

A formação inicial do professor de Espanhol no estado do Rio de Janeiro: as abordagens da pronúncia nos diferentes componentes curriculares da trajetória formativa

Initial Spanish teacher training in the State of Rio de Janeiro: approaches to pronunciation in the different curricular components of the training trajectory

José Ricardo Dordron de Pinho¹

Resumo: Ao aprender uma língua, um aspecto importante para o desenvolvimento da oralidade está relacionado à pronúncia. Porém, para que os docentes possam realizar um trabalho efetivo voltado para esse conteúdo, convém que tenham os conhecimentos teóricos adequados e uma sólida formação para sua aplicação didática. A fim de verificar se a referida prática é oferecida aos docentes em sua formação inicial, este artigo tem como objetivo analisar os planos de curso da graduação em Espanhol nas universidades públicas do Rio de Janeiro. Para tanto, tomamos como base teórica Pinho (2021), que propõe a abordagem dos conteúdos fonético-fonológicos em dois momentos: um teórico e outro prático. Realizamos uma pesquisa documental, pois tomamos como *corpus* os referidos planos, e procedemos à análise do conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados indicam que as instituições oferecem uma base teórica adequada para os conteúdos fonético-fonológicos, em uma disciplina específica, além de quase todas também os trabalharem nos períodos iniciais de aprendizagem da língua. Quanto à formação pedagógica, porém, o tema pode ser depreendido de forma ampla pelos planos de curso, mas nenhuma instituição o aborda claramente. Diante dessas lacunas, cabe revisar os referidos planos, com a finalidade de oferecer uma formação mais adequada quanto aos conteúdos em questão.

Palavras-chave: Formação inicial do professor de espanhol. Conteúdos fonético-fonológicos. Ensino de pronúncia.

Abstract: When learning a language, pronunciation is an important aspect of oral development. However, for teachers to effectively address this topic, they must have adequate theoretical knowledge and solid training in its practical application. To determine whether this practice is offered to teachers during their initial training, this study aims to analyze undergraduate Spanish course plans at public universities in Rio de Janeiro. To this end, we use Pinho's (2021) theoretical framework, which proposes approaching phonetic-phonological content in two phases: theoretical and practical. We conducted documentary research, using the aforementioned plans as our *corpus*, and proceeded to content analysis (Bardin, 2016). The results indicate that the institutions offer an adequate theoretical basis for phonetic-phonological content in a specific discipline, and that almost all also address it in the initial stages of language learning. Regarding pedagogical training, however, the topic can be broadly understood through course syllabi, but no institution addresses it clearly. Given these gaps, these syllabi should be revised to provide more appropriate training regarding the content in question.

Keywords: Initial Spanish teacher training. Phonetic-phonological content. Pronunciation teaching.

¹ Professor Titular de Espanhol do Colégio Pedro II. Doutor em Língua Espanhola pela UFRJ. Atua no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Suas pesquisas estão voltadas, principalmente, para práticas de oralidade e para o ensino de pronúncia na Educação Básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2972-4726>. E-mail: ricardodordron@gmail.com

Recebido em: 28/10/2025.

Aceito em: 24/04/2026.



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução

Quando se aprende uma nova língua, um aspecto que costuma ser amplamente requisitado é a capacitação oral (BRASIL, 2006; LIMA, 2011; PINHO, 2017). Para esse domínio, faz-se necessário o conhecimento de aspectos relativos à pronúncia (IRUELA, 2007), uma vez que problemas nesse nível podem dificultar ou mesmo impedir a comunicação. Diante desse fato, torna-se fundamental o ensino explícito da pronúncia, posto que o domínio desse conteúdo contribui para uma maior desenvoltura oral por parte dos aprendizes (ELLIOT, 1997; LIMA JR., 2010). E, para que os professores em formação tenham condições de desenvolver esse trabalho em sua futura prática pedagógica, torna-se necessário que, ao longo de tal formação, desenvolvam conhecimentos teóricos sobre pronúncia. Ainda que não venham a ensinar fonética e fonologia, trata-se de conhecimentos necessários para a prática pedagógica da oralidade em suas futuras aulas (PADILLA, 2007).

Ao considerarmos a formação inicial do professor de Espanhol, Pinho (2020) entrevistou professores já formados e percebeu lacunas nessa formação. Brandão (2021) analisou planos de curso e verificou que o trabalho desenvolvido quanto aos conteúdos fonético-fonológicos costuma ser diminuto, com uma grande desproporção se comparado com o trabalho de outras disciplinas; além de, em alguns casos, ser possível verificar a ausência de uma disciplina para esse fim. No mesmo sentido, Mesquita Neto e Oliveira (2023) identificaram diversos desafios que precisam ser enfrentados a fim de que se alcance uma implementação efetiva do ensino de pronúncia: “[...] 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 [...]”. Assim, torna-se evidente a real necessidade de um maior cuidado com a formação inicial do futuro professor de Espanhol no tocante aos conteúdos fonético-fonológicos e à pronúncia.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo analisar a formação inicial do professor de Espanhol no estado do Rio de Janeiro quanto aos conteúdos fonético-fonológicos, mais especificamente quanto à oferta de disciplina(s) que abordam a pronúncia. Para tanto, utilizamos como instrumento para coleta de dados uma pesquisa de base documental, em que levantamos os planos de curso das disciplinas, para posterior análise, das quatro universidades públicas localizadas na região que oferecem o curso de Espanhol, a saber: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nosso foco na análise e interpretação dos dados, seguindo a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2016), volta-se tanto para a formação teórica, (i) na(s) disciplina(s) introdutória(s) voltada(s) para o desenvolvimento da competência comunicativa, (ii) na(s) disciplina(s) mais teórica(s), voltada(s) especificamente para esse fim, quanto nas disciplinas relativas à formação pedagógica, de caráter mais prático, (iii) voltadas para a aplicação didática do conteúdo em questão.

O trabalho se estrutura da seguinte maneira: após esta introdução, aprofundamos os temas aqui tratados e apresentamos nossa base teórica (PINHO, 2021). Em seguida, descrevemos nossos procedimentos metodológicos, baseados na análise do conteúdo (BARDIN, 2016); após a coleta de dados, constituídos pelas ementas dos cursos em análise, na internet, organizamos quadros que indicam a estrutura do curso de Espanhol em cada uma das instituições analisadas, bem como as disciplinas que abordam, explícita ou implicitamente, os conteúdos fonético-fonológicos. Após esse momento, procedemos à análise dos planos de curso, considerando a formação teórica e a formação para a prática pedagógica. Por fim, apresentamos nossos comentários finais e as referências bibliográficas.

A importância da pronúncia para a comunicação oral

A comunicação oral é o grande objetivo nas aulas de línguas, de acordo com diversos trabalhos, dentre os quais citamos Brasil (2006), Lima (2011) e Pinho (2017). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), ainda que não

estejam mais em vigor, já destacavam que a oralidade constituía o grande desejo tanto de estudantes quanto de professores. Os estudantes, porém, ao perceberem que concluem seus estudos, mas não têm fluência no(s) idioma(s) estudado(s) em sua modalidade oral, desenvolvem um sentimento de frustração, como afirma Lima (2011). Por fim, Pinho (2017), após entrevistar estudantes ingressantes no ensino médio, identificou um maior desejo pelo desenvolvimento das habilidades orais (86% para a compreensão oral e 83% para a expressão oral) do que das escritas (72% para a compreensão escrita e 54% para a expressão escrita). Verifica-se, portanto, interesse pela prática oral, mas um resultado negativo nesse sentido.

Para que se alcance efetivamente a fluência nas habilidades orais, torna-se indispensável o conhecimento de aspectos de pronúncia, já que ela é o suporte da oralidade, o que a torna seu elemento condicionador de inteligibilidade (IRUELA, 2007). O uso de um som ou de um padrão prosódico inexistente ou em posição equivocada pode não só dificultar, mas mesmo impedir a comunicação. Por essa razão, o ensino explícito de pronúncia se torna altamente relevante, como afirmado por Elliot (1997) e Lima Jr. (2010). O primeiro, após realizar um procedimento didático com um grupo em que atividades de pronúncia foram incluídas e com outro em que tais atividades não foram aplicadas, constatou que os estudantes do primeiro grupo apresentaram uma maior fluência na língua após o experimento, por se sentirem mais confiantes quanto ao assunto e não precisarem se preocupar com ele, pelo fato de o conhecerem bem. Lima Jr. (2010) chegou à mesma constatação e verificou que, após algum tempo, os estudantes aos quais atividades explícitas de pronúncia foram aplicadas se desenvolveram melhor inclusive em alguns aspectos que não lhes foram apresentados, por terem desenvolvido uma maior atenção para esse nível.

Embasamento para a pronúncia: os conteúdos fonético-fonológicos

No processo de desenvolvimento da pronúncia dos próprios estudantes, futuros professores em formação, a prática desse conteúdo pode se dar de maneira menos teórica, mas precisará se aprofundar quando cursarem a disciplina de Fonética e Fonologia. Como afirma Gil Fernández (2007), nenhum professor de Espanhol precisa ser um especialista

em fonética e fonologia, mas precisa ter certas noções teóricas para poder embasar sua prática pedagógica. Esse contexto se deve ao fato de que, na educação básica, não se ensinará teoria fonético-fonológica, mas apenas se praticará pronúncia. Isso quer dizer que o professor deve ter conhecimento teórico, mas também deve ser capaz de discernir sobre o que deve apresentar aos seus estudantes. Para tanto, cabe incluir na bibliografia dos cursos obras de referência, tais como Martínez Celdrán; Fernández Planas (2007), Hualde (2005), Llisterri (2003), Quilis (1999) e Navarro Tomás (1918).

Com base nos autores supracitados, destacamos alguns aspectos de fundamental importância para a formação teórica dos futuros professores no âmbito dos conteúdos fonético-fonológicos. Dada a extensão do presente artigo, no entanto, optamos por limitarmo-nos a aspectos de nível segmental. Inicialmente, é importante que os professores reconheçam a diferença entre fonologia e fonética, sendo que a primeira estuda os fonemas, entidade abstrata com valor distintivo, enquanto a segunda estuda os fones, realização concreta dos fonemas. Também cabe reconhecer as divisões da fonética, entre articulatória (que estuda o comportamento dos órgãos articulatórios durante a fonação), acústica (que estuda a onda sonora e descreve seus índices acústicos) e perceptiva (que estuda a percepção do som). Ao dedicar-se à realização concreta dos sons (nível fonético), convém considerar a sua realização alofônica, e, conseqüentemente, os possíveis fones (neste caso, alofones) correspondentes a cada fonema, estejam em variação livre (qualquer alofone pode ocorrer em qualquer contexto) ou em distribuição complementar (cada alofone se realiza em determinado contexto).

Entre diversos outros aspectos, convém reconhecer os fenômenos de desfonologização e neutralização. Em ambos os fenômenos, se dá a perda da capacidade distintiva entre fonemas, sendo que, na desfonologização, isso se dá em todo e qualquer contexto, enquanto que, na neutralização, isso só se dá em determinados contextos. Os principais fenômenos em espanhol seriam o seseo, o ceceo, o yeísmo e a aspiração. No seseo, a desfonologização entre os fonemas /s/ e /θ/ leva à permanência exclusiva do fonema /s/, ao passo que o ceceo é um fenômeno contrário: permanece tão somente o fonema /θ/. O yeísmo, também um caso de desfonologização, desta vez entre os fonemas /j/ e /ɲ/, leva à permanência do fonema /j/; porém, neste caso, ocorre uma grande variedade de realizações alofônicas, dentre as quais destacamos [dʒ] e [f].

Ao estudarmos os fenômenos descritos anteriormente, é importante que os estudantes conheçam os fenômenos em si, mas não é possível se limitar a esse conhecimento. Vale associá-los à sua distribuição geográfica, à questão do prestígio (o ceceo, por exemplo, é bastante mal visto socialmente) e, como já mencionado, às suas possíveis realizações fonéticas. Todos esses são conhecimentos fundamentais para o docente, no exercício da sua profissão em aulas de educação básica, organizar seu curso, mas tendo claro o que é conhecimento para ele e o que deve repassar para seus estudantes. Para um aprofundamento dos aspectos apresentados aqui de forma bastante introdutória e de outros conteúdos relevantes para o embasamento fonético-fonológico, sugerimos a consulta a obras que versem especificamente sobre o tema (recomendamos os autores citados no começo desta seção).

A necessidade da presença da pronúncia na formação inicial docente

Libâneo (2013) afirma que a formação docente abarca duas dimensões, a saber: a formação teórico-científica, que corresponde à formação específica da disciplina, e a formação teórico-prática, correspondente à formação profissional voltada especificamente para a docência. Dessa afirmação, conclui-se que a formação inicial docente precisa estar voltada tanto para uma formação na sua área específica de atuação quanto na formação para a docência.

Assim sendo, considerando o que discutimos anteriormente sobre a questão da pronúncia e o comentário de Libâneo (2013), verifica-se a necessidade da presença dos conteúdos fonético-fonológicos na formação inicial do professor de línguas (no nosso caso, de Espanhol) para posterior aplicação em sua prática pedagógica quanto à pronúncia. Estudos prévios demonstram fragilidades nesse sentido. Em Pinho (2020), identificaram-se professores que não cursaram a disciplina Fonética e Fonologia da Língua Espanhola em sua formação; dentre os que a cursaram, com exceção de um docente, todos afirmaram possuir muitas lacunas nessa formação. Situação semelhante foi identificada por Brandão (2021): após analisar diversos planos de curso, de variadas instituições formadoras de professores de Espanhol no Brasil, a autora constatou a total ausência da referida disciplina em alguns planos e uma tímida presença quando incluída, além da desarticulação com a língua portuguesa. Já Mesquita Neto; Oliveira (2023), ao analisarem um curso de formação de professores de Espanhol, levantaram os desafios

encontrados para a implementação do ensino de pronúncia por parte dos docentes, bem como as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no seu processo formativo.

É importante o professor ter embasamento fonético-fonológico, mas, como já comentado anteriormente, ele não transmitirá tais conteúdos em suas aulas. Esse conhecimento se torna basilar para que possa desenvolver a pronúncia de seus alunos. O professor, na verdade, precisa ter o embasamento teórico para poder aplicá-lo de acordo com o nível em que estiver trabalhando. Por exemplo, ele conhecerá o sistema fonético-fonológico da língua dos estudantes e o da língua objeto de ensino e, assim, poderá compará-los, a fim de antever possíveis dificuldades de seus estudantes e saber como abordá-las. O embasamento fonético-fonológico será usado numa aula de pronúncia para facilitar a comunicação oral, no sentido de contribuir para solucionar dificuldades discentes quanto à compreensão e à expressão oral (PADILLA, 2007).

Considerando o que discutimos até aqui, retomamos agora nosso objetivo: a fim de analisar como a didática da pronúncia vem sendo contemplada no curso de formação inicial do professor de Espanhol no Estado do Rio de Janeiro (no caso, oferecido por quatro instituições: UERJ, UFF, UFRJ e UFRRJ), levantaremos os planos de curso das instituições envolvidas e identificaremos as disciplinas relacionadas à formação para a pronúncia, tanto as disciplinas de Língua Espanhola quanto as disciplinas de Prática de Ensino. Após esse levantamento, procederemos à análise dos referidos documentos, considerando a presença (ou não) desse conteúdo e as abordagens propostas, se for o caso. Trata-se de um estudo qualitativo, cujo *corpus* é constituído pelos projetos pedagógicos e pelas ementas das disciplinas, ou seja, realizamos uma pesquisa documental seguida pela análise das ementas das disciplinas, a serem apresentadas de forma mais detalhada na próxima seção. Porém, também realizaremos um levantamento quantitativo. O estudo busca contribuir para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da oralidade para prática na educação básica e na formação do professor.

Procedimentos metodológicos

A fim de alcançar o objetivo proposto de analisar a formação inicial do professor de Espanhol quanto ao trabalho com os conteúdos fonético-fonológicos para o desenvolvimento da pronúncia, partimos do levantamento documental dos planos de

curso das disciplinas das instituições objeto de análise (UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ)². Em seguida, identificamos as ementas das disciplinas³ em que dito conteúdo poderia se fazer presente. Tomamos, para tal, a proposta de Pinho (2021, p. 122, 123), segundo a qual o referido conteúdo deveria ser abordado em, pelo menos, dois momentos: “[...] um momento relacionado à teoria fonético-fonológica e outro relacionado à prática de ensino, a serem desenvolvidos, respectivamente, pelo professor de Fonética e Fonologia e pelo professor de Prática de Ensino [...]”. Porém, ampliamos essa proposta, acrescentando aspectos da teoria e/ou da prática fonético-fonológica que podem ser abordados em disciplinas de língua que não uma específica para esse fim.

Considerando o que explicamos anteriormente, fizemos um levantamento das disciplinas de língua espanhola e das disciplinas relacionadas à formação pedagógica e, posteriormente, dividimo-las em três momentos: (a) disciplina(s) específica(s) para uma abordagem teórica dos conteúdos fonético-fonológicos, (b) disciplina(s) de língua espanhola que incluam esse conteúdo, mas que o considerem para a prática oral da língua, e (c) disciplina(s) voltada(s) para a formação pedagógica. Os critérios que possibilitaram a divisão nesses momentos correspondem à finalidade das disciplinas: no caso das disciplinas de língua espanhola, se correspondem ao desenvolvimento da competência comunicativa dos próprios estudantes (disciplinas iniciais) ou se correspondem ao trabalho com conteúdos formais da língua, no caso, fonética e fonologia (disciplinas finais); no caso das disciplinas pedagógicas, o fato de estarem voltadas para o exercício didático da profissão.

Cabe ressaltar, porém, que, com a finalidade de analisar a formação comum e obrigatória a todos os professores em formação, optamos por considerar apenas as disciplinas regulares do curso, excluindo as eletivas/optativas (no caso, ofertadas pela UERJ e pela UFF), pelo fato de nem todos os estudantes as cursarem.

O Quadro 1 lista as disciplinas de língua espanhola e de ensino de cada instituição:

	Disciplinas de língua espanhola	Disciplinas de formação pedagógica
UERJ	<ul style="list-style-type: none">• Língua Espanhola I• Língua Espanhola II	<ul style="list-style-type: none">• Prática de Ensino em Língua Espanhola I

² Optamos por trabalhar com universidades localizadas no estado do Rio de Janeiro por constituir nosso espaço tanto de formação acadêmica quanto de atuação profissional.

³ Cabe destacar que as ementas foram extraídas da internet, nas páginas das próprias universidades em análise, como pode ser verificado nas referências bibliográficas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola III • Língua Espanhola IV • Língua Espanhola V • Língua Espanhola VI • Língua Espanhola VII • Língua Espanhola VIII 	<p>(Ensino Fundamental e Médio)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prática de Ensino em Língua Espanhola II (O Ensino do Texto Literário) • Estágio de Educação Básica de Espanhol I • Estágio de Educação Básica de Espanhol II • Produção de Material Didático para Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira
UFF	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola I • Língua Espanhola II • Língua Espanhola III • Língua Espanhola IV • Língua Espanhola V • Língua Espanhola VI • Língua Espanhola VII • Língua Espanhola VIII • Língua Espanhola IX 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e Prática Educativa Português-Espanhol III⁴ • Pesquisa e Prática Educativa Português-Espanhol IV • Pesquisa e Prática Educativa Português-Espanhol VI • Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira – Espanhol
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Espanhol I • Espanhol II • Espanhol III • Espanhol IV • Espanhol V • Espanhol VI • Espanhol VII • Espanhol VIII • Produção de Texto em Espanhol 	<ul style="list-style-type: none"> • Didática de Espanhol I • Didática de Espanhol II • Prática de Ensino de Português-Espanhol e Estágio Supervisionado
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola I • Língua Espanhola II • Língua Espanhola III • Língua Espanhola IV • Língua Espanhola V • Língua Espanhola VI 	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado II • Estágio Supervisionado IV⁵ • Ensino de Língua Espanhola • Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão II

⁴ Apesar de o título desta e das duas disciplinas seguintes incluir Português, existem conteúdos voltados especificamente para a língua espanhola.

⁵ As disciplinas de Estágio Supervisionado I e III não correspondem à língua espanhola

		<ul style="list-style-type: none">• Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão IV⁶
--	--	--

Quadro 1 – Disciplinas de língua espanhola e de formação pedagógica de Espanhol nas instituições analisadas

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das ementas divulgadas pelas instituições na internet

Ao analisarmos o Quadro 1, verificamos uma estrutura muito similar entre as quatro instituições quanto à oferta de língua espanhola, com a disciplina recebendo exatamente essa nomenclatura (UERJ, UFF e UFRRJ) ou Espanhol (UFRJ). O número de períodos apresenta uma pequena variação: seis na UFRRJ, oito na UERJ e na UFRJ e nove na UFF. No entanto, a UFRJ apresenta uma disciplina complementar de língua espanhola.

Quanto às questões didáticas, incluindo disciplinas que as trabalham de forma um pouco mais teórica e as que acompanham o estágio, a variação é maior. A UERJ conta com três nomenclaturas, que correspondem a cinco disciplinas, e a UFRJ conta com duas nomenclaturas, em um total de três disciplinas voltadas para essa formação. Já a UFF e a UFRRJ apresentam três nomenclaturas cada uma, em um total de quatro disciplinas para a primeira e de cinco disciplinas para a segunda.

Após o levantamento da estrutura curricular oferecida pelas quatro instituições, dedicamo-nos a identificar as disciplinas que, especificamente, abordam questões relativas à pronúncia. Para tanto, consideramos o ementário de cada curso, inicialmente, e identificamos a sua estrutura. Pudemos constatar que as quatro instituições possuem uma estrutura bastante similar, ainda que não na mesma ordem⁷: todas elas apresentam ementa, conteúdo programático (ou programa) e bibliografia básica (ou clássica). Com exceção da UERJ, todas trazem, ainda, uma seção de bibliografia complementar. Além disso, a UERJ e a UFRRJ iniciam seus documentos com os objetivos.

Para a análise dos conteúdos fonético-fonológicos e da pronúncia, precisamos levantar que disciplinas específicas os tratam em suas ementas. Assim sendo, retomando a divisão apresentada anteriormente no Quadro 1 (disciplina(s) específica(s) para uma abordagem dos conteúdos fonético-fonológicos, disciplina(s) de prática da língua

⁶ As disciplinas de Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão I e III não correspondem à língua espanhola.

⁷ Vale mencionar que, em alguns casos, os planos aparecem de maneira incompleta, com alguns de seus componentes ausentes da ementa.

espanhola que incluam esse conteúdo e disciplina(s) voltada(s) para a formação pedagógica), identificamos, no Quadro 2, em quais delas os referidos conteúdos se fazem presentes⁸. Cabe ressaltar que nosso levantamento considera todas as disciplinas que apresentam o conteúdo de forma explícita ou mesmo implicitamente. Para essa decisão, baseamo-nos em Luna (2021), para quem a análise da presença das disciplinas e da discussão sobre o ensino-aprendizagem da oralidade pode se dar sob duas óticas: (1) deliberada (quando os conteúdos possuem um espaço garantido) e (2) implícita (quando os conteúdos possuem possíveis espaços).

	Disciplinas de língua espanhola voltadas especificamente para o conteúdo fonético-fonológico	Disciplinas de língua espanhola que incluem conteúdos fonético-fonológicos, mas voltados para a prática oral dos estudantes	Disciplinas voltadas para formação pedagógica do professor de Espanhol
UERJ	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola IV 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola I • Língua Espanhola II • Língua Espanhola III 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Ensino em Língua Espanhola I (Ensino Fundamental e Médio) • Estágio de Educação Básica de Espanhol I • Estágio de Educação Básica de Espanhol II • Produção de Material Didático para Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira
UFF	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola V 	X	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e Prática Educativa Português-Espanhol III • Pesquisa e Prática Educativa Português-Espanhol IV • Pesquisa e Prática Educativa Português-Espanhol VI • Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira – Espanhol
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Espanhol V • Espanhol VI 	<ul style="list-style-type: none"> • Espanhol I • Espanhol II • Espanhol III 	<ul style="list-style-type: none"> • Didática de Espanhol I • Didática de Espanhol II

⁸ Inicialmente, buscamos uma presença explícita dos conteúdos fonético-fonológicos. Caso isso não ocorra, indicaremos a disciplina se for possível perceber a possibilidade de relacionar tais conteúdos à ementa, ainda que implicitamente.

			<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Ensino de Português-Espanhol e Estágio Supervisionado
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola IV 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola I 	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado II • Estágio Supervisionado IV • Ensino de Língua Espanhola • Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão II • Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão IV

Quadro 2 – Disciplinas que apresentam conteúdos fonético-fonológicos

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das ementas divulgadas pelas instituições na internet

Mais adiante, na seção seguinte, descreveremos a apresentação, a seção em que aparece e a proposta em si relativa aos conteúdos fonético-fonológicos, para iniciarmos a análise propriamente dita. Para a realização dessa análise e da interpretação dos dados, baseamo-nos na proposta de Bardin (2016), segundo a qual os critérios para organização da análise se organizam nas seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação. Nesta pesquisa, a etapa de pré-análise, já apresentada, compreendeu a leitura de textos relativos à importância da pronúncia na comunicação e à necessidade de uma formação fonético-fonológica na formação inicial do professor de Espanhol, bem como das carências observadas nessa etapa formativa, além da delimitação do *corpus* (as ementas das disciplinas).

A segunda fase da proposta de Bardin (2016) é a de exploração do material. Nessa etapa, codificam-se e categorizam-se as unidades de registro e de contexto. A fase de exploração do material corresponde ao recorte dos dados brutos do texto, que se baseia nas escolhas de unidades de registro, no caso, os conteúdos fonético-fonológicos. Já adiantamos um pouco essa atividade, com o levantamento das disciplinas que se prestam à referida formação, sintetizada na forma dos Quadros 1 e 2, mas a aprofundaremos na seção de análise, quando levaremos em consideração o conteúdo das ementas.

Por fim, chegamos à fase de inferência e interpretação, última etapa de análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2016). Neste momento, a ser realizado na

próxima seção, sistematizaremos os dados levantados e procederemos a uma análise qualitativa, segundo a qual os categorizaremos de acordo com a presença ou ausência dos conteúdos fonético-fonológicos na formação inicial do professor de Espanhol e nos deteremos numa análise mais aprofundada dessa oferta, tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Análise

Em nossa análise da estrutura curricular das universidades do Rio de Janeiro que oferecem a habilitação de Letras em Espanhol (UERJ, UFF, UFRJ e UFRRJ) quanto aos conteúdos fonético-fonológicos, tomamos como ponto de partida a proposta de Pinho (2021). Segundo a referida proposta, os conteúdos em questão deveriam ser abordados em dois momentos: em uma disciplina teórica de língua espanhola, voltada especificamente para os conteúdos fonético-fonológicos, e nas disciplinas voltadas para a prática de ensino. Neste trabalho, optamos por incluir um terceiro eixo de análise: a presença de aspectos práticos de pronúncia em outras disciplinas de língua, como aquelas oferecidas no início do curso, em que os estudantes desenvolvem as habilidades orais em espanhol. A seguir, apresentamos nossa análise, com uma subseção para cada uma dessas divisões.

a) Oferta de disciplina(s) específica(s) para uma abordagem dos conteúdos fonético-fonológicos

Iniciamos nossa análise partindo da(s) disciplina(s) especificamente voltada(s) para o tratamento dos conteúdos fonético-fonológicos. Considerando o que apresentamos no Quadro 2, verificamos que todas as quatro universidades públicas localizadas no Rio de Janeiro para a formação de professores de Espanhol abordam o tema de forma específica, sendo que três delas possuem uma disciplina destinada a esse fim: UERJ (Língua Espanhola IV), UFF (Língua Espanhola V) e UFRRJ (Língua Espanhola IV). A UFRJ possui duas disciplinas (Espanhol V e VI). A disciplina de fonética e fonologia, ainda que varie, é ofertada aproximadamente no mesmo período em todas as instituições, perto da metade do curso.

Na UERJ, a disciplina “Língua Espanhola IV” inclui conteúdos fonético-fonológicos, mas não os trata de maneira exclusiva. Dos cinco objetivos, apenas dois se

voltam para o tema: “Usar os fonemas, entoação e ritmo da Língua Espanhola” e “Descrever e identificar a estrutura fonética e fonológica da Língua Espanhola”. Os demais se voltam para conteúdos morfossintáticos. A ementa inclui dois pontos, sendo um voltado para o tema em questão: “Domínio do quadro fonético e fonológico de espanhol atual” (neste caso, cremos que o uso do termo “aquisição” seria mais adequado do que “domínio”). Quanto ao conteúdo programático, não se observa nenhuma menção ao tema, predominando aspectos gramaticais. A bibliografia se encontra na mesma situação: são 12 obras, entre gramáticas, dicionários, livros de verbos e livros didáticos; ainda que as gramáticas costumem incluir uma seção voltada para pronúncia, a bibliografia não lista nenhuma obra voltada especificamente para a teoria fonético-fonológica.

Na UFF, a disciplina Língua Espanhola V é totalmente voltada para os conteúdos fonético-fonológicos, nos objetivos e na ementa. Porém, limita-se a aspectos segmentais, sem nenhuma referência à prosódia. Por outro lado, relaciona o conteúdo à variação linguística e ao ensino. Nas bibliografias, todas as nove obras abordam o tema, sendo que uma delas está voltada para variação e outras duas estão relacionadas à história da língua.

Na UFRJ, contamos com duas disciplinas. Espanhol V, assim como na UFF, também é totalmente voltada para os conteúdos fonético-fonológicos. Sua ementa traz a seguinte informação: “Fonética e Fonologia: o som e a letra, os alfabetos e a variação da língua oral em uso, análise fonética e fonológica da variação segmental, interrelações da oralidade e da escrita”. O programa detalha aspectos da teoria fonético-fonológica, os sistemas vocálico e consonântico, aspectos de prosódia (ainda que um pouco mais superficialmente) e elementos do espanhol coloquial nesse nível. Nas bibliografias, a maioria das obras é diretamente voltada para a teoria da fonética e fonologia; as demais obras abordam questões de pronúncia, de maneira mais ou menos explícita. Ainda na UFRJ, a disciplina oferecida no semestre seguinte, Espanhol VI, não é totalmente voltada para fonética e fonologia, mas traz esse conteúdo de forma marcante; porém, limitando-se a aspectos de prosódia e relacionando-os aos gêneros orais.

Por fim, na UFRRJ, a disciplina Língua Espanhola IV traz, no objetivo da disciplina, “Promover a percepção e a produção oral de licenciandos brasileiros, aprendizes de Espanhol, a partir da descrição, do reconhecimento, da investigação e da aplicabilidade dos sistemas vocálico, consonântico e prosódico ancorados nas variedades

da Língua Espanhola”, e, na sua ementa, “Conceitos básicos de Fonética e Fonologia. Vocalismo, Consonantismo e Prosódia da Língua Espanhola. Variedades dialetais. Práticas Investigativas. Propostas didático-metodológicas”. Observa-se uma referência tanto a aspectos segmentais quanto prosódicos, além da relação desses conteúdos com a variação linguística e com o ensino. Os seis itens do conteúdo programático aprofundam todos os aspectos mencionados anteriormente, além de estabelecerem uma relação com a situação específica dos falantes de português: “6- Sistematização das dificuldades de pronúncia de falantes brasileiros no processo de aprendizagem de Língua Espanhola e uma proposta didático-metodológica de ensino da entoação”. Dentre as oito obras apresentadas nas bibliografias, duas são gramáticas, mas as outras seis se voltam diretamente para os conteúdos fonético-fonológicos, seja na teoria, seja na relação com a variação ou com o ensino.

Após termos descrito a ementa das disciplinas voltadas para os conteúdos fonético-fonológicos, passemos à sua análise. Num primeiro momento, é importante perceber que todas as instituições que constituem nosso objeto de pesquisa oferecem disciplinas nesse sentido, o que demonstra a percepção da importância dos conhecimentos fonético-fonológicos para a formação docente, que serão utilizados na prática pedagógica dos futuros professores. Essa visão é reforçada se considerarmos que três instituições (UFF, UFRJ e UFRRJ) dedicam uma disciplina de maneira exclusiva para o tema, com a UFRJ aprofundando-o em uma segunda disciplina.

Ao detalharmos a abordagem fonético-fonológica pela ementa, verificamos que a UERJ a trata de maneira superficial. Além de a disciplina não ser totalmente voltada para o tema, o conteúdo programático e a bibliografia não fazem nenhuma menção a ele. Sendo assim, não há nenhuma orientação ao docente sobre que conteúdos fonético-fonológicos trabalhar, além de o estudante não ter nenhuma orientação sobre obras de referência. No entanto, existe uma clara orientação (limitada, por estar apenas nos objetivos) quanto ao trabalho com o nível segmental e também com o prosódico.

As demais instituições apresentam, todas elas, um grande detalhamento para o trabalho com os conteúdos fonético-fonológicos, não se limitando à teoria. A UFF e a UFRRJ destacam a importância de relacioná-los à variação linguística e ao ensino; a UFRJ, à fala coloquial e aos gêneros orais. Também é importante reconhecer o trabalho proposto na UFRRJ com as dificuldades específicas de brasileiros, pelo fato de os

estudantes em formação e seus futuros estudantes (pelo menos a maioria) serem falantes nativos de português, o que permite prever, em geral, as possíveis dificuldades a serem enfrentadas. Ainda, todas essas três instituições sugerem aos estudantes uma boa quantidade de obras sobre o tema na bibliografia.

b) Oferta de disciplina(s) de língua que incluam questões de pronúncia, voltadas para a prática oral dos estudantes

Neste segundo momento, para a análise de aspectos relativos à pronúncia em disciplinas para aprendizagem da língua sem foco teórico específico nos conteúdos fonético-fonológicos, retomamos, inicialmente, o Quadro 1. Nele, verificamos que todas as instituições oferecem uma disciplina básica de língua, denominada “Língua Espanhola” na UERJ, na UFF e na UFRRJ e “Espanhol” na UFRJ. A referida disciplina se subdivide em nove períodos na UFF, em oito na UERJ e na UFRJ e em seis na UFRRJ.

Apesar de cada instituição possuir uma distribuição específica quanto à presença dos conteúdos de pronúncia em disciplinas mais gerais, os três cursos que os incluem os trazem sempre nos primeiros períodos: eles compõem a ementa dos três primeiros da UERJ e da UFRJ e apenas do primeiro da UFRRJ⁹. Passemos, a seguir, à análise dessa abordagem.

Ainda que conteúdos de pronúncia estejam presentes em disciplinas gerais de três das quatro instituições consideradas neste trabalho, é possível verificar que sua presença é bastante limitada; por exemplo, nenhuma instituição inclui nenhuma obra relativa ao tema em sua bibliografia, além de não haver um maior detalhamento do assunto.

Na UFRJ, a questão da pronúncia está relacionada apenas ao programa, que se divide em três dimensões: temática, textual e linguística (também metodológica, no 3º período). A única referência está na dimensão linguística, quando se apresenta “Fonética do espanhol” em todos os três períodos, sendo que, no 1º período, se apresenta, ainda, “Normas de ortografia: acentuação e separação silábica”.

Quanto à UERJ, a referência ao tema está presente apenas nos objetivos: “usar os fonemas, entonação e ritmo próprios da Língua Espanhola, durante a produção oral” no

⁹ O referido conteúdo não aparece explicitamente na UFF, razão pela qual optamos por não considerar essa instituição neste momento da análise. Por se tratar de uma disciplina não específica quanto ao conteúdo de pronúncia, sua inclusão pode não se dar de maneira efetiva.

1º e no 3º períodos e “Usar os fonemas, entoação e ritmo da Língua Espanhola” no 2º período.

Por fim, na UFRRJ, a referência é feita no conteúdo programático. Ele se divide em duas partes: “Língua e Comunicação: a linguagem oral e escrita” e “Estudos da Língua: o discurso formal e informal”. Observa-se uma referência em cada uma dessas partes. No 1º item, temos “Expressão oral: a fonética do espanhol, diálogo e exposição sobre situações reais de uso da língua” e, no 2º item, “Ortografia e acentuação”.

Ao analisarmos o tratamento dos conteúdos de pronúncia em disciplinas não específicas, podemos verificar uma preocupação com o assunto, uma vez que ele está presente em três das quatro instituições. No entanto, é um tratamento bastante amplo, sem detalhamentos (nem indicação de leituras para os estudantes, como já mencionado). As orientações observadas se repetem ao longo dos três períodos, sem que se faça qualquer especificação: “Fonética do espanhol” na UFRJ e na UFRRJ e, com algumas alterações, “usar os fonemas, entoação e ritmo próprios da Língua Espanhola” na UERJ. O professor não recebe nenhuma orientação concreta sobre o que trabalhar, além de, dada a alteração de professores ao longo dos semestres, ser possível que haja repetições e/ou exclusões. Dessa forma, após a conclusão dessas disciplinas, é possível que os estudantes tenham visto superficialmente aspectos de pronúncia, bem como terem visto repetidas vezes determinado aspecto, em detrimento de certos aspectos novos. Para completar, caso deseje se aprofundar no assunto por conta própria, não terá nenhum apoio se buscar indicações de obras na bibliografia.

Apesar do descrito anteriormente, dois pontos positivos merecem destaque: na UFRJ e na UFRRJ, existem orientações quanto a questões ortográficas. Esse aspecto se torna relevante pelo fato de serem períodos iniciais, em que os estudantes estão aprendendo não apenas os conteúdos teóricos do espanhol, mas também a língua em si, desenvolvendo a sua própria competência comunicativa na língua. O segundo aspecto diz respeito à relação que as três instituições estabelecem entre o conteúdo fonético-fonológico e o uso da língua oral. Esse constitui o grande objetivo do ensino de línguas: o desenvolvimento do referido conteúdo se volta para o desenvolvimento, também, da competência comunicativa, de modo que contribua para uma efetiva comunicação oral.

c) Oferta de disciplina(s) voltada(s) para a prática de ensino

Para a análise das disciplinas voltadas para a prática de ensino, verificamos, inicialmente, com base no Quadro 1, que todas as instituições estudadas possuem uma quantidade relevante para esse fim: a UERJ possui três nomenclaturas (que somam quatro disciplinas), a UFF possui duas nomenclaturas (que somam quatro disciplinas), a UFRJ possui duas nomenclaturas (que somam três disciplinas) e a UFRRJ possui três nomenclaturas (que somam cinco disciplinas). Em síntese, a prática pedagógica da formação inicial do professor de Espanhol varia de três a cinco disciplinas nas universidades do Rio de Janeiro.

Ao passarmos nossas considerações para o Quadro 2, constatamos que praticamente todas as disciplinas de prática remetem a questões que podem envolver conteúdos fonético-fonológicos e de pronúncia¹⁰. Dissemos “podem envolver” porque, apesar da grande quantidade de disciplinas somando as quatro instituições (dezessete), nenhuma o faz de forma explícita. Os conteúdos fonético-fonológicos e de pronúncia podem vir a ser trabalhados nas aulas pelo fato de os planos de curso apresentarem informações que permitem incluí-los; o problema, porém, como já dito, é que isso não se dá explicitamente, de modo que existe a possibilidade de os referidos conteúdos não serem abordados em absoluto.

Apresentamos, no Quadro 3, alguns exemplos de como é viável depreender a inclusão dos conteúdos fonético-fonológicos e de pronúncia.

	Parte do plano de curso de Licenciatura em Espanhol e disciplina em que aparece	Exemplo
UERJ	<ul style="list-style-type: none">• Objetivos – Prática de Ensino em Língua Espanhola I (Ensino Fundamental e Médio)• Ementa – Estágio de Educação Básica de Espanhol I• Ementa – Produção de Material Didático para	<ul style="list-style-type: none">• “Conhecer e discutir questões de ordem teórico-práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico”• “Observação, co-participação e participação em atividades de ensino de espanhol como língua estrangeira em escolas de ensino básico”• “Confecção de exercícios diferenciados para o ensino

¹⁰ A única exceção é Prática de Ensino em Língua Espanhola II (O Ensino do Texto Literário), da UERJ, que, como o próprio nome indica, é voltada para o trabalho com textos literários.

	Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira	de espanhol como língua estrangeira”
UFF	<ul style="list-style-type: none"> • Ementa – Pesquisa e Prática Educativa Português-Espanhol III • Conteúdo programático – Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira – Espanhol 	<ul style="list-style-type: none"> • “Os métodos e as abordagens no ensino de línguas adicionais” • “Articulação entre teorias linguísticas, teorias de aprendizagem e abordagens pedagógicas”
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Programa – Didática de Espanhol I • Ementa – Prática de Ensino de Português-Espanhol e Estágio Supervisionado 	<ul style="list-style-type: none"> • “Produção de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de Espanhol/LE” • “Desenvolvimento de práticas pedagógicas, reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas”
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo – Estágio Supervisionado II • Conteúdo programático – Ensino de Língua Espanhola • Metodologia – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão IV 	<ul style="list-style-type: none"> • “Articular e promover a consolidação dos conhecimentos linguísticos, culturais e pedagógicos da língua espanhola, construídos no decorrer da integralização do curso, através da prática docente em escolas do ensino fundamental, buscando desenvolver as competências de ser professor” • “Metodologia e ensino de língua espanhola” • “Análise e elaboração de material didático em língua espanhola para o Ensino Médio”

Quadro 3 – Exemplos da possível relação entre os conteúdos fonético-fonológicos e de pronúncia e os planos das disciplinas voltadas para a prática

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos planos de curso divulgados pelas instituições na internet

Os exemplos selecionados para o Quadro 3 ilustram o não direcionamento específico em nenhuma das instituições para qualquer atividade relativa aos conteúdos fonético-fonológicos ou de pronúncia nas disciplinas cujo fim corresponde à formação profissional docente. Ainda que seja possível inserir os referidos conteúdos, posto que o texto verificado na ementa, no conteúdo programático, na metodologia, nos objetivos, no

programa, enfim, dá margem a uma possível inclusão de questões sobre pronúncia, em nenhum momento isso se dá de forma explícita. Diante desse contexto, existe uma grande possibilidade de a didática da pronúncia ser totalmente invisibilizada na formação inicial pedagógica do professor de Espanhol, que começará sua prática profissional sabendo, do ponto de vista didático, quais as suas funções, como e quando trabalhar pronúncia, entre outras questões.

O mesmo contexto pode ser observado quando analisamos as bibliografias, seja a básica, seja a complementar. O que encontramos são documentos oficiais e obras gerais sobre ensino, que podem incluir aspectos fonético-fonológicos ou de pronúncia, mas que não se voltam especificamente para esse fim. A única exceção é encontrada em uma disciplina da UFF: “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira – Espanhol”. A referida disciplina contém uma obra claramente voltada para questões de pronúncia e se encontra na bibliografia complementar; trata-se de “VALMASEDA REGUEIRO, MIGUEL ÁNGEL. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. MONTEVIDEO: S.N., 1993. 77 P.¹¹”.

Em síntese, o que se verifica nos planos de curso das instituições públicas do Rio de Janeiro que formam professores de Espanhol é que ainda falta uma formação mais efetiva voltada para a didática da pronúncia, com uma sólida formação para a prática pedagógica de conteúdos fonético-fonológicos. Repetimos que os professores não ensinam teoria fonético-fonológica na educação básica, mas esse conhecimento é basilar para o ensino de pronúncia.

Comentários finais

Este artigo, reconhecendo a necessidade de um embasamento teórico e de uma formação prática para o trabalho com o ensino de pronúncia, apresentou o objetivo de analisar a formação inicial do professor de Espanhol quanto aos conteúdos fonético-fonológicos no estado do Rio de Janeiro, habilitação oferecida em quatro instituições públicas, a saber: UERJ, UFF, UFRJ e UFRRJ. Para tanto, realizamos uma pesquisa de base documental, posto que nosso *corpus* foi constituído pelos planos de curso das

¹¹ Transcrito tal como se encontra no original.

referidas universidades, e nos baseamos na proposta da análise de conteúdo, de Bardin (2016). Baseamo-nos em Pinho (2021) para responder à nossa pergunta motivadora: como se dá a mencionada formação do professor de Espanhol considerando a formação teórica e a formação prática? Nesse sentido, estabelecemos uma divisão em três grupos:

- (a) a análise da formação teórica em uma disciplina voltada especificamente para esse fim;
- (b) a análise da formação teórica, mas em disciplinas em que os conteúdos fonético-fonológicos apresentam um caráter mais prático, voltados para a pronúncia, durante o desenvolvimento da própria competência comunicativa dos professores em formação;
- (c) a análise da formação prática dos estudantes para aplicação dos conteúdos em seu futuro fazer pedagógico.

No primeiro caso, verificamos, positivamente, que todas as quatro instituições apresentam pelo menos uma disciplina voltada especificamente para a formação fonético-fonológica dos estudantes (ainda que a UERJ incluía outros conteúdos), sendo que a UFRJ divide o conteúdo em questão em dois períodos. Outro ponto de destaque é a não limitação da abordagem segmental, com a inclusão do tratamento da prosódia (com exceção da UFF). Vale mencionar, ainda, alguns aspectos de grande importância levantados especificamente por alguma instituição: a variação linguística e o ensino (UFF e UFRRJ), a fala coloquial e os gêneros orais (UFRJ) e as dificuldades específicas quanto ao tema apresentadas por falantes de português (UFRRJ).

Quanto ao segundo aspecto, a presença dos conteúdos de pronúncia no desenvolvimento da fala dos próprios discentes em formação, verificou-se um tratamento não muito aprofundado nem muito bem detalhado, mas, ainda assim, pode-se destacar o reconhecimento da importância do assunto, pelo fato de essa prática estar presente em praticamente todos os cursos (a exceção é apenas uma instituição, a UFF). O comentário anterior sobre o não aprofundamento dos referidos conteúdos pode ser identificado por comentários genéricos, tais como “Fonética do espanhol” (UFRJ) e “usar os fonemas, entonação e ritmo próprios da Língua Espanhola, durante a produção oral” (UERJ). Além disso, não são incluídas obras sobre os conteúdos em análise na bibliografia.

Por fim, no último bloco de disciplinas, voltadas para a formação pedagógica dos docentes, é onde se observa a maior carência. Não é possível encontrar, em nenhuma das

quatro instituições, nenhuma referência direta aos conteúdos fonético-fonológicos ou de pronúncia. Eles podem vir a ser incluídos porque os conteúdos das ementas, dos objetivos, dos programas, enfim, dos planos de curso como um todo dão margem ao tratamento do tema, mas nada aparece de maneira clara. A única referência explícita se limita a uma indicação bibliográfica (UFF).

Em síntese, a formação inicial em pronúncia do professor de Espanhol no estado do Rio de Janeiro é oferecida em nível teórico em todos os cursos analisados, mas carece de maior aprofundamento nas disciplinas voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos próprios docentes em formação e, em especial, na formação pedagógica. Pelas ausências detectadas neste último item, verifica-se que os professores podem concluir seu curso de graduação com uma adequada base fonético-fonológica e relativo desenvolvimento de sua própria pronúncia, mas sem conhecimento sobre sua aplicação didática. Porém, considerando que os planos são um ponto de partida para as aulas, e não a descrição exata do que acontece em sala, cremos ser válido, futuramente, aprofundar o tema aqui analisado, a partir de entrevistas com os docentes e os discentes, a fim de validar a aplicação dos planos de curso e refletir sobre as crenças dos envolvidos no processo de formação docente.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Thaisa Alves. El (no) lugar del componente fónico en la formación de profesores de E/LE brasileños. *Revista Abehache*, 18, 2021. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/18>. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ELLIOT, R. On the teaching and Acquisition of Pronunciating within a Communicative Approach. *Hispania* 80, 1: 95-108, 1997.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros, 2007.

HUALDE, José Ignacio. *The Sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

IRUELA GUERRERO, Agustín. ¿Qué es la pronunciación? *redELE Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Febrero 2007, n. 9. Disponível em: www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2007/primera.html. Acesso em: 08 ago. 2025.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA JR., Ronaldo Manguera. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito de pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, p. 747-771, 2010. Disponível em: <http://cutt.ly/ThgdWN0>. Acesso em: 08 ago. 2025.

LLISTERRI, Joaquim. La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes de Italia*, 4 (1). 2003.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. Didática da oralidade na licenciatura em Letras: reflexões sobre planos de ensino pré e pós reforma curricular. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (Org.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio; FERNÁNDEZ PLANAS, Ana. *Manual de fonética española: articulaciones y sonidos del español*. Barcelona: Ariel, 2007.

MESQUITA NETO, José Rodrigues; OLIVEIRA, Marta Regina de. O ensino de pronúncia no curso de letras – língua espanhola na UERN: desafios e estratégias.

Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, v. 27, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1722>. Acesso em: 30 ago. 2025.

NAVARRO TOMÁS, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC, 2004 (1918).

PADILLA GARCÍA, X. A. El lugar de la pronunciación en la clase de ELE. *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30/09/06, Vol. 2, 2007, pág. 871-888. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0871.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.

PINHO, José Ricardo Dordron de. O componente fonético-fonológico na formação profissional e na prática pedagógica do professor de Espanhol. *Revista Ícone*, v. 21, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/issue/view/637>. Acesso em: 13 ago. 2025.

PINHO, José Ricardo Dordron de. O ensino de pronúncia nas aulas de Espanhol no Colégio Pedro II – Crenças e práticas docentes. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/RLE%20v.%2020%20n.1>. Acesso em: 08 ago. 2025.

PINHO, José Ricardo Dordron de. Dando voz aos alunos – Repensando o ensino de Espanhol no Colégio Pedro II a partir das expectativas discentes. In: MATTOS, Francisco Roberto Pinto (Editor da coleção); VIEIRA, Edite Resende, MARTINS, Marcia, SANTORO, Marco e NEVES, Rogério (Organizadores). *O Novo Velho Colégio Pedro II. Volume 4: Inovações Pedagógicas*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

QUILIS, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos, 1993.

UERJ. *Ementário*. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Graduação da UERJ, s.a. Disponível em: <https://www.ementario.uerj.br/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

UFF. *Banco de Ementas*. Niterói: Pró-Reitoria de Graduação da UFF, s.a. Disponível em: <https://app.uff.br/iduff/consultaEmenta.uff>. Acesso em: 12 jan. 2025.

UFRJ. *Cursos de Graduação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, s.a. Disponível em: <https://www.portal.letras.ufrj.br/gradua%C3%A7%C3%A3o/cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o.html?start=20>. Acesso em: 12 jan. 2025.

UFRRJ. *Consulta de componentes curriculares*. Seropédica: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFRRJ, s.a. Disponível em: https://sigaa.ufrj.br/sigaa/public/componentes/busca_componentes.jsf?aba=p-ensino. Acesso em: 12 jan. 2025.