

O ensino de pronúncia no curso de letras-língua espanhola na UERN: desafios e estratégias

Teaching pronunciation in the spanish language program at UERN: challenges and strategies

José Rodrigues de Mesquita Neto¹, Marta Regina de Oliveira²

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil

RESUMO

Temos como objetivo geral analisar o papel do ensino de pronúncia nas aulas de língua espanhola no curso de licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Também apresentamos os desafios encontrados pelos professores para implementar o ensino de pronúncia nas aulas, bem como as dificuldades enfrentadas pelos alunos em seu processo formativo enquanto futuros professores. Para isso, optamos por aplicar um questionário misto no qual analisamos e descrevemos os resultados tanto de forma qualitativa quanto quantitativamente. Podemos concluir que diversos são os desafios para uma implementação do ensino de pronúncia, tais como: falta de materiais próprios para o seu ensino, escasso conhecimento e pouca formação no tocante às estratégias e métodos de ensino de pronúncia, confusão existente entre os conceitos pronúncia e oralidade, entre outros. Esperamos que ao final da leitura desse texto, possamos refletir sobre o lugar ocupado pela pronúncia e pensar estratégias de mudança.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de pronúncia. Formação de professores. Espanhol como língua estrangeira.

ABSTRACT

Our general objective is to analyze the role of pronunciation teaching in Spanish language classes in the undergraduate program at the University of the State of Rio Grande do Norte. We also present the challenges faced by teachers in implementing pronunciation teaching in the classroom, as well as the difficulties encountered by students in their formative process as future teachers. To achieve this, we chose to administer a mixed questionnaire in which we analyzed and described the results both qualitatively and quantitatively. We can conclude that there are several challenges to the implementation of pronunciation teaching, such as the lack of specific materials for teaching, limited knowledge and training in pronunciation teaching strategies and methods, confusion between the concepts of pronunciation and orality, among others. We hope that by the end of reading this text, we can reflect on the place occupied by pronunciation and consider strategies for change.

KEYWORDS:

Pronunciation teaching. Teacher training. Spanish as a foreign language.

Recebido em: 04/08/2023

Aceito em: 11/10/2023

¹ E-mail: josemesquita@uern.br | ORCID: 0000-0003-1302-4119

² E-mail: martaregina22@gmail.com | ORCID: 0009-0003-4081-3364

1. Introdução

Ao longo dos anos, o ensino da pronúncia tem desempenhado diversos papéis no ensino de línguas, variando desde o completo esquecimento (como no Método Gramática e Tradução), passando pelo foco na correção fonética e na repetição (como nos Métodos Direto e Audiolingual) e chegando ao princípio da inteligibilidade (no Enfoque Comunicativo). Isso levanta a questão central deste artigo: qual é o papel da pronúncia nas aulas de língua? Sem dúvida, seu papel nos métodos de ensino de idiomas tem sido objeto de intensos debates e questionamentos. Além disso, com os avanços nas abordagens didáticas de línguas e as demandas dos alunos, ainda há muitas questões a serem esclarecidas.

Gil Fernández (2007), Farias (2016) e Mesquita Neto (2020) enfatizam que, no enfoque comunicativo, embora os professores desejem ensinar a pronúncia em sala de aula, isso se torna complexo, uma vez que ainda não existe um embasamento teórico-metodológico sólido que defina seu papel na sala de aula e oriente os professores sobre como ensiná-la, o que dificulta sua incorporação.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar o papel do ensino de pronúncia nas aulas de língua espanhola no curso de licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (doravante UERN). Além disso, como objetivos específicos, destacamos: a) verificar os desafios encontrados pelos professores para implementar o ensino de pronúncia nas aulas; b) apresentar as dificuldades enfrentadas pelos alunos em seu processo formativo enquanto futuros professores; c) discutir a relação ensino de pronúncia e a formação de professor de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE); e d) refletir estratégias para a melhoria do ensino de pronúncia nas aulas de línguas da UERN.

Para alcançar nossos objetivos, utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa e, para a coleta dos dados, a aplicação de um questionário entre os participantes. Tivemos como informantes tanto professores quanto alunos do curso de letras-língua espanhola dos *campi* Pau dos Ferros e Mossoró, cidades que ofertam a habilitação supracitada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Existem diversos motivos que justificam a relevância de uma pesquisa na área de ensino de pronúncia de ELE no Brasil, principalmente quando utilizamos como informantes professores (com sua formação, suas crenças e experiências no ensino) e alunos em processo de formação como futuros professores desse idioma, no qual a oralidade e, conseqüentemente, a pronúncia, serão

ferramentas de trabalho.

Ademais, podemos destacar, ainda, a crescente demanda por profissionais mais capacitados e proficientes na língua. Mesquita Neto e Barboza (2019, p. 53) mencionam que o professor de ELE “deve ter consciência que seu sucesso profissional muitas vezes encontra-se correlacionado à capacidade de aproximar sua interlíngua o máximo possível do nativo em espanhol.” Dessa forma, o estudo da pronúncia permite uma maior compreensão e produção dos sons da língua, possibilitando maior grau de comunicação.

No tocante aos nossos informantes, ainda justificamos a escolha da temática, posto que o processo de ensino e aprendizagem dos sons do espanhol requer desafios específicos para falantes de português. A língua espanhola apresenta diferenças fonéticas, fonológicas e prosódicas que, muitas vezes, são imperceptíveis ao ouvido do falante não nativo, mas que podem prejudicar a inteligibilidade.

Em suma, a pronúncia adequada é um componente essencial para uma maior compreensão e produção oral eficazes. A qualidade da pronúncia afeta diretamente a inteligibilidade e a habilidade de se comunicar de forma clara e precisa. Portanto, é fundamental investigar métodos e abordagens que auxiliem no ensino da pronúncia do espanhol, visando melhorar a habilidade comunicativa dos aprendizes brasileiros. Assim, contribuindo para o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para brasileiros, metodologias de ensino que atrelem o ensino de pronúncia à abordagem comunicativa e, especificamente para esta pesquisa, permita a reflexão sobre a formação de futuros professores.

Em termos de estrutura, optamos por dividir o artigo em quatro seções principais, além da introdução e conclusão. Nas duas primeiras seções, abordaremos os aspectos teóricos. Para isso, fundamentamos nossas reflexões em Falcão (2016), Farias (2018), Mesquita Neto (2020), entre outros. Faremos uma conceituação dos termos fonética e fonologia, pronúncia, ensino da pronúncia e correção fonética. Também apresentaremos alguns estudos existentes sobre o ensino da pronúncia, como os de Masip (1999), Gil Fernández (2007) e Celce-Murcia et al. (2010). Após a seção teórica, explicaremos nossa metodologia, descrevendo o *corpus*, o tipo e a abordagem da pesquisa. Por fim, descreveremos e explicaremos nossos resultados. A seguir, iniciaremos a primeira seção teórica.

2. Entendendo alguns termos

Primeiramente, faz-se imperativo o esclarecimento e a distinção de alguns termos. É

frequente escutarmos por parte de docentes que equiparam o ensino da pronúncia ao ensino da fonética e/ou fonologia. No entanto, esse comparativo merece uma discussão mais aprofundada, posto que tanto a fonética quanto a fonologia são responsáveis por analisarem os sons da fala e isso está, até certo ponto, intimamente relacionado ao ensino da pronúncia.

Com base nisso, esclarecemos que a fonética se refere à produção e percepção dos sons, enquanto a fonologia investiga como esses sons são organizados e funcionam dentro de um sistema linguístico. Nesta seção, nos basearemos nos estudos de Iruela (2005), Gil Fernández (2007), Falcão (2009), Farias (2014, 2016) e Mesquita Neto (2020) que abordam, além dos conceitos já mencionados, os de ensino de pronúncia, correção fonética e competência fônica. Dessa forma, pretendemos conceituar, esclarecer e relacionar as ciências dos sons com os conceitos que englobam o ensino de pronúncia.

Segundo Brisolara e Semino (2014), a fonética está preocupada em descrever e classificar os sons da fala em termos de características físicas, como articulação, acústica e percepção, isto é, analisa as diferentes formas de produção dos sons, como a posição dos órgãos articulatórios, a intensidade, a duração e a frequência das ondas sonoras. A fonologia, por sua vez, se concentra no estudo dos sons como elementos distintivos de uma língua, investigando como esses sons se combinam para formar unidades significativas, como fonemas e sílabas.

Em termos práticos, essas ciências são necessárias para a compreensão da gramática dos sons de uma língua, mas não para a práxis docente no ensino do idioma. Para ensinar pronúncia em sala de aula, "o professor precisa ter conhecimentos básicos de fonética e fonologia, assim como possui conhecimentos de lexicografia e gramática" (FARIAS, 2016, p. 320). Ou seja, não é necessário que o professor seja um foneticista ou fonólogo, mas quanto mais conhecimento teórico ele tiver, mais preparado estará para prever e corrigir os desvios ou interferências sonoras encontrados, de maneira adequada, e traçar estratégias eficazes de atuação.

No contexto da didática de línguas, o ensino de pronúncia é uma área que busca desenvolver a habilidade dos aprendizes de uma língua estrangeira em produzir sons corretamente. É importante ressaltar que a pronúncia adequada não se refere apenas à pronúncia individual dos sons, mas também à entonação, ao ritmo e ao acento. Portanto, a pronúncia pode ser entendida como um conjunto de aspectos articulatórios e perceptivos de elementos segmentais (sons vocálicos e consonânticos) e suprasegmentais (ritmo, acento, entonação etc.) de uma língua (FALCÃO, 2009).

Já no tocante ao seu ensino, Farias (2014, p. 48) esclarece que ele é caracterizado por

"estratégias que possibilitam ao aprendiz perceber, entender e produzir efetivamente um discurso oral". Além disso, ele deve ser pensado para auxiliar na comunicação efetiva, proporcionando aos aprendizes uma melhor compreensão e expressão oral. Mellado (2012) e Silva (2022) dialogam com esse conceito ao associar o ensino de pronúncia ao processo de instrução e desenvolvimento da habilidade de produzir e perceber os sons da língua de maneira adequada. Todas as autoras supracitadas destacam a importância de uma abordagem sistemática para promover a consciência fonética e a prática regular da pronúncia.

Com relação ao ensino de pronúncia, enfatizamos os verbos perceber, entender e produzir, pois os vemos como etapas obrigatórias dentro do processo de ensino e aprendizagem da pronúncia. De acordo com Lima Jr. (2022), primeiro devemos realizar atividades que permitam desenvolver a percepção de nossos alunos, sempre com foco no traço fônico aprendido, ou seja, com base em um ensino explícito. É fundamental que apresentemos os detalhes fonéticos e, a partir disso, façamos com que o estudante compreenda seu uso e seus contextos fonotáticos. Por fim, praticamos por meio de atividades que possibilitem a prática oral e a produção do elemento trabalhado.

A correção fonética, mencionada por Farias (2016), está estreitamente relacionada com o ensino de pronúncia, inclusive, confundindo-se. Visto que aquela é uma estratégia utilizada para ajudar os aprendizes a aprimorarem sua pronúncia enquanto essa é um processo realizado em etapas, focando na percepção, reflexão e produção.

Nesse sentido, o termo consiste em técnicas e estratégias aplicadas para corrigir as dificuldades de pronúncia que o professor considera necessário corrigir e deve ser aplicado em um momento posterior ao ensino da pronúncia. Assim, o professor identifica e aponta os erros fonéticos cometidos pelos estudantes, fornecendo *feedbacks* específicos para que eles possam corrigir suas produções. A correção fonética contribui para a conscientização dos aprendizes sobre os aspectos da pronúncia que necessitam de atenção e para aprimorar sua competência fônica.

Segundo Iruela (2005), a competência fônica é a habilidade na percepção e produção de fonemas e alofones, grupos vocálicos e consonânticos, traços fonéticos de fonemas e palavras, fonética das sentenças, acentuação e ritmo das sentenças, entonação etc. Assim, o objetivo da didática da pronúncia é que o aluno desenvolva sua competência fônica na língua que está aprendendo para usá-la adequadamente em situações comunicativas reais às quais ele seja exposto. Em outras palavras, refere-se à capacidade de um falante de uma língua utilizar os sons de maneira adequada e compreender os sons produzidos pelos outros. Envolve a habilidade de

distinguir, produzir e reproduzir os sons de forma precisa dentro de um contexto linguístico. A competência fônica está relacionada à compreensão auditiva, à produção correta dos sons da língua e à percepção das diferenças fonéticas entre palavras

Resumindo o discutido nesta seção, a fonética e a fonologia são áreas de estudo que investigam os sons da fala, enquanto o ensino de pronúncia busca desenvolver a habilidade de produzir sons corretamente em uma língua estrangeira. A correção fonética é uma estratégia utilizada para ajudar os aprendizes a corrigirem seus erros de pronúncia, enquanto a competência fônica refere-se à capacidade de utilizar e compreender os sons de maneira adequada. O estudo desses conceitos e sua aplicação no ensino de línguas contribuem para o aprimoramento da comunicação oral dos aprendizes.

Para finalizar, Farias (2018) observa que, na formação de professores de espanhol e futuros professores, tem havido negligência em relação aos conhecimentos que preparam o professor para ensinar a pronúncia em sala de aula. Além disso, Mesquita Neto (2020) concluiu que alguns manuais didáticos focam em atividades de correção fonética e não na prática do ensino da pronúncia. Podemos, portanto, afirmar que a abordagem adotada pelos manuais e a falta de formação nos cursos de licenciatura em relação ao ensino da pronúncia acabam refletindo em práticas repetitivas de correção fonética e aulas carentes de atividades que desenvolvam a pronúncia.

3. O que é e o que temos sobre o ensino de pronúncia

No Brasil, há um panorama desafiador no ensino da pronúncia, dada a escassez de especialistas dedicados à pesquisa nessa área. A maioria dos profissionais justifica a falta de atividades de pronúncia argumentando que, no enfoque comunicativo, o foco está em falar e ser compreendido, o que é verdadeiro. No entanto, isso não impede que os profissionais de ensino de línguas dediquem certa atenção à pronúncia de seus alunos.

De acordo com Los Santos e Alves (2022), no ensino de pronúncia, ainda há uma indefinição sobre o entendimento de língua e seu desenvolvimento no tocante ao conhecimento linguístico e abordagens de ensino, por parte de docentes e pesquisadores, que refletem em um abismo entre uma prática voltada a fins comunicativos e o trabalho com o componente fonético-fonológico da língua alvo no ensino de pronúncia. Silva (2022, p. 61) confirma o apontado quando diz que “à pronúncia nas práticas de línguas estrangeiras tem variado de forma não linear no que se refere à concepção dos métodos, metodologias e abordagens [...] ao longo da história.”

É relevante observar que Levis (2005) discute uma mudança nos objetivos do ensino da pronúncia. Nos primeiros métodos de ensino de idiomas, a ênfase estava na naturalidade, ou seja, acreditava-se que se falava corretamente um idioma estrangeiro ao imitar e afastar-se do sotaque nativo. Contudo, atualmente, o “objetivo primário do ensino-aprendizagem de língua adicional passa a ser uma comunicação significativa entre falante e ouvinte, em que se admite que o objetivo do ensino de pronúncia é a fala inteligível, não a mera redução do sotaque” (LOS SANTOS; ALVES, 2022, p. 972).

Considerando isso, revisaremos algumas abordagens sobre o que e como ensinar pronúncia. Iniciamos apresentando Masip (1999) que foi um dos primeiros a descrever os principais desafios enfrentados pelos brasileiros ao falarem espanhol, propondo técnicas (mecânicas e baseadas nos pontos de articulação) para aprimorar a produção dos sons. Entretanto, não propõe atividades que possibilitem o desenvolvimento oral ou a prática comunicativa.

Posteriormente, Gil Fernández (2007) desenvolveu um passo a passo para aulas centradas no ensino da pronúncia. Essa abordagem envolve atividades relacionadas à percepção, seguidas pela produção controlada e, por fim, prática livre. Celce-Murcia et al. (2010) também desenvolveram um método que engloba desde a percepção até a prática livre, dividido em cinco etapas: (i) Descrição e análise, que explana explicitamente a função do elemento fônico abordado; (ii) Discriminação auditiva, utilizando atividades de diferenciação perceptual; (iii) Prática controlada, com atividades mais mecânicas, geralmente caracterizadas pela repetição; (iv) Prática guiada, selecionando atividades em que o professor possa controlar o elemento fônico a ser praticado; e (v) Prática comunicativa, encorajando a espontaneidade na prática do aluno, com foco na forma e no conteúdo.

Apesar dessas metodologias, Alves (2015) adverte que, para alcançar sucesso no ensino da pronúncia, é necessário utilizar materiais que não se concentrem exclusivamente no aspecto da pronúncia, mas que também interajam com outros elementos da comunicação.

Nessa mesma linha de pensamento, Mesquita Neto e Canan (2021, p. 44-45) propõem uma unidade didática com base em quatro seções: (i) Aquecimento, em que o tema comunicativo da aula é introduzido, incentivando a interação entre alunos e professor; (ii) Conhecendo o som, com uma explicação explícita do elemento fônico, demonstrando sua realização e articulação. O foco está na percepção dos sons para que os alunos compreendam e identifiquem as diferenças contextuais. A ortografia pode ser utilizada posteriormente como apoio; (iii) Para se comunicar,

com a apresentação de atividades práticas, como situações comunicativas, para que os alunos desenvolvam a expressão oral; e (iv) Para finalizar, com atividades mecânicas de repetição ou pares mínimos com o objetivo de corrigir a pronúncia. Também é trabalhada a escrita com base no vocabulário da unidade e nos sons estudados.

Por fim, apresentamos a proposta didática de Los Santos e Alves (2022) que contemplam os seguintes aspectos: (i) Vamos conversar: prática de conversação referente ao tema da aula; (ii) Vocabulário: leitura ou compreensão auditiva; (iii) Instrução explícita: atenção aos sons do espanhol; (iv) Exercícios de pronúncia: tarefas de treinamento relacionadas à vogais e consoantes em espanhol; e (v) Prática comunicativa: conversação livre. Os autores deixam claro que defendem a língua e o ensino numa visão dinâmica e complexa, assim “os passos supracitados não podem ser vistos como etapas estanques, mas sim aspectos maleáveis cuja ordem ou inclusão/exclusão podem ser previstas a partir do conteúdo comunicativo do qual a aula está a serviço.” (LOS SANTOS; ALVES, 2022, p. 977).

É evidente que cada professor está familiarizado com sua própria realidade e que o que funciona para um grupo de alunos pode não funcionar para outro. No entanto, é fundamental abordar o ensino da pronúncia dentro de um contexto comunicativo e de uso real da língua. Na próxima seção, expomos nossa metodologia.

4. Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, buscando obter uma compreensão mais completa e aprofundada do fenômeno aqui estudado. Dessa maneira, apresentamos e descrevemos a compreensão dos professores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte sobre o ensino da pronúncia, como eles abordam esse tema em suas aulas e quais são suas principais dificuldades. Também buscamos compreender as concepções dos alunos sobre a temática e como eles acreditam que isso influencia em sua formação.

O estudo contou com dois grupos de informantes: o primeiro grupo foi formado por alunos, totalizando 29 (vinte e nove) participantes, sendo 17 (dezessete) de Pau dos Ferros e 12 (doze) de Mossoró. Os discentes estavam em diferentes níveis de língua (inicial, intermediário e avançado) e períodos do curso (do 2º ao 7º). Já o segundo grupo foi composto por 9 (nove) professores dessa universidade, sendo 5 (cinco) do *campus* de Pau dos Ferros e 4 (quatro) de Mossoró. Esses campi foram selecionados por serem os únicos a oferecerem a licenciatura em espanhol.

Os discentes foram convidados a participar da pesquisa pelos grupos de *whatsapp* das turmas, os únicos critérios para participação eram: a) estar matriculados no curso de Letras - Língua Espanhola da UERN; e b) Ter integralizado, ao menos, uma disciplina de língua espanhola. No caso dos docentes, convidamos a participar aqueles que lecionaram disciplinas relacionadas à língua espanhola ou didática (estágio) nos últimos 2 (dois) anos.

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário misto elaborado e aplicado remotamente por meio do formulário do Google. Após o prazo de entrega, realizamos uma análise dos dados, contrastando-os com as teorias existentes sobre o ensino da pronúncia e os resultados apresentados pelos professores e alunos. Assim, buscamos explorar as nuances e complexidades do fenômeno, ao mesmo tempo em que buscamos mostrar as generalizações e padrões que podem ser identificados numericamente. Sempre que possível, os dados obtidos foram apresentados em gráficos e explicados em porcentagens. A seguir apresentamos os dados levantados e as discussões de análise.

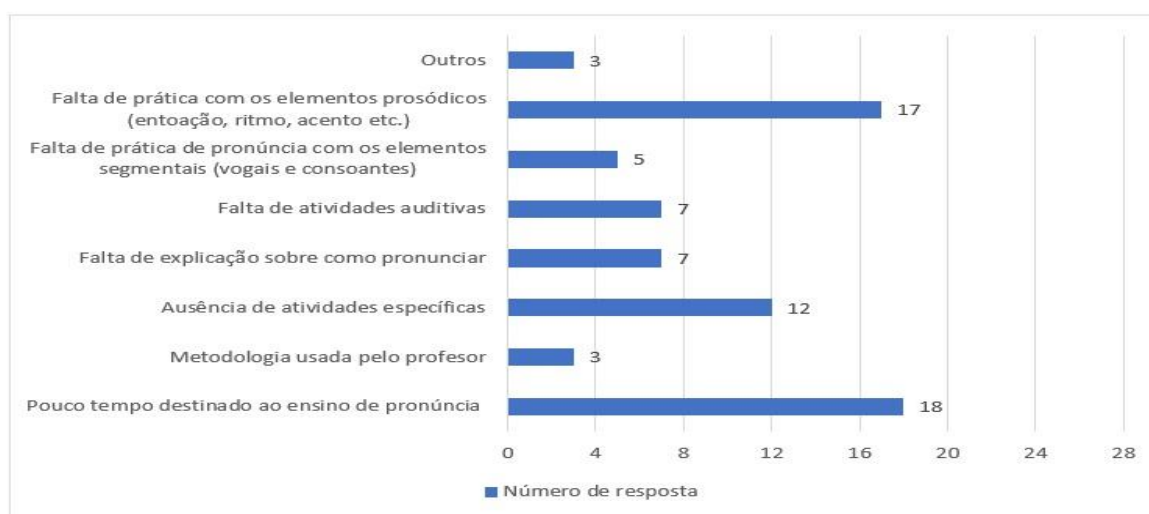
5. Análise dos dados

Iniciamos nossa exposição apresentando os resultados pertinentes às respostas dos estudantes. A primeira indagação proposta foi: "Você considera o ensino da pronúncia relevante para sua formação? Por qual motivo?" Todos os informantes responderam de forma afirmativa, evidenciando sua conscientização acerca da necessidade de instrução em pronúncia e sua importância no contexto formativo, isto é, em suas atividades acadêmicas, dentro e fora de sala. A segunda questão abordava as estratégias empregadas pelos docentes no ensino da pronúncia. As respostas obtidas revelaram diversidade, embora as abordagens mais comuns tenham sido: "por meio de atividades orais e interativas", "por meio de apresentações de seminários", "por meio da gravação de vídeos", "por meio de leituras em grupo" e "por meio de trava-línguas e diálogos".

Constata-se que a maioria dos participantes relatou o uso de atividades isoladas, sem uma sequência pedagógica que proporcione o estudo da percepção, reflexão e prática dos sons. Ademais, observa-se que os alunos estabelecem uma relação ou confusão entre o ensino da oralidade e o ensino da pronúncia. Compreendemos que a oralidade representa uma competência linguística que diz respeito à produção discursiva, abarcando conhecimentos socioculturais e pragmáticos, além de demandar proficiência na pronúncia, vocabulário e gramática da língua estrangeira (MESQUITA NETO, 2021). Portanto, a pronúncia está intrinsecamente inserida na prática oral, mas não se confunde com esta última.

Optamos por apresentar as questões 3 e 4 do questionário por meio de representações gráficas, a fim de facilitar a visualização dos resultados. Ambos os gráficos seguem um padrão organizacional, no qual o eixo horizontal representa o número de participantes que forneceram respostas à respectiva pergunta, enquanto o eixo vertical indica as respostas correspondentes a cada gráfico. É importante ressaltar que, no gráfico 1, um dos informantes optou por não responder, o que resulta em um número inferior de participantes em comparação com o segundo gráfico 2.

Gráfico 1 – Quais são os motivos que dificultam a sua pronúncia?



Fonte: Construção própria.

Após uma análise sucinta, o primeiro gráfico evidencia que, para os estudantes, o tempo dedicado a atividades específicas para o aprimoramento da pronúncia e a escassez de prática dos elementos suprasegmentais são os principais obstáculos no processo de aprendizagem da pronúncia em língua estrangeira. Essa constatação corrobora com as observações de Farias (2016), que aponta que os professores tendem a privilegiar atividades voltadas ao vocabulário e à gramática, negligenciando a pronúncia. A hierarquia fônica mencionada por Cantero (2003), na qual os elementos suprasegmentais devem ser abordados desde os estágios iniciais de ensino, é reforçada por Gil Fernández (2007) por meio do método denominado "*de Arriba abajo*", o que aponta a necessidade de uma maior atenção à prosódia.

Continuando a análise do gráfico 1, observamos que a falta de atividades específicas para o ensino da pronúncia ocupa a primeira posição com 42,9%, corroborando com as colocações anteriores. A ausência de tempo dedicado à pronúncia impede a realização de atividades

específicas voltadas para sua prática. A falta de exercícios de escuta e a ausência de orientações sobre a correta pronúncia são mencionadas em 25% das respostas cada. É relevante ressaltar que as atividades de escuta devem ser elaboradas de forma a desenvolver a percepção do aluno em relação aos detalhes fonéticos, evitando a surdez fonológica. Além disso, é observado que 17,9% dos participantes afirmam enfrentarem dificuldades com os elementos segmentais. Apenas 10,7% dos estudantes atribuem a responsabilidade à metodologia adotada pelo professor, enquanto outros 10,7% mencionam razões de natureza pessoal, como "vergonha de falar em público" e "falta de recursos tecnológicos". É válido destacar que a tecnologia desempenha um papel fundamental no contexto desta pesquisa, uma vez que tantos os alunos quanto os professores tiveram a experiência de aula remotas e presenciais.

Por último, solicitamos aos informantes que respondessem à seguinte indagação: "Em uma escala de zero a dez, qual é o seu grau de confiança em relação à preparação fornecida pelo seu programa de formação para o ensino da pronúncia como futuro professor de espanhol?" Para visualizar as respostas obtidas, apresentamos o gráfico 2.

Gráfico 2 – Em uma escala de zero a dez, qual é o seu grau de confiança em relação à preparação fornecida pelo seu programa de formação para o ensino da pronúncia como futuro professor de espanhol?



Fonte: Construção própria.

Verificamos que 62% dos entrevistados acreditam que o curso de formação os prepara, de certa forma, de maneira efetiva para lidar com o ensino da pronúncia. No entanto, com base nas respostas fornecidas em perguntas anteriores, percebemos que essa resposta está mais voltada

para o ensino da habilidade oral do que para o ensino específico da pronúncia. Em relação ao gráfico 2, constatamos que apenas 6,8% dos participantes afirmam sentir-se pouco preparados para o ensino da pronúncia, enquanto 37,9% acreditam que há algum nível de preparação, mas que ainda precisa ser aprimorado. Farias (2016, p. 319) destaca que "a competência fonética não é uma tarefa fácil nem para o professor nem para o aluno, pois envolve muitos elementos que representam desafios tanto para quem ensina quanto para quem aprende".

Percebemos uma demanda cada vez maior por educadores de línguas estrangeiras que sejam capazes de integrar o componente de pronúncia em suas aulas. Para os professores de línguas, não se trata apenas de ter um conhecimento superficial da pronúncia, mas também de compreender os aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento fonético-fonológico e saber como proporcioná-los aos alunos de maneira significativa e eficaz (LOS SANTOS; ALVES, 2022).

Dessa forma, após a exposição dos resultados referentes aos estudantes, direcionamos nosso foco para as respostas relacionadas ao ensino da pronúncia, abordando aspectos como formação, dificuldades e estratégias adotadas pelos professores. A primeira questão apresentada foi: "Na sua concepção, qual é o significado de ensinar pronúncia?". Vamos agora analisar, de forma qualitativa, as respostas apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Na sua concepção, qual é o significado de ensinar pronúncia?

Informantes	Respostas
1	Sempre parto do pressuposto de que a pronúncia está ligada a competência comunicativa e deve objetivar a fluência e não a correção. Então, ensinar pronúncia é oportunizar ao aluno desenvolver sua fluência oral de maneira a lhe garantir inteligibilidade nos momentos de interação em língua estrangeira.
2	Ensinar pronúncia é permitir e ajudar os discentes a ter segurança, principalmente em falar, a sua língua de estudo.
3	Ensinar pronúncia é orientar qual a maneira correta de articular os sons de uma palavra.
4	Dar conta de ensinar elementos sonoros característicos da língua estrangeira falada em diferentes países que a tem como oficial.
5	É ensinar a percepção e produção da prosódia (acento, ritmo, entoação) e dos sons das vogais e consoantes de uma língua. Mais recentemente se passou a considerar os gestos realizados durante os atos de fala como elementos que também ajudam na inteligibilidade.
6	Ensinar pronúncia é trabalhar com atividades específicas para ensinar a forma correta de pronunciar as letras e vocábulos, mostrando as diferenças entre alguns sons e a diversidade de sotaques.
7	Conscientizar os alunos sobre como as palavras devem ser articuladas, assim como conscientizar-lhes que uma letra pode soar de diversas maneiras, a depender do país, proximidade com outros fonemas etc (noções sociolinguísticas).
8	Significa ensinar a fonética de uma língua e suas variações.
9	Ensinar a reconhecer e reproduzir os sons.

Fonte: Construção própria.

Evidenciamos que as respostas obtidas podem ser agrupadas em três categorias distintas. O primeiro grupo relaciona o ensino da pronúncia com a competência comunicativa e destaca sua importância para uma interação inteligível e fluente (informantes 1, 2 e 7). O segundo grupo concebe a pronúncia como o processo de produção sonora (informantes 3, 4, 6 e 8). Por fim, o terceiro grupo entende que o ensino da pronúncia envolve tanto a percepção - reconhecimento sonoro - quanto a produção (informantes 5 e 9). Levando em consideração as conceituações apresentadas por Gil Fernández (2007), Farias (2014) e Mesquita Neto e Canan (2021), observa-se que as respostas dos professores pertencentes ao terceiro grupo são mais abrangentes em relação ao conceito de ensino da pronúncia, uma vez que este não se restringe apenas ao ato de articular sons, mas também engloba a capacidade de perceber e compreender os aspectos fonéticos. Ademais, Alves (2015) e Los Santos e Alves (2022) ressaltam a importância de abordar o ensino da pronúncia de forma comunicativa, integrando os demais elementos da linguagem.

Ao inquirirmos os professores acerca das dificuldades enfrentadas no ensino da pronúncia

durante o curso de graduação, as seguintes respostas foram apresentadas:

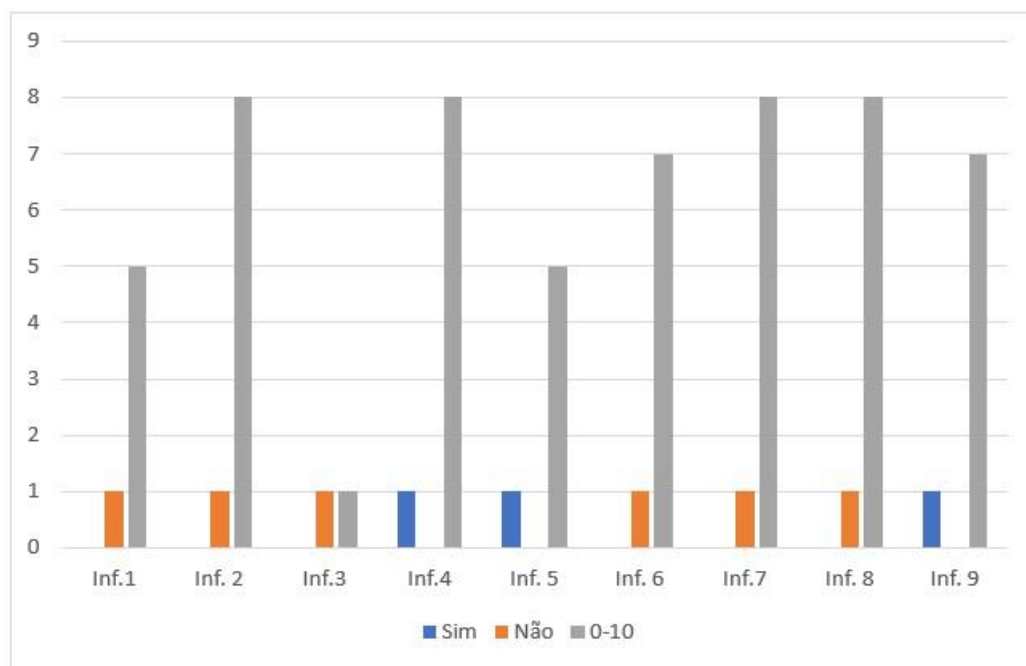
Gráfico 3 – Quais são suas maiores dificuldades em ensinar pronúncia na licenciatura?



Fonte: Construção própria.

Verificamos que as respostas apresentadas nos gráficos 3 e 4 estão em concordância, permitindo-nos divulgar as descobertas simultaneamente. Antes disso, é necessário fornecer uma explicação sobre o gráfico 4. No eixo horizontal, são apresentados os números de entrevistados, enquanto no eixo vertical, é representada uma escala que corresponde à pergunta 3: "Em uma escala de 0 a 10, qual é o seu grau de percepção em relação à preparação oferecida pelo curso de licenciatura para o ensino da pronúncia?". Adicionalmente, no mesmo gráfico, é indicado se o professor recebeu algum tipo de formação complementar sobre o tema (pergunta 4), a resposta para esta pergunta foi dada de forma binária: sim ou não.

Gráfico 4 – Respostas relacionadas às perguntas 3 e 4.



Fonte: Construção própria.

Com base no gráfico 3, observa-se que apenas 33,3% dos participantes indicaram ter recebido formação adicional sobre o tema, o que repercute nas dificuldades reportadas pelos professores ao ensinarem a pronúncia. Cerca de 23% afirmaram ter pouco tempo disponível para abordar a pronúncia, 22% destacaram ter escasso conhecimento sobre o assunto e 22% mencionaram que sua formação acadêmica foi insuficiente para capacitá-los a incorporar o ensino da pronúncia em suas aulas. Segundo Bertolí Rigol (2005), é geralmente observado que os docentes recebem pouca formação específica para lecionar o componente fônico, resultando na dificuldade de integrar a pronúncia em atividades comunicativas. Farias (2016) complementa essa afirmação ao afirmar que a falta de preparo na formação reflete-se na prática docente. Esses dados coadunam com o pensamento de Los Santos e Alves (2022, p. 970) ao afirmarem que o “abismo entre práticas que priorizam a função comunicativa e práticas que focam somente em pronúncia (isoladamente) se acentua ainda mais porque nos próprios cursos de Licenciatura em Letras não há uma formação suficientemente conjugada entre “saber pronúncia” e “saber ensinar pronúncia”.

Outra dificuldade mencionada refere-se à influência da língua materna e à fossilização. É importante considerar que a língua materna não deve ser encarada ou tratada como algo negativo, mas sim como uma ferramenta auxiliar para o ensino de novos sons, por meio de comparações e contrastes. Além disso, destaca-se a necessidade de exercitar a audição e a

percepção dos detalhes fonéticos. Embora o português e o espanhol sejam línguas irmãs, apresentam semelhanças sonoras significativas, porém, existem diferenças fonéticas que devem ser identificadas e compreendidas.

No que diz respeito ao gráfico 4, é importante ressaltar alguns dados relevantes: a) entre os participantes que receberam formação complementar, a menor média atribuída foi 5 (informante 5); b) entre aqueles que não receberam formação complementar, três deles avaliaram sua preparação para o ensino da pronúncia com média 8, dois com média 7, um com média 5 e um com média 1.

Podemos concluir que, mesmo buscando por melhorias na sua formação, a maioria dos professores acreditam que há um déficit na sua formação quanto à abordagem e métodos do ensino de pronúncia. Dessa forma, podemos afirmar que “apesar do seu papel crucial para a comunicação, a instrução fonético-fonológica [e, conseqüentemente, o ensino de pronúncia] nem sempre foi incluída nos métodos de ensino de línguas estrangeiras.” (LIMA JR., 2022, p. 79, Grifo nosso).

Finalmente, indagamos sobre as técnicas ou estratégias empregadas para o ensino da pronúncia (questão 5). As respostas obtidas são apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Quais técnicas ou estratégias você utiliza para o ensino de pronúncia?

Informantes	Respostas
1	Sempre abuso de multimeios: podcasts com material autêntico para ouvir e também para gravar a fala do próprio aluno; TICs para estabelecer contato entre os alunos com falantes nativos ou não nativos com boa fluência; entre outros.
2	Busco aporte teórico, áudios com falantes nativos.
3	Geralmente eu procuro trazer áudios de nativos de vários países para que os alunos consigam perceber a variação linguística. Uso também fragmentos de séries de língua espanhola e peço aos alunos para repetirem/dublarem o que a variante que eles acham mais confortável para utilizar.
4	A orientação ao acesso a essa "língua real" através de filmes, programas de rádio, novelas, literatura etc. Dando as ferramentas e possibilidades para que o aluno possa aprender também fora de sala e não só através do livro didático e recursos empregados didaticamente dentro da sala. Exercícios de repetição também ajudam a corrigir alguns equívocos em sala de aula.
5	Partindo, principalmente das dificuldades que os aprendizes apresentam, utilizo recursos como a fonética articulatória, atividades de oposição fonológica que ajudam na percepção dos sons e entoação e ritmo, quando possível utilizo recursos tecnológicos tanto para o ensino da pronúncia como para a correção fonética, alguns recursos do método verbo-tonal, como a fonética combinatória e crio estratégias de autocorreção.
6	Adaptações de atividades em sites de E/LE para aplicar ao contexto de aula da UERN e dos alunos.
7	Nas aulas de língua, sigo as indicações do livro didático.
8	Atividades auditivas que permitam a escuta dos sons das palavras, respeitando sempre as variedades linguísticas.
9	Reconhecimento e reprodução auditiva e oral.

Fonte: Construção própria.

Com base nas respostas apresentadas no Quadro 2, torna-se evidente que os professores percebem o ensino da pronúncia como intrinsecamente relacionado ao ensino da oralidade e das variedades linguísticas, com exceção do informante 5, que relata o uso de atividades específicas para aprimorar a pronúncia, abrangendo tanto aspectos perceptivos quanto de produção.

A falta de conhecimento em relação a métodos ou técnicas voltados para o ensino da pronúncia tem implicações diretas na abordagem didática adotada pelos professores, uma vez que a pronúncia deve ser abordada de maneira integrada aos demais aspectos da língua, sem requerer mudanças substanciais no currículo. No entanto, é importante ressaltar que a realização de atividades de compreensão e expressão oral não equivale necessariamente a praticar ou ensinar a pronúncia em si.

Diante disso, destaca-se a necessidade urgente de oferecer uma formação adequada e desenvolver manuais didáticos específicos voltados para o ensino da pronúncia, a fim de suprir

essa lacuna e fornecer recursos eficazes para os professores.

6. Conclusões

O objetivo geral deste trabalho foi analisar o papel do ensino de pronúncia nas aulas de língua espanhola no curso de licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Também, enquanto objetivos específicos, nos propomos a: a) verificar os desafios encontrados pelos professores para implementar o ensino de pronúncia nas aulas; b) apresentar as dificuldades enfrentadas pelos alunos em seu processo formativo enquanto futuros professores; c) discutir a relação ensino de pronúncia e a formação de professor de ELE; e d) refletir estratégias para a melhoria do ensino de pronúncia nas aulas de línguas da UERN. Para alcançar os objetivos elencados, optamos pela aplicação de um questionário que foi respondido por dois grupos de informantes: alunos e professores.

Ao longo do artigo, procuramos responder à seguinte questão: qual é o papel da pronúncia no contexto das aulas de língua? Observou-se que, embora os informantes considerassem a pronúncia e seu ensino como importantes, estes ainda ocupam um papel secundário nas aulas de espanhol. Tal situação ocorre por diversos motivos, tais como: insuficiente instrução sobre como abordar o ensino da pronúncia, falta de materiais adequados para essa finalidade, escassez de conhecimento específico acerca das estratégias de ensino da pronúncia, confusão entre os conceitos de oralidade e pronúncia, entre outros.

Dessa maneira, enfatizamos a necessidade imperativa de uma formação específica voltada para o ensino do componente fonético-fonológico. Salientamos que acreditamos que este ensino deve ser realizado de maneira contextualizada e integrada aos demais elementos da unidade didática trabalhada, assim como apresentado por Mesquita Neto e Canan (2021) e Los Santos e Alves (2022). É importante salientar que o mero conhecimento da pronúncia não capacita os graduados em Letras - Língua Espanhola a ensiná-la, uma vez que, de forma geral, falta o conhecimento aplicado, isto é, o conhecimento de como conduzir as aulas de pronúncia em termos metodológicos. Apesar de termos nos dedicado a apresentar algumas abordagens para o ensino de pronúncia, a questão de como tratar esse aspecto ainda requer grande atenção. Dessa forma, almejamos que esta pesquisa desperte o interesse em repensar alguns programas acadêmicos e práticas pedagógicas no tocante ao ensino de pronúncia.

Para tanto, faz-se necessário modificar nossa visão em relação à metodologia adotada em sala de aula e encarar o ensino da pronúncia como um elemento indispensável para o

desenvolvimento de uma comunicação compreensível e inteligível.

Referências

- ALVES, U. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. *Versalete*, v. 3, p. 392-413, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/col3-05/392UbirataAlvesPRONTO.pdf>>. Acesso em: 22/01/2023.
- BERTOLÍ RIGOL, M. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, p. 1-27, 2005. Disponível em: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/pdf/articulo_02.pdf>. Acesso em: 20/12/2022.
- BRISOLARA, L.; SEMINO, M. *¿Cómo pronunciar el español?* La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos. Campinas: Pontes Editores. 2014.
- CANTERO, F. *Fonética y didáctica de la pronunciación*. In: MENDOZA, A. (Org.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, 2003, p. 545-572.
- CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- FALCÃO, C. *Ensino de pronúncia no curso de espanhol do núcleo de línguas da UECE: diagnóstico e proposta didática*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2009. Disponível em: <<https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2010/06/carlaaguiarfalcao.pdf>>. Acesso em: 06/01/2023.
- FALCÃO, C. *Produção oral em espanhol como L2 e educação a distância: diálogos e práticas possíveis*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21778>>. Acesso em: 06/01/2023.
- FARIAS, M. *Reflexões sobre o ensino de pronúncia nas aulas de línguas estrangeira*. In: RIBEIRO, E.; FARIAS, M. (Orgs.). *Ensino de línguas estrangeiras: O que é? Como se faz?* Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 43 – 57.
- FARIAS, M. La formación del profesor para la enseñanza de la pronunciación y sus repercusiones en las clases de ELE para brasileños potiguarenses y cearenses. In: XXVI CONGRESO INTERNACIONAL ASELE, 2016, Granada. *Anais*. Granada: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7438727>>. Acesso em: 06/11/2022.
- FARIAS, M. *La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguarenses y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica*. Tese (Doctorado Español: investigación avanzada en lengua y literatura). Salamanca: Universidad de Salamanca, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=256212>>. Acesso em: 12/04/2022.
- GIL FERNÁNDEZ, J. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/libros. 2007.
- IRUELA, A. *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tese (Doctorado en Enseñanza de Lengua y Literatura). Barcelona: Universidad de Barcelona, 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132073>>. Acesso em: 22/06/2022.

LEVIS, J. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *Tesol quarterl*, v. 39, n. 3, p. 369 – 377, 2005. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3588485>>. Acesso em: 08/10/2021.

LIMA JR, R. *O ensino explícito de pronúncia*. In.: PINHO, R. A oralidade no ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Parábola, 2022, p. 79 – 90.

LOS SANTOS, B.; ALVES, U. *A formação em pronúncia de professores de espanhol como língua adicional: uma proposta didática*. Revista X. Curitiba, v. 17, n. 3, p. 968 – 1001. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251826>>. Acesso em: 08/01/2023.

MASIP, V. Fonética espanhola para brasileiros - síntese. *Revista GELNE*, ano 1, n. 1, p. 152-158, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9294>>. Acesso em: 14/11/2021.

MELLADO, A. *La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa*. In.: LAHOZ, J. M. et. al. Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español. Madrid: Editorial Edinumen, 2012, p. 11 – 41.

MESQUITA NETO, J. R. *Análise e proposta didática da entoação de potiguares futuros professores de espanhol como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras). Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <https://www.uern.br/controldepaginas/defendidas-em-2020_/arquivos/6182tese_final_josa%E2%80%B0_rodrigues.pdf>. Acesso em: 30/11/2021.

MESQUITA NETO, J. R. Ensino de pronúncia: uma abordagem comunicativa dos elementos segmentais. *Trama*, v. 17, n. 42, p. 90–101, 2021. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v17i42.27117>

MESQUITA NETO, J. R.; BARBOZA, C. O efeito da palavra na construção da interfonologia rótica PB-ELE. *Trama*, v. 15, n. 34, p. 52–67, 2019. DOI: [10.48075/rt.v15i34.20476](https://doi.org/10.48075/rt.v15i34.20476).

MESQUITA NETO, J. R.; CANAN, A. *Uma perspectiva comunicativa para o ensino de pronúncia: sons bilabiais*. In.: MESQUITA NETO, J.; SILVA, M. (Orgs.). Espanhol como língua adicional: um reflexo do ensino no Brasil. Tutóia: Editora diálogos, 2021, p. 36 – 54.

SILVA, V. *A pronúncia no ensino de línguas estrangeiras*. In.: PINHO, R. (Org.). A oralidade no ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Parábola, 2022, p. 61 – 78.