

Caligrama, poesia visual e escrita criativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma proposta didática

Calligram, visual poetry and creative writing in primary education: a didactic proposal

Caligrama, poesía visual y escritura creativa en la educación primaria: una propuesta didáctica

Pedro Balaus Custódio*

 <https://orcid.org/0000-0003-2140-7304>

Isabel Correia**

 <https://orcid.org/0000-0002-1798-2165>

Resumo: Este estudo analisa o potencial didático do caligrama como forma de poesia visual e escrita multimodal no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O enquadramento articula educação literária, literacia multimodal e escrita criativa. A investigação qualitativa, orientada pela investigação-ação, incidiu em uma intervenção com 40 alunos do 2.º ano de uma escola pública portuguesa. Analisaram-se observações, produções escritas e visuais, grelhas de avaliação e registos reflexivos. Os resultados revelam maior envolvimento na escrita, maior visibilidade da planificação e da revisão e uma articulação mais intencional entre conteúdo verbal e configuração gráfica. Conclui-se que o caligrama pode favorecer a escrita criativa e a educação literária quando a exploração visual é acompanhada por mediação docente e procedimentos explícitos de composição e revisão.

Palavras-chave: Caligrama. Poesia visual. Escrita criativa.

Abstract: This study analyses the didactic potential of the calligram as a form of visual poetry and multimodal writing in primary education. The theoretical framework brings together literary education, multimodal literacy, and creative writing. The qualitative study, conducted within an action research framework, focused on a classroom intervention involving 40 second-grade students at a Portuguese public school. The analysis drew on classroom observations, written and visual productions, assessment rubrics, and reflective records. The findings indicate greater engagement in writing, increased visibility of the planning and revision processes, and a more deliberate relationship between verbal content and graphic configuration. The study concludes that calligrams can foster creative writing and literary education when visual exploration is supported by teacher mediation and explicit procedures for composition and revision.

* Doutoramento. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal. *E-mail:* <balaus@gmail.com>.

** Doutoramento. Centro de Investigação e Inovação em Educação (InEd), Polytechnic University of Coimbra, Portugal. *E-mail:* <isasofia.cc@gmail.com>.

Keywords: Calligram. Visual poetry. Creative writing.

Resumen: Este estudio analiza el potencial didáctico del caligrama como forma de poesía visual y escritura multimodal en la educación primaria. El marco teórico articula la educación literaria, la alfabetización multimodal y la escritura creativa. La investigación cualitativa, desarrollada desde un enfoque de investigación-acción, se centró en una intervención con 40 alumnos de segundo año de una escuela pública portuguesa. Se analizaron observaciones, producciones escritas y visuales, rúbricas de evaluación y registros reflexivos. Los resultados muestran una mayor implicación en la escritura, una mayor visibilidad de los procesos de planificación y revisión y una articulación más intencional entre el contenido verbal y la configuración gráfica. Se concluye que el caligrama puede favorecer la escritura creativa y la educación literaria cuando la exploración visual está acompañada por la mediación docente y por procedimientos explícitos de composición y revisión.

Palabras clave: Caligrama. Poesía visual. Escritura creativa.

Introdução

As atividades de escrita ocupam uma posição nuclear no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não apenas como competência instrumental, mas também como prática de representação, reflexão e construção de conhecimento. Escrever implica selecionar informação, organizar ideias, mobilizar recursos linguísticos e ajustar o texto a um destinatário e a uma finalidade. Nos primeiros anos de escolaridade, este processo é particularmente exigente, porque as crianças se encontram ainda numa fase de consolidação das relações entre oralidade, leitura, convenções gráficas e textualização. Por isso, a didática da escrita não pode reduzir-se à correção ortográfica ou à aplicação mecânica de modelos: requer tarefas significativas, pedagogicamente adaptadas e diferenciadas, contextos de comunicação reconhecíveis e dispositivos que articulem imaginação, intenção comunicativa e consciência linguística.

A larga investigação desenvolvida neste domínio tem mostrado que, quando a escrita se fixa em exercícios rotineiros, descontextualizados e excessivamente normativos, muitos alunos desenvolvem uma atitude defensiva perante o texto e veem diminuir o prazer associado ao ato de escrever. Em lugar de experimentarem a escrita como espaço de descoberta e expressão, passam a encará-la sobretudo como atividade avaliativa e potencialmente sancionatória. Barton *et al.* (2024) sublinham que a criatividade continua a ocupar um lugar secundário em muitas práticas escolares, apesar da sua relevância para a construção da voz autoral e para o envolvimento do aluno no processo de escrita. Estudos recentes reiteram que os textos multimodais podem apoiar aprendizagens curriculares e, simultaneamente, abrir espaço a formas inesperadas e criativas de escrita em turmas dos primeiros anos (Brossek; Downes, 2026).

No domínio da educação literária, Custódio (2020) defende a necessidade de ultrapassar uma didática do texto literário centrada apenas na verificação de conteúdos, privilegiando práticas que permitam ao aluno ler, interpretar, relacionar e produzir linguagem de forma significativa. Em trabalhos sobre leitura, cânone escolar e educação literária, Custódio (2004, 2020) chama a atenção para experiências estéticas de leitura e escrita que convoquem imaginação, intertextualidade e participação ativa do leitor. Esta perspetiva é especialmente pertinente quando se pensa o lugar da poesia no ensino básico, frequentemente reduzida a exercícios de identificação formal, em vez de ser assumida como território de experimentação verbal e visual.

É neste quadro que o caligrama adquire particular interesse didático. Enquanto configuração poética em que a disposição gráfica das palavras participa na construção do sentido, articula leitura, escrita, visualidade e composição espacial. Não se trata apenas de “desenhar com palavras”, mas de produzir um texto em que forma e conteúdo se condicionam mutuamente. Para

alunos mais novos, esta composição pode mediar entre o lúdico e o reflexivo: obriga a escolher palavras, planificar um percurso textual, antecipar o efeito gráfico e rever a legibilidade do produto.

Este artigo tem, assim, dois objetivos centrais: discutir, de forma teoricamente sustentada, o lugar do caligrama no cruzamento entre educação literária, escrita criativa e literacia multimodal; e analisar uma intervenção pedagógica realizada com alunos do 2.º ano¹, procurando compreender de que modo esta estratégia favoreceu a motivação para a escrita, a criatividade verbal, a organização textual, a revisão e a articulação verbo-visual.

Enquadramento teórico

O enquadramento teórico articula quatro eixos que sustentam a análise proposta. Em primeiro lugar, aborda-se a poesia visual e o caligrama como formas de exploração da materialidade do texto. Em seguida, discute-se a educação literária a partir da leitura estética e da participação ativa do leitor. Consideram-se ainda os contributos da literacia multimodal para a compreensão da escrita como prática de composição e, por fim, analisam-se as relações entre escrita criativa, motivação e processo de escrita.

Poesia visual, caligrama e materialidade do texto

A história do caligrama inscreve-se no campo mais vasto da poesia visual. Embora existam antecedentes antigos de poemas figurativos, foi com as vanguardas estético-literárias do século XX que a dimensão gráfica do poema ganhou novo estatuto estético. Em *Calligrammes*, Apollinaire (1918) radicalizou a ideia de que a página não é mero suporte, mas espaço de significação. A palavra deixa, assim, de ser apenas sequência linear para se tornar também traço, forma, direção e ritmo visual.

A poesia concreta, consolidada a partir de meados do século XX, explora de modo sistemático a materialidade verbal, a disposição espacial, a economia sintática e as relações visuais e sonoras entre palavras. O poema passa a ser concebido como objeto de linguagem, cuja organização gráfica integra a própria construção do sentido. Embora o caligrama não se confunda com a poesia concreta, partilha com ela a atenção ao espaço da página, à iconicidade e à relação entre significante e significado. No caligrama, porém, a configuração verbal tende a desenhar ou sugerir figurativamente o referente ou o tema do poema.

No caso em apreço, relativo a um contexto educativo muito particular, importa reter uma implicação decisiva: a leitura e a escrita podem ser pensadas como atividades que excedem a linearidade do código alfabético. A disposição, a forma, o tamanho, o alinhamento e a relação entre elementos verbais e visuais passam a integrar o processo de construção de sentido.

Quando esta perspetiva didática irrompe na sala de aula, a poesia visual pode desempenhar uma função duplamente formativa. Por um lado, reconfigura a perceção que os alunos têm do texto poético, frequentemente entendido como género distante, hermético ou excessivamente codificado. Por outro, amplia as possibilidades de acesso à escrita, sobretudo para alunos que respondem positivamente a tarefas com forte componente visual e manipulativa. O caligrama, por exigir simultaneamente a leitura do tema, a seleção lexical e a organização espacial, converte a escrita num problema de *design* semiótico, isto é, numa atividade em que dizer e mostrar se articulam.

¹ Em Portugal, o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico corresponde, de modo geral, ao 2.º ano do Ensino Fundamental no Brasil. Os alunos costumam ter entre 7 e 8 anos de idade.

Educação literária, leitura estética e participação do leitor

A utilização do caligrama em práticas de educação literária exige um enquadramento que ultrapasse a categoria de “atividade motivadora”. O objetivo não é apenas agradar ao aluno, mas criar condições para uma relação exigente e esteticamente significativa com os textos. Colomer (2017) defende que a literatura para a infância e a juventude deve ser trabalhada como espaço de construção cultural e simbólica, permitindo ao leitor alargar referências, compreender convenções e desenvolver competências interpretativas.

As teorias da receção e da resposta do leitor oferecem fundamentos úteis para esta abordagem. Rosenblatt (1978) propôs uma visão transacional da leitura, segundo a qual o significado emerge da relação entre texto e leitor, num encontro situado, afetivo e cognitivo. Iser (1978), por sua vez, mostrou que o texto literário contém zonas de indeterminação que solicitam a atividade interpretativa. Aplicadas ao contexto escolar, estas perspetivas deslocam o ensino da literatura de uma lógica de decifração correta para uma lógica de participação, exploração e construção de sentido.

Chambers (2011) levou este princípio para o plano pedagógico ao valorizar a conversa sobre os livros, a formulação de hipóteses, a comparação de respostas e a legitimação da experiência leitora dos alunos. Quando o aluno é reconhecido como sujeito que interpreta, pode igualmente ser convocado como sujeito que produz textos com intenção estética. O caligrama constitui, neste contexto, uma modalidade de resposta criativa à leitura e uma forma de apropriação do texto literário.

Custódio (2004, 2020, 2021) converge com estes pressupostos ao salientar que a educação literária se constrói por meio de práticas que articulem leitura, diálogo, imaginação e criação. O trabalho com poesia visual permite explorar simultaneamente recursos gráficos, escolhas lexicais, relações entre palavras e imagens, estrutura interna do poema e possibilidades de articulação com outras áreas curriculares. Em seu estudo, Custódio (2021, p. 73) reafirma as potencialidades pedagógicas da poesia visual ao afirmar:

A poesia visual constitui, pois, uma forma de expressão combinatória que alia imagem e palavras e permite explorações lúdicas visuais, mas também sonoras. Assim, qualquer desafio didático neste âmbito é deveras relevante e produtivo. Permite aos alunos um extraordinário desafio de interpretação, mas também de produção, uma vez que eles poderão criar os seus textos originais e colocá-los à apreciação de outros leitores. É possível despertar a vontade de produção de texto mediante a planificação e textualização de um poema visual em que possa selecionar os estratos visuais e verbais, exercitar a exploração de formas, materiais diversos, permitindo-lhes representar sentimentos, emoções, vivências, narrativas pessoais ou de outrem, valores, sob uma capa de forte dimensão e alcance estético. É uma tarefa sincrónica de produção, mas também de receção, envolvendo uma robusta componente interpretativa e de compreensão textual que permite ao aluno inferir e relacionar formas e conteúdos. Este trabalho de diagramação é muito atrativo para alunos desta faixa etária e, para além das inúmeras possibilidades de cruzamento interdisciplinar com o domínio das Artes e Expressões, desperta-lhes um vasto conjunto de competências no âmbito dos recursos gráficos e visuais, na perceção da estrutura e composição internas de um poema, nos arranjos gráficos, na ortografia como unidade textual, mas, sobretudo, como parte integrante de uma unidade macrotextual.

Literacia multimodal e escrita como composição

Os estudos de multimodalidade consolidaram a ideia de que a comunicação é produzida por múltiplos modos semióticos, e não apenas pela linguagem verbal. Kress (2010) e Bezemer e

Kress (2016) defendem que a aprendizagem implica escolhas de representação e *design*, nas quais imagem, escrita, gesto, *layout* e som podem funcionar de forma integrada. Em contexto escolar, esta perspetiva amplia a noção de texto: escrever passa também a incluir decisões sobre forma visual, organização espacial e combinação de recursos.

Kress e van Leeuwen (2006) demonstram que os artefactos visuais obedecem a princípios estruturais passíveis de análise, tal como a linguagem verbal. Para o ensino da escrita, esta ideia ajuda a compreender que a dimensão visual do texto pode ser objeto de ensino intencional, e não mero adorno. O caligrama situa-se precisamente nesse ponto de interseção entre escrita e visualidade.

Serafini (2014) acentua que a literacia contemporânea requer o ensino explícito de competências de leitura e produção de textos multimodais. Simpson e Walsh (2015) mostram igualmente que a atenção orientada para a combinação dos modos de um texto pode aprofundar respostas afetivas, estéticas e críticas. Ainda que parte desta investigação se situe em ambientes digitais, os seus contributos são transferíveis para práticas analógicas: também num caligrama manuscrito o aluno precisa de compreender como diferentes elementos se articulam para produzir significado. Ahn e Minuk (2025) reforçam esta perspetiva ao defenderem respostas multimodais e estéticas como vias de aproximação à poesia.

Bearne e Wolstencroft (2007) defendem que abordagens visuais à escrita aumentam a implicação do aluno, porque tornam visíveis processos de planificação, experimentação e revisão. Em vez de escrever apenas para preencher linhas, o aluno compõe um objeto semiótico. Esta dimensão é particularmente relevante no 1.º Ciclo, fase em que traço, espaço, forma e visibilidade continuam a ser pedagogicamente decisivos.

Escrita criativa, motivação e processo de escrita

A relação entre criatividade e ensino da escrita tem sido objeto de renovado interesse nos primeiros anos de escolaridade. Barton *et al.* (2024), numa revisão sistemática, evidenciam que a criatividade, apesar de valorizada discursivamente, permanece frequentemente subexplorada nas práticas de sala de aula. Nesta perspetiva, a criatividade não é concebida como atributo inato de alguns indivíduos, mas como competência suscetível de desenvolvimento através de práticas pedagógicas adequadas.

A motivação constitui uma variável decisiva. Os alunos que percebem a tarefa de escrita como significativa e exequível tendem a investir mais tempo e atenção na planificação e na revisão. As abordagens multimodais podem favorecer esse investimento, porque alargam as entradas possíveis na tarefa e legitimam diferentes formas de expressão. Jusslin e Höglund (2021) mostram que cruzamentos entre linguagem, movimento e visualidade aproximam os alunos do texto poético e tornam a aprendizagem mais experiencial.

Do ponto de vista da didática da escrita, importa acentuar que o caligrama não substitui o ensino do processo de escrita; pelo contrário, oferece uma via concreta para o operacionalizar. Para produzir um caligrama, o aluno precisa de planificar o tema, escolher o léxico, ensaiar a sequência verbal, prever o efeito gráfico, ajustar o comprimento do texto à forma desejada e reler para verificar a clareza e a legibilidade. Em suma, as etapas de planificação, textualização e revisão tornam-se visíveis e funcionalmente necessárias.

É também neste ponto que as contribuições de Custódio (2011, 2020, 2021) podem ser relidas à luz da escrita criativa. Ao insistir na importância de práticas que tornem a linguagem objeto

de exploração e não apenas de reprodução, o autor fornece um argumento forte para integrar atividades como o caligrama no ensino do Português. Numa perspetiva de formação global do leitor-escrevente, escrever poeticamente, experimentar a visualidade do texto e negociar sentidos em grupo são formas de aprofundar a consciência linguística e a relação com a literatura. Em sua abordagem teórica, Custódio (2021, p. 75) explicita este cruzamento didático ao referir:

A importância deste tipo de atividade didática reside em si mesma, na novidade, na quebra da isotonia didática em torno da leitura de textos literários. Habita ainda na possibilidade de o aluno compreender os recursos extraordinários da língua, mas ainda das excecionais possibilidades da aliança estética entre palavras e imagens da palavra-objeto, palavra-nome, das relações morfossemânticas que se podem estabelecer num texto desta natureza, na amplitude plástica do jogo, do poema-de-brincar com as palavras, os espaços em branco, os contornos e os movimentos que a materialidade das palavras permite. De certa forma, é a possibilidade de inventar, recriar, de promover a simbiose entre formas e conteúdos, a interseção das dimensões transversais e a ainda exequível interdisciplinaridade com outras áreas curriculares. É também uma hipótese de despertar no leitor/aluno as potencialidades intermediais da literatura, o seu cruzamento com outras expressões, um exercício de liberdade criativa. Neste aspecto, o docente pode estimular um trabalho diferente e motivador. Estamos a referir-nos às virtualidades de escrita ou, pelo menos, ao desencadear do gosto pela experimentalidade da linguagem poética. De facto, o carácter único destas composições acaba por ser um forte chamariz para produções de poemas visuais.

Metodologia

Nesta seção, apresenta-se a orientação do estudo, o contexto e os participantes, os procedimentos éticos, os instrumentos de recolha de dados e as categorias de análise.

Vias do estudo

O pequeno estudo em apreço foi desenvolvido segundo uma abordagem de investigação-ação. Esta opção metodológica revelou-se adequada por articular intervenção pedagógica e reflexão sistemática sobre a prática, permitindo introduzir alterações no ensino e analisar os seus efeitos em contexto real. A investigação-ação, neste quadro, não visa apenas descrever fenómenos; procura compreender problemas didáticos concretos e experimentar respostas fundamentadas.

A questão orientadora do estudo foi a seguinte: de que modo a produção de caligramas, entendida como prática de escrita multimodal, pode contribuir para a motivação para a escrita e para o desenvolvimento de competências de planificação, textualização e revisão em alunos do 2.º ano? A partir desta questão, definiram-se quatro objetivos específicos: (a) promover o gosto pela escrita através de tarefas esteticamente significativas; (b) ampliar a criatividade verbal e visual dos alunos; (c) observar efeitos na organização textual e na revisão; e (d) analisar a pertinência do caligrama como recurso de educação literária no 1.º Ciclo.

Contexto, participantes e procedimentos éticos

A intervenção decorreu com 40 alunos do 2.º ano de uma escola pública portuguesa, distribuídos por duas turmas de anos letivos distintos. Como é habitual neste nível de escolaridade, os grupos eram heterogéneos quanto aos ritmos de aprendizagem e ao domínio da escrita: coexistiam alunos com produção textual relativamente autónoma, alunos ainda dependentes do apoio docente e outros com dificuldades mais marcadas na ortografia, na segmentação e na expansão frásica.

Esta heterogeneidade refletiu-se nos produtos observados. Os alunos mais autónomos tenderam a elaborar composições verbalmente mais extensas e a realizar revisões por iniciativa própria; os alunos com maiores dificuldades produziram textos mais breves, recorreram com maior frequência ao apoio do professor e concentraram parte substancial do esforço na legibilidade e na organização espacial. Ainda assim, a configuração verbo-visual permitiu diferentes níveis de participação, sem eliminar as diferenças de desempenho existentes entre os grupos.

Tratando-se de uma intervenção desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada, foram assegurados os procedimentos éticos aplicáveis aos trabalhos conducentes ao Relatório Final da Escola Superior de Educação de Coimbra e à investigação em contexto educativo. Preservou-se o anonimato dos participantes, não foram recolhidas imagens ou gravações de som para este artigo, os produtos foram analisados sem identificação nominal e observaram-se os princípios aplicáveis à proteção de dados pessoais, nos termos da Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto (Portugal, 2019). O estudo não recebeu financiamento externo.

Instrumentos de recolha e procedimentos

Foram utilizados quatro instrumentos de recolha de dados: observação participante das sessões; análise anonimizada das produções escritas e visuais; grelhas de avaliação elaboradas para cada atividade; e diário reflexivo do professor-investigador. A triangulação destes instrumentos permitiu confrontar dados de natureza distinta e construir uma leitura mais consistente do processo.

As atividades foram organizadas em cinco sequências com estrutura semelhante: leitura ou releitura de textos poéticos ou narrativos breves; conversa orientada sobre tema, linguagem e imagem; planificação de palavras e expressões; ensaio gráfico em rascunho; produção do caligrama final; e momento de partilha e revisão. Esta organização procurou evitar que a dimensão visual eclipsasse a dimensão verbal.

Categorias de análise

A análise qualitativa incidiu sobre categorias definidas a partir do enquadramento teórico e ajustadas no decurso da intervenção. O Quadro 1 sintetiza essas categorias e os respetivos indicadores.

Quadro 1 – Categorias de análise utilizadas no estudo.

Categoria	Descrição operatória	Indicadores observáveis
Motivação/envolvimento	Grau de adesão dos alunos à tarefa de escrita.	Participação voluntária; persistência; comentários positivos; iniciativa.
Criatividade verbal	Qualidade inventiva das escolhas linguísticas.	Originalidade lexical; associações imprevistas; uso expressivo de adjetivos e imagens.
Organização textual	Estruturação do texto em função de um tema e de uma intenção.	Coerência temática; seleção de ideias; adequação do texto à forma visual.
Processo de escrita	Evidências de planificação, textualização e revisão.	Rascunhos; reformulações; cortes e acréscimos; melhoria entre versões.
Articulação verbo-visual	Relação significativa entre texto e configuração gráfica.	Correspondência entre conteúdo e forma; legibilidade; intencionalidade visual.

Fonte: Elaboração própria.

Intervenção pedagógica

A intervenção foi concebida para evitar exemplos demasiado circunstanciais ou narrativamente frágeis, optando por propostas didáticas com maior transferibilidade e defensabilidade académica. Em vez de centrar a sequência apenas em temas ocasionais, optou-se por campos semânticos e textos-base suscetíveis de gerar leitura, comentário e escrita criativa: natureza, emoções, identidade, animais e objetos significativos na narrativa.

A primeira atividade partiu de poemas breves sobre elementos naturais – árvores, sol, chuva e flores. Depois da leitura e da conversa sobre imagens poéticas, os alunos listaram palavras associadas a “árvores”, “sol”, “chuva” ou “flores” e produziram caligramas em que o contorno visual reforçava o tema.

A segunda atividade incidiu sobre sentimentos, propondo aos alunos a criação de caligramas em forma de coração, nuvem, estrela ou lágrima, a partir de léxico relacionado com amizade, alegria, medo ou saudade. O foco deixou de ser apenas nomear emoções e passou a ser encontrar palavras, repetições e sequências capazes de lhes dar espessura verbal.

A terceira atividade, “um animal fantástico”, articulou imaginação narrativa e descrição. Cada aluno inventou um animal inexistente, atribuiu-lhe nome, hábitos e características e depois transformou essa informação num pequeno texto disposto graficamente na forma do próprio animal. A quarta atividade, de *autorretrato poético*, convocou a dimensão identitária: os alunos escreveram palavras e frases curtas sobre si próprios – gostos, qualidades, preferências e aspirações –, organizando-as no contorno do rosto ou do corpo.

Finalmente, uma quinta atividade partiu de um objeto central de uma das narrativas de *Livro com Cheiro a Baunilha* (Vieira, 2007), trabalhada em aula. Os alunos selecionaram um elemento simbólico de uma das histórias e produziram um caligrama que condensasse, em poucas linhas, informação essencial do texto lido.

Estas sequências mostraram-se pedagogicamente mais robustas por três razões. Em primeiro lugar, permitiram uma articulação explícita entre leitura, oralidade e escrita. Em segundo, diversificaram os géneros de apoio – poema, lista lexical, descrição, autorretrato e síntese narrativa. Em terceiro, favoreceram a repetição com variação, condição importante para consolidar procedimentos de escrita sem transformar a atividade num ritual repetitivo. Em todas as sessões, a produção final foi antecedida pela elaboração de um rascunho, o que permitiu trabalhar a revisão como parte constitutiva da escrita e não como etapa residual.

Resultados

Os dados recolhidos demonstram, em primeiro lugar, um aumento consistente do envolvimento dos alunos nas tarefas de escrita. Alunos que, em atividades mais convencionais, tendiam a reduzir o texto ao mínimo ou a depender de modelos fixos passaram a mostrar maior disponibilidade para experimentar palavras, perguntar pela grafia correta de termos novos e rever o que tinham escrito, de modo a adequá-lo à forma pretendida. Esta observação é relevante porque sugere que a dimensão visual não desviou a atenção do trabalho verbal; pelo contrário, tornou-o funcionalmente necessário. Assim, desde o início da intervenção, os alunos revelaram níveis elevados de atenção e envolvimento nas tarefas propostas.

Em segundo lugar, verificou-se uma melhoria na planificação. A necessidade de ajustar o comprimento do texto à configuração gráfica levou os alunos a selecionar ideias com mais critério.

Em vez de escreverem de modo mais aleatório, tiveram de decidir o que incluir, o que repetir e o que eliminar. Esta economia expressiva promoveu uma consciência mais nítida da relação entre intenção e realização textual. Em diversos casos, o rascunho revelou reformulações que dificilmente surgiriam em exercícios de resposta curta: substituição de palavras por outras mais expressivas ou julgadas mais adequadas, reorganização da ordem frásica e eliminação de redundâncias.

Em terceiro lugar, os caligramas promoveram a criatividade lexical e imagética. Nas atividades ligadas às emoções e à natureza, por exemplo, surgiram combinações verbais mais criativas do que as observadas em produções habituais da turma, sobretudo quando o professor estimulou a procura de sinónimos, adjetivos e pequenas repetições ritmadas. Embora nem todos os textos apresentassem densidade poética elevada – o que seria desproporcionado exigir neste nível de escolaridade –, tornou-se evidente uma maior disposição para correr (mais) riscos linguísticos.

A revisão também ganhou visibilidade. Muitos alunos releeram o texto para resolver problemas de legibilidade, de orientação do traço ou de coerência entre a forma visual e a sequência verbal. Em algumas produções, a necessidade de assegurar a legibilidade obrigou os alunos a reescreverem segmentos e a espaçarem e desenharem melhor as palavras, o que introduziu uma atenção adicional à clareza gráfica. A articulação verbo-visual constituiu também uma dimensão autónoma e central.

Nas produções mais conseguidas, a forma não funcionou como ornamento: reforçou o tema, orientou o percurso de leitura e tornou perceptível uma intenção composicional. Nos caligramas sobre emoções, por exemplo, a escolha de formas como coração, lágrima ou nuvem estabeleceu uma relação direta entre campo lexical e configuração gráfica. Nos animais fantásticos, a distribuição das palavras pelo contorno corporal ajudou a integrar descrição e representação. Nas produções menos consolidadas, a figura dominou o texto e reduziu a legibilidade, o que confirma a necessidade de ensino explícito da relação entre conteúdo verbal, forma e leitura. Esta evidência confirma que o caligrama pode funcionar como meio de tornar a revisão concretamente necessária e imediatamente compreensível para os alunos. O Quadro 2 sintetiza os principais efeitos observados ao longo da intervenção.

Quadro 2 – Síntese dos resultados observados

Dimensão	Evidências recolhidas	Interpretação
Motivação	Maior participação, menor evitamento da tarefa e procura autónoma de palavras.	A atividade foi percebida como desafiante e significativa.
Processo de escrita	Uso de rascunhos, cortes, acréscimos e reorganização de ideias.	O caligrama tornou visíveis as etapas de planificação e revisão.
Criatividade	Expansão lexical, associações imprevistas e maior expressividade em descrições curtas.	A componente estética legitimou a experimentação verbal.
Educação literária	Relação mais ativa com poemas e textos-base.	A escrita funcionou como resposta criativa à leitura.
Articulação verbo-visual	Correspondência entre tema, léxico, forma, percurso de leitura e legibilidade.	A configuração gráfica participou na construção do significado.
Inclusão	Participação sustentada de alunos com diferentes níveis de domínio da escrita.	A via verbo-visual diversificou os modos de entrada na tarefa, sem eliminar diferenças de desempenho.

Fonte: Elaboração própria.

Discussão

Os resultados obtidos são, assim, congruentes com a literatura recente sobre escrita criativa e multimodalidade. Tal como sugerem Barton *et al.* (2024), a criatividade não emerge apenas de apelos genéricos e imprecisos à imaginação, mas requer dispositivos concretos que organizem a tarefa e deem ao aluno razões para escolher, testar e rever a linguagem. O caligrama parece, pois, cumprir essa função ao combinar restrição e (muita) liberdade: há uma forma a construir e, também, uma ampla margem para a seleção lexical e para várias soluções expressivas.

Do ponto de vista da multimodalidade, os dados confirmam que a integração entre palavra e forma visual pode promover e intensificar uma relação mais ativa com a escrita. As propostas de Kress (2010), Kress e van Leeuwen (2006) e Serafini (2014) ajudam a compreender este fenómeno: quando os alunos compõem significados em mais do que um modo semiótico, a tarefa torna-se cognitivamente mais rica e, do ponto de vista didático, mais produtiva. Note-se que não se defende, em momento algum, a substituição da escrita alfabética por outras linguagens, mas tão-somente a necessidade de a situar num ecossistema mais amplo de produção de sentido.

No plano da educação literária, esta pequena e circunscrita intervenção reforça a pertinência das posições de Colomer (2017), Rosenblatt (1978), Chambers (2011) e Custódio (2020, 2021): a leitura literária torna-se mais formativa quando o aluno pode responder-lhe de modo interpretativo e criativo. Produzir um caligrama a partir de um poema, de um campo semântico ou de um elemento narrativo não equivale a “decorar” literatura; não se trata, nunca, de cosmética didática. Implica **apropriar-se do texto**, reorganizá-lo, reescrevê-lo e dar-lhe novas formas e sentidos. Esse movimento constitui uma prática de educação literária porque combina compreensão, imaginação e expressão.

Importa, contudo, reconhecer fronteiras e limitações. A intervenção ocorreu em dois contextos similares, com um número reduzido de participantes e sem instrumentos quantitativos de mensuração comparativa. Além disso, a qualidade do produto não depende exclusivamente da estratégia; resulta também da mediação docente, do tempo concedido à planificação, da cultura de revisão existente na turma e do repertório lexical dos alunos. Assim, não se defende o caligrama como solução didática universal, mas como mais um recurso particularmente promissor quando integrado num trabalho continuado sobre leitura, escrita e linguagem poética.

Conclusão

A proposta aqui apresentada permite sustentar com maior clareza científica a ideia central do estudo: o caligrama pode constituir um recurso didático relevante para o desenvolvimento da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo quando é enquadrado por princípios de educação literária, escrita processual e literacia multimodal. O seu potencial não reside apenas no carácter apelativo ou lúdico, mas, sobretudo, na capacidade de tornar operatórias algumas competências essenciais da escrita: escolher, organizar, condensar, rever e relacionar forma e conteúdo.

Os dados da intervenção sugerem que os alunos escreveram com maior envolvimento, mostraram mais iniciativa lexical, aceitaram melhor a revisão e estabeleceram relações mais significativas entre leitura e produção. Para a prática docente, isto significa que o ensino da escrita pode beneficiar de propostas em que a exigência linguística não seja dissociada da experiência estética. Para a investigação futura, importa aprofundar esta linha com amostras mais alargadas, comparação entre grupos, recolha longitudinal de dados e análise mais fina das transformações textuais entre o rascunho e a versão final.

Em síntese, o caligrama mostra-se pedagogicamente fecundo porque coloca a criança perante um problema de escrita que é simultaneamente verbal, visual e interpretativo. Essa complexidade, longe de ser um obstáculo, pode ser precisamente o que torna a tarefa intelectualmente mobilizadora e formativamente rica. A experiência acumulada por muitos docentes do 1.º Ciclo mostra que a articulação entre palavras e imagens tem vindo a ocupar um lugar relevante nas práticas de ensino. Os resultados deste estudo sugerem que o caligrama pode constituir, pois, uma das formas de potenciar pedagogicamente esse cruzamento.

Referências

- AHN, C.; MINUK, A. Poetry unveiled: multimodality and aesthetic responses as a fresh approach to teaching and reading verse. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [s. l.], v. 68, n. 5, p. 506-511, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1381>
- APOLLINAIRE, G. **Calligrammes**: poèmes de la paix et de la guerre (1913-1916). Paris: Mercure de France, 1918.
- BARTON, G.; KHOSRONEJAD, M.; RYAN, M.; KERVIN, L.; MYHILL, D. Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity. **The Australian Educational Researcher**, Sydney, v. 51, n. 4, p. 1311-1330, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>
- BEARNE, E.; WOLSTENCROFT, H. **Visual approaches to teaching writing**: multimodal literacy 5-11. London: SAGE, 2007.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, learning and communication**: a social semiotic frame. London: Routledge, 2016.
- BROSSEUK, D.; DOWNES, L. Making space for the unexpected: multimodal texts and serendipitous writing in early years and primary classrooms. **The Australian Educational Researcher**, Sydney, v. 53, n. 44, p. 1-23, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-026-00962-5>
- CHAMBERS, A. **Tell me**: children, reading and talk: with the reading environment. [S. l.]: Thimble Press, 2011.
- COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- CUSTÓDIO, P. B. **A leitura e o cânone escolar nos programas de Português**: uma década de mudanças. 2004. Tese (Doutorado em Didática da Literatura Portuguesa) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2004.
- CUSTÓDIO, P. B. A compreensão da leitura no 1.º ciclo do ensino básico português: alguns contributos do PNEP - um breve apontamento. **Interacções**, Santarém, v. 7, n. 19, p. 127-141, 2011. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.474>
- CUSTÓDIO, P. B. **Leitura e educação literária no ensino básico**: apontamentos e contributos. Lisboa: Sítio do Livro, 2020.
- CUSTÓDIO, P. B. Poesia-arte, intervenção e ludicidade: uma proposta didática para o final do 1.º ciclo do ensino básico. In: SOUSA, J.; SANTOS, M. J.; MAGUETA, L. G.; LOPES, M. de S. P.;

BRITES, L. (coord.). **Emoções, artes e intervenção**: perspectivas multidisciplinares. Coimbra: Edições Almedina, 2021. p. 63-75.

ISER, W. **The act of reading**: a theory of aesthetic response. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.

JUSSLIN, S.; HÖGLUND, H. Arts-based responses to teaching poetry: a literature review of dance and visual arts in poetry education. **Literacy**, Leicester, v. 55, n. 1, p. 39-51, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12236>

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

PORTUGAL. Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. Assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados. **Diário da República**: Série I, Lisboa, n.º 151, 8 ago. 2019. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/58-2019-123815982>. Acesso em: 22 jun. 2026

ROSENBLATT, L. M. **The reader, the text, the poem**: the transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

SERAFINI, F. **Reading the visual**: an introduction to teaching multimodal literacy. New York: Teachers College Press, 2014.

SIMPSON, A.; WALSH, M. Children's literature in the digital world: how does multimodality support affective, aesthetic and critical response to narrative? **English Teaching: Practice & Critique**, [j. l], v. 14, n. 1, p. 28-43, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2014-0005>

VIEIRA, A. **Livro com cheiro a baunilha**. Alfragide: Texto Editores, 2007.

Recebido em 19/03/2026

Versão corrigida recebida em 15/06/2026

Aceito em 24/06/2026

Publicado online em 06/07/2026