

**CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS AOS ESTUDOS DE
LINGUAGEM, TECNOLOGIA E MÍDIA¹**

Andressa Tornquist²

RESUMO

Este artigo teórico propõe-se a contribuir aos estudos de linguagem, tecnologia e mídia, trazendo, para isso, os conceitos dos Estudos Culturais, tais como “representação”, “artefato cultural” e “pedagogia cultural”, sobre os quais construo meu referencial teórico. Parto da premissa de que os sujeitos constituem-se enquanto tal de diversos modos, dentre eles, através dos discursos — discursos estes que estão repletos de diferentes representações sobre as diferentes coisas do mundo, sendo que é através das representações que atribuímos significados a estas coisas. Finalizo o artigo exemplificando minhas teorizações com alguns estudos sobre como tal processo de desenrola.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Representação. Linguagem. Mídia.

INTRODUÇÃO

Este artigo teórico propõe-se a contribuir aos estudos de linguagem, tecnologia e mídia, trazendo, para isso, os conceitos dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais são teorizações contemporâneas e, segundo Sardar e Van Loon (2001), sinalizam uma grande revolução acadêmica: “os Estudos Culturais fizeram sentir sua presença no trabalho acadêmico dentro das artes, das humanidades, das ciências sociais e mesmo da ciência e da tecnologia. Parecem estar em todo lugar e todos parecem falar sobre eles” (p.3).

Trazem um “novo” entendimento para o termo cultura (antes associado à distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas): um sentido cambiante e versátil (COSTA, 2005). Como aponta Hall (1997a, p.27), “passou-se a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável

dependente, provocando, assim, [...] uma mudança de paradigma [...] que passou a ser conhecida como ‘virada cultural’”.

Virada, esta, expressa a partir de uma mudança ante a linguagem, que marca segundo Silva (2000, p.111) “o momento no qual o discurso e a linguagem passam a ser considerados como centrais na teorização social”.

A partir destas considerações, conceitos como “representação”, “artefato cultural” e “pedagogia cultural” se tornam interessantes e é a partir deles que construo meu referencial teórico e proponho minhas contribuições.

DESENVOLVIMENTO

Para Hall (1997a), a cultura tem assumido uma “centralidade” em nossos tempos, “uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais” (p.17). A expressão “centralidade da cultura” cunhada por Hall (op.cit.) indica “a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea” (p.22), permeando tudo, inclusive as “vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam” (p.22). Ela nos cerca, nos rodeia, nos atravessa, e seus artefatos atrelam-se a nossa vida cotidiana.

Argumentando em função desta centralidade da cultura, o autor (op. cit.) aponta suas duas dimensões: a substantiva e a epistemológica. Por “substantiva” entende-se “o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular” (p.16). Já a definição “epistemológica” diria respeito aos modos como a “cultura é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (p.16).

Referindo-se à dimensão substantiva, Hall (op. cit.) destaca as transformações das esferas tradicionais da economia, indústria, sociedade e da própria cultura em si em função da ascensão de novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais e às novas tecnologias da informação. O autor menciona, no texto, algumas dessas transformações culturais ocorridas no cotidiano de pessoas comuns - por exemplo, o declínio do trabalho

na indústria e o crescimento do setor de serviços e outros tipos de ocupação “informal”; o declínio das perspectivas de “carreira” e dos empregos vitalícios (o que Hall aponta ser “uma questão de desemprego não planejado”); as mudanças no tamanho das famílias; nos padrões de diferenças de geração, de responsabilidade e autoridade dos pais; o declínio do casamento e o incremento do divórcio; o aumento de famílias uniparentais; a diversificação de arranjos familiares, etc.

Ainda referindo-se a esta dimensão substantiva da centralidade da cultura, o autor (op. cit.) a destaca como uma força de mudança histórica global, mostrando sua centralidade na formação das identidades pessoais e sociais e descrevendo, também, as transformações culturais do cotidiano.

Mas como mencionado anteriormente, “passou-se a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a ‘virada cultural’” (HALL, 1997a, p.27).

O autor (op. cit.) afirma que esta virada expressa-se a partir de uma mudança de atitude ante a linguagem, que passa, agora, a ter posição privilegiada na produção e circulação de significados, “pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significados às coisas” (p.29). Esta mudança ante a linguagem, a “virada lingüística”, marca, segundo Silva (2000, p.111), “o momento no qual o discurso e a linguagem passam a ser considerados como centrais na teorização social”. De acordo com este autor, a partir deste ponto, a vida social passa a ser percebida como “discursiva e lingüisticamente” construída.

Hall (2003) elenca algumas questões que, a partir da virada lingüística, passam a ser consideradas nas teorizações sociais e, em especial, nas teorizações dos Estudos Culturais:

a importância crucial da linguagem e da metáfora lingüística para *qualquer* estudo da cultura; a expansão da noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação, como local

de poder e de regulamentação; do simbólico como fonte de identidade (op. cit., p. 211, grifo do autor).

Assim, a virada lingüística foi um dos fatores cruciais para a virada cultural: não seria possível repensar a cultura através dos significados que atribuímos às coisas e às práticas sociais sem que se alterasse a noção de linguagem para “um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação de significados” (op. cit., p.28).

A partir da virada cultural (quando, segundo Hall [1997a, p.27], percebeu-se a cultura como “uma condição constitutiva da vida social”) e da virada lingüística (a partir da qual se passa a considerar a linguagem como constitutiva do que chamamos “realidade”), a mídia, os filmes, as fotos, os textos, a arquitetura, etc., assumiram caráter de artefatos produtivos, de práticas de representação da “realidade”, de instituição de “verdades”, constituídas em meio a relações de poder (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Assim, por exemplo, quando a mídia relata um fato, ela não apenas o faz, mas também o constitui enquanto tal, pois ao noticiar um determinado assunto, atribui a ele certos significados e o produz de certo modo, com certos sentidos e não outros, operando seleções e buscando fixar significados - daí sua produtividade.

Os significados, como afirma Veiga-Neto (2000), não existem “soltos” no mundo, eles só existem a partir do momento em que forem enunciados, passando a fazer parte de um ou mais discursos - que não são apenas conjuntos de signos, mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Além disso, o autor afirma que eles podem ser vistos como histórias encadeadas e enredadas entre si, que se complementam e se completam, impondo-se a nós como verdades - ou seja, séries discursivas, repletas de múltiplos enunciados que estabelecem o pensável. Cada um de nós é constantemente “bombardeado”, interpelado por estas séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros na composição de um conjunto de significados razoavelmente estáveis que, por um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico no qual (e através do qual) daremos sentido às nossas vidas, o que nos leva ao conceito de “representação cultural”.

Aqui adoto o conceito de representação numa perspectiva pós-estruturalista, vinculada aos Estudos Culturais e, especialmente, aos entendimentos de Stuart Hall (1997b) - que a entende como “a produção de

sentido através da linguagem” (op. cit., p.28), ou seja, como “uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e estendido entre os membros da cultura” (p.15). Segundo Hall (op. cit.), “é porque um particular som ou palavra significam, simbolizam ou representam um conceito, que ele funciona, na linguagem, como um signo e carrega significado - ou, como os construcionistas dizem, significa” (p.25-26).

Por isso, como coloca Wortmann (2002, p.25), é “importante atentar para os processos, os códigos, as estruturas, as convenções, as práticas em que se produzem os diferentes sistemas de representação”, porque a importância de determinados sons, palavras, gestos, etc. para a linguagem advém do que estes elementos fazem: constroem e transmitem significados — “eles significam, e a produção e a circulação de significados dá-se na linguagem e na cultura” (op. cit., p.25).

Hall (1997b) nos fala de três teorias sobre como a linguagem é usada para representar o mundo: as aproximações reflexivas, intencionais e construcionistas da representação. Na teoria reflexiva “a linguagem reflete um significado que já existe ‘lá fora’, no mundo dos objetos, pessoas e eventos” (op. cit., p.15). Na teoria intencional, “a linguagem expressa somente o que o falante ou escritor ou pintor quer dizer, seu significado pretendido” (op. cit., p.15). Já na teoria construcionista, “o significado é construído na e através da linguagem”. E é nesta teoria, a construcionista, na qual Hall apóia sua argumentação, que eu apoiarei, também, minhas problematizações.

No processo de construção dos significados na (e através da) linguagem, ou seja, neste processo de representação, há dois “sistemas de representação” envolvidos. O primeiro diz respeito a uma série de conceitos e representações mentais que temos em nossas mentes e sem os quais não poderíamos interpretar o mundo de maneira significativa. Como diz Hall (op. cit, p.17), “o significado depende dos sistemas de conceitos e imagens formados em nossos pensamentos que podem ‘estabelecer’ ou ‘representar’ o mundo, capacitando-nos a referir coisas tanto de dentro quanto de fora de nossas cabeças”. O significado depende, então, da relação entre as coisas do mundo e nosso sistema conceitual.

E, por sermos capazes de nos comunicarmos, compartilhamos sistemas conceituais semelhantes. É “porque nós interpretamos o mundo de maneira similar, que nós somos capazes de construir uma cultura compartilhada de

significados e também construir o mundo social que habitamos juntos. É por isso que ‘cultura’ é, às vezes, definida em termos de ‘significados compartilhados ou sistemas conceituais compartilhados’” (HALL, 1997b, p.18). Contudo, o autor nos alerta que “um sistema conceitual compartilhado não é suficiente. Nós também temos que ser capazes de representar ou produzir significados e conceitos, e nós só podemos fazer isto quando temos acesso a uma linguagem compartilhada” (p.18). Assim, a linguagem é o segundo “sistema de representação”.

Tudo o que funciona como um signo (som, palavra, imagem ou objeto) e é organizado com outros signos num sistema capaz de carregar e expressar significados, é uma “linguagem”, sendo que é somente a existência de uma linguagem comum “que nos habilita a traduzir nossos pensamentos (conceitos) para palavras, sons e imagens, e então usar isto, operando como uma linguagem, para expressar significados e comunicar pensamentos às outras pessoas” (op. cit., p.18).

Entendo, então, que os objetos não possuem um significado em si. É na cultura que adquirem sentidos - no entanto, este processo não é tranqüilo, há uma intensa luta/disputa nessa atribuição de significados. E a representação é, justamente, o modo de construção deste sentido.

Ou seja, uma construção operada a partir de uma rede de significações instituída e posta em circulação através da linguagem. Os sujeitos, por sua vez, partilham linguagens e, através delas, representam objetos, práticas, conceitos, etc., permitindo a construção de entendimentos partilhados sobre as coisas do mundo. E é através das representações, então, que atribuímos determinados significados às coisas e aos sujeitos.

Estes significados e estas representações são constantemente produzidos, reproduzidos e difundidos através de diferentes meios: de nossas ações pessoais, de nossas interações sociais e especialmente, como coloca Wortmann (2001, p.158), “nos modernos meios de comunicação de massa, que permitem que os significados circulem entre diferentes culturas em escala e com uma velocidade até agora não conhecidas”.

As representações também não são fixas, nem estáveis, nem mesmo únicas: em diferentes contextos podemos encontrar diferentes representações de um determinado objeto, sendo que estas podem sofrer alterações em qualquer tempo, sendo estes processos sempre associados a lutas de poder. Hall (1997b)

destaca que os significados não permanecem intactos em sua passagem pela representação, eles mudam e se adaptam conforme o contexto, adiando sempre o seu encontro com uma suposta verdade absoluta, ou seja, o significado está sempre sendo negociado e inflectido nas práticas sociais para ressoar em novas situações. O que acaba por envolver “de diferentes maneiras nossos interesses, nossos corpos, nossos medos, repulsa, ambivalência e agressão, em função de como o significado é dado e recebido, construído e interpretado nas diferentes situações com que nos defrontamos” (WORTMANN, 2001, p.157).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parto da seguinte premissa: sujeitos constituem-se enquanto tal de diversos modos, dentre eles, através dos discursos - discursos estes que estão repletos de diferentes representações sobre as diferentes coisas do mundo, sendo que é através das representações que atribuímos significados a estas coisas. Finalizo exemplificando minhas teorizações com alguns estudos sobre como tal processo de desenrola.

Wortmann (2002) em um estudo dedicado à análise de representações de professores de ciências e cientistas recorrentes na literatura infanto-juvenil, aponta que elas são muitas, indo nas mais variadas direções... Tratam-se de sujeitos “inventores, perspicazes, trapalhões, lunáticos, abnegados, geniais, metódicos, organizados, curiosos”, invariavelmente “preocupados com os problemas da humanidade e com a ‘essência das coisas’” (p.43). Da mesma forma, a autora (op.cit.) afirma que os professores de ciências e cientistas também são mostrados, nestas histórias, como “desligados das coisas materiais (notadamente, das regras sociais estabelecidas pela etiqueta social e a moda), capazes de problematizar o que é tomado como trivial, desleixados no vestir e, alguns poucos dotados de todas essas ‘qualidades’, mas contraventores” (p.43).

Trago, também o estudo de Jaímez (2001), que analisa biografias de três grandes cientistas (Isaac Newton, Luis Pasteur e Thomas Edison) destinadas ao público infantil, e coloca que:

Os autores insistem em apresentar os cientistas como homens fora de série, totalmente atípicos, que não *somente trabalham e criam* porque desde seus primeiros anos foi assim, mas porque nasceram para isso. A maneira pela qual foram delineados estes homens representa valores de uma cultura que são incapazes de violar. Além de ostentar uma conduta intocável, os cientistas não desfrutam da vida cotidiana, somente de seu trabalho e de seus frutos. Não sofrem das emoções geradas pela vida em família, são homens nos quais unicamente se vislumbra um resquício de emoção ante suas descobertas ou invenções. Não se cansam, não se esgotam, e em geral, nunca se equivocam (op. cit., p.56, grifo do autor).

Há, também, o personagem “Professor Pardal”, vinculado a revistas em quadrinhos e a desenhos animados, que segundo os sites da Gibiteca e Wikipedia, é um galo antropomorfo criado em 1952 por Carl Barks para a Walt Disney Company que surgiu originalmente nos quadrinhos como um amigo do Pato Donald, do Tio Patinhas e de todos que se associam a eles. É tido, nos referidos sites, como o inventor mais famoso de Patópolis, e mesmo que suas invenções nem sempre funcionem da maneira que se espera, suas intenções são sempre boas. Pardal é ajudado, freqüentemente, por Lampadinha (criado por Barks em 1953), um pequeno andróide com uma lâmpada no lugar da cabeça, que é considerado sua maior invenção. Outro assistente freqüente é seu sobrinho Pascoal, um prodígio que encontra soluções criativas em todas as situações.

É interessante destacar, também, alguns excertos retirados do site da Gibiteca quando caracteriza os cientistas:

OS CIENTISTAS são geralmente apresentados como aqueles sujeitos desligados, que andam olhando para a lua pisando nas poças de água. Mas não é bem assim! Os cientistas apenas parecem distraídos porque estão sempre concentrados, pensando, procurando soluções para os problemas que afligem a humanidade. O fato é que se não fossem esses homens, aparentemente malucos, e suas invenções, aparentemente extravagantes, nós ainda estaríamos vivendo como no tempo das cavernas! O Professor Pardal é um desses cientistas-inventores. Como a maioria desses homens, ele está tão à frente do seu tempo que as suas invenções, no início, causam mais confusão do que qualquer outra coisa. É claro que isso acontece principalmente porque as pessoas têm o costume de desconfiar de tudo o que é novo (grifo do original).

O estudo de Arruda e Zômpero (2005) também merece algumas considerações. No seu estudo sobre concepções de Ciência e cientistas entre alunos do Ensino Fundamental em escolas paranaenses, referem que seus resultados mostraram os cientistas representados “como inteligentes, estudiosos, normais como todas as pessoas, usando roupas brancas, fazendo experiências em laboratório, algumas vezes também feios, loucos, sérios e curiosos”. Já a

Ciência foi percebida como “matéria de estudo”, “invenções”, “descobertas” e “tecnologia”.

Ainda sobre as representações acerca da Ciência e dos cientistas, cabe trazer o trabalho de Chassot (2003), onde ele afirma que “há algo que aparece muito naturalmente e que quase não necessita de muitos esforços para ser evidenciado: o quanto a *ciência é masculina*” (p.19, grifo do autor). Dentre os exemplos que traz para evidenciar o fato, o autor refere o caso da professora Yeda Pinheiro que, em 1953, teve seu nome proposto para compor o quadro de professores da Escola de Engenharia da UFRGS. Segundo Chassot (2003), “houve protestos com argumentos, tais como ‘se ingressasse uma mulher no quadro de professores, o ensino viraria de pernas para o ar’”. Naquela mesma época, segundo ele, houve uma série de protestos relativamente à ocupação de vagas por moças nos cursos de Engenharia, “pois se dizia que essas, se formadas, não exerceriam a profissão, já que deveriam cuidar da família” (p.24-25).

A Ciência, os cientistas e os professores também são representados na mídia em geral pelas grandes corporações. Ripoll (2001), por exemplo, mostra como, através de uma interessante peça publicitária veiculada em revistas de circulação nacional da época, a empresa Monsanto – famosa multinacional que trabalha no setor agrícola (sementes, herbicidas, pesquisa genética), farmacêutico e de nutrição animal e vegetal - tratava de naturalizar a atividade científica, bem como a tão aclamada “busca” dos cientistas por uma maior longevidade, por uma melhor saúde, por mais alimentos e por um mundo melhor. Ao fazer isso, a empresa, através da propaganda, também naturalizava (e reafirmava) a sua própria presença no Brasil:

Cada cientista possui um talento inato pela descoberta. Não é algo aprendido num livro de ciências. Ou numa experiência de laboratório. É algo natural, que o leva a investigar sobre o mundo à nossa volta. Na Monsanto, nossos cientistas referem-se a essa fantástica sensação de curiosidade e de busca como se estivessem olhando embaixo de pedras. A cada dia, estamos descobrindo novas relações entre a agricultura, a medicina e a nutrição. Pois nós sabemos que as pedras que desvirmos hoje irão nos trazer esperança sobre o futuro. Esperança de termos um alimento melhor. Uma saúde melhor. Um mundo melhor (p.79).

Assim, vemos, então, diferentes artefatos da cultura representando professores de ciências e cientistas, cada um a seu modo e com estratégias

próprias. Produzindo e/ou reproduzindo estas representações, estes artefatos as fazem circular em meio aos discursos da cultura. No discurso, estas representações ligam-se ou contrapõem-se a outras representações sobre estes sujeitos - e, nessa luta pela imposição de verdades, esses discursos, segundo Veiga-Neto (2000), estabelecem o pensável, através de um conjunto de significados razoavelmente estáveis através dos quais atribuímos sentidos às coisas do mundo.

Quando toda essa gama de representações sobre professores de ciências e cientistas (que os mostram como seres, em maior parte, criativos, extraordinários, heróicos, preocupados com os problemas da humanidade, mas também desleixados, estranhos e não emotivos) circula em forma de uma “verdade”, é através dela e com ela, então, que constituiremos nossas noções de quem são estes sujeitos. Podemos, então, pensar os artefatos da cultura que produzem e veiculam estas representações como criadores e recriadores de significados sociais para as coisas, os sujeitos e as instituições, através dos quais os (e nos) constituiremos. Neste sentido é que podemos argumentar, então, que a literatura infantil e infanto-juvenil, a televisão, os quadrinhos, as revistas de grande circulação nacional destinadas a professores, etc., dentre outros artefatos culturais, não só atribuem sentidos às coisas mas, também, contribuem para a instituição de algumas (ou partes das) identidades dos sujeitos.

A mídia produzindo, reproduzindo e/ou difundindo as representações sobre as coisas do mundo assume a prática da “pedagogia cultural”. O conceito de pedagogia cultural refere-se a uma educação que ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). Segundo Silva (2000), a pedagogia cultural diz respeito a “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido - em conexão com relações de poder - no processo de transmissão de atitudes e valores” (p.89).

Praticando esta pedagogia, a mídia coloca em circulação determinadas representações sobre as coisas e sobre os sujeitos que, entremeadas com outras representações, em um discurso, estabelecerão o “verdadeiro”, o “pensável”, o “normal”, o “padrão”. Assim, estas representações não vão apenas falar sobre as coisas e os sujeitos, mas instituí-las(os), ao mesmo tempo em que a noção de que estas representações foram social, histórica e culturalmente construídas vai

sendo apagada. Mas cabe ressaltar ainda que, embora esta minha descrição deste processo possa parecer um tanto quanto linear e simplificada, o processo não o é - pelo contrário, ele é flexível, aberto e cambiante.

CULTURAL STUDIES CONTRIBUTIONS TO LANGUAGE, TECHNOLOGY AND MEDIA STUDIES

ABSTRACT

This theoretical article intends to contribute to the language, technology and media studies, bringing, for that, the concepts from Cultural Studies, such as “representation”, “cultural artefact” and “cultural pedagogy”, on which I build my theoretical referencial. I start from the premise that the subjects are constituted by several manners, among them, through the speeches – speeches that are replete of different representations about the different things of the world, and it is through these representations that we attribute meanings to these things. I conclude this article exemplifying my theories with some studies about how this process works.

Keywords: Cultural Studies. Representation. Language. Media.

Notas

- ¹ Licenciada em Biologia, Supervisora Educacional, Especialista em Educação a Distância e Mestre em Educação.
- ² Este artigo é parte da dissertação defendida para a obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); cujo título é “Entre clones, transgênicos e células-tronco: a Revista *Nova Escola* ensinando Genética e Biotecnologia para professores”. Estudo, este, orientado pela Prof. Dra. Daniela Ripoll e co-orientado pela Prof. Dra. Marisa Vorraber Costa.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Sérgio Mello; ZÔMPERO, Andréia de Freitas. Estudo comparativo sobre concepções de ciência e cientista entre alunos do Ensino Fundamental. In: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Bauru, 2005. *Anais...*

CHASSOT, Áttico. *A Ciência é masculina? É sim, senhora*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação — Um panorama. In.: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, Poder e Educação: Um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 23, p. 36-61, Mai/Jun/Jul/Ago. 2003.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v.22, n.2, p.15-46, jul/dez. 1997a.

_____. *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 1997b.

_____. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: SOVIK, Liv (org). *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2003.

JÁÍMEZ, Rita. La Biografía de inventores (o los hombres máquinas). *Discurso y Sociedad*. n. 4, dezembro de 2001.

RIPOLL, Daniela. *Não é ficção científica, é Ciência: a Genética e a Biotecnologia em revista*. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001. Dissertação de Mestrado.

SARDAR, Ziauddin; VAN LOON, Borin. *Introducing Cultural Studies*. Inglaterra e Estados Unidos: Icon Books e Totem Books, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Teoria Cultural e Educação: Um Vocabulário Crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L.. Introdução - Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____. *Cultura Infantil: A Construção Corporativa da Infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em Educação: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema...* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. *Revista Pro-Posições*. Campinas, v. 12, n. 1, março de 2001.

_____. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Professoras que as Histórias nos Contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.