

TIA OU PROFESSORA? O RESGATE DO SENTIDO E SIGNIFICADO DA PALAVRA “TIA” NAS REPRESENTAÇÕES INFANTIS

Elisabeth Ramos da SILVA

Maria José Milharezi ABUD

Universidade de Taubaté

Resumo: Este trabalho diz respeito a uma pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio cujo objetivo foi investigar, na memória desses docentes, os sentidos e significados atribuídos à denominação de “tia” ao se referirem à professora em seus primeiros anos escolares. Partimos dos pressupostos de Vigotski acerca do significado da palavra, o qual abriga não só a herança histórico-cultural (o significado propriamente dito), mas também as experiências particulares de cada um (o sentido). Assim, uma palavra, ao mesmo tempo que pode ser culturalmente compartilhada, também apresenta tons singulares correspondentes às vivências e idiossincrasias de cada indivíduo. Esse amálgama entre significado e sentido evidencia a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos no intelecto humano. Para alcançarmos nosso objetivo, solicitamos aos professores que respondessem à seguinte questão: Você chamava sua mestra de “tia” quando era criança? Por quê? Entre os 31 participantes da pesquisa, selecionamos apenas os 22 sujeitos que se dirigiam à professora como “tia”. Para analisarmos as respostas, utilizamos os constructos da Análise de conteúdo de Bardin, e constatamos que o emprego da palavra “tia” em geral não desmerecia para a criança o profissional da educação; mas, ao contrário, agregava ao docente um vínculo familiar importante, configurando-se como uma extensão do acolhimento materno em seu novo ambiente. Tais resultados sugerem que o termo “tia”, embora possa assumir para alguns educadores um sentido meramente assistencialista e por isso ser considerado pejorativo à profissão docente, pode agregar um aspecto emocional que favorece o processo de aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Cognição e afetividade. Significado e sentido da palavra. O conceito de *perezhivanie*.

AUNT OR TEACHER? THE REDEMPTION TO SENSE AND MEANING THE WORD "AUNT" IN CHILDREN REPRESENTATIONS

Abstract: This study presents a research realized with teachers of Elementary and High School which the aim was to investigate, in the memory of these teachers, the sense and the

190

Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, Volume 10, Número 1, 2014.

Elisabeth Ramos da SILVA e Maria José Milharezi ABUD, TIA OU PROFESSORA? O RESGATE DO SENTIDO E SIGNIFICADO DA PALAVRA “TIA” NAS REPRESENTAÇÕES INFANTIS. p. 190--213.

Disponível em: www.unitau.br/caminhosla

meanings attributed to the denomination of "aunt" given to the former teacher of their school in first levels. We started from the Vigotski's assumptions related to the meaning of the word, which consider not only a historical-cultural heritage (the meaning, properly said), but also as individual experiences of each one (the meaning). Therefore, a word, simultaneously could be culturally shared, also presents singular shades corresponding to life experiences of each individual. This amalgam between meaning and sense demonstrates the indissociability between cognitive and affective aspects in the human intellect. In order to reach our aim, we requested from teachers to answer the following question: Did you call "aunt" to your master when you were child? Why? Among 31 participants in this research, we selected just 22 individuals who mentioned "aunt". To analyze the answers, we used the constructs of Content Analysis based on Bardin, and we verified that the use of the word "aunt", in general, for child did not demerit the professional of education, but, otherwise, added to the teacher a maternal reception in her new environment. Such results suggest that the term "aunt", although can assume for some educators a sense merely assistentialist and therefore is considered pejorative to the teacher, can add an emotional aspect which contributes to the learning process of child.

Keywords: Cognition and affectivity. Meaning and sense of word. The concept of *perezhivanie*.

TÍA O MAESTRA ? EL RESCATE DEL SENTIDO Y DEL SIGNIFICADO DE LA PALABRA "TÍA" EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS

Resumen: Este trabajo se refiere a un estudio con maestros de la Enseñanza Primaria y Media cuyo propósito fue investigar, en la memoria de esos profesores, los sentidos y significados atribuidos al término "tía" al referirse a la maestra, en sus primeros años escolares. Con base en los presupuestos de Vygotsky sobre el significado de la palabra, que abriga no sólo la herencia histórica y cultural (el significado en sí), sino también las experiencias particulares de cada uno (sentido). De este modo, una palabra, tanto puede ser compartida culturalmente como también presenta tonos naturales correspondientes a las experiencias y las idiosincrasias de cada individuo. Esa amalgama entre el significado y el sentido destaca la inseparabilidad de los aspectos cognitivos y afectivos. Para lograr nuestro objetivo, solicitamos a los maestros que respondieran a las siguientes preguntas: ¿Usted llamaba "tía" a su maestra cuando niño? ¿Por qué? Entre los 31 participantes, elegimos sólo los 22 sujetos que se referían a la maestra como "tía". Para analizar las respuestas, utilizamos las construcciones de análisis de contenido de Bardin, y encontramos que el uso de la palabra "tía" en general no monospreciaba al profesional para el niño; sin embargo, en cambio, se adjuntaba a la enseñanza una conexión familiar importante, configurándola como una extensión de la atención materna en este nuevo entorno. Esos resultados sugieren que el término "tía", aunque para algunos educadores puede tomar un sentido puramente asistencialista, puede agregar un aspecto emocional que promueve el proceso de aprendizaje del niño.

Palabras claves: Cognitivo y afectivo. Importancia y significado de la palabra. El concepto de *perezhivanie*.

INTRODUÇÃO

A capacidade humana de nomear um objeto, uma pessoa ou de definir verbalmente as impressões que um acontecimento causou é resultado de um processo complexo, constituído mediante o encontro entre o pensamento e a linguagem. É desta forma que Vigotski (2001) entende o desenvolvimento qualitativo da mente humana, ou seja, é a capacidade simbólica de representar a realidade e de dar a ela um sentido que distingue o homem dos animais. Nesse processo, Vigotski (2001) entende que “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (p. 486). Assim, chamar quem nos ensinou a ler e a escrever de “tia” em vez de “professora” pode acarretar sentidos diversos, já que a palavra é um elemento mediador entre o homem e a realidade. Aliás, o uso do termo “tia” para designar a professora no ambiente escolar tem sido motivo de discussão entre os educadores. Há os que defendem por considerarem tal termo afetivo, e os que o censuram por acreditarem que se trata de um hábito alienante e pejorativo ao profissionalismo da carreira docente.

A respeito dessa discussão, como pesquisadoras em Linguística Aplicada, interessou-nos investigar se o emprego da palavra “tia” para designar a professora causou diferenças nas impressões dos estudantes em seus primeiros anos escolares. Para tanto, fundamentamos nossas observações nas ideias de Vigotski (2001) quanto às relações entre pensamento e linguagem, incluindo aqui a indissociabilidade entre cognição e afetividade, bem como o conceito de *perezhivanie*, o qual diz respeito à dimensão afetiva quanto à forma como as experiências são filtradas pelo indivíduo no decorrer de sua vida.

Além desses pressupostos teóricos, fizemos um breve levantamento acerca do emprego do termo “tia” para designar a professora, objetivando esclarecer quando e por que esse termo passou a ser empregado na escola, sobretudo nas séries iniciais. Cremos que tais esclarecimentos são enriquecedores, pois nos dão pistas dos aspectos culturais imersos no emprego dessa palavra.

Em contrapartida, a pesquisa efetuada pôde nos oferecer os sentidos singulares atribuídos a essa palavra pelos indivíduos. Segundo Oliveira (1992), Vigotski acreditava que o significado da palavra abrigava concomitantemente o componente histórico-cultural e os sentidos atribuídos a ela mediante as experiências do indivíduo. Em outros termos, trata-se do processo de internalização das formas culturais de comportamento, que acrescenta tons singulares à experiência dos indivíduos. Caso contrário, seríamos seres apenas culturalmente determinados, o que resultaria numa apática semelhança de todos nós. É a forma peculiar como o indivíduo organiza o que ele adquire culturalmente que o faz singular e único. Foi, portanto, considerando essas duas dimensões (a cultural e a singular) que analisamos os dados de nossa pesquisa.

SIGNIFICADO E SENTIDO DAS PALAVRAS

Vygotsky dedicou-se a investigar as origens genéticas do pensamento e da fala para esclarecer as relações entre estes. Para tanto, como método ideal de investigação, utilizou o de *análise em unidades*, uma vez que a unidade mantém todas as propriedades inerentes ao todo. Para o autor, “a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, próprias do organismo vivo, é a verdadeira unidade da análise biológica” (VIGOTSKI, 2001, p. 8). Por isso, para estudar as relações entre pensamento e linguagem, o autor elegeu o *significado da palavra*, porque este “pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento” (p. 10).

Para o autor, o significado da palavra é uma unidade de investigação passível de ser observável, uma vez que se trata simultaneamente de um ato de pensamento e de um ato de fala. É importante observar que, nessa acepção, o pensamento nem sempre está ligado à fala, e vice-versa. Em outros termos, podemos repetir palavras sem entendermos qual sentido possuem, assim como há pensamento que não verbalizamos. É somente quando ocorre a intersecção entre pensamento e fala que o pensamento torna-se verbal e a fala torna-se racional.

É interessante observar que Vigotski (2001) acredita que “Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da

linguagem” (p. 10). Assim, para o autor, somente as palavras providas de significado podem ser consideradas como *linguagem*.

É também no significado da palavra que cognição e afetividade evidenciam uma estreita e indissociável união, a qual é claramente explicitada quando Vigotski (2001) distingue os dois componentes que integram o significado da palavra: o "significado" propriamente dito e o "sentido". O primeiro refere-se ao desenvolvimento da palavra segundo o sistema de relações objetivas formadas no processo cultural. Nesse caso, trata-se de uma herança sociocultural, a qual pode ser compartilhada pelos indivíduos da daquela cultura. O significado propriamente dito está registrado nos dicionários. Tia, por exemplo, significa, segundo Ferreira (2009), "Irmã dos pais, em relação aos filhos destes". "Mulher do tio, em relação aos sobrinhos deste". Ferreira assinala também que, no Brasil, é um "Tratamento carinhoso dado por jovens às amigas dos pais, por amigos às mães de seus amigos, ou por meninos a suas professoras". Assim, culturalmente compartilhado no Brasil, o termo tia abriga também estes significados.

No entanto, agregado ao significado propriamente dito, há também o sentido, o qual se refere à acepção que a palavra adquire para cada indivíduo em particular, segundo as características peculiares da sua personalidade, bem como suas vivências, seu nível de desenvolvimento e sua visão de mundo. O sentido da palavra é constituído pelas experiências afetivas, pelo modo como o indivíduo filtra emocionalmente os acontecimentos ligados à palavra ou representados por ela. Assim, quando a criança chama a professora de "tia", em sua mente são acionados os significados e o sentido que essa palavra possa ter. Em geral, espera-se que, pelo parentesco, a palavra "tia" aluda a aspectos emocionais positivos, associando confiabilidade e afeto à relação educacional entre mestre e aluno. Nem sempre, porém, o emprego de tal palavra garante essa relação afetuosa como ponto de partida para a aprendizagem da criança.

É importante considerar que, segundo Vigotski (2001), o *sentido* de uma palavra, unido ao *significado propriamente dito*, reflete a própria consciência do indivíduo. A esse respeito, Oliveira (1992, p. 82) observa que, "No próprio significado da palavra, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos

cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano". De fato, Vigotski (2001, p. 16) afirma que

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto.

Assim considerando, a palavra *tia* pode suscitar na criança que ingressa na escola uma relação de confiança, de familiaridade, que pode minimizar o possível desconforto de ficar longe da família em um ambiente ainda desconhecido para ela. Com o tempo, a escola passa a ser um lugar que abriga fortes relações afetivas, e já não é mais necessário amparar emocionalmente o aluno aludindo ao parentesco de “tia”.

O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO E O CONCEITO DE *PEREZHIVANIE*

Se o indivíduo fosse apenas produto da cultura em que está inserido, haveria semelhança entre todos, e os homens seriam seres condicionados aos ditames dos costumes culturais. Vygotsky afirma que as interações do sujeito com seu meio determinam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais se referem “a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais” (OLIVEIRA, 1992, p. 79). São essas formas deliberadas de agir, adquiridas culturalmente, que traduzem o comportamento tipicamente humano. E isso foi possível porque o homem soube utilizar instrumentos. Assim, ele pôde modificar a natureza para atender às suas necessidades. Entre esses instrumentos, podemos citar um sistema simbólico de mediação entre ele e o mundo que lhe permitiu organizar o pensamento e compartilhar suas ideias com os demais. Trata-se da linguagem, cujo desenvolvimento causou um salto qualitativo ímpar na espécie humana, porque permitiu ao homem desenvolver o pensamento racional e armazenar e compartilhar o conhecimento.

A palavra, com seu significado compartilhado pelos demais, foi o fator responsável pelo nascimento de todas as culturas. Qualquer sociedade humana desenvolveu esse sistema

simbólico de comunicação e pode transmitir o arcabouço dos conhecimentos acumulados a seus descendentes.

No entanto, vimos que o significado de uma palavra não é apreendido de forma automática pelo indivíduo. O *significado propriamente* dito é compartilhado culturalmente, mas o *sentido* é resultante do modo como o indivíduo articula tal significado às experiências de sua vida, à sua maneira de ser e de pensar o mundo. Isso significa que homem acrescenta um *sentido* ao significado da palavra, cuja origem vem de suas experiências emocionais. Essa forma de filtrar emocionalmente as vivências, dando-lhes um sentido peculiar e pessoal, é denominado por Vygotsky (1934) de *perezhivanie*.

O autor afirma que o desenvolvimento de uma criança está relacionado à maneira como ela interpreta, filtra emocionalmente e toma consciência dos acontecimentos que ocorrem em seu meio ambiente. Assim, a forma como ela organiza cada acontecimento em sua estrutura cognitiva é sempre peculiar, pois isso dependerá de vários fatores, tais como a sua fase de desenvolvimento, suas características idiossincráticas, os conhecimentos adquiridos e as experiências pregressas. Todos esses fatores atuam juntamente na percepção dos novos acontecimentos, formando sínteses de compreensão da realidade, que podem ser constantemente modificadas por novos acontecimentos e experiências adquiridas.

Assim, *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1934) é um conceito que encerra os aspectos afetivos advindos da apreensão do ambiente, tal como um prisma que filtra os novos eventos dando-lhes sentidos inéditos e singulares. Do mesmo modo, a palavra não é simplesmente assimilada de forma automática pelo indivíduo, mas sofre sempre o processo de internalização, passando a pertencer ao indivíduo de forma singular.

Segundo Oliveira (1992, p. 105),

[...] para Vygotsky, a estreita associação entre sujeito psicológico e contexto cultural não implica determinismo. Ao contrário, cada indivíduo é absolutamente único e, por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), constrói seus significados e recria sua própria cultura.

Assim considerando, o processo de subjetivação consiste justamente no processo de internalização das formas culturalmente adquiridas. Tudo o que o indivíduo apreende em seu meio, é transformado em seu, e assim ele é capaz de regular seu comportamento e de planejar suas ações segundo seu modo de posicionar-se nos eventos da vida. O sujeito não é, portanto, um indivíduo que pacatamente aceita as formas culturais sócio-históricas transmitidas. Ao contrário, ao internalizá-las e ao torná-las suas, ele as ressignifica e as incorpora à sua maneira de atuar no mundo.

Assim considerando, a palavra “tia” pode assumir sentimentos diversos, dependendo das experiências emocionais das crianças. No entanto, ela também pode suscitar sentimentos que podem despertar simpatia e confiança. Se entendermos que a relação entre professor e aluno deveria abrigar tais qualidades, talvez não seja pejorativo à profissão docente que nos primeiros anos as professoras sejam consideradas as “tias” das crianças.

BREVES ESCLARECIMENTOS SOBRE A “TIA” (SEGUNDA MÃE) NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

O termo "tia", que se refere ao membro integrante de uma família, empregado pelas crianças para denominar a figura da professora nos anos iniciais de escolarização, constitui um procedimento que ocorre no cotidiano escolar da sala de aula. Tal procedimento já foi muito discutido, porém ainda permanece em muitas escolas, com as implicações decorrentes do seu uso, considerado *maléfico*, ou não. O costume de chamar de "tia" as primeiras professoras da criança permanece em nosso meio escolar. Há muitas questões imbricadas nessa transformação da professora em um parente próximo. Acreditamos que vale a pena refletir sobre essa questão, já que, como vimos, a palavra é o elemento mediador entre o homem e o mundo.

Para refletirmos sobre isso, convém que sejam revisitados, inicialmente, alguns aspectos sociais que podem evidenciar como a mulher foi sendo chamada para o exercício do magistério no ensino primário.

No fim do século XIX e início do século XX, segundo Moreira (1960, p. 110),

quando os Estados [...] iniciaram a organização do ensino primário e da preparação de professores em um sistema definido e capaz de atender às necessidades das populações urbanas, foram as escolas normais capazes de criar com elementos da classe média um magistério que [...] tivera estímulos para abraçar o novo campo profissional que lhes era oferecido.

Nota-se, com isso, a possibilidade de trabalho para a mulher fora do âmbito doméstico; pois, nas palavras do autor, desde então, "o magistério primário se constituiu em profissão predominantemente feminina, pois que à mulher eram ainda raras as oportunidades de trabalho fora do lar" (p. 110). Em outros termos, as demandas por escolas e professores primários possibilitaram o ingresso e a formação da mulher nas escolas normais. E isso se deu sob a anuência da sociedade, diante das transformações sociais que ocorriam à época, como o acesso à instrução, em razão da democratização da cultura, o que fomentou condições para o exercício de um trabalho fora do âmbito doméstico. Nesse sentido, pode-se dizer que a mulher foi chamada a participar do magistério, e, pelas suas características tipicamente femininas, foi considerada mais apropriada para o trato com crianças.

Em meio a tais movimentos, consideramos oportuno mencionar o que foi exposto por Almeida (2011, p. 176) acerca do modelo feminino veiculado à época. A mulher era destinada à maternidade: essa era a sua função primordial na sociedade. Além disso, esperava-se que seu destino fosse atuar como esposa e mãe no âmbito doméstico/familiar. Tal modelo limitava as mulheres, consideradas apenas como "a companheira do homem".

No século XIX e nas décadas iniciais do século XX havia um modelo feminino defendido por todos os setores sociais que consideravam a mulher apenas pela sua capacidade reprodutiva. Era a *mulher-mãe*, assexuada e fértil que deveria dar à Nação os futuros cidadãos que esta precisava para crescer e alicerçar-se entre as grandes nações. Ao mesmo tempo, o arquétipo da Virgem da religião católica era o modelo a ser seguido e exigia das mulheres comportamentos tipificados de moralidade, doçura, pureza, meiguice, bondade, desprendimento, espírito de sacrifício, enfim as qualidades necessárias para a futura esposa e mãe, a companheira do homem. (p. 176)

Daí a ideia de conferir a ela a responsabilidade pelo progresso do futuro da nação associada à imagem da professora primária, tendo como tarefa nobre a formação de futuros cidadãos. Isso requeria comportamentos a serem adotados em consonância com os modelos sociais estabelecidos para ela.

Acrescenta-se, ainda, durante tal período, os problemas enfrentados pela mulher, quando do seu ingresso como professora no contexto escolar, como argumenta Novaes (1995, p. 21), pois

A sociedade reagiria, negativamente, ao recrutamento da mulher, avaliando, inclusive, as primeiras normalistas como pessoas de moral duvidosa, o que se entende, pois as primeiras escolas normais eram destinadas às camadas pouco privilegiadas que, àquela época, ainda não viam na educação um mecanismo de ascensão social. Entretanto, a Escola Normal, mesmo não tendo as características dos Liceus ou Colégios Secundários, passa a se constituir numa das poucas oportunidades de continuidade dos estudos para a mulher, atraindo, também, como clientela, moças de famílias abastadas que procuravam apenas elevar o grau de sua educação escolarizada.

A autora menciona também "a laicidade do ensino, libertando a instrução oficial das amarras da Igreja Católica", princípio defendido pela República, bem como o liberalismo desta, que, no entanto, propiciava "larga margem para a atuação da Igreja" na formação dos quadros do Magistério, sendo, por isso, "até meados do século XX, a principal responsável pela educação das mulheres" (p. 21-22). E considera ainda que "até a década de 30, a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira" (NOVAES, 1995, p. 22).

Por conseguinte, na história do ingresso da mulher no cenário escolar como professora primária, observa-se que as mulheres passaram a exercer a docência, por longo período, como uma ocupação feminina e prolongamento das atividades afeitas à maternidade (NOVAES, 1995, p. 22), o que influenciou seu comportamento e sua identidade profissional. Desde logo, foram incluídas dentre as condições mais destacadas para tal exercício a vocação e as aptidões pessoais específicas da professora. E, apesar das exigências e dos avanços na formação

profissional das professoras, ainda persiste a ideia de ocupação feminina nos valores e crenças a respeito da mulher professora e de seu trabalho educativo.

Diante disso, em relação à associação da docência com a maternidade, concebida como função feminina primordial, Louro (1997, p. 78), mencionado por Aragão e Kreutz (2012, p. 66), observa que:

[...] se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência assim não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

E, como vimos, isso corrobora o que foi afirmado por Novaes (1995, p. 22): "O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher". Portanto, a função educativa estava associada à condição da maternidade.

A respeito do que é esperado dos papéis sociais da mulher e da sua atuação docente, Villanova (2010, p. 111) afirma que está presente a ideia de que a mulher deve ser a regeneradora moral da sociedade na sua atuação quer como mãe, quer como esposa, quer como mestra; e "tal missão se apoiaria em sua atuação como a primeira grande educadora e formadora dos espíritos infantis". Nesse sentido, consideramos esclarecedor o trecho, que segue, de autoria de uma aluna, extraído de um dos artigos trabalhados pela autora,

Devemos lembrar sempre que não seremos somente mestras, e, sim, como compete à nossa condição de mulher, mães moralmente. Que importam a idade e a pouca experiência? Que não tenhamos um filho? Nada. O instinto materno, que jaz adormecido no íntimo de nosso ser, irá manifestar-se na escola, em toda sua plenitude e sublimidade (REVISTA NORMALISTA, 1952, p. 6).

Para Costa (2006, p. 77), o trabalho docente no Brasil manteve-se historicamente "ligado à ação civilizatória — na forma de catequese — praticada pela igreja, fortalecendo os

vínculos entre ação pedagógica e missão religiosa". E essa tradição aliou-se à cultura do magistério, pois, conforme a autora, "à medida que os quadros docentes foram se laicizando e feminizando, sedimentou-se uma visão social tendente a associar a docência com vocação, abnegação, submissão, etc." (p. 77). Em outros termos, a vocação para ensinar acabou por consolidar-se como representação do magistério. E, em decorrência disso, a autora aponta, valendo-se de outro trabalho de sua lavra, que

A representação da docência como "vocação" já foi largamente utilizada, afetando as exigências que são feitas às mulheres — o grande contingente supostamente vocacionado que se dedica ao ensino —, e não é recomendável que continuemos a incrementá-la nos meios educacionais. A manipulação da retórica de professoras como "eleitas", "escolhidas", agentes perfeitas em um trabalho marcado pela "doação", já causou demasiados danos às docentes e à educação escolar. Precisamos agora é de estratégias que valorizem as características que as mulheres incorporam ao ensino por sua repercussão positiva no trabalho com as/os estudantes e não pelo que elas significam como predisposição à exploração e ao controle. (COSTA, 1995, p. 236)

A PROFESSORA QUE É TIA NA SALA DE AULA

Na atualidade, o tratamento "tia" dispensado à professora em muitas escolas passou a substituir o costume que era adotado de se tratar a professora de mestra. Carvalho (1994, p. 95) observa a esse respeito que há trabalhos que propagaram uma concepção muito crítica às professoras primárias, ao buscar "compreender a imbricação entre gênero e magistério", uma vez que a predominância de mulheres no magistério "levaria a uma concepção maternal", na dimensão exclusivamente afetiva do trabalho docente, "com as professoras misturando profissão e vida familiar e percebendo-se como 'segunda mãe' ou 'tia' dos alunos". Exemplifica tal contexto, mencionando o que afirma Novaes (1995, p. 105-106):

Tradicionalmente, nas escolas a professora era vista como 'segunda mãe'. Hoje, virou moda chamá-la de 'tia'. [...] Ora, a professora precisa sentir-se 'em casa'. Assume o papel de 'mãe' ou de 'tia', identificando-se mais como um 'parente postiço' da criança do que como sua mestra.

Ao realizar uma pesquisa com professoras do então Ensino de 1º grau, Carvalho (1994, p. 91-92) sublinha a importância de se compreender o trabalho das professoras tendo como

ponto de referência "o trabalho doméstico, o universo caseiro das relações familiares", uma vez que

as falas e atitudes das professoras, a maneira como enxergavam o trabalho docente, como organizavam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabeleciam com as crianças e com as mães das crianças tinham como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem, a socialização recebida para a vida doméstica. (p. 92)

De acordo com o estudo realizado por Carvalho (1994), entendemos que as experiências e as práticas adquiridas ao longo das relações familiares podem de fato ajudar o trabalho da professora na escola, sem desprezarmos, no entanto, a necessária atualização de tais aprendizados. E isso não se dá em detrimento da necessidade da competência para ensinar. Em face disso, parece importante destacar o que foi observado pela autora no contexto da escola onde realizou a pesquisa: "Algumas das professoras que demonstravam maior segurança em seu trabalho, compromisso e disposição em aprender e inovar corresponderiam totalmente ao modelo maternal de professora primária" (p. 96).

Além disso, precisamos ter presente que o trabalho das professoras das séries iniciais

deve ser encarado como um modelo de trabalho docente arduamente construído ao longo da história do magistério e da história do trabalho remunerado das mulheres; uma forma marcadamente feminina de organizar as tarefas e relacionar-se com os alunos, onde público e doméstico estão articulados; uma prática estabelecida a partir de anos de trabalho docente, que pode conter formas de resistência ao controle externo e às resistências sobre a autonomia da professora. (CARVALHO, 1994, p. 96-97).

Tais considerações lançam luzes aos motivos que levaram as crianças a chamar a professora de "tia". No entanto, segundo Novaes (1995, p. 127), não há registro específico a respeito de quando surgiu exatamente esse modismo. A autora acredita que tal costume surgiu no final da década de 50, quando as crianças de famílias de maior poder aquisitivo passaram a tratar as amigas de seus pais de tias, em virtude das prováveis dificuldades em dizer o nome dessas pessoas. No entender da autora, "Tratando-as 'tias', o relacionamento das crianças seria facilitado"; e desde então o costume de chamar de tia, aprendido no âmbito

familiar, se estendeu às professoras das classes de pré-escola, na década de 60, e posteriormente na década de 70, às professoras do antigo curso primário (p. 127).

A respeito da identificação da professora como tia, muitos professores justificam que tal forma de tratamento busca assegurar a afetividade na relação professor-aluno; outros veem esse costume como uma perda da identidade da professora. No dizer de Novaes (1995, p. 128), tal costume "é muito mais uma dissimulação de uma relação de autoridade do que a solução de um problema afetivo". É entendido, também, como um exemplo de *currículo oculto* "[...] a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc.)" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18). Para Novaes (1995, p. 129), o incentivo dado à criança para chamar as professoras de tias, "além de confundir afeto com atitude regressiva da criança, favorece o anonimato da professora, pois a professora perde sua identidade".

Novaes (1995, p. 128) fornece explicações a respeito da influência da família na transposição desse costume para as classes de pré-escola como um modo de abrandar a culpa sentida pelas mães quando necessitam abdicar dos cuidados dispensados a seus filhos em favor da escola. Em tais circunstâncias, conforme a autora, seja por motivo de trabalho fora do lar, seja "simplesmente, porque a 'mulher moderna' [...] deve descartar as tarefas domésticas, inclusive, o cuidado dos filhos", as mães, pelas suas lembranças desagradáveis associadas à professora de modelo autoritário, "sentem-se constrangidas de entregar seus filhos à figura 'terrível' da professora", (expressão empregada por Machado (1981), como menciona a autora), e, com isso, se dá a dissimulação, ou seja, "a criança será entregue à tia e não à professora" (p. 128).

A respeito dos possíveis efeitos negativos causados pelo costume de tratar a professora de tia, Novaes (1995, p. 128) menciona que, para Machado (1981) e Popovic (1980), tal tratamento é desaconselhável por ser prejudicial ao desenvolvimento da criança. Sendo assim, Novaes afirma que "Além de dificultar a identificação da criança com sua família, prejudicando o conhecimento das relações de parentesco, esse costume pode prejudicar a formação do seu autoconceito" (p. 128). Tal atitude, para a autora, força a criança a permanecer, regressivamente, ligada aos laços familiares. Tais efeitos negativos repercutirão

tanto na família quanto na escola; naquela, pelas dificuldades de compreensão da estrutura familiar, considerada um passo importante na formação do seu autoconceito, e nesta por impedir a criança de reconhecer a professora na sua individualidade. (p. 129)

Sabemos que o desenvolvimento de relações informais de familiaridade, de aproximação e de segurança não ocorre como consequência do hábito de dizer “tia”, mas sim do perfil de formação do professor dotado de competências diferenciadas para a eficaz realização da atividade docente. E, para tanto, deve estar implícito o reconhecimento da importância da sua tarefa de ensinar para o desenvolvimento da pessoa do aluno, o que, no dizer de Freire (1997, p. 32), “Significa reconhecer que [a tarefa docente] é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social”.

De fato, a tarefa de ensinar requer ainda que o professor faça de seu próprio aprendizado algo ininterrupto (SILVA; ABUD, 2006), e isso parece guardar relação de sentido com o que propõe Freire (1997, p. 32), ao tecer discussões e ensinamentos a respeito de sua oposição quanto à “identificação da figura do *professor* com a da *tia*”, o que para ele, “não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia* [...]” (p. 9). De outra forma, conforme o autor, isso denota não conceder ao professor algo considerado fundamental: “sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (p. 9).

Em face disso, entendemos que não cabe uma visão diletante da profissão de educador, pois cabe ao professor ser responsável profissionalmente pela sua formação permanente. Sendo assim, Freire (1997, p. 9) manifesta-se contra a tendência à desvalorização profissional disseminada pelo hábito de converter a professora num parente postiço. Dessa forma, aceitar tal identificação, ou seja, da figura do professor com a da “tia”, significa que não é preciso obter uma boa qualificação para realizar a tarefa de ensinar.

Contra o hábito de chamar de “tia” a professora das séries iniciais da educação escolar, pode ser mencionado, ainda, o que é explicitado por Freire (1997): a tarefa de ensinar não deve transformar

a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. (p. 9)

Dessa forma, tal identificação é “quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve” (FREIRE, 1997, p. 9). Nessa ideologia, segundo o autor, a participação da professora na luta por seus direitos é vista “como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de *tias*”, e nisso também se apoiam muitas famílias com filhos nas escolas privadas e públicas (p. 10).

Em síntese, vimos que há muitas considerações contrárias ao costume de chamar a professora de tia. No entanto, será que na vivência dos alunos tais efeitos nocivos ocorrem? Será que a proximidade com a tia “postiça” descaracteriza a identidade e o papel do professor, ou, ao contrário, reveste o trabalho docente com tons familiares que podem fomentar a simpatia das crianças por aquela mulher ainda desconhecida, mas que desde o primeiro dia terá a tarefa de educá-los?

Ser professor é, de fato, uma profissão que requer um compromisso pessoal com as pessoas envolvidas. Existe o currículo chamado oculto que se realiza principalmente se houver, da parte do professor, o compromisso de trabalhar valores que transcendam à atuação do aluno na escola. E a relação professor/aluno é um fator fundamental para que a aprendizagem tenha êxito.

Assim considerando, entendemos que seria interessante investigar, segundo a memória dos que hoje são professores, se o fato de chamarem a primeira professora de “tia” trouxe prejuízos à valorização do trabalho docente como profissão. Cremos que a voz desses sujeitos de pesquisa (atuais docentes) podem esclarecer suas vivências afetivas (*perezhivanie*) a esse respeito.

A ABORDAGEM ANALÍTICO-METODOLÓGICA DE BARDIN

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2010) constitui-se em uma metodologia operacionalizada por intermédio de técnicas específicas de análise que, ao propiciar descrições sistemáticas qualitativas e/ou quantitativas nas mensagens adotadas como objeto de estudo e de conhecimento, auxilia a reinterpretação dos conteúdos dos enunciados e a compreensão mais aprofundada de seus significados num nível que ultrapassa o de uma leitura comum. (MORAES, 1999) Em outros termos, a análise de conteúdo ajuda o pesquisador a identificar, interpretar e compreender todas as unidades de significação pertinentes ao texto, o que possibilita produzir inferências específicas ou interpretações causais mediante a apreensão de temas recorrentes ou pressupostos implícitos ou explícitos contidos nas respostas dos sujeitos da pesquisa.

As técnicas de análise de conteúdo explanadas por Bardin (2010, p. 44) podem ser designadas, de modo geral, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo que em tais técnicas visa-se a alcançar, mediante procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo dos enunciados, “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] destas mensagens”.

Tais procedimentos têm o intento de efetivar inferências que dizem respeito às condições de produção dessas mensagens por meio do estabelecimento de indicadores quantitativos e/ou qualitativos elaborados procedentes das análises das respostas concedidas pelos sujeitos de pesquisa. Conseqüentemente, as ações desenvolvidas mediante as técnicas de Análise de Conteúdo procuram explicitar, sistematizar e expressar o conteúdo das mensagens e o significado desse conteúdo, com o propósito determinado de realizar deduções lógicas e justificadas pertencentes à origem dessas mensagens analisadas, ou seja, referentes ao emissor e ao contexto da mensagem. (BARDIN, 2010). Desse modo, consideramos oportuno destacar ainda que, segundo a autora, o componente comum dessas técnicas, desde o tratamento do texto até a consecução de uma asserção implícita no sentido manifesto, é uma interpretação controlada, apoiada na dedução, na inferência.

Assim, a intenção é a efetivação da análise do sentido latente, do não aparente, do não dito, que se encontra implícito no sentido literal expresso de qualquer mensagem. Segundo Bardin (2010, p. 45), "A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça". Desse modo, a leitura feita pelo analista é "antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano" (BARDIN, 2010, p. 43). Por isso, é necessário compreender o que está sendo trabalhado para alcançar os sentidos implícitos, ou, ainda, segundo a autora, "atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros *significados* de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc." (p. 43). Sendo assim, a análise de conteúdo ao priorizar a comunicação, correlaciona as estruturas semânticas ou linguísticas com as estruturas psicológicas dos enunciados e procura perceber, por meio de processos inferenciais, as variáveis contidas no contexto em que um enunciado é produzido.

A PESQUISA

Escolhemos como sujeitos de pesquisa 31 professores do ensino fundamental e médio de uma cidade do interior paulista. Nosso objetivo foi investigar, na memória desses docentes, os sentidos e significados atribuídos à denominação de "tia" ao se referirem à professora em seus primeiros anos escolares. Para alcançarmos tais informações, solicitamos aos professores, nossos sujeitos de pesquisa, que respondessem por escrito à seguinte questão: Você chamava sua mestra de "tia" quando era criança? Por quê?

Entre os 31 participantes da pesquisa, selecionamos apenas os 22 sujeitos que se dirigiam à professora como "tia". Em seguida, analisamos as justificativas dos 22 indivíduos que disseram SIM segundo os constructos da análise de conteúdo de Bardin (2010). Lembramos que as respostas podem apresentar mais de uma categoria, dependendo das razões apresentadas. Assim considerando, formulamos o seguinte quadro:

Quadro 1: Dados referentes às respostas dos sujeitos de pesquisa.

Categorias de análise	F	P	Por quê (você chamava sua mestra de tia quando era criança)? Exemplos
Por obediência ao costume	12	54%	... acredito que por uma questão cultural e de respeito, os pais falavam "tias" e nós nos acostumamos. Logo que entrei na escola, no "jardim", já sabia que minha professora seria a "Tia Isa", antiga professora da minha irmã mais velha... Até o ensino fundamental I (antigo primário), chamava de "tia", porque era como as professoras se apresentavam... ... porque era assim que todos a tratavam.
Por permitir proximidade e carinho	13	59%	... pois tinha um carinho e respeito muito grande por ela O termo "tia" dá uma relação de afeto, acho necessário para o aprendizado. ... Particularmente ao lembrar-me disso tenho uma doce lembrança, pois parecia ser alguém próxima a mim, estaria do meu lado e me auxiliaria. ... Para mim, a "tia" denotava afetividade, vínculo. Enxergava a escola como extensão do ambiente familiar.
Por ser termo pejorativo	1	4%	Professora seria muito elogio. ... [Ela era] Muito brava, eu tinha medo dela. ... gritava com os alunos...

A frequência e o percentual das categorias do quadro acima indicam que o emprego do termo “tia” para designar os primeiros professores remete a memória dos sujeitos de pesquisa a duas razões: o costume e a afetividade. É preciso considerar aqui que essa memória está sendo filtrada por toda a trajetória de vida dos participantes. Agora, é o adulto que, ao reportar-se à criança que um dia ele foi, avalia a maneira de denominar a sua primeira professora de “tia”. É o adulto que julga as razões de chamar a docente desse modo, tentando reinterpretar essa experiência antiga.

Não vemos nessas considerações nenhuma crítica ao uso do termo. Apenas um dos sujeitos avalia como pejorativo empregar esse vocábulo para designar a docente. Os demais creditam esse costume à tradição, ou ainda tecem reflexões acerca do componente afetivo que a palavra “tia” abriga. Se pensarmos nessa experiência afetiva (*perezhivanie*) filtrada pelas

sínteses de transformações sucessivas feitas ao longo dos anos, e se considerarmos que esses sujeitos são atualmente professores, veremos que não há motivo para supormos que o emprego do termo “tia” desvalorize o aspecto profissional da ação docente. Ao contrário, parece que a professora, ao apresentar-se como “tia”, preocupa-se em garantir uma competência necessária ao ensino, uma vez que é ela que conduzirá a criança ao conhecimento. Ela sabe que é preciso cultivar a confiança, sanar o medo da criança e evitar que se sinta desamparada no novo ambiente. Assim, parece que, para os sujeitos de pesquisa, o exercício explícito da afetividade e da proximidade, materializado pela palavra “tia”, pode ser considerado um quesito fundamental para o êxito do trabalho educativo quando se trata dos primeiros anos escolares.

Por esse prisma, a acusação de transformar a tarefa docente em mero assistencialismo ao identificar a professora com a tia não se sustenta, pelo menos nas memórias desses sujeitos de pesquisa. Para os que consideram tal uso como produto da tradição, trata-se apenas de uma forma costumeira de designar a primeira professora, sem que isso traga prejuízos ao seu valor profissional. Não notamos em nenhum depoimento dos sujeitos de pesquisa alguma menção negativa à permanência dessa tradição. Parece que para eles, trata-se de um termo consagrado pelo uso. De fato, vimos que até o Dicionário (FERREIRA, 2009) já registra esse significado, sinonimizando o termo “tia” com o termo “professora”.

O maior percentual do quadro acima (59%) refere-se à afetividade como a principal razão para denominar a docente de “tia”. Há no depoimento desses sujeitos de pesquisa o resgate de lembranças prazerosas (“...tenho uma doce lembrança, pois parecia ser alguém próxima a mim, estaria do meu lado e me auxiliaria”), chegando a ser considerado chamar a professora de tia como “necessário para o aprendizado”. Exceto um dos sujeitos de pesquisa, os demais atribuem sentidos positivos à palavra “tia”, agregando ao significado cultural as vivências afetivas de seus primeiros anos escolares. É nesse amálgama que, nas concepções de Vygotsky (OLIVEIRA, 1992), encontra-se o elo indissociável entre cognição e afetividade. Em outros termos, a palavra “tia” para os sujeitos que assim chamavam as primeiras professoras foi revestida de sentidos positivos, deixando marcas afetivas que perduram até hoje.

Creemos que esses resultados indicam que não há mal algum em denominar as professoras dos primeiros anos de “tia”. Pelo contrário, tal uso pode suscitar sentimentos favoráveis à criança que precisa sair de seu ambiente familiar para aprender as primeiras letras. Assim, não vemos demérito nenhum no emprego desse termo. Trata-se, a nosso ver, de uma das muitas estratégias utilizadas para tornar possível e prazerosa a ação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho relatando nosso interesse em investigar se o emprego da palavra “tia” para designar as primeiras professoras pode ter maculado o valor do profissional docente. Para tanto, consideramos a palavra tal como a concebe Vogotski (2001), isto é, como um instrumento simbólico, mediador entre o homem e o mundo, cujo significado abriga não só a herança cultural, mas também um sentido pessoal, oriundo das experiências afetivas do indivíduo (*perezhivanie*).

Vimos também que o emprego da palavra “tia” tem sido muito criticado, pois muitos acreditam que tal denominação empobrece a profissão docente, conferindo à professora uma missão meramente assistencialista. Por esse prisma, a “tia” tem a incumbência de cuidar das crianças e não de ensinar-lhes os conteúdos curriculares. Além disso, como “tia”, não pode lutar de forma engajada para adquirir melhores condições de trabalho e melhores salários.

Assim considerando, realizamos uma pesquisa para verificar se de fato o uso do termo “tia” acarretou conotações pejorativas ao trabalho docente. Verificamos que as memórias dos sujeitos de pesquisa revelaram que não houve prejuízos em suas atuais representações sobre as “tias” que lhes ensinaram as primeiras letras. Eles veem o uso de tal termo como um hábito cultural, ou como um tratamento carinhoso entre a criança e sua professora.

Tais resultados sugerem que o emprego da palavra “tia” em nada diminui o valor do profissional docente, apenas contribui para que se estabeleça uma relação afetiva entre a mestra e os alunos recém ingressos na escola. Para ilustrar tal consideração, transcrevemos aqui o que disse um dos sujeitos de pesquisa ao entregar sua resposta: “Tive muitas

professores, mas nenhuma delas era tão especial como a tia que me ensinou a ler e a amar a escola".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. *Série-Estudos...* Campo Grande, MS, n. 31, p. 165-181, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/132/251>>.

Acesso em: 13 mar. 2014.

ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lucio. "A mulher é naturalmente educadora". Representações de professoras sobre a docência: entre discursos históricos e atuais. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, MG, v. 25, n. 1, p. 64-78, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/viewFile/7395/11079>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Projeto História*, São Paulo, n. 11, p. 91-100, nov. 1994. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11417/8322>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: *O magistério na política cultural*. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2006. p. 69-92. Disponível em: <books.google.com.br/books?isbn=8575281763>. Acesso em: 21 abr. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre, RS: Sulina, 1995.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D' Água, 1997. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Professorasimtiano.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História e Representação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org.). *Docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 11 mar. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MOREIRA, João Roberto. *Teoria e prática da escola elementar*. Rio de Janeiro: CEBRAP/INEP/MEC, 1960.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: mestra ou tia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. Representações docentes acerca da importância dos indicadores que caracterizam o "bom professor": a valorização do domínio dos conteúdos na prática docente. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. XXXV, p. 702-709, 2006. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/40.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

TIA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio eletrônico versão 6.0*. 4. ed., Curitiba: Editora Positivo, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. The problem of the environment. 1934. [This was the fourth lecture published in Vygotsky, L. S. 1935: *Foundations of Paedology* (p. 58-78). Leningrad: Izdanie Instituta. The chapter heading is our invention. In reality, the chapters (or rather, lectures) were simply numbered]. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell Publisher, 1994. p. 338-354. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

VILLANOVA, Carla. Sobre o "ser-professora": entre permanências e rupturas. *Gênero*, Niterói, v. 11, n. 1, p. 109-126, 2. sem. 2010. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/63>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

Elisabeth Ramos da SILVA

Concluiu o doutorado e o mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo. É graduada em Letras pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora doutora assistente da universidade de Taubaté no programa de Mestrado em Linguística Aplicada, em cursos de especialização e no curso de Letras. Publicou vários artigos em periódicos especializados, além de alguns livros. Suas pesquisas dizem respeito ao ensino da gramática, ensino da língua materna, à formação de professores e às relações entre cognição, afetividade e linguagem no ensino de línguas.

Maria José Milharezi ABUD

Possui as seguintes graduações, realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté: Pedagogia Licenciatura (1963); Letras Português e Literatura (1972); Pedagogia com Habilitações em: Administração Escolar de 1º e 2º graus (1972); Orientação Educacional (1973); Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais (1975); Supervisão Escolar de 1º e 2º graus (1975). Cursou as seguintes Especializações: Literatura Brasileira Contemporânea, na Universidade de Mogi das Cruzes (1974); A problemática da Literatura e as Literaturas Portuguesa e Brasileira, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté (1975) e Semântica Aplicada ao Ensino da Comunicação e Expressão, na Universidade de Taubaté (1977). Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo realizou seu Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo (1986) e seu Doutorado em Educação: Psicologia da Educação (1999). Tem experiência na área de educação, com ênfase em Administração Educacional. Atualmente é professora de cursos de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté. Seus estudos versam sobre atividades de ensino na educação superior, características de qualidade do professor, estratégias de ensino, formação de professores, ensino da língua materna, relações entre cognição, afetividade e linguagem, ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização.