SCIENTIA INTERNATIONAL PRESS EDITORA CLAEC

SCIENTIA GLOBAL EDITIONS: CLAEC e-BOOKS CAPÍTULO DE LIVRO

PUBLICAÇÃO ANTECIPADA

Quem deve se adaptar? A assimetria institucional da escuta como referencial para repensar a competência intercultural no ensino superior

Who Must Adapt? Institutional Listening Asymmetry as a Framework for Rethinking Intercultural Competence in Higher Education

Christian Atabong Nchindia[1]

[1] University of Suffolk - GBS partnership, Manchester, United Kingdom · ROR: https://ror.org/01cy0sz82 · ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8098-2048 · autor correspondente: Canchindia@globalbanking.ac.uk

ESTE CAPÍTULO		OBRA EM PREPARAÇÃO	
DOI	https://doi.org/10.56365/7a90pe38	Título	Communication and Presence in Higher Education: mediations, bonds, and formative experiences
Recebido em	25/08/2026	Organização	Vanessa Calvo Guerra
Aceito em	17/09/2026	ISBN	-
Publicado online	14/10/2026	DOI da obra	https://doi.org/10.56365/mhf0r164
Versão	v1	Previsão	2026
Idiomas	English - Portuguese	Avaliação	17/09/2026
Licença	CC BY 4.0	Pareceristas	Vanessa Calvo Guerra

Bloco preenchido pela equipe editorial. Não escreva nesta área.

COMO CITAR

AGORA	Nchindia, C. A. (2026). Quem deve se adaptar? A assimetria institucional da escuta como referencial para repensar a competência intercultural no ensino superior. In V. C. Guerra (Org.), Communication and Presence in Higher Education: mediations, bonds, and formative experiences - publicação antecipada. Scientia International Press; Editora CLAEC. https://doi.org/10.56365/7a90pe38
DEPOIS	*A referência recebe o título definitivo da obra, o ISBN e o intervalo de páginas quando o livro completo for publicado. O DOI e a data de publicação antecipada não mudam.*

Resumo

Este artigo conceitual desenvolve o Referencial de Assimetria Institucional da Escuta (ILAF) como uma extensão crítica dos estudos sobre competência intercultural no ensino superior. As abordagens existentes frequentemente enfatizam a adaptabilidade individual, a abertura e a competência comunicativa, ao mesmo tempo que dedicam menor atenção à forma como se distribui a responsabilidade por alcançar a compreensão. Com base na Comunicação Intercultural Crítica, na Raciolinguística, na Teoria Crítica da Raça, na Branquitude Institucional, no Colonialinguismo e na Teoria da Acomodação da Comunicação, o ILAF desloca a análise da competência individual para a relação entre falantes, ouvintes e instituições. O referencial identifica três níveis analíticos interligados - interacional, ideológico e institucional - e cinco dimensões: carga de adaptação do falante, reflexividade e responsabilidade do ouvinte, legitimidade comunicativa, mediação institucional e reciprocidade comunicativa. O ILAF oferece um referencial para examinar quando a comunicação intercultural se torna assimétrica e como as instituições podem reproduzir ou desafiar essas desigualdades. Também estabelece uma base para futura validação empírica e

para o desenvolvimento de abordagens mais recíprocas e institucionalmente responsáveis para a comunicação intercultural no ensino superior.

Palavras-chave: Assimetria institucional da escuta, competência intercultural, raciolinguística, ensino superior

Abstract

This conceptual paper develops the Institutional Listening Asymmetry Framework (ILAF) as a critical extension of intercultural competence scholarship in higher education. Existing approaches frequently emphasise individual adaptability, openness and communicative competence while paying less attention to how responsibility for achieving understanding is distributed. Drawing on Critical Intercultural Communication, Raciolinguistics, Critical Race Theory, Institutional Whiteness, Colonialingualism and Communication Accommodation Theory, ILAF shifts analysis from individual competence towards the relationship between speakers, listeners and institutions. The framework identifies three interconnected analytical levels: interactional, ideological, and institutional, and five dimensions: speaker adaptation burden, listener reflexivity and responsibility, communicative legitimacy, institutional mediation, and communicative reciprocity. ILAF provides a framework for examining when intercultural communication becomes asymmetrical and how institutions may reproduce or challenge such inequalities. It offers a foundation for future empirical validation and for developing more reciprocal and institutionally accountable approaches to intercultural communication in higher education.

Keywords: Institutional listening asymmetry, Intercultural competence, Raciolinguistics, Higher education

Introdução

A competência intercultural tornou-se um conceito cada vez mais relevante no ensino superior internacionalizado. As universidades enfatizam rotineiramente a comunicação através das diferenças culturais, a cidadania global, a inclusão e a capacidade de interagir de forma eficaz com comunidades acadêmicas diversas. Em grande parte da literatura consolidada, a competência intercultural é, consequentemente, conceituada por meio de atributos individuais como abertura, empatia, consciência cultural, adaptabilidade e flexibilidade comunicativa (Deardorff, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009; Baker, 2011). Essas perspectivas trouxeram contribuições relevantes para a compreensão da interação intercultural. No entanto, tendem a pressupor, de forma explícita ou implícita, que a responsabilidade comunicativa é razoavelmente recíproca: os participantes encontram a diferença, adaptam-se uns aos outros e desenvolvem maior compreensão mútua.

Essa pressuposição torna-se problemática quando a comunicação intercultural ocorre em relações institucionais e sociais desiguais. A comunicação não ocorre entre atores culturais abstratos que ocupam posições equivalentes. Falantes e ouvintes entram nos encontros com sotaques diferentemente valorizados, identidades racializadas, repertórios linguísticos, posições profissionais e graus de legitimidade institucional. A literatura raciolinguística demonstrou que as percepções sobre a linguagem não podem ser separadas

das expectativas racializadas acerca de quem constitui um falante legítimo (Flores & Rosa, 2015; Rosa & Flores, 2017). De modo semelhante, pesquisas sobre discriminação por sotaque mostram que os julgamentos de inteligibilidade e competência podem ser moldados tanto pelas expectativas do ouvinte e pelo posicionamento social quanto pelas próprias características linguísticas dos falantes (Lippi-Green, 2012). Nessa perspectiva, a questão deixa de ser apenas se os indivíduos possuem competência intercultural suficiente e passa a envolver como se distribui a responsabilidade pelo êxito da comunicação intercultural e quem deve se adaptar quando a comunicação se torna difícil.

Esse problema é particularmente significativo no ensino superior. As universidades recrutam, cada vez mais, docentes com mobilidade internacional e racialmente diversos, ao mesmo tempo que continuam operando por meio de normas historicamente estabelecidas sobre comunicação acadêmica, autoridade e profissionalismo. Essas normas são frequentemente apresentadas como neutras, mas a literatura sobre branquitude institucional demonstra como padrões aparentemente universais podem refletir modos historicamente dominantes de falar, comportar-se e ocupar o espaço acadêmico (Ahmed, 2012; Puwar, 2004; Joseph-Salisbury, 2019). Da mesma forma, perspectivas colonialíngues chamam a atenção para a influência persistente das hierarquias linguísticas coloniais sobre aquilo que é considerado comunicação apropriada, instruída ou legítima (Meighan, 2023). As expectativas de “clareza”, “profissionalismo” e “inteligibilidade”, portanto, requerem exame crítico não porque essas qualidades sejam inerentemente problemáticas, mas porque sua aplicação pode tornar alguns falantes desproporcionalmente responsáveis por superar a diferença comunicativa, enquanto as práticas dominantes de escuta permanecem comparativamente pouco examinadas.

É desse problema teórico e empírico que emerge o conceito de Assimetria Institucional da Escuta (ILA). A ILA refere-se a uma condição recorrente na qual a responsabilidade por alcançar uma comunicação bem-sucedida é distribuída de forma desigual entre falantes, ouvintes e instituições. Em condições de elevada assimetria da escuta, falantes cujas identidades linguísticas ou sociais são posicionadas como diferentes realizam uma parcela desproporcional de trabalho comunicativo, como modificar o sotaque ou a pronúncia, reduzir a velocidade da fala, simplificar a linguagem, monitorar o tom, repetir explicações ou evitar referências culturalmente específicas, enquanto os ouvintes enfrentam expectativas comparativamente limitadas de desenvolver flexibilidade interpretativa ou examinar criticamente suas próprias pressuposições. As instituições podem reforçar esse desequilíbrio quando políticas, sistemas de avaliação e normas profissionais conceituam a comunicação principalmente como competência do falante, e não como uma realização relacional.

A ILA se sobrepõe a conceitos existentes, mas aborda um problema analítico diferente. A literatura raciolinguística e a noção de sujeito branco ouvinte esclarecem como ideologias racializadas moldam a percepção (Flores & Rosa, 2015). Pesquisas sobre perfilamento linguístico e discriminação por sotaque identificam processos pelos quais a fala se torna base para julgamento e exclusão. Perspectivas sobre trabalho emocional e identitário evidenciam o trabalho adicional realizado por indivíduos minorizados ao transitar por ambientes institucionais. A ILA se apoia nessas perspectivas, mas desloca a atenção analítica para a própria distribuição da responsabilidade comunicativa. Pergunta não apenas como determinados falantes são ouvidos, mas quem é obrigado a agir quando a compreensão falha, quais práticas comunicativas se tornam objeto de correção, quais formas de escuta permanecem institucionalmente não examinadas e como as estruturas organizacionais reproduzem ou desafiam esses padrões.

Este artigo desenvolve a ILA de um conceito para o Referencial de Assimetria Institucional da Escuta (ILAF). O referencial não pretende funcionar como instrumento para julgar se os indivíduos são interculturalmente competentes, mas como uma abordagem analítica para examinar as condições nas quais a competência intercultural é exigida, exercida e avaliada. Ele conceitua a comunicação em três níveis interligados - interacional, ideológico e institucional - e propõe cinco dimensões pelas quais a assimetria da escuta pode ser examinada: carga de adaptação do falante, reflexividade e responsabilidade do ouvinte, legitimidade comunicativa, mediação institucional e reciprocidade comunicativa.

O artigo apresenta, portanto, três contribuições. Primeiro, desloca a unidade de análise na pesquisa sobre competência intercultural do comunicador individual para o sistema comunicativo mais amplo do qual participam falantes, ouvintes e instituições. Segundo, coloca a escuta e a responsabilidade comunicativa no centro da análise intercultural, questionando explicações do mal-entendido baseadas em déficits do falante. Terceiro, desenvolve um referencial capaz de gerar proposições teoricamente testáveis e orientar pesquisas empíricas futuras sobre como desigualdades linguísticas, racializadas e institucionais moldam a comunicação intercultural.

A proposição central que sustenta o ILAF é simples, mas consequente: a competência intercultural não pode ser compreendida de modo significativo sem examinar como se distribui a responsabilidade por alcançar a compreensão. Um ambiente comunicativo pode parecer altamente intercultural e, ainda assim, permanecer profundamente assimétrico se alguns participantes precisam adaptar-se continuamente enquanto outros preservam o privilégio de permanecer sem reflexividade comunicativa. Reformular a competência intercultural nesses termos desloca o debate da pergunta sobre quem é competente para a questão mais

estrutural de quem deve realizar o trabalho da compreensão intercultural e sob quais condições institucionais.

Metodologia conceitual

O Referencial de Assimetria Institucional da Escuta (ILAF) foi desenvolvido por meio de um processo iterativo de abstração empírica e síntese conceitual. Seu ponto de partida empírico foi um estudo etnográfico de doutorado, já concluído, com duração de seis meses, que examinou a comunicação intercultural em uma instituição de ensino superior do Reino Unido. O estudo mais amplo combinou observação continuada em sala de aula com entrevistas envolvendo cinco docentes racialmente minorizados e 32 estudantes, grupos focais com estudantes, notas de campo e análise de documentos institucionais. A análise desses dados identificou padrões recorrentes nos quais docentes minorizados realizavam considerável trabalho comunicativo, incluindo repetição, acomodação linguística, automonitoramento, modificação do ritmo e do tom e recalibração cultural, para manter a inteligibilidade e a autoridade profissional. Essas práticas não eram acompanhadas de forma consistente por expectativas equivalentes de adaptação por parte dos ouvintes, enquanto os discursos institucionais frequentemente situavam a responsabilidade comunicativa nos falantes individuais.

Esses padrões empíricos forneceram a base para o conceito inicial de Assimetria Institucional da Escuta (ILA): a distribuição desigual da responsabilidade por alcançar a compreensão comunicativa. O presente capítulo desenvolve esse conceito gerado empiricamente em um referencial analítico mais amplo, em vez de reproduzir a análise empírica original. O desenvolvimento do referencial envolveu colocar os padrões observados em diálogo com conjuntos de literatura que abordam aspectos complementares do problema: competência intercultural, Teoria da Acomodação da Comunicação, raciolinguística, Teoria Crítica da Raça e branquitude institucional, colonialinguismo e discriminação por sotaque. Essas literaturas foram selecionadas porque esclarecem, respectivamente, adaptabilidade individual, acomodação comunicativa, percepção do ouvinte, poder institucional racializado, hierarquia linguística e legitimidade comunicativa.

A comparação conceitual concentrou-se em quatro questões: onde se localiza a responsabilidade comunicativa; como são conceituadas a adaptação do falante e a responsabilidade do ouvinte; como são produzidas a legitimidade e a inteligibilidade; e como as estruturas institucionais mediam a comunicação. Por meio da comparação iterativa entre os padrões empíricos e essas perspectivas teóricas, processos recorrentes foram organizados em três níveis analíticos - interacional, ideológico e institucional - e em cinco dimensões relacionadas à carga de adaptação, à responsabilidade do ouvinte, à legitimidade

comunicativa, à mediação institucional e à reciprocidade. As seis proposições desenvolvidas posteriormente no capítulo traduzem as relações entre essas dimensões em afirmações destinadas a testes empíricos subsequentes, em vez de apresentar o ILAF como um modelo já validado.

O problema da simetria na competência intercultural

A competência intercultural (ICC) desenvolveu-se por meio de várias tradições influentes, mas uma preocupação comum em grande parte da literatura é compreender como os indivíduos adquirem as atitudes, os conhecimentos e as habilidades necessárias para comunicar-se de forma eficaz através das diferenças culturais. O modelo processual de Deardorff (2006), por exemplo, identifica respeito, abertura e curiosidade como atitudes fundamentais que contribuem para a autoconsciência cultural, o conhecimento, a empatia e a comunicação adaptável. Spitzberg e Changnon (2009) conceituam, de modo semelhante, a competência intercultural pela capacidade de comunicar-se de forma simultaneamente eficaz e apropriada em diferentes contextos culturais. Essas abordagens foram valiosas para levar a comunicação intercultural além de conhecimentos simplistas sobre culturas nacionais, em direção a compreensões mais dinâmicas da capacidade comunicativa.

O conceito de consciência intercultural de Baker (2011) avança essa posição ao questionar compreensões essencialistas de cultura e reconhecer que os encontros interculturais envolvem identidades fluidas, emergentes e negociadas. Em vez de pressupor que uma comunicação competente exige domínio de códigos culturais fixos, a consciência intercultural enfatiza a capacidade dos participantes de negociar referenciais culturais e reconhecer a complexidade da interação intercultural. Esses desenvolvimentos são relevantes porque deslocam a atenção de explicações deterministas da cultura nacional. Ainda assim, mesmo abordagens mais dinâmicas deixam comparativamente pouco desenvolvida uma questão central: como se distribui entre os participantes a responsabilidade por fazer com que a comunicação intercultural seja bem-sucedida?

A questão não é que os modelos convencionais de ICC afirmem explicitamente que a comunicação seja igualitária. O problema é que sua ênfase predominante no desenvolvimento da competência individual pode criar uma pressuposição implícita de simetria. Se a comunicação intercultural bem-sucedida depende de abertura, empatia, adaptabilidade e flexibilidade comunicativa, é fácil presumir que essas capacidades estejam igualmente disponíveis a todos os participantes e sejam igualmente esperadas deles. No entanto, os encontros interculturais ocorrem em relações sociais e institucionais nas quais falantes e ouvintes não necessariamente possuem autoridade equivalente, legitimidade linguística ou liberdade para permanecer sem adaptação. Consequentemente, expectativas idênticas de

“adaptabilidade” podem ter implicações profundamente diferentes dependendo de quem deve se adaptar e em quais condições.

Essa distinção torna-se particularmente relevante quando a competência intercultural é institucionalizada por meio de programas de desenvolvimento profissional, avaliações de ensino e expectativas relacionadas à comunicação. Um docente que modifica a pronúncia, reduz o ritmo da fala, simplifica o vocabulário ou verifica continuamente a compreensão pode ser prontamente classificado como alguém que demonstra adaptabilidade intercultural. No entanto, concentrar-se apenas no comportamento do docente deixa relativamente invisível outra parte da relação comunicativa: que adaptação se exige do ouvinte? Se um participante modifica repetidamente suas práticas comunicativas enquanto outro pode se desengajar, reclamar de uma fala pouco familiar ou continuar interpretando a diferença por meio de expectativas linguísticas conhecidas, a interação pode demonstrar considerável adaptabilidade individual e, ao mesmo tempo, permanecer estruturalmente assimétrica.

A Teoria da Acomodação da Comunicação (CAT) ajuda a evidenciar parte desse problema. Giles e colaboradores conceituam a comunicação como um processo no qual os participantes podem convergir em direção às práticas comunicativas uns dos outros ou divergir delas, sendo a acomodação moldada pela identidade, pelas relações sociais e pelos objetivos interacionais. Essa ênfase relacional é relevante porque reconhece que a comunicação envolve ajuste entre participantes, e não apenas a aquisição de habilidades individuais. Ainda assim, a acomodação não pode ser automaticamente equiparada à igualdade. A convergência pode ser voluntária e recíproca, mas também pode ocorrer porque uma das partes sofre maior pressão social ou institucional para se acomodar. A questão analítica, portanto, desloca-se de saber se ocorre acomodação para perguntar quem se acomoda a quem, por quê, a que custo e com quais consequências para a identidade e a legitimidade.

A literatura intercultural crítica oferece uma base relevante para formular essas perguntas. Pesquisadores como Dervin (2016) e Holliday (2018) questionaram o essencialismo cultural e a tendência de conceituar os encontros interculturais como interações entre grupos culturais estáveis. Essas críticas colocam em primeiro plano o poder, a representação e as políticas por meio das quais a diferença cultural é produzida. No entanto, ainda é necessária maior atenção à micropolítica da responsabilidade comunicativa: a distribuição cotidiana do trabalho necessário para alcançar inteligibilidade e reconhecimento.

Da competência de fala à responsabilidade da escuta

Uma limitação particularmente significativa dos modelos centrados no falante é que a inteligibilidade pode parecer residir principalmente na pessoa que fala. O falante é claro ou

pouco claro, compreensível ou incompreensível, competente ou deficiente. A literatura raciolinguística complexifica fundamentalmente essa pressuposição. Flores e Rosa (2015) argumentam que as práticas linguísticas são percebidas por meio de enquadramentos ideológicos racializados, o que significa que julgamentos sobre adequação linguística não podem ser separados do ouvinte através do qual essas práticas são interpretadas. Sua conceituação do sujeito branco ouvinte é particularmente significativa porque desloca a análise de falantes racializados supostamente deficientes para a posição ideológica a partir da qual a fala é ouvida.

Rosa e Flores (2017) demonstram ainda que raça e linguagem são fenômenos mutuamente constituídos, e não analiticamente separáveis. Nessa perspectiva, as percepções de sotaque e inteligibilidade podem refletir mais do que uma distância linguística objetiva. Os ouvintes trazem expectativas sobre como deveria soar uma fala competente, profissional ou dotada de autoridade. Lippi-Green (2012) demonstra, de forma semelhante, como o sotaque adquire consequências sociais quando determinadas variedades são construídas como normais enquanto outras são marcadas e avaliadas.

Essa constatação tem implicações profundas para a competência intercultural. Se a inteligibilidade é produzida relacionalmente, então a competência não pode permanecer, de modo lógico, principalmente como propriedade dos falantes. Escutar através da diferença deve constituir, em si mesmo, trabalho intercultural. Um ouvinte confrontado com pronúncia, vocabulário ou estilo comunicativo pouco familiar pode buscar esclarecimentos, ampliar o esforço de atenção, desenvolver familiaridade com a variação linguística e refletir criticamente sobre expectativas acerca de como uma fala legítima deveria soar. Desconsiderar esses processos cria um desequilíbrio teórico no qual a adaptação do falante se torna visível como competência, enquanto a não adaptação do ouvinte permanece, em grande medida, sem nome.

A ILA leva um passo adiante o deslocamento raciolinguístico do falante para o ouvinte. Enquanto a perspectiva do sujeito ouvinte ajuda a explicar como a fala se torna racializada na percepção, a ILA pergunta o que decorre dessa percepção: quem se ajusta? Quem repete? A linguagem de quem se torna objeto de correção? Quem pode se retirar da interação? E que papel a instituição desempenha na distribuição dessas responsabilidades?

Uma perspectiva colonialíngue aprofunda essa crítica. Meighan (2023) demonstra como as hierarquias linguísticas contemporâneas permanecem moldadas por histórias coloniais que privilegiam línguas e variedades enquanto posicionam outras como inferiores. No ensino superior do Reino Unido, portanto, os padrões linguísticos não podem necessariamente ser separados dos processos históricos pelos quais determinadas formas

do inglês adquiriram legitimidade institucional. Conceitos como “clareza”, “comunicação apropriada” e “inglês profissional” podem desempenhar funções pedagógicas necessárias, mas também exigem exame crítico quando os padrões pelos quais a clareza é avaliada permanecem não marcados.

O problema, portanto, não é a expectativa de que docentes se comuniquem com clareza. A clareza é pedagogicamente necessária. O problema surge quando ela é concebida de forma unidirecional: os falantes devem tornar-se inteligíveis, enquanto dos ouvintes não se espera, de maneira correspondente, que se tornem capazes de escutar através da diferença linguística. Nessas condições, a linguagem da competência pode ocultar uma distribuição desigual do trabalho comunicativo.

Da competência individual às condições comunicativas

Essa crítica não exige abandonar a competência intercultural nem descartar adaptabilidade, empatia e abertura como indesejáveis. Ao contrário, elas continuam essenciais para a comunicação intercultural. O problema conceitual diz respeito à sua distribuição. Se a abertura é necessária, de quem se exige abertura? Se a adaptabilidade é valorizada, quem se adapta? Se a empatia é fundamental, em direção a quem ela deve operar? Se a comunicação bem-sucedida exige esforço, quem realiza esse esforço?

Essas perguntas sugerem que a unidade adequada de análise não pode ser apenas o comunicador individual. Ela deve incluir a relação comunicativa e as condições institucionais que a circundam. As universidades fazem mais do que oferecer locais nos quais os encontros interculturais ocorrem. Por meio de padrões de ensino, avaliações de estudantes, procedimentos de reclamação, expectativas de desenvolvimento profissional e discursos institucionais sobre comunicação, elas ajudam a determinar quais práticas comunicativas são reconhecidas como legítimas e onde se situa a responsabilidade quando a comunicação se torna difícil.

Isso conduz ao problema conceitual central abordado pelo ILAF. A competência intercultural pode coexistir com uma desigualdade comunicativa substancial. De fato, aqueles que ocupam posições institucionalmente menos privilegiadas podem demonstrar níveis excepcionalmente elevados de adaptabilidade precisamente porque o ambiente comunicativo é assimétrico. Portanto, elevada competência individual não deve ser interpretada automaticamente como evidência de uma instituição interculturalmente competente.

A distinção pode ser expressa por duas perguntas analíticas contrastantes:

Pergunta convencional sobre competência intercultural: quais capacidades permitem que um indivíduo se comunique de forma eficaz através das diferenças culturais?

Pergunta do ILAF: como as capacidades, as responsabilidades e os custos necessários para alcançar uma comunicação intercultural eficaz são distribuídos entre falantes, ouvintes e instituições?

A segunda pergunta não substitui a primeira. Ela revela uma dimensão que a primeira não consegue captar adequadamente. A Assimetria Institucional da Escuta começa onde a competência individual deixa de explicar quem está realizando o trabalho da comunicação intercultural.

Poder, branquitude e legitimidade linguística

Essas relações comunicativas também operam dentro de estruturas institucionais. A Teoria Crítica da Raça (CRT) oferece uma base relevante para compreender como práticas aparentemente neutras podem gerar consequências racializadas desiguais. Sua ênfase no caráter ordinário do racismo direciona a atenção para além do preconceito explícito, em direção a normas rotineiras e práticas institucionais, enquanto a contranarrativa permite que experiências marginalizadas por relatos dominantes de neutralidade institucional se tornem analiticamente visíveis (Delgado & Stefancic, 2017).

A branquitude institucional oferece uma explicação relacionada para compreender como determinadas normas se estabelecem como aparentemente universais. Ahmed (2012) demonstra como compromissos organizacionais com a diversidade podem coexistir com práticas institucionais que deixam arranjos dominantes substancialmente intactos. Puwar (2004) mostra, de modo semelhante, como identidades historicamente privilegiadas podem funcionar como normas implícitas em relação às quais outros corpos se tornam conspícuos ou “fora do lugar”. Aplicadas à comunicação, essas perspectivas levantam questões sobre por que determinados sotaques, estilos comunicativos e repertórios linguísticos se tornam visíveis como diferença enquanto outros permanecem comparativamente não marcados.

Uma perspectiva colonialíngue acrescenta uma dimensão histórica relevante. Meighan (2023) argumenta que as hierarquias linguísticas contemporâneas permanecem conectadas a processos coloniais pelos quais línguas e variedades adquiriram legitimidade e autoridade. Isso é especialmente significativo no ensino superior mediado pelo inglês, onde conceitos como “clareza”, “profissionalismo” e “inglês apropriado” podem parecer neutros ao mesmo tempo que se apoiam em hierarquias linguísticas historicamente produzidas.

A ILA não implica que os padrões de clareza devam ser abandonados. A comunicação clara continua fundamental para um ensino eficaz. A questão é a clareza unidirecional: circunstâncias nas quais se espera repetidamente que os falantes se tornem mais inteligíveis, enquanto os ouvintes enfrentam pouca expectativa correspondente de se tornarem mais capazes de escutar através da diferença linguística. A pergunta, portanto, não é se os padrões

devem existir, mas quais práticas comunicativas estabelecem esses padrões e onde as instituições situam a responsabilidade quando eles não são atendidos.

Acomodação, reciprocidade e trabalho comunicativo

A Teoria da Acomodação da Comunicação (CAT) oferece uma base interacional adicional para a ILA. A CAT conceitua a comunicação como um processo no qual os indivíduos podem convergir em direção às práticas comunicativas dos outros, divergir delas ou mantê-las (Giles et al., 1991). É relevante observar que a acomodação é influenciada pela identidade, pelas relações sociais e pelos objetivos interacionais, em vez de representar um ajuste puramente linguístico.

Entretanto, acomodação não implica necessariamente reciprocidade. A convergência pode refletir adaptação mútua, mas também pode surgir porque um participante enfrenta maior pressão para se ajustar. Um falante que altera repetidamente a pronúncia, o vocabulário, o ritmo ou o estilo comunicativo enquanto o ouvinte permanece inalterado demonstra acomodação, mas a própria relação comunicativa pode continuar assimétrica. Essa distinção torna necessário perguntar não apenas se ocorre acomodação, mas quem se acomoda a quem, sob quais pressões e a que custo pessoal ou profissional.

Isso é particularmente relevante porque o trabalho comunicativo pode tornar-se invisível precisamente quando é realizado com sucesso. Um docente que antecipa continuamente mal-entendidos, ajusta a fala e monitora as respostas dos ouvintes pode parecer altamente competente interculturalmente. Ainda assim, elevada competência individual pode coexistir com um ambiente comunicativo institucionalmente desigual. De fato, uma adaptabilidade extensa pode, em alguns casos, ser evidência de assimetria, e não de que a própria instituição seja interculturalmente competente.

O espaço conceitual da Assimetria Institucional da Escuta

As perspectivas consideradas acima iluminam diferentes componentes da comunicação intercultural desigual. A raciolinguística explica como a fala é interpretada por meio de posições de escuta racializadas; a CRT e a branquitude institucional situam práticas comunicativas aparentemente neutras em relações mais amplas de poder; o colonialinguismo historiciza a legitimidade linguística; e a CAT explica processos de adaptação comunicativa. Contudo, nenhuma delas toma como seu principal objeto analítico a distribuição institucional da responsabilidade por produzir compreensão mútua.

A ILA ocupa esse espaço conceitual. Parte da proposição de que a desigualdade comunicativa é produzida não apenas pelo que as pessoas dizem ou por como os outros as ouvem, mas também por quem se espera que realize o trabalho necessário para que a

comunicação seja bem-sucedida. Isso exige deslocar a unidade de análise do comunicador individual para a relação entre falante, ouvinte e instituição.

A distinção pode ser expressa de forma simples. A ICC convencional pergunta principalmente:

Quais capacidades permitem que os indivíduos se comuniquem de forma eficaz através das diferenças culturais?

A ILA acrescenta uma pergunta diferente:

Como as responsabilidades, adaptações e custos necessários para alcançar a compreensão intercultural são distribuídos entre falantes, ouvintes e instituições?

Essas perspectivas analíticas são complementares, e não mutuamente excludentes. A ILA não rejeita a competência intercultural; oferece um meio crítico de examinar as condições nas quais a competência é exigida e exercida. Adaptabilidade, abertura e empatia continuam relevantes, mas sua presença, por si só, não pode demonstrar uma comunicação intercultural equitativa se alguns participantes assumem uma parcela substancialmente maior da responsabilidade por fazer a interação funcionar.

Isso estabelece a base conceitual para o Referencial de Assimetria Institucional da Escuta (ILAF) desenvolvido na seção seguinte. O ILAF formaliza esse argumento ao identificar os níveis e as dimensões por meio dos quais a responsabilidade comunicativa pode ser analisada sistematicamente no ensino superior.

Tabela 1
Comparação conceitual: ILAF e perspectivas relacionadas

Perspectiva existente	Explica principalmente	O que permanece insuficientemente explicado
Raciolinguística	Como a fala é racializada na percepção.	Quem assume a responsabilidade depois que ocorre um mal-entendido.
Teoria da Acomodação da Comunicação (CAT)	Como os comunicadores se acomodam, convergem ou divergem.	Se a acomodação é imposta de forma desigual e estruturada institucionalmente.
Branquitude institucional	Como normas institucionais dominantes se naturalizam e reproduzem poder racializado.	Como a responsabilidade comunicativa é distribuída entre falantes, ouvintes e instituições.
Colonialinguismo	Como histórias coloniais produzem e sustentam hierarquias linguísticas e legitimidade.	Como a responsabilidade pelo ajuste comunicativo opera entre falante, ouvinte e instituição.
Referencial de Assimetria Institucional da Escuta (ILAF)	Como adaptação, responsabilidade da escuta, legitimidade comunicativa e responsabilização institucional são distribuídas de forma desigual.	Integra falante, ouvinte e instituição para explicar a distribuição da responsabilidade comunicativa e seus custos.

O Referencial de Assimetria Institucional da Escuta (ILAF)

A Assimetria Institucional da Escuta (ILA) refere-se a uma condição na qual a responsabilidade por alcançar uma comunicação bem-sucedida é distribuída de forma desigual entre falantes, ouvintes e instituições. Ela ocorre quando se espera que os comunicadores realizem adaptações desproporcionais para garantir inteligibilidade, legitimidade ou aceitação, enquanto se atribui comparativamente menos responsabilidade aos ouvintes para acomodar a diferença ou às instituições para examinar as normas comunicativas pelas quais a competência é julgada.

O Referencial de Assimetria Institucional da Escuta (ILAF) desenvolve esse conceito em um referencial analítico para examinar como a responsabilidade comunicativa é organizada. Ele não substitui modelos existentes de competência intercultural nem avalia se os indivíduos são interculturalmente competentes. Em vez disso, pergunta se as condições nas quais a competência é exercida são recíprocas e equitativas. Sua unidade de análise, portanto, não é apenas o falante, mas a relação entre falante, ouvinte e instituição.

Três níveis analíticos

A ILA opera por meio de três níveis interligados.

Os três níveis analíticos foram derivados pela distinção entre onde a assimetria comunicativa é exercida, como é legitimada e como é institucionalmente sustentada. O nível interacional capta a distribuição do trabalho comunicativo nos encontros cotidianos; o nível ideológico examina as pressuposições que moldam julgamentos de inteligibilidade e legitimidade; e o nível institucional considera como práticas organizacionais reforçam ou desafiam essas expectativas. Em conjunto, eles conectam práticas comunicativas observáveis às relações mais amplas de poder por meio das quais a responsabilidade é distribuída.

No nível interacional, a assimetria torna-se visível em encontros cotidianos por meio de práticas como repetição, simplificação, modificação do sotaque, esclarecimento, automonitoramento, desengajamento e reparo comunicativo. A questão central é quem realiza o trabalho necessário para manter a compreensão.

No nível ideológico, o ILAF examina pressuposições por meio das quais vozes, sotaques e práticas comunicativas passam a ser associados à clareza, ao profissionalismo, à competência ou à autoridade. Esses julgamentos podem moldar quem é prontamente ouvido como legítimo e cuja comunicação passa a ser marcada como necessitando de modificação.

No nível institucional, a atenção se desloca para políticas, procedimentos e práticas organizacionais que distribuem a responsabilidade comunicativa. Avaliações de ensino,

processos de reclamação, padrões profissionais, desenvolvimento de pessoal e expectativas dos estudantes podem reproduzir a assimetria ao situar os problemas de comunicação predominantemente nos falantes ou promover reciprocidade ao reconhecer a escuta como responsabilidade institucional.

Os três níveis se reforçam mutuamente. Experiências interacionais podem refletir ideologias linguísticas mais amplas, enquanto práticas institucionais podem legitimar expectativas que posteriormente moldam os encontros em sala de aula.

Cinco dimensões do ILAF

O referencial propõe cinco dimensões interligadas por meio das quais a assimetria da escuta pode ser analisada.

As cinco dimensões foram desenvolvidas ao organizar as preocupações empíricas e teóricas recorrentes que sustentam a ILA em áreas de análise interligadas. Elas captam quem suporta a carga da adaptação comunicativa, a responsabilidade assumida pelos ouvintes, como a legitimidade comunicativa é construída e como as instituições mediam esses processos. A dimensão final, reciprocidade comunicativa, considera em que medida a responsabilidade por alcançar a compreensão é compartilhada, em vez de imposta de forma desproporcional. Em conjunto, as dimensões conectam os níveis interacional, ideológico e institucional do ILAF e oferecem uma base estruturada para analisar como a assimetria da escuta é produzida e sustentada.

A carga de adaptação do falante diz respeito ao grau em que se espera que os falantes modifiquem pronúncia, sotaque, vocabulário, ritmo, tom, referências culturais ou outras práticas comunicativas. A adaptação não é inerentemente problemática; a assimetria emerge quando ela se concentra de forma desproporcional nos comunicadores.

A reflexividade e a responsabilidade do ouvinte dizem respeito ao grau em que os ouvintes reconhecem sua contribuição para uma comunicação bem-sucedida. Isso inclui disposição para se envolver com práticas linguísticas pouco familiares, buscar esclarecimentos, desenvolver flexibilidade de escuta e refletir criticamente sobre pressuposições relativas à inteligibilidade e à competência.

A legitimidade comunicativa capta como a fala passa a se conectar a julgamentos de credibilidade, profissionalismo, conhecimento e autoridade. O ILAF pergunta se determinadas práticas linguísticas precisam demonstrar legitimidade continuamente, enquanto outras são institucionalmente presumidas legítimas.

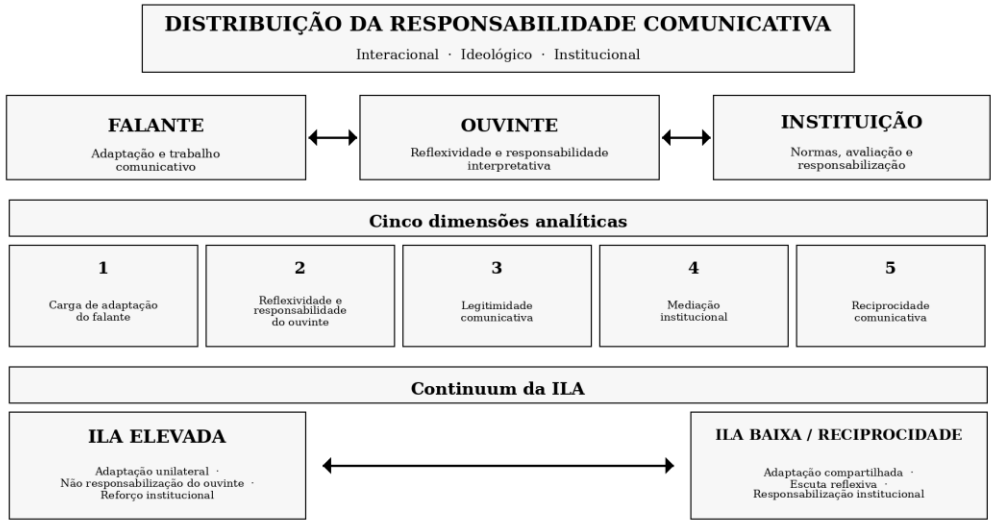
A mediação institucional examina como as estruturas organizacionais reforçam ou desafiam a desigualdade comunicativa. A questão relevante é se as instituições enquadram

as dificuldades de comunicação principalmente como deficiências do falante ou reconhecem a responsabilidade distribuída entre falantes, ouvintes e condições institucionais.

A reciprocidade comunicativa diz respeito ao equilíbrio geral do trabalho intercultural. Representa o grau em que adaptação e responsabilidade circulam em múltiplas direções, em vez de se concentrarem naqueles posicionados como linguística ou culturalmente diferentes. A reciprocidade fornece, portanto, o contraponto normativo à assimetria institucional da escuta.

Essas dimensões não devem ser tratadas como variáveis independentes. Por exemplo, uma elevada carga de adaptação do falante, combinada com baixa reflexividade do ouvinte e reforço institucional de normas linguísticas dominantes, indicaria uma ILA comparativamente elevada. Maior responsabilidade do ouvinte, responsabilização institucional e acomodação mútua indicariam ILA mais baixa e reciprocidade comunicativa mais forte.

Figura 1
Referencial de Assimetria Institucional da Escuta (ILAF)



Nota. A Figura 1 sintetiza o ILAF ao situar suas cinco dimensões na relação entre falante, ouvinte e instituição, com condições comunicativas que variam de elevada assimetria da escuta a responsabilidade comunicativa recíproca.

Proposições do referencial

O ILAF apresenta seis proposições que podem orientar investigações empíricas subsequentes.

As seis proposições foram derivadas da tradução das dimensões do referencial e de suas relações em afirmações analiticamente testáveis. A P1 aborda a carga de adaptação do falante; a P2 conecta adaptação e responsabilidade do ouvinte; a P3 trata da legitimidade comunicativa; e a P4 capta a mediação institucional. A P5 estende esses processos às

relações de poder racializadas e interseccionadas, enquanto a P6 identifica a reciprocidade comunicativa como a condição por meio da qual a assimetria pode ser reduzida. Em conjunto, as proposições especificam como se espera que as dimensões do ILAF interajam em seus três níveis analíticos.

P1 - Carga de adaptação: A assimetria comunicativa aumenta quando a responsabilidade pela adaptação se concentra de forma desproporcional em falantes posicionados fora das normas linguísticas ou culturais dominantes.

P2 - Reciprocidade da escuta: A competência intercultural torna-se assimétrica quando se espera adaptabilidade do falante sem reflexividade e acomodação correspondentes por parte do ouvinte.

P3 - Legitimidade comunicativa: A assimetria da escuta se intensifica quando a diferença linguística passa a ser associada a julgamentos relativos à legitimidade profissional, intelectual ou pedagógica.

P4 - Reforço institucional: Políticas institucionais e práticas avaliativas reproduzem a assimetria da escuta quando as dificuldades de comunicação são atribuídas predominantemente aos falantes, em vez de serem compreendidas de forma relacional.

P5 - Racialização e interseccionalidade: A distribuição e as consequências da assimetria da escuta são moldadas pela racialização e por suas interseções com linguagem, nacionalidade, gênero, classe e outras posições socialmente significativas.

P6 - Transformação recíproca: A assimetria institucional da escuta diminui quando a responsabilidade pela comunicação intercultural é explicitamente compartilhada entre falantes, ouvintes e instituições.

Essas proposições tornam o ILAF empiricamente contestável. O referencial, portanto, não oferece uma explicação predeterminada para toda dificuldade comunicativa, mas um conjunto de relações que pesquisas futuras podem testar, refinar ou rejeitar.

Condições-limite e escopo

O ILAF originou-se da análise de encontros racializados e linguisticamente diversos no ensino superior e mantém a raciolinguística e o poder estrutural como fundamentos teóricos centrais. Portanto, não deve ser utilizado para sugerir que todas as dificuldades de comunicação constituem discriminação ou que toda ocorrência de adaptação do falante representa desigualdade. Os falantes mantêm responsabilidades pedagógicas e profissionais de comunicar-se de forma acessível.

A presença de dificuldade comunicativa ou de adaptação não constitui, por si só, ILA. A ILA é indicada quando existe uma distribuição recorrente ou desproporcional da responsabilidade por resolver dificuldades comunicativas, especialmente quando isso se conecta a relações desiguais de legitimidade, poder ou expectativa institucional. A acomodação mútua, incluindo ajustes feitos pelos falantes para ampliar a compreensão, pode, portanto, representar comunicação recíproca ordinária, e não assimetria. A distinção crítica está em quem é repetidamente esperado para reparar a comunicação, quais práticas são problematizadas, qual escuta é examinada e se os arranjos institucionais reforçam ou desafiam esse desequilíbrio.

O referencial torna-se relevante quando a diferença comunicativa interage com expectativas desiguais, legitimidade ou poder institucional. Embora desenvolvida no ensino superior, a ILA pode potencialmente operar em outros contextos multilíngues e interculturais. Sua aplicabilidade a locais de trabalho, serviços de saúde, serviços públicos ou outros contextos institucionais deve, contudo, ser estabelecida empiricamente, e não presumida.

De modo semelhante, o ILAF não deve ser automaticamente restringido à diferença racial. Sotaque regional, classe, deficiência, gênero, situação migratória e outras posições podem influenciar a assimetria da escuta. Ainda assim, estender o referencial para além de suas origens raciolinguísticas requer atenção às relações específicas de poder que operam em cada contexto.

Aplicações ao ensino superior

O ILAF oferece um referencial por meio do qual as universidades podem examinar a comunicação intercultural para além da competência individual. No nível da sala de aula, pode ser utilizado para investigar se docentes e estudantes compartilham a responsabilidade por alcançar a compreensão, incluindo como são negociados sotaques pouco familiares, estilos comunicativos e referências culturais. Em vez de pressupor que a dificuldade indique necessariamente deficiência no ensino, o ILAF direciona a atenção para práticas tanto de fala quanto de escuta.

O referencial também pode orientar a análise de avaliações de estudantes, reclamações, observações de ensino e processos de desenvolvimento profissional. As instituições podem examinar se termos como “clareza”, “profissionalismo” e “habilidades de comunicação” são aplicados de forma consistente ou se problematizam desproporcionalmente grupos linguísticos ou racializados.

No nível organizacional, o ILAF pode sustentar uma auditoria institucional da escuta que examine como as responsabilidades comunicativas são representadas em políticas,

processos de acolhimento e orientação de estudantes, desenvolvimento de pessoal e processos de garantia da qualidade. Seu objetivo não seria eliminar padrões de comunicação eficaz, mas determinar se esses padrões reconhecem a comunicação como relacional e incentivam a responsabilidade intercultural recíproca.

Implicações para pesquisa e prática

Para a pesquisa, o ILAF desloca a atenção da mensuração da competência intercultural individual para o exame da distribuição do trabalho comunicativo. Estudos futuros podem investigar cada dimensão qualitativa ou quantitativamente e comparar padrões entre disciplinas, instituições e contextos nacionais. O referencial também cria oportunidades para examinar relações entre adaptação do falante, comportamento do ouvinte, política institucional e percepções de legitimidade profissional.

Para a prática, o ILAF sugere que as universidades desenvolvam a escuta intercultural juntamente com a fala intercultural. Processos de acolhimento de estudantes e educação intercultural podem incorporar o contato com a diversidade de sotaques, estratégias de esclarecimento e reflexão sobre pressuposições linguísticas. O desenvolvimento de pessoal deve apoiar uma comunicação eficaz sem apresentar a assimilação às normas linguísticas dominantes como solução padrão. As instituições também devem examinar como comentários relacionados a sotaques entram nas avaliações de ensino e nas reclamações e se os procedimentos existentes reconhecem adequadamente vieses racializados e linguísticos.

A implicação mais ampla é uma redistribuição da responsabilidade. Uma universidade interculturalmente competente não deve apenas empregar indivíduos altamente adaptáveis; deve criar condições nas quais falantes, ouvintes e a própria instituição participem do trabalho de compreensão.

Limitações e validação futura

O ILAF é atualmente um referencial conceitual, e não um modelo de mensuração validado. Seus fundamentos derivam substancialmente da literatura intercultural crítica, raciolinguística e institucional e do contexto empírico por meio do qual a ILA foi inicialmente identificada. Suas dimensões e relações propostas requerem, portanto, testes independentes.

A próxima etapa deve envolver validação qualitativa em múltiplas instituições de ensino superior e em populações acadêmicas e estudantis mais diversas. Deve-se dar atenção a casos que contradigam o referencial e a circunstâncias nas quais a adaptação seja recíproca, e não assimétrica. Pesquisas transnacionais também permitiriam estabelecer se o

ILAF se aplica além das condições linguísticas e institucionais do ensino superior do Reino Unido.

Após o refinamento qualitativo, as dimensões poderão ser operacionalizadas em indicadores observáveis. Isso pode, futuramente, apoiar o desenvolvimento de uma Auditoria Institucional da Escuta e, caso empiricamente justificado, de uma Escala de Assimetria Institucional da Escuta. Essa mensuração deve suceder, e não preceder, a validação conceitual e empírica.

Conclusão

Este artigo propôs o Referencial de Assimetria Institucional da Escuta (ILAF) como uma extensão crítica da literatura sobre competência intercultural. Seu argumento central é que a comunicação intercultural eficaz não pode ser compreendida apenas pelas capacidades dos comunicadores individuais; também exige examinar como se distribui a responsabilidade por alcançar a compreensão.

Ao conectar adaptação do falante, reflexividade do ouvinte, legitimidade comunicativa, mediação institucional e reciprocidade nos níveis interacional, ideológico e institucional, o ILAF desloca a atenção de quem é interculturalmente competente para quem realiza o trabalho da compreensão intercultural. Ele não rejeita adaptabilidade, clareza ou competência intercultural. Em vez disso, pergunta se essas expectativas operam de forma recíproca e equitativa.

O referencial permanece aberto a testes e refinamento empíricos. Seu valor dependerá, em última instância, de pesquisas com diferentes populações e contextos institucionais apoiarem, modificarem ou desafiarem suas proposições. Ainda assim, o ILAF oferece uma base para conceituar a competência intercultural não apenas como capacidade individual, mas como responsabilidade comunicativa e institucional compartilhada.

Declarações

Financiamento. Não houve financiamento para a realização deste estudo.

Conflitos de interesse. O autor declara não haver conflitos de interesse.

Ética em pesquisa. O presente capítulo é uma contribuição conceitual e não apresenta novos dados empíricos.

Disponibilidade de dados. Não são apresentados novos dados neste capítulo conceitual.

Contribuição das autorias. Christian Atabong Nchindia é o único autor do capítulo.

Referências

Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822395324

Baker, W. (2011). Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication, 11*(3), 197-214. https://doi.org/10.1080/14708477.2011.577779

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: An introduction* (3rd ed.). New York University Press.

Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review, 85*(2), 149-171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

Giles, H., Coupland, N., & Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (Eds.), *Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics* (pp. 1-68). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511663673.001

Gluszek, A., & Dovidio, J. F. (2010). The way they speak: A social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication. *Personality and Social Psychology Review, 14*(2), 214-237. https://doi.org/10.1177/1088868309359288

Holliday, A. (2018). *Understanding intercultural communication: Negotiating a grammar of culture* (2nd ed.). Routledge.

Johnson, A. (2020). Throwing our bodies against the white background of academia. *Area, 52*(1), 89–96. https://doi.org/10.1111/area.12568

Joseph-Salisbury, R. (2019). Institutionalised whiteness, racial microaggressions and Black bodies out of place in higher education. *Whiteness and Education, 4*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/23793406.2019.1620629

Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2nd ed.). Routledge.

Meighan, P. J. (2023). Colonialingualism: Colonial legacies, imperial mindsets, and inequitable practices in English language education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 17*(2), 146-155. https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2082406

Puwar, N. (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Berg.

Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society, 46*(5), 621-647. https://doi.org/10.1017/S0047404517000562

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). SAGE Publications