

## OS SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS PELAS PROFESSORAS ÀS INDISCIPLINAS DAS CRIANÇAS

CLARO, Ana Lúcia de Araújo Claro<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado, defendida em 2015, sobre a indisciplina na Educação Infantil, com um grupo de professoras que atuavam na Região Metropolitana de Curitiba com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. O objetivo deste artigo foi de analisar os significados atribuídos pelas professoras às indisciplinas das crianças. O referencial teórico foi elaborado a partir de autores como Barbosa (2000), DeVries e Zan(2004), Franzoloso (2011) Fragelli(2000), Garica(2010), Shicotti (2005) , Vinha (2009). Zabalza (1998) entre outros. Para a coleta de dados em campo, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, conforme Bogdan e Biklen (1991). No que se refere à leitura interpretativa dos dados, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, sob a perspectiva proposta por Bardin (2011).Com base nas análises realizadas, sobre os significados atribuídos a indisciplina, verificamos que, para grupo de professoras entrevistadas, a indisciplina, poderia estar relacionada às dificuldades das crianças para atender às rotinas pedagógicas, o que pode ocorrer devido à forma como elas são estabelecidas, por exemplo, de forma rígida, regulando excessivamente as ações das crianças, conforme apontam os estudos de Barbosa (2000), Zabalza (1998) e Rossetti-Ferreira (2008).

**Palavras-chave:** Educação. Educação Infantil. Indisciplina.

### ABSTRACT

This study is a part of master's research. Master's research was shown in 2015, and it was about indiscipline in early childhood education. It was conducted with a group of teachers who worked with children ages 4 to 5 years of the metropolitan region of Curitiba. Aim of this study was analyze teachers' perceptions of children's indiscipline. Bibliographic review was elaborated from authors such as Barbosa (2000), DeVries and Zan (2004), Franzoloso (2011), Fragelli (2000), Garica (2010), Shicotti (2005), Vinha (2009), Zabalza (1998) among others. Semi-structured interviews were applied for data collection, as Bogdan and Biklen (1991). Content analysis methodology was used interpretative reading of data, as proposed by Bardin (2011). We verified that perception of teachers interviewed is that indiscipline may be related to difficulties of children to learn pedagogical routines. It may be due to how the routines are established, for example, of inflexible manner, and excessively regulating actions of children, as studies of Barbosa (2000), Zabalza (1998) and Rossetti-Ferreira (2008) show.

<sup>1</sup> Mestra em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, professora da rede estadual do Maranhão (MA). [ana.claro13@hotmail.com](mailto:ana.claro13@hotmail.com).

**Keywords:** Education. Early childhood education. Indiscipline.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo está estruturado em três partes, inicialmente abordamos a indisciplina no contexto da educação infantil. Na segunda parte apresentamos as análises sobre os significados atribuídos pelas professoras às indisciplinas das crianças. Por último, apresentamos algumas considerações sobre tais significados. É válido destacar que os estudos sobre indisciplina escolar de acordo com Garcia (2009) em diversos países e níveis de ensino vem se ampliando nas últimas décadas, principalmente por pesquisas de pós-graduação.

Algumas pesquisas brasileiras apontam que a indisciplina escolar está presente também no contexto da Educação Infantil, a exemplo podemos citar a dissertação de mestrado de Fragelli (2000), *O processo de construção do trabalho docente: questões relacionadas à disciplina e indisciplina*. A pesquisa mostrou que os professores expressam dificuldades em lidar com questões relacionadas à indisciplina e, em decorrência dessas ações, elas reportariam a sua própria vivência e a suas experiências adquiridas ao longo do processo de formação, buscando possíveis encaminhamentos.

Outra pesquisa importante é a de Schicotti (2005), *As concepções e práticas de educação acerca de disciplina e limites na educação infantil*. A pesquisa revela que em consequência aos atos de indisciplinas, as educadoras acabam assumindo posturas autoritárias, estabelecendo, em face disso, uma relação assimétrica.

Por fim, a de Franzoloso (2011), intitulada *Indisciplina e o desenvolvimento moral na Educação Infantil*. Para esta autora a indisciplina na educação infantil, poderia afetar a qualidade das relações sociais e pedagógicas, comprometendo o desenvolvimento das capacidades cognitiva, afetivas, sociais e morais. Tais investigações apontam a necessidade de

avançar os estudos sobre a indisciplina no contexto da Educação Infantil, tendo em vista que, conforme verificamos na literatura, ela tem se constituído um grande desafio no cotidiano escolar.

Neste artigo, adotamos o conceito de indisciplina no contexto da Educação Infantil a partir dos estudos de DeVries e Zan (1998, p.193), como ações que promovem rupturas na cooperação em sala de aula com outras crianças ou mesmo com os professores. Assim, as crianças podem manifestar tais ações quando rompem regras sociais e morais de convivência escolar coletiva, por exemplo.

No entanto, ressaltamos que em se tratando da Educação Infantil, não se pode afirmar que todas as ações das crianças que envolvam alguma forma de ruptura na cooperação devam ser caracterizadas como atos de indisciplina. Em entrevista a Revista Direcional, cedida a Oliva (2010), Garcia afirma que é preciso ter certeza sobre o que estamos considerando indisciplina nesta etapa da Educação Básica, pois não é qualquer ação que pode ser vista como um ato indisciplinado. Assim, o autor esclarece que é preciso compreender que uma:

[...] simples agitação não pode ser entendida como indisciplina ou poderemos esvaziar o próprio sentido pedagógico da ideia de disciplina na escola. Uma distinção precisa se basear na leitura pedagógica que faremos do desenvolvimento da criança e de suas necessidades em cada etapa do seu crescimento. As indisciplinas da criança de Educação Infantil podem estar refletindo a ausência da necessária liberdade para aprender em determinada etapa do seu desenvolvimento. Mas há também casos em que a inquietude revela ausência de noções de limites na convivência com outras crianças. É como se isso representasse a sinalização de um desenvolvimento ainda necessário à criança. (GARCIA, 2010, p. 5)

Analisar, então, a indisciplina no contexto da Educação Infantil exige uma leitura pedagógica da criança, como assinala Garcia em entrevista cedida a Oliva (2010), que se faz necessária para compreender quando se pode considerar essas manifestações como atos indisciplinados. É importante observar que fazer uma leitura pedagógica implica repensar a questão da formação dos professores, pois, conforme argumenta Garcia em entrevista cedida a Oliva (2010, p.2), no Brasil, “os cursos de Licenciatura ainda não destacam em seus currículos o estudo da indisciplina e cria-se uma lacuna

importante na formação dos futuros professores". Para saber lidar com tal desafio em sua atuação profissional, os professores precisam perseguir não somente adquirir um conjunto de competências para serem mobilizados no contexto das indisciplinas, mas uma disposição para revisarem suas próprias concepções, atitudes e crenças em relação a esse tema. (GARCIA, 2009, p. 7722)

## **ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DAS INDISCIPLINAS NA ÓTICA DOS PROFESSORES**

Esta pesquisa foi realizada no ano de 2014, com um grupo de professoras que trabalhavam na Educação Infantil com crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, na região metropolitana de Curitiba. Para a coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada, que foi gravada e desgravada na íntegra para ser analisada conforme sugere o Método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011). Por meio desse procedimento, foi possível levantar os dados necessários junto às professoras selecionadas, que trabalhavam na Educação Infantil.

Essas categorias foram obtidas com base na síntese de um conjunto de índices analíticos derivados do conteúdo das respostas fornecidas pelas professoras. Assim sendo, entre os significados atribuídos pelas professoras às indisciplinas das crianças destacamos duas: dificuldade para atender as rotinas nas aulas e transgressão de regras. A primeira categoria nos possibilita interpretar a indisciplina como relacionada à resposta das crianças às rotinas em sala de aula. A seguir, estão algumas falas das professoras:

:

A indisciplina é quando a criança não consegue ou não quer entrar na rotina. Você tem uma rotina todos os dias e elas não querem seguir, pra mim isso é uma indisciplina. (Professora Sara).

Indisciplina pra mim está muito na falta de limites, e a falta de limites para mim gera indisciplina. É quando você tem uma rotina em sala de aula e a criança não gosta de cumprir a rotina. Acredito que não é algo que

ela não goste, mas que ela enfrenta, confronta e não consegue lidar com as regras. (Professora Ester).

De acordo com as falas das professoras, o significado atribuído à indisciplina estaria associado ao fato de as crianças não atenderem às rotinas em sala de aula, terem dificuldades para cumprí-las ou para desenvolver ações cooperativas. Tais dificuldades poderiam revelar, por exemplo, que faltaria essa desenvoltura em cooperar, ou seja, elas teriam dificuldades para isso. Em virtude disso, as crianças precisariam aprender a cooperar mais e “desenvolver a auto-regulagem baseada no respeito por outros, bem como por si mesma” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 58).

Tais dificuldades em cooperar promoveriam, como argumentam DeVries e Zan .(1998, p.198), uma ruptura nas regras sociais e morais em sala de aula, o que poderia, por exemplo, gerar indisciplina. A interpretação da indisciplina sugerida por esta categoria precisa ser contrastada com a percepção de que poderia estar relacionada também à forma como as rotinas são estabelecidas na Educação Infantil. Conforme os estudos de Kramer (2003), Rossetti-Ferreira (2008) e Zabalza (1998), em algumas instituições, as rotinas se apresentam de forma rígida, sendo necessário rever a organização e a qualidade das atividades desenvolvidas.

Barbosa (2000), em sua tese de Doutorado Por amor & por força: rotina na educação infantil apresenta uma análise com base em observações das rotinas realizadas em algumas instituições. A autora observou que, em algumas instituições, as rotinas são concebidas como “formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil” (p. 230). Nesse sentido, podemos inferir que a forma como uma rotina é incorporada ou desenvolvida poderia nos ajudar a compreender o porquê da dificuldade da criança em segui-la. Uma interpretação possível é que isso poderia decorrer do controle excessivo e regulação exercida em algumas instituições de EI, tal como descrito por Barbosa (2000).

Em decorrência do tempo e espaço em que as rotinas são construídas, elas poderiam tolher a liberdade para aprender e, consequentemente, provocar

respostas das crianças na forma de indisciplina, uma vez que a aprendizagem precisa ser desenvolvida em um ambiente de liberdade, como sugere Montessori. A liberdade, para esta autora, constitui uma base:

[...] fundamental da pedagogia científica e permite o desenvolvimento das manifestações espontâneas e individuais da criança. Se uma pedagogia deve nascer do estudo individual do aluno, sé-lo-á do estudo compreendido desta maneira, isto é, saída da observação das crianças livres. (MONTESSORI 12, 1932 apud ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, p. 127).

Para Barbosa (2000, p. 230; 232), as rotinas são concebidas como uma organização espaço-temporal. Elas também são consideradas como “uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré- escolas”. Entretanto, a relação de temporalidade não pode ser inflexível, “pois as relações de tempo e espaço não são nem a priori, nem são únicas, sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas” (BARBOSA, 2000, p. 232). Portanto, seria preciso refletir e planejar as atividades cotidianas:

[...] dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças. Ver e escutar o que há de alegria, de imprevisto, de inusitado, de animação no convívio cotidiano. Saber um pouco mais sobre o que se está realmente fazendo quando se organiza o ambiente de certa maneira, quando se solicita certa atividade, se demanda certos comportamentos e oferece determinado tipo de material. (BARBOSA, 2000, p. 232).

Com base nisso, faz-se necessário também rever a qualidade das rotinas que estão sendo trabalhadas com as crianças, tendo em vista que as rotinas, conforme Zabalza (1998, p. 52):

[...] atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser perseguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um espaço temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir.

Segundo o autor, é importante rever como a rotina está sendo trabalhada nas instituições de EI, o que implica analisar a qualidade dos seus conteúdos e processos, e os valores que são comunicados. Dessa forma, as rotinas costumam ser:

[...] um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto, se reforçamos rotinas baseadas na ordem ou no cumprimento dos compromissos, ou na revisão-avaliação do que foi realizado em cada fase ou no estilo de relação-adulto, etc., estaremos reforçando, no fundo aspectos sobre os quais as rotinas são projetadas. Isso nos permite “ler” qual é a mensagem formativa de nosso trabalho. (ZABALZA, 1998, p. 52).

Barbosa (2000), Rossetti-Ferreira (2008) e Zabalza (1998) reafirmam a importância das rotinas para o processo formativo das crianças, que deveriam ser planejadas em função da concepção de criança, levar em conta a intencionalidade educativa, bem como a relação adulto-criança que se deseja estabelecer nesta construção de rotinas. Esse cuidado na organização e estruturação das rotinas pode contribuir para evitar práticas reguladoras e de controle excessivo sobre aprendizagem.

Prosseguindo na Análise de Conteúdo, ainda abordando a compreensão das professoras sobre indisciplina, exploramos suas respostas referentes à segunda pergunta que solicita exemplos de indisciplina na Educação Infantil. A análise resultou a segunda categoria: transgressão de regras. Segundo as professoras, seriam exemplos de indisciplina um conjunto de ações que envolvem alguma quebra de regras combinadas em sala de aula. Aqui estão alguns exemplos:

Quando fazemos um combinado com a criança e ela acaba fugindo desse combinado, quando elas querem enfrentar os professores. É quando tem uma atividade proposta e elas querem ser do contra. (Professora Ruth).

Quando a criança faz birra, se joga embaixo da mesa, não quer almoçar, não quer comer naquela hora. Ela fica debaixo da mesa chorando, e ela diz que naquela hora não, ou então, quando chega ao portão e não quer subir para o CMEI. (Professora Sara).

A indisciplina é ficar cutucando o colega de lado, é levantar, não respeitar as regras, é sair daquilo que você programou, é chutar, puxar o cabelo, é tudo isso. (Professora Rebeca).

De acordo com Devries e Zan (2004, p. 1), na escola, as regras tendem, em sua maioria, a ser criadas pelos professores. No entanto, quando as crianças participam da elaboração das regras, tendem a respeitá-las, além do que a participação nesse processo de criação de regras pode auxiliá-las no desenvolvimento moral, contribuindo para que se tornem seres humanos morais e autorregulados.

Analizando o significado das falas das professoras entrevistadas, constatamos que os descumprimentos das regras podem ser analisados a partir das perspectivas sugeridas por DeVries e Zan (2004, p.4), que afirmam que as regras “são acordos formais entre professores e alunos”. Assim, deveriam se construídas com as crianças, tendo em vista que quando elas “se envolvem na verdadeira criação de regras, às vezes reinventam regras que aperfeiçoam normas já estabelecidas”.

Logo, é possível perceber que a transgressão poderia ser um reflexo do próprio modo como tais regras são estabelecidas. Quando as crianças desobedecem, pode ser devido à falta de significado das regras, ou por não perceberem esses significados. Assim, podem apresentar alguns atos de indisciplina por conta do controle inapropriado exercido pelos professores em

suas ações cotidianas, bem como pela falta de significados das regras. Diante disso, as autoras sugerem que as regras em sala de aula devem ser discutidas com as crianças, pois tal prática pode contribuir para que percebam e compreendam seu significado (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 138).

Para DeVries e Zan (2004), é de suma importância incentivar as crianças a construírem as regras de sala de aula. Quando o professor estimula a construção objetiva das regras que serão utilizadas em sala de aula, pode reduzir a necessidade de controle sobre as ações das crianças. E tal postura pode favorecer que as crianças desenvolvam maior autonomia moral e intelectual. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que os educadores avaliem suas relações com as crianças, pois enquanto “mantiverem as crianças ocupadas em aprender o que os adultos desejam que elas façam e em obedecer às regras deles, elas não serão motivadas a questionar, analisar ou examinar suas próprias convicções” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 55).

Vinha (2009) também destaca a importância da construção de regras para o convívio social. Para ela, a criança deve, desde terna idade, aprender regras de convivência, uma vez que “precisa aprender que seu desejo não é lei, que não se pode fazer o que quiser na hora que quiser, pois ao contrário, não saberá conviver com pessoas que tem pontos de vistas, hábitos e culturas diferentes dos seus” (p.52).

Assim, as regras, na perspectiva da autora, não devem ser impostas, tendo em vista que tal postura poderia dificultar a “descentração da criança, favorecendo seu egocentrismo natural, auxiliando a manutenção do pensamento heterônomo, pois a conduz a uma obediência pura e simples, sem a necessária reflexão”. (p.86). Quando as crianças transgridem regras e, portanto, manifestam ações de indisciplina, é talvez porque para elas “ainda é difícil cumprir regras, cooperar e concentrar-se por muito tempo. Elas são egocêntricas e têm dificuldade de identificar e coordenar perspectivas” (VINHA, 2014, p. 22).

Nesse sentido, a autora reforça que, mesmo com a dificuldade de assimilar e compreender o significado das regras, as crianças deveriam vivenciar situações de cooperação com seus pares e com os adultos. Tais

situações podem contribuir para que elas “saiam do seu egocentrismo e comecem a colaborar entre si, submetendo-se a regras comuns, elaboradas por todos os membros do grupo”.

Ainda com relação às regras estabelecidas nas instituições de EI, Kramer (2003, p. 84) sugere que elas devem ser sempre claras, apresentadas para que as crianças compreendam o porquê do seu uso. Além disso, as regras ajudam as crianças a se organizarem e a se orientarem em relação às atividades coletivas realizadas no grupo.

Kramer (2003, p.86) ressalta que não basta, por exemplo, falar para as crianças: “não gritem”. O professor deveria exercer sua autoridade de maneira tranquila e firme, e explicitar para a criança que “gritando você atrapalha o trabalho do amigo” ou “você não gostaria que ficassem gritando e prejudicando a sua atividade”. Assim, podemos inferir que a autoridade, a firmeza e a serenidade do professor diante das situações em sala de aula, como, por exemplo, nas manifestações de indisciplina, podem contribuir para o fortalecimento de vínculos positivos, de confiança e respeito pela singularidade da criança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na análise, exploramos os significados atribuídos pelas professoras às indisciplinas das crianças, bem como as formas como elas lidam com tais situações em sala de aula.

No que se refere aos significados atribuídos à indisciplina, verificamos que, para o grupo de professoras entrevistadas, a indisciplina, de um lado, poderia estar relacionada às dificuldades das crianças para atender às rotinas pedagógicas, o que pode ocorrer devido à forma como elas são estabelecidas, por exemplo, de forma rígida, regulando excessivamente as ações das crianças, conforme apontam os estudos de Barbosa (2000), Zabalza (1998) e Rossetti-Ferreira (2008). Por outro lado, a dificuldade poderia também estar

relacionada ao fato de que, para a criança, “ainda é difícil cumprir regras, cooperar e concentrar-se por muito tempo”. (VINHA, 2014, p. 22).

A indisciplina, para o grupo de professoras entrevistadas, constituiria uma *transgressão de regras*, mais especificamente daquelas combinadas em sala de aula. Entretanto, é possível questionar que poderia ser reflexo da falta de significado das próprias regras. Diante dessa possibilidade, faz-se necessário que elas sejam claras e bem explicitadas, e que também sejam construídas com as crianças, para que elas compreendam seu significado, tal como sugerem DeVries e Zan (1998), Kramer (2011) e Mello (2010).

Outra percepção sugerida com a presente pesquisa diz respeito às razões das dificuldades das professoras para lidar com as indisciplinas. Verificamos que tais dificuldades poderiam estar relacionadas, por exemplo, à falta de formação.

Estrela (1992) também argumenta sobre as relações entre indisciplina e formação de professores. Para a autora, a formação deveria, por exemplo, ser direcionada “por princípios de prevenção da indisciplina do que por princípios de coerção, o que sugere a conveniência de essa formação, quando feita em serviço, se situar temporalmente antes do início do ano letivo” (p. 111).

A indisciplina, portanto, deveria ser analisada não só como um fenômeno histórico e social, mas também em sua dimensão pedagógica, porque constitui “uma força que atua no tecido da relação entre educadores e alunos, que sustenta o desdobrar do currículo” (GARCIA, 2013, p. 96). Portanto, quando as crianças rompem com as ações de cooperação em sala de aula, isso atuaría, como nos lembra Garcia, no tecido desta relação, podendo desgastá-lo, tal como foi percebido por meio da investigação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. M.; ARAÚJO, A. F. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs).

*Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.*  
Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 115-144.

BARBOSA, L. M. S. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil.* 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto, 1991.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na Educação Infantil:* o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.* 4. ed. Porto: Porto, 1992..

FRAGELLI, P. M. *O processo de construção do trabalho docente: questões relacionadas à disciplina e indisciplina.* 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências e Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2000.

FRANZOLOSO, M. R. *Indisciplina e desenvolvimento moral na Educação Infantil.* 2011a. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011 .

GARCIA, J. A indisciplina e seus impactos no currículo escolar. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XXVIII, n. 261, p. 95-97, abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - SIEDUCA, 15., 2010, Cachoeira do Sul. *Anais...* Cachoeira do Sul: ULBRA, 2010. p. 1 -10.

\_\_\_\_\_. Entre os muros da escola: Indisciplina e formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. p. 7713-7723.

KRAMER, S. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69- 85, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_.(Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.* 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MELLO, A. M. *A construção da identidade na infância. O dia a dia das creches e pré- escolas: crônicas brasileiras.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVA, L. Entrevista com Garcia, J. *Revista Direcional Educador*, São Paulo, n. 68, p. 1 -6, set. 2010.

ROSSETI-FERREIRA, M. C. A educação coletiva do pequeno cidadão. *Revista criança do professor de Educação Infantil: Educação da criança de 0 3 anos em espaço coletivo.* Brasília, MEC/SEB/DCOCEB, p.14-17, 2008.

SCHICOTTI, R. V. O. *Concepções e práticas de educadores acerca de limites e disciplinas na educação infantil: um estudo de caso.* 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.* Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Existe indisciplina na creche e na pré-escola? *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XXIV, n. 269, p. 22, fev. 2014.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.