

# Os estudantes chineses e os materiais autênticos

## Chinese Students and Authentic Materials

Pedro Caeiro

Universidade da Cidade de Macau  
pedromiguel@cityu.mo  
ORCID: 0009-0004-2017-1816

### RESUMO

Os materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras consistem frequentemente em manuais editados, embora estes não sejam adequados a todos os contextos de ensino, pelo que será preferível investir na criação de materiais didáticos autênticos, que replicam a utilização da língua-alvo fora da sala de aula. Porém, o ensino na China ainda se faz, em grande parte, através de uma estratégia de ensino tradicional em que todas as atividades são baseadas num manual. Assim, foi distribuído aos estudantes do Curso de Licenciatura em Português na Universidade da Cidade de Macau um questionário, em que estes foram confrontados com as atividades e tarefas (com origem em materiais editados e materiais elaborados pelo docente da mesma disciplina) que tiveram de realizar/desempenhar ao longo do curso, para que as pudessem avaliar tendo em conta a sua autenticidade, a motivação que provocam e a sua eficácia na aprendizagem. Neste artigo, serão analisados e discutidos os resultados deste questionário.

### PALAVRAS-CHAVE

Língua não-materna, materiais didáticos, autenticidade, estudantes chineses.

### ABSTRACT

Foreign Language teaching materials are frequently published textbooks, even if those materials can't be suited to every teaching context, meaning that it's preferable to create authentic teaching materials, that replicate the target language use outside of the classroom. However, teaching in China is still mainly based on the traditional method, where all activities are based on a textbook. Therefore, the students of the Bachelor of Portuguese Programme at the City University of Macau were asked to answer a questionnaire, where they had to evaluate all the activities and tasks that they completed/performed throughout the course (from both published materials and materials designed by the course teacher), regarding their authenticity, the motivation that they caused and how effective they were. On the following article, this questionnaire's findings will be analysed and discussed.

### KEYWORDS

Foreign language, teaching materials, authenticity, Chinese students.

## 1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo aferir o efeito do recurso a tarefas autênticas no ensino da língua portuguesa a estudantes de língua materna chinesa. Os destinatários deste estudo serão docentes de língua portuguesa, responsáveis por turmas ou estudantes individuais de língua materna chinesa, que poderão, de acordo com os resultados esperados, ter em conta as vantagens da produção de materiais didáticos específicos para os estudantes em questão, quando comparada com o recurso a manuais editados, elaborados, na sua maioria, sem foco num contexto específico de ensino. O elevado interesse na aprendizagem do português por estudantes de língua materna chinesa reforça a relevância deste estudo, que visa, ainda, desconstruir o preconceito de que os estudantes chineses se interessam maioritariamente pelos aspetos estruturais da língua.

O autor deste projeto realizou já uma investigação semelhante, na sua tese de doutoramento (Caeiro, 2022), mas esse estudo focou-se no uso de materiais didáticos autênticos em cursos para fins específicos (e não para fins gerais, como é o caso deste projeto) e com estudantes de nível A1 (e não de nível B1, como nesta investigação), além de que os respondentes aos questionários foram, na sua grande maioria, adultos, naturais da Região Administrativa Especial de Macau. Neste estudo, quase todos os respondentes serão naturais do Interior da China, que se encontram em Macau apenas por razões de estudo e cuja idade ronda os 20 anos. Foi conclusão da tese acima referida que os materiais didáticos autênticos são mais relevantes, motivantes e eficazes do que materiais inautênticos e uma conclusão semelhante num contexto diferente fortaleceria essa tese. Tendo em conta esse resultado anterior, espera-se que os resultados deste estudo tendam a favorecer o uso de tarefas autênticas, algo que deverá motivar os professores de língua estrangeira (e não apenas os que lecionam estudantes de língua materna chinesa) a investir na produção de materiais didáticos elaborados especificamente para o público com que são confrontados.

## 2. Materiais didáticos autênticos

Os materiais didáticos são todos os elementos usados num processo de ensino com o objetivo de facilitar a aprendizagem (Tomlinson & Masuhara, 2018, p. 2), podendo incluir manuais publicados ou materiais desenvolvidos por um docente. A escolha mais comum é o manual, apesar da sua inflexibilidade e falta de relevância contextual (p. 3), já que lhe falta variedade e flexibilidade para que

possa ser adaptado a um contexto específico (p. 27). No entanto, muitos docentes (e estudantes) preferem usar manuais como material didático, pois a criação de novos materiais didáticos, baseados em textos autênticos, exige tempo, experiência, confiança e criatividade (Mishan, 2022, p. 492), algo que os docentes nem sempre têm disponível. Além disso, os manuais tendem a ser seguidos de forma acrítica pelos docentes (Carabantes & Paran, 2023, p. 3), por serem considerados o resultado da aplicação de princípios pedagógicos universalmente válidos (Mishan, 2022, p. 490), pelo que ganham uma aura de adequabilidade, como se fossem o material próprio para o ensino de uma língua (p. 491). O sucesso dos manuais leva ainda à sua inevitável imitação, com novos manuais a seguirem a mesma estrutura dos mais vendidos, ignorando novas pesquisas na área da didática, mas é inevitável que cada manual esteja sempre marcado pela cultura de origem e pela filosofia de ensino de quem o elabora (p. 493), limitando assim a capacidade de quem está a ensinar de adaptar os conteúdos e os objetivos de aprendizagem ao público-alvo, adaptação sem a qual a motivação dos estudantes será certamente mais reduzida.

Independentemente da sua origem, os materiais didáticos devem ser adequados ao docente e aos estudantes (Pan & Chen, 2020, p. 1629). Isso significa que qualquer manual utilizado deverá sempre ser avaliado em relação à sua adequação ao contexto de ensino. Os docentes, porém, não costumam ter formação nessa área, pelo que têm frequentemente de desenvolver essa capacidade por iniciativa própria, com grande investimento de tempo e esforço (Pašalić & Plančić, 2018, p. 214). Esta falta de formação resulta muitas vezes na escolha de um material didático inadequado ao contexto específico de um curso, com a agravante de essa ausência de adequação só se revelar, por vezes, no decurso do processo de ensino, quando já só é possível colmatar as falhas entretanto descobertas com menos tempo e recursos disponíveis.

Se um manual editado se revela inadequado na resposta às reais necessidades dos estudantes que o utilizam, valerá então a pena adaptá-lo ao contexto em questão (Tomlinson & Masuhara, 2018, p. 305) ou mesmo investir na criação de materiais didáticos originais para um determinado curso (Basturkmen, 2021, p. 493). Assumindo que a aprendizagem de uma língua não materna envolve saber como comunicar com outros, usando a língua-alvo (Bernal Pinzón, 2020, p. 30), será possível medir a eficácia da aprendizagem pela transferência das competências aprendidas na aula para o mundo real (Belet Boyacı & Güner, 2018, p. 352), ou seja, se aquilo que os estudantes aprenderam na aula reflete o que se

espera que eles tenham de realizar fora dela. Os materiais didáticos que exploram esta transferência são considerados autênticos e permitem que os estudantes estejam mais preparados para usar (na receção e na produção) a língua-alvo num contexto real. Além disso, estes materiais facilitam a aprendizagem de itens linguísticos (vocabulário e estruturas) de uma forma orgânica (Yadla & Narayana, 2022, p. 184).

Os materiais autênticos não são originalmente destinados ao ensino, consistindo em documentos reais (formulários, secções informativas em páginas da *internet*, sinalética, organogramas, legislação, documentos oficiais, comentários *online* etc.) didatizados pelo docente, por forma a poderem ser utilizados na sala de aula, como base para atividades de exploração linguística ou temática e tarefas a realizar pelos estudantes (Caeiro, 2022, p. 60). Sendo os materiais autênticos a melhor forma de demonstrar aos estudantes a utilização real da língua, convirá, porém, não cair no exagero de os usar de forma indiscriminada, pois é importante que sejam compreensíveis para os estudantes (Bernal Pinzón, 2020, p. 32), pelo que uma adaptação será quase sempre necessária, normalmente com o objetivo de simplificar os textos originais (Marongiu, 2019, p. 88). Nunca se poderá esquecer, no entanto, que a adaptação não poderá retirar ao texto autêntico o seu objetivo comunicativo original.

Em síntese, a escolha do material didático a utilizar num determinado contexto deve depender, primeiramente, das necessidades dos estudantes. Se a melhor forma de satisfazer essas necessidades for o uso de um manual editado, então nada obsta a que seja esse o material escolhido, mas é impossível que esses manuais sejam elaborados com todos os públicos-alvo em mente, pelo que a elaboração de materiais didáticos autênticos parece ser a melhor forma de demonstrar aos estudantes a utilização da língua-alvo em contexto real. Por estes serem baseados em documentos autênticos, o processo de didatização deverá envolver (especialmente nos níveis de aprendizagem iniciais) algum tipo de adaptação, para tornar os textos originais mais acessíveis ao público-alvo.

### 3. Tarefas

Os materiais autênticos distinguem-se por terem como objetivo o desempenho de uma tarefa autêntica, isto é, um uso da língua semelhante ao que os estudantes teriam de fazer fora da sala de aula (Castillo Losada, Insuasty, & Jaime Osorio, 2017, p. 91). As tarefas usam a língua-alvo apenas como um meio para

colmatar uma lacuna comunicativa, ao invés das atividades, cujo objetivo final é apenas linguístico (Mishan, 2005, p. xii), e a sua importância é especialmente determinante quando um curso decorre numa região onde a língua-alvo não é falada, sendo a sala de aula o único local onde os estudantes a podem praticar (Ramírez Ortiz & Artunduaga Cuéllar, 2018, p. 52). Assim, será importante que um curso de língua não materna tenha uma componente de produção e interação orais (e, eventualmente, escritas, dependendo dos objetivos de aprendizagem do curso) muito relevante, em especial se decorre num local onde a língua-alvo não é utilizada na comunicação quotidiana.

Especialmente nos níveis iniciais de aprendizagem, as limitações vocabulares e estruturais dos estudantes podem causar ansiedade e impedir a sua participação ativa na aula, pelo que cabe ao docente criar tarefas (especialmente orais, onde as dificuldades de pronúncia são outro fator limitativo) que lhes permitam usar a língua-alvo de forma ativa. Sempre que possível, essas tarefas devem ser autênticas, de forma a ligar a aula e o mundo real (Ramírez Ortiz & Artunduaga Cuéllar, 2018, p. 52). Este ensino baseado em tarefas visa que os estudantes desenvolvam uma competência comunicativa autêntica, que pode ser utilizada fora da sala de aula (Bryfonski & McKay, 2019, p. 604) e parece ser a metodologia de ensino mais adequada para quem pretende utilizar a língua-alvo e não apenas aprendê-la. No entanto, nem todos os estudantes têm os mesmos objetivos de aprendizagem (por exemplo, alguém que estuda uma língua para seguir uma carreira na tradução literária pode não beneficiar muito com o desempenho de tarefas comunicativas autênticas), pelo que a escolha desta metodologia deverá ser dependente de um levantamento prévio das necessidades dos estudantes.

Embora as tarefas autênticas sejam o corolário óbvio de um texto autêntico adaptado a material didático, se o foco do ensino for colocado no desempenho de uma tarefa, a autenticidade do texto de partida é irrelevante, desde que a tarefa que resulta da sua exploração reflita, de facto, algo que o estudante tenha de desempenhar fora da sala de aula (Mishan, 2005, p. 12). Estas tarefas autênticas (baseadas ou não em textos autênticos) têm um objetivo real e um público-alvo específico e exigem que os estudantes tenham um papel ativo na obtenção do resultado comunicativo (McTighe, Doubet, & Carbaugh, 2020, p. 29), que deverá influir positivamente na sua motivação.

Em resumo, a melhor forma de envolver os estudantes na sua própria aprendizagem será levá-los a utilizar a língua-alvo para atingirem objetivos comunicativos, através do desempenho de tarefas. Estas tarefas deverão ser, sempre que

possível, autênticas, ou seja, devem ser uma reprodução o mais fiel possível de uma tarefa que os estudantes terão de realizar fora da sala de aula. O foco do ensino no desempenho de tarefas é tão mais importante quanto menor for o acesso dos estudantes a uma comunicação na língua-alvo fora da sala de aula, como, por exemplo, em contexto de ensino de uma língua no estrangeiro.

#### 4. Estudantes chineses

Alheio a estes desenvolvimentos na didática de línguas não maternas, o ensino da língua portuguesa (bem como de outras línguas estrangeiras) na China ainda se faz, em grande parte, através de uma estratégia de ensino tradicional, baseada na tradução e no ensino da gramática, de acordo com a qual, o docente é a fonte de todo o conhecimento (regras gramaticais e listas de palavras traduzidas), que transmite na língua materna do estudante e todas as atividades são baseadas num manual, cuja estrutura não é questionável (Cuicui, 2016, p. 68). Estes manuais são normalmente centrados na fonética, na gramática e no vocabulário, algo que limita o treino da língua por parte dos estudantes (Xu, 2020, p. 31) e leva a que muitos estudantes chineses de português como língua não materna terminem a sua aprendizagem com vastos conhecimentos vocabulares e um conhecimento quase enciclopédico das regras gramaticais, mas são incapazes de manter uma conversa na língua-alvo por serem incapazes de lidar com a imprevisibilidade da comunicação real.

Inevitavelmente, o ensino de línguas na China é muito influenciado pelo ensino da língua oficial chinesa, o Mandarim (Xu, 2020, p. 17), pelo que a escrita (e a conseqüente memorização dos caracteres e das regras gramaticais que regem a sua utilização) é central no ensino da língua chinesa. Esse fator vai refletir-se nas estratégias de aprendizagem de outras línguas por parte dos estudantes chineses, que conseguem mais facilmente ler e escrever línguas estrangeiras do que falar e compreender um discurso oral (p. 18).

Um outro fator preventivo da aprendizagem de competências comunitativas é a hesitação dos estudantes em participar nas aulas, quer por não compreenderem o docente (quando este fala na língua-alvo), quer por julgarem não possuir competências linguísticas suficientes para se fazerem entender nessa mesma língua (Cuicui, 2016, p. 180). Esta falta de oportunidades de praticar uma língua não materna limita a proficiência dos estudantes (especialmente, como foi já referido, na oralidade). Idealmente, esta prática seria possível fora da sala de aula,

em ambiente de imersão (Kashiwa & Benson, 2018, p. 725). No entanto, no caso específico da língua portuguesa, é impossível proporcionar aos estudantes essa imersão na China, pelo que o melhor que o docente pode fazer é criar uma simulação desse ambiente na sala de aula, desenvolvendo atividades que permitam aos estudantes aplicar o conhecimento linguístico que adquiriram (Cuicui, 2016, p. 71).

Apesar destas dificuldades, a criação de oportunidades para que os estudantes (chineses ou não) de uma língua não materna (a portuguesa ou outra) possam aplicar o que aprendem num contexto comunicativo real é essencial no seu processo de desenvolvimento da proficiência linguística. Por vezes, será necessário enfrentar filosofias didáticas antiquadas, instituições avessas à mudança e até as próprias preferências dos estudantes, que poderão não apreciar o desconforto da exposição a uma situação que não controlam por completo e em que têm de improvisar (não será assim a comunicação real?), mas é necessário que o ensino de uma língua envolva uma componente prática. Sendo isto verdade, a melhor forma de conseguir que os estudantes liguem o que aprendem na aula à vida fora da instituição de ensino, especialmente em lugares onde a imersão é impossível, será então o recurso a materiais didáticos autênticos, para que os estudantes fiquem realmente preparados para utilizar a língua que aprendem e que só assim será uma ferramenta de comunicação e não apenas uma coleção de regras gramaticais e itens lexicais.

## 5. Investigação

Esta investigação foca-se na perceção que os estudantes têm dos materiais autênticos, nomeadamente se os consideram realmente mais eficazes do que os materiais com menor (ou nenhuma) autenticidade, se a autenticidade contribui para a sua motivação e o que eles consideram materiais autênticos.

Assim, na parte final de doze das catorze aulas (excluindo a sessão em que foi realizado um teste intermédio e a sessão imediatamente anterior, reservada para revisões) da disciplina de Língua Portuguesa (Nível Elementar II) do Curso de Licenciatura em Português na Universidade da Cidade de Macau, foi pedido aos estudantes que desempenhassem uma atividade/tarefa oral e uma atividade/tarefa escrita, como sequência da exploração temática e linguística de um texto oral ou escrito. Em cada aula, os estudantes (individualmente ou em grupos, de acordo com a atividade/tarefa proposta) deveriam preparar a realização de uma atividade/tarefa de produção ou interação oral e, enquanto o docente aferia o

desempenho de cada indivíduo ou grupo, os restantes realizavam a atividade/tarefa de produção escrita. Essas atividades e tarefas incluíam propostas do manual selecionado como material didático primário (*Português em foco 2*), que consistiam, principalmente, em atividades com um reduzido grau de autenticidade (isto é, que os estudantes provavelmente não reproduziriam no seu quotidiano), e propostas do docente do curso, elaboradas com o princípio da autenticidade em mente, ou seja, que os estudantes, de acordo com a intuição do professor, teriam de desempenhar no seu dia a dia, utilizando para tal a língua portuguesa. O número de atividades/tarefas propostas aos estudantes com origem no manual (12) foi idêntico ao número de atividades/tarefas elaboradas pelo docente (12), bem como o número de atividades/tarefas orais (6) e escritas (6) de cada origem, embora em cada aula pudesse ser proposta uma atividade/tarefa do manual e outra elaborada pelo docente ou duas atividades/tarefas com a mesma origem, de acordo com a adequabilidade de cada uma aos objetivos de aprendizagem de cada unidade didática.

No final do semestre, em dezembro de 2022, foi distribuído aos estudantes da disciplina em questão um questionário, em que estes foram confrontados com as diferentes atividades e tarefas que tiveram de realizar/desempenhar ao longo do curso, para que as pudessem avaliar, respondendo para tal às seguintes questões (traduzidas também para chinês no questionário):

1. Realizaria esta tarefa/atividade no seu quotidiano (*i.e.*, fora da Universidade)?
2. Esta tarefa/atividade foi motivante (*i.e.*, teve vontade de realizá-la)?
3. Esta tarefa/atividade foi eficaz (*i.e.*, aprendeu algo a realizá-la)?

Cada questão apresentava quatro possibilidades de resposta:

- a) Sim.
- b) Provavelmente sim (para a questão 1) / Um pouco (para as questões 2 e 3).
- c) Provavelmente não (para a questão 1) / Quase nada (para as questões 2 e 3).
- d) Não.

Cada resposta foi depois convertida em números para que fosse possível calcular uma média estatística dos resultados obtidos, sendo as respostas “sim” convertidas em 4 pontos e as respostas “não” em 1 ponto, pelo que uma média acima de 2,5 seria considerada positiva (isto é, tendente à consideração por parte dos estudantes de que a atividade/tarefa avaliada era autêntica, motivante ou eficaz) e uma média abaixo desse valor seria considerada negativa (isto é, tendente



à consideração por parte dos estudantes de que a atividade/tarefa avaliada não era autêntica, motivante nem eficaz).

Os resultados destes questionários foram depois analisados, para que fossem estatisticamente validados (por outras palavras, para que ficasse demonstrado que os resultados da amostra teriam muito provavelmente correspondência no universo de estudantes de português de língua materna chinesa) e fosse possível aferir a relação entre a percepção da autenticidade, da motivação e da eficácia dos materiais didáticos em análise por parte dos estudantes. Para esse fim, foi realizado um teste *t* (Field, Miles, & Field, 2012, p. 391) com um valor alfa de 0.05, o que significa que seria previsível que em 95% dos casos, as respostas da totalidade da população recaíssem nos intervalos estabelecidos, ou seja, os resultados da amostra mais ou menos uma margem de erro. Todos os resultados dos testes *t* serão apresentados da seguinte forma: **t (graus de liberdade) = valor estatístico do teste, p = valor de p**, sendo todos os valores arredondados às milésimas e reportados como < 0.001 quando inferiores a esse valor.

## 6. Análise dos Resultados

O questionário continha três questões sobre cada uma das 24 atividades/tarefas, resultando num total de 72 questões. Responderam ao questionário 41 estudantes, pelo que o número total de respostas obtido foi 2 952. As respostas foram divididas pelas questões correspondentes, o que significa que a amostra consistia em 984 respostas acerca da autenticidade dos materiais, 984 acerca da motivação que estes causavam e 984 acerca da sua eficácia.

Em relação à autenticidade percebida nos materiais didáticos, as atividades/tarefas do manual utilizado obtiveram uma média de 3.041 (de um máximo de 4), enquanto as atividades/tarefas elaboradas pelo docente obtiveram uma média de 3.230, o que significa que ambas foram consideradas relativamente autênticas, embora as tarefas criadas especificamente tivessem uma avaliação mais positiva em relação à sua possível transferência para fora da sala de aula, numa diferença considerada estatisticamente relevante ( $t(491) = 3.907, p < 0.001$ ).

O efeito dos materiais elaborados pelo docente na percepção de autenticidade por parte dos estudantes foi mais marcado nas atividades/tarefas orais ( $t(245) = 2.617, p = 0.009$ ) do que nas atividades/tarefas escritas ( $t(245) = 2.493, p = 0.013$ ), onde ambas as médias (dos materiais editados e autênticos) foram superiores, indicando que os estudantes consideram as atividades/tarefas escritas

mais utilizáveis fora do contexto de aula. Comprovando este dado, a média mais elevada foi atribuída aos materiais originais escritos (3.244), ainda que os materiais originais orais tivessem também uma média aproximada (3.216), e também nos materiais editados, os escritos obtiveram uma média ligeiramente mais alta (3.065 contra 3.016 dos materiais orais editados). Estes dados foram organizados nas tabelas seguintes, onde são apresentados os valores absolutos e as médias (de 1 a 4) das respostas dos inquiridos à questão “Realizaria esta tarefa/atividade no seu quotidiano (*i.e.*, fora da Universidade)?”:

**TABELA 1 – AUTENTICIDADE (Valores absolutos)**

Realizaria esta tarefa/atividade no seu quotidiano (*i.e.*, fora da Universidade)?

	MATERIAIS EDITADOS				MATERIAIS ORIGINAIS			
	ORAIS		ESCRITOS		ORAIS		ESCRITOS	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sim (4)	87	35%	76	31%	107	43%	109	44%
Provavelmente sim (3)	97	39%	124	50%	100	41%	102	41%
Provavelmente não (2)	41	17%	32	13%	24	10%	21	9%
Não (1)	21	9%	14	6%	15	6%	14	6%
<b>TOTAL</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>

**TABELA 2 – AUTENTICIDADE (Médias)**

	Média	Diferença
Materiais Editados	3.041	-0.189
<b>Materiais Originais</b>	<b>3.230</b>	<b>+ 0.189</b>

  

		Média	Diferença
<b>Materiais Oraís</b>	Editados	3.016	-0.200
	<b>Originais</b>	<b>3.216</b>	<b>+ 0.200</b>
<b>Materiais Escritos</b>	Editados	3.065	-0.179
	<b>Originais</b>	<b>3.244</b>	<b>+ 0.179</b>

No que concerne à motivação causada pelos materiais didáticos, o efeito da autenticidade foi menos evidente, já que os estudantes continuaram a demonstrar preferência pelos materiais elaborados pelo docente, mas a diferença entre ambas as médias foi mais reduzida, com os materiais originais a obterem 3.285, contra 3.183 dos materiais editados ( $t(491) = 2.132, p = 0.034$ ). Por outras palavras, os estudantes consideraram os materiais originais mais motivantes, mas também

deram uma classificação muito positiva aos materiais editados que, conforme foi já referido, propõem atividades consideradas menos autênticas.

Esta reduzida distinção é especialmente evidente quando as atividades/tarefas orais são analisadas separadamente, sendo os materiais didáticos elaborados pelo docente considerados mais motivantes, tanto na sua vertente oral ( $t(245) = 1.268$ ,  $p = 0.206$ ) como escrita ( $t(245) = 1.783$ ,  $p = 0.076$ ), mas nenhum destes dados é estatisticamente relevante, mostrando que o efeito dos materiais originais na motivação é relativamente reduzido, com diferenças a rondar os 0.1 pontos percentuais nas médias das respostas (3.264 contra 3.179 nos materiais orais e 3.305 contra 3.187 nos materiais escritos). Estes dados foram organizados nas tabelas seguintes, onde são apresentados os valores absolutos e as médias (de 1 a 4) das respostas dos inquiridos à questão “Esta tarefa/atividade foi motivante (*i.e.*, teve vontade de realizá-la)?”:

**TABELA 3 – MOTIVAÇÃO (Valores absolutos)**

Esta tarefa/atividade foi motivante (*i.e.*, teve vontade de realizá-la)?

	MATERIAIS EDITADOS				MATERIAIS ORIGINAIS			
	ORAIS		ESCRITOS		ORAIS		ESCRITOS	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sim (4)	94	38%	86	35%	107	44%	111	45%
Um pouco (3)	116	47%	129	52%	109	44%	107	44%
Quase nada (2)	22	9%	22	9%	18	7%	20	8%
Não (1)	14	6%	9	4%	12	5%	8	3%
<b>TOTAL</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>

**TABELA 4 – MOTIVAÇÃO (Médias)**

	Média	Diferença
Materiais Editados	3.183	- 0.102
<b>Materiais Originais</b>	<b>3.285</b>	<b>+ 0.102</b>

		Média	Diferença
<b>Materiais Oraís</b>	Editados	3.179	- 0.085
	<b>Originais</b>	<b>3.264</b>	<b>+ 0.085</b>
<b>Materiais Escritos</b>	Editados	3.187	- 0.118
	<b>Originais</b>	<b>3.305</b>	<b>+ 0.118</b>

Finalmente, no que diz respeito à eficácia dos materiais didáticos, os estudantes voltaram a preferir os elaborados pelo docente, que obtiveram uma média de 3.496, contra uma média de 3.423 atribuída aos materiais editados ( $t(491)$

= 1.791,  $p = 0.074$ ). No entanto, as elevadas médias obtidas por ambas as categorias de materiais faz com que a diferença não seja estatisticamente relevante, não sendo por isso possível considerar que a autenticidade torna os materiais didáticos mais eficazes a partir das respostas desta amostra.

A mesma ausência de relevância estatística nota-se na análise específica das atividades/tarefas orais, obtendo as elaboradas pelo docente uma média de 3.512 contra 3.423 das que foram propostas pelo manual ( $t(245) = 1.522$ ,  $p = 0.129$ ), bem como nas atividades/tarefas escritas, que receberam uma média de 3.480 quando elaboradas pelo docente, contra uma média de 3.423 quando provenientes dos materiais editados ( $t(245) = 0.980$ ,  $p = 0.328$ ). Estes dados foram organizados nas tabelas seguintes, onde são apresentados os valores absolutos e as médias (de 1 a 4) das respostas dos inquiridos à questão “Esta tarefa/atividade foi eficaz (*i.e.*, aprendeu algo a realizá-la)?”:

**TABELA 5 – EFICÁCIA (Valores absolutos)**

Esta tarefa/atividade foi eficaz (*i.e.*, aprendeu algo a realizá-la)?

	MATERIAIS EDITADOS				MATERIAIS ORIGINAIS			
	ORAIS		ESCRITOS		ORAIS		ESCRITOS	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sim (4)	125	51%	122	49%	138	56%	138	56%
Um pouco (3)	103	42%	108	44%	97	39%	91	37%
Quase nada (2)	15	6%	14	6%	10	4%	14	6%
Não (1)	3	1%	2	1%	1	1%	3	1%
<b>TOTAL</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>

**TABELA 6 – EFICÁCIA (Médias)**

	Média	Diferença
Materiais Editados	3.423	- 0.073
<b>Materiais Originais</b>	<b>3.496</b>	<b>+ 0.073</b>

		Média	Diferença
<b>Materiais Oraís</b>	Editados	3.423	- 0.089
	<b>Originais</b>	<b>3.512</b>	<b>+ 0.089</b>
<b>Materiais Escritos</b>	Editados	3.423	- 0.057
	<b>Originais</b>	<b>3.480</b>	<b>+ 0.057</b>

Em resumo, as respostas dos estudantes comprovaram as hipóteses apresentadas no início da investigação, ainda que de forma limitada. Os materiais elaborados pelo docente especificamente para o contexto de ensino em questão foram considerados, de forma significativa, mais autênticos, mas a motivação que estes causam e a sua eficácia na aprendizagem da língua portuguesa foram menos óbvias.

## 7. Discussão dos Resultados

Uma das principais conclusões a retirar destas respostas é que uma grande maioria dos estudantes inquiridos considerou autênticos grande parte dos materiais didáticos utilizados no curso, quer estes fossem provenientes de um manual editado, quer fossem elaborados especificamente pelo docente, embora a percepção de autenticidade destes últimos fosse estatisticamente mais elevada. Tendo em conta que as atividades propostas pelo manual incluíam resumir textos ou desempenhar papéis em diálogos com um grau de imprevisibilidade muito reduzido, entre outros usos da língua cuja necessidade seria pouco provável no seu quotidiano, estes dados parecem indicar que os estudantes têm alguma dificuldade em distinguir o que são materiais didáticos autênticos, provavelmente por não terem uma noção exata de como vão utilizar a língua portuguesa no futuro, já que não têm muitas oportunidades de utilizá-la fora da sala de aula no presente.

Esta preferência por materiais autênticos por parte dos estudantes (ainda que estes possam não ter uma noção clara de que materiais são ou não autênticos) confirma outros estudos semelhantes, como em Bi (2020, p. 384), Caeiro (2022, p. 172) ou Xu (2020, p. 35), focados em estudantes de língua materna chinesa, em que os inquiridos demonstraram uma preferência pelo recurso a atividades ou tarefas relevantes no seu quotidiano, criadas especificamente para eles, como prática para o uso da língua-alvo em situações reais. O mesmo resultado foi obtido em estudos centrados em estudantes de outras línguas maternas, como em Araujo Portugal (2017, p. 419) ou Belet Boyacı & Güner (2018, p. 359), não deixando grande margem de dúvida em relação à preferência dos estudantes por materiais didáticos que refletem tarefas que eles terão de desempenhar no seu quotidiano. Apesar disso, o ensino na China continua a ser, em grande parte, baseado na estrutura de um manual editado, mesmo quando os docentes não se mostram satisfeitos com os seus conteúdos (Cuicui, 2016, p. 172).

Conforme foi já estabelecido, a autenticidade dos materiais provém da sua proposta de uma tarefa autêntica, que os estudantes terão de desempenhar no seu quotidiano, e os resultados deste questionário demonstraram que os inquiridos preferiram, de facto, as tarefas elaboradas pelo docente, com o público-alvo e o contexto de ensino em mente, algo já concluído por Bryfonski & McKay (2019, p. 621), numa análise de diversos estudos sobre o recurso ao ensino de língua não materna baseado em tarefas, na qual docentes, estudantes e instituições tiveram opiniões significativamente positivas em relação a esta metodologia.

Tal como aconteceu quando inquiridos acerca da autenticidade dos materiais didáticos, os estudantes atribuíram valores muito positivos, tanto às atividades/tarefas propostas pelo manual como às elaboradas pelo docente, relativamente à motivação que aquelas provocaram. Uma vez que as diferenças entre as médias foram reduzidas, parece difícil estabelecer nesta amostra uma relação entre a autenticidade dos materiais e a motivação que estes causam. É verdade que os estudantes preferiram os materiais originais, mas a diferença não será suficientemente relevante para extrapolar os resultados para um universo mais vasto de estudantes.

Esta ausência de uma conclusão estatisticamente válida marca uma diferença entre os estudantes maioritariamente provenientes da China Continental aqui inquiridos e os estudantes provenientes de Macau e com acesso a um sistema de ensino um pouco mais liberal, que, num estudo semelhante, consideraram, sem reservas, que as tarefas propostas pelos materiais autênticos eram mais motivantes do que as que não podiam ser replicadas no seu quotidiano profissional (Caeiro, 2022, p. 172). Esta diferença provirá talvez do maior acesso à língua portuguesa tido pelos estudantes de Macau ou da sua familiaridade com outras metodologias de ensino, já que Kashiwa & Benson (2018, p. 732), num estudo realizado com estudantes de inglês na China, concluíram que estes consideravam a aprendizagem fora da aula (isto é, a utilização da língua-alvo em interações reais) divertida, mas não uma verdadeira aprendizagem. No entanto, com o passar do tempo, os estudantes em geral deixaram de encarar a aprendizagem fora de aula como desligada da aprendizagem em aula (ou apenas uma extensão desta), mas como uma faceta complementar do mesmo processo (Kashiwa & Benson, 2018, p. 734) e é essa consciência que parece faltar a alguns estudantes que passaram pelo sistema de ensino chinês.

Será importante notar que, independentemente da autenticidade percebida nos materiais didáticos, os estudantes consideraram-nos motivantes, con-

firmando o elevado estatuto dado ao docente e às atividades por ele propostas anteriormente mencionado. A avaliação ligeiramente mais positiva dada aos materiais autênticos não permite concluir definitivamente que os estudantes os julgam mais motivantes, mas apresenta resultados semelhantes a estudos como os de Castillo Losada, Insuasy & Jaime Osorio (2017, p. 97) ou Ramírez Ortiz & Artunduaga Cuéllar (2018, p. 65), ambos realizados com estudantes de inglês na Colômbia e que concluíram que os estes sentiram que os materiais e as tarefas autênticas contribuíram para a sua motivação.

Pode ainda concluir-se a partir destes dados que os estudantes inquiridos consideraram todos os materiais didáticos utilizados altamente eficazes, não existindo uma distinção óbvia entre os editados e os originais. Isso poderá significar que a autenticidade não tem relevância na aprendizagem destes estudantes, algo que é refutado por muitos outros estudos semelhantes realizados com estudantes chineses, como em Bi (2020, p. 384), Cao (2020, p. 9), Lian, Chai, Zheng & Liang (2021, p. 226) ou Yao, Zhu, Zhu & Jiang (2022, p. 10). Em alternativa, estes resultados poderão significar que os estudantes inquiridos nesta investigação têm uma atitude algo acrítica em relação aos materiais didáticos e até à própria metodologia de ensino, talvez por não estarem habituados a refletir sobre as suas preferências nestas matérias. Esta atitude mais passiva será resultado do frequente recurso a manuais no processo de aprendizagem que lhes é mais familiar e que os próprios parecem preferir (Cuicui, 2016, p. 230) e poderá também ter influenciado as suas respostas em relação à motivação provocada pelos materiais (como podemos saber o que nos motiva se não sabemos o que queremos fazer numa sala de aula?).

Estas respostas algo inconclusivas vão ao encontro das conclusões de Bryfonski & McKay, na sua análise já mencionada (2019, p. 621), que demonstra que os resultados relativos à aplicação do ensino de línguas baseado em tarefas tiveram resultados menos positivos no Extremo Oriente, onde a atitude socio-cultural em relação ao ensino é diferente (marcada por uma centragem na instrução direta do docente e numa atitude mais passiva por parte dos estudantes). Estes resultados menos positivos não contrariam, porém, a conclusão de que um ensino de línguas baseado em tarefas parece beneficiar os estudantes em qualquer contexto (Bryfonski & McKay, 2019, p. 622). Além disso, as respostas deste inquérito, embora não sejam completamente conclusivas, são ainda tendentes a considerar os materiais originais mais motivantes e eficazes, pelo que algum efeito a sua utilização em aula terá tido.

## 8. Conclusão

Tendo em conta que as respostas dos estudantes comprovaram as hipóteses apresentadas no início da investigação apenas de forma limitada, valerá a pena continuar a apostar na autenticidade, em especial com estudantes chineses, que tendem a valorizar a estrutura proporcionada por um manual e a memorização de regras gramaticais?

A resposta terá de ser positiva e não só porque a literatura e diversos estudos indicam que os materiais didáticos devem ser elaborados para responder às necessidades dos estudantes em cada contexto de ensino (algo que um manual editado será incapaz de fazer) e isso significa que devem incluir tarefas autênticas, em que os elementos puramente linguísticos são menos importantes do que o sucesso na comunicação por parte do estudante. Este foco na comunicação, que deve ser essencial em qualquer contexto, é especialmente importante nos casos em que a aprendizagem não é feita em contexto de imersão, como sucede com o ensino de português na China, em geral, e em Macau, em particular. Nestes casos, o único acesso dos estudantes à língua-alvo é proporcionado pelos materiais didáticos, que ganham a responsabilidade acrescida de demonstrar aos estudantes como usar adequadamente a língua que estes aprendem. Como poderão os materiais didáticos conseguir isso se não refletem o uso real da língua?

A falta de respostas conclusivas em relação à preferência por materiais autênticos por parte dos estudantes inquiridos parece estar mais relacionada com a falta de consciência destes sobre a autenticidade dos materiais didáticos. É provável que a falta de contacto com metodologias baseadas em tarefas afete as suas preferências de ensino, já que é difícil preferir uma estratégia de aprendizagem quando esta não é conhecida. Seria relevante no futuro realizar um estudo semelhante com uma tipologia de estudantes diversa, de forma a obter mais dados sobre a verdadeira influência que os hábitos de estudo prévios têm na perceção da autenticidade nos materiais didáticos por parte dos estudantes.

Passará sempre pelos docentes a responsabilidade de retirar os estudantes da sua zona de conforto, que está muitas vezes numa atitude algo passiva, em que apenas se espera que o docente forneça a informação necessária para obter aprovação num teste. E, embora possa ser desmotivante continuar a ouvir estudantes perguntarem “O que temos de decorar para o teste?”, a verdade é que, apesar de não existirem dados objetivos a esse respeito, é possível notar uma evolução nos estudantes de ano para ano, à medida que se habituam a ter



de utilizar o português em situações imprevisíveis (nada estimula mais o desenvolvimento do vocabulário de um estudante do que estar permanentemente a responder às suas intervenções com “Porquê?”). Esta simulação de comunicação real na sala de aula é muitas vezes a única forma que os estudantes têm de contactar com o uso da língua com que serão confrontados caso alguma vez se desloquem a um lugar onde o português seja necessário para a comunicação.

Não será uma missão fácil habituar os estudantes a uma nova metodologia, por isso, o docente terá de demonstrar os benefícios deste ensino e ensinar os estudantes a distinguirem os materiais didáticos que os ajudarão a praticar o uso real da língua. Isso poderá ser conseguido valorizando a sua participação na aula, simulando o máximo possível um ambiente em língua portuguesa na sala ou simplesmente demonstrando aos estudantes que não é possível preparar um diálogo, pois é impossível prever as reações do nosso interlocutor. Acima de tudo, é importante não defender os méritos das tarefas autênticas ao mesmo tempo que se usa um manual editado sem qualquer tipo de adaptação, pois isso dá aos estudantes a ideia de que os materiais que produzimos são apenas um complemento. Produzir materiais específicos exige muito tempo e trabalho e estes quase nunca estão disponíveis, mas o seu efeito na eficácia da aprendizagem é inegável (ainda que os estudantes nem sempre sejam capazes de o reconhecer). Não deverá ser esse o foco do ensino?

## Bibliografia

- Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 404-425. Obtido de <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a03>
- Basturkmen, H. (2021). Is ESP a materials and teaching-led movement? *Language Teaching*, pp. 491-501. Obtido de <https://doi.org/10.1017/S0261444820000300>
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner, M. (2018). The impact of authentic material use on development of the reading comprehension, writing skills and motivation in language course. *International Journal of Instruction*, 11(2), 351-368. doi:<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11224a>
- Bernal Pinzón, A. N. (2020). Authentic materials and tasks as mediators to develop EFL students' intercultural competence. *HOW Journal*, 27(1), 29-46. Obtido de <https://doi.org/10.19183/how.27.1.515>
- Bi, Z. (2020). A case study of an experienced university EFL teacher's use of POA teaching materials. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 43(3), 373-387. Obtido de <https://doi.org/10.1515/CJAL-2020-0024>

- Bryfonski, L., & McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: a meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603-632. Obtido de <https://doi.org/10.1177/1362168817744389>
- Caeiro, P. M. (2022). *O uso de materiais autênticos com estudantes A1 no ensino de português língua não materna para fins específicos* (Tese de Doutoramento, Universidade Aberta). Lisboa.
- Cao, H. (2020). *Development and evaluation of the Authentic-material-based English Reading Test (AERT) as a measure of 12th-grade students in the Chinese EFL educational context: a Rasch analysis* (Doctoral Thesis in Leadership and Policy, Niagara University). New York (Estados Unidos).
- Carabantes, L., & Paran, A. (2023). "I preferred to take another activity from the textbook": an activity-theoretical study of learning to design language teaching materials. *The Modern Language Journal*. Obtido de <https://doi.org/10.1111/modl.12803>
- Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A., & Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89-104. Obtido de <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763>
- Cuicui, C. (2016). *A comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica no ensino do português como língua estrangeira a alunos chineses na China* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Nova de Lisboa). Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10362/17075>
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering Statistics Using R*. London (Reino Unido): Sage.
- Kashiwa, M., & Benson, P. (2018). A road and a forest: conceptions of in-class and out-of-class learning in the transition to study abroad. *TESOL Quarterly*, 52(4), 725-747. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/44987037>
- Lian, J., Chai, C. S., Zheng, C., & Liang, J.-C. (2021). Modelling the relationship between Chinese university students' authentic language learning and their English self-efficacy during the COVID-19 pandemic. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 217-228. Obtido de <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00571-z>
- Marongiu, M. A. (2019). Teaching materials and CLIL teaching. *Linguae &*, 18(2), 81-104. Obtido de <https://doi.org/10.7358/lcm-2019-002-mar0>
- McTighe, J., Doubet, K. J., & Carbaugh, E. M. (2020). *Designing Authentic Performance Tasks and Projects: Tools for Meaningful Learning and Assessment*. Alexandria (Estados Unidos): ASCD.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol (Reino Unido): Intellect.
- Mishan, F. (2022). The global ELT coursebook: a case of Cinderella's slipper? *Language Teaching*, 55(4), 490-505. Obtido de <https://doi.org/10.1017/S0261444820000646>

- Pan, L., & Chen, P. (2020). Research on language-teaching materials – an evaluation of extensive reading textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(12), 1628-1633. Obtido de <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1012.17>
- Pašalić, M., & Plančić, B. (2018). Issues affecting selection and evaluation of ESP teaching materials. *Transactions on Maritime Science*, 7(2), 210-218. Obtido de <https://doi.org/10.7225/toms.v07.n02.011>
- Ramírez Ortiz, S. M., & Artunduaga Cuéllar, M. T. (2018). Authentic tasks to foster oral production among English as a foreign language learners. *HOW Journal*, 25(1), 51-68. Obtido de <https://doi.org/10.19183/how.25.1.362>
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Oxford (Reino Unido): Wiley Blackwell.
- Xu, Y. (2020). *Material didático de português como língua estrangeira para aprendentes chineses – análise de um caso no âmbito da linguística do texto* (Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Nova de Lisboa). Lisboa.
- Yadla, S., & Narayana, A. L. (2022). Developing oral communicative competence for secondary school level students with context-based authentic materials. *Language in India*, 22(3), 183-190. Obtido de <http://www.languageinindia.com/march2022/v22i3march2022.pdf>
- Yao, Y., Zhu, X., Zhu, S., & Jiang, Y. (2022). The impacts of self-efficacy on undergraduate students' perceived task value and task performance of L1 Chinese integrated writing: a mixed-method research. *Assessing Writing*, 55, 1-13. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100687>