

# Representações sociais e competência comunicativa intercultural como subsídios para pesquisas em educação

**Resumo:** este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre aspectos da teoria das representações sociais, elementos da competência comunicativa e da competência comunicativa intercultural. Para tanto, foi realizado um estudo qualitativo a partir de uma abordagem bibliográfica, o qual se propõe a subsidiar pesquisas na área da educação. Foram consideradas como fundamentação teórica obras de Moscovici (2015), Almeida Filho (1993) e Byram (2020), admitindo também estudos que abordam essas teorias. Este estudo permitiu compreender que as representações sociais possibilitam ao indivíduo uma interpretação de mundo, facilitando a comunicação e orientando os comportamentos e as práticas. Assim, ao admitir que a prática no âmbito escolar não está imune a um conhecimento proveniente da comunicação e da interpretação cultural entre os indivíduos, concebe-se que a identificação das representações sociais que atravessam a realidade educacional pode auxiliar a análise dessa realidade. Nessa esteira de entendimento, ao fundamentar trabalhos no campo da educação na teoria das representações sociais, pode-se analisar elementos da realidade educacional pela lente que essas representações fornecem, de maneira a contribuir com o pesquisador no sentido de ampliar possibilidades de compreensão dos meandros da escola para além do que está colocado.

**Palavras-Chave:** representações sociais; competência comunicativa; competência comunicativa intercultural.

**Ana Paula Villela**

Universidade do Vale do Sapucaí  
anapaulasrs@gmail.com

**Rosimeire Aparecida Soares Borges**

Universidade do Vale do Sapucaí  
rasborges3@gmail.com

**Atílio Catosso Salles**

Universidade do Vale do Sapucaí  
atilioc@univas.edu.br

## Social representations and intercultural communicative competence as subsidies for research in education

**Abstract:** this article aims to present reflections on aspects of the theory of social representations, elements of communicative competence and intercultural communicative competence for this, a qualitative study was carried out using a bibliographical approach, which aims to support research in the area of education. Works Moscovici (2015), Almeida Filho (1993) and Byram (2020), was carried out, also admitting studies that address these theories. This study allowed us to understand that social representations allow the individual to interpret the world, facilitating communication and guiding behaviors and practices. Thus, by admitting that the practice in the school environment is not alien to the knowledge coming from the communication and cultural interpretation between individuals, it is conceived that the identification of social representations that cross the educational reality can help the analysis of this reality. In this line of understanding, by basing the work in the field of education on the theory of social representations, elements of the educational reality can be analyzed through the lens that these representations provide, in order to contribute to the researcher in the field of education. sense of expanding the possibilities of understanding the complexities of the school beyond what is posted.

**Keywords:** social representations; communicative competence; intercultural communicative competence.

## **Representaciones sociales y competencia comunicativa intercultural como subsidios para la investigación en educación**

**Resumen:** este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre aspectos de la teoría de las representaciones sociales, elementos de la competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural. Para ello, se realizó un estudio cualitativo mediante un enfoque bibliográfico, que tiene como objetivo apoyar la investigación en el área de educación. Se consideraron como fundamento teórico trabajos de Moscovici (2015), Almeida Filho (1993) y Byram (2020), admitiéndose también estudios que aborden esas teorías. Este estudio permitió comprender que las representaciones sociales permiten al individuo interpretar el mundo, facilitando la comunicación y orientando conductas y prácticas. Así, al admitir que la práctica en el ámbito escolar no es ajena a los saberes provenientes de la comunicación e interpretación cultural entre individuos, se concibe que la identificación de representaciones sociales que atraviesan la realidad educativa puede ayudar al análisis de esta realidad. En esta línea de comprensión, al basar el trabajo en el campo de la educación en la teoría de las representaciones sociales, se pueden analizar elementos de la realidad educativa a través del lente que estas representaciones brindan, con el fin de contribuir al investigador en el sentido de ampliar posibilidades de comprender las complejidades de la escuela más allá de lo que se publica.

**Palabras clave:** representaciones sociales; competencia comunicativa; competencia comunicativa intercultural.

### **Introdução**

O estudo da teoria das representações sociais pode contribuir significativamente em pesquisas no campo da educação, conforme Franco (2004). O reconhecimento dessa teoria como categoria analítica pode caracterizar um avanço, pois representa “efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas das ciências psicossociais” (Franco, 2004, p. 170).

De acordo com Moscovici (2015, p. 54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar”. Nesse sentido, Franco (2004) argumenta que as representações sociais são componentes simbólicos que os sujeitos expressam por meio de gestos e palavras. No caso das palavras, fazendo uso da linguagem escrita ou oral, os sujeitos revelam o que pensam, como compreendem as situações, que ponto de vista formulam sobre determinado objeto ou fato, qual expectativa desenvolvem sobre algo etc. Mediadas pela linguagem, essas mensagens são elaboradas socialmente e estão ancoradas na esfera da situação concreta e real dos sujeitos que as emitem.

Nessa perspectiva, sujeitos e grupos sociais partilham uns com os outros sua cultura, transmitida e aprendida de geração em geração,

por meio de experiências ao longo da vida. Sobre o termo “cultura”, Mendes (2015, p. 218) compreende “uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela”, incluindo crenças, tradições, valores, conceitos e atitudes. Além disso, a cultura se faz presente na vivência, na interação e na ação dos sujeitos e tudo que é produzido, de modo material ou simbólico, no contexto de um grupo social é resultante da cultura desse grupo.

Face à heterogeneidade cultural e linguística, Chihueno e Sequeira (2022) argumentam que os países têm adotado estratégias, práticas e políticas que visam apresentar uma solução a essa nova realidade cultural, social, política e educacional. No âmbito educacional, observa-se a presença de alunos e de professores provenientes de diversas culturas, com costumes e línguas diferentes e que chegam às instituições de ensino e compartilham espaços, atividades e o próprio cotidiano.

Em um ambiente multicultural, podem emergir constrangimentos na relação entre sujeitos e grupos sociais de diversas culturas de origem. De acordo com Moscovici (2015, p. 56):

Pessoas que pertencem a outras culturas nos incomodam, pois estas são como nós e, contudo, não são como nós podemos dizer que elas são ‘sem cultura’, ‘bárbaros’, ‘irracionais’, etc. [...] ‘não familiar’ atrai e intriga as pessoas e comunidades [...]. O medo do que é estranho (ou dos estranhos) está profundamente arraigado em cada um de nós.

Dessa forma, o ensino de línguas estrangeiras não estaria alheio à concepção de representação social. Trazendo essa discussão para as relações interculturais, o ensino de línguas é responsável pela formação dos estudantes com competência comunicativa (Almeida Filho, 1993) e com competência comunicativa intercultural para a interação com pessoas de outras culturas, ensinando-lhes atitudes e competências para além do simples conhecimento, como apontam Byram e Wagner (2018).

Considerando esse arcabouço teórico, este artigo tem por objetivo apresentar aspectos da teoria das representações sociais, elementos da competência comunicativa e da competência comunicativa intercultural como fundamentos teóricos de pesquisas em educação. Optou-se por um estudo qualitativo com abordagem bibliográfica, admitindo livros e artigos referentes a essas teorias.

## A teoria das representações sociais de Serge Moscovici

A teoria das representações sociais<sup>1</sup>, proposta por Serge Moscovici, em 1961, tem sido utilizada para a fundamentação de investigações do mundo todo no campo da psicologia social. Moscovici (2015) defende que as representações sociais têm uma textura psicológica autônoma e são próprias da sociedade e da cultura. O fator social está presente nas representações e busca delimitar os padrões culturais. Por isso, as representações sociais podem circular, cruzar e cristalizar-se por meio de um gesto, de uma imagem ou de um encontro no cotidiano.

Conforme Moscovici (2015), as pessoas percebem o mundo da forma como ele é, e, essas percepções, ideias e atribuições são respostas ao estímulo do espaço em que estão inseridas. Cada sujeito está cercado coletivamente e individualmente por imagens, palavras e ideias que são capazes de penetrar a mente, os olhos e os ouvidos, atingindo-os de modo involuntário. Na visão de Jodelet (2002), as representações integram os discursos, sendo levadas por palavras e transportadas em mensagens e em imagens da mídia, mantendo-se cristalizadas em organizações materiais e espaciais e em condutas.

Moscovici (2015) argumenta que as representações sociais possibilitam compreender o que um sujeito ou um grupo social já sabem. As representações têm como objetivo

[...] abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (Moscovici, 2015, p. 46).

A teoria das representações sociais abrange a diversidade dos indivíduos, suas atitudes e fenômenos, levando-se em consideração a imprevisibilidade e sua estranheza. Assim sendo, essa teoria objetiva compreender como se dá a construção de um mundo previsível e estável pelos indivíduos e grupos sociais (Moscovici, 2015).

Para Jovchelovitch (2013), os sujeitos lutam para dar sentido ao mundo, a fim de compreendê-lo e nele encontrar o seu espaço, mediante uma identidade social. Como um fenômeno

<sup>1</sup> A concepção da teoria das representações sociais foi proposta por Serge Moscovici com a publicação de *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961.

psicossocial, as representações sociais estão arraigadas no espaço público e nos processos, pelos quais o indivíduo constrói símbolos e desenvolve uma identidade, tornando-se acessível para a pluralidade de outros.

Na percepção de Moscovici (2015), as representações sociais que o sujeito possui não têm relação direta com os seus modos de pensar, entretanto, a maneira dele pensar e os seus pensamentos dependerão de tais representações. Assim, as representações sociais podem ser consideradas como um produto de mudanças e de elaborações que se constituem, ao longo do tempo, na vida dos sujeitos, bem como resultantes de consecutivas gerações. Dessa maneira, ao estudar as representações sociais, estuda-se o sujeito quando ele realiza questionamentos, procura respostas ou reflete sobre um assunto, sobretudo, no momento que seu objetivo é compreender.

Esse autor também compara as representações sociais a uma atmosfera, em relação ao indivíduo e ao grupo social, em certas circunstâncias, estas são específicas de determinada sociedade. Com o intuito de exercer controle sobre o comportamento individual, os grupos podem construir representações para filtrar informações decorrentes do meio social. À vista disso, as representações sociais podem fornecer respostas a um estado de desequilíbrio e favorecer a dominação impopular de uma parte da sociedade sobre outra. Assim, as representações sociais têm por finalidade “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (Moscovici, 2015, p. 54).

De acordo com Moscovici (2015, p. 60), anteriormente a ciência era fundamentada “no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora o senso comum é a ciência tornada comum”. Nesse sentido, Almeida e Santos (2011) afirmam que o senso comum, ao lado da ciência e da ideologia, representa as raízes da consciência social e determina um vínculo entre consciência e cultura ao considerar as práticas e costumes que decorrem do cotidiano. É nessa dimensão que o senso comum passa a ter

valor como objeto de estudo, na medida em que deixa de ser considerado meramente como folclore ou como um pensamento tradicional ou primitivo para ser tomado como algo moderno, originado, em parte, da própria ciência e que assume formas particulares quando é tomado como parte da cultura (Almeida; Santos, 2011, p. 289).

Conforme Moscovici (2015) observa, transformar palavras ou ideias não familiares em palavras próximas, usuais e atuais não é tarefa fácil. Para torná-las familiares, é necessária a realização de um processo de pensamento baseado nas conclusões passadas e na memória. Depreende-se que, quando um objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, passa a apresentar elementos dessa categoria e é reajustado para enquadrar-se nela. No momento em que a classificação obtida é aceita, todo o ponto de vista que tiver relação com a respectiva categoria irá também relacionar-se com o objeto ou com a ideia.

A partir da memória e das conclusões anteriormente alicerçadas, as representações sociais são concebidas por intermédio dos processos da ancoragem e da objetivação. Na ancoragem, ocorre a fundamentação das ideias estranhas, transportando-as para contextos familiares, de modo a limitá-las a imagens comuns e categorias. Sobre a objetivação, o intuito é objetivar aquilo que não é conhecido, ao transformar o que é abstrato em próximo do concreto, trazendo o que está na mente para algo que já tem no mundo físico. Em outras palavras,

[...] ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2015, p. 78).

Em relação à ancoragem e à objetivação, Jovchelovitch (2013) explica serem processos característicos em que as representações sociais realizam mediações, trazendo a produção simbólica de determinada comunidade para um ambiente quase material. Desse modo, objetivar é reduzir significados diversos que frequentemente colocam em perigo uma realidade familiar. Ao efetuar-lo, indivíduos sociais ancoram o que não é familiar em um contexto institucionalizado e conhecido e, de modo paradoxal, modificam a geografia dos significados já estabelecida e que a sociedade luta para conservar.

As representações sociais podem ser entendidas como “um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e

nomes” e, pela lógica desse sistema, cada objeto e cada ser necessitam possuir um valor positivo ou negativo, assumindo seu lugar em uma escala hierárquica (Moscovici, 2015, p. 62). Para esse autor, ao tomar conhecimento de determinado objeto, o sujeito constrói uma representação e, por meio das interações sociais, este transfere e assimila saberes, modificando sua percepção inicial.

Assim, as representações sociais, segundo Moscovici (2015), evidenciam a influência da interação social dos sujeitos no processo de construção de significados compartilhados em grupos específicos. Dessa maneira, podem desempenhar um papel relevante na formação da identidade social e moldar a forma como os sujeitos percebem e interpretam aspectos do mundo em que se inserem. A compreensão dessas representações desempenha um papel essencial na formação de atitudes, crenças e comportamentos dos indivíduos. Essa teoria mostra que há uma dinâmica entre indivíduos e sociedade, enfatizando a relevância da comunicação e da interação para a construção compartilhada de representações sociais.

## Competência comunicativa em língua estrangeira

O conceito de “competência comunicativa” surgiu com Dell Hymes, no texto *On communicative competence*, em 1971. De acordo com Franco e Almeida Filho (2009), as ideias de Hymes divergiam da proposta de Chomsky sobre “competência” e “desempenho”<sup>2</sup>, considerando um falante ideal sem contemplar os fatores socioculturais. Na visão de Hymes (1971), a competência comunicativa é um conceito mais amplo e complexo, abrangendo bem mais do que apenas o conhecimento das regras gramaticais e suas aplicações, mas sim a interação e o contexto social.

No Brasil, a abordagem da competência comunicativa chega nos anos 1990 com Almeida Filho, em sua obra *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (1993). Em uma dimensão crítica de ensino comunicativo, esse autor descreve as variações do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e em outros países. Para Almeida Filho, a aprendizagem de uma língua no contexto escolar, por ser uma experiência educacional, realiza-se pelo e para o estudante com reflexo de valores de grupos sociais ou étnicos que sustentam a escola (Almeida Filho, 1993).

Em seus apontamentos, Souza e Melo (2019) alegam que a abordagem comunicativa diz respeito a uma abordagem mais

2 Chomsky (1978) conceitua competência como a capacidade de produzir numerosas sentenças, em outros termos, o indivíduo sabe produzir sentenças segundo uma gramática interna em que é possível diferenciar uma frase gramatical ou agramatical. Já o termo desempenho é o uso concreto da língua.

abrangente e flexível porque entende o ensino e a aprendizagem baseados nos princípios, pressupostos e crenças que contemplam o contexto e o público-alvo. Assim, o estudante pode aprender uma língua estrangeira por intermédio de seu uso, na comunicação.

Em termos de oralidade, Almeida Filho (1993) argumenta que a competência comunicativa trata sobre a forma que a língua estrangeira é posta em prática, ao fazer com que o estudante esteja confortável em aprendê-la. Para Hymes (2009), o termo “competência comunicativa” diz respeito à aprendizagem de uma língua mediante a comunicação e a interação.

Almeida Filho (1993) pontua a necessidade de que a aprendizagem formal de uma língua estrangeira ocorra em duas modalidades. A primeira busca o aprender consciente e monitorado por meio de formalizações e de regras pertinentes da escola como instituição detentora do saber. A segunda é uma modalidade que visa a aquisição subconsciente no momento em que o estudante está inserido em situações reais de uso da língua-alvo, possibilitando-lhe a produção de significados.

Para esse autor, os principais fatores que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira são: a abordagem de ensinar do professor, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem do material de ensino, o filtro afetivo do professor e o filtro afetivo do aluno. Nesse contexto, não é suficiente apenas realizar alterações no mobiliário, no material de ensino, nas técnicas, no que se almeja pelas instituições e nos recursos audiovisuais para a produção de inovações, de impacto e de mudanças (Almeida Filho, 1993).

Essas concepções experienciadas da abordagem de ensinar do professor e da abordagem de aprender do aluno são primordiais. A cultura ou abordagem de aprender uma língua possui como aspecto o modo de preparação e de estudo para o real uso da língua-alvo. De acordo com Almeida Filho (1993, p. 13),

[...] em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor.

Ainda conforme Almeida Filho (1993), para aprender, os alunos fazem uso de condutas típicas de sua etnia, classe social, região e

grupo familiar. Essas culturas de aprender passam por uma evolução ao longo do tempo, por meio de tradições que normalmente direcionam, de modo implícito, natural e subconsciente, as formas que uma nova língua necessitará ser aprendida. Pode ocorrer de uma cultura de aprender uma língua, em que o aprendiz está inserido, ser divergente ou incompatível com uma abordagem característica de ensinar de um professor, de um material didático ou de uma escola. Essa desarmonia poderia ser um motivo de dificuldades, de resistências e de problemas, além de fracasso e de desânimo no ensino e aprendizagem da língua-alvo.

De acordo com o entendimento de Orr e Almeida (2012), não se pode dissociar língua de cultura, uma vez que estas são acompanhadas por valores, expressões e conceitos que determinam um grupo social. Ao ser utilizada em situações de comunicação, a língua traz aspectos da cultura desse grupo. Assim, pensar o ensino de uma língua demanda o conhecimento em relação à cultura local onde essa língua é falada.

A respeito da abordagem de ensinar, Almeida Filho (1993) refere-se ao conjunto de componentes que o professor tem para guiar as ações da operação global no ensino de uma língua. Assim, abrange o planejamento de cursos, a preparação de procedimentos para experienciar a língua-alvo e os modos de avaliação de desempenho dos estudantes. Corroborando esse entendimento, Bandeira e Sant'ana (2018) argumentam que a abordagem de ensinar responde pelo papel filosófico, modelando processos de ensino e aprendizagem e orientando ações pedagógicas.

Para Almeida Filho (1993), o objetivo implícito da ação de ensinar do professor é o de propiciar o desenvolvimento de competência do estudante na língua-alvo. Ainda que os professores aspirem uma competência comunicativa na língua-alvo, é normal que o processo obtenha como resultado a competência formal linguística da língua que se propõe a aprender. Quando acontece a competência formal linguística, o aluno pode aprender sobre a língua-alvo e conhecer e até mesmo recitar regras gramaticais, no entanto, pode ser que não ocorra o desenvolvimento da competência comunicativa plena na interação com outros falantes da língua-alvo.

Segundo Almeida Filho (1993), quando a competência comunicativa é desenvolvida, o aluno acaba ampliando, de modo involuntário e inconsciente, a competência linguística, sem que o

inverso seja totalmente verdadeiro. Para esse autor, um estudante pode possuir a competência linguística sem fazer uso do seu domínio comunicativo, tal como: saber termos, definir e reconhecer nomes, proferir regras gramaticais e socioculturais.

Em relação à abordagem comunicativa, Almeida Filho (1993) descreve que o cerne é no sentido, no significado e na interação de forma intencional entre os sujeitos na língua-alvo.

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua (Almeida Filho, 1993 p. 36).

À vista disso, uma postura comunicativa não é alcançada mediante mágicas ao se autodeclarar comunicativo e nem ao se cercar de materiais didáticos tidos como comunicativos. Assim como a democracia, a postura comunicativa se institui na convicção pessoal e generalizada de que, a partir de pressupostos claros, utilizam-se ferramentas de ensino no interesse em aprender uma língua estrangeira em um percurso de crescimento harmonioso (Almeida Filho, 1993).

Almeida Filho (1993) destaca que, na comunicação intercultural, é relevante a sensibilidade cultural, a consciência crítica e as habilidades. Assim, a competência comunicativa intercultural não se reduz à fluência linguística, abrangendo a habilidade de adaptação dos indivíduos a diversos contextos sociais, bem como a compreensão aprofundada de aspectos das diferentes culturas.

## Competência comunicativa intercultural

Em seus estudos, Byram (2020) argumenta que as relações entre diferentes grupos culturais e linguísticos estão no cerne da diplomacia e que a escolha de embaixadores de um grupo para outro é muito antiga, assim como as sociedades. A condição de mundo pode permitir e encorajar as pessoas de determinado grupo cultural e linguístico, não só seus viajantes e diplomatas, a contactar pessoas de outros grupos.

De acordo com Sequeira (2019), a capacidade do sujeito de refletir, de examinar, de debater e de argumentar, sem utilizar a autoridade, implica em possuir conhecimentos de assuntos com-

plexos que continuam presentes na humanidade. Para Byram (2020, p. 26, tradução nossa), “os grupos sociais e sociedades têm sua própria longevidade como sua primeira prioridade e garantem que seus membros adquiram lealdade e identidade de grupo desde tenra idade”<sup>3</sup>.

3 “Social groups and societies have as a first priority their own longevity, and they ensure that their members acquire loyalty and group identity from an early age”.

Com o mundo em transformações, espera-se que as instituições educacionais proporcionem formação aos seus aprendizes para que possam desenvolver práticas interlinguísticas e interculturais (Byram, 2020). Nessa perspectiva, Corbett (2003) menciona que as diversas atitudes dos indivíduos divergem de cultura para cultura e a adaptação à certa comunidade depende de conhecimentos próprios desses sujeitos, com o intuito de compreendê-la e de se comportar diante dela.

Byram (2020) chama de “competência comunicativa intercultural” as qualidades desenvolvidas pelos professores de línguas em seus alunos que são consideradas a base para a cidadania intercultural. Ao transportar para o ensino de línguas uma dimensão orientada para a cidadania intercultural, pode-se configurar uma condução do que se aprende em sala de aula para fora de suas paredes. De acordo com Byram e Wagner (2018), o desenvolvimento da cidadania intercultural favorece a criticidade. Nesse contexto, os docentes podem possibilitar reflexões críticas por parte dos estudantes em relação à cultura, ao discurso e à linguagem.

O ensino de línguas, sob a dimensão da interculturalidade, considera o desenvolvimento da competência comunicativa indispensável à comunicação. No entanto, objetiva a formação de mediadores ou interlocutores interculturais (Byram, 2020). No entendimento de Camacho (2021), não sucumbir à tentação de realizar julgamentos rápidos, incompreensões e gerir conflitos são outras competências propiciadas pela comunicação intercultural.

Schaefer e Heemann (2022) elencam alguns elementos da construção da interculturalidade, tais como o desenvolvimento de um olhar para lá das representações estereotipadas, conhecimento e comportamento dos valores de outras pessoas, respeito a culturas diversas, abertura às opiniões diferentes, adequação a outras culturas e contextos diversos. Conforme Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 9, tradução nossa):

[...] a ‘dimensão intercultural’ no ensino de línguas visa a desenvolver alunos como interlocutores interculturais ou mediadores que são capazes de se envolver com complexidade e

múltiplas identidades e evitar os estereótipos que acompanham a percepção de alguém por meio de uma identidade única. É baseado em perceber o interlocutor como um indivíduo cujas qualidades devem ser descobertas, ao invés de um representante de uma identidade atribuída externamente<sup>4</sup>.

Sendo assim, “a comunicação intercultural é uma comunicação com base no respeito pelos indivíduos e igualdade dos direitos humanos como base democrática para a interação social” (Byram; Gribkova; Starkey, 2002, p. 9, tradução nossa)<sup>5</sup>. Em adição, o sujeito intercultural está apto a produzir empatia em relação ao outro e, assim, relativizar práticas, interpretações e valores. Sobre a parte linguística, o sujeito intercultural “pavimenta um caminho de consciência metalinguística no seu cérebro”, permitindo-lhe a aquisição de estruturas de aprendizagem relacionadas às novas formas de expressões verbais (Camacho, 2021, p. 91).

Por meio de um ensino intercultural, é possível auxiliar os alunos no sentido de desenvolverem a competência linguística para a comunicação oral e escrita, a fim de viabilizar a esses alunos a elaboração do que desejam dizer ou escrever de modo correto. Dessa maneira, a competência intercultural de aprendizes de línguas pode ser compreendida como:

[...] sua capacidade de assegurar uma compreensão compartilhada por pessoas de diferentes identidades sociais e sua capacidade de interagir com as pessoas como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e sua própria individualidade (Byram; Gribkova; Starkey, 2002, p. 10, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Assim, o destaque dado na competência intercultural é perceptível em alguns setores da sociedade. Na visão de Sequeira (2019), isso se fundamenta pela procura de afirmação do comum e pela coesão social. A pedagogia relacional na aprendizagem de uma língua estrangeira é um aspecto orientador, entendido mais do que como uma categoria normativa, axiológica ou valorativa, e sim como um projeto global para a sociedade.

Nesse cenário, o conhecimento do país por seus próprios indivíduos está associado à identidade social, que é trazida para o seu contexto:

[...] a interação entre dois indivíduos só pode ser completamente entendida quando a relação do ‘anfitrião’ com o ‘visitante’

4 “‘Intercultural dimension’ in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity”.

5 “Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction”.

6 “[...] their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality”.

é incluída. A percepção mútua das identidades sociais dos interlocutores é um fator determinante na interação. Eles podem compartilhar algum conhecimento do país, um do outro, e podem compartilhar uma ou mais de suas identidades sociais, sua identidade profissional, por exemplo (Byram, 2020, p. 82, tradução nossa)<sup>7</sup>.

7 "[...] the interaction between two individuals can only be fully understood when the relationship of the 'host' to the 'visitor' is included. The mutual perceptions of the social identities of the interlocutors is a determining factor in the interaction. They may share some knowledge of each other's country and they may share one or more of their social identities – their professional identity, for example".

A construção do conhecimento e das identidades sociais podem contribuir para a competência comunicativa intercultural. Byram (2020) apresenta um modelo para a competência comunicativa intercultural por meio dos seguintes elementos: atitudes, conhecimentos, habilidades de interpretar e relacionar, habilidades de descobrir e interagir e consciência crítica cultural.

Em relação ao elemento "atitudes", refere-se à curiosidade e à abertura, à liberdade para pôr fim à descrença sobre outras culturas e a sua própria crença. Por sua vez, o elemento "conhecimento" diz respeito aos conhecimentos específicos de um grupo e suas práticas sociais, incluindo os conhecimentos gerais da interação social e individual das pessoas (Byram, 2020).

As habilidades de interpretar e relacionar compreendem a capacidade do sujeito de interpretar um documento ou um evento referente à cultura de outros e a capacidade de explicitá-lo e relacioná-lo a documentos próprios. Já as habilidades de descobrir e interagir estão relacionadas à capacidade de construir novos conhecimentos em relação às práticas culturais, além de operar atitudes, competências e conhecimentos mediante a limitações de comunicação e interação em tempo real (Byram, 2020).

A consciência crítica cultural é um elemento compreendido como uma habilidade para realizar a avaliação de modo crítico, baseada em um procedimento de raciocínio explícito e sistemático, levando em conta valores presentes na própria cultura do aprendiz e em outras culturas (Byram, 2020). No entendimento de Camacho (2021), quando o sujeito desenvolve a consciência crítica cultural, passa a refletir de maneira crítica, pedir ou verificar confirmação por meio de percepções de outros e aprender a tolerar a diversidade. Assim, a consciência crítica cultural pode possibilitar aos sujeitos que evitem a generalização, ao promover debates dos temas, ao apontar alternativas e ao mudar atitudes e posturas sobre os estereótipos.

Na perspectiva intercultural, os aprendizes partilham seus conhecimentos e discutem suas visões. Para Byram, Gribkova e

Starkey (2002), é necessário deliberar sobre as regras para essas discussões com base no respeito pelos outros e no entendimento dos direitos humanos. Assim, os alunos aprendem com o professor, mas também uns com os outros, ao compararem o próprio contexto cultural com situações que não lhes são familiares, na quais a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre.

A competência comunicativa intercultural, conforme Byram (2020), tem um enfoque holístico que transcende a aquisição de habilidades linguísticas. Nesse sentido, envolve a capacidade do sujeito de interpretação e de interação em ambientes culturalmente diversos.

### Considerações finais

As representações sociais, a competência comunicativa e a competência comunicativa intercultural podem ser admitidas como um arcabouço teórico para subsidiar pesquisas no âmbito educacional no que se refere aos aspectos culturais, visando o aprimoramento da qualidade de ensino nas escolas. Nessa esteira de entendimento, considera-se oportuno examinar trabalhos no campo da educação, fundamentando-se teoricamente em elementos das representações sociais, como pesquisas que tomam um objeto de estudos com foco na interculturalidade. Analisá-los pela lente que as representações sociais fornecem pode contribuir para que o pesquisador amplie possibilidades de compreender meandros da escola para além do que está colocado.

É necessário considerar que as representações sociais refletem as condições contextuais dos indivíduos que as constroem por meio de suas condições culturais e socioeconômicas, como reporta Franco (2004). Por isso, faz-se necessária a compreensão de um ser histórico, incluído em uma realidade familiar, com perspectivas diversas, dificuldades experienciadas e distintos níveis de entendimento crítico da realidade.

Pode-se compreender também que as representações sociais podem ser consideradas como indicadores que se constituem na prática cotidiana de alunos e de professores. Há requisitos a serem levados em conta quando se estuda representações sociais. Um deles está relacionado “ao conhecimento dos pressupostos teórico epistemológicos, a partir dos quais se poderia justificar o valor dessa modalidade de estudo”, conforme salienta Franco (2004, p. 172). Somando-se a isso, é preciso diferenciar o que se estabe-

lece entre o entendimento teórico-metodológico na condução de pesquisas relacionadas às representações sociais e as metodologias de pesquisa a serem adotadas.

Em resumo, entende-se que as representações sociais possibilitam ao indivíduo interpretar o mundo, facilitando a comunicação e orientando os comportamentos e as práticas. Como bem afirma Crusoé (2004), tem-se a ideia de que a prática no âmbito escolar não está imune a um conhecimento proveniente da comunicação e da interpretação cultural entre os indivíduos. É nesse cenário que se concebe que a identificação das representações sociais que atravessam a realidade educacional pode auxiliar com a análise dessa realidade.

## Referências

ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (org.). *Psicologia Social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BANDEIRA, G. M.; SANT'ANA, J. O Paradigma Treinador e o Paradigma Reflexivo: indicadores para a formação de professores profissionais de línguas. *Hon No Mushi: Estudos Multidisciplinares Japoneses*, Manaus, v. 3, n. 4, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/HonNoMushi/article/view/4472>. Acesso em: 16 maio 2023.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited*. 2nd. ed. Frankfurt: Multilingual Matters, 2020.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>. Acesso em: 16 maio 2023.

BYRAM, M.; WAGNER, M. Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, [s. l.], v. 51, p. 140-151, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/flan.12319>. Acesso em: 16 maio 2023.

CAMACHO, I. Múltiplos olhares em torno de uma experiência de ensino-aprendizagem de português língua não materna: a perspectiva da (inter) culturalidade e a competência comunicativa intercultural dentro e fora da sala de aula. *Pensardiverso: Revista de Estudos Lusófonos*, Funchal, v. 8, p. 83-104, 2021. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/4031>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CHIHUENO, J.; SEQUEIRA, R. M. Interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: importância e perspectivas. In: CONFERÊNCIA

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2022, Lunda-Norte. *Anais [...]*. Lunda-Norte: Universidade Lueji A' NKonde, 2022. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12833>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1978.

CORBETT, J. *An intercultural approach to english language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista*, ano 2, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065/2559>. Acesso em: 16 maio 2023.

FRANCO, M. L. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lng4HFC8fGVLmWxzDrTWCCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, [Brasília, D. F.], v. 1, n. 11, p. 4-22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 16 maio 2023.

HYMES, D. H. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

JODELET, D. As Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público, representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Texto em representações sociais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 53-72.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-222, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ORR, L. S.; ALMEIDA, R. L. O Ensino da língua inglesa numa perspectiva intercultural. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, Alagoinhas, v. 2, n. 2, p. 25-44, 2012.

SEQUEIRA, R. Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global. *Boletín Virtual*, Cáli, v. 7, n. 7, p. 129-136, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332705566\\_](https://www.researchgate.net/publication/332705566_)

Da\_consciencia\_critica\_intercultural\_a\_educacao\_para\_a\_cidadania\_global. Acesso em: 17 nov. 2021.

SOUZA, J. W. A.; MELO, G. E. O. Abordagem comunicativa: elo entre o livro "Bem-vindo!" e o exame CELPE-BRAS. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, Rio Branco, v. 7, n. 2, p. 220-242, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2780>.

---

Submetido em: 08-06-2023  
Aprovado em: 29-07-2024