

UM GESTO DE PERPETUAÇÃO: AS PROFISSÕES CIENTÍFICAS EM REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS

ANGELA CORRÊA FERREIRA BAALBAKI
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a seção “Quando crescer, vou ser ...”, da revista de divulgação científica *Ciência Hoje das Crianças (CHC)*. Destacamos a memória como o conceito teórico basilar para a reflexão desenvolvida. Detivemo-nos em dois enunciados que povoam o imaginário sobre o futuro da criança brasileira: “cientistas de amanhã” e “criminosos de amanhã”. Importa sublinhar que, considerando esses dois enunciados, podemos conjugar a historicidade inscrita no título da seção da revista *CHC*; de fato, um enunciado que ressoa o imaginário de infância atrelada à profissão de cientista, diga-se uma profissão socialmente prestigiada. O efeito de sentido produzido na seção é o da promoção da perpetuação imaginária de futuro promissor para os leitores da revista. Observa-se que o trabalho da memória constrói uma previsibilidade, produzindo a ilusão de que nada muda, ou melhor, a ilusão de perpetuação da valorização da atividade científica, sobretudo, da valorização das ciências naturais e exatas.

Palavras-chave: Análise do discurso; divulgação científica; memória

RÉSUMEN: El presente artículo tiene como objetivo analizar la sección “Quando crescer, vou ser...” (Cuando crezca, voy a ser...), de la revista de divulgación científica “Ciência Hoje das Crianças (CHC)”. Resaltamos la memoria como el concepto teórico basal hacia la reflexión desarrollada. Nos detuvimos en dos enunciados que figuran en el imaginario acerca del futuro del niño brasileño: “científicos de mañana” y “criminales de mañana”. Cabe señalar que, considerando dichos enunciados, pudimos conjugar la historicidad inscrita en el titular de la sección de la revista *CHC*; de hecho, un enunciado que resuena el imaginario de niñez vinculada a la profesión de científico, que se la toma como socialmente prestigiada. El efecto de sentido producido en la sección es el de la promoción de la perpetuación imaginaria del futuro promisorio para los lectores de la revista. Se observa que el trabajo de la memoria construye una previsibilidad produciendo la ilusión de que nada cambia, es decir, la ilusión de perpetuación de la valoración de la actividad científica, sobre todo, de la valoración de las ciencias naturales y exactas.

Palavras-chave: Análisis de discurso, divulgación científica, memoria

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, ampliaram-se as pesquisas que consideram temáticas relacionadas a cenários profissionais. A relação entre linguagem e trabalho pode ser observada em diferentes materialidades linguísticas. A seção “Quando crescer, vou ser...” da revista *Ciência Hoje das Crianças (CHC)*, do Instituto Ciência Hoje, nosso objeto de análise, também pode ser incluída nesse rol de textualidades sobre o trabalho.

Buscamos, com este material observar, as práticas linguageiras no campo do trabalho quando esse é produzido para um público específico: a criança. Como o trabalho é, ao menos do ponto de vista legal, uma virtualidade para a criança, o objetivo deste artigo é identificar as representações imaginárias da previsibilidade em relação ao mundo laboral quando este é tema a ser apresentado a crianças na referida seção da revista *CHC*. Para tal, consideramos a historicidade inscrita no enunciado “Quando crescer, vou ser...”, título da seção do periódico em tela. A pergunta “o que você vai ser quando crescer?” é feita e refeita por diferentes gerações. No entanto, a repetição da pergunta não assegura a da resposta. Sabemos que no mesmo, na repetição, inscreve-se a possibilidade do diferente, ou seja, de outra articulação discursiva. Logo, podemos encontrar redes parafrásticas distintas para grupos sociais também distintos. De fato, pretendemos tecer, fiar, desfilar os fios dos discursos que construíram (e ainda constroem) as tramas da memória do futuro¹ da criança, ou melhor, de uma determinada imagem de criança. Estamos nesse ponto, referindo-nos a uma memória hegemônica - construída em determinadas condições de produção – que ressoam sentidos. Destacamos que os sentidos são formados na história – o que se supõe uma memória e, contraditoriamente, para a análise da memória e sua relação com o esquecimento, faz-se necessário desautomatizar o efeito de construção de sentidos, isto é, desnaturalizá-los. Assim, devemos tanto analisar as formulações dos enunciados que se atualizam na revista *CHC* quanto a memória que constitui tais enunciados. Buscaremos na materialidade discursiva repetições e deslocamentos no processo de construção de sentidos sobre profissões, mais especificamente sobre profissões científicas.

1. HISTORICIZANDO: O FUTURO PROFISSIONAL DAS CRIANÇAS

Iniciamos os procedimentos analíticos historicizando² a constituição histórica da criança em relação ao mundo do trabalho. Com efeito, devemos considerar que há alguns séculos, a criança é definida como o futuro de um país (ARIÈS, 1981), visto que se tornará o futuro adulto. Em outros termos, a relação com o mundo adulto está pautada na preparação da criança para o “vir a ser”. Mas que futuro é esse? Poderíamos pensar em um mesmo futuro para todas as crianças de um mesmo país? Haveria imagens de futuros distintos para crianças também distintas? Podemos observar que não é construída uma memória de futuro, mas memórias de futuro distintas, que reproduzem a cisão social e a desigualdade também entre crianças.

¹ Mariani (1998) destaca que o “recordar” possibilitado pela memória também se concretiza no movimento do presente em direção ao devir, engendrando assim uma espécie de ‘memória do futuro’ tão imaginada e idealizada quanto a museificação do passado em determinadas circunstâncias” (MARIANI, 1998, p.36).

² Foram resgatados diferentes discursividades sobre a criança. Identificamos vozes distintas que habitam documentos, registros, pesquisas que produzem sentidos sobre a criança em diferentes cronologias. Contudo, nesses enunciados a voz da criança sempre foi apagada; fato que nos permite afirmar que sua história é contada e recontada pelo adulto.

De forma a historicizar o enunciado-título da seção, foi realizado um levantamento da literatura sobre história da infância, principalmente, no Brasil. Nesses trabalhos, averiguamos a existência da divisão do tratamento dispensado às crianças, uma vez que essas estão em posições diferentes e lugares sociais distintos, cada qual atualizando uma memória distinta. Gostaríamos de trazer uma observação de Mariani (1998); “trabalhar com a memória discursiva é estar observando retomadas e/ou disjunções nada pacíficas, uma vez que se trata de conflitos pela regularização e hegemonia de sentidos” (MARIANI, 1998, p. 41). Assim, compreendemos como se construiu uma forma de falar para crianças sobre cientistas e suas atividades e silenciar outras profissões – de forma nada pacífica. Há aí a questão do político³, intrínseco à língua, pois dizer algo é silenciar outros sentidos.

Como exemplo de disputas, de disjunções nada pacíficas, trazemos uma contribuição de Pfeiffer (2000). Segundo a autora, no discurso francês do século XX, fundava-se a propensão inata de alguns à criminalidade. Em outros termos,

quem nasce propenso à criminalidade não vai ser recuperado pela educação, mas quem ainda não tem caminho certo garantido pode ser “salvo” deste “destino”. Neste sentido a educação não é salvação (salvação da alma como na catequização dos jesuítas), mas garantia de que se a alma não está perdida, com a educação ela irá para o “bom caminho”. Vai-se desenhando uma rede discursiva que coloca a educação como aquela que mostra o que é bom, define o que é bom, em termos de estética e em termos de comportamento (PFEIFFER, 2000, p.70).

Observaremos, em seguida, que também no Brasil a indicação do “bom caminho” daqueles que ainda não são criminosos pode ocorrer pela educação, como também pela divulgação científica. Verificamos, portanto, sentidos construídos sobre o discurso salvador tanto da educação quanto da divulgação científica.

Faria Filho & Sales (2002) consideram que o discurso fundador⁴ acerca da escolarização no Brasil teve o bacharel⁵ em seu cerne. O discurso fundador funciona como referência no imaginário constitutivo desse país. Para os autores, o bacharel foi “o responsável por toda uma forma de compreender e produzir, no Brasil, o ideário liberal e iluminista” (FARIA FILHO & SALES, 2002, p. 249). E

³ Compreendemos o político discursivamente, ou seja, “o sentido é sempre dividido, sendo que esta divisão tem uma direção que não é indiferente às injunções das relações de força que derivam da forma da sociedade na história” (ORLANDI, 1998, p. 74).

⁴ O discurso fundador é definido por Orlandi (2003) como uma categoria de análise que instaura uma nova ordem de sentidos. O discurso fundador cria uma nova tradição: re-significa o que veio antes e institui ali outra memória. O processo de instauração do discurso fundador irrompe nas falhas do ritual ideológico e, aproveitando os destroços do ritual fragmentado, instala o novo. Sua principal característica é a instituição de um momento de fundação, ou melhor, “cria-se tradição de sentidos projetando-se para frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. [...] É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito familiar, do evidente, do que só pode ser assim” (ORLANDI, 2003, p. 13-14).

⁵ O bacharelismo, uma herança colonial, é um traço característico da sociedade brasileira. Caracterizou-se por sua predominância na vida política e cultural do Brasil colônia e império. Os bacharéis, os formados em direito, ocupavam atividades públicas e promoviam a conservação do *status quo*. Mais do que profissão, significou segurança e ascensão profissional.

reatualizaram a memória da legislação ibérica. Ao longo de nossa história, eles foram convertidos em “políticos, formadores/fundadores do Brasil e educadores do povo” (FARIA FILHO & SALES, 2002, p. 250). Se o trabalho intelectual foi uma atividade destinada a uma única camada da sociedade “capaz” (e, notadamente, autorizada a cumpri-la), o trabalho manual, outrora atribuído aos escravos, tornou-se “naturalmente” uma atividade realizada pela classe trabalhadora-assalariada.

E como ficaria a criança nesse quadro de perpetuação de divisão do trabalho? Com o advento da República (de forte influência positivista), a criança brasileira começou a despertar a atenção do Estado, sendo a partir de então considerada o futuro da nação. Como futuro adulto, ou como diz Priore (2004), “adulto em gestação”, a criança passou a ser vista como o motor da sociedade. A explosão do crescimento urbano que se seguiu à proclamação da República reiterou a separação entre a criança de classes sociais distintas. Os filhos do escravismo, com o final deste, transformaram-se em “dejetos” que encheram as ruas. “Os meninos das ruas tornaram-se ‘meninos de rua’” (SANTOS, 2004, p. 229), enquanto que os filhos das classes mais abastadas eram educados nas escolas e teriam um futuro promissor.

A imagem de criança pobre, abandonada era construída. Essa criança passou a ser vista como potencialmente perigosa, um futuro delinquente. Para Bonuna (1913), caberia ao Estado reformar a infância desvalida, pois esta seria a única forma de evitar que os meninos fossem “os criminosos relapsos de amanhã” (BONUNA *apud* SANTOS, 2004, p. 223). Para as crianças pobres das ruas foram criados internatos, que deveriam funcionar, sob os auspícios da pedagogia do trabalho, como estabelecimentos de recuperação de menores. A essa criança foi impedido o acesso à escola, por ser vista como incapaz de ser contida e educada.

Passeti (2004) ratifica a mesma posição. Em sua pesquisa, ao comparar as constituições brasileiras, assim como decretos e códigos que esboçavam alguma política social para crianças e jovens, constatou que o Estado, gradativamente, desde 1934, aperfeiçoou o controle sobre a educação na escola e na família, como também criou controles suplementares - os internatos especiais. Às escolas⁶ públicas e particulares caberia educar as crianças disciplinadas, e aos internatos, atender os abandonados e infratores.

E afinal, o que a criança pobre, indisciplinada, “potencialmente delinquente” poderia ser quando crescer? Ao analisar os relatórios sobre adolescentes infratores internados para o cumprimento de medidas socioeducativas em uma das instituições do sistema DEGASE, Maia (2006) destaca como o futuro do adolescente infrator é, em geral, previsto nos relatórios produzidos pelos técnicos: “apresenta, quando indagado, *perspectivas futuras limitadas*” (MAIA, 2006, p. 192). As profissões vislumbradas em tais relatórios são as de caráter manual, como por exemplo:

⁶ Outro enunciado ecoa o mesmo sentido: “(a escola) oficina onde se amolda o caracter e se aclara o espírito dos cidadãos de amanhã” (MARTINS, 1918 *apud* Pfeiffer, 2000, p.36). No livro *No templo de minerva (O Ensino Primário no Brasil)*, funciona uma discursividade que também aponta para uma imoralidade daqueles que não realizam adequadamente o processo de estar escolarizado (PFEIFFER, 2000).

“Pensa em trabalhar em *oficina mecânica* e estudar” (MAIA, 2006, p. 172).

“Sabe trabalhar em *jardinagem*, mas pretende se especializar em *mecânica de automóveis*” (MAIA, 2006, p. 84).

“O adolescente tem expressado desejo de retornar ao *Curso de Mecânica*, para sua futura inserção no mercado de trabalho, na *profissão de Mecânico*” (MAIA, 2006, p. 84).

“Orientado a fazer supletivo e a *ter um ofício (borracheiro, pedreiro etc)*, para que possa ser cidadão” (MAIA, 2006, p. 84).

“Apresenta desejo de mudança para um novo redirecionamento de vida, revelando sua aptidão na *área de mecânica*” (MAIA, 2006, p. 84).

Com trechos retirados de Maia (2006), podemos verificar que, nos relatórios, o futuro de tais crianças é *limitado*. São capazes de ter um *ofício*, mas não uma profissão científica. Serão *mecânicos, bombeiros, pedreiros, jardineiros*. Ofícios que necessitam apenas de formação básica, ou melhor, de um ensino técnico. Segundo Maia (2006), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina que a escolaridade deva ser atrelada à profissionalização “para que haja desenvolvimento de habilidades que tenham colocação no mercado de trabalho, devendo-se evitar atividades sem utilidade prática – atividades lúdicas estão excluídas sob esse raciocínio” (MAIA, 2006, p. 84).

Já há algumas décadas, parece ser a pedagogia do trabalho a tônica direcionada para os menores infratores. Passeti (2004) lembra que o Código de Menores de 1927 previa a responsabilidade do Estado em relação à situação de abandono e propunha aplicar corretivos para suprimir o comportamento delinquente. A estratégia era integrar a criança abandonada e potencialmente perigosa ao mercado de trabalho, tirando-a da vida infratora, sentidos de uma pedagogia do trabalho que ressoam no ECA.

Além dos enunciados sobre delinquentes, menores infratores, encontramos outros enunciados que mobilizam redes de sentidos sobre a divulgação científica. Poderíamos dizer que é a divulgação científica que mostra o que é bom. Assegura a formação de um “bom sujeito”, nos termos de Pêcheux (1988) um sujeito totalmente identificado com a rede de sentidos da divulgação científica – atividade que supostamente ajudaria a formar cientistas. Sustentamos que, em nossa sociedade, os efeitos de sentido do termo divulgação científica estão atrelados à possibilidade de suscitar vocações científicas, como também de assinalar a suposta incompetência da instituição escolar em tratar de assuntos científicos. Vejamos um exemplo ilustrativo retirado de Reis (1968):

Essa história revela-nos um fato surpreendente e doloroso. É que os sistemas de ensino, por mais aperfeiçoados, sempre representam mecanismos grosseiros, incapazes, de um modo geral, de evitar que suas engrenagens, por descuido de quem as aciona ou regula, triturarem, em vez de apurar, certos espíritos que entre elas passam. E revela-nos mais ainda. Aluno incompreendido, foi nos livros de divulgação científica que Einstein encontrou alento e inspiração, foi neles que ouviu o *chamado da ciência* (REIS, 1968, p. 227 – grifos nossos).

O *chamado da ciência*, inscrito em livros, revistas de divulgação científica e ouvido por crianças posicionadas em diferentes lugares sociais, teria a grande responsabilidade de formar crianças/jovens em futuros cientistas, ou melhor, nos cientistas de amanhã.

Segundo Ormastroni (1999), José Reis registrou o desperdício de talentos científicos no Brasil, da urgência em implementar programas visando ao encontro precoce de talentos e o seu encaminhamento para carreiras que permitissem seu desenvolvimento adequado. Reis teria feito um apelo: “Que surjam os Cientistas de Amanhã e, uma vez surgindo, recebam (*sic!*) o apoio e a orientação necessários!” (REIS *apud* ORMASTRONI, 1999: 104). Alguns anos depois, era lançado o Concurso Cientista de Amanhã (CCA). Ao tratar dos “reflexos” do concurso na carreira dos participantes, Ormastroni (1999) destaca que

dos seis classificados no primeiro concurso, pelo menos quatro de seus autores ocupam *posição de destaque na ciência nacional* e, em entrevista realizada vários anos após sua premiação, afirmaram que *o concurso teve uma influência decisiva em suas carreiras* e sucessos no meio científico (ORMASTRONI, 1999, p. 115 – grifos nossos).

O concurso parece ratificar a tomada de posição que considera a divulgação científica como promotora de informação e formação. Assim, justifica-se a relevância do Concurso pela *influência* que este pode exercer na futura *carreira* dos jovens. Como uma suposta prova da influência, cita-se a *posição de destaque na ciência nacional* dos ganhadores do primeiro concurso. Aliás, este é um sentido que ressoa na revista em análise.

Observamos, no caso da revista *CHC*, que a forma lúdica é considerada ímpar na sua produção – a redação da revista afirma que os textos precisam ser divertidos, prazerosos – e a profissão científica é destinada a um futuro promissor de pesquisa e docência. Trata-se de “infância com destinos desiguais” (GONDRA, 2002, p. 207), ou melhor, do funcionamento de duas discursividades sobre infância. Além da discursividade sobre futuros criminosos, encontramos para os leitores⁷ da revista de divulgação científica uma discursividade distinta: “quando crescer, vou ser... *malacólogo, entonólogo, glaciologista, palinólogo, micologista, bioantropólogo, helmintologista*” e muitas outras especialidades científicas.

Por meio das formas de inscrição da história na linguagem, é possível entrever os processos discursivos que homogeneizam a memória, ou melhor, que atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos sobre o futuro da infância em detrimento de outros. Os sentidos postos produzem uma tensão entre dois eixos parafrásticos: “cientistas de amanhã” e “criminosos de amanhã”. São sentidos que trabalham uma distinção – efeito ideológico – entre quem pode ser cientista ou não-cientista. Essas ressonâncias discursivas compõem a construção da produção do título da revista, uma vez que ao analisar o título com o enunciado “quando crescer, vou ser cientista”, verificamos o silenciamento de outro eixo parafrástico “quando crescer, vou ser não-cientista: pedreiro, jardineiro, mecânico”. Funcionam, na memória discursiva, sentidos unívocos. Mas não haveria uma possibilidade de mudança, de transformação desse quadro? Mariani (2003) diz que

⁷ Público leitor da revista é constituído, principalmente, por crianças que frequentam escolas públicas e particulares, mas, sobretudo, as primeiras em virtude de sua distribuição pelo MEC a mais de 100 mil exemplares.

embora seja lícito atribuir à memória o espaço da reprodução homogênea de determinados sentidos produzidos por formações discursivas hegemônicas em dado período, parece ser lícito, também, considerar que ocorre um “silenciamento” temporário dos sentidos excluídos. Se a memória histórica fosse assim tão radicalmente plena e homogênea, seríamos sujeitos condenados (como a mitológica ninfa Eco) a repetir de modo infundável sentidos imutáveis (MARIANI, 2003, p. 41).

A autora salienta que os sentidos silenciados não desaparecem, pois se assim fosse só haveria reprodução: todos os leitores da *CHC* se identificariam plenamente com as profissões científicas. O furo na materialidade, que esburaca a repetição vertical, comparece nos enunciados da seção, fazendo-os resistir à homogeneização e à planificação dos sentidos sobre futuros cientistas.

2. MAIS DO QUE UM TÍTULO, A FORMULAÇÃO IMAGINÁRIA DE FUTUROS CIENTISTAS

Em geral, a seção “Quando crescer, vou ser...” segue a seguinte organização: a) primeiro há a apresentação do tema da seção; b) descreve-se a atividade realizada por determinado cientista; c) são relatadas as motivações (sonho de infância, influência de um professor, etc.) que levaram a escolha da profissão; d) é apresentada a formação acadêmica exigida para cada profissão (para muitas, expõe-se a exigência de mestrado e doutorado); f) alguns textos comentam sobre as perspectivas do mercado de trabalho em relação à profissão elencada.

Recortamos blocos de seqüências discursivas (SD) nos quais verificamos a questão das profissões científicas. A pergunta que orienta nossos recortes é a seguinte: *como é tratada a questão do das profissões no âmbito de uma revista de divulgação científica para crianças?* Reunimos 15 seqüências discursivas recortadas de 60 textos da seção em análise. De fato, os procedimentos analíticos iniciaram com o próprio título da seção.

Relevante para a análise de toda a seção, o título é construído por meio de um discurso relatado, ou melhor, encena-se que o enunciado “Quando crescer, vou ser...” (em 1ª pessoa do singular) corresponde à voz de uma criança, ou seja, como se ela própria estivesse ali respondendo à questão. No entanto, é o divulgador que produz o enunciado e, portanto, outro efeito de sentido é produzido. Além do enunciado “quando crescer, vou ser...”, também faz parte do título a designação de uma determinada profissão científica. Vejamos alguns exemplos: “Quando crescer, vou ser ... *pedólogo*” (CHC, jan./fev., 2002); “Quando crescer, vou ser ... *herpetólogo*” (CHC, jul., 2002); “Quando crescer, vou ser ... *entonólogo*” (CHC, set., 2003); “Quando crescer, vou ser ... *mirmecologista*” (CHC, jan./fev., 2005); “Quando crescer, vou ser ... *limólogo*” (CHC, ago., 2006)

Consideramos o título como um mecanismo de colocação em cena de uma nova profissão científica trazida pelo divulgador, pois ao mesmo tempo em que remete a algo *já-dado* constrói discursivamente uma região de significação. Expliquemos melhor: a primeira parte do título “Quando crescer, vou ser” inscreve-se em uma memória de futuro de escolha profissional; e a segunda atualiza-se a cada profissão trazida.

As reticências funcionam como uma suspensão do discurso que é preenchida materialmente pelo sujeito-divulgador. Em outros termos, deixa em suspenso o fio do discurso para posteriormente retomá-lo com a profissão a ser descrita. A suspensão das reticências indica a formação discursiva a qual o enunciado “quando crescer, vou ser...” se inscreve. Trata-se da formação discursiva do discurso de divulgação científica para crianças, que significa as profissões científicas como aquelas com posição de destaque na sociedade. Além da pontuação, identificamos regularidade de outras. Por exemplo, destacamos a brincadeira com os significantes:

SD1: Se sua **primeira reação** ao ler esse título é **olhar para os pés**, você definitivamente precisa saber mais sobre o pedólogo! Mas não fique triste, **até que você chegou perto!** Basta olhar abaixo dos pés para saber exatamente o que esse profissional estuda... (CHC – Quando crescer, vou ser pedólogo – nº121, jan./fev. 2002).

SD2: Suspeito de que você sentiu dificuldade para falar o nome do profissional que está no título deste texto! Então, tome fôlego e tente novamente. **Repita sem pressa: her-pe-tó-lo-go**. Agora, diga lá: o que faz a pessoa que exerce esse ofício? (CHC – Quando crescer, vou ser herpetólogo – nº126, jul. 2002).

SD3: o nome do profissional que se interessa pelo comportamento animal você só vai saber se ler aí no título: **e-tó-lo-go**. (CHC – Quando crescer, vou ser etólogo – nº163, nov. 2005).

Nas seqüências discursivas (SDs) acima, joga-se com a cadeia fônica, encenando uma aproximação com o sujeito leitor (*até que você chegou perto!*; *repita sem pressa*). Pedólogo seria o profissional que estuda os pés? Assume-se que a criança olharia para os pés em busca do entendimento do termo desconhecido pedólogo, por considerar que a similaridade fonética indicaria similaridade semântica. A ação de soletrar o nome das profissões (**her-pe-tó-lo-go**, **e-tó-lo-go**) poderia indicar tanto uma brincadeira com as sílabas, como também a dificuldade que crianças teriam em ler itens lexicais de formação morfológica mais complexa. Acreditamos que o hífen abre, no interior da palavra, para um espaço em relação ao outro leitor, espaço repleto de sentidos. O sujeito-divulgador, em um mecanismo de antecipação, assume que a dificuldade com a língua não só representaria um desconhecimento linguístico, mas, sobretudo, um desconhecimento por parte do leitor em relações às profissões descritas.

A temática da formação acadêmica (cursos de graduação e pós-graduação) das profissões ganha destaque. Muitas vezes as universidades que oferecem tais cursos são listadas, e algumas vezes até mesmo a necessidade de realizar uma especialização no exterior é sinalizada. Embora algumas profissões não tenham uma exigência de formação superior, esta é posta em relevo. Vejamos:

SD4: E para *ter diploma de músico*, é preciso *cursar a faculdade de música*. *Mas muitos* desses profissionais não passaram pela universidade. Por isso, eles são considerados “*músicos práticos*” pela Ordem dos Músicos do Brasil,

entidade criada para coordenar o exercício da profissão no país. (*CHC – Quando crescer, vou ser músico – nº138, ago., 2003*).

SD5: Os folcloristas normalmente estão ligados às ciências humanas. Muitos são antropólogos e professores que se especializaram na área, *fazendo cursos em museus ou pós-graduação em universidades. Mas qualquer profissional que se dedique ao estudo e à documentação do folclore é considerado folclorista.* (*CHC – Quando crescer, vou ser folclorista – nº157, maio, 2005*).

SD6: Para seguir na profissão, é *recomendável cursar uma faculdade* de artes visuais, belas artes ou desenho industrial. (*CHC – Quando crescer, vou ser ilustrador – nº166, mar., 2006*).

SD7: Então, saiba que há cursos profissionalizantes no Brasil nessa área, assim como de especialização nesse *ofício. Além disso*, no Rio de Janeiro, o *Instituto Politécnico Universitário da Universidade Estácio de Sá oferece um curso de graduação* em Restauração de Bens Culturais e a Universidade Estadual de Campinas, no estado de São Paulo, tem planos de oferecer, no futuro, um curso semelhante. (*CHC – Quando crescer, vou ser restaurador – nº171, ago., 2006*).

Nas sequências discursivas acima, a formação acadêmica é destacada ainda para as profissões que não a exigem. Nessas sequências, os práticos, aqueles que têm um ofício, devem buscar formação. É interessante, por exemplo, destacar na SD4, que o músico que não se formou em uma universidade, o *músico prático*, deve ser coordenado por uma instância externa.

Ao longo de nosso *corpus*, a única profissão em que não se cita a formação acadêmica é a de atleta.

SD8: *Mas não pense* que eles ficam jogando bola o dia inteiro. *Todos têm de frequentar a escola* [...] Além disso, o clube conta com uma *biblioteca e realiza oficinas para entreter e ajudar na formação cultural dos futuros futebolistas*. [...] “Muitos jovens que querem ser jogadores têm um certo encantamento pela profissão, mas a realidade para o atleta é diferente. Quem não tem disciplina e dom não vai ter vaga”, diz Marcelo que já jogou pela seleção brasileira e por times como o próprio Atlético Mineiro e o Botafogo, no Rio de Janeiro. [...] Se você quiser ser atleta, além de muita habilidade, precisa saber se seu tipo físico condiz com o esporte dos seus sonhos. E seja qual for sua escolha, nunca deixe a escola de lado. *O estudo, sim, é que nos torna especiais em qualquer campo!* (*CHC – Quando crescer, vou ser atleta – nº169, jun., 2006*).

Na SD8, há um espaço de deslocamento, uma vez que a profissão de atleta (especificamente de jogador de futebol) é citada. É permitido tematizar tal profissão, porém com ressalvas. Cristaliza-se um sentido pela mídia: o “sonho de muitos meninos” em se tornar jogador de futebol. No entanto, desqualificado: “*O estudo, sim, é que nos torna especiais em qualquer campo!*”.

2.1. Ciências naturais e ciências humanas: uma questão científica?

Ao listar as profissões elencadas pela revista, verificamos que há um predomínio das ciências naturais e exatas. Dos 64 artigos observados, somente cerca de 30% podem ser considerados profissões oriundas das ciências humanas. Outro fato é a maciça cobertura das várias especialidades da biologia. Não só a profissão do biólogo é apresentada, como várias de suas especialidades (*ictiólogo, ecólogo, ornitólogo, primatólogo, liquenólogo, etc.*) também o são. Interrogamo-nos: por que a disparidade entre o bloco das Ciências Humanas e o das Ciências Biológicas e Exatas⁸?

Guimarães (2001) aponta a correlação existente entre a constituição das políticas científicas do Estado e a circulação da produção científica na mídia. Para o autor, os percursos sociais do conhecimento sofrem sempre a ação do Estado. Por exemplo, ao comparar os programas especiais do CNPq – que tem como finalidade apoiar determinados domínios (biotecnologia, desenvolvimento tecnológico, informática, meio-ambiente) – e algumas produções de divulgação científica na mídia impressa, verificou-se também a ênfase em tecnologia, ciências exatas e ciências da vida. E conclui o autor que a distinção existente na mídia é semelhante ao que se encontra no discurso das políticas científicas do Estado.

O autor ressalta que, de certo modo, há no discurso do Estado e da mídia uma divisão dos domínios das Humanidades e das Ciências e Tecnologia, uma distinção própria de um discurso tradicional que “significa concepção social pragmática e utilitária do conhecimento e que compreende quase exclusivamente as Ciências Exatas, da Vida e suas Tecnologias” (GUIMARÃES, 2001, p. 76). O trabalho da mídia é sustentado por uma concepção empirista de ciência e “este empirismo está completamente de acordo com um pragmatismo que está também presente na posição dos organismos de Estado que produzem políticas científicas enquanto norma” (GUIMARÃES, 2001, p. 76).

Lembra-nos que o recobrimento da posição sobre a divisão do campo de saber praticado pelo Estado e pela mídia deve ser discutido levando-se em consideração o funcionamento do discurso científico e das relações entre as ciências, assim como a análise das condições históricas que sustentam tal divisão.

Para tal, torna-se relevante considerar as (des)continuidades e as rupturas na constituição de ciências na passagem do século XVIII apresentadas por Foucault (2007). O referido filósofo destaca três áreas (triedro de saberes): vida, trabalho e linguagem – nas quais as profundas transformações ocorridas no século XIX deram lugar não a remodelações dentro de uma ciência, mas, rigorosamente, ao nascimento de novas ciências, com novos objetos e novos métodos de investigação, distintos dos saberes das épocas anteriores. Todas essas remodelações derivam de um aspecto.

⁸ Temos, atualmente, um programa federal intitulado *Ciência sem fronteiras*, destinado ao ensino superior e aos programas de Mestrado e de Doutorado. O referido programa não oferece bolsa em nenhuma área das Ciências Humanas. Observa-se como argumento para essa ausência o fato de que o conceito de ciência ainda se encontra atrelado ao que pode ser cientificamente comprovado e verificado.

Seria falso – sobretudo insuficiente – atribuir essa mutação à descoberta de objetos ainda desconhecidos como o sistema gramatical do sânscrito, ou a relação, no ser vivo, entre as disposições anatômicas e os planos funcionais, ou ainda o papel do econômico do capital. [...] O que mudou, na curva do século, e sofreu uma alteração irreparável foi o próprio saber como modo de ser prévio e indiviso entre o *sujeito que conhece e o objeto do conhecimento* (FOUCAULT, 2007: 346 – grifos nossos).

No trecho acima, Foucault (2007) aponta para o aparecimento do sujeito, uma vez que não havia, nos séculos anteriores, uma consciência epistemológica do sujeito como tal. Foi pelo mecanismo do saber e pelo seu funcionamento que se pode erguer a estrutura de um sujeito que pudesse conhecer a natureza, a linguagem e a economia e, por conseguinte, reconhecer a si mesmo como um ser natural, de linguagem e inserido nas relações de trabalho. Segundo o autor, o sujeito aparece com uma posição ambígua: é ao mesmo tempo objeto para um saber e sujeito que conhece esse saber.

Sobre as Ciências Humanas⁹, Foucault afirma que elas se constituíram tardiamente, comparando aos outros domínios científicos. Ressalta ainda que as Ciências Humanas não tiveram um campo epistemológico prescrito de antemão. A sua emergência histórica teria ocorrido por “ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática” (FOUCAULT, 2007, p. 476). As novas normas impostas pela sociedade industrial podem ter servido como referências a determinadas circunstâncias; no entanto, o autor aponta que a questão primordial foi o homem se tornar objeto da ciência – fato considerado um “acontecimento na ordem do saber” (FOUCAULT, 2007, p. 477), que proporcionou uma redistribuição geral da *epistémê*. Foucault destaca que

o homem tornava-se aquilo a partir do qual todo conhecimento podia ser constituído em sua evidência imediata e não-problematizada; tornava-se, *a fortiori*, aquilo que autoriza o questionamento de todo conhecimento do homem. Daí esta dupla e inevitável contestação: a que institui o *perpétuo debate entre as ciências do homem e as ciências propriamente ditas*, tendo as primeiras a pretensão invencível de fundar as segundas, que, sem cessar são obrigadas a buscar seu próprio fundamento, a justificação de seu método e a purificação de sua história (FOUCAULT, 2007, p. 477-478 – grifos nossos).

A dificuldade das Ciências Humanas¹⁰ - precariedade, incerteza como ciência, seu caráter secundário e derivado – não se dá pela densidade de seu objeto, mas na complexa configuração epistemológica em que se acham colocadas. Em outros termos, o *perpétuo debate entre as ciências do homem e as ciências propriamente ditas* pode ser identificado na dificuldade de situar as primeiras no campo do triedro de saberes que se configurou a partir do século XIX; mas também na possibilidade de serem incluídas por ele.

⁹ Ter o homem como objeto refere-se, no caso das Ciências Humanas, à maneira como tais ciências tematizam o homem. Para Foucault “não são uma análise do que o homem é por natureza; são antes uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade (ser que vive, trabalha, fala) e o que permite a esse mesmo saber” (FOUCAULT, 2007, p. 488).

¹⁰ Em sua reflexão, Foucault destaca que as Ciências Humanas são ciências *perigosas* (representam risco para todos os outros saberes de encarregarem-se de sua impureza) e *em perigo* (do psicológico, do sociológico, do antropológico).

A divisão dos domínios da ciência significa, para Guimarães (2009), uma concepção pragmática e utilitarista do conhecimento. O autor defende que o trabalho da mídia é sustentado por uma concepção empirista da ciência, concepção esta que está em consonância com um pragmatismo também presente na posição dos organismos de Estado que produzem políticas científicas enquanto norma.

Voltando às divisões das políticas científicas do Estado entre as ciências que devem receber atenção especial e as que não devem, Guimarães (2001) sustenta que elas fundam-se, de certo modo, nos debates dos domínios da ciência. Essa mesma divisão pode ser observada na mídia ao realizar a divulgação científica e acaba por afetar a representação dos domínios da ciência na sociedade, como também afeta o próprio modo como o conhecimento circula na sociedade. Articulada a uma significação do que seja ciência na contemporaneidade, a mídia tende a manter a estabilidade do discurso científico e legitimar a normatividade do Estado (GUIMARÃES, 2001 e 2009).

2.2. Temporalidade: o cientista, a criança e o futuro

Na seção “Quando vou crescer, vou ser...”, a voz do cientista comparece, sobretudo, na forma de discurso direto. Nas sequências a seguir, podemos observar o corte no fio do discurso promovido pelas aspas, funcionando como uma forma de demarcar a voz do sujeito-cientista em relação à da voz do sujeito-divulgador.

SD9: “Quando vi pela primeira vez uma cobra, foi *como se o sol surgisse para mim*”, *lembra* o herpetólogo. “A partir daí, não parei mais de ler e de informar-me sobre o assunto”. (CHC – Quando crescer, vou ser herpetólogo – nº126, jul., 2002)

SD10: “Desde os setes anos, interesse-me pela origem da vida na Terra”, *diz* Ismar. (CHC – Quando crescer, vou ser paleontólogo – nº127, ago., 2002)

SD11: “Quando era criança, eu também *adorava* ver filmes sobre astronomia e sempre *tive uma curiosidade enorme* pela natureza”, *diz*. (CHC – Quando crescer, vou ser físico – nº131, dez., 2002)

SD12: César Ades, que desde pequeno gostava de criar animais e observá-los. “Sempre *mantive curiosidade* em saber como os bichos cuidam de sua própria vida: é como penetrar em um mundo misterioso e cheio de surpresas”, *revela o etólogo nato*. (CHC – Quando crescer, vou ser etólogo – nº163, nov., 2005)

A voz do cientista ganha destaque na seção. Ao observarmos incidências de DR em nosso *corpus*, pudemos identificar, sobretudo, o uso do discurso direto (DD). Este tipo de DR caracteriza-se por dissociar, no fio do discurso, as duas situações de enunciação – o discurso citado e o discurso citante – por intermédio de formas tipográficas como, por exemplo, o uso de aspas, e por indicar, pelo uso de verbos ou de locuções verbais, que há outra enunciação. Os verbos destinados a introduzir o DD (verbos *dicendi*) podem ser colocados antes ou no final do enunciado (*lembra, diz, revela*). Eles acabam por fornecer pistas para a construção

de efeitos de sentido ao que foi citado. Assim sendo, cria-se a ilusão de que a veracidade do dito é responsabilidade do cientista citado e não do divulgador. Podemos dizer que a inscrição da voz do cientista, principalmente, em forma de DD, funciona como um depoimento que exalta a vocação científica despertada na infância. Em outros termos, a voz do cientista é trazida de forma a legitimar o dizer sobre profissões científicas que poderão ser assumidas, no futuro, pelas crianças-leitoras da revista *CHC*.

Destaca-se que nas SDs recortadas, a representação da criança, como *vir-a-ser-adulto*, é construída pautando-se no imaginário da especialização do “mundo infantil”, tomado como o mundo da fantasia, da ficção. Nesse imaginário, absorve-se o sentido de uma criança que precisaria receber a orientação “correta”, ou melhor, que precisaria ser bem preparada para garantir sua sobrevivência no futuro. Produz, a partir dessa forma de falar sobre e para a criança, um gesto de perpetuação de um mundo científico perfeito, onde só as verdades científicas teriam lugar e a vontade de cada cientista passaria a ser o motor para o desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, faria avançar científica e tecnologicamente a sociedade. A ênfase na motivação individual iniciada na infância do cientista apaga a complexa relação de poder que intervêm no processo de produção de conhecimento e isso é silenciado para a criança. O sentido de produção de ciência (como produtora de verdades) é marcado pela curiosidade do cientista.

Quanto à temporalidade, podemos dizer que há um imbricamento do presente, passado e futuro, conjugados de forma a sustentar a posição de predição do futuro da criança. Podemos observar, nas seqüências sobre os relatos dos cientistas, que “o funcionamento das formas de representação da temporalidade produz tanto as representações imaginárias que constituem discursivamente cada um desses ‘tempos’ quanto as relações que se estabelecem entre eles” (ZOPPI FONTANA, 1997, p.151). Ao considerar tal funcionamento, podemos verificar que a representação discursiva do tempo futuro da criança – comporta uma ponderação de tempos passados dos cientistas, tempos que funcionariam como uma previsão (ou repetição?) dos tempos de vir a ser da criança – leitor da revista e futuro cientista. O passado do cientista funcionaria como uma luz no presente da criança que se projetaria em futuro pretensamente promissor. Cria-se um efeito de continuidade que se estenderia do cientista para a criança por intermédio da revista de divulgação científica.

Em outros termos, a temporalidade passado enunciada pelos cientistas deve fazer suscitar, na temporalidade presente da criança, o desejo pela ciência. Já a temporalidade presente enunciada pelos cientistas deve corresponder às coordenadas espaço-temporais futuras da criança – funcionando como uma previsibilidade de alcançar sucesso¹¹ pelo *status* profissional. Destarte, ao presente das crianças cabe o esvaziamento da referência em relação às suas reais condições

¹¹ Os dizeres sobre sucesso profissional são, de acordo com Payer (2005), recorrentes no discurso midiático. Segundo a autora, “o enunciado do sucesso se imprime através de inúmeros textos, e circula de muitos modos, mas sobretudo através da mídia” (PAYER, 2005, p. 18).

sócio-históricas. Observamos o trabalho da ideologia produzindo evidências de sentido; evidências que colocam o sujeito na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Ou ainda, nas palavras de Zoppi Fontana (1997) “a representação de um ‘futuro’ que já faz parte do presente naturaliza o desenvolvimento dos processos históricos, produzindo efeitos de evidência que [...] cerzem o ‘furo ou falha representacional’ aberto para imprevisibilidade de um futuro discursivamente indeterminado” (ZOPPI FONTANA, 1997, p.160). Silencia-se o presente dessas crianças (leitoras da revista) ao passo que preenchem com previsibilidades (ou com determinações baseadas em outras situações de enunciação) sua futura situação de enunciação. A temporalidade presente do cientista legitimaria a situação de enunciação da criança localizada no futuro. Essa transposição imaginária da temporalidade construída por enunciados passado-do-cientista e presente-da-criança, assim como presente-do-cientista e futuro-da-criança produz um *efeito de antecipação* pelo qual o futuro, em um movimento de inversão temporal, avança para o presente (ZOPPI FONTANA, 1997).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Para a reflexão desenvolvida neste trabalho, destacamos a memória como o conceito teórico basilar, visto que, a partir dele, pudemos conjugar nosso trabalho de análise da seção da revista com o batimento de outros enunciados que povoam o imaginário sobre o futuro da criança. Nesse batimento, pensamos a historicidade inscrita no enunciado “Quando crescer, vou ser...”, título da seção da revista *CHC*.

Ao longo das nossas análises, identificamos a produção da representação imaginária do futuro da criança atrelado ao despertar (ou ao não despertar) de interesse pelas ciências, principalmente, das exatas e da natureza. Por meio da voz reportada do cientista, a ilusão de consenso do futuro profissional da criança produz o consenso presente pela escolha de uma profissão científica. O cientista é o pesquisador incansável que, por meio de observações empíricas, produz conhecimento. É uma imagem historicamente construída daquele que ocupa o lugar da autoridade e do poder, uma construção fundada pelo efeito de verdade científica. Na relação imaginária que se estabelece entre as temporalidades da criança e do cientista, apagam-se as contradições do presente que apontam para um futuro indeterminado.

Consideramos que a imagem da criança depreendida na seção da revista é afetada pelas formas de representação da temporalidade do discurso da divulgação científica, como também dos discursos sobre a criança. A designação “criança como futuro da nação” (ARIÉS, 1981), baseada na futuridade, parece ser um princípio organizacional dos enunciados sobre a criança. Essa forma de representação baseada na futuridade cria condições para que a imagem de criança seja construída, na revista, em um tempo que não coincide com seu presente, mas ora com o futuro imaginário de uma profissão científica, ora com o passado não menos imaginário do cientista.

Podemos finalizar dizendo que o trabalho da memória produz um gesto de perpetuação, ou seja, uma linha de continuidade (ZOPPI FONTANA, 1997) das profissões científicas como sendo as únicas valorizadas socialmente. A seção “Quando crescer, vou ser...” caracteriza-se por estruturar um espaço de atualização da memória do futuro, no qual a formação científica é construída como garantia de trabalho futuro, produzindo uma certa previsibilidade, como se a história não mudasse.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALES, Zeli Efigênia Santos. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, Marcos César; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 245-266.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GUIMARÃES, Eduardo. A ciência entre as políticas científicas e a mídia. In: __ (org.) *Produção e Circulação do Conhecimento*. v. 1. Campinas: Pontes, 2001, p.73-79.
- GUIMARÃES, Eduardo. Linguagem e conhecimento: produção e circulação da ciência. *RUA*, Campinas, v. 2, n15, p. 6-14, nov.2009.
- MAIA, Maria Claudia G. *Instâncias de subjetivação em relatórios sobre adolescentes infratores*. Niterói: UFF, 2006. 265f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, UFF, Niterói, 2006.
- MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Renavan; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- MARIANI, Bethania. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, E. (org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 3ed. Campinas: pontes, 2003, p.31-41.
- ORLANDI, Eni. Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguístico*, Florianópolis: n. 1, jul-dez., p.73-81, 1998.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ed. Campinas: Pontes, 2003.
- ORMASTRONI, Maria Julieta. Concurso cientistas de amanhã. In: KREINZ, G.; PAVAN, C. *Idealistas isolados: ensaios sobre divulgação científica: linguagens e posturas*. Vol. 2. São Paulo: NJR/ECA/USP, 1999, p. 103-117.
- PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. D. (org.). *História das crianças no Brasil*. 4 ed. São Paulo, Contexto, 2004, p. 347-375.
- PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia e mercado. *Rua: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da criatividade da UNICAMP*. UNICAMP- NUDECRI, Campinas - SP, n.11, 2005, p. 9-26.

- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas. Editora da Unicamp, 1988.
- PFEIFFER, Cláudia C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2000.
- PRIORE, Mary Del. Apresentação. In: __ (org.). *História das crianças no Brasil*. 4 ed. São Paulo, Contexto, 2004, p. 7-17.
- REIS, José. *Educação é investimento*. São Paulo: Imbrasa, 1968.
- SANTOS, Marco Antonio. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, M. D. (org.). *História das crianças no Brasil*. 4 ed. São Paulo, Contexto, 2004, p. 210-230.
- ZOPPI FONTANA, Mônica G. *Cidadãos modernos: discurso e representação política*. Campinas: UNICAMP, 1997.