



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO LÍNGUA ESPANHOLA**

EZILDA NEIDE DE QUEIROZ

**ENSINO DE PRONÚNCIA: CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE
SUPERVISORES E PRECEPTORES DOS PROGRAMAS
FORMATIVOS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA
ESPANHOLA**

**PAU DOS FERROS
2024**

EZILDA NEIDE DE QUEIROZ

**ENSINO DE PRONÚNCIA: CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE
SUPERVISORES E PRECEPTORES DOS PROGRAMAS
FORMATIVOS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada ao curso de Letras Língua Espanhola, do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras-Língua Espanhola

Orientador: Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto

**PAU DOS FERROS
2024**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Q3e QUEIROZ, EZILDA NEIDE DE
ENSINO DE PRONÚNCIA: CRENÇAS E
EXPERIÊNCIAS DE SUPERVISORES E PRECEPTORES
DOS PROGRAMAS FORMATIVOS PIBID E RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DE LÍNGUA ESPANHOLA. / EZILDA
NEIDE DE QUEIROZ. - PAU DOS FERROS/RN, 2024.
44p.

Orientador(a): Prof. Dr. JOSÉ RODRIGUES DE
MESQUITA NETO.

Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em
Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Ensino de pronúncia, crenças, experiências,
programas formativos.. I. MESQUITA NETO, JOSÉ
RODRIGUES DE. II. Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. III. Título.

EZILDA NEIDE DE QUEIROZ

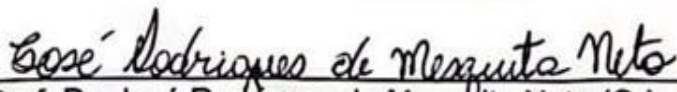
**ENSINO DE PRONÚNCIA: CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DOS
SUPERVISORES E PRECEPTORES DOS PROGRAMAS FORMATIVOS
PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA LÍNGUA ESPANHOLA**

Monografia apresentada ao Curso de Letras Língua Espanhola do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF - da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras - Língua Espanhola.


Orientador: Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto

Aprovado em: 03/12/2021

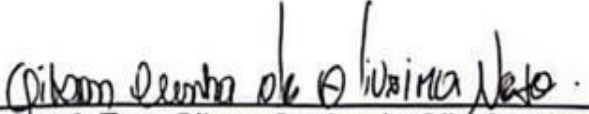
Banca examinadora



Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



Prof. Ma. Liliâne da Silva Souza
Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)



Prof. Esp. Gilson Cunha de Oliveira Neto
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria e força, rendo minha mais profunda gratidão. Sua presença constante iluminou meu caminho e me sustentou nos momentos de dúvida e dificuldade, permitindo que eu superasse os desafios desta jornada. À Nossa Senhora de Fátima, minha intercessora e guia espiritual, dedico uma menção especial. Em Suas mãos confiei minhas preces e, em Seu exemplo de fé e humildade, encontrei conforto e inspiração para seguir adiante.

À minha família, meu pilar mais sólido, agradeço com todo o coração. Aos meus pais e avós, que desde minha vida escolar se dispuseram a lutar para que sua filha tivesse a oportunidade de obter um diploma superior e se graduasse, obrigada por todos os esforços, por todos os sacrifícios que tiveram comigo, pela dedicação, amor incondicional e ensinamentos que moldaram quem sou hoje; e demais familiares, pelo apoio constante e pelas palavras de encorajamento nos momentos mais desafiadores. Vocês são minha maior motivação e minha maior conquista.

À Emanuel Lucas, que ouviu meus desabafos, meus medos e preocupações, expressei uma gratidão singular. Sua amizade verdadeira, seu apoio inabalável e suas palavras de sabedoria foram um farol que me guiou em momentos de incerteza. Obrigada por estar ao meu lado, sempre pronto para estender a mão e dividir o peso das dificuldades.

À Artur Silvestre, por todo apoio e ajuda ao longo desta jornada. Sua amizade e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente, e sou muito grata por poder contar com você em todos os momentos.

À Amélia, Anderson, Léo e Laura, que compartilharam comigo não apenas os desafios, mas também as conquistas e os momentos de alegria, além das cansativas viagens de ônibus a Pau dos Ferros, minha eterna gratidão. Vocês se tornaram muito importantes durante minha jornada e deixaram o processo mais leve. Foram o alívio e o estímulo que me mantiveram em equilíbrio ao longo desta caminhada.

Ao meu orientador, Dr. Rodrigues Mesquita, que me orientou desde o PIBIC e me possibilitou o interesse pela área de fonética e fonologia, sou grata

pelo exemplo de professor e pesquisador, pelos conselhos, pelos ensinamentos e correções.

Aos meus professores, pelo conhecimento transmitido, pela paciência e pela dedicação, manifesto minha mais sincera admiração. Cada ensinamento foi essencial para minha formação, e levo comigo o exemplo de compromisso e amor pela educação que vocês demonstraram.

À todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Este momento é, também, fruto da generosidade, da amizade e do apoio de cada um que cruzou meu caminho.

Por fim agradeço a mim mesmo, por minha força e coragem diante dos momentos difíceis.

Este trabalho é uma extensão do amor, da fé e do companheirismo que recebi ao longo da minha trajetória

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo geral analisar as crenças e experiências dos supervisores e preceptores dos programas formativos PIBID e Residência Pedagógica no que diz respeito ao ensino da pronúncia na formação de professores de Espanhol e como objetivos específicos: 1) Investigar as crenças e experiências dos supervisores dos programas formativos PIBID e Residência Pedagógica em relação ao ensino de pronúncia; 2) Identificar os desafios enfrentados pelos supervisores na aplicação das práticas formativas em relação à pronúncia. 3) Analisar a importância das práticas de ensino dos supervisores no aprimoramento da pronúncia dos alunos. A pesquisa fundamenta-se principalmente em autores como: Barcelos (2004, 2007); Alves(2007); Nascimento, Oliveira e oliveira (2020); pajares (1992) e Cajueiro, Pina e Gonçalves (2021) que tratam de crenças e experiências e formação de professores. Já Falcão (2021); Alves (2015); Mesquita Neto (2021); Los Santos e Aves (2022); e Celce-Murcia (2010) discutem o ensino de pronúncia. A abordagem metodológica é quali- quantitativa, utilizando questionários para a coleta de dados. Tivemos como sujeitos 4 participantes. Os resultados obtidos indicam que, embora os supervisores reconheçam a importância do ensino de pronúncia, há desafios significativos na implementação de práticas eficazes devido a limitações curriculares, falta de formação específica e sobrecarga de conteúdo. A pesquisa revelou que os métodos utilizados, como repetição e leitura em voz alta, nem sempre são suficientes para engajar os alunos. Além disso, há uma necessidade de estratégias mais dinâmicas e interativas, com ênfase nas elementos suprasegmentais como entonação e ritmo. O estudo sugere que a formação de professores nos programas PIBID e Residência Pedagógica poderia incluir uma abordagem mais prática e diversificada para o ensino de pronúncia.

Palavras chaves: Ensino de pronúncia, crenças, experiências, programas formativos.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo general analizar las creencias y experiencias de los supervisores y preceptores de los programas formativos PIBID y Residencia Pedagógica en lo que respecta a la enseñanza de la pronunciación en la formación de profesores de español. Como objetivos específicos: 1) Investigar las creencias y experiencias de los supervisores de los programas formativos PIBID y Residencia Pedagógica en relación con la enseñanza de pronunciación; 2) Identificar los desafíos que enfrentan los supervisores en la implementación de prácticas formativas relacionadas con la pronunciación; 3) Analizar la importancia de las prácticas de enseñanza de los supervisores para mejorar la pronunciación de los alumnos. La investigación se basa principalmente en autores como Barcelos (2004, 2007), Alves (2007), Nascimento, Oliveira y Oliveira (2020), Pajares (1992) y Cajueiro, Pina y Gonçalves (2021), quienes tratan temas relacionados con creencias, experiencias y formación docente. Por otro lado, Falcão (2021), Alves (2015), Mesquita Neto (2021), Los Santos y Aves (2022) y Celce-Murcia (2010) discuten aspectos del enseñanza de la pronunciación. El enfoque metodológico es mixto, utilizando cuestionarios para la recolección de datos. Los sujetos del estudio fueron 4 participantes. Los resultados obtenidos indican que, aunque los supervisores reconocen la importancia de la enseñanza de la pronunciación, existen desafíos significativos en la implementación de prácticas efectivas debido a restricciones curriculares, falta de formación específica y sobrecarga de contenido. La investigación reveló que los métodos utilizados, como la repetición y la lectura en voz alta, no siempre son suficientes para involucrar a los alumnos. Además, se necesita de estrategias más dinámicas e interactivas, con énfasis en elementos suprasegmentales como la entonación y el ritmo.

El estudio sugiere que la formación docente en los programas PIBID y Residencia Pedagógica podría incluir un enfoque más práctico y diverso para la enseñanza de la pronunciación.

Palabras clave: Enseñanza de pronunciación, creencias, experiencias, programas formativos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Qual dos seguintes elementos você considera mais desafiador para ensinar? 34

Quadro 2: Em sua opinião, quais mudanças poderiam ser implementadas nos programas formativos ou nas metodologias de ensino para melhorar o tratamento da pronúncia? 37

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Com que frequência você trabalha a pronúncia em suas aulas?... 31
- Gráfico 2:** Você acredita que o foco no ensino de pronúncia deve ser mais explícito nas aulas?32
- Gráfico 3:** Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com a pronúncia dos alunos no programa? 33
- Gráfico 4:** Em que medida as práticas de ensino de pronúncia nos programas PIBID e Residência Pedagógica contribuem para o aprimoramento da pronúncia dos alunos?..... 35
- Gráfico 5:** Qual a importância das práticas de ensino dos supervisores e preceptores no aprimoramento da pronúncia dos alunos? 36

Sumário

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Crenças e experiências e sua influência no processo de ensino e aprendizagem	18
2.2 Aspectos teóricos no ensino de pronúncia em língua espanhola.....	23
3 METODOLOGIA.....	29
3.1 Desenho da pesquisa	29
3.2 Participantes da pesquisa	30
3.3 Instrumentos e materiais.....	32
3.4 Procedimentos para a análise dos dados	32
4 ANÁLISE DE DADOS	34
5 RESULTADOS FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	47
APÊNDICE B – Questionário	49

1 INTRODUÇÃO

Buscamos analisar nesta pesquisa como acontece o ensino de pronúncia na formação de professores de espanhol a partir das crenças e experiências dos supervisores e preceptores dos programas formativos PIBID e Residência Pedagógica. Tardif (2012) argumenta que as vivências dos professores acumulam um repertório de conhecimentos que influenciam suas escolhas pedagógicas e a maneira como lidam com os desafios no processo de ensino.

As crenças e experiências dos supervisores e preceptores desses programas, sobre o ensino de pronúncia, são especialmente importantes, pois influenciam diretamente na formação dos futuros professores. Pois, são eles os responsáveis por orientar e monitorar as práticas pedagógicas dos licenciandos, suas visões sobre como a pronúncia deve ser ensinada, podem impactar de forma direta ou indireta as suas abordagens metodológicas adotadas em sala de aula.

Espera-se que o estudante seja proficiente em quatro habilidades básicas: ler, ouvir, escrever e falar, sendo esta última a que nos centraremos nessa pesquisa, relacionando-a com os programas formativos Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o PRP (Programa Residência Pedagógica, doravante PIBID edição 2022-2024. Enfatizamos ainda que a capacidade de comunicação oral e, conseqüentemente, de uma pronúncia inteligível, é o que se espera de futuros professores de uma língua estrangeira, visto que, a língua é sua ferramenta e objeto de trabalho Mesquita Neto (2018).

Nos últimos anos, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem se concentrado predominantemente no inglês, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Essa ênfase contribui para a marginalização da educação plurilíngue, resultando na exclusão de outras línguas, como o espanhol, do currículo escolar. Com a retirada da obrigatoriedade do ensino de espanhol pela BNCC, o acesso a essa língua se torna limitado, o que enfraquece o desenvolvimento do plurilinguismo e empobrece as oportunidades de interculturalidade para os estudantes brasileiros.

Nesse contexto, os estudos de espanhol desempenham um papel fundamental na promoção da diversidade linguística e cultural, proporcionando aos alunos a capacidade de interagir em diferentes contextos globais. É essencial reconsiderar as políticas educacionais para fomentar um ambiente que valorize o ensino de diversas línguas, reconhecendo sua importância para a formação integral dos estudantes.

Justificamos a escolha e o interesse pela pesquisa, pela experiência obtida por meio do PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica), no qual realizamos uma pesquisa com foco no ensino de pronúncia e o seu papel dentro dos livros didáticos do ensino médio. Posteriormente, ingressei como aluna bolsista do PIBID (Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência) que contribuiu significativamente para o aprofundamento de nossa compreensão sobre as dinâmicas e metodologias empregadas para o ensino de pronúncia e demais competências linguísticas.

Percebemos que até o momento desta escrita, poucos artigos ou pesquisas, discutem as crenças e experiências de professores em relação ao ensino de pronúncia do espanhol. No entanto, Alves (2019) apresenta em sua análise lacunas nas práticas atuais de ensino de pronúncia, além disso a autora ainda destaca a necessidade de abordagens pedagógicas mais eficazes e integradas, porém o foco de sua pesquisa concentra-se em contextos educacionais específicos, como escolas ou instituições de ensino particular, e não abrange outros contextos, como crenças e experiências de professores dentro de programas formativos de ambientes educacionais públicos, o que é divergente da nossa intenção de pesquisa.

Diante do exposto e tendo em vista a escassez de estudos relacionados com crenças e experiências de professores atualmente em programas formativos, torna-se imperativa a nossa análise, com o propósito de suprir essa lacuna. Tal investigação possibilitará não apenas elucidar as práticas pedagógicas, e as crenças subjacentes às concepções que permeiam o ensino de línguas, mas também contribuir para o aprimoramento de estratégias de ensino mais dinamizadas.

Desse modo, torna-se viável potencializar a formação de futuros docentes e otimizar o processo de ensino e aprendizagem da pronúncia, promovendo uma abordagem mais integrada e contextualizada no lecionamento do espanhol.

Com base na referida contextualização e justificativa, o questionamento primordial desta pesquisa é: Quais são as crenças e experiências dos supervisores e preceptores vinculados aos programas formativos PIBID e Residência Pedagógica no que tange ao ensino de pronúncia nas aulas de língua espanhola? Para responder a tal indagação, parte-se da necessidade de uma análise criteriosa acerca do panorama atual do ensino de pronúncia, com o intuito de suscitar um interesse mais profundo por essa temática no contexto do ensino de Língua Estrangeira, doravante LE, fomentando, assim, a valorização desse aspecto crucial na formação linguística e pedagógica.

Demais questionamentos também nos orientaram nesta busca sendo eles: 1- Quais crenças os participantes dos programas formativos PIBID e Residência Pedagógica atribuem ao ensino de pronúncia no processo de aprendizagem de línguas? 2- Quais são os desafios enfrentados por supervisores ao trabalhar com a questão da pronúncia durante o programa formativo? Já se pensando em um melhor uso da pronúncia em sala de aula se fundamentou o seguinte questionamento: 3- Qual a importância do aprimoramento do ensino de pronúncia em sala de aula?

Dadas as indagações posteriores, traçou-se o objetivo geral que concerne em analisar as crenças e experiências dos supervisores e preceptores dos programas PIBID e Residência Pedagógica sobre o ensino de pronúncia na formação de professores de Espanhol.

E como objetivos específicos elencou-se: 1- Investigar as crenças e experiências dos supervisores e bolsistas do programa formativo PIBID em relação ao ensino de pronúncia. 2- Identificar os desafios enfrentados pelos supervisores na aplicação das práticas formativas em relação a pronúncia. 3- Analisar a importância das práticas de ensino dos bolsistas no aprimoramento da pronúncia dos alunos.

Desse modo, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos sendo eles: Introdução, que tem como objetivo fornecer uma visão geral do trabalho, apresentando o contexto, a relevância e os objetivos desta pesquisa. A fundamentação teórica, a qual apresentamos os principais conceitos, teorias e estudos relevantes que fundamentam esta pesquisa discutindo principalmente os seguintes teóricos: Barcelos (2004, 2007); Alves(2007, 2015); Nascimento, Oliveira e oliveira (2020); pajares (1992) e Cajueiro, Pina e Gonçalves (2021) que tratam de crenças e experiências e formação de professores. Já Falcão (2021); Mesquita Neto (2021); Los Santos e Aves (2022); e Celce-Murcia (2010).

Na metodologia vamos detalhar os procedimentos e as estratégias utilizadas durante esta pesquisa, seguido da análise dos dados onde analisamos as respostas dos questionários e seu impacto. Assim, este estudo pretende não apenas contribuir para o campo do ensino de línguas, mas também fornecer subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas nos programas de formação de professores, com foco no desenvolvimento de habilidades de pronúncia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como aporte teórico para a elaboração deste projeto, serão apresentados a seguir alguns estudos pertinentes à temática abordada. Desse modo, a primeira seção apresenta os conceitos básicos sobre crenças definindo-as e correlacionando com o processo de ensino e aprendizagem, na segunda seção tratamos sobre os principais aspectos teóricos no ensino de pronúncia em língua espanhola.

2.1 Crenças e experiências e sua influência no processo de ensino e aprendizagem

Barcelos (2004) argumenta que não existe uma definição única para o conceito de crenças, mas sim, varias definições, ressaltando ainda que esta é uma das razões as quais tornam este conceito muito difícil de ser investigado. Em seu trabalho ele ainda apresenta diferentes termos e definições de crenças¹.

Entre os termos utilizados na literatura estão “concepções”, “representações” e “percepções”, que variam de acordo com as abordagens teóricas e os contextos de pesquisa. As definições, por sua vez, oscilam entre interpretações mais estáticas, que tratam as crenças como ideias fixas e estruturadas, e perspectivas mais dinâmicas, que as consideram influenciadas por experiências e contextos Barcelos (2004).

Barcelos (2004) ainda aponta que as crenças dos professores desempenham um papel crucial na forma como eles conduzem suas práticas pedagógicas, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Em termos de ensino de pronúncia, por exemplo, um professor que acredita que o foco principal deve ser a comunicação pode priorizar a compreensão global em

¹ Para uma compreensão dos termos sobre crenças apresentados pelo autor ler: BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas.** Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jun. 2004.

vez da correção fonética detalhada, enquanto outro, com crenças mais centradas na precisão, pode insistir em corrigir cada erro de pronúncia.

Por sua vez, Alves (2007) traz o entendimento de dois grandes filósofos acerca de crenças: Platão, que entendia crenças como relacionadas à parte sensível do conhecimento, e, Aristóteles, que, por sua vez, associava crenças a opiniões. A análise dessas perspectivas nos revela que, enquanto Platão via as crenças como algo que poderia estar ligado a percepções sensoriais, Aristóteles as considerava como opiniões, o que implica uma relação mais subjetiva e influenciada pela experiência individual.

Essa distinção é fundamental para compreender como as crenças se formam e se manifestam no contexto educacional, já que elas refletem não apenas percepções, mas também julgamentos e valores pessoais que orientam a prática docente. Dessa forma, em um contexto educacional, as crenças, podem ser compreendidas como construções mentais que influenciam profundamente a maneira como os indivíduos percebem e interpretam o ensino e a aprendizagem.

Elas consistem em concepções subjetivas, formadas a partir de experiências pessoais, sociais e profissionais, que orientam as atitudes e comportamentos dos professores em sala de aula.

Nascimento, Oliveira e Oliveira, (2020, p. 72) argumentam que:

Quando pensamos nas crenças sem fazermos referência ao processo de ensino-aprendizagem, logo as relacionamos a ideias, opiniões, e convicções que temos acerca de nossa vida e tudo que nos rodeia, repercutindo em nossa postura diante de nós mesmos, dos outros em relação ao ambiente do qual fazemos parte. Assim, podemos dizer que as crenças fazem parte da construção do nosso ser, implicando em nossas decisões, ações e emoções.

A citação acima desvincula o conceito de crenças do ensino e aprendizagem e amplia seu escopo, englobando todos os aspectos da experiência humana. Essa abordagem reconhece que as crenças não são meramente convicções superficiais, mas estão profundamente entrelaçadas em nossa identidade, influenciando tanto a forma como nos percebemos quanto como interpretamos o ambiente ao nosso redor, oferecendo assim, uma perspectiva bem mais holística sobre o papel das crenças na vida cotidiana.

Alves (2007, p. 253) discute sobre como as crenças funcionam:

As crenças parecem funcionar como um filtro de informações, isto é, todo novo conhecimento proposto vai passar antes pelo filtro daquilo que eu acredito, daquilo que é o resultado da minha interpretação de tudo que eu tenho vivido. Como a escola entra muito cedo em nossas vidas, nossas crenças envolvendo a sala de aula e o professor estão muito cristalizadas.

As crenças, enquanto filtros de informação, determinam como novos conhecimentos são interpretados com base nas experiências anteriores. Particularmente na educação, essas crenças, a partir de vivências na sala de aula desde cedo, tornam-se cristalizadas, influenciando profundamente a maneira como o docente lida com novas abordagens pedagógicas.

Ao operar de maneira implícita, as crenças interferem diretamente na prática docente, impactando as expectativas sobre os alunos, as metodologias escolhidas e as formas de avaliação. Embora distintos dos conhecimentos formais, que são mais deliberados e conscientes, as crenças têm um papel emocional e inconsciente, influenciando a abordagem pedagógica de modo profundo. Para melhorar essa prática, é fundamental que o professor reflita sobre suas crenças, tornando-se mais consciente de seu impacto e alinhando-as com os objetivos educacionais.

Nesse sentido, Pajares (1992, p. 325) afirma que:

As crenças dos professores influenciam todas as fases de sua atividade profissional, afetando diretamente o planejamento, as interações com os alunos e as decisões pedagógicas em sala de aula. Essas crenças, muitas vezes implícitas, podem exercer uma influência mais forte do que o conhecimento teórico ou acadêmico, moldando profundamente as práticas educacionais.

Diante disso, podemos ver o impacto significativo das crenças na prática pedagógica, muitas vezes mais determinante do que o conhecimento adquirido formalmente. Ao compreender o papel central que as crenças exercem no cotidiano docente, fica evidente que elas não apenas direcionam a prática pedagógica, mas também determinam a forma como os professores enfrentam os desafios educacionais e respondem às demandas do ambiente escolar.

Elas também afetam a motivação dos alunos, já que a atitude e o comportamento do professor são percebidos pelos estudantes e podem impactar sua disposição e envolvimento nas atividades. Barcelos (2004) mostra aspectos que caracterizam a investigação sobre crenças e afirma que é comum a caracterização do aprendiz como incapaz de aprender, tendo crenças consideradas 'erradas', mesmo que não haja uma afirmação direta sobre isso.

Assim, para promover práticas mais eficazes e conscientes, é crucial que os professores reflitam sobre suas crenças e estejam abertos à revisão, especialmente à luz de novos conhecimentos e experiências de formação continuada. Nesse sentido, compreender o impacto dessas crenças no ensino é importante, uma vez que elas podem atuar como facilitadoras ou limitadoras de práticas inovadoras, influenciando a eficácia do processo de ensino e aprendizagem e sua capacidade de adaptação às demandas contemporâneas.

Cajueiro, Pina e Gonçalves (2021) ressaltam que, ao nos implicamos nas vivências, somos levados a transcender uma visão superficial das nossas ações, o que favorece a autoanálise e o aperfeiçoamento contínuo.

A experiência, nesse contexto, torna-se um campo fértil para a transformação, gerando novas formas de pensar e agir no âmbito da docência.

Consideramos o falar de si, o relato de experiências vividas como um dos caminhos principais para o processo de reflexão sobre as práticas docentes, uma vez que, segundo Larrosa (2014, p. 18), a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nesse sentido, a experiência não é ignorada, ela toca nosso subjetivo em um processo de reconfiguração contínua. Ao vivenciar experiências, nosso ser é implicado, provocando-nos ressignificações que nos fazem refletir sobre “ser o que é”. (Cajueiro; Pina; Gonçalves, 2021, p. 62)

Destaca-se assim a importância de nos engajarmos profundamente nas nossas vivências, especialmente no contexto da docência. Ao transcender uma visão superficial das ações cotidianas, a reflexão sobre essas experiências se torna o mecanismo primordial para o autodesenvolvimento e o aperfeiçoamento contínuo. Esse processo de autoanálise é central para o professor que busca não apenas ensinar, mas também transformar sua prática pedagógica.

De acordo com Larrosa (2014, p,18) o conceito de "falar de si" e o relato de experiências, vão além da mera descrição dos eventos vividos. Ele enfatiza o impacto subjetivo da experiência "o que nos toca", ou seja, o valor da experiência não está apenas no que acontece, mas no modo como isso afeta e reconfigura o sujeito, proporcionando uma ressignificação contínua de sua identidade e de suas práticas. No âmbito docente, isso se traduz em uma prática reflexiva que leva o professor a constantemente reavaliar e ajustar suas abordagens de ensino, promovendo crescimento pessoal e profissional.

Nesse processo de reflexão e autoanálise, é fundamental que o professor esteja disposto a questionar e reavaliar suas próprias crenças. Essa abertura possibilita identificar áreas em que suas convicções podem estar limitando a eficácia de sua prática pedagógica, permitindo-lhe buscar novas abordagens que atendam melhor às necessidades dos alunos. A autoavaliação contínua torna-se, assim, uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional, incentivando o docente a adaptar-se e evoluir em resposta aos desafios educacionais contemporâneos.

Por meio do compartilhamento e do diálogo sobre suas vivências e práticas, os docentes podem, entre outras coisas, obter aprendizados valiosos, enfrentar diferentes perspectivas, construir soluções coletivas, inovadoras e práticas para problemas comuns. Essa interação não amplia apenas o repertório pedagógico individual, mas também fortalece a comunidade educativa.

A formação continuada e a busca por novas aprendizagens são igualmente fundamentais neste contexto. Ao se manter informado sobre as pesquisas e as tendências que estão sendo discutidas na área da educação, o docente alimenta sua prática com teorias e metodologias, que podem desafiar e ampliar suas crenças arrefecidas. Este esforço por aprender continuamente reflete uma postura profissional garantida em torno da eficácia e da atualidade do trabalho docente.

Em resumo, a conscientização das crenças pessoais e a reflexão aprofundada sobre as experiências vividas, constituem pilares para a transformação e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ao persistir nessa movimentação de autoconhecimento e desenvolvimento permanente, o

professor não apenas nutre sua própria trajetória profissional, mas também contribui significativamente para a formação integral de seus alunos, preparando-os para um mundo que está em constante mudança.

Dessa forma, ao compreender e refletir sobre suas próprias crenças e experiências, o professor cria um caminho para a inovação e o desenvolvimento contínuo de suas práticas pedagógicas. Essa jornada não apenas fortalece sua identidade profissional, mas também impacta diretamente o aprendizado dos alunos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas.

Nesse sentido, é fundamental discutir os aspectos teóricos que orientam o ensino de pronúncia em língua espanhola, analisando tanto os elementos segmentais quanto suprasegmentais e como esses aspectos podem ser efetivamente trabalhados no ambiente educacional.

2.2 Aspectos no ensino de pronúncia em língua espanhola

A pronúncia é um elemento essencial na comunicação oral e pode ser definida como a realização sonora dos fonemas de uma língua, incluindo a articulação de vogais, consoantes e características suprasegmentais, como entonação e ritmo. Trata-se da manifestação sonora do sistema fonológico, envolvendo a articulação de vogais, consoantes, além de aspectos suprasegmentais como entonação, ritmo, acentuação e pausas. Segundo Falcão (2021, P. 1)

A pronúncia pode ser entendida como o conjunto dos aspectos articulatórios e perceptivos de elementos segmentais (pronúncia de vogais e consoantes) e supra-segmentais (entoação, acento, ritmo, pausas, velocidade de elocução) de uma língua. Sua importância deriva de sua atuação fundamental no desenvolvimento das habilidades orais de produção e compreensão, pois é através do conhecimento sobre como os sons são articulados, suas características, a velocidade da fala e particularidades de entoação que os alunos serão capazes de produzir e distinguir sons e também estruturas prosódicas do idioma estudado, tornando-o inteligível.

Vemos que a autora destaca a pronúncia como um aspecto multifacetado da linguagem, incluindo tanto elementos segmentais quanto suprasegmentais. Os elementos segmentais, que incluem a articulação de vogais e consoantes, são fundamentais para a construção das palavras, enquanto os aspectos suprasegmentais: entonação, ritmo e pausas, conferem a fala sua expressividade e clareza. Essa abordagem integral é fundamental para a produção e compreensão do idioma, pois permite que os alunos entendam não apenas os sons individuais, mas também as características que influenciam a fluência da fala.

Em termos linguísticos, a pronúncia reflete o uso adequado dos sons da língua de acordo com suas normas fonéticas, respeitando as combinações sonoras próprias do idioma em questão, no caso, o espanhol. Dessa forma, o ensino da pronúncia em uma língua estrangeira envolve um processo estruturado, buscando desenvolver nos aprendizes a competência fonética e fonológica necessária para a produção correta dos sons da língua-alvo.

No tocante as etapas de seu ensino, elas mesmas incluem o reconhecimento auditivo dos sons da nova língua, a prática da articulação precisa desses sons e o aprimoramento dos elementos suprasegmentais, como a entonação e o ritmo. Sendo assim, a metodologia utilizada pode variar, mas geralmente começa com o foco em sons isolados, seguido de exercícios que simulam a fala natural em contextos comunicativos. Também levando em consideração as variações dialetais e regionais permitindo que os aprendizes desenvolvam uma compreensão mais ampla das nuances do espanhol.

A base teórica central do ensino de pronúncia está enraizada na fonética e na fonologia. A fonética oferece ao professor e ao aluno o conhecimento sobre os sons da língua estudada, incluindo a maneira como os sons são produzidos fisicamente. Já a fonologia se ocupa das regras que regem a organização desses sons dentro de um sistema linguístico. Com base em Alves (2015, p.396) vemos que:

Ao longo do processo de desenvolvimento de uma LE, um dos diversos desafios que se apresentam ao aprendiz diz respeito ao componente fonético- fonológico do novo sistema linguístico. Tal componente

mostra-se importante por exercer efeitos diretos na comunicação na nova língua, uma vez que tem implicações na inteligibilidade tanto daquilo que está sendo dito pelo aprendiz quanto, também, da cadeia de sons a qual tal aprendiz se encontra exposto.

A citação acima destaca a importância do componente fonético-fonológico no aprendizado de uma língua estrangeira (LE), enfatizando seu importante papel na comunicação. O domínio da pronúncia não apenas afeta a produção verbal do aprendiz, mas também interfere na sua compreensão auditiva. Pois, quando o aprendiz tem dificuldade em reproduzir os sons de forma correta, isso pode comprometer a inteligibilidade² do que ele diz, dificultando a comunicação com falantes nativos ou outros aprendizes.

Da mesma forma, a percepção dos sons da nova língua também é um desafio, já que a exposição a uma cadeia de sons desconhecida exige que o aprendiz desenvolva novas habilidades auditivas. Sendo assim, se faz necessário trabalhar tanto a produção quanto a percepção dos sons de forma integrada, para garantir uma comunicação mais fluída e eficaz, garantindo que o aluno se adeque aos sons.

Ainda de acordo com Alves (2015, p. 398)

Ao pensar a língua como um sistema adaptativo complexo, portanto, estamos concebendo que ela está inserida em um meio social, do qual sofre e sobre o qual exerce efeitos. Além disso, sendo um sistema complexo, a língua tem, também, caráter multimodal. Isso significa que o próprio desenvolvimento do componente fonético-fonológico não pode ser resumido, unicamente, à percepção e à produção dos sons da cadeia da fala.

A citação destaca a natureza dinâmica e variada da língua, enfatizando que ela não pode ser vista apenas como um conjunto estático de regras e estruturas, mas sim como um sistema. Esse entendimento implica que a língua é influenciada por diversos fatores sociais, culturais e contextuais, e, ao mesmo tempo, impacta esses mesmos contextos. Essa interdependência ressalta a importância de considerar a língua em um contexto mais amplo, onde a comunicação é moldada pelas interações humanas e pelas circunstâncias

² capacidade de compreender e ser compreendido, de transmitir informações de forma clara e eficaz.

sociais.

Essa visão mais holística sugere que, para uma aprendizagem efetiva da pronúncia, é necessário um enfoque integrado que contemple tanto a produção quanto a percepção dos sons, levando em conta as variações de entonação, ritmo, melodia e até gestualidade que compõem a comunicação oral em um contexto real.

Mesquita Neto (2021, p. 93) argumenta que:

Muitos acreditam que não é papel do professor de línguas o conhecimento de estudos fonéticos, porém, para que o aprendiz tenha a capacidade de usar a LE eficazmente, isto é, como instrumento comunicativo, tanto o docente quanto o discente devem dominar a competência fônica.

Além disso, o domínio da competência fônica pelo professor permite que ele ajude os alunos a evitar fossilizações fonológicas, ou seja, erros de pronúncia que se tornam fixos ao longo do tempo. Sem o apoio adequado nessa área, os alunos podem não desenvolver a capacidade de se expressar com clareza, mesmo que tenham uma compreensão gramatical e lexical avançada da língua.

No entanto, o aprendiz de espanhol, por exemplo, precisa entender não só os sons específicos dessa língua, mas também como os falantes nativos usam a pronúncia em diferentes situações comunicativas. Os gestos articulatórios podem transmitir significados sutis, as vezes imperceptíveis, que podem afetar diretamente a interpretação da fala. Alves (2015, p. 399) ressalta que:

A língua caracteriza-se, portanto, como um comportamento que implica ação coordenada, complexa e variável. Modelos fonológicos de tempo intrínseco, como a Fonologia Articulatória (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1986, 1992) ou a Fonologia Acústico-Articulatória (ALBANO, 2001) conseguem expressar estas premissas. Sob essa concepção, aprender o sistema fonético-fonológico de uma nova língua implica, sobretudo, coordenar gestos articulatórios.

Essa abordagem revela a complexidade do ensino de pronúncia em uma língua estrangeira, sugerindo que o ensino de pronúncia vai muito além do que apenas ensinar a repetição mecânica de sons, mas explora também a prática de

articulação consciente, a observação de falantes nativos e a incorporação de atividades que desenvolvam a coordenação motora necessária para a produção adequada dos sons. Assim, o aprendizado de uma língua se transforma em um processo mais ampla, que abrange a interação de diversos elementos e aspectos.

Los Santos e Aves (2022, p. 969) discutem sobre a formação em pronúncia de professores de espanhol e ressaltam que:

Ao pensarmos sobre o status do ensino de pronúncia de Espanhol em sala de aula no Brasil, podemos considerar que ainda há um abismo entre uma prática voltada a fins comunicativos em língua adicional e o trabalho com o componente fonético-fonológico da língua alvo.

A luz do pensamento de Los Santos e Aves (2022), percebemos um desafio significativo no ensino de línguas estrangeiras, o Brasil, particularmente no que diz respeito ao espanhol: a desconexão entre a prática comunicativa em sala de aula e o trabalho aprofundado com o componente fonético-fonológico. Esse "abismo" mencionado sugere que, muitas vezes, o ensino de pronúncia não recebe a devida atenção ou é tratado de forma superficial, o que compromete a habilidade dos alunos em comunicar-se de forma clara e compreensível na língua-alvo.

O fator que implica na má aplicação do ensino de pronúncia nas salas de aula pode estar atrelado a falta de recursos adequados, pouco tempo dedicado à prática oral e, em alguns casos, a própria formação do professor, que pode não se sentir confiante para trabalhar de forma eficaz o componente fonético-fonológico. Infelizmente a ausência de recursos limita o ensino de pronúncia, especialmente em contextos onde o acesso a recursos é bem mais restrito como é o caso de escolas públicas. Celce-Murcia et al. (2010) enfatizam, de forma clara, a falta de recursos adequados para o ensino, como materiais didáticos voltados exclusivamente para o ensino da pronúncia e tecnologias de apoio. Sem materiais específicos e tecnologias avançadas, se torna difícil para os professores proporcionar aos alunos a prática intensiva e variada necessária para o ensino de pronúncia.

Além disso, a variação dialetal do espanhol apresenta um desafio adicional. Diferentes regiões hispano falantes possuem variações significativas na pronúncia, o que pode confundir os alunos não expostos a uma ampla gama de sotaques. Por exemplo, a pronúncia de certos fonemas pode variar entre o espanhol da Espanha e o espanhol da América Latina, exigindo que os alunos desenvolvam uma flexibilidade auditiva para reconhecer e produzir essas variações

Essas lacunas no ensino de pronúncia resultam em dificuldades de inteligibilidade para os aprendizes, o que compromete não apenas a produção correta dos sons, mas também a sua capacidade de entender falantes nativos. O desenvolvimento de habilidades comunicativas eficazes em uma língua adicional, como o espanhol, depende de uma prática integrada que contemple todos os aspectos da linguagem, incluindo a fonética e a fonologia.

Sem a oportunidade de praticar em ambientes que simulem a realidade da comunicação oral, os aprendizes podem enfrentar dificuldades em reproduzir e compreender os sons, comprometendo sua fluência e inteligibilidade. A falta de recursos impede a implementação de abordagens pedagógicas mais dinâmicas e interativas, que integrem aspectos multimodais da comunicação.

Para reduzir esse abismo, é importante que o ensino de pronúncia seja tratado como parte essencial do aprendizado de línguas. Isso inclui a adoção de metodologias que combinem a prática oral com o desenvolvimento da percepção auditiva, além de maior uso de recursos tecnológicos que possam auxiliar na correção dos problemas de pronúncia.

3 METODOLOGIA

Todo estudo em fase de desenvolvimento exige a aplicação de uma sequência rigorosa de etapas, de modo a garantir que seus objetivos sejam atingidos com êxito. Nas seções subsequentes, serão detalhados os métodos e procedimentos metodológicos que nortearam a execução desta investigação. Tal divisão permitirá uma compreensão mais aprofundada acerca dos instrumentos que serão adotados para a devida exploração do objeto de pesquisa escolhido, assegurando, assim, a consistência e a precisão dos resultados almejados.

3.1 Desenho da pesquisa

No que tange à classificação metodológica, a presente pesquisa é de natureza quali-quantitativa do tipo descritiva, pois visa descrever e interpretar as experiências dos supervisores e preceptores sobre o ensino de pronúncia. Dessa maneira, Prodanov e Freitas (2013) explicam que a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade, valorizando a interação dinâmica e indissociável entre o sujeito e o contexto em que está inserido, o que impede a tradução dos dados em valores numéricos.

Em contrapartida, a pesquisa quantitativa parte do princípio de que é possível quantificar informações, permitindo a tradução de opiniões e dados em números que, por sua vez, são analisados por meio de técnicas estatísticas.

Paiva (2019) sustenta que a riqueza dos dados qualitativos reside na sua capacidade de revelar as complexidades e contradições das crenças e práticas dos sujeitos. pautada na interpretação e na compreensão dos fenômenos investigados.

A opção por tal abordagem justifica-se pela necessidade de explorar as crenças e as experiências dos participantes em relação ao ensino de pronúncia nas aulas de espanhol. Esse método possibilita uma análise contextualizada e detalhada dos dados, permitindo apreender as complexidades inerentes ao objeto de estudo, bem como as inter-relações que permeiam as vivências e percepções dos sujeitos envolvidos.

Dessa maneira, segundo Paiva (2019) a pesquisa qualitativa visa a compreensão profunda e interpretativa dos fenômenos sociais e educacionais. Essa abordagem é amplamente utilizada em estudos que buscam captar as nuances e subjetividades de experiências humanas, principalmente em contextos como o ensino de línguas.

No caso do ensino de pronúncia, essa abordagem é especialmente útil para identificar como os supervisores percebem sua prática pedagógica e de que maneira suas experiências influenciam suas crenças e métodos de ensino. A metodologia qualitativa, assim, favorece uma análise que vai além da superfície dos dados. Já a quantitativa, permitirá um levantamento dos padrões encontrados sobre as crenças e as experiências dos informantes.

Ainda segundo Paiva (2019), esse tipo de estudo permite ao pesquisador identificar padrões e relações sutis entre as experiências dos participantes e os contextos institucionais nos quais estão inseridos. A investigação de como os supervisores lidam com o ensino de pronúncia, com base em suas experiências prévias e formação contínua, demanda uma abordagem que valorize essas inter-relações. Portanto, a pesquisa qualitativa oferece meios para explorar as crenças e as experiências de nossos sujeitos e sua relação com o ensino de pronúncia

O método qualitativo também é adequado para investigar a complexidade das interações humanas no ambiente educacional, acreditamos que se tratando dos programas formativos como PIBID e Residência Pedagógica essa abordagem contribuirá para os resultados finais da nossa pesquisa.

3.2 Participantes da pesquisa

Para que seja realizado o desenvolvimento desse estudo, serão postas as perspectivas voltadas para o ensino de pronúncia do espanhol através das crenças e experiências dos supervisores e preceptores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP). A investigação busca entender como os informantes percebem, vivenciam

e implementam o ensino de pronúncia em suas práticas pedagógicas, explorando suas concepções, práticas metodológicas e desafios.

Contextualizando a pesquisa, cabem algumas palavras sobre os programas. O PIBID oferece oportunidades para que licenciandos tenham contato direto com a sala de aula desde os primeiros períodos do curso, sob a orientação de professores experientes, que são seus preceptores. Já o programa de Residência Pedagógica se destina aos estudantes que tenham concluído mais de 50% do curso, e tem um foco mais intensivo na prática pedagógica supervisionada, assim, sendo acompanhados pelos supervisores. Os dois programas são fundamentais para o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Dessa forma, os informantes foram selecionados com base no seu envolvimento nos referidos programas formativos e papel desenvolvido. Inicialmente, foram selecionados seis informantes, sendo três do PIBID e três do Residência Pedagógica. A escolha se deu por terem atuado na última edição dos programas (2022/2024) do curso de Letras Espanhol da UERN de Pau dos Ferros. Além disso, essa é a totalidade de preceptores e supervisores dos programas para o subprojeto selecionado. Enfatizamos que, após envio dos questionários, nossos informantes foram reduzidos para quatro, visto que, dois supervisores do PIBID declinaram o convite para participação na pesquisa.

A diversidade de contextos de atuação dos supervisores e preceptores permite uma análise mais abrangente sobre como a formação inicial, por meio desses programas, influencia o ensino de pronúncia. Esses profissionais, ao interagir diretamente com os licenciandos em formação, desempenham um papel crucial na mediação entre a teoria aprendida na universidade e a prática em sala de aula. Dessa forma, suas crenças e experiências fornecem subsídios valiosos para discutir a eficácia das metodologias aplicadas e as principais dificuldades encontradas no ensino de pronúncia do espanhol

Tais profissionais possuem uma visão crítica e prática sobre as dificuldades e estratégias adotadas para o ensino de pronúncia na língua espanhola. Além disso, sua contribuição é essencial para entender as crenças que permeiam o ensino. Assim, ao investigar as percepções dos supervisores,

procura-se não apenas relatar, mas também interpretar e compreender os fatores que influenciam suas práticas, fundamentando essa análise à luz de referenciais teóricos.

3.3 Instrumentos e materiais

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário composto por questões abertas e fechadas, no total de sete questões focadas no ensino de pronúncia da língua espanhola. O questionário tem como objetivo investigar as crenças e experiências dos supervisores e preceptores dos programas PIBID e Residência Pedagógica em relação ao ensino dessa habilidade. As questões foram elaboradas de modo a explorar a percepção dos participantes sobre a importância da pronúncia no processo de ensino e aprendizagem, os desafios enfrentados na prática e as metodologias que utilizam ou recomendam aos licenciandos.

O questionário também busca compreender a contribuição dos programas PIBID e Residência Pedagógica no aprimoramento da pronúncia dos alunos, perguntando em que medida as práticas pedagógicas desses programas ajudam nesse aspecto. Os supervisores e preceptores têm, dessa forma, a oportunidade de expressar suas opiniões sobre a importância das práticas de ensino no desenvolvimento da pronúncia e indicar possíveis melhorias nas metodologias ou nos próprios programas formativos para melhor abordar essa questão.

O questionário utilizado nesta pesquisa é dividido em duas partes: a primeira coleta dados pessoais e profissionais dos participantes, como nome, idade, formação acadêmica, disciplinas que lecionam e tempo de docência, com o objetivo de traçar o perfil dos supervisores e analisar como suas trajetórias influenciam suas crenças e práticas pedagógicas.

A segunda parte foca no ensino de pronúncia, abordando com que frequência esse aspecto é trabalhado em sala, se ele deve ser tratado de maneira explícita ou equilibrada com outros aspectos da língua, os principais desafios enfrentados, como falta de recursos e capacitação, e quais elementos da pronúncia são mais difíceis de ensinar, como entonação, ritmo e sons vocálicos e consonantais.

3.4 Procedimentos para a análise dos dados

Para a análise dos dados coletados por meio do questionário misto, que foi aplicado aos supervisores e preceptores dos programas PIBID e Residência Pedagógica, adotamos uma abordagem quali-quantitativa, considerando a natureza das questões aplicadas.

As perguntas fechadas do questionário, que incluem escalas de frequência e múltipla escolha, serão analisadas por meio de estatísticas simples e serão apresentadas por meio de gráficos e porcentagens, com a finalidade de identificar padrões nas crenças e experiências dos supervisores e preceptores sobre o ensino de pronúncia.

No tocante à análise das perguntas abertas, se dará por meio de análise de conteúdo. conforme proposta por Sousa e Marinho dos Santos (2021) a análise de conteúdo é um método qualitativo poderoso que busca interpretar as relações sociais e os significados subjacentes ao material investigado.

Inicialmente, os dados serão categorizados de acordo com temas recorrentes, como crenças sobre a relevância do ensino de pronúncia, experiências formativas, desafios e percepções sobre o impacto das práticas de ensino dos bolsistas. Essa análise permitirá uma compreensão das percepções e justificativas dos supervisores e preceptores, complementando os dados encontrado nas questões objetivas.

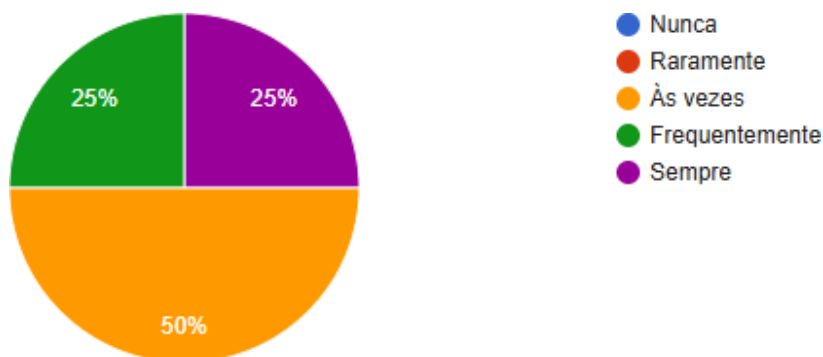
Por fim, realizaremos uma análise combinada, os resultados serão comparados com os objetivos específicos da pesquisa. No primeiro objetivo, as crenças e experiências dos supervisores e preceptores sobre o ensino de pronúncia serão descritas, destacando-se as principais percepções e abordagens. No segundo, os desafios relatados na aplicação das práticas formativas serão identificados e discutidos. Por fim, no terceiro objetivo, serão analisadas as contribuições das práticas dos bolsistas para o aprimoramento da pronúncia dos alunos, com base nos relatos dos supervisores.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção buscamos examinar e interpretar as informações coletadas ao longo da pesquisa com o objetivo de responder às questões propostas e validar ou refutar nossas hipóteses. Esta análise permitirá compreender as crenças e experiências dos supervisores e preceptores dos programas formativos no que diz respeito ao ensino da pronúncia, revelando padrões, desafios e possíveis implicações pedagógicas.

Os informantes desta pesquisa são todos professores licenciados da rede pública de ensino, pós graduados e mestres com experiências dentro de sala de aula. Partindo para a primeira pergunta no que diz respeito a frequência com que a pronúncia é trabalhada nas aulas de língua espanhola, podemos observar o gráfico 1.

Gráfico 1 - Com que frequência você trabalha a pronúncia em suas aulas?



Fonte: Dados do próprio pesquisador (2024).

Ao analisarmos o gráfico 1, percebemos 50 % dos informantes da pesquisa votaram que às vezes trabalham o ensino de pronúncia em suas aulas isso demonstra como a defasagem em relação ao ensino de pronúncia do espanhol ainda é muito visível, mas salvo modo O fato de nenhum dos respondentes ter escolhido "Nunca" ou "Raramente" reforça a percepção de que embora exista um abismo no ensino de pronúncia como afirmam Los Santos e Aves (2022), o mesmo tem um papel importante nas práticas

pedagógicas desses profissionais.

Na questão 2 buscamos avaliar a percepção dos supervisores e preceptores sobre a relevância da pronúncia no ensino de línguas estrangeiras, como podemos ver no gráfico 2.

Gráfico 2 - Você acredita que o foco no ensino de pronúncia deve ser mais explícito nas aulas?



Fonte: Dados do próprio pesquisador (2024).

No gráfico 2, notamos que 100% dos respondentes concordam que o ensino da pronúncia deve ser explícito, mas integrado com outros aspectos da linguagem, equilibrando com outros aspectos. Isso indica um consenso em torno da importância de um ensino claro e direto de pronúncia.

Além disso, a escolha pela opção "Sim, mas deve ser equilibrado com outros aspectos" sugere que, apesar da relevância de um foco explícito na pronúncia, eles mesmos também acreditam que outros componentes do ensino de línguas devem ser igualmente priorizados.

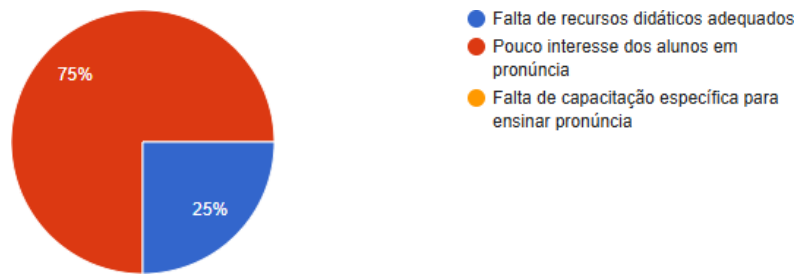
Assim como apresenta Celce-Murcia et al. (2010), que em outras palavras diz que, o ensino de pronúncia deve ser uma parte indispensável do currículo de línguas e deve ser abordado de maneira equilibrada com outras habilidades linguísticas, como leitura, escrita e compreensão auditiva. Portanto, o resultado mostra uma tendência de valorização do ensino explícito de pronúncia, mas com uma perspectiva balanceada em relação a outros aspectos da aprendizagem.

Essa visão dialoga com a abordagem comunicativa de língua. Autores

como Gil Fernández (2007), Celce-Murcia et al (2010) e Mesquita Neto e Canan (2021) propõem sequências didáticas que integram a pronúncia à prática das quatro habilidades linguísticas.

O Gráfico 3, que apresenta os principais desafios enfrentados ao trabalhar a pronúncia dos alunos no programa, é possível observar os resultados relacionados às dificuldades mais comuns encontradas pelos professores para trabalhar a pronúncia, nesse contexto.

Gráfico 3 - Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com a pronúncia dos alunos no programa?



Fonte: Dados do próprio pesquisador (2024).

O gráfico 3 mostra os principais desafios enfrentados pelos supervisores ao trabalhar com a pronúncia dos alunos no programa. A maioria dos participantes 75% aponta o "Pouco interesse dos alunos em pronúncia" como o maior obstáculo. Isso sugere que, mesmo com a importância atribuída ao ensino explícito de pronúncia, muitos alunos não demonstram motivação ou engajamento nesse aspecto específico da aprendizagem.

Além disso, 25% dos respondentes indicam a "Falta de recursos didáticos adequados" como uma barreira. Esse dado aponta para a necessidade de materiais mais específicos e acessíveis que auxiliem no ensino da pronúncia, assim como afirma Celce-Murcia et al. (2010).

A ausência de recursos pode dificultar a implementação de atividades variadas e eficazes para promover o desenvolvimento fonético e fonológico dos alunos, limitando o impacto das práticas pedagógicas voltadas para esse

objetivo. Curiosamente, a "Falta de capacitação específica para ensinar pronúncia" não foi citada, sugerindo que os

supervisores se sentem tecnicamente preparados, mas enfrentam dificuldades externas, como o desinteresse dos alunos e a falta de materiais adequados.

Na terceira pergunta foi questionado quais elementos os supervisores e preceptores consideravam mais desafiadores para ensinar pronúncia. A pergunta teve como opções para resposta: Entonação, rimo, acentuação, sons vocálicos e sons consonantais, na questão os participantes poderiam marcar mais de uma opção. como podemos ver na seguinte tabela.

Quadro 1 – Resposta sobre quais elementos são considerados mais desafiadores para ensinar pronúncia

Informantes	Entonação	Ritmo	Acentuação	Sons Vocálicos	Sons Consonantais
Professor 1	X	X			
Professor 2	X				
Professor 3			X		
Professor 4			X		X

Fonte: Dados do próprio pesquisador (2024).

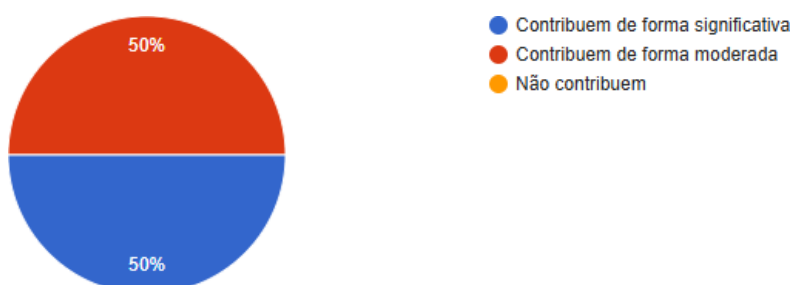
O quadro 1 evidencia que os elementos mais desafiadores para o ensino da pronúncia, segundo os participantes, são a entonação, mencionada por dois professores, e a acentuação, destacada também por dois professores. Esses aspectos, que envolvem a variação tonal e o destaque de sílabas em palavras, representam barreiras significativas no processo de ensino, possivelmente devido à sua complexidade e à necessidade de práticas pedagógicas específicas. A ênfase na entonação reflete a importância desse elemento para a comunicação eficaz, uma vez que influencia a interpretação e a clareza das mensagens.

O ritmo foi mencionado por um participante, assim como os sons consonantais, enquanto os sons vocálicos não foram apontados como desafiadores por nenhum dos professores. Em contrapartida, os aspectos suprasegmentais, como entonação e acentuação, exigem maior atenção, pois afetam diretamente a fluidez e a compreensão oral, como apontam estudiosos como Gil Fernández (2007) e Mellado (2012).

Os dados reforçam a necessidade de priorizar o trabalho com os elementos suprasegmentais no ensino de pronúncia, considerando que esses aspectos representam os maiores desafios para os professores. Como indicam Gil Fernández e Mellado, o domínio da entonação, do ritmo e da acentuação é crucial para a competência comunicativa, sendo indispensável integrar estratégias específicas e práticas contextualizadas no ensino. Dessa forma, é possível superar as barreiras identificadas e promover uma aprendizagem mais eficaz e alinhada às demandas da comunicação oral.

O Gráfico 4 apresenta as percepções dos participantes sobre a contribuição das práticas de ensino de pronúncia. Buscando compreender em que medida as ações realizadas nesses programas impactam positivamente o desenvolvimento da competência oral.

Gráfico 4 - Em que medida as práticas de ensino de pronúncia nos programas PIBID e Residência Pedagógica contribuem para o aprimoramento da pronúncia dos alunos?



Fonte: Dados do próprio pesquisador (2024).

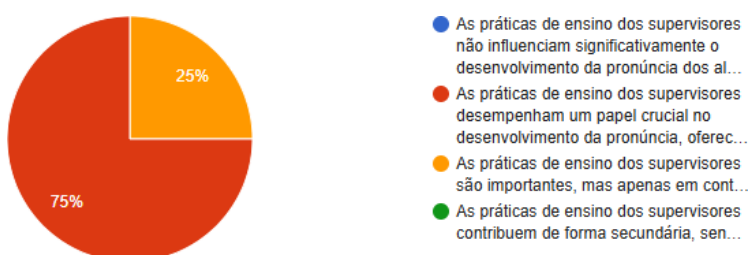
O gráfico 4 está dividido em duas metades: 50% dos respondentes

acreditam que essas práticas contribuem de forma significativa, enquanto a outra metade considera que elas contribuem de forma moderada. Não houve respostas indicando que essas práticas não contribuem para o desenvolvimento da pronúncia dos alunos.

Como aponta Falcão (2021) sobre o ensino de pronúncia afirmando que a relevância está ligada ao papel crucial que é desempenhado no aprimoramento das habilidades. O domínio sobre a articulação dos sons, suas características, a velocidade da fala e as nuances de entoação capacita os alunos a produzir e reconhecer sons, além de estruturas prosódicas do idioma em estudo, o que, por sua vez, garante que a comunicação seja clara e inteligível.

Essa distribuição sugere que, embora todos os participantes reconheçam algum nível de impacto positivo das práticas de ensino de pronúncia, há uma divisão quanto à intensidade dessa contribuição. Para metade dos respondentes, as práticas são vistas como altamente eficazes, enquanto a outra metade percebe uma contribuição relevante, mas menos intensa. Esse dado pode indicar a necessidade de ajustes ou reforços em certas metodologias para tornar o impacto mais consistente entre os alunos.

Gráfico 5 - Qual a importância das práticas de ensino dos supervisores e preceptores no aprimoramento da pronúncia dos alunos?



Fonte: Dados do próprio pesquisador (2024).

A maioria dos respondentes, 75%, acredita que as práticas desses profissionais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da pronúncia,

oferecendo suporte essencial. Já 25% consideram essas práticas importantes, porém com impacto moderado, contribuindo apenas em contextos específicos.

Nenhum dos respondentes indicou que as práticas dos supervisores e preceptores não influenciam o desenvolvimento da pronúncia ou que têm um papel secundário.

Esses dados sugerem que, em geral, os supervisores e preceptores são vistos como figuras fundamentais no processo de aprimoramento da pronúncia, com uma visão predominante de que seu apoio é crucial para o progresso dos alunos. No entanto, há uma pequena parcela que percebe esse impacto de forma mais limitada, sugerindo que talvez algumas práticas possam ser mais eficazes dependendo do contexto

O quadro 2 reúne as sugestões apresentadas pelos professores participantes sobre possíveis mudanças a serem implementadas nos programas formativos ou nas metodologias de ensino, com o objetivo de melhorar o tratamento da pronúncia no ensino de línguas. As respostas destacam diferentes perspectivas, abordando aspectos estruturais, pedagógicos e metodológicos.

Quadro 2 - Em sua opinião, quais mudanças poderiam ser implementadas nos programas formativos ou nas metodologias de ensino para melhorar o tratamento da pronúncia?

Professor 1	Direcionar atividades coerentes com o nível dos alunos no ensino médio com dinâmicas que os estimulem a perder a timidez e sintam-se motivados a praticar a oralidade, desenvolvendo uma pronúncia adequada
Professor 2	Realizar eventos culturais que abranjam atividades de leitura de diversos gêneros textuais, textos literários, obras literárias, e momentos de interação trabalhando aspectos culturais e a diversidade da língua em estudo, e sempre que possível focar na língua meta de estudo. Atividades dos alunos envolvendo gravação de áudios sobre diversos temas. Práticas de atividades interativas em diversos aplicativos, sites, blogs dentre outros. Assistir filmes, séries, músicas, curtos na língua meta. Assistir canais do YouTube, eventos culturais, músicas, documentários, na língua meta. Atividades extra, por motivos de tempo, e isso pode varias de

	acordo com a realidade de cada escola.
Professor 3	A escola deveria fornecer mais estrutura para isso; Os discentes de espanhol (da universidade) deveriam se preparar muito mais para ensinar em sala de aula, alguns escrevem errado e pronunciam errado; Deveria haver mais ludicidade e organização na ministração das aulas, pois os adolescentes teriam mais interesse se fosse assim.
Professor 4	O tempo do programa deveria ser mais, assim tendo mais tempo para trabalhar a pronuncia dos estudantes. Como sabemos temos várias objetivos de aprendizagens e muitas das vezes priorizamos os aspectos gramaticais, auditivo, leituras e a pronuncia vá ficando para em segundo plano, uma vez que os exames que a que os estudantes prestam não exige a pronúncia, todavia sabemos que a obrigação do ensino de língua estrangeira não é só trabalhar algumas habilidades e sim todos elas - Falar, ler, escrever e ouvir.

Fonte: Dados do próprio pesquisador (2024)

No quadro 2 podemos ver as sugestões para promover o ensino de pronúncia que, incluem o uso de dinâmicas que reduzam a timidez e incentivem a prática da pronúncia, como gravação de áudios, interação cultural e uso de ferramentas digitais. Esses métodos interativos, somados à imersão em conteúdos culturais, como filmes, músicas e canais na língua estudada, são apontados como formas eficazes de desenvolver a pronúncia de forma mais prática e envolvente, especialmente em contextos onde o ensino é limitado pelo tempo disponível em sala de aula.

Podemos ver que o Professor 1 sugere atividades que estimulem a prática da oralidade, focando na redução da timidez. O Professor 2 propõe

uma variedade de atividades culturais e interativas, como gravação de áudios e consumo de conteúdos audiovisuais, ajustadas à realidade das escolas. O Professor 3 destaca a necessidade de melhor estrutura e preparação dos discentes, além de aulas mais lúdicas e organizadas. O Professor 4 sugere a ampliação do tempo dos programas, priorizando a pronúncia e buscando um equilíbrio nas habilidades linguísticas. Essas sugestões apontam para a necessidade de maior flexibilidade e recursos para o ensino eficaz da pronúncia.

As respostas apontam para uma preocupação com a priorização inadequada de habilidades no ensino de língua estrangeira, com a pronúncia frequentemente colocada em segundo plano em relação à gramática e leitura, já que essas são mais exigidas nos exames formais. Os participantes sugerem que o tempo do programa deveria ser maior, permitindo um equilíbrio melhor entre o ensino de todas as habilidades: falar, ler, escrever e ouvir. Esse desequilíbrio no foco do ensino pode prejudicar a formação integral dos estudantes, comprometendo sua fluência oral e seu desempenho geral na língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, é importante destacar o alcance dos objetivos que nortearam nossa pesquisa. Assim, com base no objetivo geral, analisamos as crenças e experiências dos supervisores dos programas formativos PIBID e Residência Pedagógica no que diz respeito ao ensino da pronúncia na formação de professores de Espanhol. Essa análise foi fundamentada na relevância da competência de pronúncia no contexto da aprendizagem de línguas e no papel essencial que os supervisores desempenham nesse processo formativo.

O objetivo geral foi concretizado por meio dos objetivos específicos, que orientaram cada etapa deste estudo. No primeiro, buscamos investigar as crenças e experiências dos supervisores e preceptores em relação ao ensino da pronúncia. Para isso, analisamos suas percepções, que, em sua maioria, reconhecem a importância da pronúncia como parte fundamental da competência comunicativa. Contudo, observamos que, na prática, as experiências relatadas revelam desafios, como limitações curriculares e ausência de formação específica.

O segundo objetivo específico visava identificar os desafios enfrentados pelos supervisores na aplicação das práticas formativas relacionadas à pronúncia. A análise das respostas destacou barreiras estruturais e pedagógicas, como falta de recursos adequados e tempo insuficiente para trabalhar a pronúncia de forma sistemática. Esses obstáculos mostram a necessidade de reformulações nas abordagens formativas, ampliando o suporte oferecido aos supervisores e preceptores para que possam integrar a pronúncia em suas práticas de ensino.

Por fim, o terceiro objetivo específico foi alcançado ao analisar a importância das práticas pedagógicas no aprimoramento da pronúncia dos alunos. Identificamos uma diversidade de estratégias utilizadas pelos supervisores, desde técnicas explícitas até atividades mais integradas. Essa diversidade indica que, embora haja iniciativas significativas, é essencial

que os programas formativos proporcionem mais oportunidades

de capacitação prática, permitindo que os futuros professores desenvolvam habilidades para ensinar pronúncia de maneira eficaz e contextualizada.

Concluimos que este estudo não apenas contribuiu para ampliar a compreensão sobre o ensino da pronúncia, mas também reforçou a importância de repensar as práticas formativas no ensino de línguas. As crenças e experiências dos supervisores oferecem um panorama valioso para futuras discussões e iniciativas que promovam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes. Esperamos que os resultados obtidos inspirem ações que fortaleçam a formação de professores de Espanhol, possibilitando um ensino mais completo e alinhado às demandas da competência comunicativas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. **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.** Revista Versalete, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 392, jul.-dez. 2015.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas.** Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jun. 2004.
- BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca de mudanças de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- CAJUEIRO, D. D. S.; PINA, E. A.; GONÇALVES, T. V. O. **Reflexão sobre a ação: experiências formativas de professores sobre a aprendizagem escolar.** Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática, v. 17, n. 39, p. 61-72, 2021.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Ensino de Pronúncia: Um Livro de Curso e Guia de Referência.** Editora da Universidade de Cambridge, 2010.
- FALCÃO, C. A. **O ensino da pronúncia do espanhol na educação à distância: uma proposta didática.** In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012.
- ALVES, Júlia Batista. **Ensino de pronúncia do espanhol como língua estrangeira: reflexões e propostas didáticas.** 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.
- LOS SANTOS, B. R.; ALVES, U. K. **A formação em pronúncia de professores de**

Espanhol como língua adicional: uma proposta didática. Revista X, v. 17, n. 3, 2022.

MESQUITA NETO, José Rodrigues de. ***Interfonologia dos róticos na realização de professores de espanhol como língua estrangeira: uma visão multirepresentacional.*** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, 2018.

MESQUITA NETO, José Rodrigues de. **Ensino de pronúncia: uma abordagem comunicativa dos elementos segmentais.** *Revista Trama (UNIOESTE. Online)*, Cascavel, v. 17, p. 90-101, 2021.

PAIVA, Vera. Lúcia. Menezes. de Oliveira. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PAJARES, M. F. **Crenças dos professores e pesquisa educacional:** Limpando um conceito confuso. *Revisão de Pesquisa Educacional*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Métodos e técnicas de pesquisas do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUZA, J. R.; MARINHO DOS SANTOS, S. C. **Análise de Conteúdo na Pesquisa Qualitativa.** São Paulo: Editora XYZ, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Liza Hetkowski. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE –
UERN CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS - CAPF
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – DLE
CURSO DE LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E

ESCLARECIDO

Caríssimo(a) professor(a),

Você está convidado(a) a participar do projeto de pesquisa que busca estudar as crenças e experiências de professores sobre o ensino de pronúncia. Este estudo visa contribuir ao ensino de língua espanhola, uma vez que os dados coletados poderão servir para a reflexão e melhora das práticas de ensino, adequando-as às necessidades dos alunos brasileiros aprendizes do idioma e, também, contribuindo para o ensino de línguas de modo geral.

Caso você aceite participar da pesquisa, você irá (I) ler e assinar este termo de consentimento, (II) responder a parte I do questionário que busca compreender melhor seu perfil e formação (III) responder a parte II do questionário que objetiva identificar as crenças, experiências e práticas docentes no tocante ao ensino de pronúncia. O questionário será aplicado através do Google Forms.

Durante a realização da pesquisa não haverá riscos ou desconfortos associados à sua participação, pois as respostas serão dadas no seu tempo. Além disso, as informações fornecidas e o material coletado serão absolutamente confidenciais e não haverá identificação nominal dos participantes, nem divulgação de quaisquer informações que podem revelar

sua identidade. Você poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, informando os pesquisadores de sua decisão, a fim de que eles não utilizem mais seus dados.

A participação nesta pesquisa não acarreta, de forma alguma, em prejuízos ou em privilégios. Se houver quaisquer dúvidas referentes ao seu desenvolvimento, os pesquisadores estarão à disposição para esclarecimentos através dos contatos dispostos abaixo.

Se você estiver de acordo em participar desta pesquisa, assine no espaço abaixo.

Eu, _____,
Carteira de Identidade (ou CPF) número _____, concordo em participar deste estudo e autorizo o pesquisador a utilizar os dados por mim fornecidos.

Assinatura do Participante

_____/RN, ____/____/____

Contatos:

Ezilda Neide de Queiroz, ezildaqueiroz20@gmail.com, (84) 99946-0940,
Campus Avançado de Pau dos Ferros, /UERN.

APÊNDICE B – Questionário

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Email
2. Idade:
3. Nome:
4. Escola onde atua como supervisor (a) ou preceptor (a):
5. Formação:
6. Disciplinas que atua:
7. Tempo de atuação:
8. Tempo de docência no ensino superior:

PARTE 2 – QUESTÕES ESPECÍFICAS DA PESQUISA

1. Com que frequência você trabalha a pronúncia em suas aulas? () Nunca
()
Raramente
ntemente ()
Às
vezes
()
Frequentemente
ntemente () Sempre
2. Você acredita que o foco no ensino de pronúncia deve ser mais explícito nas aulas?

() Sim
() Não, o ensino de pronúncia deve ser trabalhado de forma implícita () Sim, mas deve ser equilibrado com outros aspectos
() Sim, mas acredito que aspectos segmentais (vogais e consoantes) são mais importantes

() outra. Qual? _____

3. quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com a pronúncia dos alunos no programa?

() Falta de recursos didáticos adequados

() Dificuldade em encontrar tempo suficiente para focar em

pronúncia () Pouco interesse dos alunos em pronúncia

() Falta de capacitação específica para ensinar

pronúncia () Outro (Especificar): _____

4. Qual dos seguintes elementos você considera mais desafiador para ensinar? Pode marcar mais de uma opção.

()

Entonaç

ão ()

Ritmo

() Acentuação

() sons vocálicos

() sons consonantais

5. Em que medida as práticas de ensino de pronúncia nos programas PIBID e Residência Pedagógica contribuem para o aprimoramento da pronúncia dos alunos?

() Contribuem de forma

significativa () Contribuem de

forma moderada

Contribuem de forma

limitada Não contribuem

Por que (Especificar): _____

6. Qual é a importância das práticas de ensino dos supervisores no aprimoramento da pronúncia dos alunos?

As práticas de ensino dos supervisores não influenciam significativamente o desenvolvimento da pronúncia dos alunos.

As práticas de ensino dos supervisores desempenham um papel crucial no desenvolvimento da pronúncia, oferecendo estratégias de correção e modelagem da fala.

As práticas de ensino dos supervisores são importantes, mas apenas em contextos avançados de aprendizado da língua.

As práticas de ensino dos supervisores contribuem de forma secundária, sendo a pronúncia desenvolvida principalmente de forma autônoma pelos alunos.

7. Em sua opinião, quais mudanças poderiam ser implementadas nos programas formativos ou nas metodologias de ensino para melhorar o tratamento da pronúncia?

