



Olhares de experiência: Investigação-Ação de futuros docentes com pictogramas de crianças

Ways of seeing: Action-Research with future teachers about children's drawings

Judite Zamith-Cruz
Universidade do Minho.

Resumo

Desejamos que estudantes adquiram uma postura ativa e reflexiva em interações com crianças. Os objetivos de Investigação-Ação com futuros docentes, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, foram os seguintes: (1) o seu conhecimento experiencial com menino/as, entre 4 e 12 anos, mediante técnicas de *escuta ativa*, *rapport* e análise de *textos visuais/mistos*; e (2) a sua sensibilidade a mudanças de vida precoce, em conversações, escrita e desenho. Apreciam-se fatores relacionais, moderadores socioculturais (e de estrutura familiar) e discriminaram-se indicadores de mal-estar subjetivo, risco e crise familiar. Apresenta-se a adesão e contrato, avaliação e finalização do processo.

Palabras-chave: Investigação-Ação participativa, retratos na infância, *textos visuais*, formação inicial de docentes.

Abstract

We hope that higher education students will be more active and reflexive in situations involving children. The objectives of Action Research with them, in the Institute of Education, University of Minho were as follow: (1) their experiential knowledge of children between 4-12 years old, using *active listening*, *rapport* and *mixed/visual texts*; and (2) their sensibility to changes in their early lives by conversations, writing and drawings. We estimated relational factors, socio cultural moderators (and family structure). We discriminated subjective discomfort, risk and family crisis. The adhesion and contract, evaluation and finalization of the process are presented.

Keywords: Participatory Action Research, childhood pictures, *visual texts*, training of future teachers

O caráter provisório do conhecimento foi contextualizado por pioneiros na Investigação-Ação (I-A) (Greenwood & Levin, 1998; Kemmis & McTaggart, 1988; Cherry, 1999; Forester, 1999). O nosso interesse no processo partiu também de

pesquisa por *Grounded Theory* (Glaser, 1992, 1998), após formação na abordagem do australiano Bob Dick, com relevo para o curso AREOL – *action-research and evaluation on line*, núcleo do processo *dialético* (Dick, 2002c, 2002e) e de mudança social cíclica. Quando a I-A foi adotada ao ensino-aprendizagem, a experiência foi reflexiva (Ghaye & Ghaye, 1998) e levou à conceção de modelos de trabalho (Whitehead, 1993), flexíveis e participativos (Chamala & Keith, 1995). Uma perspetiva complementar é a *Psicoeducação* (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 633), em formação psicológica de professores: educar sobre a investigação atual e o apoio psicológico, relacionado com “problemas”.

As estudantes do 2º ano, do Curso de Licenciatura em Educação Básica, contactaram e conversaram com crianças (4-12 anos), residentes no Norte de Portugal, que desenharam e escreveram, nomeadamente sobre recordações, associadas a (inter)ações, pensamentos e emoções sociais. Primeiro, utilizámos modelos de trabalho assentes na formação (*escuta ativa e rapport* - interação em sintonia) e em entrevista. Passaram-se a partilhar em rede interesses comuns, introduzido por Roloff (2008) e Bowie e Werhane (2004), no processo promotor de dúvidas, hesitações e energias do grupo (Elliott, 1999). Portanto, numa unidade curricular de “Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança”, ao longo de anos (Zamith-Cruz, 2010), puseram-se em comum conhecimentos experienciais de observação participante, para a análise de conteúdo documental de portefólios individuais. Necessitamos de tempos de reencontro (adultos-crianças, pais-docentes...), como o pensaram McAllister (1993) e Kemmis, McTaggart e Nixon (2014), de modo a espelharem-se os efeitos propiciados por olhares cruzados. Defende-se que no ensino superior poderão sustentar-se relacionamentos de confiança e proximidade com

crianças, a ponto de intensificarem em conjunto redes de trabalho de campo (Dick, 2002f).

Na experiência que se apresenta com crianças se atende a “fases de vida em transição” e a ritos de passagem, valorizados nascimentos, crises, riscos, mortes, casamentos, separações... Se foram focadas alterações de vida, as jovens adultas podem entendê-las nos imponderáveis receios, ameaças e perdas, expostas alterações acidentais e de desenvolvimento. A *nossa* realidade psicológica decorre, portanto, de processos interativos, cognitivos e afetivos, equacionados como lembranças/imaginações, implicados efeitos experienciais de percepções sensoriais (visões, cheiros, toques...).

Numa abordagem criativa e crítica à educação, o *saber da experiência* coloca-se, com base em Bondía (2002), distinto de aquisição de “informação” e por suspensão de “automatismos de ação”, partindo da intencionalidade, além da “opinião/juízo” e da “vontade de fazer”: “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque (...) exige que se pare para pensar, que se pare para olhar, que se pare para escutar, pensando, olhando e escutando mais devagar” (p. 24). No que se sente, se demora em particularidades. Cultiva-se a atenção e a delicadeza numa ou noutra experiência que se quer significativa, quando se relata o *acontecer*, “recebida a ação”, como o defende ainda Bondía, “abertos os olhos e ouvidos (...) escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p. 24).

Da intencionalidade na proposta se passou à inserção sociofamiliar, exigidas mudanças sustentáveis em contextos educacionais (Kemmis et al., 2014). Outro objetivo global foi refletir e criar *genuínas parcerias* (Edwards-Groves, Brennan, Hardy & Ponte, 2010), a partir de experiências de pesquisa heterogêneas e locais, operacionalizados procedimentos e critérios de educar para a autonomia e a cooperação, no ensino superior. Os objetivos específicos do estudo foram os seguintes: (1) a aprendizagem de técnicas, por futuras docentes; e (2) a sua avaliação de necessidades e potencialidades de crianças, em situações de mudança. Pretendemos intervir nos modos de interação tradicional e “vertical”.

As crianças são autoras de trabalhos de arte. Temos pressupostos éticos, quando se diga serem competentes, ativas, *agentes* e com a iniciativa para dizerem mais das suas vidas.

Método

O estudo por I-A realiza-se, anualmente, durante cerca de 3 meses, num semestre letivo. Segundo Dick (2002e) importa considerar os componentes de um processo que integra a adesão e o contrato de participação, a avaliação, a intervenção propriamente dita e a sua finalização, facetas que se

chegam a sobrepor de forma *acelerada*, cíclica e dinâmica.

Junto de crianças, a franca adesão das estudantes do ensino superior decorre de se pedir que se relacionem com menina/os, nos seus contextos de vida. A quebra de outras barreiras iniciais favorece-se na *comunidade de investigação*, quando atores sociais (futuras docentes) introduzem significados para o que *façam*. Como normas contratuais, assinam um documento para “futuras educadoras responsáveis por crianças”. Entretanto, colocamos a exigência de saber o que possa ser mudado, numa avaliação exploratória. Em particular, “que necessidades básicas têm asseguradas crianças ‘felizes’?” Justifica-se *necessitarem* da companhia e atenção de jovens adultas. No que se refere à intervenção, propriamente dita, seguem-se ações planeadas (nos guiões de trabalho). Com as crianças é realizada uma “despedida” preparada, após cerca de 5 (ou mais) sessões estruturadas.

No binómio ação-reflexão, a avaliação contínua das universitárias faz-se na participação e com o recurso aos seus portefólios individuais, nos últimos anos, apoiada a autora por jovem de curso de pós-graduação. As atividades realizadas com crianças ganharam relevo para as jovens adultas, quando passaram a personalizar a sua atuação futura e os seus portefólios ganharam um perfil, por técnica de colagem e exercícios de autoconhecimento. Portanto, se o modelo de flexibilidade em I-A assim o permite, dá-se um *ganhar asas* na espiral de pesquisa, sujeita a alterações contínuas, “criativas” e “artísticas”.

Participantes

Colaboraram no estudo 50 estudantes do ensino superior e 43 raparigas e 18 rapazes, de 4 a 12 anos.

Instrumento

O componente técnico de intervenção constou de um formulário de entrevistas semiestruturadas, no modo semidiretivo, com atenção à aplicação de um guião de trabalho – que questões colocar e como as colocar. Aos menores de 6 anos foram fornecidas uma folha de papel A3 e a questão-chave foi colocada de maneira acessível a pictograma e verbalização: “Desenha uma altura que nunca mais esqueste... Conta-me o que desenhaste.”. A maioria de maiores de 6 anos já completou uma *frase com cabeça* (com início dado), escrita em folha de papel A4: “A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes...”. Quando se justificou o incentivo à resposta de “não sei”, insistiu-se com a “instrução”, dirigida a menores de 6 anos”.

Procedimento

Na universidade houve confronto e apoio ao trabalho de campo, nas aulas teórico-práticas, em que se debateram relatos de (e sobre) crianças e se expuseram outros trabalhos de arte e as análises de amostra documental de anos transatos. Em paralelo,

as jovens investigadoras recriaram nos portfólios as suas infâncias com lembranças. Seguiram-se exercícios de *escuta ativa*, improvisação e *rapport*, em pares. Posteriormente, foram elucidados dois guiões, concebidos pela docente, sobre as “instruções” para as temáticas propostas e os modos de entrevistar crianças de maneiras semiestruturadas e individuais.

Foi pedido que o local de encontro fosse familiar à criança, em ambiente agradável e tranquilo. Nesse trabalho empírico, as questões abertas ultrapassaram as suprarreferidas, áudio gravadas, como o pedido de “desenho de pessoa”, um indicador cognitivo (Arden, Trzaskowski, Garfield, & Plomin, 2014; Goodenough, 1926), de “desenho de família” (Zvara, Mills-Koonce, Garrett-Peters, Wagner, Vernon-Feagans, & Cox, 2014), de “desenho de uma pessoa especial” ou de “um par”.

A formação específica de estudantes contemplou, além da interação verbal e não-verbal, uma negociação/partilha de significados. Para o *rapport* contou-se com exemplos, sobre o interesse genuíno pelo *outro*, mas no seu ponto de vista. No relacionamento proposto, foram relatadas situações de *empatia ativa* e proximidade, oposta a distanciamento. No que toca à negociação, foram expostos significados conflituais reportadas a portfólios antigos e de “qualidade” discutível para “arte”.

A participação ultrapassou as expectativas nas datas de apresentação na sala de aula dos trabalhos pessoais e dos materiais coligidos.

Na sala de aula, os textos e narrativas gráficas de quotidianos separaram-se por código, género e idade. Houve momentos em que surgiu o inesperado e teve que se resignificar o imprevisto (ex.: a criança não conseguir escrever ou desenhar). Ainda em termos de flexibilidade, para além de barreiras à participação (ex.: não se conhecer “nenhuma criança”), debateram-se situações-limite de interlocutores, que projetaram nos seus *textos visuais* pedidos de ajuda. Na sua entrega, as jovens adultas disponibilizaram-se para posteriores encontros, recorreram a estratégias voluntárias, com técnicas de suporte pessoal e escolar.

Na análise de conteúdo consideraram-se os intervenientes em interações narradas, as recordações *boas* ou *más* registadas e os textos serem comuns ou únicos. Ajustou-se essa reflexão exigida a distintos níveis etários (ex.: desenhos de menores de 6 anos) e de desenvolvimento (ex.: défice de escrita aos 9 anos), nomeadamente com sensibilidade a contextos de pobreza e vulnerabilidade.

Resultados e discussão

Como a amostra é textual (narrativas visuais e registos escritos), coligiram-se 53 respostas (por linguagem oral ou por linguagem escrita) e/ou

desenhos das 43 raparigas e 39 respostas e/ou desenhos dos 18 rapazes.

Primeiro, registaram-se os interlocutores referidos pelas crianças, para as ocorrências passadas: mães, pais, avós, padrinhos, irmãos e primos, além de amigos visitados. Em segundo lugar, para a criação de duas categorias a analisar, separaram-se *boas* e *más* lembranças. Uma recordação *boa* pode ser relativa a brincar com o pai, ou pode ser nomeada (sem interação frisada) por uma menina (8 anos e 10 meses), nas suas palavras: “Quando andava de escorrega no Jardim de Infância e não me queria ir embora”. Uma má recordação é de menina (7 anos 10 meses): “Não gosto que me mandem comer tudo... vomito tudo! Vou desenhar eu sem vontade de comer, com cara triste. Também não gosto que me mandem comer ervilhas e cenouras. Uma vez fui ao Braga Parque com um vestido de princesa. Comi umas coisas que me puseram mal disposta e vomitei tudo.”.



Fig. 1 – Desenho de rejeição de sopa.

Outra recordação *má* é a de outra rapariga, com 12 anos e 9 meses, segundo escreveu: “Lavar a loiça, zangar-me com as minhas amigas, os meus pais e a minha irmã, trabalho em excesso (tudo ao mesmo tempo), atitudes parvas que as pessoas têm”. Raramente, as *coisas avaliadas más* tiveram um “final feliz”: “Quando eu mudei de casa, e deixei o meu avô... Mas agora já estou contente, porque aqui arranjei dois amigos e vou na mesma visitar o meu avô e a minha avó”.

Evidenciaram-se situações em que meninas repetiram o valor de presentes das mães. Os rapazes colocaram-se em maior autonomia, nas vitórias no futebol e nos passeios sem familiares.

Expõem-se a seguir intervenções, diálogos e atividades efetuadas. No desenho de uma família, uma menina comentou o seguinte, sendo órfã de pai: “Escolhi a família da minha tia Zeza, porque ela é muito, muito, muito minha amiga e tem uma filha com quem gosto muito de brincar e o meu tio que é muito alto e levanta-me no ar quando tenho medo dos cães.”. Outra rapariga não se retratou na imagem do conjunto formado por mãe, pai e irmão, entre o casal. Quando foi pedido o desenho de algo (que passa ou que não se esquece), uma outra escreveu, aos 7 anos e 7 meses, o que foi lido na aula teórico-prática e *categorizado* “coisa má, mas que ‘acaba bem’”:

Eu estava a correr a buscar a bicicleta e depois o cão veio atrás de mim e atacou-me e depois a Cruz Vermelha veio e fui para o hospital de Barcelos e veio muita gente a visitar-me e deram-me presentes. Depois o cão morreu e tive outro que não é mau. Chama-se Lisa e depois ela teve filhos. Eu não tenho medo de cães.

No grupo masculino, outro acontecimento identificado “infeliz” detetou-se nas palavras de um rapaz (10 anos e 9 meses): “...quando me rachei na cabeça...” Somente um outro contaria o que seja confessional. Com 11 anos e 9 meses, temeu o gozo dos companheiros de escola: “Eu com a Íris, a dar um beijinho às escondidas... Tivemos de dar um beijo num cantinho, porque se os meus amigos vissem gozavam comigo...” Por seu lado, outro menino (9 anos e 9 meses), a quem se perguntou se estaria no desenho “zangado” ou “furioso”, comentou o seguinte, relativo ao seu “desenho de um par”: “Furioso, já estou a desenhar. Vou desenhar o meu maior inimigo, Raul Peixoto dos Santos. Não gosto nada dele, está sempre a *pegar* comigo e com as minhas namoradas. Sabias que ele tem dois meios-irmãos? O pai dele cometeu dois crimes contra a igreja: casou-se duas vezes e fez dois amores. Seguiu-se um diálogo sobre *pegar* com a vida dos pais e desenhadas emoções *negativas* (ira/zanga, medo...). À elaboração oral “rica” seguiu-se um desenho “elementar”.

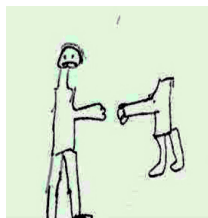


Fig. 2 – Desenho de um par.

Todavia, identificaram-se em maior número os entes queridos (mães, irmãos...), quando as circunstâncias eram *más*, como no relevo conferido às mortes de avós e às separações de pais. O realismo impôs-se em relação à fantasia.

Já os episódios *alegres* sugeridos foram em maior número do que os *tristes*.

O insucesso escolar assinalou-se, se bem que fosse rara a referência à escola, ilustradas a admissão, a finalização, a transição de ano (por inesperada), a dramatização personalizada, além da alusão a jogos. As brincadeiras, mais desenhadas por rapazes, dirigiram-se ao interesse em movimentações e perseguições de bolas, carros e motas. O motivo de competição foi salientado por eles. Só uma rapariga focaria “jogar à bola, com o irmão, em bebé”.

Em particular, reconheceu-se o valor da subcultura local e o estereótipo de género. Nos pictogramas, discrimina-se facilmente o género

feminino nas ocupações, roteiros diários e ajuda doméstica. Detetou-se um tipo de *coping passivo*, frente a situações tensas ou perigosas por algumas delas. Os rapazes pareceram “lutar” mais contra outros.

O pictograma e o texto podem ser diferentes no tema por dificuldade em desenhar. O desenho e a pintura podem nem fazer já parte do currículo no ensino básico. Detetou-se, com frequência, insegurança face ao pedido inusual, hesitação face ao desenho “mal feito”, pedido de borracha, necessidade insistente de aprovação. Escutou-se demasiadas vezes um “não sei”.

Foi preocupante observar-se que nem sempre os “retratos” mostraram pessoas *felizes*. Quando no final se criaram duas categorias (*bons* ou *maus* momentos), cada uma enquadrou subcategorias, *a posteriori* e exclusivas. Para *bons* momentos, foram três as subcategorias (passeios em família; ritos de passagem e momentos *felizes* únicos/singulares). Sobretudo em interações com mães, que dão mais *castigos* (além de maior número de prendas), foram fixados esses e outros *maus* momentos, também com três subcategorias (acidentes e/ou doenças; ritos de passagem; e momentos *infelizes* únicos).

Em múltiplos contextos, no subgrupo de 43 meninas, dadas 53 respostas, as *boas* lembranças (categoria 1) contaram com 40 episódios *felizes*, divididos em 3 subcategorias: 16 passeios (em família, mais do que com amigos); 11 ritos de passagem; e 13 momentos *felizes* únicos, ou seja, 13 situações pessoais e idiossincráticas. Por sua vez, as *más* lembranças (categoria 2) registaram-se em 13 episódios *infelizes*, anotadas as três subcategorias: 5 acidentes pessoais ou doenças; 3 ritos de passagem; e 5 momentos *infelizes* únicos. No subgrupo de 18 meninos, fornecidas 39 respostas orais, escritas e/ou desenhos, com base nas categorias assinaladas, as *boas* lembranças (categoria 1) voltaram a ser em maior número (22) do que as *más* (17).

Reconheceu-se ser limitada a comunicação pais-filhos, partindo de zangas aludidas e lutas disputadas. Ainda que certas crianças não aceitem orientações, a violência física é associada. Concluiu-se haver acontecimentos leves ou antigos que *pesam*, como quando um rapaz bateu no amigo, que ficou a sangrar. Outro menino, aos 11 anos, nem deixou para trás o acidente, durante o 1º ciclo do ensino básico: “...ainda hoje me lembro disso, todos os dias...”.

Segundo sugestão da autora, chegou a ser colocado um subseguente tema: “Gostava que pensasses numa pessoa, numa *pessoa especial* que todos temos. Gostava de a conhecer. Podes desenhar o retrato dessa pessoa especial para ti, dizendo porque é especial?” Uma menina (11 anos e 7 meses) escolheu não uma pessoa, mas uma figura de banda desenhada – *Minion*, porque a inquirida *gosta muito dele*. A substituição de pessoa por um ser animado aconteceu também com um rapaz (12 anos

e 6 meses), que valorizou *Poirot*, mas pela *inteligência e astúcia*.

Nessa base documental, as problemáticas elucidadas implicam participação ativa, disponibilidade no estudo e adesão/identificação ao *outro* e com o meio social e cultural conhecido. Foi dada ênfase ao contacto aberto pelo encontro programado e prolongado, na *escuta ativa, rapport*, mas sobretudo no trabalho de arte, colocado junto: crianças e futuras docentes. Ao longo dos anos, vem-se acreditando que as universitárias serão sensíveis a transformações nas práticas (Dick, 2002e). No molde de espiral contínua, o ciclo de pesquisa constitui um todo sempre incompleto.

O conhecimento não se divorciou do seu paralelo: o autoconhecimento por etapas que se sucedem, refletidas e recriadas. Donde, encontramos-nos já longe dos primeiros esboços, em que somente as crianças faziam “desenhos de emoções”, em 2002, aprofundadas em complexidade, como o incentivou Dick (2002a). É de referir que cada ano a configuração dos trabalhos e a postura específica se revela singular. Todavia, a questão de níveis de participação foi superior às expectativas, em anos recentes, tratando-se de um processo de adesão *gradual*, com *disponibilidade variável*.

Para a adesão e assunção de papéis educativos, a participação implicou a *identificação* com o objeto de estudo. Importa dizer que a participação aumentou por alternativa à avaliação da disciplina por exame. Contribuiu para a avaliação contínua, ser pedida a criação de um portefólio personalizado e a exposição em sala de aula de documentos comentados. As jovens investigadoras *ocuparam espaço* na sala, relataram observações, interagiram, tomaram a iniciativa de realizar posteriores encontros com crianças.

Insistiu-se na capacidade criativa e crítica, sendo a reflexão “difícil”, por se entender as limitações na novidade de um trabalho de conversação, arte e escrita, com interlocutores de idades fixadas (4-12 anos). Sem entraves, a docente forneceu contactos e companhia nos encontros personalizados, fora de escola.

As jovens mostraram-se orgulhosas em serem “educadoras”, sem alegada “falta de tempo” ou hesitação no que fazer, com recursos limitados a papel, lápis e canetas de cores.

O desenvolvimento nas infâncias situadas e a aprendizagem normativa complementaram-se e transformaram-se na sala de aula, no intento de aquisição de autonomia. Os contextos mudam. Os conhecimentos das ideias, das pessoas e das *coisas* não estancam. As crianças alteram interesses e as suas atividades didáticas têm-se vindo a reduzir, nos trabalhos plástico-visuais. Propomo-nos produzir novos sentidos e significados do que os mais novos dizem, fazem, pensam e sentem.

Centrando-se em cenários educativos “reais” (Argyris, Putman, & Smith, 1985; Dick, 2002d), as

jovens adultas são valorizadas, pretendem alterar práticas “sem arte” e colaboram com entusiasmo nos momentos da pesquisa.

Referências

- Arden, R., Trzaskowski, M., Garfield, V., & Plomin, R. (August 20, 2014). Genes influence young children's human figure drawings, and their association with intelligence a decade later. *Psychological Science*, 25(10), 1843-1850. Consultado em <http://pss.sagepub.com/content/early/2014/08/19/0956797614540686.full>
- Argyris, C., Putman, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science: Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação* (19), 20-28.
- Bowie, J. E., & Werhane, P. H. (2004). *Management ethics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Chamala, S., & Keith, K. (1995). *Participatory approaches for landcare: Perspectives, policies, programs*. Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- Cherry, N. (1999). *Action research: A pathway to action, knowledge, and learning*. Melbourne, Australia: RMIT University Press.
- Dick, B. (2002a). Applications. Session 1 of Areol – action research and evaluation on line.
- Dick, B. (2002c). Dialectical processes. Session 7 of Areol - Action-Research and evaluation on line.
- Dick, B. (2002d). Entry and contracting. Session 3 of Areol – action research and evaluation on line.
- Dick, B. (2002e). Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization*, 9(4), 159-170.
- Dick, B. (2002f). Rigour in action research. Session 6 of Areol – action-research and evaluation on line.
- Edwards-Groves, C., Brennan, K. R., Hardy, I., & Ponte, P. (2010). Relational architectures: Recovering solidarity and agency as living practices in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 43-54.
- Elliott, C. (1999). *Locating the energy for change: An introduction to appreciative inquiry*. Winnipeg, Canada: International Institute for Sustainable Development.
- Forester, J. (1999). *The deliberative practitioner: Encouraging participatory planning processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ghaye, A., & Ghaye, K. (1998). *Teaching and learning through critical reflective practice*. London, United Kingdom: David Fulton.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence versus forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York, NY: World Book.
- Greenwood, D., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action-research planner* (3th ed.). Geelong, Australia: Deakin University.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action-research planner: Doing critical participatory action-research*. Singapore, Republic of Singapore: Springer.
- Kosslyn, S. M., & Rosenberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the persona, the world* (2nd. ed.). New York, NY: Pearson.
- McAllister, S. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Roloff, J. (2008). Learning from multi-stakeholder networks: Issue-Focused Management. *Journal of Business Ethics*, 82(1), 233-250.
- Whitehead, J. (1993). *The growth of educational knowledge: Creating your own living educational theories*. Bournemouth, United Kingdom: Hyde.
- Zamith-Cruz, J. (2010). Identidades em processo nas infâncias de crianças portuguesas: Conversações de desenhos de crianças do norte de Portugal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXII, 1(2), 189-196.
- Zvara, B., Mills-Koonce, W., Garrett-Peters, P., Wagner, N., Vernon-Feagans, L., & Cox, M. (2014). The mediating role of parenting in the associations between household chaos and children's representations of family dysfunction. *Attachment and Human Development*, 16(6), 633-655.