas, o que a tornava sinônimo de ensino tradicional, mas de acordo com Bechara (1995), ela desempenhou um papel fundamental:

Veio à escola procurando ensinar a língua materna (...) através dessa gramática escolástica sem que ficassem bem definidos os limites e a eficácia do método. Apesar da assistemática e das incoerências internas, a gramática normativa, para o bem ou para o mal, foi cumprido seu papel, —muito mais pela participação consciente e adesão [do aluno] a um sistema linguístico diferente daquele a que poderíamos chamar natural, do que pela manipulação das regras e conceitos aprendidos na sala de aula. (BECHARA, 1995, p. 34).

Todavia, os estudos contemporâneos sobre um ensino baseado apenas em decorar regras, comprovam que esse tipo de metodologia está equivocado. Para Aparício (2001), em meados do século 20, esse modelo de ensino era considerado opressor e focava apenas em uma variante convencional, o que mostra que esse tipo de método de ensino não é eficaz.

Como imaginar crianças chegando ao final do primeiro semestre do ensino fundamental sem uma compreensão clara do que estão lendo e sem conseguir produzir textos adequados para determinadas situações comunicativas? Se partirmos do princípio de que a finalidade da educação é preparar os indivíduos para o exercício pleno da cidadania, constataremos que falhamos nesse processo. Como o estudante poderá exercer sua cidadania quando não consegue entender uma declaração escrita?

Não só a formação docente pode destacar-se como relevante no ensino de língua materna, mas também as políticas educacionais se tornam essenciais. É preciso compreender como ocorre o processo de formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, para que sejam pensadas ações formativas tanto no âmbito do sistema municipal e estadual quanto nas escolas.

Assim, as principais dificuldades encontram-se no campo da heterogeneidade das fases da alfabetização (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986); a correção dos textos produzidos pelas crianças; como e quando deve acontecer o ensino da leitura e, principalmente, a correção da ortografia e de regras gramaticais que o próprio profissional, não domina. No quadro 1 pode-se observar, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), as fases heterogêneas da alfabetização.

Quadro 1 – Fases heterogêneas da alfabetização

Fases heterogêneas da alfabetização	
Pré-silábica	Relacionamento entre grafemas e fonemas
Silábica	Atribui valor de sílaba para cada letra interpretada
Silábico-alfabética	Misto entre a fase anterior e a identificação correta de sílabas
Alfabética	Domínio pleno dos valores de letras e sílabas

Fonte: Ferreiro e Teberosky, 1986

Para Travaglia (2007, p, 9), a gramática de uma língua tem muitas facetas que começam pela própria existência dos vários níveis e planos e continuam pela existência de variedades linguísticas (dialetos, registros, modalidades) diversas da língua.

A gramática (ou gramáticas?) de uma língua é descrita pelas mais diferentes correntes e teorias de estudo linguístico que têm diferentes postulados, posturas e ideologias sobre os fatos e fenômenos existentes no mundo, o que certamente leva a apresentar tal gramática como se fosse não um, mas vários fenômenos que seriam, de fato ou aparentemente diversos. Quando as descrições da gramática da língua estão feitas, são encaradas pela sociedade de muitas formas, de acordo com a visão de mundo (ideologia) dos diversos grupos sociais no tempo e no espaço. (TRAVAGLIA, 2002, p 9)

Travaglia (2002) também destaca que, partindo desse pressuposto, a gramática não pode ser considerada um fato ou fenômeno único, mas deve ser considerada um fato ou fenômeno plural, portanto, seu ensino nunca acontecerá resultante de uma única metodologia para o aprendizado, sendo assim, o autor defende o pluralismo do ensino da gramática.

A partir dos estudos linguísticos, alguns autores argumentam que a educação linguística deve ocupar, em sua totalidade, o ensino da gramática normativa em sala de aula. Sobre essa discussão, Marcos Bagno (2007) afirma:

Compartilho a militância em favor de uma educação linguística que transforme para melhor a vida das pessoas – discentes e docentes –, uma educação linguística que se concentre no que é relevante para a formação humana e intelectual dessas pessoas, uma educação que seja honesta no que propõe, sem esconder a realidade sociocultural intrinsecamente excludente que é a nossa, sem fazer a propaganda enganosa de que basta “saber gramática” para ser capaz de ler e escrever produtivamente nem de que “saber português” é garantia de “ascensão social”. Esta educação linguística que opera com as noções de relevância e honestidade não pode, sob pena de

contradição, insistir no ensino (isto é, na inculcação) de conteúdos inócuos, de práticas de análise estéreis e centrados em si mesmas, de construtos teóricos elaborados antes de Cristo e repudiados há bom tempo pelos empreendimentos científicos, de uma metalinguagem falha e inconsistente, quando não francamente errônea. (BAGNO apud ANTUNES, 2007, p 13)

Entretanto, para alguns autores como Antunes (2007) e Travaglia (2007), a gramática não se limita ao singular, mas ao plural. O termo gramática não deve ser pensado somente como um livro de regras e de como elas devem ser usadas.

Possenti (2012), chama nossa atenção para o fato de o ensino da língua ser pensado como ensino de gramática e o ensino de gramática como ensino de regras. Para o autor, o ensino fundamentado da gramática é “ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso” (POSSENTI, 2012, p.86), ou seja, o domínio de uma língua decorre de práticas significativas, efetivas e contextualizadas

Propor a uma criança de dois anos (ou menos) que faça tarefas como completar, procurar palavras de um certo tipo num texto, construir uma frase com palavras dispersas, separar sílabas, fazer frases interrogativas, afirmativas, negativas, dar diminutivos, aumentativos, dizer alguma coisa vinte ou cem vezes, copiar, repetir, decorar conjugações verbais e etc. Tudo isso são exemplos de exercícios. Tudo isso se faz nas escolas, em maior ou menor quantidade. Nada disso se faz na vida real, porque nada disso ajuda ninguém aprender uma língua. Em resumo, poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas (POSSENTI, 2012, p. 47)

Guimarães e Roazzi (2011, p. 59), reiteram que a função da escola é despertar nos alunos “uma reflexão sobre a língua”. Essa reflexão é possível a partir do momento em que o professor assume o papel de orientador, pesquisando junto, considerando os conhecimentos prévios, as hipóteses levantadas pelos alunos em relação à morfologia e à semântica da língua portuguesa.

Já em relação à formação dos pedagogos, em um estudo preliminar realizado por Abreu, Bazzo e Godoy (2013), evidencia-se a abrangência da língua portuguesa no currículo dos cursos de pedagogia. De acordo com as autoras, em meados dos anos 90, os pedagogos eram habilitados para funções específicas, ou seja, o curso deveria ter uma base comum composta por disciplinas básicas para qualquer profissional que optasse por trabalhar em unidades escolares, de acordo com a Reforma Universitária de 1968 (Parecer no 252/1969).

Após cursar cerca de três anos de base comum, o futuro docente optava por uma das habilitações disponíveis para aprofundar seus conhecimentos e aptidões (SILVA, 1999).

Entretanto, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), os cursos de pedagogia tiveram suas grades curriculares alteradas e os

pedagogos, então, ficaram responsáveis pelo exercício do magistério na educação infantil e no que conhecemos hoje com ensino fundamental - anos finais.

Cagliari (1997), revela que as dificuldades das escolas em lidar com as dificuldades dos alunos em relação à fala, à escrita e à leitura se dá pela incompetência linguística dos professores que não sabem ensinar devidamente a língua portuguesa por não dominarem a realidade linguística complexa do processo de alfabetização.

Constata-se ainda que alguns alunos ingressam nos cursos de graduação, incluindo as licenciaturas, apresentando pouco domínio da leitura e da escrita: alguns evidenciam por meio de seus escritos problemas de ordem sintática, semântica, morfológica e lexical - mesmo em palavras consideradas de uso trivial; elaboram textos sem coesão e coerência, não têm fluência e/ou hábito de leitura, não conseguem recuperar informações na leitura de um texto acadêmico, entre outras questões (ABREU, BAZZO, GODOY, 2013.p. 347).

Mais do que discutir maneiras corretas ou incorretas do ensino da língua portuguesa, é importante que todos os envolvidos na aprendizagem devam compreender o conceito de escola: “a responsável por formar cidadãos que sejam competentes oralmente e apropriados de escrita e que a linguagem seja uma ferramenta de inserção na sociedade” (BAGNO, 2002, p.80).

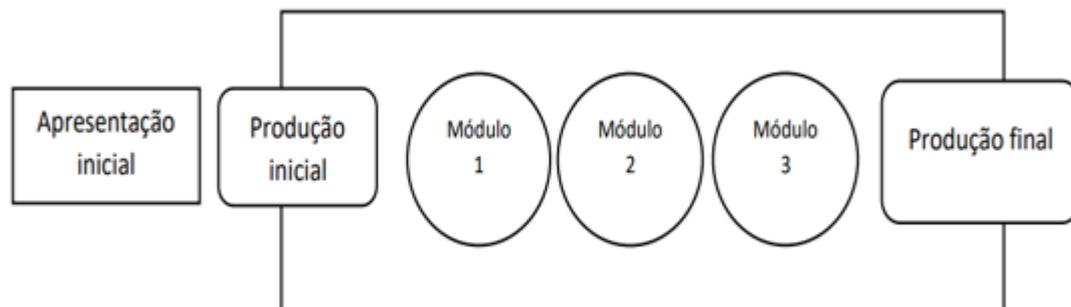
Para isso, urge a necessidade de uma nova reformulação nos currículos das universidades, pois a alfabetização é um processo complexo que envolve conhecimentos do docente em relação à consciência fonológica, às relações grafema-morfemas e do domínio da leitura e da escrita como forma de prática social.

Inovações no ensino de gramática em sala de aula

Para darmos andamento a esta unidade, é necessário que se entenda o conceito de sequência didática (SD). Conforme propõem Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”.

Na concepção dos autores genebrinos, a realização da sequência didática perpassa algumas etapas, a saber: apresentação da situação, produção inicial, realização dos módulos e produção final. O esquema abaixo ilustra perfeitamente as fases da SD, na concepção dos autores, de que compete ao professor organizar e ampliar os módulos de acordo com a realidade e a necessidade da turma.

Figura 1- Etapas da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 98)

No ensino da gramática, a sequência didática apresenta-se como uma ferramenta de estímulo para o aluno. Por meio de tentativas de raciocínio lógico, falando, escrevendo, lendo e etc., é possível reconhecer os mecanismos da língua (ANTUNES, 2007, p. 29).

Dessa forma, baseada na perspectiva dos autores, elaborou-se a sequência didática a seguir, propondo ensinar a gramática de maneira contextualizada.

Sequência didática para o ensino da gramática contextualizada

Para o sucesso da atividade, é necessário que a formatação da SD seja objetiva e descrita em seções. Utilizaremos o texto da música “Aquarela” (ANEXO 1) do cantor e compositor Toquinho:

Atividade 1:

É proposto pela professora, que os alunos leiam a letra da música e a ouçam. Em seguida, são levantadas hipóteses sobre o tema criado pelo autor.

Nessa primeira atividade, percebe-se que há incentivo à oralidade, à interpretação textual e à argumentação.

Atividade 2:

A partir da Atividade 2, a sequência retoma vários trechos para que as convenções da escrita sejam observadas – um excerto para cada caso de ortografia analisado. A primeira regularidade da língua a ser apresentada ao aluno é o uso de *m* e *n* após vogais. É importante ressaltar que a sequência, a fim de contextualizar o uso dessas consoantes, prescreve regras de ortografia, mas incentiva o aluno a investigar as ocorrências delas e como elas ocorrem. O professor deve buscar recursos para a assimilação desse uso convencionalizado.

Atividade 3 a 5:

As atividades 3, 4 e 5 pedem que o estudante, de maneira escrita, sinalize as palavras que possuem tais ocorrências, bem como sugiram outras palavras que eles, porventura, conheçam com aquelas características. Ao final da atividade 4, espera-se que o aluno já seja capaz de perceber que o m é usado antes de p e b. A Atividade 5 pede que, com essa compreensão, o estudante complete lacunas de palavras que teriam m e n e, após isso, faça uma cruzadinha com esses mesmos vocábulos. Dessa forma, o aluno poderá perceber algum possível erro, sem a necessidade de uma correção profissional, a partir do preenchimento de uma cruzadinha.

Atividade 6:

A atividade 6 visa a ampliar os conhecimentos acerca do som da letra s, mais especificamente quando ele admite o som de z. Dessa vez, outro trecho do texto é retomado para leitura e observação. Vale frisar que, tanto na atividade 1 quanto na 6, não há uma retomada das ideias do trecho, é solicitada apenas a releitura do texto para que a partir dele seja efetuada a observação da regularidade ortográfica: primeiro, sublinhando todas as ocorrências do s; depois, separando apenas aquelas que possuem som de z (consoante fricativa nasal vozeada) e, por último, incentivando o aluno, a partir da observação das palavras selecionadas, a notar a presença de vogais com o referido som.

Avaliação:

A avaliação da sequência didática será em forma de avaliação progressiva, portanto, os critérios avaliativos são: participação, atenção, envolvimento com a atividade, capacidade de abstração, domínio, persistência e socialização.

O estímulo para que o aluno perceba quando a consoante s assume sons diferentes é feito a partir de perguntas ou itens, como “O que vocês puderam concluir com isso?”, o que demonstra a preocupação que há na sequência em fazer o aluno perceber como essas consoantes são usadas, sem que o professor faça os tradicionais exercícios de repetição.

Deve-se acrescentar que, além de evitar a prescrição de regras, as questões apresentam evoluções – observação, destaque das ocorrências, análise das situações e aplicação em outras palavras – as quais consistem no que chamamos, no modelo de SD original, de módulo. Assim como Dolz e Schneuwly (2004) preconizaram, a sequência analisada aumenta o nível de dificuldade e tenta desenvolver a habilidade escrita através da análise de situações, contextualizando os usos das consoantes e não prescrevendo regras ou usando o texto como pretexto para dar aula de gramática (GERALDI, 1997).

Atividade 7:

Na atividade 7, há uma sucinta retomada dos conhecimentos adquiridos para, novamente, através de um trecho do texto, discutir o uso do r, com som de tepe alveolar, em contraste com o do rr, com som vibrante alveolar

A sistemática é a mesma: extrai-se um trecho do texto, é solicitado que o aluno destaque as palavras que trazem a letra r. Logo após, pede-se que o estudante perceba a situação em que cada r está inserido, comparando os sons extraídos de palavras com o tepe alveolar (r) e com o som de vibrante alveolar (rr).

Considerações finais.

Diante do que foi apresentado para compor este artigo, foram expostas as dificuldades dos professores de ensino fundamental – anos iniciais, para ensinar a gramática de forma contextualizada, uma vez que boa parte deles, não possuem formação básica para dominar a leitura e escrita.

Urge a necessidade de políticas públicas que olhem para esse abismo curricular, imposto pelas universidades, afim de proporcionar aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental o ensino efetivo, significativo e contextualizado da língua portuguesa.

A alfabetização ultrapassa as barreiras do reconhecimento de sons e da decodificação de caracteres, e sendo os pedagogos guardiões desse momento fundamental na vida escolar dos indivíduos, há que ser eficiente em iniciar o processo de apropriação da leitura e da escrita de forma a contemplar a formação social, cultural e pedagógica do aluno.

Para visualização de como a gramática pode ser trabalhada de forma contextualizada em sala de aula, foi proposto em forma de sequência didática, baseada em Dolz e Schneuwly (2004), em que é possível observar a evolução da atividade e da possível absorção do conteúdo proposto pelos docentes aos alunos.

Espera-se que com essas observações apresentadas, as discussões que abarcam o processo de ensino de língua portuguesa e de gramática contextualizada por pedagogos, possam obter um olhar além do que abrange o conceito de alfabetização que conhecemos e ainda aplicamos em diversas escolas pelo Brasil.

Referências bibliográficas.

ABREU, G. S. BAZZO L.S., GODOY J.A. O ensino da língua materna nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista de Educação PUC-Campinas**. 2013, 18(3), 341-348. ISSN: 1519-3993. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061925010>. Acesso em 12 dez 2021.

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. Ed. Parábola, 2007

_____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Ed. Parábola,

_____. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 2ª Ed., Parábola, 2003.

APARÍCIO, A. S. M. A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.37, p.25-48, 2001.

BAGNO, M. **Língua materna**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo. Parábola, 2012.

BECHARA, E. **Ensino da gramática, opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. CASA CIVIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 dez.1996.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

COLELLO, S. M. G. **A escola que não ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, 95-128p.

FERREIRO, E. TEBEROVSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986

GERALDI, J. W. **O texto na Sala de Aula**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1997

GUIMARÃES, G. ROAZZI, A. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica In: MORAIS, A.G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Federal de Educação. (1969) **Parecer n.252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, C.S.B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**, São Paulo: Contexto 2011.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática: ensino plural**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Anexo 1

Aquarela

Toquinho

Numa folha qualquer

Eu desenho um Sol amarelo

E, com cinco ou seis retas

É fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão

E me dou uma luva

E, se faço chover, com dois riscos

Tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta

Cai num pedacinho azul do papel

Num instante, imagino

Uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando

A imensa curva norte-sul

Vou com ela viajando

Havaí, Pequim ou Istambul

Pinto um barco à vela

Branco navegando

É tanto céu e mar

Num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo

Um lindo avião rosa e grená

Tudo em volta colorindo

Com suas luzes a piscar

Basta imaginar, e ele está partindo

Sereno e lindo

E, se a gente quiser

Ele vai pousar

Numa folha qualquer

Eu desenho um navio de partida

Com alguns bons amigos

Bebendo, de bem com a vida

De uma América a outra

Eu consigo passar num segundo

Giro um simples compasso

E, num círculo, eu faço o mundo

Um menino caminha

E caminhando chega no muro

E ali logo em frente, a esperar

Pela gente, o futuro está

E o futuro é uma astronave

Que tentamos pilotar

Não tem tempo, nem piedade

Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença

Muda nossa vida

E depois, convida

A rir ou chorar

Nessa estrada, não nos cabe

Conhecer ou ver o que virá

O fim dela, ninguém sabe

Bem ao certo onde vai dar

Vamos todos

Numa linda passarela

De uma aquarela que, um dia, enfim

Descolorirá

Numa folha qualquer

Eu desenho um Sol amarelo

Que descolorirá

E, com cinco ou seis retas

É fácil fazer um castelo

Que descolorirá

Giro um simples compasso

E, num círculo, eu faço o mundo

Que descolorirá

Que descolorirá

VE