



O *kamishibai* plurilingue como impulsionador de aprendizagens e mediador da diversidade linguística

Plurilingual *kamishibai* as a booster of learning and mediator of linguistic diversity

Ana Sofia Santos Martins

Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro
sof.martins@ua.pt

Rosa Maria Faneca

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Professores,
Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro
rfaneca@ua.pt

Resumo:

Este texto tem como objetivo perceber se as atividades com recurso ao *kamishibai* plurilingue podem promover aprendizagens curriculares ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes, e sensibilizar para a diversidade linguística.

Neste texto apresentaremos resultados de um estudo realizado em 2019, em torno da ferramenta *kamishibai* plurilingue, construído a partir de um programa de intervenção didática numa turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da região de Aveiro, caracterizada pela existência de diversidade linguística e cultural.

Para tal, analisaram-se registos fotográficos, e as respostas ao inquérito por entrevista à professora titular e aos alunos.

Os resultados evidenciam que as atividades implementadas, com recurso ao *kamishibai* plurilingue, proporcionaram aos alunos o desenvolvimento de aprendizagens curriculares ao nível do português, matemática e expressão plástica e sensibilizaram para a diversidade linguística e cultural.

Palavras-chave: *Kamishibai* plurilingue; Abordagens plurais; Sensibilização à diversidade linguística; Aprendizagens curriculares no 1.º CEB.

Abstract:

This text aims to understand whether activities using plurilingual *kamishibai* promote curricular learning in terms of knowledge, skills and attitudes, and can raise awareness of linguistic diversity. In this text we will present the results of a study carried out in 2019, around the plurilingual *kamishibai* tool, built from a didactic intervention program in a class of the 2nd year of primary school, in the region of Aveiro, characterized by the existence of linguistic and cultural diversity. To this end, the results were obtained by analyzing photographic records, and by interviewing the teacher and students.



In conclusion, the activities implemented using plurilingual *kamishibai* provided students with the development of curricular learning at the level of Portuguese, mathematics and plastic expression and raised awareness of linguistic and cultural diversity.

Keywords: Plurilingual *kamishibai*; Plurilinguistic approaches; Awakening to languages; Curricular learning in primary school.

Résumé:

Ce texte vise à comprendre si les activités utilisant le *kamishibai* plurilingue favorisent l'apprentissage scolaire en termes de connaissances, compétences et attitudes et sensibilisent à la diversité linguistique.

Dans ce texte, nous présenterons les résultats d'une étude menée en 2019, autour de l'outil *kamishibai* plurilingue, construit à partir d'un programme d'intervention didactique dans une classe de cours élémentaire 1^{ème} année de l'école primaire, dans la région d'Aveiro, caractérisée par l'existence d'une diversité linguistique et culturelle. Afin d'obtenir des éléments de réponse, notre choix s'est porté sur la méthode par entretien semi-directif auprès de l'enseignante et des élèves ainsi que des enregistrements photographiques.

Les résultats montrent que les activités mises en œuvre, en utilisant le *kamishibai* plurilingue, ont permis de développer les apprentissages au niveau du portugais, des mathématiques et de l'expression plastique et ont sensibilisé les élèves à la diversité linguistique et culturelle.

Mots-clés: *Kamishibai* plurilingue; Approches plurielles; Éveil aux langues; Apprentissages fondamentaux à l'école primaire.

Introdução

A diversidade linguística presente nas escolas portuguesas trouxe novos desafios aos professores. Por isso, é crucial promover, realçar e valorizar, junto dos alunos, precisamente esta diversidade existente nos contextos escolares (Dias *et al.*, 2010; Lourenço & Andrade, 2011; Marques & Martins, 2010).

À semelhança do que acontece nos outros pontos do globo, Portugal não é exceção e, por esta razão, a escola tem de se adaptar a esta nova realidade e assumir-se “como um local inclusivo e gerador de mudança, onde se pratica e fomenta a participação, a formação crítica e o respeito pelas diferenças” (Lourenço, 2014, p. 2). Neste sentido, as escolas devem proporcionar o contacto com outras línguas e culturas para que os alunos conheçam melhor o mundo que os rodeia com o intuito de olharem para a diferença como uma riqueza e não como uma limitação.

Tendo em conta “Os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da agenda 2030”, destacamos o objetivo 4 (educação de qualidade), o qual pretende fomentar a valorização linguística e cultural, bem como o respeito pelas diferenças ao longo desta década (Organização das Nações Unidas, 2017). Considerando estes aspetos, torna-se crucial que a escola portuguesa seja um “local inclusivo” que promova e aceite a diversidade como uma oportunidade para gerar partilha, compreensão e respeito pelas línguas e culturas dos alunos presentes nas escolas.



Para trabalhar estas questões relacionadas com a educação para a diversidade e educação inclusiva, destacamos a sensibilização à diversidade linguística (SDL) como um caminho para os alunos aprenderem a olhar para a diferença como algo natural e poderem desenvolver aprendizagens e atitudes/valores como a aceitação, respeito e valorização face ao Outro (Andrade, Martins & Pinho, 2014; Dias *et al.*, 2010; Martins, 2008). De modo a alcançar este propósito, acredita-se que é essencial desenvolver atividades e projetos de SDL que estimulem aprendizagens não só a nível dos conhecimentos e consciência das línguas, mas também de conteúdos ministrados nos currículos.

Nesta linha de entendimento, a partir do desenvolvimento do projeto de intervenção, pretende-se, neste texto, refletir sobre a ferramenta *kamishibai* plurilingue como impulsionadora de aprendizagens e mediadora da diversidade linguística. Para tal, após um breve enquadramento teórico, apresenta-se a metodologia de recolha e análise de dados, tendo por base o registo fotográfico e o inquérito por entrevista à professora titular e aos alunos. Finalmente, sistematizaremos as potencialidades educativas desta ferramenta pedagógica de consciencialização da diversidade linguística de forma a dar resposta à seguinte questão:

- Quais as aprendizagens dos alunos nas atividades desenvolvidas em torno do *kamishibai* plurilingue?

A resposta a esta questão permitirá i) identificar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e ii) compreender se as atividades em torno do *kamishibai* plurilingue podem sensibilizar para a diversidade linguística.

Contextualização teórica

O *kamishibai* plurilingue nasceu a partir de uma evolução do *kamishibai* tradicional e, por este motivo, iremos começar por explicitar a evolução do *kamishibai* tradicional até chegarmos ao atual *kamishibai* plurilingue.

O *kamishibai* tradicional teve origem no Japão no século VIII e significa literalmente “teatro de papel” (Gallezot-chapuis, 2017). Neste “teatro de papel” contam-se histórias a um público através da utilização de um *butai* (palco do *kamishibai*), no qual o contador de histórias insere e remove pranchas à medida que expõe a narrativa (Moriki & Franca, 2017). No que se refere às pranchas, estas são inseridas no *butai* e são compostas por duas partes, a ilustração e o texto: “[...] tienen un dibujo en una cara y texto en la otra” como podemos verificar na Figura 1 (Jiménez, 2005, p. 1).



Figura 1: Butai com pranchas da história “Viajar sem sair do lugar.”
Fonte: autoria própria

O *kamishibai* tradicional tornou-se mais visível e reconhecido na década de 1920 quando se revelou um meio de divulgação de contos tradicionais e de entretenimento nas ruas do Japão (Moriki & Franca, 2017; Vernetto, 2018). Em 1930, a crise mundial e, seguidamente, a Segunda Guerra Mundial tiveram impactos negativos e muitos trabalhadores perderam o emprego. Como forma de colmatar a pobreza instalada muitos desses ex-trabalhadores tornaram-se nos novos *kamishibai-ya* (contadores de histórias), que se deslocavam de localidade em localidade de bicicleta para apresentarem o seu espetáculo *kamishibai* na rua (Jiménez, 2005; Lucas, 2009).

Quando o contador de histórias pretendia iniciar o “espetáculo” movimentava a *hyoshigi* (maraca) para despertar a atenção das pessoas que circulavam pela rua para cativá-las a assistirem à narração. Antes de começar o “espetáculo” vendia doces e, de seguida o contador de histórias, ao som do *hyoshigi*, proferia as palavras *Mukashi...Mukashi* (Era uma vez), abria as três portas do *butai* (teatro de madeira) e iniciava a narração (Moriki & Franca, 2017).

As evoluções do *kamishibai* de rua foram notórias e a par dele surgiram também outros tipos de *kamishibai*, como o religioso e o educativo. Destacamos alguns nomes que impulsionaram estes tipos de *kamishibai*, como Imai Yone, Gozan Takahashi e Matsunaga (McGowan, 2015; McGowan, 2019).

Entretanto, com o passar dos anos e com o aparecimento da televisão, os *kamishibai-ya* foram desaparecendo das ruas do Japão até se extinguirem totalmente. Apesar disso, o *kamishibai* foi adotado nas escolas e nas bibliotecas como uma forma de fomentar o ensino-aprendizagem e preservar a herança cultural do país. A partir da década de 1970 a ferramenta passou a ser utilizada como um recurso didático na Europa e no mundo (Jiménez, 2005; Yáñez, 2015).

Mais recentemente, em 2015, a Associação D'une langue a l'autre (DULALA) (Associação sediada em Montreuil, França) organizou a primeira edição de um concurso de escrita plurilingue e ilustração de pranchas de forma coletiva, isto é, a construção de um *kamishibai* plurilingue (Dulala, 2019; Pedley & Stevanato, 2018). Foi neste âmbito que nasceu o *kamishibai* plurilingue, passando o recurso *kamishibai* a ter uma vertente educativa plurilingue e intercultural, com foco nas abordagens plurais (Faneca, 2019b, p. 5). Assim, o *kamishibai* plurilingue contempla características de um *kamishibai* tradicional, sendo-lhe incluídas várias línguas e culturas na narrativa e na ilustração.



Devido ao sucesso do concurso, a DULALA lançou nos anos seguintes a 2.^a e a 3.^a edição do mesmo. Em 2018, várias entidades espalhadas pelo mundo reconheceram este sucesso e quiseram participar no concurso. Por isso, a associação lançou a rede internacional KAMILALA com o intuito de unir uma comunidade internacional em torno deste projeto educativo (kamilala.org). Esta rede internacional conta com o apoio de algumas instituições parceiras dispersas pelo mundo. Destas instituições parceiras, destacamos a instituição portuguesa que se envolveu neste projeto, o Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), estrutura de investigação, formação e intervenção do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro, que propôs o concurso no território português (Pedley & Stevanato, 2018, p. 55).

Neste contexto, no ano letivo 2018/2019 foi lançada a 4.^a edição do concurso em França e a 1.^a edição em Portugal com o tema “Da minha janela para o mundo” (Kamilala, 2019), sendo esta frase inspirada no escritor português Fernando Pessoa. À semelhança dos concursos anteriores, poderiam participar crianças e jovens dos 3 aos 15 anos.

Os projetos em torno do *kamishibai* plurilingue apresentam determinadas características que possibilitam o desenvolvimento de competências transversais ao currículo e essenciais à aprendizagem não só a nível escolar, mas também a nível social (Pedley & Stevanato, 2018). Esta ferramenta adapta-se às necessidades de todos os alunos, promovendo “l’apprentissage de la lecture, de l’écriture, de l’expression orale et artistique...ainsi que pour s’ouvrir aux langues” (Kamilala, 2019).

Na mesma perspetiva, Carreño (2012) defende que a produção coletiva de um projeto desta natureza:

“desarrolla la imaginación, el gusto por leer, amplía el pensamiento, permite que niños y niñas se familiaricen con los elementos propios de la narrativa, los prepara para escribir, potencia poderosamente conductas sociales y afectivas esenciales para la convivencia y desarrolla experiencias placenteras, vinculando emocionalmente el acto de leer a una vivencia gozosa” (Carreño, 2012, p. 3).

Por outro lado, este tipo de projetos facilita também o contacto com a diversidade linguística e cultural, uma vez que proporciona atividades que exigem comparação e reflexão em relação às línguas e culturas (Vernetto, 2018). Neste sentido, a ferramenta *kamishibai* plurilingue e os projetos à sua volta destacam-se como um meio de sensibilização à diversidade linguística e cultural, despertando nos alunos a consciência e aceitação em relação a esta diversidade (Faneca, 2019b).

Ainda assim, por ser um projeto coletivo, toda a sua construção requer um trabalho de equipa em que a escuta, a interajuda, a cooperação e a organização serão essenciais para todas as tomadas de decisão ao longo de todas as fases de construção (Enjelvin, 2018; Pedley & Stevanato, 2018). Por isso, é também um projeto que fomenta valores essenciais para a vida.

Destacando estes projetos como um meio de SDL, importa salientar esta relevância. A SDL é uma das abordagens plurais das línguas, na qual se podem proporcionar atividades às crianças, nas diferentes áreas curriculares, tendo em consideração outras línguas, para além daquelas previstas no currículo (Candelier *et al.*, 2012). Neste sentido, a SDL permite que as crianças tenham oportu-



nidades de interagir com outras línguas, aprofundando o conhecimento em relação à diversidade, e compreendam outras formas de ver o mundo, conseguindo perceber melhor o Outro, respeitando-o. Trata-se de olhar para a diversidade como um enriquecimento a nível pessoal e social, valorizando línguas diferentes da sua. Efetivamente, a SDL salienta não só a riqueza linguística a preservar e a respeitar, mas também de garantir atitudes de solidariedade e de descoberta face às línguas (Camarneira, 2007). Assim, a SDL assume um papel fundamental no que se refere à construção do conhecimento sobre si próprio e à inclusão do Outro, fomentando desta forma o respeito e a valorização de outras línguas (Simões, Lourenço, Pinto, & Santos, 2018).

Tendo como referência a ferramenta *kamishibai* plurilingue e as suas potencialidades, apresenta-se o projeto “Viajar sem sair do lugar” com o intuito de impulsionar diversas aprendizagens curriculares e sociais, e ainda de sensibilizar os alunos para a diversidade linguística.

Metodologia

Neste artigo apresentamos um projeto de investigação-ação centrado em atividades que envolveram a ferramenta *kamishibai* plurilingue e que pretenderam trabalhar questões relacionadas com a promoção de aprendizagens curriculares, pessoais e sociais, e a SDL. O projeto de intervenção didática desenvolvido decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade (1.º Ciclo do Ensino Básico) durante o ano letivo 2018/2019. Neste projeto pretendeu-se orientar a ação pedagógica no sentido de solucionar problemas que se verificaram a partir da prática (Bogdan & Biklen, 1994). Quer isto dizer que se averiguou e confirmou a presença de diversidade linguística e cultural na turma e a falta de rentabilização dessa diversidade. Confirmamos que das 21 crianças da turma, apenas uma tinha nacionalidade alemã. Contudo, todas as outras tinham contactos próximos com outras línguas que provinham da socialização familiar e de recursos ou atividades lúdicas como jogos, vídeos e filmes. Importa salientar que as línguas selecionadas para o projeto foram aquelas em que as crianças mantinham um contacto mais próximo, que foi o caso do inglês, espanhol, alemão e mandarim.

O projeto aqui apresentado insere-se numa investigação mais ampla que se organizou em duas fases, que se passam a apresentar: 1) na 1.ª fase as crianças foram orientadas no sentido de escreverem e ilustrarem as pranchas da história *kamishibai* plurilingue “Viajar sem sair do lugar” para a participação no concurso *Kamishibai* Plurilingue Portugal; 2) na 2.ª fase os alunos procederam aos preparativos necessários para a divulgação do projeto à comunidade (elaboração do butai da turma, de mini-*butais*, minipranchas e convites plurilingues), e mais tarde prepararam e apresentaram a história “Viajar sem sair do lugar” às famílias e às duas supervisoras pedagógicas da Universidade de Aveiro. Neste artigo, focar-nos-emos apenas na segunda etapa do projeto intitulado “Viajar sem sair do lugar”.

Nesta segunda fase foram organizadas 12 sessões de trabalho implementadas entre 19 de março e 29 de maio de 2019. A Tabela 1 apresenta, resumidamente, as atividades realizadas em cada uma das sessões, com os principais objetivos. A descrição pormenorizada de cada uma das sessões poderá ser consultada em Martins (2019).



Tabela 1: Sessões e objetivos principais

Sessões	Atividades	Objetivos principais
Sessão I	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação das pranchas elaboradas pelos alunos da turma na primeira fase do projeto;- Jogo: “quiz kamishibai Plurilingue”.	<ul style="list-style-type: none">- Perceber os conhecimentos prévios dos alunos acerca do kamishibai plurilingue.
Sessão II	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação powerpoint: o que é e como construir um butai;- Demonstração de dois butais previamente elaborados com recurso a materiais diversificados.	<ul style="list-style-type: none">- Motivar os alunos para construção dos butais com as famílias.
Sessão III	<ul style="list-style-type: none">- Montagem dos mini-butais para o convite plurilingue.	<ul style="list-style-type: none">- Motivar os alunos para construção dos butais com as famílias.
Sessão IV	<ul style="list-style-type: none">- Decoração dos mini-butais para o convite plurilingue.	<ul style="list-style-type: none">- Fomentar a criatividade.
Sessões V e VI	<ul style="list-style-type: none">- Escrita colaborativa do convite plurilingue e da notícia plurilingue.	<ul style="list-style-type: none">- Desconstruir, planificar, textualizar e rever textos informativos;- Contactar com palavras estrangeiras.
Sessão VII	<ul style="list-style-type: none">- Elaboração das minipranchas com inclusão do texto (convite plurilingue);- Entrega do convite plurilingue às famílias para assistirem à apresentação da história “Viajar sem sair do lugar” (mini-butai com as respetivas minipranchas).	<ul style="list-style-type: none">- Contactar com diferentes técnicas de expressão.
Sessão VIII	<ul style="list-style-type: none">- Decoração das diferentes peças do butai (da turma) no qual se iriam inserir as pranchas concluídas na 1.^a fase do projeto.	<ul style="list-style-type: none">- Aprender a trabalhar em grupo.
Sessões IX, X e XI	<ul style="list-style-type: none">- Preparação e delineação das várias partes da apresentação;- Atribuição de funções/tarefas a cada um dos alunos.	<ul style="list-style-type: none">- Participar na preparação e organização de uma apresentação.
Sessão XII	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação do kamishibai plurilingue “Viajar sem sair do lugar” à família. Nesta apresentação foi utilizado o butai da turma e as pranchas.	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar um trabalho realizado em grupo.

Durante a implementação do projeto de intervenção recorreu-se a algumas técnicas de recolha de dados, como foi o caso da observação participante com recurso aos registos fotográficos, como advogam Amado (2013) e Bogdan e Biklen (1994).

Após o término do projeto “Viajar sem sair do lugar”, organizou-se uma entrevista semiestruturada à professora titular da turma e a todos os alunos da turma que foram organizados



em grupos (*focus group*). Nas entrevistas realizadas, quer a individual, quer as grupais, foram utilizados dois guiões, um para a professora titular e outro para os alunos, que orientaram as questões durante esses momentos.

No guião dirigido à professora titular procurou-se perceber i) o envolvimento, no projeto, das famílias dos alunos, ii) as relações que o projeto estabeleceu com as áreas curriculares e os seus conteúdos, iii) as atitudes, motivação e curiosidade dos alunos face ao projeto e iv) os conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca da ferramenta *kamishibai* plurilingue. No guião de entrevista ao *focus group* averiguaram-se questões referentes i) aos conhecimentos da ferramenta *kamishibai* plurilingue, ii) às aprendizagens curriculares e não curriculares, iii) ao envolvimento das famílias, iv) à diversidade linguística e cultural e v) à perceção do projeto.

Os dados recolhidos a partir dos diferentes instrumentos foram organizados em categorias de análise que permitiram o “agrupamento de unidades «sinónimas», em categorias, em conexão com o respetivo tema” (Amado, 2013; Bardin, 1977, p. 117).

Na Tabela 2 apresenta-se o instrumento de análise de conteúdo concebido, no qual se apresentam as categorias de análise, subcategorias, e a respetiva análise. O processo de conceção deste instrumento de análise de dados pode ser consultado em Martins (2019).

Tabela 2: Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Análise
A-Conhecimentos adquiridos	Ao nível do português	Unidades de registo que remetem para conhecimentos adquiridos ao nível do português.
	Ao nível da matemática	Unidades de registo que remetem para conhecimentos adquiridos ao nível da matemática.
	Ao nível da expressão plástica	Unidades de registo que remetem para conhecimentos adquiridos ao nível da expressão plástica.
	Ao nível das línguas estrangeiras e SDL	Unidades de registo que permitem saber a importância atribuída às línguas e o vocabulário adquirido em diferentes línguas.
	Ao nível do <i>kamishibai</i> plurilingue	Unidades de registo que evidenciam conhecimentos acerca da ferramenta.
B-Capacidades reveladas	Compreensão da utilidade/ importância das línguas estrangeiras	Unidades de registo que revelam a utilidade das línguas.
	Mobilização de conhecimentos adquiridos neste projeto para outros projetos/atividades	Unidades de registo que evidenciam conhecimentos aplicados em outras atividades.
	Identificação de traços da sua identidade linguística e cultural	Unidades de registo em que se verifica a identidade linguística e cultural da criança.
C-Atitudes demonstradas	- Valores desenvolvidos	Unidades de registo que relevam valores como a partilha, a aceitação, o respeito e a tolerância.
	- Apreciação do projeto por parte dos alunos	Unidades de registo em que se verifica menor ou maior grau de satisfação face ao projeto.



Resultados

Para dar resposta à pergunta inicial deste estudo, analisámos os dados recolhidos junto das crianças participantes e da professora tendo em conta os objetivos investigativos propostos, que voltamos a relembrar:

- Identificar as aprendizagens curriculares através das atividades em torno da ferramenta kamishibai plurilingue;
- Perceber se e de que forma as atividades em torno do kamishibai plurilingue podem sensibilizar para a diversidade linguística.

O *kamishibai* plurilingue como impulsionador de aprendizagens

Assim, começamos por apresentar os resultados que dizem respeito ao primeiro objetivo, que visou identificar as aprendizagens curriculares que o *kamishibai* plurilingue promoveu.

As seguintes respostas da professora titular da turma, apresentadas na tabela 3, revelam alguns **conhecimentos adquiridos** pelos alunos, nomeadamente na área curricular de português.

Tabela 3: Transcrições da entrevista à professora titular que evidenciam conhecimentos adquiridos em português

Questões	Respostas
É possível enumerar algumas das aprendizagens que o projeto potenciou?	“Foram tantas aprendizagens ... A escrita... Numa turma que tem tanta resistência a escrever [...].”
Na sua perspetiva, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto permitiram trabalhar conteúdos das várias áreas curriculares de forma articulada?	“[...] Por exemplo, mais uma vez vou falar da escrita... A escrita é algo que tem de ser trabalhado no segundo ano! O projeto <i>kamishibai</i> plurilingue [...] envolve escrita, leitura. [...] Podemos trabalhar outras questões da língua: a gramática.”
Considerou importante a escrita colaborativa na elaboração da notícia para o agrupamento e do convite?	“Sim, considero que a escrita colaborativa é uma forma de aprender a escrever, de aceitar as ideias dos outros.”
Na sua perspetiva, de todas as aprendizagens desenvolvidas em torno do projeto, quais foram as aprendizagens que lhe parecem ter sido mais significativas para as crianças?	“Penso que todas as aprendizagens foram tão importantes..., mas não me posso desligar da escrita, da aprendizagem da escrita. A escrita neste grupo era uma preocupação que tinha... o conseguir que estas crianças escrevessem, desenvolver-lhes a escrita... Por isso, para mim terá sido mais importante que as outras, [...].”

Analisando as diferentes respostas da professora, sobre o desenvolvimento de competências em português, percebemos que esta considera que foram adquiridas aprendizagens não só ao nível da leitura e da escrita, mas também ao nível da gramática. De todas as aprendizagens



adquiridas ao nível desta área curricular, a docente destaca a escrita como sendo a mais importante de todas, visto que a turma tinha grande resistência neste domínio. Por isso, um dos contributos para o desenvolvimento da escrita nestes alunos foi a oportunidade de contactarem com um recurso novo e desconhecido, que motivou a aprendizagem da escrita colaborativa em atividades como a escrita do convite aos pais e da notícia plurilingue a ser publicada no jornal da escola. Para a docente, a escrita colaborativa era uma “forma de aprender a escrever” e as diferentes atividades proporcionadas promoveram, de facto, a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento de atitudes de colaboração em tarefas.

Considerando as respostas dos alunos, referentes às aprendizagens no domínio da escrita, obtidas no *focus group*, podemos considerar que os alunos iniciaram o desenvolvimento de uma consciência da importância do alargamento vocabular e da escrita colaborativa.

Tabela 4: Aprendizagens no domínio da escrita

Grupos (nomes fictícios)	Respostas
Frederica, Iris, Luciana, Melissa e Teresa	Iris: “Aprendemos novas palavras.” Melissa: “Aprendemos a escrever outras palavras que ainda não tínhamos aprendido.”
Carla, Luís, Mara, Ricardo, Telmo e Cristiano	Mara: “Na notícia nós dissemos ideias para construir o texto em grupo.”

Constatamos que algumas crianças destacaram como mais-valias a aprendizagem de novas palavras e a consciência de que para se escrever um texto, colaborativamente, é necessário aceitarem as ideias dos vários elementos com o intuito de o trabalho final ser do agrado de todos os envolvidos.

Tendo como referências todos os dados analisados ao nível do português, que podem ser consultados em Martins (2019), verificamos que existiram aprendizagens nesta área no que concerne à leitura, à escrita e também à gramática.

Relativamente à área curricular de matemática, apresentamos na tabela seguinte as respostas dos alunos que revelam conhecimentos adquiridos nesta área.

Tabela 5: Aprendizagens matemáticas

Grupos (nomes fictícios)	Respostas
Frederica, Iris, Luciana, Melissa e Teresa	Melissa: “Eu aprendi...porque eu estava sempre a fazer retângulos na parte do convite para fazer bandeiras. Também fiz triângulos e círculos...” Melissa: “Utilizámos o <i>tangram</i> para formar <i>butais</i> .” Melissa: “Eu fiz um padrão, na da Venezuela fiz: azul e depois fiz preto. E quando escrevi fiz uma letra de roxo a outra de outra cor e depois meti.” (Expressões)
Carla, Luís, Mara, Ricardo, Telmo e Cristiano	Ricardo: “Também fizemos formas geométricas. O <i>butai</i> é um paralelepípedo.” Vários: “[Em cima do <i>butai</i>] era um prisma triangular.”



Com as respostas de alguns alunos, verificamos que existiram aprendizagens ao nível da matemática, uma vez que souberam identificar os nomes das diferentes formas geométricas e conseguiram associá-las às formas de objetos do nosso quotidiano e ao material estruturado *tangram*. O mesmo se aplica a alguns sólidos geométricos que foram mencionados e comparados com algumas partes dos *butais*. Além disso, também foram feitas referências aos padrões, isto é, às sequências. Isto significa que a criança que referiu este aspeto teve noção da regularidade do padrão e compreendeu que era um conteúdo pertencente à matemática.

Em relação ao registo fotográfico, apresentamos dois exemplos na Figura 2 em que é possível verificar que as crianças aprenderam a marcar o local correspondente às 14 horas num relógio analógico desenhado por elas na ilustração das minipranchas *kamishibai*. Assim, destaca-se outro conteúdo matemático presente no projeto: a aprendizagem da marcação das horas no relógio.

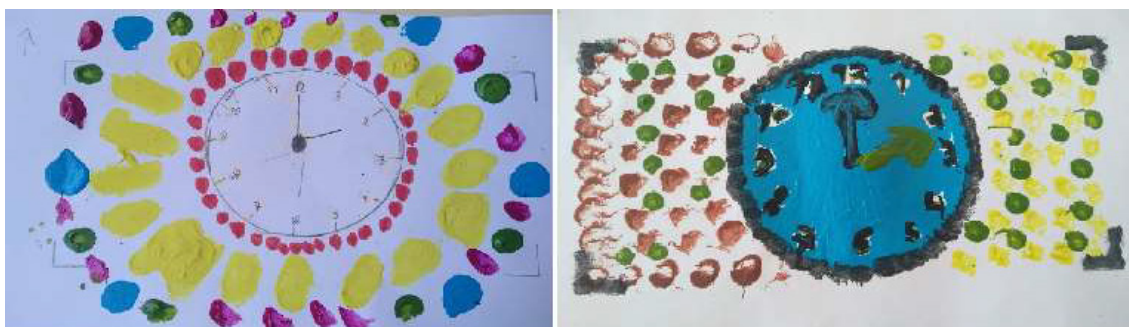


Figura 2: Exemplos da marcação de horas nas minipranchas
Fonte: autoria própria

Com esta compilação da análise dos dados, podemos concluir que, no projeto de intervenção, as crianças tiveram oportunidade de aprender vários conteúdos matemáticos, nomeadamente, as formas geométricas, os sólidos geométricos, a noção de padrão/sequências e ainda a representação das horas num relógio analógico.

Destacamos, de seguida, algumas das respostas da professora que clarificam os conhecimentos adquiridos ao nível da expressão plástica.

Tabela 6: Transcrições da entrevista à professora titular
que evidenciam aprendizagens de expressão plástica

Questões	Respostas
É possível enumerar algumas das aprendizagens que o projeto potenciou?	“[...] o desenvolvimento da criatividade [na área das expressões], que há muitas formas de a desenvolver.”
Na sua perspetiva, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto permitiram trabalhar conteúdos das várias áreas curriculares de forma articulada?	“[...] A nível da expressão plástica: a pintura e o trabalhar com diferentes materiais, por exemplo. Eu acho que está aqui, realmente, o trabalhar as áreas que fazem parte do currículo e as crianças atingirem esses objetivos.”



Na sua perspetiva, de todas as aprendizagens desenvolvidas em torno do projeto, quais foram as aprendizagens que lhe parecem ter sido mais significativas para as crianças?	“[...] Por isso para mim terá sido a mais importante que as outras [a escrita], mas logo abaixo vem o desenvolvimento da criatividade.”
---	---

Considerando as respostas da professora referentes à área de expressão plástica, podemos afirmar que este projeto potenciou o desenvolvimento da criatividade através da utilização de diversos materiais nas diferentes atividades que foram proporcionadas às crianças. A professora destaca ainda que a pintura foi também um aspeto a considerar na articulação com outras áreas curriculares, como por exemplo a matemática, tendo sido ilustradas as horas num relógio através de técnicas de pintura.

Fazendo uma análise global dos dados das entrevistas com os alunos referentes à expressão plástica, verificamos que foram surgindo respostas acerca das técnicas do pontilhismo, da raspagem e do momento da construção do *butai* da turma. As crianças deram respostas espontâneas em diferentes momentos das entrevistas e, por isso, as transcrições apresentadas não se cingem apenas a uma questão, mas sim a várias que foram surgindo em diálogos. Assim, para ilustrar os nossos argumentos, apresentamos, na Tabela 7, algumas respostas das crianças em relação às técnicas de pintura pontilhismo/raspagem.

Tabela 7: Aprendizagens de técnicas de pintura

Grupos (nomes fictícios)	Respostas
Bianca, Daniela, Ema, Fábio, Mónica e Eduarda	Daniela: “Com tintas, com pontinhos...” Bianca: “Era íamos buscar um cotonete e fazíamos desenhos com pontinhos.” Fábio: “Eu sei mais uma coisa! Primeiro passar lápis de cera e depois passar tinta preta.” Bianca: “Com um palito, mas tinha-se que raspar.” Eduarda: “É tipo raspadinha!”
Frederica, Iris, Luciana, Melissa e Teresa	Iris: “Sim, os pontinhos e depois pintámos com lápis de cera e passámos a tinta preta por cima e depois com o palito começávamos a fazer desenhos.” Frederica: “Tínhamos que usar umas cores e depois é que metíamos a tinta preta.” Luciana: “[utilizávamos] lápis de cera e tínhamos que carregar com muita força.” Iris: “Tivemos que colorir com muitas cores.”
Carla, Luís, Mara, Ricardo, Telmo e Cristiano	Mara: “[utilizámos] a técnica do ponteadado.” Ricardo: “[utilizámos] a técnica da raspagem.” Mara: “Nós pintávamos tudo a lápis de cera.” Ricardo: “E depois púnhamos muitas camadas de tinta preta.” Mara: “...deixávamos secar e depois passávamos um palito.”



Dinis, Lia, Liliana, Mário e Paulo	Paulo: “Eu aprendi umas ilustrações novas que não conhecia! Era um palito e lápis de cera em cima de uma folha e depois tinta preta e depois raspar um bocadinho com força. Era a técnica da raspagem.” Mário: “[Outra era] com cotonetes e tintas.” Paulo: Eu queria fazer a técnica dos pontinhos em todas as imagens.”
------------------------------------	---

Como se pode verificar na Tabela 7 muitas crianças deram respostas acerca das técnicas do pontilhismo e da raspagem, evidenciando que aprenderam como se processa cada uma delas. Conseguiram explicar como são as fases de cada uma das técnicas e ainda identificaram ou estiveram perto de identificar o nome de cada uma delas.

Cruzando os dados analisados, podemos inferir que foram proporcionadas às crianças diversas aprendizagens ao nível da expressão plástica e desenvolvidos conhecimentos acerca de diferentes materiais e diferentes técnicas de expressão.

O *kamishibai* plurilingue como mediador da diversidade linguística

No que concerne ao segundo objetivo, que visou perceber de que forma as atividades em torno do *kamishibai* plurilingue podiam sensibilizar para a diversidade linguística, apresentamos a subcategoria **conhecimentos adquiridos em línguas estrangeiras e SDL**. Nesta subcategoria pretendemos perceber a importância que os alunos atribuíam às línguas do projeto e ao vocabulário estrangeiro adquirido ao longo do mesmo. Assim, destacamos as respostas obtidas no *focus group* acerca da importância das línguas (todas as línguas são igualmente importantes?) [Tabela 8] e do vocabulário estrangeiro adquirido pelos alunos [Tabela 9].

Tabela 8: Respostas dos alunos em relação à importância das línguas

Grupos (nomes fictícios)	Respostas
Bianca, Daniela, Ema, Fábio, Mónica e Eduarda	Bianca: “Eu acho que são todas importantes.” Daniela: “Eu acho que são todas.” Fábio: “Acho que não.” Ema: “Sim.”
Frederica, Iris, Luciana, Melissa e Teresa	Iris, Frederica, Melissa: “Sim!” Melissa: “Eu acho que todas as línguas são importantes porque [...] depende [...] se nós formos a um lado as línguas são importantes para as outras pessoas... podem não ser importantes para nós, mas são para os outros porque eles comunicam naquela língua.”
Carla, Luís, Mara, Ricardo, Telmo e Cristiano	Telmo, Carla: “Sim.”
Dinis, Lia, Liliana, Mário e Paulo	Mário, Lia: “São todas.” Paulo: “Porque todas têm o mesmo valor, as línguas são importantes porque todas se aprendem.”



Constatamos que a maioria dos alunos considera que todas as línguas são igualmente importantes e apenas um deles disse que não. Uma das crianças ainda referiu que as línguas diferentes da nossa podem não ser importantes para nós, mas serão importantes para aqueles que comunicam nelas.

Na tabela seguinte registámos algum do vocabulário adquirido pelos alunos, do início ao fim do projeto nas diferentes línguas: inglês, espanhol, alemão e mandarim.

Tabela 9: Exemplos de vocabulário estrangeiro adquirido

Grupos (nomes fictícios)	Exemplos de vocabulário adquirido
Bianca, Daniela, Ema, Fábio, Mónica e Eduarda	Eduarda: “ <i>Hallo!</i> É olá em alemão.” Bianca: “ <i>Nǐ hǎo</i> em mandarim.”
Frederica, Iris, Luciana, Melissa e Teresa	Melissa: “ <i>Pilot.</i> ” Iris: “ <i>Hello.</i> ” Melissa: “ <i>Window.</i> ” Luciana: “ <i>Avión.</i> ”
Carla, Luís, Mara, Ricardo, Telmo e Cristiano	Ricardo: “ <i>Monster of Loch Ness.</i> ” Luís: “ <i>Avión.</i> ” Mara: “ <i>Hello.</i> ” Ricardo: “ <i>Grandfather.</i> ” Mara: “ <i>Pilot.</i> ”
Dinis, Lia, Liliana, Mário e Paulo	Mário: “ <i>Arco de la Federación.</i> ” Paulo: “ <i>Abuelo.</i> ”

Com base nesta tabela, verificamos que os alunos aprenderam palavras nas diferentes línguas presentes no projeto. Grande parte das palavras citadas foram adquiridas ao longo do projeto “Viajar sem sair do lugar”. Salientamos, ainda, que durante o projeto de intervenção, os alunos tiveram sempre vontade de conhecer e saber mais em relação às línguas, povos e culturas referidos no projeto. As crianças desenvolveram atitudes de curiosidade, respeito e de valorização perante a diversidade linguística e cultural. Não podemos esquecer que as atividades promovidas, que tiveram por base a SDL, proporcionaram às crianças o desenvolvimento de pensamentos positivos em relação às línguas e culturas.

Com a subcategoria “compreensão da utilidade das línguas”, pretendemos analisar a **capacidade** de compreensão e identificação da utilidade das línguas que os alunos revelavam, num mundo globalizado. Passamos a apresentar algumas das respostas dos alunos no que concerne ao reconhecimento da utilidade das línguas.



Tabela 10: Reconhecimento da utilidade das línguas

Grupos (nomes fictícios)	Respostas
Bianca, Daniela, Ema, Fábio, Mónica e Eduarda	Bianca: “Para aprendermos e podermos falar com os outros que não falam a nossa língua.” Daniela: “Porque se aprendermos coisas novas já conseguimos entender as outras pessoas.” Ema: “Porque assim nós podemos falar com todas as pessoas.”
Frederica, Iris, Luciana, Melissa e Teresa	Frederica: “Porque também se alguma pessoa da nossa família for para outro país e depois voltar não sabemos falar com ela.”
Carla, Luís, Mara, Ricardo, Telmo e Cristiano	Mara: “Porque toda a gente tem direito a ter uma língua que saiba... toda a gente tem direito a ter a sua própria língua.” Ricardo: “Porque toda a gente deve saber falar uma língua e ter uma nacionalidade.”

Constatámos que a maioria dos alunos encara as línguas como uma forma de comunicar, isto é, de entender e de falar com os outros. Por outro lado, a aluna Mara encara a língua como um direito e considera que todos deveriam ter essa consciência. As crianças tiveram a capacidade de destacar e apresentar a utilidade das línguas e as implicações que isso tem no quotidiano.

No que se refere à subcategoria **capacidade** de “identificação de traços da sua identidade linguística e cultural, realçamos as respostas dos alunos à questão “se tivessem que levar alguma coisa de Portugal, ou encontrassem alguém que vos pedisse que mostrassem qualquer coisa que caracterizasse Portugal, o que levavam ou mostravam?” Apresentamos, na tabela abaixo, algumas das respostas dados pelos alunos.

Tabela 11: Reconhecimento da sua identidade linguística e cultural

Grupos (nomes fictícios)	Respostas
Bianca, Daniela, Ema, Fábio, Mónica e Eduarda	Bianca: “Um livro (em português).” Ema: “Eu mostrava fotos de Portugal.” Fábio: “Eu mostrava o Cristiano Ronaldo.”
Frederica, Iris, Luciana, Melissa e Teresa	Melissa: “A bandeira, a comida, um vídeo de Aveiro.”
Carla, Luís, Mara, Ricardo, Telmo e Cristiano	Ricardo: “Portugal tem o fado, também tem os Xutos & Pontapés, e também queria dizer que havia francesinhas.” Ricardo: “Moliceiros.” Mara: “Ovos moles.”
Dinis, Lia, Liliana, Mário e Paulo	Paulo: “Ovos moles.”

Analisando as diferentes respostas, percebemos que as crianças referem aspetos relacionados com a cultura portuguesa e traços da região onde moram, o que prova a sua capacidade de identificar traços da sua identidade cultural. Em contrapartida, apenas uma criança refere traços da identidade linguística, apontando o exemplo de um livro, em que está patente



a língua portuguesa, identificando, desta forma, a língua como um traço da sua identidade linguística e cultural.

Os objetivos das atividades implementadas durante este projeto passaram pela vontade de sensibilizar para a diversidade, desenvolvendo a consciência da existência de diferentes línguas e o respeito e curiosidade por essas línguas como forma de construção de sociedades mais plurais, coesas e inclusivas.

Conclusões

O objetivo deste projeto, tal como mencionamos acima, era perceber se as atividades com recurso ao *kamishibai* plurilingue podem promover aprendizagens curriculares e sensibilizar para a diversidade linguística. Para analisar o contributo deste projeto, tendo em conta estes objetivos específicos, analisámos os dados recolhidos através dos registos fotográficos e das entrevistas.

Primeiro, verificou-se que o *kamishibai* plurilingue foi, sem dúvida, uma ferramenta crucial para que as aprendizagens alcançadas fossem possíveis. A descoberta e a novidade desta ferramenta, bem como todas as atividades em torno dela, cativaram e motivaram os alunos a quererem aprender sempre mais (Faneca, 2019a). O facto de ser um projeto comum da turma também fez com que cada aluno quisesse dar o seu melhor para que o resultado final fosse positivo. Todos estes aspetos foram essenciais para a promoção das diferentes aprendizagens potenciadas pelo projeto “Viajar sem sair do lugar”.

O projeto revelou, ainda, que através das atividades com recurso ao *kamishibai* é possível impulsionar várias aprendizagens e sensibilizar as crianças para a diversidade linguística. Ao longo do projeto, identificaram-se reflexos dessa sensibilização, isto é, encontraram-se dados que permitiram aferir que a maioria das crianças valorizam as línguas e encaram-nas como oportunidades e não como limitações. Daí as crianças demonstrarem vontade e motivação para aprenderem várias palavras em outras línguas.

A SDL presente em diferentes atividades do projeto foi ao encontro do documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Ministério da Educação, 2017), deixando patente que esta sensibilização deve proporcionar oportunidades que envolvam os aprendentes em tarefas e atos comunicativos que lhes ofereçam contactos estimulantes. Estes pontos foram tidos em conta nas atividades desenvolvidas com os alunos na área da SDL e os resultados foram muito satisfatórios.

Projetos com recurso ao *kamishibai* plurilingue podem ser implementados nos contextos educativos com vista a envolver cada vez mais alunos em atividades de SDL nas diversas áreas curriculares do 1.º CEB e, por outro lado, promover aprendizagens ministradas nos currículos (Ministério da Educação, 2018a; 2018b; 2018c). É também nossa opinião de que seria importante dar oportunidades às crianças de contactarem com outras línguas, desconstruindo possíveis preconceitos, e ainda fomentar o seu autoconhecimento e o conhecimento em relação aos Outros. Por isso, é necessário que os professores reconheçam a relevância desta área e proporcionem atividades neste âmbito.



Referências bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, I., Martins, F. & Pinho, A. (2014). Abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade: que possibilidades de educação para a valorização da diversidade linguística? In M. Moreira, (Ed.), *Filhos de um menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 175–188). Edições Pedagogo, LDA.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Camarneira, I. (2007). *Cultura linguística: um estudo com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP : Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Carreño, L. (2012). Desarrollo del lenguaje y sus alteraciones. *Cuaderno de Educación*, 44, pp. 1-7.
- Dias, C., Evaristo, A., Gomes, S., Marques, C., Sá, S., & Sérgio, P. (2010). Mar de línguas e culturas – uma abordagem didáctica de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico In A. Andrade & A. Pinho (Eds), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 65-79). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dulala (2019): Disponível em: <https://www.dulala.fr/>.
- Enjelvin, G. (2018). *Un «outil Freinet» transversal venu du Japon: la tradition du kamishibai a du bon, même en 2018 !* Disponível em: <https://theconversation.com/un-outilfreinet-transversal-venu-du-japon-la-tradition-du-kamishiba-a-du-bon-meme-en-2018-90287>. Consultado em março de 2020.
- Faneca, R. M. (2019a). O contributo do kamishibai plurilingue na promoção da escrita colaborativa de textos narrativos. In L. A., Pereira, R. L., Coimbra, L., Graça, A., Soares, F. F., Reis, I., Cardoso, (Org.). *VI Encontro Internacional de Reflexão sobre a Escrita: Algumas Décadas de Investigação e Ensino - Algumas Décadas de Investigação e Ensino*. Livro de Resumos (p. 33). Aveiro: DEP-UA. Disponível em: <https://bit.ly/2FkzzAG>.
- Faneca, R. M. (2019b). Porquê trabalhar com Kamishibais plurilingues numa educação orientada para a diversidade linguística e cultural? In A. Neto Mendes & G. Portugal (Org.), *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp. 361-376). Aveiro: UA Editora (Universidade de Aveiro).
- Gallezot-chapuis, A. (2017). *Éveil aux langues en UPE2A: projet autour de l'élaboration d'un kamishibai plurilingue*. Mémoire de master. Grenoble: Université Grenoble Alpes.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação social*. Relatório de estágio. Braga: Universidade do Minho.
- Jiménez, C. (2005). La magia del kamishibai. *Revista Tk*, 17, 153 –162.
- Kamilala (2019): Disponível em <https://kamilala.org/>.
- Lourenço, M. (2014). Um currículo para a diversidade: propostas para a educação da infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(2), 1–11.



- Lourenço, M., & Andrade, A. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. in C. S. R. e F. S. Neves (Ed.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 1, pp. 335–341). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Lucas, F. (2009). El «Kamishibai» como recurso didáctico en el aula de Educación Infantil y Primaria: una experiencia educativa: Propuestas para un entendimiento Oriente-Occidente. *Revista de pedagogía*, 6(4), 141–152.
- Marques, C., & Martins, F. (2010). Educação para a era planetária e sensibilização à diversidade linguística e cultural – uma proposta de inserção curricular In A. Andrade & A. Pinho (Eds), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 81-92). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A. (2019). *Kamishibai Plurilingue: diversidade linguística e aprendizagens*. Relatório de estágio, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Martins, F. (2008). *Sensibilização à diversidade linguística - Observação e formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- McGowan, T. (2015). *Performing Kamishibai. An Emerging New Literacy for a Global Audience*. New York: Routledge.
- McGowan, T. (2019). *The Many Faces of Kamishibai (Japanese Paper Theater): Past, Present and Future*. Disponível em <http://aboutjapan.japansociety.org/the-many-faces-ofkamishibai#sthash.ugaKpYGT.oIC04ugz.dpbs>.
- Ministério da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral de educação (DGE).
- Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Artes Visuais, 2.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de educação (DGE).
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Matemática, 2.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de educação (DGE).
- Ministério da Educação (2018c). *Aprendizagens essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Português, 2.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de educação (DGE).
- Moriki, R., & Franca, V. (2017). Mukashi, Mukashi: O kamishibai e a formação de leitores. *Revista Cerrados*, 25(22), 173–191.
- Organização Das Nações Unidas (2017). Disponível em <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>.
- Pedley, M., & Stevanato, A. (2018). Le concours Kamishibai plurilingue: un outil innovant pour diffuser l'éveil aux langues. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 45, 43–56.
- Simões, A., Lourenço, M., Pinto, S., & Santos, M. (2018). Princípios orientadores para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural no âmbito de uma inserção curricular. In P. Lang (Ed.), *Plurilingual Literacy Practices at School and in Teacher Education* (pp. 41–62). Berlin: Peter Lang.
- Vernetto, G. (2018). Le kamishibai ou théâtre d'images : mode d'emploi. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 44, 9–21.
- Yáñez, M. (2015). *Material didáctica: Kamishibai: La magia de la narración. Cuaderno de Educación*, 14. Disponível em http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_67/pdf/comentario_libro_67_kamishibai.pdf.