



## COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM INGLÊS DE GRADUADOS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE

### ARTIGO ORIGINAL

COSSA, Pedro José<sup>1</sup>, DIAS, Hildizina Inácia Pereira Norberto<sup>2</sup>

COSSA, Pedro José. DIAS, Hildizina Inácia Pereira Norberto. **Competência comunicativa em inglês de graduados do ensino secundário em Moçambique.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 06, Vol. 05, pp. 36-59. Junho de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensino-secundario>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensino-secundario

### RESUMO

O inglês, em Moçambique, tem sido ensinado desde a independência do país, em 1975, como língua estrangeira, ora a partir da 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> classe até 11<sup>a</sup>/12<sup>a</sup> classe, ou a partir da 6<sup>a</sup> classe até 12<sup>a</sup> classe. Porém, as obras referidas neste artigo notam que os estudantes não possuem o nível desejado de inglês quando concluem a 12<sup>a</sup> classe. Assim, a questão norteadora deste artigo consiste em procurar definir o tipo de competência comunicativa dos graduados do ensino secundário no país. Nestes termos, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa para qualificar a competência comunicativa em inglês dos graduados do ensino secundário em Moçambique. A pesquisa está inserida na elaboração de uma tese de Doutoramento em Educação / Currículo, cujo título é Currículo de Formação de Professores de Inglês em Moçambique, de 1983 a 2018, a ser submetida em 2022 à Universidade Pedagógica de Maputo. Através de uma pesquisa de tipo descritivo e exploratório e de natureza qualitativa e quantitativa, o artigo analisou os objetivos de aprendizagem do Programa de Inglês da 12<sup>a</sup> classe e pesquisa documental como técnicas de recolha de dados. A pesquisa adotou a Taxonomia de Bloom para analisar os objetivos de aprendizagem de inglês do ensino secundário em Moçambique e concluiu que os graduados da 12<sup>a</sup> classe têm uma competência comunicativa em inglês correspondente aos níveis 1, 2, 3 e 4, isto é, de conhecimento, compreensão, aplicação e análise, respectivamente. O artigo recomenda a inclusão de objetivos de aprendizagem dos domínios cognitivos mais complexos de síntese e avaliação



nos programas de inglês da 12<sup>a</sup> classe para que os graduados melhorem a sua competência comunicativa.

Palavras-chave: Competência comunicativa, Ensino secundário, Inglês como língua estrangeira, Taxonomia de Bloom.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de inglês em Moçambique conheceu transformações desde a independência do país de Portugal, em 25 de junho de 1975. Assim, a língua inglesa foi lecionada da 7<sup>a</sup> à 11<sup>a</sup> classe, de 1975 a 1989; da 8<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> Classe, de 1990 a 2003; e da 6<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> Classe, de 2004 a 2018. Por força da Lei 18/2018, de 28 de dezembro (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2018), o inglês será ensinado a partir da 8<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> classe e abolido do ensino básico, onde era lecionado nas 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes desde 2004.

O inglês é ensinado no país como língua estrangeira, enquanto o português é a língua oficial e língua de instrução em todos os subsistemas de educação. Enquanto Chimhundu (2002, p. 11) define língua estrangeira como sendo a língua utilizada para comunicação dentro ou fora da África, Lopes (2013, p. 60) entende que é uma língua que o falante moçambicano não usa na sua vida diária e que é aprendida na escola como disciplina.

O conceito de língua estrangeira é também definido por Crystal (1997, p. 372) como popularmente utilizado para referir a qualquer língua que não seja uma língua nativa e que é ensinada na escola. Refere, ainda, que se trata de uma língua não nativa sem um estatuto de meio de comunicação de rotina num determinado país, especialmente uma sem estatuto oficial neste país.

De acordo com Instituto Nacional de Estatística (2019), o Censo de 2017 revela que, em Moçambique, existem 112.385 falantes das línguas estrangeiras como sua língua materna, onde apenas 89.434 falam essas línguas com mais



frequência nas suas casas, correspondendo respectivamente a 0,51% e 0,40% da população de 22.243.373 habitantes.

Segundo Firmino (2008, p. 4), em Moçambique, existem bolsas de falantes de outras línguas de origem estrangeira que não sejam o português, principalmente o inglês e outras de origem asiática, como Hindi, Urdu ou Gujrati. O inglês é falado com e pela comunidade de estrangeiros ligada a organizações internacionais e embaixadas, embora, devido aos contatos com os países limítrofes, como a República da África do Sul, haja muitos moçambicanos que usam frequentemente esta língua.

Esta pesquisa tem como questão norteadora a ausência de uma indicação explícita sobre o tipo de competência comunicativa que falta nos graduados do ensino secundário em Moçambique.

Citando a análise feita num estudo de 2004, denominado “Diagnóstico do ESG”, sobre o desempenho e expectativas dos alunos do ensino secundário geral, bem como a percepção dos alunos, professores e outros profissionais da educação sobre o currículo em vigor na altura. República de Moçambique (2007, p. 6-7) refere que foi questionada a relevância do currículo para os diversos contextos sociais e mercado de trabalho, onde os graduados não se comunicam em língua inglesa.

Por seu turno, Henriksen (2010, p. 60), na sua tese de doutorado, conclui que não deve ser surpresa que, depois de sete anos de aprendizagem de inglês, existam, ainda, estudantes que não se comunicam nesta língua.

As conclusões de Mawere (2012, p. 43) corroboraram com as de Henriksen (op. cit.) e recomendam a introdução do inglês na 1<sup>a</sup> classe do ensino básico, porque a maioria dos estudantes conclui o seu ensino secundário antes de adquirir as capacidades necessárias para o domínio da língua inglesa.



Em “*Teacher and learner beliefs and expectations about English language teaching and learning at a Mozambican university*”, Nhlapulo (2013) conclui que os estudantes que entram na universidade, no programa de mestrado e de doutorado, ainda demonstram uma falta de habilidades da língua inglesa necessárias para fins académicos.

Por seu turno, Ussene (2017, p. 247-248) refere que a falta de competência comunicativa, que se verifica nos graduados da 12ª classe, é, também, confirmada pelos seus informantes professores e delegados de disciplina, consultados durante a elaboração da sua tese de doutorado, em 2017, que são responsáveis pela administração e gestão do processo de ensino e aprendizagem na escola, apesar de reconhecer que, em cada turma, existe um número de alunos bastante limitado que consegue se comunicar em inglês numa competência comunicativa não preconizada no currículo do ensino secundário geral. Ussene acrescenta que o défice nas competências linguísticas e na competência comunicativa resulta, em parte, da falta de oportunidade para a prática da língua dentro da sala de aulas e ainda agravada pela falta de material adequado para a aprendizagem.

Ter competência comunicativa significa, de acordo com Hymes (1970 *apud* JALIL; PROCAILO, 2009, p. 778), além do conhecimento linguístico, o indivíduo pode ter, também, outras competências, tais como: cultural, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Contudo, Lopes (2013, p. 60) advoga que competência comunicativa é, normalmente, uma exigência central no âmbito da metodologia de ensino de uma língua segunda e que, naturalmente, deve caber ao sistema educacional de cada país determinar a sua tipologia linguística, bem como definir o nível e os objetivos pretendidos para uma determinada língua, uma vez ponderadas e equacionadas circunstâncias de natureza diversa.



No ensino de línguas estrangeiras, como é o caso em Moçambique, Maciel (2011, p. 6) afirma que até a década de 1980, durante a sua formação, os professores aprendiam técnicas variadas para desenvolver, na sala de aula, atividades de desenvolvimento da audição (ouvir), de desenvolvimento da oralidade (falar), de desenvolvimento da leitura e de desenvolvimento da escrita. Os professores e os formandos eram, segundo a autora, estimulados para trabalhar a relação entre as habilidades de domínio oral (ouvir e falar) e as habilidades de domínio escrito (ler e escrever).

Maciel (2011, p. 7) refere também que, nas duas últimas décadas, linguistas e pedagogos preocupados com o insucesso escolar avançaram novas propostas de abordagem que mostraram a necessidade de uma maior integração destas diferentes habilidades e da sua relação com o pensamento crítico e com outras formas de conhecimento.

Maciel (2011, p. 7) afirma, ainda, que nas aulas de língua, para além de ouvir, falar, ler e escrever, as crianças devem ser envolvidas em outras atividades - por exemplo, cantar, cortar, colar, correr – que permitam que elas se movimentem e estabeleçam uma relação emotiva de prazer e de envolvimento ativo na construção e integração dos vários saberes, mas também reconhece que métodos e estratégias de ensino que funcionam bem para alguns alunos podem ser menos eficazes para outros.

O presente artigo está dividido em três partes: a primeira parte apresenta a revisão da literatura, a segunda aborda metodologia, enquanto a terceira é referente aos resultados da pesquisa. O artigo termina com uma apresentação das considerações finais.

Esta pesquisa utilizou a Taxonomia de Bloom para classificar os objetivos de aprendizagem de inglês do ensino secundário em Moçambique com vista a



qualificar a competência comunicativa em inglês, alegadamente inexistente nos graduados do ensino secundário no país.

O artigo adotou a ortografia do português em uso em Moçambique.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

A definição de objetivos de aprendizagem pode, dependendo do autor, e segundo Veronin e Patry (2002), ter a denominação de objetivos instrucionais, objetivos comportamentais ou objetivos de desempenho.

De acordo com Gil (2006, p. 114), os três maiores defensores da formulação de objetivos de ensino são Robert Mager, Ralph Tyler e Benjamin Bloom, apesar de haver, também, registros de contribuições dadas por outros autores, como Johann F. Herbart (1776-1841), Herbert Spencer (1820-1903) e John Franklin Bobbitt (1918-1949).

No seu livro, *Basic Principles of curriculum and instruction*, Tyler (1949) advoga que só é possível definir um objetivo com precisão quando se tiver capacidade para descrever ou ilustrar o tipo de conduta esperada do estudante. Consequentemente, ele afirma que um objetivo adequadamente formulado é aquele que expressa, de modo conciso, o tipo de conduta que se pretende propiciar ao educando e o aspecto de sua vida no qual será aplicada a referida conduta.

O trabalho de oito anos, que iniciou em 1948, durante a convenção da Associação Americana de Psicologia, culminou com a taxonomia dos objetivos educacionais em 1956, proposta por Benjamin Bloom, tendo, também, sido discutida a conveniência do estabelecimento de um quadro teórico de referência que facilitasse a comunicação entre examinadores. Nessa convenção, foi acordada a classificação dos objetivos educacionais em domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Com a exceção do domínio cognitivo, que foi discutido, de forma



exaustiva, durante a convenção, os restantes dois não tiveram o mesmo tratamento (BLOOM, *et al.*, 1956).

Segundo Krathwohl (2002, p. 218), o domínio afetivo foi publicado depois por Krathwohl, Bloom e Masia (1964), enquanto o psicomotor nunca foi publicado pelo grupo que originalmente participou na elaboração das taxonomias original e revista, mas algumas publicações foram feitas por Simpson (1966), Dave (1970) e Harrow (1972). Krathwohl, que é coautor das obras das taxonomias original e revista, refere que a Taxonomia de Objetivos Educacionais é um esquema para classificar as metas, objetivos e, muito recentemente, padrões educacionais. Trata-se de uma estrutura organizacional que dá um significado, geralmente entendido, a objetivos classificados em uma das suas categorias, e, desse modo, fortalecer a comunicação.

A taxonomia original, referida acima, tinha seis categorias, quase todas com subcategorias, e estavam organizadas num quadro hierárquico cumulativo, onde o alcance da capacidade mais complexa seguinte exigia que se alcançasse a anterior. Devido à relevância da Estruturação da Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo para a análise de dados da presente pesquisa, é reproduzida, em seguida, com recurso ao quadro em português, retirado de Ferraz e Belhot (2010, p. 426).

Quadro 1 - Estruturação da Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo

Categoria	Descrição
1. Conhecimento	<b>Definição:</b> Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados, como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos.  <b>Subcategorias:</b> 1.1 Conhecimento específico: conhecimento de terminologia e conhecimento de tendências e sequências. 1.2 Conhecimento de formas e significados relacionados às especificidades do conteúdo: conhecimento de convenção; conhecimento de tendência e sequência; conhecimento de classificação e categoria; conhecimento de critério e conhecimento de metodologia. 1.3 Conhecimento universal e abstração relacionado a um



	<p>determinado campo de conhecimento: conhecimento de princípios e generalizações e conhecimento de teorias e estruturas.</p> <p><b>Verbos:</b> enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.</p>
<b>2. Compreensão</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou facto, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.</p> <p><b>Subcategorias:</b> 2.1 Translação; 2.2 Interpretação e 2.3 Extrapolação.</p> <p><b>Verbos:</b> alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.</p>
<b>3. Aplicação</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.</p> <p><b>Verbos:</b> aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.</p>
<b>4. Análise</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.</p> <p><b>Subcategorias:</b> análise de elementos; análise de relacionamentos e análise de princípios organizacionais.</p> <p><b>Verbos:</b> analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.</p>
<b>5. Síntese</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.</p> <p><b>Subcategorias:</b> 5.1 Produção de uma comunicação original; 5.2 Produção de um plano ou propostas de um conjunto de operações e 5.3 Derivação de um conjunto de relacionamentos abstratos.</p> <p><b>Verbos:</b> categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar,</p>



	modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.
<b>6. Avaliação</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O juízo é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.</p> <p><b>Subcategorias:</b> 6.1 Avaliação em termos de evidências internas e 6.2 Juízo em termos de critérios externos.</p> <p><b>Verbos:</b> avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar e escrever um <i>review</i>.</p>

Fonte: Elaborado com base em Bloom et al. (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000); Krathwohl (2002 apud FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

De acordo com Stone (1985, p. 79), a elaboração da Taxonomia de Objetivos Educacionais de 1949 a 1953 contou com a contribuição de membros do comitê colegial e dos examinadores da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, muitos deles, antigos estudantes e companheiros de Ralph Tyler, como são os casos de Lee Cronbach, da Universidade de Illinois, Lily Detchen, do Colégio para Mulheres de Pennsylvania, Chester Harris, da Universidade de Wisconsin, Louis Heil, do Colégio de Brooklyn, David Krathwohl e Louis Mayhew, da Universidade de Michigan State, e Christine McGuire, da Universidade de Chicago.

Apesar de não ser desenvolvido neste artigo, Anderson et al. (2001), Ferraz e Belhot (2010), Gil (2006) e Krathwohl (2002) referem que a taxonomia descrita acima foi revista em 2001 e passou a apresentar um quadro bidimensional: conhecimento e processos cognitivos, onde o conhecimento assemelha-se às subcategorias da categoria do conhecimento original e os processos cognitivos se assemelham às seis categorias da taxonomia original. Na taxonomia revista, a categoria de conhecimento passou a ser “lembra”; a categoria de compreensão significa “entender”; a categoria de síntese passa a se chamar “criar”, e colocada



no topo da categoria, e as restantes categorias mudaram para as suas formas verbais: “aplicar”, “analisar” e “avaliar”.

Embora tenha sido revista em 2001, esta pesquisa adotou a Taxonomia de Objetivos Educacionais original por parecer ser mais apropriada para analisar os objetivos de aprendizagem da 12<sup>a</sup> classe.

Os objetivos abordados acima são, também, referidos, várias vezes, sem distinção, como comportamentais, behavioristas, operacionais, de desempenho ou de competência. Deste modo, Stone (1985, p. 19) repara que esses termos tornam-se mais complicados pelos esclarecimentos de mudança da forma em que um objetivo deve ser formulado. A mesma autora esclarece que a confusão prevalece por causa da especificidade na forma de formulação exigida pelos novos behavioristas, como é o caso de Robert Mager, em contraste com a crescente generalidade exigida por Ralph Tyler, que não quer que a especificidade seja confundida com a clareza da formulação de objetivos.

De facto, Mager (1962) defende que a formulação de objetivos específicos e mensuráveis descreve o comportamento de uma pessoa como resultado pretendido de uma instrução. Contudo, Gil (2006) chama a atenção de esta abordagem ser criticada com a alegação de que o seu propósito inicial era de ser adotada em cursos onde a instrução fosse programada.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de tipo descritivo e exploratório e de natureza qualitativa e quantitativa. A técnica de recolha de dados utilizada incluiu a pesquisa documental.

Trata-se de uma pesquisa realizada, de novembro de 2021 a abril de 2022, na cidade de Maputo, em Moçambique. Moçambique é um país situado na África Austral, banhado pelo Oceano Índico no leste, que faz fronteira com a República



Unida da Tanzânia no norte, com Malawi, Zâmbia e Zimbábue no oeste e com Eswatini e África do Sul no sul. Este país foi colonizado por Portugal durante quase 500 anos, e obteve a sua independência a 25 de junho de 1975, depois de 10 anos de luta armada, liderada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Depois de 14 anos de um sistema monopartidário, o país abraçou o multipartidarismo em 1990, e realizou as suas eleições presidenciais e legislativas de 5 em 5 anos, desde 1994.

O método usado para a recolha de dados foi a cópia de todos os verbos em inglês que formulam os objetivos de aprendizagem das 15 unidades temáticas dos Programas de Inglês da 12<sup>a</sup> classe, em República de Moçambique (2010, p. 15-44). Os mesmos verbos foram, depois, analisados para se apurar o tipo de domínio cognitivo, de acordo com a Taxonomia de Bloom, descrita em Bloom *et al.* (1956) e Ferraz e Belhot (2010). Desta forma, foi qualificada a competência comunicativa em inglês dos graduados da 12<sup>a</sup> classe em Moçambique.

#### 4. RESULTADOS DA PESQUISA

A presente pesquisa notou a existência de 25 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem nas 15 unidades que constituem o Programa de Inglês da 12<sup>a</sup> classe (República de Moçambique, 2010, p. 15-44). A análise que é feita a seguir consiste em identificar, em cada unidade, os objetivos de aprendizagem e enquadrá-los nos domínios cognitivos da Taxonomia de Bloom.

A unidade 1 possui 7 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem, onde os verbos “*describe*” e “*name*” foram usados duas vezes. Nesta unidade, existe a predominância dos domínios cognitivos dos níveis 1 e 2, aparecendo apenas um verbo pertencente ao domínio cognitivo de avaliação do nível 6. A média dos verbos corresponde ao nível 3 do domínio cognitivo de aplicação, conforme ilustra a Tabela 1:



Tabela 1: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 1

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 1
1	Describe	Avaliação	2
3	Name	Conhecimento	2
4	List	Conhecimento	1
7	Compare	Avaliação	1
8	Express	Compreensão	1
11	Answer	Compreensão	1
16	Ask	Conhecimento	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 15).

Em relação à unidade 2, existem 6 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem, sem predominância de nenhum dos domínios cognitivos. A média desses verbos corresponde ao nível 3 do domínio cognitivo de aplicação, conforme mostra a seguinte Tabela 2:

Tabela 2: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 2

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 2
1	Describe	Avaliação	1
3	Name	Conhecimento	1
5	Make	Aplicação	1
6	Write	Aplicação	1
8	Express	Compreensão	1
9	Identify	Análise	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 17).

A unidade 3 consiste de 5 verbos que descrevem, na sua maioria, o nível 6 do domínio cognitivo de avaliação, existindo apenas o objetivo 3 que descreve o conhecimento. Assim, a média de tais verbos corresponde ao nível 5 do domínio cognitivo de síntese, que é demonstrado pela Tabela 3:

Tabela 3: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 3

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 3
1	Describe	Avaliação	1
2	Explain	Avaliação	1
3	Name	Conhecimento	1



7	Compare	Avaliação	1
12	Contrast	Avaliação	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 19).

Ao contrário dos objetivos já analisados até aqui, a unidade 4 apresenta 4 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem, onde “describe” e “explain” são do domínio de avaliação e aparecem duas e três vezes, respectivamente. Os restantes dois verbos são do domínio de conhecimento do nível 1. A média desses verbos corresponde ao nível 5 do domínio cognitivo de síntese. A situação descrita aqui é retratada na Tabela 4:

Tabela 4: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 4

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 4
1	Describe	Avaliação	2
2	Explain	Avaliação	3
3	Name	Conhecimento	1
4	List	Conhecimento	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 21).

Na unidade 5, existem 4 verbos, onde 3 deles são do domínio cognitivo de aplicação e apenas um pertence à compreensão. Assim, a média dos mesmos verbos corresponde ao nível 3 do domínio cognitivo de aplicação, conforme mostra a Tabela 5:

Tabela 5: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 5

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 5
5	Make	Aplicação	3
6	Write	Aplicação	2
11	Answer	Compreensão	1
25	Use	Aplicação	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 23).

A unidade 6 possui apenas 3 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem, dois deles são do domínio de avaliação e um do nível de



conhecimento. A média desses verbos corresponde ao nível 4 do domínio cognitivo de síntese, conforme ilustra a Tabela 6:

Tabela 6: Competência comunicativa da 12<sup>a</sup> classe – Unidade 6

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 6
1	Describe	Avaliação	2
2	Explain	Avaliação	2
3	Name	Conhecimento	2

Fonte: *Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 25).*

Ao contrário de todas as restantes unidades, a unidade 7 é a única com apenas 2 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem, onde “describe” é do domínio de avaliação e “name” é do conhecimento. A média dos referidos verbos corresponde ao nível 4 do domínio cognitivo de análise. Em seguida, a Tabela 7 ilustra a situação descrita aqui:

Tabela 7: Competência comunicativa da 12<sup>a</sup> classe – Unidade 7

Objectivo No.	Verbos	Domínio	Unit 7
1	describe	Avaliação	3
3	name	conhecimento	2

Fonte: *Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 27).*

A unidade 8 possui 6 verbos, onde 3 descrevem os objetivos de aprendizagem do domínio de avaliação, 1 de aplicação e 2 de conhecimento. A média desses verbos corresponde ao nível 4 do domínio cognitivo de análise, conforme mostra a Tabela 8:



Tabela 8: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 8

Objectivo No.	Verbos	Domínio	Unit 8
1	Describe	Avaliação	1
2	Explain	Avaliação	1
3	Name	Conhecimento	1
4	List	Conhecimento	1
13	Design	Aplicação	1
19	Illustrate	Avaliação	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 29).

A situação da unidade 9 mostra a existência de 7 verbos que descrevem os objetivos, sendo que “describe” e “name” aparecem duas vezes. Assim, existem dois verbos no domínio cognitivo de avaliação, dois no do conhecimento, dois no de análise e um no de aplicação. A média desses verbos corresponde ao nível 4 do domínio cognitivo de análise, e a Tabela 9 resume a situação descrita aqui:

Tabela 9: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 9

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 9
1	Describe	Avaliação	2
2	Explain	Avaliação	1
3	Name	Conhecimento	2
4	List	Conhecimento	1
9	Identify	Análise	1
14	Distinguish	Análise	1
23	Retell	Aplicação	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 31).

A unidade 10 possui 5 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem, onde três estão no domínio cognitivo de avaliação, um no do conhecimento e um no de compreensão. O verbo “describe” aparece duas vezes, enquanto “explain” e “name” aparecem 4 vezes. Por último, “express” e “relate” aparecem uma vez. A média desses verbos corresponde ao nível 4 do domínio cognitivo de análise, conforme ilustra a Tabela 10:



Tabela 10: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 10

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 10
1	Describe	Avaliação	2
2	Explain	Avaliação	4
3	Name	Conhecimento	4
8	Express	Compreensão	1
15	Relate	Avaliação	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 33).

Um olhar à unidade 11 mostra que a mesma possui 6 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem. Assim, dois são do domínio cognitivo de avaliação, dois são do conhecimento, um de aplicação e um da análise. Os verbos “explain” e “name” aparecem duas vezes, enquanto os restantes aparecem apenas uma vez. A média desses verbos corresponde ao nível 4 do domínio cognitivo de análise, conforme ilustra a Tabela 11:

Tabela 11: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 11

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 11
1	Describe	Avaliação	1
2	Explain	Avaliação	2
3	Name	Conhecimento	2
4	List	Conhecimento	1
5	Make	Aplicação	1
18	Debate	Análise	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 35).

Em semelhança às unidades 2, 8 e 11, a unidade 12 possui 6 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem. Assim, dois são do domínio cognitivo de avaliação, dois são do conhecimento, um de aplicação e um da análise. Os verbos “explain” e “name” aparecem duas vezes, enquanto os restantes aparecem apenas uma vez. A média desses verbos corresponde ao nível 4 do domínio cognitivo de análise, conforme ilustra a Tabela 12:

Tabela 12: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 12



Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 12
1	Describe	Avaliação	2
2	Explain	Avaliação	2
3	Name	Conhecimento	1
7	Compare	Avaliação	1
10	Correlate	Avaliação	1
12	Contrast	Avaliação	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 37).

A unidade 13 tem 7 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem, onde três correspondem ao domínio cognitivo de avaliação e de aplicação e apenas um é relativo ao de conhecimento. Os verbos “explain” e “write” aparecem duas vezes, enquanto “describe” aparece três vezes e os restantes quatro aparecem apenas uma vez. A média desses verbos corresponde ao nível 4 do domínio cognitivo de análise, conforme mostra a Tabela 13:

Tabela 13: Competência comunicativa da 12ª classe – Unidade 13

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 13
1	Describe	Avaliação	3
2	Explain	Avaliação	2
3	Name	Conhecimento	1
6	Write	Aplicação	2
10	Correlate	Avaliação	1
13	Design	Aplicação	1
20	Present	Aplicação	1
<b>Total</b>			<b>11</b>

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 39).

A penúltima unidade tem 10 verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem, onde quatro correspondem ao domínio cognitivo de avaliação, enquanto dois são relativos ao de conhecimento. Os restantes quatro verbos são referentes à compreensão, análise, síntese e aplicação. Os verbos “explain” e “write” aparecem duas vezes, enquanto “describe” aparece três vezes e os restantes quatro aparecem apenas uma vez. A média dos verbos em referência corresponde ao nível 4 do domínio cognitivo de análise, conforme mostra a Tabela 14:

Tabela 14: Competência comunicativa da 12<sup>a</sup> classe – Unidade 14

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 14
1	Describe	Avaliação	1
4	List	Conhecimento	1
7	Compare	Avaliação	1
8	Express	Compreensão	1
14	Distinguish	Análise	1
15	Relate	Avaliação	1
17	Compile	Síntese	1
21	Read	Conhecimento	1
22	Report	Aplicação	1
24	Summarise	Avaliação	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 42-42).

Por último, a Unidade 15 possui quatro verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem, onde 75% deles correspondem ao domínio cognitivo de avaliação, enquanto 25% são relativos ao de análise. Os verbos “describe”, “explain” e “identify” aparecem duas vezes, enquanto “correlate” é o único que aparece uma vez. A média dos verbos em referência corresponde ao nível 5 do domínio cognitivo de síntese, conforme ilustra a Tabela 15:

Tabela 15: Competência comunicativa da 12<sup>a</sup> classe – Unidade 15

Objetivo No.	Verbos	Domínio	Unit 15
1	Describe	Avaliação	2
2	Explain	Avaliação	2
9	Identify	Análise	2
10	Correlate	Avaliação	1

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor a partir de verbos em inglês retirados de República de Moçambique (2010, p. 43).

As 15 tabelas acima apresentam os objetivos de aprendizagem da disciplina de inglês da 12<sup>a</sup> Classe, com a indicação dos respectivos domínios cognitivos, de acordo com a Taxonomia de Bloom.

A média dos verbos que descrevem os objetivos de aprendizagem, em todas as 15 unidades, é do nível 4, correspondente ao domínio cognitivo de análise, que é a habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de



entender a estrutura final. Este nível significa, segundo a Taxonomia de Bloom, que alguém tem a habilidade de incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos, identificando partes e suas inter-relações, bem como compreendendo o conteúdo e a estrutura do objeto de estudo.

A Tabela 16 que se segue ilustra, de forma resumida, como a média dos domínios cognitivos resultou no nível 4:

Tabela 16: Peso dos domínios cognitivos na 12<sup>a</sup> classe

Objetivo No.	Verbos	Domínio cognitivo	Total de verbos	Peso de cada domínio
1	Describe	Avaliação	25	6
2	Explain	Avaliação	20	6
3	name	Conhecimento	20	1
4	List	Conhecimento	6	1
5	Make	Aplicação	5	3
6	Write	Aplicação	5	3
7	Compare	Avaliação	4	6
8	Express	Compreensão	4	2
9	Identify	Análise	4	4
10	Correlate	Avaliação	3	6
11	Answer	Compreensão	2	2
12	Contrast	Avaliação	2	6
13	Design	Aplicação	2	3
14	Distinguish	Análise	2	4
15	Relate	Avaliação	2	6
16	Ask	Conhecimento	1	1
17	Compile	Síntese	1	5
18	Debate	Análise	1	4
19	Illustrate	Avaliação	1	6
20	Presente	Aplicação	1	3
21	Read	Conhecimento	1	1
22	Report	Aplicação	1	3
23	Retell	Aplicação	1	3
24	Summarise	Avaliação	1	6
25	Use	Aplicação	1	3
Média dos domínios cognitivos				4

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas informações das tabelas 1-15 deste artigo.

De forma resumida, os objetivos de aprendizagem da disciplina de inglês da 12<sup>a</sup> classe mostram, em ordem decrescente, que 4% correspondem ao domínio de síntese, enquanto que 8% são de compreensão. Em seguida, 12% são do domínio



de análise e 16% são de conhecimento. Por último, 18% são do domínio de aplicação e 32% são de avaliação. Estas percentagens são ilustradas na tabela 17 em seguida, onde se nota claramente que os domínios cognitivos mais complexos de análise e síntese não mereceram a devida consideração pelas autoridades da educação e, assim, aparecem com percentagens muito baixas.

Tabela 17: Porcentagens do domínio cognitivo dos objetivos de aprendizagem

Categoria	Relação dos objetivos de Inglês da 12ª classe	Total de objetivos	Percentagem dos objetivos
<b>1. Conhecimento</b>	3, 4, 16 e 21	4	16%
<b>2. Compreensão</b>	8 e 11	2	8%
<b>3. Aplicação</b>	5, 6, 13, 20, 22, 23 e 25	7	28%
<b>4. Análise</b>	9, 14 e 18	3	12%
<b>5. Síntese</b>	17	1	4%
<b>6. Avaliação</b>	1, 2, 7, 10, 12, 15, 19 e 24	8	32%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas informações das tabelas 1-16 deste artigo.

Depois da apresentação e análises feitas neste capítulo em busca de uma resposta ao problema de pesquisa referente à competência comunicativa em inglês dos graduados do Ensino Secundário em Moçambique, fica claro que a definição de objetivos de aprendizagem é crucial em qualquer nível de ensino.

De acordo com Gil (2006, p. 44), a ênfase nos objetivos pode, porém, conduzir a alguns problemas, principalmente porque os objetivos mais comuns são os mais fáceis de operacionalizar, o que pode, consequentemente, levar à subestimação dos objetivos mais complexos. Segundo este autor, com os objetivos previamente formulados, os professores poderão deixar de tirar proveito das oportunidades de aprendizagem que ocorrem espontaneamente na sala de aula. Finalizando, Gil (2006, p.44) remata ser muito comum encontrarem-se professores que, após estudarem cuidadosamente textos de autores como Mager ou Bloom, passam por uma verdadeira conversão à teoria dos objetivos, e isso:



pode ser prejudicial à medida que vejam os objectivos como dogmas que devem ser observados sem contestação. Objectivos devem ser vistos como sinais de alerta para que os professores não se desviem de seu caminho sem que haja razão plausível para isso, mas nunca como o ponto final de uma estrada murada de todos os lados. (GIL, 2006, p. 45)

Uma das conclusões da presente pesquisa é que o objetivo mais importante de qualquer ensino ou formação de inglês é ter estudantes capazes de se comunicar nessa língua no fim de um determinado nível da educação. Porém, as reclamações mencionadas na definição do problema de pesquisa desta tese não clarificam o tipo de competência em línguas estrangeiras que os empregadores moçambicanos e outros esperam dos graduados do ensino secundário. Se, por hipótese, eles estiverem a procurar graduados cuja proficiência seja igual à dos nativos em língua inglesa, poderá ser um desperdício de tempo ou mesmo indesejável tentar atingi-la, porque, para Stern (1983), os estudantes de segunda língua quase que nunca atingem uma competência completa. Conclusões semelhantes estão em Tikolo (2012), onde as crianças mais crescidas, alegadamente, são incapazes de adquirir habilidades de comunicação interpessoal idênticas às de nativos nessa língua, que é atingida por estudantes mais novos. Sendo assim, não se devia esperar que os estudantes das línguas estrangeiras em Moçambique atinjam essa proficiência.

A referência dos termos “nativo” ou “perto de nativo”, na avaliação da competência comunicativa, não é apropriada no mundo pós-colonial e multicultural de hoje, porque é agora reconhecido que os nativos numa língua nunca são “ideais” e, de facto, variam muito em forma e estilo de habilidades comunicativas (SAVIGNON, 2001, p. 13). Reservas da mesma natureza estão em Gambell (2014, p. 52), que afirma que, apesar das teorias modernas da língua destacarem a existência e “aceitabilidade” de diferentes registos de uso, deve haver um regresso ao currículo de inglês do uso “correto” e com base no conhecimento que lida com a gramática, literatura tradicional, caligrafia e pontuação.



Tomando em consideração a posição de Uis (2012 *apud* CHIMHUNDU, 2013, p. 23), onde a competência do estudante deve ser considerada em termos relativos, a presente pesquisa conclui ser demasiado absolutista afirmar que os graduados do ensino secundário em Moçambique não são capazes de se comunicar em inglês. Esta conclusão fundamenta-se ainda no mesmo autor que afirma que os resultados da aprendizagem são a totalidade da informação, conhecimento, entendimento, atitudes, valores, habilidades, competências ou comportamentos que se espera que o indivíduo tenha o seu domínio após a conclusão com aproveitamento de um programa da educação.

Independentemente do grau de fluência ou competência que a discussão apresentada neste artigo possa sugerir, Mazula (2018, p. 75) afirma que a integração regional na Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) requer profissionais fluentes em Inglês e um conhecimento sólido e habilidades noutras áreas de especialização. Assim, esta pesquisa conclui que, para os moçambicanos entrarem neste mercado competitivo constituído por 16 estados membros, há necessidade de o ensino da língua inglesa responder às exigências linguísticas do país e da região. Isto não significa, porém, que Moçambique deva abandonar todos os seus atuais currículos e manuais de ensino de inglês e adotar ou embarcar em novos. De facto, significa que os professores devem ter a inteligência de incorporar novas realidades no seu processo de ensino e aprendizagem sempre que aplicável.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa mostra que a questão norteadora da falta de uma explicitação do tipo de competência comunicativa em inglês nos graduados do ensino secundário pode ser resolvida com recurso aos domínios cognitivos estabelecidos na Taxonomia de Bloom. Apesar de a presente pesquisa reconhecer que os graduados do ensino secundário em Moçambique enfrentam desafios na sua comunicação em inglês, concluiu que os estudos anteriores feitos sobre esta



matéria não qualificam o nível de competência comunicativa em inglês que se espera desses graduados. Assim, numa escala de 6 níveis de complexidade do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom, este artigo mostrou que o nível médio de competência comunicativa que o Programa de Inglês da 12<sup>a</sup> classe em Moçambique espera do seu graduado é o 4º, correspondente ao domínio de análise.

Este artigo concluiu que a competência comunicativa que se espera em inglês dos graduados do ensino secundário no país se situa entre os níveis 1, 2, 3 e 4, isto é, de conhecimento, compreensão, aplicação e análise, respectivamente.

Para os graduados conseguirem atingir níveis mais altos de competência comunicativa, este artigo recomenda que os programas de inglês sejam revistos para incorporarem objetivos de aprendizagem dos domínios cognitivos mais complexos de síntese e avaliação.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W. et al. **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Boston: Allyn & Bacon, 2001.

BLOOM, B.S. **A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain**. New York: David McKay Co Inc., 1956.

BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. **Principal**, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge University Press, 2<sup>a</sup> ed, p. 1-440, 1997. Disponível em: [https://kupdf.net/download/the-cambridge-encyclopedia-of-language-david-crystal\\_5a7687ade2b6f58211608a48\\_.pdf](https://kupdf.net/download/the-cambridge-encyclopedia-of-language-david-crystal_5a7687ade2b6f58211608a48_.pdf) Acesso em: 23 set. 2019.

DRISCOLL, M. **Psychology of Learning for Instruction**. Needham: Allyn & Bacon, 2000.



FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v.17, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015> Acesso em: 22 jan. 2022.

FIRMINO, G. Aspectos da nacionalização do Português em Moçambique. **Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, n. 9, p. 115-135, 2008. Disponível em: [https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34455/1/Veredas9\\_artigo8.pdf](https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34455/1/Veredas9_artigo8.pdf) Acesso em: 28 ago. 2021.

GAMBELL, T. J. The Decima Research Curriculum. **The Journal of Educational Thought (JET)**, vol. 26, no. 1, p. 45-58, 1992. Disponível em: [www.jstor.org/stable/23767687](http://www.jstor.org/stable/23767687) Acesso em: 31 de ago. 2018.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**, 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Atlas, p. 1-304, 2006.

HENRIKSEN, S. M. **Language Attitudes in a Primary School: A Bottom-up Approach to Language Education Policy in Mozambique**. 2010. 270f. Tese de Doutorado (Doutorado em Cultura e Identidade) – Roskilde University, Roskilde, Dinamarca, 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/19235384/Language\\_Attitudes\\_in\\_a\\_Primary\\_School\\_A\\_Bottom\\_Up\\_Approach\\_to\\_Language\\_Education\\_Policy\\_in\\_Mozambique?auto=download](https://www.academia.edu/19235384/Language_Attitudes_in_a_Primary_School_A_Bottom_Up_Approach_to_Language_Education_Policy_in_Mozambique?auto=download) Acesso em: 4 jan. 2014.

Dados Definitivos do IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017. **Instituto Nacional de Estatística**, 2019. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/Moçambique/apresentação-resultados-do-censo-2017-1> Acesso em: 20 dez. 2019.

KRATHWOHL, D. R. **A revision of Bloom's taxonomy: An overview**. Massachusetts: EBSCO publishing, 2002.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **Congresso Nacional de Educação, IX. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III. PUCRS**, p.774-784, 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2044\\_2145.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2044_2145.pdf) Acesso em: 5 mai. 2019.

LOPES, A. J. **A Batalha das Línguas: Perspectivas Sobre Linguística Aplicada em Moçambique**. Maputo: Editora das Letras, 2013.

MACIEL, C. M. A. Práticas de ensino e aprendizagem integradas. **UDZIWI – Revista de Educação da UP**. n. 7, p. 5-28, 2011. Disponível em



<http://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/view/171> Acesso em: 3 ago. 2021.

MAGER, R. E. **Preparing objectives for programmed instruction.** San Francisco: Fearon, 1962.

MAWERE, M. Reflections on the Problems Encountered in the Teaching and Learning of English Language in Mozambique's Public Education. **International Journal of Scientific research in education**, v. 5, n. 1, p. 38-46, 2012. Disponível em: <http://www.ijsre.com>. Acesso em: 26 mar. 2014.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique:** 1975-1985. Porto: Afrontamento, p. 1-275, 1995.

NHAPULO, M. A. Teacher and learner beliefs and expectations about English language teaching and learning at a Mozambican university. **Afrika Focus**, v. 26, n. 2, p. 81-109, 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-and-learner-beliefs-and-expectations-about-Nhapulo/08a4afe68f1a80947e51aefa157198d202779a3a> Acesso em: 12 abr. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE). **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG):** Documento Orientador, Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo: Imprensa Universitária, UEM, 2007.

INDE/MINED - MOÇAMBIQUE. **Inglês, Programa da 12ª classe.** Maputo: INDE/MINED - MOÇAMBIQUE 2010.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Lei 18/2018, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. **Boletim da República**, Maputo, n. 254, 28 dez. 2018.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In: CELCIA-MURCIA, M. **Teaching of English as a Second or Foreign Language.** 3<sup>a</sup> ed. Boston: Heinle and Heinle, 2021. Disponível em: [https://www.academia.edu/36244291/Celce\\_Murcia\\_ed\\_Teaching\\_English\\_as\\_a\\_Second\\_or\\_Foreign\\_Language\\_.pdf](https://www.academia.edu/36244291/Celce_Murcia_ed_Teaching_English_as_a_Second_or_Foreign_Language_.pdf) Acesso em: 2 abr. 2018.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

TIKOLO, O. English Language Incompetency amongst Senior Secondary education graduates in Nigeria. 2012. Disponível em:

60

RC: 117875

Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensino-secundario>



[https://issuu.com/olayidetikolo/docs/english\\_language\\_incompetency\\_among](https://issuu.com/olayidetikolo/docs/english_language_incompetency_among)  
Acesso em: 12 nov. 2016.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago: University of Chicago Press, 1949.

CHIMHUNDU, H. **Language Policies in Africa.** 2002. Disponível em: [http://ocpa.irmao.hr/resources/docs/Harare\\_Language-en.pdf](http://ocpa.irmao.hr/resources/docs/Harare_Language-en.pdf) Acesso em: 27 ago. 2021.

USSENE, A. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Geral Público e Competência Comunicativa dos Graduados em Moçambique:** entre as percepções e as práticas. 2017. 324f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/24200/1/PhD%20Tese%20Assane\\_Vers%C3%A3o%20final%20para%20impress%C3%A3o\\_PDF\\_A.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/24200/1/PhD%20Tese%20Assane_Vers%C3%A3o%20final%20para%20impress%C3%A3o_PDF_A.pdf) Acesso em: 21 set. 2021.

VERONIN, M. A.; PATRY, R. Instructional Objectives: What They Are, What They Aren't. **Pharmacy Education**, v. 1, p. 207–213, 2002. Disponível em: <https://dianeriesblog.weebly.com/uploads/2/4/8/5/24852771/11549822.pdf> Acesso em: 2 jan. 2022.

Enviado: Maio, 2022.

Aprovado: Junho, 2022.

---

<sup>1</sup> Mestrado. ORCID: 0000-0001-8617-2505.

<sup>2</sup> Orientadora.