

Verbetes “professora”: o que (não) diz o Dicionário Aurélio

Entry "teacher": what (not) says the Dictionary Aurélio

Karylleila Andrade Klinger*
Ana Claudia Castiglioni**
Hilaine de Lima Cunha***

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar aspectos semântico-discursivos do verbete “professora”, a partir das definições oferecidas por quatro edições do *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Trata-se de uma reflexão sobre os sentidos que circulam no imaginário social a respeito da profissão-professora, tentando identificar se estes são, pelo menos parcialmente, contemplados por um dos dicionários mais conhecidos no Brasil. A pesquisa inscreve-se na perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) de origem francesa, articulada à Lexicografia Discursiva. Para o percurso analítico, nos baseamos nos trabalhos desenvolvidos por Eni Orlandi (2000; 2002a; 2002b) e por José Horta Nunes (2008; 1996), trabalhando fundamentalmente um conceito da AD: o silenciamento; e o dicionário conforme visto pela Lexicografia Discursiva: um discurso. Intentamos, com isto, demonstrar a importância de uma leitura crítica do dicionário, uma vez que os sentidos das palavras estão sempre sujeitos a deslocamentos, rupturas e falhas.

Palavras-chave: Lexicografia discursiva. Professora. Silenciamento.

Abstract: *This study aims to analyze semantic-discursive aspects of the entry for "teacher" from the definition offered by four editions of the New Dictionary of Portuguese Language, also known as Aurélio. It is a reflection on the meanings that circulate in the social imaginary about the profession teacher, trying to identify whether these are, at least partially, covered by one of the most popular dictionaries in Brazil. The research is part of the theoretical perspective of discourse analysis (AD) of french origin, linked to the Lexicographic Discourse. For the analytical path, we will base on work by Eni Orlandi (2000, 2002a, 2002b) and José Horta Nunes (2008, 2010), working primarily a concept of AD: the silencing, and the Dictionary Lexicography as seen by the discourse: a discourse. Intend, with this, demonstrating the*

* - UFT, karylleila@gmail.com
** - UFT, anacastiglioni@hotmail.com
*** - UFT, hilainelima@uft.edu.br

importance of a critical reading of the dictionary, since the meanings of words are always subject to shifts, breaks and crashes.

Keywords: *Lexicography Discursive. Teacher. Silencing.*

Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar aspectos semântico-discursivos do verbete “professora”, a partir das definições oferecidas por quatro edições do dicionário de língua portuguesa do reconhecido lexicógrafo brasileiro *Aurélio Buarque de Holanda Ferreira*. A pesquisa, de caráter documental, inscreve-se na perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) de origem francesa, articulada à Lexicografia Discursiva.

Para o percurso analítico, nos baseamos nos trabalhos desenvolvidos por Eni Orlandi (2000; 2002a; 2002b) e por José Horta Nunes (2008; 2010), trabalhando, fundamentalmente, um conceito da AD: o silenciamento. O dicionário, aqui, é abordado conforme visto pela Lexicografia Discursiva: um discurso. Estudos semelhantes de outros autores são utilizados para dar aporte teórico à pesquisa.

O *corpus* constitui-se do recorte do verbete “professora” nas seguintes edições do dicionário *Aurélio*: Novo Dicionário da Língua Portuguesa – 1ª ed. (1975); Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª ed. (1986); Novo Aurélio Séc. XXI: o dicionário da língua portuguesa – 3ª. ed. (1999) e Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa– 4ª ed. (2009). No decorrer da análise, outros verbetes relacionados a ele são explicitados.

A designação “professora” nos interessou especialmente, por acreditarmos que o termo compreenda uma multiplicidade de sentidos, uma vez que ser professora é algo marcado por uma série de especificidades e contradições. Há imagens historicamente produzidas e socialmente partilhadas que definem o que é ser professora. Estas vão desde aquelas que se inscrevem numa perspectiva idealista de que esta tudo pode à revelia das condições contextuais, bastando para tal estar modalizado pelo querer, ao extremo oposto que se vale do seu descredenciamento e desqualificação, construída discursivamente como a que nada sabe, nada pode. Essas

contradições aparecem sobremaneira, se confrontadas as definições dadas pelo mesmo dicionário ao verbete similar *professor*, como visto adiante.

Partimos do pressuposto de que o trabalho de constituição de um *saber* sobre a língua, em geral impresso em gramáticas, dicionários, livros didáticos etc., sempre passa por uma tentativa de fixação de regras, de normas, de formas e de sentidos. Esses instrumentos linguísticos¹ produzem um efeito de completude, devido à língua neles impressa ser “comum” a todos circunscritos numa nação. Orlandi (2002, p. 108) considera que, no caso do dicionário, a língua aparece como “nossa” língua, a língua “comum”, dos “brasileiros” etc. Dessa forma, a representação fiel do dicionário nos dá uma língua (imaginária) homogênea, perfeita, completa, sem falhas, de todos nós.

Para Nunes (2008), o dicionário participa da construção do imaginário da língua nacional, produzindo um modo de dizer da sociedade e sobre a sociedade. Esse modo de dizer, apresentado sob a forma de definição, resulta de uma sedimentação histórica dos sentidos, o que garante a esse instrumento linguístico, juntamente com as injunções das políticas linguísticas, um lugar de legitimação dos sentidos das palavras. Desse modo, sua descrição se dará segundo o imaginário do sujeito lexicógrafo do que seja essa língua, ou de como ela deveria ser. A AD propõe que esse imaginário funciona num processo de censura, de silenciamento de outros dizeres e possibilidades de dizer.

Antes de procedermos à análise do verbete são feitas algumas considerações sobre os conceitos que fundamentam a pesquisa e os sentidos que circulam no imaginário social a respeito da profissão-professora a partir de estudo realizado pela professora Elizete Silva Passos (2006), no Nordeste do Brasil, para, em seguida, tentar identificar se tais sentidos são contemplados por um dos dicionários mais conhecidos no Brasil.

1. Dicionário: objeto discursivo

A Análise de Discurso, como o próprio nome sugere, não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com homens falando, considerando

¹ Segundo Orlandi (2002a, p. 104), a noção de instrumento linguístico referindo a dicionários e a gramáticas é formulada por S. Aurox (1992).

a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas (ORLANDI, 2000). Tendo em vista que o ponto de partida desta pesquisa é o dicionário, optamos por um conceito da AD e pela Lexicografia Discursiva para uma investigação acerca dos sentidos contidos, e possivelmente silenciados, no verbete analisado.

Segundo Orlandi (2002a, p. 103), a Lexicografia Discursiva vê, nos dicionários, discursos. A autora destaca que, ao se tomar o dicionário como discurso, é possível encontrar indícios do modo como os sujeitos (seres histórico-sociais, afetados pelo simbólico e pelo político sob o modo de funcionamento da ideologia) produzem linguagem.

Para Nunes (2001), o dicionário funciona como um lugar de observação do léxico, não se restringindo ao papel de um instrumento de normatização, mas se constituindo como "um objeto discursivo". Para o leitor comum², verificamos que os dicionários são considerados bons ou ruins de acordo com o suprimento de suas necessidades imediatas de consulta, ou seja, conforme encontrem ou não as palavras procuradas.

Orlandi (2002a) chama a atenção para o fato de que não se olha o dicionário a partir de como os sentidos das palavras estão em processo, ou de como elas se distribuem, significando diferentemente, de acordo com as diferentes formações discursivas, que correspondem a diferentes posições do sujeito em face da ideologia. O que se constata é que raramente suas definições são interrogadas/discutidas pela maioria dos consulentes.

Nunes (2010) lembra que, até pouco tempo, nem mesmo a escola se preocupava com a utilização dos dicionários em sala de aula, sendo eles consultados apenas em caso de dúvidas ou para se obter os sentidos supostamente "corretos" das palavras. Dessa forma, não se ensinava o dicionário, pelo contrário, era o dicionário que "ensinava" como uma autoridade pouco questionada. Orlandi (2002a, p. 118) avalia que o ponto fundamental para o dicionário é trabalhar não sua *função*, mas seu *funcionamento* na relação do sujeito com a língua, incluindo-se aí não só a relação com as

² Aqui entendido como aquele que faz uso cotidiano do dicionário, como, por exemplo, o estudante em sua rotina escolar.

condições de produção imediatas, mas também com a memória, ou seja, vê-lo com um discurso.

Ler o dicionário numa perspectiva discursiva é considerar que não há palavra, não há sentido, sem interpretação, sem ideologia (ORLANDI, 2002a). É perceber que há certos sentidos que aparecem e se consolidam, mas ao mesmo tempo é saber que eles sempre estão sujeitos a serem outros; sempre estão sujeitos aos equívocos, aos deslizamentos de sentido, às contradições entre diferentes posições de leitura.

Como uma das categorias de análise do verbete escolhido refere-se à questão do silenciamento, é indispensável fazermos uma breve explanação sobre o que é o silêncio na perspectiva da Análise de Discurso.

Ao apresentar os sentidos do silêncio para a AD, Orlandi (2002b) destaca a importância de se compreender que há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido. O silêncio é assim um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Por meio do silêncio abre-se espaço para outras interpretações, para o que não é "um", para o que permite o movimento do sujeito.

Para a AD, o silêncio não é o nada, não é o vazio sem história. É silêncio significativo e não um mero complemento de linguagem. Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio levam a AD a colocar que o silêncio é "fundante".

Orlandi (2002b) apresenta a seguinte distinção entre os tipos de silêncio: a) silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar; b) a política do silêncio (silenciamento) que se subdivide em: - silêncio constitutivo, o que indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga, necessariamente, as outras); - o silêncio local, que se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).

O estudo do silenciamento que, segundo a autora, já não é silêncio, mas “pôr em silêncio”, nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sobre a rubrica do “implícito”. A política do silêncio se define pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.

Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento, não como forma de calar, mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”.

Analisar um verbo numa perspectiva discursiva é considerar que há modos de se apagar sentidos, de se silenciar e de se produzir o não-sentido onde ele mostra algo que é ameaça. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos.

2. O imaginário social do que é ser professora

As reflexões aqui apresentadas baseiam-se num estudo realizado pela professora Elizete Silva Passos³. Passos (2006) avalia que a entrada das mulheres no espaço público deu-se de forma sorrateira. Na década de 1950, quando a inserção feminina no mercado de trabalho ainda era considerada um mito, lecionar era a saída para as mulheres que desejavam se dedicar a outras atividades sem precisar abandonar o lar e os filhos, uma vez que era possível trabalhar somente meio período, recebendo um salário razoável, e ainda ter tempo para cuidar da vida.

Características apresentadas como decorrentes de uma suposta natureza feminina, atreladas a necessidades concretas, como o exercício da

³ Embora a pesquisa tenha sido realizada na região Nordeste do Brasil, acreditamos que as considerações nela contidas forneçam um panorama bastante verídico sobre o imaginário social do que é ser professora no Brasil.

atividade materna e do magistério primário, fizeram com que a educação fosse se tornando uma atividade especialmente feminina, relata a autora. A educação era considerada um prolongamento das funções maternas e, por muito tempo, única ocupação socialmente permitida às mulheres.

Exemplo disso é dado pela professora Maria Lúcia Micali Cantu (2003, p. 03)⁴:

Eu sou da década de 1960 [...] Nessa época, o costume era educar as meninas para serem boas mães e donas de casa, e os meninos para se tornarem homens de negócios. Portanto eu acabei seguindo o mesmo destino de tantas outras meninas. Como professora, poderia me realizar num trabalho simples e ao mesmo tempo cuidar da família. Por incrível que pareça, na época, casar com uma professora era sinal de status, porque socialmente a profissão era respeitada e bem remunerada.

Esse quadro só começou a mudar, segundo Cantu (2003), com a democratização do ensino na década de 1980. Foi justamente nessa época que, com as mudanças, o professor começou a perder seu *status* e seu poder aquisitivo, passando a trabalhar mais do que um período, com um salário menor, afirma a professora:

Isso tornou a profissão socialmente desprestigiada, afastando ainda mais os homens dessa profissão. Isso não significa que a democratização do ensino seja ruim. Acontece que há ausência de políticas educacionais, de políticas competentes para conciliar o profissional com um ensino de qualidade (CANTU, 2003, p. 3).

Segundo Passos (2006), a destinação da mulher ao magistério, especialmente o elementar, decorre de alguns fatores, dos quais a autora destaca: a suposta habilidade da mulher para lidar com crianças, sua "natureza" afável, paciente, bondosa e doce, capaz de acalmá-las e conduzi-las ao estudo. Implicitamente, outras condições se impõem: o fato de aceitar ganhar salários pequenos, reivindicar menos, não reclamar das condições de trabalho, e de possuir, quase sempre, pouca qualificação técnica e pequena capacidade reivindicatória.

A pesquisadora observa que essa situação embasa uma tradição cultural que coloca o trabalho feminino como periférico, de menor valor e seu dinheiro complementar a renda do marido. Do mesmo modo, estrutura-se na

⁴ Professora paulista aposentada, em entrevista ao Boletim Informativo do Sindicato dos Professores do ABC, disponível em <http://www.sinpro-abc.org.br/download/bol261.pdf>. Acesso: 07 de agosto de 2011.

ideia de que a educação é missão, devendo ser desempenhada por pessoas com vocação para cuidar, servir, acompanhar e aceitar viver para o outro.

O quadro que segue é uma demonstração de que, ainda hoje, o magistério é uma profissão onde a presença feminina é maioria. Isso ocorre, sobretudo, porque dar aulas, como antes apontado, já foi um diferencial social para a mulher. As mulheres aprendiam na família, na igreja, na sociedade e, especialmente, na escola que esse era o seu destino, contra o qual não deve lutar e, sim, adequar-se e facilitar sua realização. Para tanto, a educação recebida por elas seguia uma ideologia que as colocava como diferentes dos homens, mais intuitivas e afeitas a questões práticas, quotidianas, repetitivas e dependentes; enquanto eles eram vistos como mais especulativos, criativos e racionais. O quadro adiante ilustra o número de professores que atuam no Brasil.

Etapas de Ensino		Sexo	Professores por Região Geográfica					
			Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Educação Básica		Total	1.882.961	157.016	570.647	741.604	281.251	132.443
		Feminino	1.542.925	114.985	462.454	616.956	240.612	107.918
		Masculino	340.036	42.031	108.193	124.648	40.639	24.525
Educação Infantil	Educação Infantil - Creche	Total	95.643	3.571	20.315	44.523	21.503	5.731
		Feminino	93.675	3.482	19.923	43.516	21.168	5.586
		Masculino	1.968	89	392	1.007	335	145
	Educação Infantil - Pré-Escola	Total	240.543	19.420	76.845	97.918	32.061	14.299
		Feminino	231.096	17.995	73.865	95.088	30.603	13.545
		Masculino	9.447	1.425	2.980	2.830	1.458	754
Ensino Fundamental	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Total	685.025	60.032	204.229	266.907	102.100	51.757
		Feminino	624.850	49.195	184.774	249.018	95.287	46.576
		Masculino	60.175	10.837	19.455	17.889	6.813	5.181
	Ensino Fundamental - Anos Finais	Total	736.502	66.913	230.789	275.603	110.696	52.501
		Feminino	548.050	42.364	168.450	209.158	88.839	39.239
		Masculino	188.452	24.549	62.339	66.445	21.857	13.262
Ensino Médio		Total	414.555	25.951	99.868	187.529	69.450	31.757
		Feminino	267.174	14.176	58.903	123.754	49.742	20.599
		Masculino	147.381	11.775	40.965	63.775	19.708	11.158
Educação Profissional		Total	49.653	1.752	4.350	30.879	10.787	1.885
		Feminino	23.167	871	1.926	14.175	5.254	941
		Masculino	26.486	881	2.424	16.704	5.533	944

Quadro 1: Número de professores do Ensino Regular por região geográfica, segundo as etapas de ensino e sexo – 2007

Fonte: MEC-Inep-Deep

Conforme nos revela o levantamento realizado pelo MEC em 2007, indicado no quadro 1, da educação infantil ao ensino médio, em todas as regiões do país, o número de professoras supera o de professores. A única exceção se dá em relação à educação profissional, em que o quantitativo de homens exercendo a profissão é minimamente superior ao de mulheres. De

forma geral, elas correspondem a uma média de 81,48% do total de professores brasileiros.

Este é, sem dúvida, apenas um esboço da pluralidade de sentidos que a condição de *ser professora* adquiriu com o passar do tempo, e quão carregada de significação é a presença feminina na educação. Para a análise que segue, pressupomos que, em função do “silêncio constitutivo”, em que toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis (ORLANDI, 2002b), apenas uma parte dessa multiplicidade de sentidos é representada no e pelo dicionário. É o que tentamos mostrar a seguir.

3. Verbetes “professora”: algumas reflexões

Iniciamos nossas observações pela constatação de Borba e Longo (1996, p. 47) de que um problema crucial para quem pretende montar um dicionário, a partir do uso real, é a delimitação dos sentidos de cada item lexical, uma vez que há um ponto de vista subjetivo do usuário, seja ao inserir um item no contexto, seja ao interpretar o item fatalmente associado aos demais do contexto mediato ou imediato.

Silveira (2008, p. 232) ressalta que, embora a designação entre o ser ou objeto designado não sejam exatamente a mesma coisa, há uma relação de correspondência entre eles, ou seja, há pontos de contato que fazem com que a palavra represente o ser ou objeto que ela designa e isso se dá de forma parcial e incompleta.

Lembramos que as reflexões ora apresentadas não têm a pretensão de tecer críticas ao Dicionário Aurélio. Nossa intenção é tão somente demonstrar que a leitura do dicionário, assim como de qualquer outro texto, não pode jamais ser ingênua, uma vez que os sentidos estão sempre sujeitos a deslocamentos, rupturas e falhas.

Biderman (2000, p. 47) destaca que, na microestrutura do dicionário, é preciso considerar, sobretudo, os seguintes itens: 1) as definições e o conteúdo

do verbete e 2) a seleção e ordenação das acepções no caso de palavras polissêmicas.

Como não se trata de palavra polissêmica, interessa-nos o primeiro ponto destacado pela autora. Vejamos a forma como o verbete é apresentado pelo Dicionário Aurélio nas quatro edições consultadas:

1ª edição - 1975	2ª edição - 1986	3ª edição - 1999	4ª edição - 2009
professora (ô). [Fem. de professor] S. f. 1. Mulher que ensina ou exerce o professorado; mestra. 2. Bras. N. E. Pop. Prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual. [Pl.: professoras (ô), Cf. professora e professoras do v. professorar.]	professora (ô). [Fem. de professor] S. f. 1. Mulher que ensina ou exerce o professorado; mestra. 2. Bras. N. E. Pop. Prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual. [Pl.: professoras (ô), Cf. professora e professoras do v. professorar.]	professora (ô). [Fem. de professor] S. f. 1. Mulher que ensina ou exerce o professorado; mestra. 2. Bras. N. E. Pop. Prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual. [Pl.: professoras (ô), Cf. professora e professoras do v. professorar.]	professora (ô). [Fem. de professor] S. f. 1. Mulher que ensina ou exerce o professorado; mestra. 2. Bras. N. E. Pop. Prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual. [Pl.: professoras (ô), Cf. professora e professoras do v. professorar.]

Quadro 2: Verbetes "professora" em quatro edições do Dicionário Aurélio

Fonte: Ferreira (1975, 1986, 1999, 2009)

Ao analisarmos as definições fornecidas pelo Dicionário Aurélio para a palavra-entrada "professora", uma primeira questão a ser observada refere-se ao fato de que esta é logo de início apontada como o feminino de "professor". É possível verificar que, em todas as edições, para "professora", o autor apenas repete a primeira acepção dada a "professor". Ressalte-se que ele o faz de modo muito sucinto, uma vez que, na edição de 2009, para a entrada "professor" temos:

professor (ô) [Do lat. *professore*.] **S. m.1.** Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre: *professor universitário*; *professor de ginástica*. **2.** Fig. Homem perito ou adestrado. **3.** Aquele que professa publicamente as verdades religiosas. [Flex.: *professora* (ô), *professores* (ô), *professoras* (ô). Cf. *professora*, *professoras* e *professores*, do v. *professorar*.] ♦**Professor titular.** O que exerce cátedra (3); catedrático.

Quadro 3: Verbetes "professor" no Dicionário Aurélio (2009)

Fonte: Ferreira (2009)

Observando o verbete citado, notamos que, ao passo que na primeira acepção registrada para *professor* são acrescentadas as locuções professor universitário e professor de ginástica, homem perito ou adestrado, indicando sentido figurado, aquele que professa publicamente as verdades religiosas e a expressão professor titular, não há nenhum acréscimo de acepções em relação à atribuição de sentidos para o verbete "professora". Essa constatação nos permite compreender o que Orlandi (2002a) caracteriza como o efeito da completude da representação da língua no dicionário, ou ainda a ilusão de que o sentido posto por ele é inequívoco, e, portanto, só pode ser um.

Na primeira acepção, há ainda o registro do substantivo feminino "mestra", como único sinônimo de "professora". Ao consultarmos a quarta edição do mesmo dicionário, publicado em 2009, observamos que o verbete apresenta uma quantidade bem maior de acepções do que "professora". Além da primeira acepção do termo, nota-se a atribuição de adjetivos para a entrada (*Aquilo que faculta ensinamentos úteis; principal, fundamental*), bem como de exemplos registrados pelo lexicógrafo, sendo explicitado, ainda, seu sentido folclórico, como podemos observar no quadro a seguir:

mestra [Fem. de *mestre*; não vem, pois, do lat. *magistra*.] **S. f.1.** Mulher que ensina; professora.
2. Aquilo que faculta ensinamentos úteis: *A vida é grande mestra*. **3.** Bras. N.E. Folcl. No pastoril (5), a pastora do cordão encarnado. ~ V. *mestras*. Adjetivo (feminino). **4.** Principal, fundamental. V. *abóbada* —. V. *abóbada* —.

Quadro 4: Verbetes "mestra" no Dicionário Aurélio (2009)

Fonte: Ferreira (2009)

Uma das críticas que Biderman (2000) faz ao Dicionário Aurélio⁵ refere-se ao fato de ele usar muitas vezes palavras eruditas na definição, chegando até a empregar palavras consideradas mais difíceis do que a palavra-entrada. Mesmo que não possa ser classificada como difícil, a definição de "professora" como "mulher que ensina ou exerce o professorado" torna-se redundante

⁵ No artigo "Aurélio: sinônimo de dicionário?", a autora examina a pertinência de algumas críticas feitas a esse dicionário.

quando consultamos o sentido atribuído pelo dicionário para o verbo “professorado” que se encontra definido, em todas as edições consultadas, como:

professorado: [De professor + -ado.] **S.m.** 1. A classe dos professores. 2. V. magistério.

Quadro 5: Verbo “professorado” no Dicionário Aurélio (1975; 1986; 1999; 2009)

Fonte: Ferreira (1975; 1986; 1999; 2009)

Desta forma, se substituirmos a entrada “professorado” por sua primeira acepção, teremos para “professora” uma definição no mínimo incoerente do ponto de vista semântico: “Mulher que ensina ou exerce a classe dos professores”. Essa constatação nos faz concordar com Orlandi (2002b, p.39) ao dizer que “as palavras se desdobram indefinidamente em palavras (na maior parte das vezes, ecos do mesmo, sem sair do lugar)”.

Certamente, um exemplo isolado como o que estamos utilizando não é suficiente para tecermos uma crítica generalizada ao Dicionário Aurélio, até porque, como dissemos no início, não é o que intentamos aqui. Pretendemos, com isso, demonstrar a importância de uma leitura discursiva do dicionário, e sua fragilidade enquanto instrumento linguístico capaz de nos fazer dominar a língua (ORLANDI, 2002a, p. 105).

A segunda acepção apresentada pelo dicionário é indicada como sendo um brasileirismo da região Nordeste. Como observamos anteriormente, desde a primeira edição do Aurélio, “professora” possui o sentido popular de *prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual*. Não arguimos aqui sobre o sentido depreciativo dessa definição para o termo, até mesmo por se tratar de um regionalismo. O que nos causa estranheza em relação à posição ideológica do sujeito lexicógrafo é o fato de outros sentidos para o termo terem sido silenciados, como se não fizessem parte do imaginário social e dos discursos em circulação.

Nunes (2010) lembra que os exemplos também podem ser objeto de uma leitura atenta dos discursos em circulação, sendo a seleção da forma do

exemplo decisiva para a concepção do dicionário. No verbete ora analisado, constata-se a total inexistência de exemplos. Nenhuma citação literária é apresentada, bem como nenhuma fala cotidiana. Os abundantes exemplos literários, cotidianos e da mídia são completamente ignorados. Também não há exemplos didáticos formulados pelo lexicógrafo. Segundo o autor, quando isso ocorre, a imagem que se tem é de que as palavras e as definições existem independentemente de quem as pronuncia.

Conforme demonstrado anteriormente, até hoje, na maioria das escolas brasileiras, sobretudo as de Ensino Fundamental, o número de mulheres exercendo a profissão é significativamente superior ao de homens. No entanto, no dicionário analisado, o verbete "professora" só significa em relação ao substantivo masculino "professor". O mesmo ocorre para o verbete "mestra", definido pelo Dicionário Aurélio como feminino de "mestre", e com um número de acepções imensamente inferior a este.

Por se tratar de um dicionário que pretende apresentar "uma descrição revista e ampliada do português contemporâneo", conforme apresentado no prefácio da terceira edição (1999), era de se esperar que as várias alterações de sentido desse verbete estivessem contempladas, sobretudo na edição de 2009, uma das mais recentes. Se é verdade que, conforme Nunes (2008, p. 87), "o discurso do dicionário é um índice dos discursos sociais presentes em uma conjuntura", intriga-nos o fato de as definições do Dicionário Aurélio para o verbete "professora" apresentarem-se de forma cristalizada, como se essa unidade léxica significasse da mesma forma da década de 70 aos dias atuais.

Notamos que nas acepções dadas para o verbete não há qualquer alusão a expressões carregadas de sentido que circulam hoje em dia, tais como: *vida de professor(a)*, *salário de professor(a)*, *cara de professora*, *jeitinho de professora etc.* É bem verdade que tais expressões, muitas vezes mencionadas em tom depreciativo, estigmatizam o sujeito professor e revelam um processo de banalização da profissão. Mas já que o lexicógrafo se ocupou em registrar um regionalismo, com sentido igualmente pejorativo, não vemos razão para essas expressões serem ignoradas como se não tivessem significado.

Considerações finais

Esta breve análise nos permitiu apreender que os trabalhos em Análise de Discurso e em Lexicografia Discursiva trazem novas perspectivas para o estudo e leitura dos dicionários. Essas transformações afetam a visão tradicional do dicionário e abrem uma via para a consideração de sua história, bem como para a análise discursiva dos verbetes. Isso traz consequências para a Lexicografia, à medida que ela passa a considerar a discursividade dos dicionários, suas condições de produção, as posições do sujeito lexicógrafo, a sequência das acepções e dos exemplos, bem como os ditos e não-ditos nas definições.

As reflexões sobre silêncio, propostas pela AD, permitem-nos analisar os efeitos contraditórios da produção de sentidos na relação entre o dizer e o não-dizer. Elas nos mostram também que, embora seja preciso que haja sentido para produzir sentidos (falamos com palavras que já os têm), estes nunca estão completamente definidos (ORLANDI, 2002a). Podem chegar de qualquer lugar, se mover e se desdobrar em outros sentidos, e o dicionário, como um observatório dos discursos em circulação, precisa colocá-los em evidência.

Em relação ao verbete analisado, ficou perceptível que o Dicionário Aurélio, em todas as edições consultadas, vem apenas reiterando a definição dada para a unidade léxica professor desde sua primeira edição. Apesar do número de mulheres exercendo a profissão ser superior ao de homens, conforme constatado anteriormente, e da profissão há muito ser associada a características supostamente femininas, a entrada "professora" é definida apenas como *mulher que ensina*, e apresentada como o feminino de professor.

Apesar dessas constatações, é preciso considerar que não cabe à língua alguma, em especial ao discurso lexicográfico, comportar todos os sentidos que uma palavra pode abrigar, uma vez que, conforme bem lembrado por Silveira (2010, p. 34), os sentidos "escapam; não estão contidos de modo comportado como no interior do dicionário. Orlandi (2000, p. 42), reforça que

“os sentidos não são únicos, se complementam” e “não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas”.

Tentamos chamar a atenção para as diferenças entre as posições de definição, aos não-ditos, às contradições, demonstrando que nem todas as formas e sentidos de uma determinada palavra podem ser/são descritos num dicionário (ESTEVES, 2010, p. 03). Trata-se de verificar quais ele coloca em destaque, e quais ele silencia. A análise nos mostrou que, pelo menos no caso do item lexical “professora”, o sujeito lexicógrafo parece ter permanecido alheio às mudanças/acréscimos de sentido ocorrerem ao longo do tempo, já que as definições apareceram exatamente da mesma forma nas quatro edições pesquisadas. Por fim, pensamos que definir a unidade léxica “professora” apenas como *mulher que ensina* não parece ser suficiente para contemplar as diversas imagens e sentidos que circulam sobre o que é ser professora, atualmente.

Referências Bibliográficas

Biderman, Maria Tereza Camargo. Aurélio: sinônimo de dicionário?. In: **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, vol. 44, p. 27-55, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107776>. Acesso em: 04 de agosto de 2011.

BORBA, Francisco da Silva; LONGO, Beatriz Nunes de Oliveira. Ciência & Arte & técnica: a delimitação dos sentidos num dicionário. In: **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, vol. 40, p. 47-57, 1996. Disponível em: <seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3995/3665>. Acesso em: 15 de junho de 2011.

CANTU, Maria Lucia Micali. Receita de professor: criatividade, persistência e amor pela profissão. Entrevista publicada no **Boletim Informativo do Sindicato de Professores do ABC**. Nº 261. Outubro/2003. Disponível em: <http://sinpro-abc.org.br/download/bol261.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2011.

ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva. O silenciamento de formas linguísticas nos manuais de redação jornalística. In: **Revista Icarahy**, Rio de Janeiro, n.04, 22f., 2010. Disponível em: [http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/4/dlingua/Phellipe Esteves.pdf](http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/4/dlingua/Phellipe_Estevs.pdf). Acesso em: 04 de agosto de 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

_____. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Novo Aurélio Séc. XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro Nova Fronteira, 1999.

_____. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Coordenação: Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. - 4a. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NUNES, José Horta. **Discurso e instrumentos linguísticos no Brasil: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários**. 1996. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000108100>. Acesso em: 28 de junho de 2011.

_____. O espaço urbano: a "rua" e o sentido público. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Cidade Atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001, p. 101–109.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria. Discurso e urbanidade: o documentário e o dicionário no espaço da cidade. In: **Revista Brasileira de Letras**, São Carlos, vol. 5, Nº 01, p. 85-93, 2008.

_____. Dicionários: história, leitura e produção. In: **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, Volume 3, Nº 1-2, p. 06-21, Ano III, 2010. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL>. Acesso em: 15 de junho de 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

_____. Lexicografia discursiva. In: ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 101–119.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002b.

PASSOS, Elizete Silva. Retratos de educadoras baianas. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. A produção de efeitos de sentidos nas relações entre língua e sujeito: um estudo discursivo da dicionarização do "gaúcho". **Revista Letras**, Santa Maria, vol. 18, n. 2, p. 227–243, 2008. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs->

2.2.2/index.php/letras/article/view/11989/7403. Acesso em: 15 de junho de 2011.

_____. **Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos.** Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.