

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ENSINO DE INGLÊS: ABORDAGENS  
TEÓRICAS E METODOLOGIAS ANALÍTICAS**  
**SOCIAL REPRESENTATIONS IN ENGLISH TEACHING:  
THEORETICAL APPROACHES AND ANALYTICAL METHODOLOGIES**

**Ademar Soares Castelo Branco<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Este artigo explora o papel das representações sociais no ensino-aprendizagem da língua inglesa, enfatizando a integração entre abordagens teóricas e metodologias analíticas. As representações sociais, entendidas como construções coletivas e dinâmicas que orientam percepções, atitudes e práticas, influenciam as dinâmicas educacionais, especialmente no ensino de línguas. Examina-se como essas representações moldam expectativas e comportamentos de alunos e professores, afetando diretamente o processo de aprendizagem. O artigo discute o uso da análise de conteúdo e dos repertórios interpretativos como ferramentas analíticas complementares para compreender discursos que refletem essas representações. A análise de conteúdo é descrita como uma técnica que identifica e quantifica padrões discursivos, enquanto os repertórios interpretativos exploram qualitativamente as formas de discurso que sustentam essas representações. Conclui-se que a combinação de abordagens teóricas com metodologias analíticas é essencial para uma compreensão aprofundada das representações sociais no ensino-aprendizagem da língua inglesa, proporcionando perspectivas que podem aprimorar as práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Análise de Conteúdo; Dinâmicas Educacionais; Padrões Discursivos; Práticas Pedagógicas; Repertórios Interpretativos.

**ABSTRACT:** This article explores the role of social representations in the teaching-learning of the English language, emphasizing the integration of theoretical approaches with analytical methodologies. Social representations, understood as collective and dynamic constructions that shape perceptions, attitudes, and practices, influence educational dynamics, especially in language teaching. The article examines how these representations shape students' and teachers' expectations and behaviors, directly impacting the learning process. The article discusses the use of content analysis and interpretative repertoires as complementary analytical tools to understand discourses that reflect these representations. Content analysis is described as a technique that identifies and quantifies discursive patterns, while interpretative repertoires qualitatively explore the forms of discourse that sustain these representations. The conclusion asserts that combining theoretical approaches with analytical methodologies is essential for a deeper understanding of social representations in the teaching-learning of the English language, offering perspectives that may enhance pedagogical practices.

**Keywords:** Content Analysis; Educational Dynamics; Discursive Patterns; Pedagogical Practices; Interpretative Repertoires.

## 1 INTRODUÇÃO

O conceito de representações sociais refere-se a construções coletivas de conhecimento, valores e imagens que emergem das interações sociais e orientam como os indivíduos interpretam e atribuem significados ao mundo ao seu redor. Durkheim (1898) introduziu a ideia de 'representações coletivas', posteriormente ampliada por Moscovici (1961; 1984) para abranger as 'representações sociais' como fenômenos dinâmicos, ativamente moldados pelo contexto social e rearticulados nas interações diárias, refletindo valores, crenças e saberes históricos dos grupos aos quais os indivíduos pertencem. Essas representações não apenas orientam a compreensão individual, mas também formam uma base comum de identidade.

No contexto educacional, as representações influenciam diretamente percepções, atitudes e práticas pedagógicas, moldando as interações entre alunos, professores e o conteúdo de ensino. Estudos mais recentes, como os de Spivak (2009), Souza (2014), Gimenes (2014) e Costa e Pinheiro (2018), revisitam e ampliam essas perspectivas, evidenciando a capacidade de adaptação das representações às mudanças culturais e educacionais contemporâneas.

No ensino de línguas, essas representações são essenciais para compreender as dinâmicas pedagógicas e os significados construídos por alunos e professores em torno do processo de ensino-aprendizagem. Elas moldam a percepção dos alunos sobre o aprendizado e influenciam diretamente as práticas pedagógicas dos professores, criando um ambiente onde aspectos como ansiedade, autoestima e expectativas interagem e impactam a eficácia do processo educacional. Compreender essas dinâmicas possibilita uma abordagem integrada, ajustando práticas às realidades de cada grupo.

As representações também imbricam-se às questões de poder e identidade cultural, refletindo o inglês como ferramenta de ascensão social, além de símbolo de hegemonia linguística. Essa complexa relação entre o ensino do inglês e as percepções sociais sobre a língua levanta debates sobre imperialismo linguístico e desigualdades culturais.

Este artigo analisa como as representações sociais moldam as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de inglês, influenciando as experiências dos alunos e ajustando-se às mudanças sociais e culturais. Para investigar essas representações, são utilizadas diversas obras fundamentais: Potter e Wetherell

(1987), que estabeleceram as bases para a análise dos Repertórios Interpretativos; Potter e Wetherell (2001), que aprofundam esses conceitos ao explorar práticas discursivas e seus impactos nas representações sociais; e Wetherell (2012; 2015; 2020), que atualiza a compreensão de como afetos e emoções influenciam essas representações e repertórios. Além disso, adota-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que permite identificar padrões discursivos relevantes refletindo tais representações.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

As representações sociais constituem um conceito central para entender como os indivíduos e grupos interpretam e compartilham significados que orientam suas práticas e percepções do mundo. Elas funcionam como um sistema de referência que organiza o conhecimento coletivo, transformando experiências individuais em saberes amplamente aceitos e fundamentados na realidade social de um grupo. Esse conceito é fundamental para as ciências sociais, pois ajuda a explicar como ideias, crenças e práticas formam-se, evoluem e integram-se ao cotidiano, sustentando a coesão e a identidade cultural.

Durkheim (1898) introduziu a ideia de “representações coletivas”, descrevendo as crenças, normas e valores compartilhados que compõem a “consciência coletiva” de uma sociedade. Para o autor, essas representações são essenciais para a coesão social, pois transcendem o pensamento individual e orientam o comportamento coletivo. Durkheim (1898) demonstra que o conhecimento compartilhado atua como uma âncora para a estabilidade e organização sociais, possibilitando que os indivíduos se situem dentro de uma visão de mundo comum, reforçando seu pertencimento ao grupo.

Moscovici (1961) estabelece as bases teóricas das representações sociais, propondo que elas funcionam como mediadoras entre o conhecimento científico e o senso comum, permitindo que ideias complexas se tornem compreensíveis no cotidiano. Ele define essas representações como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações” que emergem das interações diárias, moldando e sendo moldadas pelas necessidades dos grupos sociais. Posteriormente, Moscovici (1984)

consolida e amplia essas ideias, introduzindo os processos de ancoragem e objetivação para explicar como novas informações são absorvidas pelo grupo sem desestabilizar o sistema de crenças existente. Para o autor, a ancoragem permite que novos conceitos sejam incorporados ao que já é familiar, enquanto a objetivação transforma ideias abstratas em imagens e práticas concretas. O autor revela, assim, que as representações sociais não apenas refletem a realidade, mas também moldam as ações e percepções coletivas, promovendo tanto a continuidade quanto a adaptação diante das transformações sociais.

Jodelet (1989) expande a teoria ao destacar que as representações sociais são “sistemas de interpretação” que organizam a realidade cotidiana, incorporando sentimentos e valores que moldam as experiências dos indivíduos e grupos. A autora demonstra que as representações sociais desempenham um papel central na formação de identidades e na promoção de coesão social, sustentando o senso de pertencimento e fortalecendo os laços culturais dentro do grupo.

Abric (1994) aprofunda a estrutura das representações sociais ao introduzir o modelo de núcleo central e periferia. Segundo o autor, o núcleo central das representações é formado por elementos estáveis e consensuais, que refletem os valores fundamentais do grupo, enquanto a periferia é composta por elementos flexíveis, permitindo que as representações se adaptem a novas situações sem comprometer o núcleo essencial. Abric (1994) revela a complexidade das representações sociais, mostrando que elas conseguem preservar a identidade coletiva do grupo enquanto respondem de maneira dinâmica às mudanças do contexto social.

Minayo (1995) enfatiza seu papel na organização e legitimação das práticas coletivas. Ela argumenta que essas representações não se limitam a crenças individuais; ao contrário, constituem práticas enraizadas que moldam as interações entre os indivíduos e o ambiente social. Para a autora, essas representações são essenciais para a mediação das relações de poder e a construção de significados, organizando a realidade social e legitimando comportamentos e práticas que promovem a adaptação dos indivíduos às normas e dinâmicas institucionais.

No campo educacional, Celani e Magalhães (2002) exploram como as representações sociais influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Elas mostram que essas representações moldam as expectativas e

práticas dos professores, sendo essenciais para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e motivado que impacta o desempenho e a motivação dos estudantes.

Crusoe (2005) enfatiza a importância teórica das representações sociais para o entendimento das dinâmicas escolares e da pesquisa em educação, oferecendo uma base sólida para compreender as interações entre professores e alunos, moldando expectativas e práticas pedagógicas.

Branco (2005) complementa essa perspectiva ao examinar as representações dos alunos sobre o aprendizado de inglês, revelando a diversidade de percepções e expectativas entre eles. O autor argumenta que essas representações refletem as tensões dos estudantes em relação à educação e ao ensino de línguas, demonstrando a necessidade de currículos que respondam às expectativas dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que incentivem o envolvimento e valorizem o contexto dos estudantes.

De maneira complementar, Ono (2007) investiga como as representações sociais de uma professora de inglês influenciam suas práticas pedagógicas, evidenciando que as percepções dos educadores sobre as necessidades e potencialidades dos alunos orientam a adaptação de suas estratégias de ensino. Esse estudo destaca o papel das representações sociais na criação de práticas pedagógicas ajustadas à realidade dos estudantes, promovendo um ambiente inclusivo e motivador.

Spink (2009) observa que as representações sociais oferecem um sistema de referências culturais que orienta ações e facilita a construção de significados compartilhados, funcionando como uma base estável para organizar e promover interações sociais e uma compreensão comum da realidade.

Gimenes (2014) examina como as representações sociais manifestam-se no ensino de línguas em um contexto multicultural específico. Ao investigar as interações culturais entre as línguas locais e o espanhol, a autora mostra que essas representações refletem o contexto social e cultural da região, influenciando profundamente as atitudes e expectativas dos estudantes em relação ao aprendizado da língua. Em um ambiente onde múltiplas influências culturais coexistem, as representações sociais desempenham um papel fundamental na formação da identidade linguística dos estudantes, servindo como um ponto de ancoragem que os ajuda a navegar entre identidades culturais diversas.

Souza (2014) dá continuidade a essa discussão ao investigar as representações sociais de língua e cultura no ensino de inglês, com foco nas práticas pedagógicas e no engajamento dos alunos. Seu estudo mostra como essas representações solidificam-se nas práticas pedagógicas, exemplificando o que a teoria preconiza: que as percepções culturais e identitárias dos professores moldam diretamente suas escolhas metodológicas e o envolvimento dos estudantes. A autora observa que, em ambientes de ensino de línguas, essas representações sociais promovem práticas pedagógicas que respondem às realidades culturais e identitárias dos alunos, reforçando a importância de um ensino que valorize a diversidade cultural e linguística dos estudantes.

Por fim, as representações sociais assumem um papel fundamental em contextos globalizados, nos quais identidades e valores culturais estão em constante negociação. Costa e Pinheiro (2018), destacam que as representações sociais conseguem equilibrar a preservação dos elementos centrais — que refletem valores estáveis e fundamentais de um grupo — com a flexibilidade dos elementos periféricos, que se adaptam a novas realidades e influências culturais. Para os autores, essa flexibilidade é essencial em ambientes de constante transformação, pois permite que as representações sociais funcionem como âncoras culturais que ajudam os indivíduos e grupos a interpretar a realidade de maneira coerente diante de influências externas, preservando sua identidade coletiva e promovendo a coesão social.

Os estudos analisados ao longo desta seção destacam a flexibilidade e a profundidade das representações sociais em diferentes contextos educacionais e culturais. Ao mostrar como alunos e professores constroem suas percepções sobre o ensino-aprendizagem, as representações sociais revelam-se fundamentais para compreender práticas pedagógicas, adaptação às realidades contextuais e formação de identidades culturais. A teoria permite analisar como indivíduos e grupos compartilham significados e moldam expectativas, enquanto essas práticas consolidam-se e adaptam-se em um mundo em transformação. Assim, a Teoria das Representações Sociais mantém-se indispensável para promover práticas educacionais inclusivas e culturalmente sensíveis, adequadas às demandas contemporâneas.

## 2.2 RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS

Moscovici (1961), ao propor o conceito de representações sociais, descreveu-as como sistemas de significados compartilhados que orientam a percepção e o comportamento dos indivíduos em sociedade. Esses significados são adotados coletivamente, mas cada indivíduo os internaliza de maneira particular, adaptando-os conforme suas próprias vivências e contextos. Posteriormente, Moscovici (1984) aprofundou essa ideia ao destacar que as representações sociais não são simplesmente assimiladas; elas são reinterpretadas e transformadas continuamente, refletindo tanto o coletivo quanto as circunstâncias pessoais. Com isso, ele estabeleceu as bases para entender as representações individuais como variações personalizadas dos significados compartilhados, em um diálogo constante entre o coletivo e o particular. Essas ideias foram fundamentais para os estudos subsequentes sobre como os significados coletivos são continuamente moldados pelas experiências individuais, destacando a importância da teoria para compreender a interação dinâmica entre o coletivo e o pessoal.

Jodelet (1993) traz novas perspectivas às representações sociais, propondo entendê-las como um "saber prático" — um conhecimento que orienta a vida cotidiana e permite que os sujeitos interpretem o mundo a partir de uma base comum, mas que é constantemente ressignificado conforme as experiências individuais. Para a autora, as representações sociais são flexíveis, sendo continuamente adaptadas por cada sujeito de acordo com suas próprias vivências, o que resulta na formação de representações individuais únicas.

Corroborando a perspectiva de ressignificação, Wagner (1994) explorou a relação de retroalimentação entre o coletivo e o individual, destacando como as representações sociais são adaptadas conforme as condições específicas de cada sujeito. Embora ofereçam um referencial compartilhado, essas representações são moldadas pelas crenças e experiências individuais, o que gera nuances que enriquecem e transformam o coletivo, mantendo-o relevante em um mundo em constante mudança. Assim, para Wagner (1994), as representações individuais surgem como extensões naturais das sociais, numa dinâmica contínua de transformação mútua.

No contexto de exclusão social, em que as representações precisam ser mais adaptáveis, Nascimento (2009) investiga como essa flexibilidade manifesta-se nesses ambientes, onde a distância entre a realidade dos sujeitos e o referencial coletivo acentua-se. Em ambientes educacionais, Nascimento observa que as representações individuais muitas vezes afastam-se das dominantes, pois os sujeitos reinterpretem os significados coletivos para responder às suas condições específicas. Em vez de se oporem, as representações sociais e as individuais complementam-se e influenciam-se mutuamente, sendo as individuais fundamentais para ajustar os significados coletivos a realidades diversas.

Enquanto Nascimento (2009) explora a adaptabilidade das representações sociais em contextos de exclusão, Brait (2013) acrescenta uma nova camada de compreensão ao abordar a expressão dessas representações por meio da verbo-visualidade - uma dimensão que mostra como as representações sociais manifestam-se na combinação entre linguagem e imagem. Para Brait (2013), essa dimensão facilita a materialização das representações sociais, permitindo que os significados coletivos articulem-se com as memórias e valores pessoais dos sujeitos. Ao reunir elementos visuais e verbais, os sujeitos constroem suas representações individuais de forma complexa e tangível. Essa ideia dialoga com os estudos de Bakhtin, desenvolvidos nas décadas de 1920 e 1930, que indicam que as representações, ao manifestarem-se de maneira verbo-visual, promovem uma “alteridade”, na qual o sujeito participa ativamente da construção de significados coletivos, dando forma à sua própria individualidade.

Seguindo a linha da expressão simbólica, Comerlato (2015) observa que, para jovens em situação de exclusão, a escola transforma-se em um espaço de inclusão e cidadania que vai além da função educacional. Esses jovens constroem representações da escola que incorporam elementos de pertencimento e resistência, criando uma identidade coletiva e pessoal no ambiente escolar. Dessa forma, a ressignificação da escola como espaço de construção de direitos demonstra a capacidade de adaptação das representações sociais e individuais para atender às necessidades dos jovens em vulnerabilidade social.

Rodrigues e Santos (2018) ampliam essa discussão ao tratar a escola como um espaço que, além de inclusão, também representa resistência e integração social. Em situações de desigualdade, a escola vai além de um ambiente de aprendizado, tornando-se um lugar onde as vivências dos alunos transformam as representações

de educação e cidadania. Para esses jovens, a escola assume novos significados que transcendem as normas institucionais, configurando-se como um lugar de construção de identidade e pertencimento. Assim, Rodrigues e Santos (2018) mostram como, ao ressignificar os significados coletivos, os jovens transformam a escola em um espaço de acolhimento e construção social.

Em um contexto ainda mais extremo de exclusão social, envolvendo privação de liberdade, Bastos e Fronza (2020) exploram como a escola pode ser um espaço de inclusão mesmo para jovens em centros socioeducativos. Eles analisam como adolescentes constroem suas próprias visões da “escola ideal” enquanto vivem em ambientes restritivos. Para esses jovens, a escola representa valores coletivos que são reinterpretados conforme suas experiências de exclusão e confinamento, ganhando novos contornos que refletem suas necessidades individuais. Os autores observam que, nesse contexto, as representações sociais de cidadania e inclusão não apenas se adaptam aos significados coletivos, mas também desafiam normas estabelecidas, criando práticas que oscilam entre adaptação e resistência.

A interação entre representações sociais e individuais é uma dinâmica constante na vida cotidiana, em que os significados coletivos moldam as percepções pessoais, e estas, por sua vez, enriquecem o coletivo. No contexto educacional, essa interação reflete-se nas práticas pedagógicas, moldando tanto as expectativas dos alunos quanto as estratégias dos professores. A escola torna-se um espaço de ressignificação, onde significados são negociados continuamente, promovendo uma educação viva e adaptada às realidades dos alunos. Assim, a teoria das representações sociais demonstra seu valor ao conectar o coletivo e o individual, favorecendo um ambiente de aprendizado inclusivo e transformador.

### 2.2.1 Desenvolvimento das Representações Sociais e Individuais no Ensino de Inglês: Teorias e Abordagens

No contexto do ensino de inglês, as dinâmicas das representações sociais manifestam-se de maneira particularmente significativa, refletindo a complexidade das influências sociais e individuais sobre o aprendizado. A construção dessas percepções, contudo, não é neutra e reflete uma série de relações de poder e capital cultural que permeiam o processo educacional.

Foucault (1979) discute o poder como uma rede difusa permeando todas as relações sociais, incluindo as educacionais. Assim, as representações sociais do inglês como símbolo de poder e prestígio são moldadas e mantidas.

Bourdieu (1982) aprofunda a discussão ao desenvolver o conceito de capital simbólico, explorando a língua – incluindo o inglês – como um recurso de prestígio e dominação social. Com essa percepção de poder e exclusão internalizada, os alunos constroem representações sociais que vinculam a proficiência no inglês a oportunidades de pertencimento e prestígio. O domínio do inglês é visto como um passaporte para espaços privilegiados, moldando a forma como os aprendizes se posicionam em relação à língua.

Habermas (1984) expande esse entendimento das funções sociais da língua ao abordar a comunicação como mediadora das relações sociais. Assim, tais representações influenciam diretamente a autopercepção dos alunos e moldam como eles veem-se posicionados na hierarquia social.

Phillipson (1992), ampliando essa perspectiva para o cenário global, introduz o conceito de imperialismo linguístico, ao destacar como a expansão do inglês leva consigo valores culturais anglo-americanos e consolida uma ideologia de superioridade cultural.

Pennycook (1994) aprofunda essa análise ao examinar o papel do inglês na política linguística global. Ele argumenta que a expansão do inglês não é apenas uma questão de necessidade comunicativa, mas também carrega implicações ideológicas e culturais, consolidando hierarquias e valores ocidentais. Para Pennycook (1994), questionar essa disseminação do inglês no ensino é crucial, pois a língua não é neutra, mas sim parte de um processo que pode reforçar relações de poder globais, conectando-se com a pedagogia crítica de Freire (1970) ao propor uma visão que desafia essas hegemonias.

Graddol (1997), complementando essa análise, destaca o papel do inglês como língua franca, essencial para a economia global e o avanço pessoal. Ele argumenta que a proliferação do inglês cria novas demandas educacionais, integrando a língua como uma habilidade indispensável para o sucesso individual em um mundo interconectado. Essa perspectiva fortalece as representações sociais que percebem o inglês como um recurso imprescindível para mobilidade e desenvolvimento pessoal, influenciando diretamente as expectativas de alunos e professores.

Norton (2000), por sua vez, explora como as representações sociais impactam a identidade e a motivação dos aprendizes de inglês. A visão da língua como símbolo de prestígio provoca reações variadas: alguns alunos enxergam no inglês uma oportunidade de ascensão, enquanto outros internalizam essa representação como uma barreira, desenvolvendo sentimentos de inadequação. Segundo o autor, essas representações sociais e individuais moldam a forma como os alunos posicionam-se na hierarquia de prestígio associada ao domínio do inglês, influenciando diretamente sua autopercepção e engajamento com a língua.

Celani e Magalhães (2002) complementam essa discussão ao mostrar que as representações dos próprios professores sobre o inglês afetam profundamente suas abordagens pedagógicas. Professores que veem o inglês como uma ferramenta de inclusão social tendem a adotar métodos que priorizam a comunicação e a relevância cultural, criando um ambiente de aprendizado mais acessível e motivador para os alunos. Em contrapartida, abordagens mais rígidas e formais podem refletir uma visão tradicional da língua, focando em normas gramaticais e fluência nativa, o que nem sempre considera as necessidades e realidades dos estudantes. Essas diferentes representações moldam diretamente as experiências de ensino-aprendizagem, influenciando o envolvimento dos alunos e a eficácia das práticas pedagógicas.

Nesse cenário, a análise de Crystal (2003) torna-se crucial ao examinar a expansão do inglês como um fenômeno global, ressaltando como essa valorização da língua reforça a sua representação como uma habilidade indispensável para contextos acadêmicos e profissionais. O autor argumenta que essa perspectiva não apenas molda as expectativas de professores e alunos, mas também fortalece tanto as representações sociais quanto as individuais do inglês como uma língua de prestígio essencial para mobilidade e sucesso.

Além disso, Dörnyei (2005) investiga como as representações do inglês como língua de prestígio influenciam a motivação dos alunos, com efeitos variados: para alguns, o inglês é uma meta inspiradora; para outros, uma barreira. Ele destaca que um ambiente educativo que valorize o desenvolvimento individual pode fortalecer representações positivas da língua, incentivando um relacionamento mais construtivo e engajado com o aprendizado do inglês.

Em contrapartida, Quijano (2005) e Mignolo (2007) argumentam que o ensino do inglês perpetua uma hegemonia ocidental, marginalizando falantes sem o mesmo capital linguístico e reforçando desigualdades sociais. Rajagopalan (2009) contrapõe

essa visão, defendendo um ensino adaptável e plural que valorize as culturas locais. Essa perspectiva pluralista é ampliada pelo conceito de translinguagem de Garcia e Wei (2014), que incentiva o uso do inglês como ferramenta de inclusão, valorizando os repertórios linguísticos dos alunos.

Canagarajah (2015) defende a translinguagem como prática que permite aos aprendizes expressarem identidades plurilíngues, valorizando suas complexidades culturais e criando representações da língua alinhadas às suas realidades. Pennycook e Otsuji (2015), ao complementar essa perspectiva, introduzem o conceito de 'metrolinguismo', explorando o uso fluido do inglês em contextos multiculturais urbanos. Eles mostram como a língua adapta-se às dinâmicas urbanas, promovendo representações sociais do inglês como fenômeno híbrido e integrador.

Já Kubota e Lin (2016) abordam o ensino de inglês sob uma perspectiva antirracista, discutindo como as representações de poder perpetuam desigualdades e defendendo práticas pedagógicas que incentivem os alunos a questionarem a ideia de superioridade cultural associada ao inglês. Blommaert e Rampton (2016) expandem essa visão com o conceito de superdiversidade, destacando como o inglês é continuamente reinterpretado por aprendizes de origens culturais diversas. Essa superdiversidade promove representações flexíveis da língua, refletindo o inglês como um recurso dinâmico que evolui com as experiências dos falantes.

May (2017) defende uma virada plurilíngue no ensino de línguas, incentivando práticas pedagógicas que valorizem os repertórios completos dos alunos e respeitem suas identidades linguísticas, construindo representações positivas e autênticas do inglês. Flores e Rosa (2017) ampliam essa abordagem, explorando o raciolinguismo e as interseções entre língua, raça e poder. Para eles, o ensino do inglês deve reconhecer as questões raciais e sociais, promovendo uma pedagogia inclusiva que valorize a diversidade e fortaleça o inglês como um recurso de empoderamento.

Creese e Blackledge (2018) analisam o uso de múltiplas línguas e dialetos como prática social no ensino, promovendo uma pedagogia que valoriza a diversidade linguística e cultural dos alunos, permitindo que integrem suas identidades no aprendizado do inglês. Li Wei (2021), com o conceito de "Translinguistic Creativity", reforça essa ideia ao propor o inglês como um recurso flexível e adaptável às necessidades identitárias dos alunos. Sua abordagem destaca uma educação que capacita os aprendizes a usarem a língua de forma dinâmica e criativa, promovendo o inglês como veículo de expressão autêntica em um mundo globalizado.

A análise das representações sociais e individuais no ensino de inglês revela uma intersecção complexa entre língua, poder e identidade. Autores de Foucault (1979) a Li Wei (2021) mostram que o ensino do inglês ultrapassa a aquisição linguística, refletindo e reproduzindo estruturas sociais. Essas representações, moldadas por contextos culturais e políticos, influenciam as percepções dos alunos sobre o papel da língua. As discussões destacam a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade, promovendo um ambiente inclusivo e capacitando os alunos a usarem o inglês para expressar suas identidades, questionar normas e atuar em uma sociedade global.

### **3. METODOLOGIAS ANALÍTICAS PARA COMPREENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Para analisar as representações sociais no ensino de inglês, duas metodologias principais destacam-se: os Repertórios Interpretativos e a Análise de Conteúdo.

Os repertórios interpretativos, abordados por Potter e Wetherell (1987) e aprofundados por Wetherell (2012, 2015, 2020), oferecem uma perspectiva qualitativa focada em como os discursos constroem, mantêm e contestam as representações sociais. Essa abordagem qualitativa examina as formas discursivas e os significados que orientam as percepções cotidianas. Já a Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2016), é uma ferramenta quantitativa e qualitativa que identifica, quantifica e interpreta temas e conceitos recorrentes nos discursos de alunos e professores, revelando padrões que sustentam

Essas metodologias podem ser aplicadas isoladamente para dimensões específicas ou de maneira combinada, permitindo uma análise abrangente que capte tanto padrões quantitativos quanto dinâmicas qualitativas. A seguir, cada uma dessas metodologias é explorada com destaque para suas aplicações e contribuições no contexto educacional.

#### **3.1 REPERTÓRIOS INTERPRETATIVOS**

Os repertórios interpretativos, introduzidos por Potter e Wetherell (1987), são uma metodologia qualitativa para explorar como as representações sociais são

construídas e negociadas por meio do discurso. Eles consistem em recursos linguísticos que ajudam as pessoas a moldarem suas realidades nas interações cotidianas, permitindo a alternância de discursos conforme o contexto.

Potter e Wetherell (2001) demonstram que esses repertórios são fundamentais na construção de identidades linguísticas e educacionais de professores e alunos, justificando abordagens pedagógicas e interpretando experiências de aprendizagem. A investigação de discursos em sala de aula revela os repertórios que sustentam representações sociais.

Wetherell (2012; 2015) introduz a “psicologia afetiva discursiva”, destacando que os repertórios também mobilizam emoções que influenciam a internalização ou contestação das representações sociais, especialmente em contextos de diversidade. Por exemplo, professores podem validar ou questionar a fluência nativa como ideal, enquanto alunos percebem o inglês como uma barreira cultural, justificando dificuldades com fatores externos.

Wetherell (2020) enfatiza que, em contextos multiculturais, as emoções e os repertórios interpretativos são essenciais para entender as tensões no ensino de inglês, com alunos e professores reavaliando identidades ao confrontar representações dominantes.

Assim, os repertórios interpretativos são ferramentas analíticas cruciais para desvendar a vivência e transformação das representações sociais. Potter e Wetherell (1987; 2001) destacam que a flexibilidade dessa abordagem permite uma análise dinâmica, enquanto a incorporação das emoções, segundo Wetherell (2012; 2015; 2020), proporciona uma compreensão mais profunda das complexas interações no contexto educacional.

### 3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo é uma metodologia que permite identificar e quantificar temas e conceitos recorrentes em dados, oferecendo perspectivas tanto quantitativas quanto qualitativas. Bardin (2016) define-a como uma técnica que busca descrever sistematicamente o conteúdo das mensagens para inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas comunicações. Além disso, a autora destaca a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que

aplicam hermenêutica controlada a discursos variados, desde a frequência de termos até a estruturação de modelos interpretativos.

No contexto das representações sociais, essa técnica é eficaz para desvendar crenças e percepções que moldam as práticas pedagógicas no ensino de inglês. Como apontado por Moscovici (1984) e Nascimento (2009), a análise de conteúdo revela camadas de significados compartilhados que sustentam essas práticas. Ao examinar redações de alunos, por exemplo, é possível identificar representações como o valor do inglês para o futuro profissional ou as percepções de dificuldade no aprendizado, fornecendo uma visão profunda das percepções dos estudantes. Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021) também ressaltam que essa metodologia permite identificar representações implícitas nos discursos, enriquecendo a compreensão das percepções dos indivíduos.

Além disso, a análise de conteúdo pode ser aplicada a materiais didáticos, revelando como livros refletem e reforçam representações sociais, como a idealização da cultura anglo-americana e a marginalização de outras culturas e variedades linguísticas (Sousa & Santos, 2020). Ferreira (2023) acrescenta que essa técnica permite inferir ideologias e estruturas de poder subjacentes nas práticas educativas, proporcionando uma compreensão abrangente das representações sociais no ensino de inglês.

#### **4 DISCUSSÃO**

A integração das metodologias de repertórios interpretativos e análise de conteúdo, fundamentadas na teoria das representações sociais, oferece uma compreensão robusta das percepções e crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês. Os repertórios interpretativos permitem uma análise qualitativa detalhada dos discursos que sustentam as representações sociais sobre o aprendizado da língua, revelando nuances e significados subjacentes, enquanto a análise de conteúdo fornece uma visão sistemática e quantitativa, facilitando a identificação de padrões, temas recorrentes e tendências nas interações.

Essas representações sociais são moldadas por contextos históricos e culturais, refletindo como diferentes grupos valorizam o aprendizado de línguas. Pesquisas recentes, como as de Flores e Rosa (2017) e Li Wei (2021), indicam que a análise das representações sociais possibilita uma compreensão mais profunda das

práticas educativas, revelando os significados compartilhados que influenciam a pedagogia contemporânea. Isso implica que as representações sobre o ensino de inglês não apenas refletem, mas também reforçam normas culturais e sociais, impactando diretamente as expectativas pedagógicas e as práticas em sala de aula.

A aplicação da análise de repertórios interpretativos revela tensões nas percepções dos alunos, que veem o inglês tanto como um símbolo de prestígio quanto como um desafio que exige sacrifícios significativos. Em contraste, a análise de conteúdo permite identificar que muitos alunos consideram o inglês uma habilidade essencial para o sucesso profissional, frequentemente associada a oportunidades de mobilidade social. Essas percepções evidenciam um diálogo dinâmico entre experiências individuais e coletivas, indicando que as representações sociais estão em constante negociação e transformação.

Portanto, a combinação dessas metodologias permite que educadores e pesquisadores compreendam melhor as dinâmicas sociais e culturais que moldam o ensino de inglês, facilitando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respondam de forma adequada e sensível às realidades e expectativas dos alunos. Essa abordagem integrada não apenas valoriza a diversidade cultural, mas também promove um ambiente de aprendizado inclusivo e adaptável, essencial para a formação de identidades plurais no contexto educacional contemporâneo.

## **5 CONCLUSÃO**

A trajetória do conceito de representações sociais, desde sua formulação inicial por Durkheim (1898) até os avanços contemporâneos em superdiversidade e translíngua, evidencia um processo de reconhecimento cada vez mais profundo da complexidade e da adaptabilidade dessas representações no ensino de línguas. Durkheim introduziu a noção de “representações coletivas”, que descreve as crenças, normas e valores compartilhados que formam a "consciência coletiva" de uma sociedade. Essa estrutura coletiva se manifesta nas percepções de alunos e professores sobre o ensino de inglês, moldadas por valores e expectativas culturais.

Moscovici (1961; 1984) aprofundou essa ideia, explorando como essas representações atuam como mediadoras entre o conhecimento científico e o senso comum, permitindo que novos conhecimentos sejam incorporados de maneira a não desestabilizar crenças já estabelecidas. No ensino de inglês, isso se traduz na língua

como um símbolo de mobilidade social ou como uma habilidade desafiadora, impactando diretamente o aprendizado.

Bourdieu (1982) traz a discussão do capital simbólico, destacando que o domínio da língua pode funcionar como um recurso de inclusão ou exclusão social. O inglês, então, não é apenas uma habilidade linguística, mas também um recurso de prestígio que posiciona alunos em uma hierarquia social. Habermas (1984) complementa essa análise, ao discutir o papel da comunicação como mediadora nas relações sociais, onde o ato comunicativo, no ensino de inglês, pode trazer à tona questões de poder que legitimam grupos e práticas específicas.

Jodelet (1989) acrescenta uma dimensão emocional às representações sociais, mostrando como estas moldam não apenas percepções, mas também sentimentos e valores que influenciam a motivação e a ansiedade dos alunos. Abric (1994) introduz a ideia de um núcleo central estável em torno de crenças fundamentais, como a ideia de que o inglês é uma "língua global", enquanto uma periferia mais flexível permite adaptações a contextos culturais específicos, refletindo as experiências individuais de cada aluno.

À medida que o contexto de ensino de línguas evolui, surgem novas críticas ao impacto hegemônico do inglês. Phillipson (1992) e Pennycook (1994) discutem o imperialismo linguístico e a propagação de valores culturais anglo-americanos, reforçando ideologias de superioridade que podem ser replicadas na prática pedagógica. Norton (2000) e Pennycook (2001) ampliam essa crítica, investigando como as representações sociais do inglês impactam a construção de identidades dos alunos, enfatizando a importância de abordagens pedagógicas que promovam a autonomia e a expressão crítica.

Dörnyei (2005) também contribui ao discutir a motivação dos alunos, revelando a tensão entre a inclusão e exclusão que o inglês pode representar. Quijano (2005) e Mignolo (2007) introduzem uma perspectiva decolonial, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as culturas dos alunos, evitando a reprodução de visões eurocêntricas.

Rajagopalan (2009) sugere que o ensino do inglês deve ser adaptável, promovendo a pluralidade cultural e linguística. Com a globalização, Garcia e Wei (2014) introduzem o conceito de translinguagem, promovendo uma abordagem pedagógica que integra os repertórios linguísticos completos dos alunos. Essa prática

incentiva os estudantes a usarem o inglês em combinação com outras línguas que dominam, permitindo uma aprendizagem mais autêntica e conectada à sua realidade.

Essa perspectiva é reforçada pelo conceito de superdiversidade, proposto por Blommaert e Rampton (2016), que sublinha a necessidade de ensinar o inglês, como língua franca, de maneira que valorize e integre a multiplicidade cultural e linguística presente na sala de aula. Em conjunto, essas abordagens rompem com a ideia de um inglês único e homogêneo, defendendo uma pedagogia que acolha identidades plurais, possibilitando que cada indivíduo se aproprie da língua de forma pessoal e contextualizada.

Nesse mesmo sentido de inclusão e respeito às diferenças, Flores e Rosa (2017) introduzem o conceito de raciolinguismo, que acrescenta uma dimensão crítica ao evidenciar como as hierarquias raciais e culturais podem interagir com a língua. Para esses autores, o inglês, muitas vezes associado a identidades brancas e anglófonas, pode acabar reforçando desigualdades sociais e funcionando como um filtro de inclusão ou exclusão de grupos sociais. Essa perspectiva aponta para a necessidade de uma prática pedagógica que questione essas representações e promova a inclusão racial e cultural.

Por fim, Li Wei (2021) reforça essa abordagem ao propor a "criatividade translinguística", permitindo que o inglês seja ensinado como parte de um repertório plural. Essas abordagens contemporâneas não apenas desafiam a ideia de um inglês padronizado, mas também promovem práticas pedagógicas que refletem as complexidades culturais e linguísticas dos alunos, contribuindo para um ambiente de ensino inclusivo e dinâmico.

Essa trajetória teórica revela como as representações sociais evoluíram de uma visão estática para uma abordagem que incorpora emoções, identidades e relações de poder. No ensino de inglês, essa mudança reforça a urgência de práticas pedagógicas que acolham a diversidade e ofereçam um ambiente de aprendizado flexível e ajustado às reais necessidades dos alunos.

A análise das contribuições de diversos autores mostra que essas representações moldam tanto percepções individuais quanto coletivas, impactando as dinâmicas educacionais. Essa interconexão fundamenta a prática do ensino de inglês, tornando essencial que educadores desenvolvam estratégias que transcendam demandas acadêmicas, criando um ambiente inclusivo e sensível às diversidades culturais.

Pesquisas futuras podem expandir essas discussões, explorando como representações de poder e identidade negociam-se entre grupos de alunos, especialmente em comunidades multilíngues e em contextos em que a hegemonia do inglês encontra resistências culturais. Estudos adicionais podem focar na prática da translinguagem e no impacto do raciolinguismo, investigando o papel dos educadores na transformação dessas representações em contextos cada vez mais superdiversos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J. C. O modelo de núcleo central e periferia das representações sociais. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Representações sociais: conceitos e métodos**. Paris: PUF, 1994.
- BASTOS, S. C. M.; FRONZA, C. A. Representações sobre a escola ideal para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental em contexto de medida socioeducativa de internação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 16, n. 3, p. 452-472, 2020.
- BLOMMAERT, J. Superdiversidade. In: BLOMMAERT, J. **Linguística em contextos globais**. Londres: Routledge, 2016.
- BOURDIEU, P. O capital simbólico e o ensino de línguas. In: BOURDIEU, P. **Linguagem e poder**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1982.
- BRAIT, B. Bakhtin, **Dialogismo e Construção de Sentido: Verbo-Visualidade**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRANCO, A. S. C. **Representações sobre o processo de ensino–aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras**. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.
- CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações sociais no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- COMERLATO, R. Inclusão e cidadania: o papel da escola para jovens em exclusão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 549-570, 2015.
- COSTA, M. C.; PINHEIRO, J. P. S. A teoria das representações sociais: bases teóricas e aplicações à educação. **Revista Textura**, Governador Mangabeira-BA, v. 13, n. 22, p. 169-175, jul.-dez. 2019.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. O uso de múltiplas línguas no ensino de inglês. In: CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. **Linguística aplicada e políticas de ensino**. Londres: Multilingual Matters, 2018.

CRUSOE, F. Representações sociais e dinâmicas escolares. In: CRUSOE, F. **Estudos em psicologia e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DURKHEIM, É. **Représentations individuelles et représentations collectives**. *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI, p. 273-302, 1898.

FERREIRA, T. Análise de conteúdo e ideologias subjacentes em práticas educativas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 11, n. 26, p. 98-115, 2023.

FLORES, N.; ROSA, J. Raciolinguismo e as interseções entre língua, raça e poder. **Revista de Estudos Culturais**, v. 13, n. 1, p. 123-144, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: poder difuso em relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1979.

GIMENES, I. A. A. **Representações sociais em contexto multicultural**: Porto Murtinho. Campo Grande: EdUEMS, 2014.

GRADDOL, D. **The future of English?: o papel do inglês como língua franca no avanço pessoal**. Londres: The British Council, 1997.

HABERMAS, J. Comunicação como mediadora das relações sociais. In: HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

JODELET, D. Sistemas de interpretação e realidade cotidiana. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1989.

KUBOTA, R.; LIN, A. **Ensino do inglês: perspectiva antirracista e crítica**. Nova York: Routledge, 2016.

LI, W. **Criatividade translinguística e práticas plurilíngues**. *International Journal of Multilingualism*, v. 18, n. 3, p. 345-359, 2021.

LI, W.; GARCIA, O. **Translinguagem e criatividade linguística**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

MAY, S. **A virada plurilíngue no ensino de línguas**. Multilingual Matters, 2017.

MIGNOLO, W. **A imposição do inglês e as desigualdades sociais**. In: MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica*. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Representações sociais e práticas coletivas**. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Eds.). **Social representations: studies in social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

NASCIMENTO, J. P. **Representações sociais e contextos de exclusão**. São Paulo: Cortez, 2009.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Longman, 2000.

ONO, R. **Representações sociais de professores de inglês em contextos públicos**. Campo Grande: EdUEMS, 2007.

PENNYCOOK, A. Inglês como sucesso econômico e social. In: PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Londres: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. Dinâmicas de poder inerentes ao ensino da língua inglesa. In: PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**. Nova York: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. **Metrolinguismo: o inglês em contextos urbanos multiculturais**. Londres: Routledge, 2015.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

POTTER, J.; WETHERELL, M. **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour**. Londres: SAGE Publications, 1987.

POTTER, J.; WETHERELL, M. **Mapping the language of racism: discourse and the legitimization of exploitation**. Londres: SAGE Publications

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e educação: uma perspectiva decolonial no ensino do inglês**. Lima: Sociologia & Humanidades, 2005.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma pedagogia do inglês como língua internacional adaptável às realidades culturais dos aprendizes**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RODRIGUES, P.; SANTOS, C. Escola como espaço de resistência e inclusão social. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 895-914, 2018.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Representações sociais nos livros didáticos de inglês. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

SOUZA, R. W. S. **Representações sociais de língua e cultura no ensino de inglês: práticas pedagógicas e engajamento dos alunos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SPINK, P. **Representações sociais e comunicação cotidiana: sistema de referências culturais e ação social**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

WAGNER, W. Social representations, group affiliation, and self-representation. **Culture & Psychology**, v. 1, n. 2, p. 165-188, 1994.

WETHERELL, M. **Psicologia afetiva discursiva**. Londres: SAGE Publications, 2012.

WETHERELL, M. **Repertórios interpretativos e dinâmicas afetivas**. Londres: SAGE Publications, 2015.

WETHERELL, M. **Análise discursiva em contextos multiculturais**. Londres: SAGE Publications, 2020.