

DEVELOPMENT OF AN ENJOYMENT FOR POETRY AND MATHEMATICS IN 5-YEAR-OLD CHILDREN – CONTRIBUTIONS FROM AN ARTICULATION PROJECT

R. PEREIRA, P. PALHARES, F. AZEVEDO

Universidade do Minho - Instituto de Educação (CIEC)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7373-705X>fraga@ie.uminho.pt

Submetido 07/10/2024 - Aceito 23/05/2025

DOI: 10.15628/holos.2025.18418

ABSTRACT

A qualitative study was developed that focuses on the articulation between literary, linguistic and mathematical education through poetry. One of its objectives is to promote the development of a taste for mathematics and poetry. There is a close relationship between motivation and learning, which is why it is important to invest in developing a taste for mathematics and poetry since childhood.

An outline of the study is presented, focusing on its development with 5-year-old children in the context of

early childhood education, over the course of six months. From the mobilization of poems with literary quality and potential to promote the articulation of the aforementioned areas, learning paths were constructed and developed in context.

The analysis of the data resulting from the research indicates that the articulation strategies implemented actually contributed to fostering children's taste for poetry and mathematics.

KEYWORDS: Articulated construction of knowledge, linguistic education in preschool education, literary education in early childhood, elementary mathematics education, poetry in childhood.

DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA POESIA E PELA MATEMÁTICA EM CRIANÇAS DE 5 ANOS – CONTRIBUTOS DE UM PROJETO DE ARTICULAÇÃO

RESUMO

Desenvolveu-se um estudo qualitativo que se centra na articulação entre educação literária, linguística e matemática através da poesia e que tem como um dos seus objetivos promover o desenvolvimento do gosto pela matemática e pela poesia. Existe uma estreita relação entre a motivação e a aprendizagem, pelo que é relevante o investimento no desenvolvimento do gosto pela matemática e pela poesia, desde a infância. Apresenta-se um recorte do estudo, focado no desenvolvimento do mesmo com crianças de 5 anos em contexto de educação pré-escolar, ao longo de seis meses. A partir da mobilização de poemas de qualidade literária e com potencialidade para promover a articulação das áreas referidas, foram construídos e desenvolvidos em contexto percursos de aprendizagem. A análise dos dados resultantes da investigação aponta para que as estratégias de articulação implementadas tenham, de facto, contribuído para fomentar o gosto das crianças pela poesia e pela matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Construção articulada do saber, educação linguística em educação pré-escolar, educação literária emergente, educação matemática elementar, poesia na infância.

1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de *caracterizar, compreender e transpor para a praxis saberes sobre a articulação entre poesia e matemática que fomentem o gosto por ambas as áreas e contribuam para o desenvolvimento de competências linguísticas, literárias e matemáticas na Educação Pré-escolar (EPE)*, desenvolveu-se um estudo qualitativo, com características de investigação-ação. No presente artigo, o enfoque é colocado na apresentação dos resultados da resposta à questão de investigação *Em que medida o desenvolvimento de atividades de articulação entre a poesia e a matemática poderá contribuir para fomentar o gosto por ambas?*.

Esta dimensão do gosto pela poesia e pela matemática dispõe de elevada relevância, na medida em que, tal como vários estudos têm demonstrado, o interesse e a motivação estão fortemente relacionados com a aprendizagem (Tapia & Fita, 2015). Particularmente no que respeita à matemática, sendo esta tradicionalmente perspetivada pela sociedade como algo difícil e pouco agradável (Viana et al., 2023), importa que desde a infância as crianças tenham um contacto positivo e motivador com a mesma.

O papel da poesia, que, no caso do presente estudo, pode aparentar surgir como contexto motivador no qual a matemática pode ser enquadrada, excede em muito o mencionado. A investigação foi concebida de modo a que a poesia seja valorizada por si mesma e não somente usada como meio para atingir um propósito pedagógico (Fonseca, 2020).

Ao longo de três ciclos de investigação foram construídos e desenvolvidos cerca de 21 percursos de aprendizagem com base em poemas e envolvendo a articulação das áreas educação literária, linguística e matemática. Embora o estudo tenha sido desenvolvido com dois grupos de crianças, de 4 e 5 anos, no artigo focamo-nos particularmente no grupo de crianças de 5 anos.

Para a análise foram consideradas entrevistas realizadas em vários momentos da investigação aos educadores e às crianças, assim como os dados resultantes de observação direta e participante da investigadora ao longo das sessões de desenvolvimento dos percursos de aprendizagem e de reflexão sobre os mesmos (Latorre, 2008).

Almejando contribuir para a expansão do conhecimento científico, apresentamos algumas considerações sobre os contributos da articulação referida para o desenvolvimento do gosto pela poesia e pela matemática, em contexto de EPE, com crianças de 5 anos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A articulação de áreas do saber reveste-se de sentido, principalmente em contexto de EPE, pelo modo holístico como as crianças desenvolvem as suas aprendizagens (Silva, et al., 2016). A articulação entre educação literária, linguística e matemática tem sido alvo de alguns estudos, principalmente a nível internacional. A título exemplificativo, os estudos têm demonstrado que tanto a matemática como a leitura implicam a compreensão de um código simbólico, composto por letras ou por números (Collins & Laski, 2018). Existem mesmo estudos que, entre os benefícios da mobilização da literatura infantil na abordagem à educação matemática, apresentam o aumento do interesse pela matemática e o desenvolvimento da motivação para o pensamento matemático (Maričić, Stakić e Malinović-Jovanović, 2017). Somam-se a este, a melhoria do

desempenho matemático e um maior envolvimento no discurso matemático (Monroe et al., 2018). Contudo, a maioria dos estudos existentes não se foca especificamente na poesia, nem na EPE.

Ao abordar particularmente a dimensão do gosto pela poesia e pela matemática, apraz ter presente o modo como a motivação se relaciona com a aprendizagem, razão pela qual deve ser promovida. O contexto de aprendizagem pode constituir um ativador da motivação e do interesse em aprender das crianças, na medida em que dialogar com as suas próprias características e que, portanto, adquirir significado para estas (Tapia & Fita, 2015). Também o brincar ocupa um lugar de relevo neste âmbito, pois, ao fomentar naturalmente a aprendizagem, é importante que ocupe um lugar central na prática pedagógica (Soares, Côco & Ventrone, 2016).

Assim, o papel do mediador de aprendizagem, enquanto responsável pela decisão das atividades a realizar e de como estas poderão motivar as crianças, é fundamental (Tapia & Fita, 2015). Note-se a existência de estudos que apontam que as crenças que as crianças desenvolvem nos anos iniciais sobre as suas capacidades matemáticas têm influência no modo como vão perspetivar esta área do saber nos anos seguintes e, como tal, no sucesso que terão na mesma (Altieri, 2005). Com efeito, no âmbito da educação matemática (EM) é importante que o mediador atue no sentido de aproximar as crianças da vivência matemática no quotidiano (Viana et al., 2023).

Também na área da educação linguística e literária (ELL), o mediador, ao atuar de modo intencional, conduz a criança no desenvolvimento das primeiras conceções sobre leitura (Macedo & Soeiro, 2009; Pereira & Alencar, 2017). No caso específico da poesia, ao potenciar o contacto regular e prazeroso com a mesma, permitirá que esta se torne mais familiar e acessível, assim como a própria “língua literária” (Siméon, 2015, p.85).

Neste âmbito, salientamos a dimensão afetiva que envolve e caracteriza a poesia. Esta pode potenciar a criação de uma relação afetiva com o texto literário, contribuindo, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências literárias, entre as quais a capacidade de ler e interpretar o mundo (Azevedo & Melo, 2012).

No artigo, reflete-se separadamente sobre as diferentes tipologias poéticas lúdica, lírica e narrativa (Cervera, 1992) e visual (Hatherly, 1975; Bernardino, 2016), tentando-se estabelecer uma relação com a apreciação que as crianças fazem de cada uma das mesmas.

Também as componentes matemáticas presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são analisadas discriminadamente, *Geometria e medida, Números e Operações, Organização e Tratamento de dados e Interesse e Curiosidade pela Matemática* (Silva et al., 2016).

3. METODOLOGIA

Um dos objetivos do estudo em que o presente artigo se insere é compreender *em que medida o desenvolvimento de atividades de articulação entre a poesia e a matemática poderá contribuir para fomentar o gosto por ambas*. Assim, embora tenham participado na componente empírica da investigação dois grupos de crianças, de 4 e 5 anos e respetivos educadores, no artigo focamo-nos no grupo de 5 anos, constituído por 12 crianças e acompanhado por dois educadores.

O estudo, com características de investigação-ação (Latorre, 2008), foi desenvolvido em contexto de EPE ao longo de seis meses, entre janeiro e julho de 2023. Durante este período decorreram três ciclos de investigação (CI). Cada CI foi composto por entre quatro a seis percursos de aprendizagem (PA), sequências de atividades em que a ELL e a EM foram articuladas tendo por base um poema ou pontualmente um livro poético ou encontros em torno da poesia [um dos PA consistiu na preparação e na visita dos avós que partilharam e escutaram poemas; outro consistiu na preparação e no encontro com o poeta João Manuel Ribeiro]. Cada PA apresentou entre uma a quatro sessões com 45 a 60 minutos.

Os poemas abordados nos PA foram selecionados de um *corpus textual*, constituído anteriormente, numa das primeiras fases do estudo. Reuniram-se aproximadamente 100 poemas que cumpriram critérios de qualidade literária e apresentaram potencialidades ao nível da articulação entre ELL e EM.

Note-se que a seleção dos poemas e a planificação dos PA se foram realizando ao longo do projeto tendo em conta os interesses e necessidades das crianças (Folque, 2014), articulando os contributos de crianças, educadores, investigadora e especialistas de ambas as áreas envolvidas.

Na Tabela 1 constam os elementos centrais dos vários PA realizados.

Tabela 1: Apresentação dos elementos centrais dos PA

CI	Poema/ Elemento central do PA	Tipologia poética	Principais componentes matemáticas do PA
1º	<i>Convite</i> – José Paulo Paes (1989)	Lírica	<i>Geometria e medida</i> <i>Números e operações</i>
	<i>Contas de Somar</i> – João Manuel Ribeiro (2011)	Lúdica	<i>Números e operações</i>
	<i>Copo copo jeircopo</i> – recolha de Teresa Guedes (2000)	Lúdica	<i>Números e operações</i>
	<i>O Tigre</i> – António Manuel Couto Viana (2008)	Lúdica	<i>Números e operações</i>
2º	<i>A minha galinha pinta</i> – recolha de Alice Vieira (1994)	Lúdica	<i>Números e operações</i>
	<i>Segredo</i> – Miguel Torga (1956)	Narrativa	<i>Geometria e medida</i> <i>Organização e tratamento de dados</i>
	<i>O ovo e Ovo</i> – João Pedro Mésseder (1999; 2016)	Lírica	<i>Geometria e medida</i>
	<i>OVO AVE VOO VOA</i> – Abílio-José Santos (1968)	Visual	<i>Geometria e medida</i> <i>Organização e tratamento de dados</i>
	<i>Livro Versos com Reversos</i> – João Pedro Mésseder (1999)	-----	-----
	POESIA COM OS AVÓS	-----	-----
3º	<i>Eu, tu</i> – João Manuel Ribeiro (2009)	Lúdica	<i>Números e operações</i>
	<i>Fresquinho, freguês</i> – Nuno Higino (2008)	Narrativa	<i>Organização e tratamento de dados</i> <i>Números e operações</i>
	<i>O rei dos trocadilhos</i> – José Jorge Letria (1992)	Narrativa	<i>Geometria e medida</i>
	<i>Ladrão</i> – João Manuel Ribeiro (2009)	Narrativa	-----
	ENCONTRO COM O POETA	-----	-----
	<i>Eucalipto</i> – João Pedro Mésseder e Francisco Duarte Mangas (2002)	Visual	<i>Geometria e medida</i>

A título exemplificativo apresentamos um dos PA desenvolvidos, com base no poema *Eu, tu*, Ribeiro (2009).

Eu, tu

Sola sapato
Rei rainha
Galo pato
Carapau sardinha
Mão luva
Dedo pé
Vinho uva
Água café
Menino menina
Vestido nu
Cravo bonina
Eu tu.

Para além da promoção do gosto pela poesia e pela matemática, traçaram-se objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. No âmbito da ELL, promover o desenvolvimento: da noção de poesia; de competências de leitura e escrita (orientação da escrita, familiarização com o código escrito, correspondência fónico-gráfica); da consciência fonológica. Já no que concerne à EM, promover o desenvolvimento: do sentido de número; da noção de ordinalidade; da noção de ordem crescente e decrescente e da noção de adição.

Neste sentido, o PA teve três sessões com cerca de 45 minutos, nas quais se desenvolveram atividades como:

- Procurar os versos numerados pela ordem em que surgem no poema, na mata do jardim de infância;
- Ordenar os versos e ler o poema (leitura de imagens);
- Explorar as relações entre as palavras que formam o poema;
- Criar, em grande grupo, um poema tendo por base o poema *Eu, tu*, atendo, por exemplo, a critérios como palavras com o mesmo número de letras;
- Procurar palavras do poema com vogais específicas;
- Leitura (não convencional) e declamação dos poemas.

Exemplos mais detalhados de PAs podem ser consultados em Pereira, Palhares & Azevedo (2024).

De modo a compreender o contributo da articulação entre ELL e EM, através da poesia para o desenvolvimento do gosto por esta e pela matemática, complementou-se a intervenção em contexto de EPE com a recolha e análise de dados.

A observação, conversação e análise de documentos, foram basilares enquanto técnicas de recolha de dados características da investigação-ação (Latorre, 2008; Coutinho, 2013). Utilizaram-se instrumentos como o diário de campo, contendo as notas da investigadora, gravações de áudio e imagem, produções das crianças e entrevistas a educadores e crianças, realizadas nos vários momentos do estudo, apresentados na Tabela 2:

Tabela 2: Apresentação das entrevistas realizadas

CI	Participantes	Início do ciclo	Fim do ciclo	Entrevista		
				Individual	Pares	Pequeno grupo
1º	Educadores	X	-	X	-	-
		-	X	-	X	-
	Crianças	-	X	-	-	X
2º	Educadores	-	X	-	X	-
	Crianças	-	-	-	-	-
3º	Educadores	-	X	X	-	-
	Crianças	-	X	-	-	X

Optou-se por um modelo de entrevista semiestruturada aos educadores (Amado & Ferreira, 2014). Abordaram alguns tópicos, dos quais serão focados no presente artigo: *interesse das crianças pelo projeto, interesse das crianças pela poesia e interesse das crianças pela matemática*.

As entrevistas às crianças realizaram-se através do questionamento oral pela investigadora, e pela resposta gráfica (Figura 1 [colando um autocolante]) e oral por parte das crianças. De modo a que se sentissem mais motivadas e envolvidas na entrevista, as crianças poderiam selecionar o autocolante que melhor expressasse a sua resposta e colá-lo na circunferência correspondente ao que queriam expressar [grande – sim/ muito; média – mais ou menos; pequena – não/ pouco]. Simultaneamente eram convidadas a responder ou explicar a razão da sua resposta oralmente.



Figura 1: Criança a responder a entrevista

De modo complementar às entrevistas, realizaram-se várias sessões de diálogo em grande grupo com as crianças. Logo no início do projeto, a fim de se compreender quais as suas perceções em relação à poesia e à matemática e depois no final de cada CI. Nestas sessões de reflexão relembavam-se os poemas abordados ao longo do respetivo CI e as crianças eram convidadas a votar nos poemas de que tinham gostado mais ou menos. Além da recolha de dados, estes momentos permitiram que as crianças se envolvessem na fase de reflexão e que desenvolvessem competências de *organização e tratamento de dados* (Silva, et al., 2016).

Face à diversidade de instrumentos de recolha de dados mobilizados, a triangulação dos mesmos foi fulcral para que se pudessem estabelecer algumas considerações sobre o tema em questão (Latorre, 2008). Assim, foram sendo redigidos relatórios de reflexão no final de cada CI que potenciaram o processo cíclico de investigação, ação e reflexão crítica tendo em vista a melhoria da prática e do contexto (Tinoca, 2017; Coutinho et al., 2009).

A análise dos dados referentes ao desenvolvimento do gosto pela poesia e pela matemática, no caso dos dados quantitativos, decorreu através de tratamento por estatística

descritiva (Amado et al., 2014). No que concerne aos dados qualitativos, decorreu através de uma análise por categorias, adotando algumas características da análise de conteúdo (Esteves, 2006).

Neste sentido, importa notar que a categorização teve lugar na medida em que permitiu classificar e reduzir os dados, reconfigurando-os de acordo com os objetivos da investigação. As categorias emergiram sobretudo dos dados, pelo que foram usados procedimentos abertos na sua formulação. Nesta etapa, procurou-se cumprir os princípios de exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade. Posteriormente, na fase de produção de inferências, os resultados foram interpretados (Esteves, 2006).

Note-se ainda que o projeto foi apresentado à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, que lhe concedeu um parecer positivo. Embora o jardim de infância tenha autorizado a menção pública do mesmo, ao longo do desenvolvimento do projeto, foi acautelada a garantia do direito de confidencialidade das crianças, mantendo-se a privacidade dos seus dados pessoais e sendo a menção às mesmas codificada (Baptista, 2014). Além do mais, assegurou-se o consentimento informado e esclarecido das crianças, dos encarregados de educação e educadores.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Interesse pelo projeto

O interesse que as crianças demonstraram pelo projeto espelha, de algum modo, o seu interesse pelas áreas envolvidas, torna-se assim pertinente a análise do mesmo.

Tanto na entrevista realizada no final do 1º CI como na entrevista no final do 3º CI, todas as crianças afirmaram ter gostado muito de brincar com a poesia e com a matemática, em resposta a uma das questões. Do mesmo modo, na entrevista do final do 3º CI, ao ser colocada a questão: “Gostavas que o projeto continuasse?”, todas as crianças afirmaram que sim.

Os dados resultantes da escuta dos educadores através das entrevistas realizadas ao longo dos CI corrobora a apreciação do projeto pelas crianças, conforme a Tabela 3 mostra:

Tabela 3: Análise ao tópico *Interesse pelo projeto* nas entrevistas aos educadores

Código	Descritores	Indicadores
1º CI		
1A	- Em momentos de jogo espontâneo, as crianças falam, brincam e replicam as atividades realizadas nas sessões;	2
2º CI		
2A	- As crianças dão continuidade às atividades realizadas no seu dia-a-dia de forma espontânea;	1
3º CI		
3A	- Observa-se uma evolução positiva do interesse das crianças;	1
3B	- As crianças manifestaram um interesse constante/ contínuo;	4
3C	- As crianças demonstravam esperar ansiosamente a chegada da investigadora;	1
3D	- Associação do interesse pelo projeto com a diversidade de atividades;	1

Os dados apresentados na tabela 3 indicam que:

- As crianças evidenciam um elevado interesse pelo projeto ([código-indicadores] 3A- 1, 3B-4);

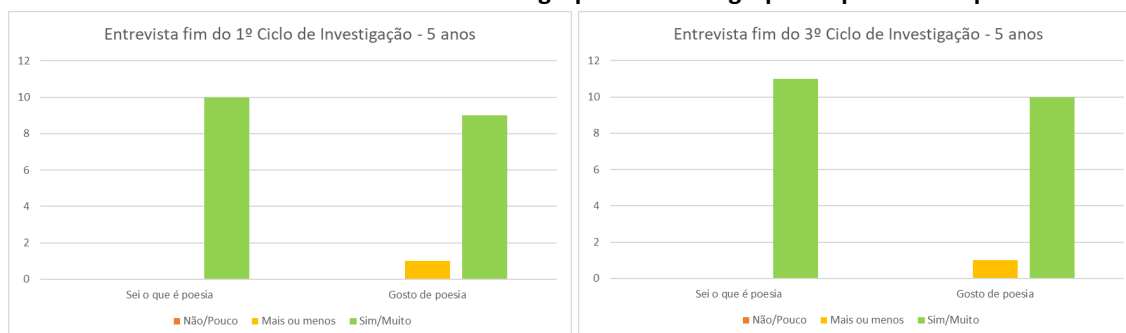
- As crianças mobilizam espontaneamente conteúdos e atividades realizadas nas sessões do projeto para o seu dia-a-dia (1A-2, 2A-1);
- As crianças relacionam o mediador com o projeto de forma positiva (3C-1);
- As atividades realizadas influenciaram o interesse das crianças pelo projeto (3D-1).

Complementando a análise apresentada com dados resultantes da observação direta e participante da investigadora (Latorre, 2008), importa destacar o modo como são concordantes. As expressões verbais das crianças, como, “é muito fixe” (CG), as suas expressões corporais e atitude de curiosidade e entusiasmo durante as sessões indicam um elevado interesse pelo projeto.

4.2. Desenvolvimento do gosto pela poesia

Considerando particularmente a poesia, importa conhecer a noção que as crianças têm da mesma, a fim de melhor se compreender a sua influência no interesse e no gosto pela poesia. Deste modo, a primeira entrevista realizou-se apenas no fim do 1º CI (Gráfico 1), quando as crianças já tinham contactado com alguns poemas e refletido sobre algumas características do género literário. A entrevista repetiu-se no fim do 3º CI (Gráfico 2).

Gráficos 1 e 2: Análise às entrevistas ao grupo de 5 anos: grupo de questões de poesia



Ao analisar os gráficos em articulação com a análise individual das entrevistas, observa-se que:

- Todas as crianças afirmaram saber o que é poesia, desde o final do primeiro CI;
- A grande maioria das crianças afirmou gostar muito de poesia (no fim do 1º CI, 88, 89%, e no final do 3º CI 90%);
- O JP, que tinha dito gostar “mais ou menos” de poesia, no fim do projeto disse gostar muito;
- O AT, que no fim do 1º CI tinha dito gostar muito de poesia, no final disse gostar “mais ou menos”. Todavia, a sua postura de interesse em todas as atividades, e mesmo o que disse no decorrer de toda a entrevista final, demonstra o impacto positivo que o projeto teve nele, tendo mesmo dito que gostava que o projeto continuasse “Sim, até na minha escola primária”; “Se tu ficasses doente, eu ia para tua casa e acordava-te”.

Na entrevista realizada no fim do 1º CI, as respostas das crianças que quiseram definir poesia foram:

Tabela 4: Análises às respostas à questão “O que é poesia?” – fim do 1º CI

Código	Tópico	Nº de crianças	Exemplos
4A	Brincar com palavras	10	“poesia é brincar às palavras” (AN) “é brincar com as palavras” (AT), (BG), (CG), (JP), (LC), (MS), (MG), (ML), (MT)

4B	Falar muito	1	“é falar muito” (JP)
----	-------------	---	----------------------

A resposta 4A é dada pela maioria das crianças. Entendemos que tal se deve ao modo como tiveram oportunidade de experienciar e interiorizar a noção de poesia transmitida no primeiro poema abordado no âmbito do projeto *Convite* (Paes, 1989).

No que respeita à questão referente ao gosto pela poesia:

Tabela 5: Análises às respostas à questão “Gosto de poesia? Porquê?” - fim do 1º CI

Código	Tópico	Nº de crianças	Exemplos
5A	Associa a poemas específicos	2	“eu gosto do «poema dos tigres»” (AN) “gostei do poema dos tigres” (MT)
5B	Associa a atividades específicas	5	“gostei quando fizeste aquele jogo dos tigres lá fora...e também o dos copos” (AT) “mais porque o jogo dos tigres foi muito fixe” (JP) “porque tu fizeste o jogo dos tigres lá fora e o «copo jericopo»” (MG) “gosto porque tu me deixas desenhar às vezes” (ML) “gosto de fazer trabalhos contigo e gosto de ir lá fora contigo” (CG)
5C	Destaca a apreciação pelo género literário (não justifica)	2	“Eu adoro poesia” (AT) “Eu adoro poesia” (LC)
5D	Associa à mediadora	6	“porque gosto de fazer trabalhos com a R [investigadora] e gosto de aprender com a R” (BG) “gosto de fazer trabalhos contigo e gosto de ir lá fora contigo” (CG) “gosto de aprender com a R e gosto de estar com a R” (LC) “gosto de aprender com a R novos poemas” (MS) “porque eu gosto de aprender contigo” (ML) “gosto de aprender com a R” (MT)
5E	Associa a aprender	4	“porque gosto de fazer trabalhos com a R e gosto de aprender com a R” (BG) “gosto de aprender com a R e gosto de estar com a R” (LC) “porque eu gosto de aprender contigo” (ML) “gosto de aprender com a R novos poemas” (MS)

Na análise às respostas dadas pelas crianças que optaram por explicar a razão para gostarem de poesia encontra-se a predominância da associação à mediadora (5D-6), o que confirma a relevância do papel que a mediação leitora tem no desenvolvimento do interesse e do gosto pela leitura (Macedo & Soeiro, 2009). Segue-se a esta, a associação do gosto pela poesia a atividades específicas realizadas na abordagem aos poemas (5B-5), o que evidencia a importância do planeamento cuidado das mesmas (Tapia & Fita, 2015).

A associação à aprendizagem é também frequente (5E-4), resultado que mostra o modo como as crianças entendem a poesia como uma janela de aprendizagem.

Há ainda crianças que justificam o gosto pela poesia com o facto de terem apreciado um poema em específico (5A-2) e outras que, não justificando, destacam a sua grande apreciação pelo género literário (5C-2).

Na entrevista no fim do 3º CI foi dado mais ênfase à segunda parte das questões, que ainda não haviam sido feitas na primeira entrevista, assim, foram apenas quatro crianças que espontaneamente quiseram justificar as suas respostas, dizendo que poesia “é brincar com as palavras” (AN), (AT), (BG), (LA).

Ao longo das várias entrevistas, os educadores afirmaram que o interesse das crianças pela poesia era visível. Atribuíram esse interesse:

- à rápida aprendizagem das crianças, dizendo que:
“eles apanharam muito bem e criaram um interesse muito grande, quando se fez a poesia dos planetas, eles rapidamente apanharam, isto porque estão a ser trabalhados, por isso de algum modo nota-se que há um trabalho por trás que os interessa pela poesia” (Educador C);
- ao facto de mostrarem o desejo em partilhar a poesia e as suas aprendizagens, visível em:
“em casa, falam com os pais, e contam e dizem” (Educador C);
- ao articularem a poesia com o quotidiano, como se observa em:
“no dia-a-dia também se nota, mesmo a nível da parte da consciência da palavra e dos sons mesmo, eles procuram agora muito mais referir, x palavra rima com outra, esse som é igual ao de...” (Educador D).

No que concerne às atividades que consideraram ter mais impacto no desenvolvimento do gosto pela poesia, embora tenham considerado que todas as atividades contribuíram para tal, destacaram as atividades apresentadas na Tabela 6:

Tabela 6: Análise às entrevistas aos educadores: atividades com maior impacto no gosto pela poesia

Atividade	Descritores	Justificação
Sessão Poesia com os avós	A sessão de poesia com os avós permitiu relacionar aprendizagens anteriores de forma significativa;	“Eu acho que a atividade com os avós foi o culminar de todas. Se calhar teve mais impacto por relacionar tudo o que foi feito num só momento” (Educador D)
	As crianças mostraram vontade de partilhar as suas aprendizagens com os avós;	“o facto de virem os avós cá, achei fenomenal, o interesse dos avós e a vontade que eles mostravam de dizer aos avós o que aprenderam” (Educador C)
	As crianças demonstraram ter desenvolvido a perceção de que as atividades em torno da poesia têm uma relação com o mundo real.	“a dos avós, porque eles percebem que o trabalho que está a ser feito podem levá-lo para o mundo real e eles percebem que aquilo que estão a aprender que vão partilhar, que há toda uma envolvimento à volta” (Educador D)
Sessão Encontro com o poeta	As crianças demonstraram gostar muito da visita do autor João Manuel Ribeiro, pelo modo como este interagiu com elas;	“a vinda do poeta foi espetacular, pela maneira de ele ser também, muito alegre, muito espontâneo, muito virado para eles, e eles adoraram” (Educador C)
		“[falaram] Muito muito sobre isso, muito sobre isso. E brincavam e mudavam o tom de voz conforme o professor [poeta], cantavam, embora pronto o professor tinha aquele vozeirão muito bom, e eles

		cantavam, mas imitavam-no assim com a voz muito grossa. Achei que foi assim uma mais-valia isso” (Educador C) As crianças desenvolveram a percepção de que o que aprenderam no jardim de infância (no âmbito do projeto) tem uma relação com o mundo real. “a do escritor faz com que traga o mundo real para eles, porque eles percebem que tudo bem, que existe um livro, existe um escritor, existe um poeta, com quem eles contactaram, de quem eles aprenderam diferentes coisas, mas eu acho que é diferente para eles e tem impacto, que foi o que senti que aconteceu, de eles verem a pessoa que escreveu aquilo à frente deles e perceberem “não, aquela pessoa ali é real, foi esta pessoa que escreveu aquilo que eu gostei de ler, que gostei de ouvir” e acho que isso teve muito impacto neles” (Educador D)
Sessão de exploração do livro Versos com reversos	As crianças demonstraram valorizar a exploração livre do livro e a manipulação do mesmo.	“Por exemplo aquela atividade em que eles puderam folhear o livro, acho que teve também um significado diferente” (Educador D)
PA motivado pelo poema OVO AVE VOO VOA	As crianças demonstraram ter apreciado a atividade de desconstrução de palavras.	“aquela do “ovo” também teve muito significado para eles, mas lá está, é diferente, eles desconstroem a palavra” (Educador D)
PA motivado pelo poema O ovo	As crianças demonstraram apreciar a atividade de criação poética.	“Eu acho que quando eles fizeram o peixe” (Educador C)
PA motivado pelo poema Eu, tu	O percurso de aprendizagem motivado pelo poema <i>Eu, tu</i> teve um grande impacto nas crianças.	“a que se calhar identifico como tendo mais impacto, pela construção da atividade e também pelo impacto que teve neles foi aquela do “tu, eu” [<i>Eu, tu</i>]” (Educador D)
PA motivado pelo poema Fresquinho freguês	As crianças evidenciaram bastante interesse na atividade de pesca de palavras com características específicas.	“Pois, a do peixe achei que foi espetacular” (Educador C) “quando eles fizeram a pesca, mostrou que tiveram muito interesse e estavam ávidos de aprender coisas e de contar e de fazer e interagir uns com os outros” (Educador C)

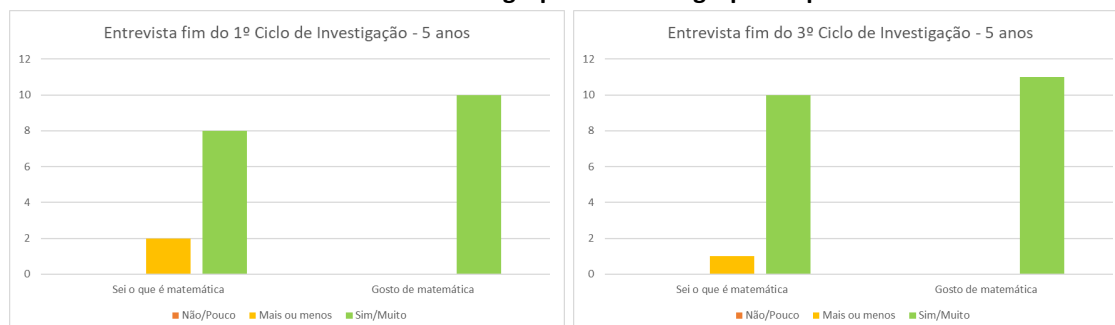
Analisando as atividades destacadas pelos educadores, observa-se que as crianças mostraram um grande interesse pelas que tinham a palavra como elemento central, uma vez que podiam interagir com esta, encontrá-la, construí-la ou desconstruí-la. Salientam-se também as atividades que envolveram a comunidade, principalmente pela percepção de ligação entre a poesia, o jardim de infância e o mundo exterior.

4.3. Desenvolvimento do gosto pela matemática

A matemática surgiu no projeto e em cada percurso de aprendizagem de forma contextualizada, sendo que por vezes não houve referência explícita à mesma. Com efeito, embora as crianças associassem com frequência noções abordadas nas sessões, a noções matemáticas, é muito provável que nem sempre isso tenha ocorrido. Assim e atendendo a que na instituição há

um trabalho bastante sistemático da matemática, desenvolvido pelos educadores, é possível que as respostas das crianças não se devam somente à noção de matemática que adquiriram através do projeto, mas também em toda a vivência no jardim de infância. Os Gráficos 3 e 4 apresentam as respostas das crianças ao grupo de questões sobre a matemática, respetivamente no fim do 1º CI e no fim do 3º CI:

Gráficos 3 e 4: Análise às entrevistas ao grupo de 5 anos: grupo de questões de matemática



- No fim do 1º CI, 80% das crianças afirmou saber o que é matemática e no fim do 3º CI o valor passou a 90, 91%, sendo que o AT afirmou já saber o que é matemática e apenas a AN manteve a sua resposta;
- Quer no fim do 1º CI, quer no fim do 3º CI, 100% das crianças afirmaram gostar muito de matemática.

Na entrevista realizada no fim do 1º CI, as crianças que optaram por explicar o que entendiam ser matemática deram as respostas analisadas em seguida:

Tabela 7: Análises às respostas à questão “O que é matemática?” – grupo 5 anos

Código	Tópico	Nº de crianças	Exemplos
7A	Associa a operações	3	“eu sei, contas é matemática, não é?” (JP) “matemática é fazer contas” (LC) “contas de somar” (MS)
7B	Associa a ser difícil	1	“é um bocadinho difícil” (AT)

Três das crianças associaram matemática a operações (7A-3), embora estas estejam de facto associadas, observa-se nas respostas um entendimento reduzido do que é a matemática, apenas associado à componente *Números e operações*.

Uma das crianças apenas expressou a sua perceção ao invés de tentar encontrar uma definição (7B-1), todavia transparece no seu comentário alguma renitência a esta área, visto já a considerar difícil. Note-se que esta criança apresenta normalmente bastante facilidade em responder ou executar as tarefas propostas no âmbito da matemática. Assim o facto de associar a matemática a algo difícil poderá estar relacionado com o facto de ter irmãos mais velhos em idade escolar que possam influenciar a sua perceção ao tecer algum tipo de comentário do género. Esta hipótese é corroborada pelo facto de a mesma criança no final do 3º CI ter associado a mesma ao 1º ciclo do ensino básico, dizendo “matemática na escola primária fazemos contas” (AT). Associou ainda a matemática a “grafismos” (AT), realizados no âmbito da rotina de sala e não do projeto.

Além desta, no fim do 3º CI, apenas mais uma criança optou por dizer o que entendia por “matemática”. Associou-a a jogos que envolvem números e implicam estar com atenção para que

possam aprender, “podemos fazer jogos, só que temos de estar com muita atenção para nós aprendermos coisas, tipo nos números e assim” (LA). Embora não seja possível comparar a percepção geral do grupo, pelo facto de, tanto no fim de um CI, com no outro, o número de respostas ser bastante reduzido, observa-se uma maior elaboração na descrição do que a matemática envolve, surgindo no fim do 3º CI, a dimensão lúdica que a mesma pode apresentar.

No que concerne ao gosto pela matemática, a Tabela 8 apresenta a análise das justificações dadas pelas crianças na primeira entrevista, no fim do 1º CI:

Tabela 8: Análises às respostas à questão “Gosto de matemática? Porquê?” – fim do 1º CI

Código	Tópico	Nº de crianças	Exemplos
8A	Associa a gostar de fazer operações	7	“porque gosto de fazer contas” (LC) “gosto também de fazer contas” (BG) “é muito fixe e também eu gosto imenso de fazer contas e fazer caças ao tesouro” (JP) “porque eu gosto de fazer contas de somar” (ML) “eu gosto das contas de somar” (AN) “eu gosto de fazer contas de somar” (CG) “eu gosto de fazer contas de somar” (MS)
8B	Associa à mediadora	2	“eu gosto de matemática porque gosto de fazer coisas com a R [investigadora]” (MS) “eu gosto porque tu ensinas coisas” (MG)
8C	Associa a atividades específicas	1	“é muito fixe e também eu gosto imenso de fazer contas e fazer caças ao tesouro” (JP)

A maioria das crianças do grupo associa o gosto pela matemática a gostar de fazer operações (8A-7), quatro destas, associam concretamente a operações de adição (ML), (AN), (CG), (MS). O destaque da adição deve-se provavelmente ao facto de esta ter sido a operação que mais se usou na abordagem articulada dos poemas. Note-se que a utilização da terminologia “contas de somar”, ao invés de “adições”, se deve ao facto de este ser mesmo um título de um dos poemas abordado, *Contas de somar* de João Manuel Ribeiro (2011).

Observa-se ainda que as crianças associam o gosto pela matemática à mediadora (8B-2) e a atividades específicas (8C-1), o que reforça a importância da preparação e condução dos percursos de aprendizagem e abordagem aos poemas.

No final do 3º CI, observaram-se já outras justificações para o gosto pela matemática. Note-se que nestas, além da componente *Números e operações*, já surge a componente *Geometria e medida*. Na justificação, duas crianças dizem “medir a cabeça do AT tipo assim” (AN) e “é porque nós conseguimos medir as coisas, tipo isso, medir essa parte aqui” (BG). Outra criança associa o gosto pela matemática ao que sente, dizendo “porque é muito fixe” (AT) e outra ao facto de gostar de contar “porque é giro, porque eu gosto de contar” (LA).

Os educadores, ao longo das entrevistas realizadas, destacaram as atividades que consideraram mais terem contribuído para o desenvolvimento do gosto pela matemática, conforme apresentado na Tabela 9. Ademais, na entrevista final o Educador D, afirmou mesmo que o facto de a abordagem à matemática se ter realizado de forma prática e articulada com o contexto contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela matemática:

“Em relação à matemática, eu acho que, lá está, o todo, é mesmo um todo (...) todas as atividades tiveram um contexto muito prático, não houve uma abordagem teórica de nada, tudo se relacionou com aquilo que eles estavam a trabalhar, com aquilo que eles gostam e, e lá está, com o quotidiano deles, por isso esse impacto foi geral e não houve assim uma quebra (...) foi bom”.

Tabela 9: Análise às entrevistas aos educadores: atividades com maior impacto no gosto pela matemática

Atividade	Descritores	Justificação
PA motivado pelo poema <i>Eucalipto</i>	Através das atividades de medição com unidades não convencionais, as crianças ficaram despertas e motivadas para a medida, sendo que o começaram a fazer espontaneamente em situações do dia-a-dia.	“Eu sei que eles estavam com uma régua aqui há pouco tempo (...) e eles andavam a medir aqui com a régua aqui as cadeiras, a cabeça deles, os braços, o comprimento dos dedos, por isso, tudo isso é uma mais-valia para a matemática” (Educador C)
		“Ao nível da matemática, a atividade que eles fizeram no exterior, que os obrigou a medir, a fazer aquela questão de abraçarem a árvore, de fazerem contagens pelos dedos de maneira a conseguir medir, acho que também teve muito impacto” (Educador D)
PA motivado pelo poema <i>Fresquinho</i> <i>frequês</i>	As crianças evidenciaram bastante interesse na atividade de pesca de palavras em forma de peixes e simulação de venda dos mesmos.	“quando eles fizeram a pesca, mostrou que tiveram muito interesse e estavam ávidos de aprender coisas e de contar e de fazer e interagir uns com os outros” (Educador C)

Os educadores salientaram atividades que envolveram a experiencição dos conceitos matemáticos e a sua articulação com situações do dia-a-dia.

4.4. Interesse pelos poemas/ PA

No final de cada um dos três CI, houve lugar a uma sessão de reflexão. Em cada sessão as crianças tinham oportunidade de participar numa espécie de votação, em que escolhiam o poema/ PA de que mais tinham gostado e caso houvesse algum de que não tivessem gostado, também o indicavam. A seta azul voltada para cima simbolizava um voto positivo e a seta laranja voltada para baixo, um voto negativo. Observe-se a Figura 2.

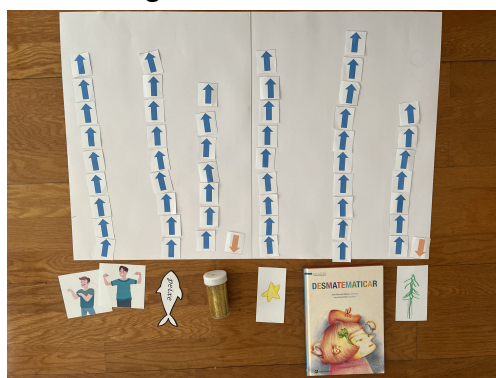


Figura 2: Votações realizadas na sessão de reflexão no final do 3º CI

Várias crianças demonstraram dificuldade em escolher apenas um poema/ PA de que tenham gostado, observe-se a frase proferida pelo MS “Mas é que é tão fixe que eu não consigo escolher...quero este, este, este e este!”.

Assim, após uma primeira votação, realizou-se uma segunda, na qual as crianças podiam selecionar todos os poemas de que tivessem gostado. Apresentam-se na Tabela 10 os dados referentes a essa segunda votação em cada um dos CI.

Tabela 10: Análise das preferências das crianças relativamente aos poemas/ PA nas sessões de reflexão

Poema/ Percurso de atividades/ Sessão	Poesia	Principais componentes matemáticas	Indicadores	
			Gostou	Não gostou
1º CI				
O Tigre	Lúdica	Números e operações	9	0
Copo copo jericopo	Lúdica	Números e operações	5	1
Convite	Lírica	Geometria e medida Números e operações	3	2
Contas de somar	Lúdica	Números e operações	2	2
2º CI				
Segredo	Narrativa	Geometria e medida Organização e tratamento de dados	10	0
A minha galinha pinta	Lúdica	Números e operações	9	0
O Ovo e OVO	Lírica	Geometria e medida	9	0
OVO AVE VOO VOA	Visual	Geometria e medida Organização e tratamento de dados	9	1
Poesia com os avós	-----	-----	9	1
Livro Versos com reversos	-----	-----	7	0
3º CI				
Encontro com o poeta	-----	-----	10	0
Eu, tu	Lúdica	Números e operações	9	0
Fresquinho, freguês	Narrativa	Organização e tratamento de dados Números e operações	9	0
Ladrão	Narrativa	-----	9	0
O rei dos trocadilhos	Narrativa	Geometria e medida	7	1
Eucalipto	Visual	Geometria e medida	7	1

Todos os poemas/ PA tiveram votos positivos, sendo que a maioria obteve o voto positivo da maior parte do grupo.

Colocando agora o enfoque nas tipologias poéticas (Cervera, 1992; Bernardino, 2016) dos poemas abordados, apresenta-se a Tabela 11:

Tabela 11: Análise das tipologias poéticas dos poemas de que as crianças disseram gostar/ não gostar

Tipologia poética	Nº de poemas mobilizados	Nº de votos “gosto”	Percentagem de votos “gosto”	Nº de votos “não gosto”	Percentagem de votos “não gosto”
Narrativa	4	35	36,08%	1	12,50%

Lúdica	5	34	35,05%	3	37,50%
Visual	2	16	16,49%	2	25,00%
Lírica	2	12	12,37%	2	25,00%

Observa-se uma ligeira preferência das crianças pela poesia narrativa, seguida pela poesia lúdica. Contudo, tendo em conta a representatividade de cada tipologia poética, os resultados obtidos não expressam diferenças significativas na preferência de tipologia poética.

Centrando o foco nas componentes matemáticas, observe-se a Tabela 12:

Tabela 12: Análise das componentes matemáticas identificadas nos PA correspondentes aos poemas de que as crianças disseram gostar mais e menos

Componentes matemáticas identificadas nos PA	Nº de PA	Nº de votos "gosto"	Percentagem de votos "gosto"	Nº de votos "não gosto"	Percentagem de votos "não gosto"
<i>Geometria e medida</i>	6	45	37,82%	5	45,45%
<i>Números e operações</i>	7	46	38,66%	5	45,45%
<i>Organização e tratamento de dados</i>	3	28	23,53%	1	9,09%

Os PA que envolveram a componente *Números e operações* foram os mais indicados pelas crianças ao votarem nos poemas de que mais tinham gostado, sendo seguidos pelos PA que convocaram a componente *Geometria e medida*. Todavia, à semelhança do que aconteceu com as tipologias poéticas, devido às diferenças de representatividade, não é possível extrair significado dos dados que permita afirmar uma clara preferência das crianças por alguma componente. Não obstante, a apreciação que as crianças tiveram pelos vários PA envolvendo cada uma das três componentes foi clara, sendo muito maior o número de votos "gosto" do que "não gosto".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de articulação foi apreciado por 100% das crianças que participaram no estudo, sendo que não apenas disseram ter gostado muito do mesmo, como também manifestaram o desejo de que o projeto continuasse. Os educadores corroboraram o mencionado, referindo que além de demonstrarem interesse pelo projeto, as crianças mobilizaram espontaneamente conteúdos e atividades realizadas nas sessões do projeto para o seu dia-a-dia.

A análise dos dados permitiu concluir que as crianças relacionam o mediador com o projeto de forma positiva, reforçando a relevância desta figura no processo de familiarização com a literatura e com a matemática (Macedo & Soeiro, 2009; Viana et al. 2023). Revelou ainda a influência que as atividades realizadas apresentam no interesse das crianças pelo projeto, corroborando Tapia e Fita (2015).

Desenvolvimento do gosto pela poesia

Considera-se que o projeto contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela poesia, na medida em que, afirmando saber o que é poesia, desde o fim do 1º CI, no fim do 3º CI, 90% das crianças disse gostar muito de poesia. Note-se a definição que a maioria das crianças atribuiu à poesia, "brincar com as palavras", ilustradora do apreço que desenvolveram pela mesma.

Enquanto atividades que mais contribuíram para o desenvolvimento do gosto pela poesia, os educadores salientaram as atividades que tinham a palavra como elemento central e as

atividades que envolveram a comunidade. Analisando as escolhas das crianças, no que concerne aos poemas que mais apreciaram, observou-se que os narrativos foram os mais escolhidos, seguindo-se os lúdicos.

Desenvolvimento do gosto pela matemática

Embora a abordagem à matemática tenha decorrido de forma contextualizada e, por vezes, não explícita, note-se que no final do projeto 90, 91% das crianças afirmaram saber o que é, sendo que 100% das crianças afirmaram gostar muito da mesma.

O gosto pela matemática foi associado pelas crianças principalmente a atividades realizadas no decorrer da abordagem aos poemas, nomeadamente operações (particularmente de adição) e medições. Os educadores salientaram as atividades que envolveram a experiência dos conceitos matemáticos e a sua articulação com situações do dia-a-dia.

Limitações e possibilidades de investigação futura/ continuidade investigativa

A investigação poderia ter um maior alcance se todos os géneros poéticos e componentes matemáticas tivessem sido mobilizados com a mesma representatividade. Contudo, não era este o foco principal do estudo, pelo que poderá ter interesse um estudo posterior que incida na relação entre as preferências poéticas e matemáticas em articulação.

Aliando o facto de todas as crianças participantes no estudo afirmarem terem gostado muito do projeto, à percepção dos educadores, que o corrobora, bem como à observação realizada pela investigadora, considera-se positivo o impacto do projeto na fomentação do gosto pela poesia e pela matemática. Enfatiza-se particularmente o papel do mediador, assim como as atividades desenvolvidas como modo de abordar os poemas e as várias noções matemáticas, literárias e linguísticas envolvidas.

6. REFERÊNCIAS

Altieri, J. (2005). Creating Poetry: Reinforcing Mathematical Concepts. In NCTM. *Teaching Children Mathematics*. (370–374). NCTM.

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-226). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-352). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, F. & Melo, I. (2012). Poesia na infância e formação de leitores. *Perspectiva*, 30(3), 925-946, <http://www.perspectiva.ufsc>

Baptista, I. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*. SPCE.

Bernardino, L. (2016). A matéria poética de Ana Hatherly. *Revista da rede internacional Lyracompoets*, 7, 117-138, <http://dx.doi.org/10.21747/21828954/ely7a7>

Cervera, J. (1992). *Teoria de la literatura infantil*. Ediciones Mensajero.

Collins, M. & Laski, E. (2018). Digging deeper: Shared deep structures of early literacy and mathematics involve symbolic mapping and relational reasoning. *Early Childhood Research Quarterly*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.008>

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologias Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (105-126). Porto Editora.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, A. (2020). A poesia na educação pré-escolar: para lá das rimas e das quadras. *Egitania Scientia*, 85-96. <https://doi.org/10.46691/es.vi.144>

Hatherly, A. (1975). *A Reinvenção da Leitura: breve ensaio crítico seguido de textos visuais*. Editorial Futura.

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Macedo, T. & Soeiro, H. (2009). A emergência da leitura no jardim-de-infância: Os tapetes narrativos. Em F. Azevedo & M. Sardinha (coord.). *Modelos e práticas em literacia*. (pp. 49-62). Lidel.

Maričić, S., Stakić, M., & Malinović-Jovanović, N. (2017). The Role of Literary Content for Children in Preschool Mathematics Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 631–642. <https://doi.org/10.12973/EJMSTE/80627>

Monroe, E., Young, T., Fuentes, D., & Dial, O. (2018). Why Use Children's Literature in Mathematics? In *Deepening Student's Mathematical Understanding with Children's Literature - National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 11–35). National Council of Teachers of Mathematics. <https://www.nctm.org/Store/Products/Deepening-Student-s-Mathematical-Understanding-with-Children-s-Literature/>

Pereira, B., & Alencar, A. (2017). Leitura nas séries iniciais: algumas considerações. *HOLOS*, 7, 299-310. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5911>

Pereira, R., Palhares, P., & Azevedo, F. (2024). Análise de percursos de aprendizagem desenvolvidos com crianças de 4 anos: contributos da articulação entre poesia e matemática in *Bolema* (aceite para publicação).

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Siméon, J. (2015). *A vitamina P: A Poesia, porquê, para quem, como?*. Trinta por uma linha.

Soares, L. C., Côco, V., & Ventrone, S. (2016). Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. *HOLOS*, 1, 91–106. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3953>

Tapia, J. & Fita, E. (2015) *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. Loyola.

Tinoca, L. (2017). Investigação & Formação contínua. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e perspectiva – Volume II*, 741-756. Conselho Nacional de Educação.

Viana, A., Silva, A., Silva, C., Santos, M., Sousa, H., Figueiredo, I., Rodrigues, P., & Sousa, M. (2023). As dificuldades de aprendizagem da matemática na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais: uma revisão bibliográfica. (Portuguese). *Revista Foco (Interdisciplinary Studies Journal)*, 16(10), 1–23. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-135>

Obras literárias

Guedes, T. (2000). *Criatividade precisa-se: na poesia, na narrativa e na área de projecto*. Caminho.

Higino, N. (2008). *Versos diversos*. Trinta por uma linha.

Letria, J. (1992). *O livro das rimas traquinas*. Terramar.

Mangas F. & Mésseder, J. (2002). *Breviário do sol*. Caminho.

Mésseder, J. (1999). *Versos com reversos*. Editorial Caminho.

Mésseder, J. (2016). *Palavras Viageiras*. Xerefé.

Paes, J. (1989). *Poemas para brincar*. Editora Ática.

Ribeiro, J. (2009). *Poemas para Brincalhar*. Porto Editora.

Ribeiro, J. (2011). *Desmatematicar*. Trinta por uma linha.

Santos, A. (1968). *Lidança; Trabalho/liberdade*.

Torga, M. (1956). *Diário VII*. Edição do autor.

Viana, A. (2008). *Bichos diversos em versos*. Texto Editores.

Vieira, A. (1994). *Eu bem vi nascer o sol*. Editorial Caminho.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020 e no âmbito da bolsa de doutoramento FCT com referência 2022.11143.BD.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Pereira, R., Palhares, P., & Azevedo, F. DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA POESIA E PELA MATEMÁTICA EM CRIANÇAS DE 5 ANOS : CONTRIBUTOS DE UM PROJETO DE ARTICULAÇÃO . HOLOS, 1(41). <https://doi.org/10.15628/holos.2025.18418>

SOBRE OS AUTORES

R. PEREIRA

Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE – IPP). Investigadora com bolsa FCT (2022.11143.BD) em Estudos da Criança no Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE - UMinho), Braga, Portugal. E-mail: raquel.sal.pereira@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3813-519X>

P. PALHARES

Doutoramento e Agregação em Estudos da Criança, especialização em Matemática Elementar pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Membro Integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança, do qual foi diretor adjunto em 2018-2021. Diretor do Doutoramento em Estudos da Criança 2012-2016. Vice-presidente da CIEAEM, Comissão Internacional para o Estudo e Melhoria do Ensino da Matemática desde 2018 a 2023. Presidente do Conselho Pedagógico do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Filiação Institucional: CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: palhares@ie.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9951-9467>

F. AZEVEDO

Doutor em Ciências da Literatura, Especialidade de Literatura Portuguesa, pela Universidade do Minho (UMinho). Professor Associado com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE - UMinho), Braga, Portugal. Filiação Institucional: CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: fraga@ie.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7373-705X>

Editora Responsável: Maura Costa Bezerra

Pareceristas *Ad Hoc*: Karina de Fátima Gomes e Moisés Selfa Sastre



Recebido 07 de outubro de 2024

Aceito 13 de março de 2025

Publicado 11 de julho de 2025