



ARTIGO ORIGINAL

Coesão textual em português como segunda língua

Textual cohesion in Portuguese as a second language

Diocleciano Nhatuve¹, Amélia Machava²

¹Universidade do Zimbabwe/Universidade Eduardo Mondlane - djrnhatuve@gmail.com

²Universidade Eduardo Mondlane - ameliamachava26@gmail.com

Como citar o artigo

NHATUVE, D.; MACHAVA, A. Coesão textual em português como segunda língua. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 2, p. AG8, 2021.

Resumo

A coesão textual é uma das propriedades pertinentes no âmbito de estudos sobre os mecanismos de textualidade. Nesse contexto, à luz dos princípios teóricos da linguística textual e da aprendizagem das línguas, este estudo descreve os aspectos de coesão em textos escritos por 49 estudantes de licenciatura em Línguas de Sinais de Moçambique. Esse grupo de estudantes tem como um dos componentes curriculares a disciplina de Português. A análise de dados, conduzida com base em uma abordagem mista, indica que os alunos de graduação têm dificuldades de construir textos coesos. De modo geral, observam-se dificuldades na escrita, sobretudo no âmbito da coesão sequencial. Os problemas observados dizem respeito à coesão através da recorrência de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais e da progressão temática por justaposição e por conexão lógico-semântica. Esses problemas sublinham, entretanto, a necessidade de melhorias no ensino-aprendizagem da escrita e, de forma particular, dos mecanismos de coesão textual.

Palavras-chave: Coesão textual; Textos escritos; Português como segunda língua; Estudantes universitários.

Abstract

Textual cohesion is one of the relevant features in the scope of research on mechanisms that trigger textuality. In this context, enlightened by principles of textual linguistics and language learning theories, the study describes aspects of cohesion in texts written by 49 Mozambican students of Honors in Mozambican Sign Language. This group of students has the Portuguese language course as a component of their program. Data analysis, based on qualitative and quantitative approaches, reveals that, undergraduate students face difficulties to write cohesive texts. Students' difficulties in written texts regard, in general, sequential cohesion. Problems of textual cohesion involve the recurrence of segmental and super-segmental phonological sources, thematic progression through juxtaposition, and logical and semantic conjunction. However, students' difficulties highlight the need to improve teaching and learning of writing abilities, especially those regarding mechanisms of textual cohesion.

Keywords: Textual cohesion; Written texts; Portuguese as a second language; University students.

Apoio financeiro: Nenhum

Recebido em 25 Set. 2021. Aceito em 13 Dez. 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO

O processo de apropriação do português por falantes moçambicanos caracteriza-se por vários aspectos que, não raras vezes, marcam diferenças significativas em relação ao português europeu (PE), ainda que, na escola moçambicana, se reconheça e se assuma essa variedade do português. Nesse âmbito, no português de Moçambique (PM), e talvez com mais interesse sob o ponto de vista sociolinguístico, coabitam a norma ideal, o português assumido pela escola, e a norma real, materializada pelos cidadãos no uso da língua (NHATUVE, 2017; 1999).

As disparidades entre o português oficialmente ensinado (o PE) e o português dos falantes moçambicanos despoletam várias questões de capital importância sob o ponto de vista sociolinguístico. É que, em Moçambique, o português (desenvolvido basicamente através de ensino-aprendizagem) revela-se como língua franca. Nessa situação, parece que, independentemente da formação profissional do indivíduo, os estudantes do português como segunda língua em Moçambique devem ser capazes de produzir textos orais e escritos coesos.

Nesse âmbito, as questões mais pertinentes têm que ver com (1) as características desse novo português moçambicano (GONÇALVES, 2010); (2) com a viabilidade da política linguística adotada em Moçambique que permite o reconhecimento oficial e o ensino de uma norma que dificilmente os moçambicanos desenvolvem, dando lugar ao desenvolvimento de formas particulares do uso do português; e (3) com questões de normatização do PM (FIRMINO, 2021; GONÇALVES, 2015; DIAS, 2002; NHATUVE, 2017; 2018).

No que diz respeito às características da nova variedade moçambicana do português, existem vários trabalhos descritivos já realizados. Na sua maioria, eles procuram, de forma recorrente, identificar aspectos sintáticos e morfossintáticos que distanciam o PE do PM, podendo destacarem-se estudos desenvolvidos no âmbito do projeto *Panorama do Português Oral de Maputo* (PPOM), estudos de Gonçalves (2010; 2015), Nhatuve (2018), entre outros.

No que tange à política linguística e à normatização do PM, vários autores, embora com posições diferentes sobre o momento certo para o início de atividades concretas com vista à normatização do PM e sobre os aspectos a considerar para tal exercício, são unânimes no ponto referente à necessidade de atividades descritivas do português. Aliás, os autores que se debruçam sobre esse assunto reconhecem que existem áreas do PM e estratos sociais que ainda precisam ser estudados e descritos (DIAS, 2002; GONÇALVES, 2015; NHATUVE, 2017).

É, com efeito, na tentativa de descrevermos o PM e de contribuirmos para o conhecimento das características da variedade moçambicana de português que surge este artigo, cujo objetivo principal é descrever os aspectos de coesão textual (CT) na escrita de alunos universitários moçambicanos. Esse objetivo geral implica avaliar os textos do grupo-alvo sob o ponto de vista da CT e identificar os principais mecanismos que (des)favorecem esse fenômeno, entendido como sendo “a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual” (KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 40).

Além disso, a coesão é ao nível da microestrutura do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2001; KOCH, 2003). Tal como dito por Costa Val (1994), trata-se da “manifestação linguística da coerência”¹. Nesse âmbito, embora conscientes da diferença entre a coesão e a coerência, considerando a perspectiva de Costa Val no que tange à relação entre as duas, trataremos apenas dos mecanismos de CT, sem, no entanto, evitar o uso do termo *coerência* sempre que se mostrar necessário para a compreensão do estudo.

Ainda que não seja um estudo cuja base empírica é satisfatoriamente representativa, a sua relevância desenha-se a dois níveis. Em primeiro lugar, o estudo representa uma passagem de estudos do PM baseados em estruturas frasais para a inclusão de estruturas suprafrasais:

¹ A coerência tem que ver com o nível de conhecimento do indivíduo, “sobretudo com a capacidade do receptor de aplicar, projetar sobre o mundo recriando no texto o seu ‘saber’ sobre as ‘coisas’. Intervêm aqui fatores diversos, tais como a preparação cultural e escolar, a experiência, a idade, o desenvolvimento intelectual, a competência comunicativa e cultural (...), a competência idiomática (...), pragmático-comunicativa e sobre a tipologia textual” (FONSECA, 1992, p. 53).

o parágrafo e o texto. Em segundo lugar, o estudo representa um contributo valioso no exercício de descrição do PM, recomendado por vários linguistas que se debruçam sobre a normatização dessa variedade do português. A escolha de um recorte de falantes de português sendo estudantes universitários no segundo ano de graduação está em linha com a necessidade, para a normatização do PM, de descrever não só as realizações linguísticas dos grupos de falantes menos instruídos, mas também as de falantes cultos.

Como princípios teóricos norteadores sublinhamos que (1) um conjunto de palavras e frases desordenadas/desarticuladas compromete o fenômeno de textualidade (HALLIDAY; HASAN, 1976; KOCH, 1994; 2003; KOCH; TRAVAGLIA, 2001); (2) em situações de contato linguístico e de aprendizagem de línguas não maternas, ocorrem os fenômenos de variação, de mudança ou de desvio, dependendo de várias circunstâncias linguísticas e extralinguísticas; e (3) o português como segunda língua, o PM em particular, deve ser descrito nos seus diversos aspectos para viabilizar o processo da sua normatização (GONÇALVES, 2015; LOPES, 1997; DIAS, 2002; NHATUVE, 2017).

2 REVISÃO DA LITERATURA

A gênese da linguística textual (LT) remonta aos meados do século XX. A literatura sobre esse ramo da linguística refere que a Europa, concretamente a Alemanha, foi o primeiro palco de estudos, exercícios e produções nessa área. Tendo o epicentro na Alemanha, as abordagens sobre a linguística do texto (ou gramática textual) expandiram-se para Inglaterra, França, Holanda, e depois para todo o mundo. Foi, entretanto, na tentativa de contornar as insuficiências de uma gramática/linguística frasal que Halliday e Hassan (1976), Van Dijk (1972), Marcuschi (1983), entre outros, revelaram-se como precursores de estudos da gramática textual.

Na verdade, a análise de unidades/estruturas linguísticas sob o ponto de vista da sua textualidade (para saber se um determinado conjunto de frases reúne ou não condições para ser classificado como um texto – unidade linguística comunicativa) implica um estudo para além de aspectos gramaticais ao nível frasal (gramática da frase) e inclui aspectos conceptuais e discursivos, ou seja, o estudo das relações entre as diferentes unidades linguísticas sob o ponto de vista da sua conectividade (textura/tecitura) e do seu valor e força comunicativos (sentido).

As questões a que se deve responder, em primeiro lugar, no âmbito de um estudo sobre a textualidade, têm que ver com os aspectos (fatores) que tornam unidades lexicais, unidades frasais, períodos e parágrafos numa única unidade comunicativa – o texto. De acordo com Bernardez (1982), os fatores de textualidade dizem respeito aos seguintes aspectos: a coesão e a coerência, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade. Com esta perspetiva, considera-se um texto como um artefato linguístico-social, cuja não satisfação dessa condição leva ao bloqueio da atividade comunicativa.

Concentrando as nossas atenções na coesão e na coerência textuais como fatores de textualidade, destacamos o contributo de Halliday e Hassan (1976), segundo os quais a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical são os principais tipos de coesão.

No entanto, a proposta de Halliday e Hassan (1976) cedo foi alvo de críticas por parte de autores interessados na LT e, particularmente, no fenômeno de textualidade. Dois aspectos intrigam o criticismo contra a perspetiva de Halliday e Hassan (1976). O primeiro tem que ver com o fato de os dois não considerarem, de forma nítida, a separação entre a coesão e a coerência (CARRELL, 1982). O segundo diz respeito ao fato de a perspetiva dos dois indicar a coesão como a causa da coerência, ou seja, basta que haja relações linguísticas (superficiais) coesivas para que o texto seja coerente (CARRELL, 1982, p. 483-484). Aliás, autores que se opõem à perspetiva de Halliday e Hassan (1976) consideram a coesão, em parte, como efeito da coerência.

Nesse contexto, consideramos que a coesão consiste na “manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na

superfície textual” (COSTA VAL, 1994, p. 6); é inerente aos diversos processos linguísticos que permitem a conectividade de elementos linguísticos.

Efetivamente, em oposição à perspectiva de Halliday e Hassan (1976), Fávero (1997) considera os seguintes tipos de CT: a coesão referencial (CR), a coesão recorrencial e a coesão sequencial (CS). Por seu turno, Koch (1994) e Koch e Travaglia (2001) sugerem dois tipos: a CR e a CS.

Adotando a perspectiva de Koch (1994), importa salientar que a CR envolve processos linguísticos e gramaticais, “em que um componente do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual” (KOCH, 1994, p. 30), enquanto a CS consiste em processos linguísticos “por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 1994, p. 49), tal como ilustrado no Quadro 1:

Quadro 1. Mecanismos de coesão textual

COESÃO TEXTUAL							
Coesão Referencial			Coesão Sequencial				
Substituição	Anafórica	Uso de proformas: pronomes, verbos, advérbios, quantificadores, ou recorrendo à elipse.	Recorrência (parafrástica)	Recorrência de termos, de estruturas (paralelismo), de conteúdo (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (rimas, ritmos, aliteração, eco, etc.), de aspectos e tempos verbais.			
	Catafórica						
Reiteração	Uso de sinónimos, hiperónimos, nomes genéricos, expressões nominais definidas, repetições, nominalizações.		Progressão temática (PT) (frástica)	Mecanismos de manutenção temática (uso de termos do mesmo campo lexical)			
				Encadeamento	Justaposição	Uso de partículas sequenciadoras	
					Conexão	Uso de conectores lógico-semânticos	

Fonte: Adaptado de Koch e Travaglia (2001).

Estudos na área de escrita e textualidade revelam aspectos relevantes sobre o uso do português nas diferentes variedades. O fato de se observar o recurso a diferentes estratégias de escrita que, em alguns casos, resultam em estruturas que não reúnem condições suficientes de textualidade despoleta e justifica a necessidade e o interesse por estudos sobre a textualidade das estruturas linguísticas dos diferentes falantes de português.

No contexto brasileiro, por exemplo, Cossentini (2002), num estudo no âmbito de seu mestrado em Filologia e Linguística Portuguesa, analisou os aspectos de coesão na produção textual por alunos da E.E.P. S.G. José Augusto Ribeiro, situada na Vila Prudenciana, na periferia da cidade de Assis/SP (COSENTINI, 2002, p. 59). Essa autora estudou aspectos do “ensino da coesão textual e a sua manifestação nos textos da Educação de Jovens e Adultos [...] de 2ª e 3ª Séries” (COSENTINI, 2002, p. 68-69). No total foram 11 indivíduos do sexo masculino e 8 (oito) do sexo feminino na 3ª Série, 6 (seis) alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino na 2ª Série.

Os resultados do estudo desenvolvido por Cossentini (2002), que considerou na sua análise de fatores da textualidade (1) a manutenção temática, (2) o encadeamento por justaposição e (3) o encadeamento por conexão, revelam a existência de dificuldades na construção do texto pelos seus informantes. Essas dificuldades comprometem, com certeza, a textualidade das estruturas escritas do grupo-alvo. É óbvio que alguns textos são significativamente coesos e coerentes, mas outros não o são (COSENTINI, 2002, p. 103-183). Embora se observem dificuldades em todos os aspectos estudados por Cossentini (2002), a maioria diz respeito à progressão temática por justaposição e conexão, ora pela falta e/ou uso inadequado dos sinais de pontuação, ora pelo uso inadequado de conectores.

Por seu turno, Treviso (2010, p. 125-132) estudou aspectos de coesão e coerência textuais comparando redações de “crianças do primeiro ano do ciclo I de uma escola municipal da cidade de São Paulo” com textos (relatórios de estágio) “de alunos do último ano de graduação” (TREVISI, 2010, p. 127). É importante, entretanto, constatar que as dificuldades de estabelecer a coesão e a coerência textuais caracterizam quer grupos de escolaridade baixa, quer grupos de escolaridade avançada. Ademais, as tendências observadas no estudo de Cossentini (2002) são também observáveis nos dados analisados por Treviso (2010).

No contexto moçambicano, por sua vez, estudos realizados por Lopes (2018), Atanásio (2017) e Jamal (2014) revelam a existência de dificuldades de escrever redações coerentes, por parte de diversos grupos de falantes de português. Segundo Jamal (2014), que analisou textos escritos por alunos da 12ª classe do sistema de ensino geral da cidade de Quelimane², “[detetam-se] dificuldades de escrita de vária ordem; (...) muitos [alunos] não foram capazes de desenvolver e transmitir de forma concisa o seu pensamento” (JAMAL, 2014, p. 56). Os textos estudados por esse autor apresentam problemas respeitantes a estratégias de progressão temática, à conexão e à relação entre as diferentes partes do texto.

Por seu turno, Atanásio (2017, p. 1), estudando o “uso dos operadores de relação em textos argumentativos no gênero de opinião” escritos por alunos da 12ª classe do sistema de ensino geral na cidade de Lichinga³, constatou que

[as] dificuldades (...) se concentravam na substituição de operadores por outros; na construção de significados novos (...), “[na] falta de orientação da escrita pela estrutura do gênero textual-discursivo”, [no] uso inadequado das expressões e dos operadores, [na] produção de enunciados descontínuos, grafismo irregular, mau uso das letras, borrões na ortografia, entre outras irregularidades (ATANÁSIO, 2017, p. 231).

Já em relação a falantes de escolaridade avançada (com estudos universitários), Lopes (2018) estudou a performance linguística, sob o ponto de vista da escrita e construção textual, de um grupo de estudantes da Universidade Eduardo Mondlane. Esse autor, que analisou um *corpus* constituído por enunciados infelizes extraídos de teses de doutoramento recentemente terminadas nessa instituição, revela que os estudantes universitários moçambicanos (do 3º ciclo) têm dificuldades no uso de operadores retóricos/discursivos, na progressão temática do texto e no nível da idiomaticidade (LOPES, 2018, p. 29-45).

Conforme se pode constatar na breve revisão da literatura sobre a questão de coesão e coerência na escrita em português, as dificuldades em conferir as características de textualidade observam-se em diferentes contextos onde se fala português e também em falantes de diferentes níveis sociolinguísticos e de escolaridade. No contexto moçambicano, observa-se claramente que até ao final do 12º ano de escolaridade (ensino médio) os falantes ainda têm dificuldades na progressão temática através de uso dos diferentes elementos de encadeamento por justaposição e conexão e na projeção das relações entre os elementos e/ou as ideias do texto (níveis da micro e da macrossintaxe do texto) (KOCH, 2003); no entanto, os alunos do 3º ciclo do ensino superior apresentam dificuldades ao nível da articulação do discurso, da progressão e da idiomaticidade (nível da macrossintaxe).

3 METODOLOGIA

O objetivo deste estudo pode sintetizar-se em descrever aspectos de CT, identificando os mecanismos que mais comprometem a escrita de estudantes universitários no segundo ano de graduação. Esta perspectiva de estudo requer o recurso a uma abordagem mista que nos permita uma análise qualitativa, por um lado, e uma análise quantitativa, por outro. Para tal, recorreremos aos métodos descritivo e explicativo.

Os dados que analisamos neste estudo foram extraídos de textos escritos por estudantes universitários na cidade de Maputo que frequentavam o segundo ano do curso de graduação

² Quelimane é a capital provincial da Zambézia.

³ Lichinga é a capital provincial de Niassa.

em Línguas de Sinais de Moçambique. Para além da aprendizagem da língua portuguesa até ao 12º ano, esse grupo tem a cadeira de Português no primeiro ano do seu curso. De um universo de 49 informantes, com idades entre os 21 e 35 anos, 5 (cinco) (10%) têm como língua materna o português, enquanto os restantes 44 (90%) têm como língua materna as línguas *bantu*, tendo começado a falar português, geralmente, no contexto de ensino-aprendizagem.

Os textos escritos por esses estudantes foram decompostos em parágrafos para permitir a sua análise sob o ponto de vista da coesão. Decidimos decompor os textos em parágrafos por acharmos que, assim, seria fácil analisar os manuscritos dos alunos (sobretudo) aos níveis da microestrutura/microsintaxe textual (KOCH, 2003).

Na análise dos dados, consideramos a CT – manifestação linguística da coerência – como um dos fatores de textualidade. No entanto, aspectos referentes à coerência são salientados sempre que se mostrarem relevantes para a compreensão da análise dos dados. Aliás, alguns dos aspectos que determinam a coerência textual desencadeia igualmente a coesão (por exemplo, a ordenação e relações lógicas das situações apresentadas, a repetição, a PT, a não contradição) (KOCH; TRAVAGLIA, 2001; KOCH, 1994; 2003; FAVERO, 1997; entre outros).

Numa primeira fase da análise, o estudo concentra-se na relação quantitativa entre as estruturas que satisfazem os princípios de CT e as que não reúnem condições de coesão (estruturas não coesas). Numa segunda fase, partindo das tabelas 2 e 3, a análise consiste na identificação dos mecanismos de CT que se revelam difíceis na escrita em português. A discussão destes dados é sustentada, sempre que possível, por exemplos extraídos do *corpus* considerado como base empírica deste estudo.

4 APRESENTAÇÃO DE DADOS E DOS RESULTADOS

Os dados apresentados na Tabela 1 são referentes à estatística das estruturas que reúnem condições de CT tal como postulado por Maingueneau (1997), Koch (1994), Koch e Travaglia (2001) e Fávero (1997) em relação às estruturas que não reúnem tais condições.

Tabela 1. Coesão em textos e parágrafos

Coesão em todo o texto			Coesão em parágrafos		
Total de textos	Textos coesos	Textos não coesos	Total de parágrafos	Parágrafos coesos	Parágrafos não coesos
49 (100%)	7 (14%)	42 (86%)	114 (100%)	32 (28%)	82 (72%)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme se pode observar na Tabela 1, dos 49 textos compilados, apenas 7 (sete) (14%) satisfazem os requisitos da CT, contra 42 (86%) casos de composições não coesas, devido à inobservância dos diversos mecanismos que permitem relações coesivas entre as unidades lexicais, frásicas e entre ideias no texto. Aliás, no nível dos parágrafos, observa-se que, das cerca de 114 estruturas, apenas 32 (28%) é que podem ser consideradas coesas, em oposição a 82 (72%) estruturas não coesas.

Entretanto, as dificuldades de CT não ocorrem de forma uniforme. Registram-se elevados índices de dificuldades de estabelecer os mecanismos de CS, se comparados com os de CR (Tabela 2). De igual modo, há mecanismos de CT que se revelam mais difíceis em relação aos outros, tal como se pode verificar no Quadro 2, em que apenas (1) a recorrência de recursos fonológicos segmentais ou suprasegmentais; (2) a PT por justaposição; e (3) a PT por conexão são os mecanismos que contribuem para a falta de coesão dos textos do nosso grupo-alvo.

Tabela 2: Falta de coesão referencial vs. falta de coesão sequencial

Coesão referencial	Coesão sequencial
0	206
0%	100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Embora se saiba que no uso de português por falantes moçambicanos sobressaem dificuldades no uso dos artigos e dos pronomes, cujas tendências consistem, respectivamente, na omissão de artigos (GONÇALVES, 2010; 2015) e no uso indiscriminado e desviante dos pronomes retos (eu, tu, ele, nós, vocês, eles) e oblíquos (me, te, o/a, nos, vos, lhe, entre outros) (NHATUVE; FONSECA, 2013; GONÇALVES, 2015; CHALUCUANE; BASSO, 2019), os dados que apresentamos neste artigo não revelam dificuldades de coesão na escrita envolvendo o uso de artigos e pronomes, e, de modo geral, os nossos inquiridos não enfrentam problemas de CR (Tabela 2). No que diz respeito à CS, o Quadro 2 a seguir ilustra a distribuição das dificuldades pelos diferentes mecanismos de coesão.

Quadro 2. Aspectos que mais contribuem para a falta de coesão sequencial

Sequenciamento	Paráfrástica	Progressão por:	Coesão sequencial	Ocorrências não coesas (206 (100%))
			Recorrência de termos (itens lexicais)	0 (0%)
			Recorrência de estruturas (paralelismo estrutural)	0 (0%)
			Recorrência de conteúdo semântico (paráfrase)	0 (0%)
			Recorrência de recursos fonológicos segmentais ou suprasegmentais	41 (20%)
			Recorrência de tempo e aspecto verbal	0 (0%)
	Frástica	Manutenção temática	PT por justaposição	89 (43%)
			PT por conexão	76 (37%)
			Uso de termos do mesmo campo semântico	0 (0%)

Fonte: Elaborado pelos autores.

A leitura do Quadro 2 permite-nos identificar os principais aspectos que põem em causa a CS dos manuscritos dos nossos informantes. Em primeiro lugar, destaca-se a CS frástica como sendo a que constitui maior dificuldade na escrita em português como segunda língua do grupo-alvo. Em segundo lugar, o Quadro 2 revela que a CS parafrástica apresenta baixo índice de dificuldades em comparação com a frástica.

Claramente, a CS frástica através da PT por justaposição e a CS frástica através da PT por conexão são os principais mecanismos coesivos em que o nosso grupo-alvo enfrenta dificuldades acentuadas. A CS por meio da PT por justaposição – que consiste no uso de partículas ou sinais de articulação que estabelecem um sequenciamento coesivo entre as partes dos textos (KOCH, 1994; KOCH; TRAVAGLIA, 2001) – apresenta 89 casos iguais a 43%, enquanto a CS por meio da PT por conexão – que consiste no uso de conjunções, advérbios e outras palavras que ligam e estabelecem relações semânticas e/ou pragmáticas entre as orações ou partes do texto (KOCH, 1994; KOCH; TRAVAGLIA, 2001) – apresenta 76 casos iguais a 37%. No que tange à CS parafrástica, a recorrência de recursos fonológicos segmentais ou

suprasegmentais envolvendo as rimas, os ritmos, as aliterações (KOCH, 1994) e a concordância sintática (PÉRES; MÓIA, 1995; KOCH, 2003), com 41 (20%) casos, ocupa a última posição na contribuição para a falta de coesão dos textos escritos por membros do nosso grupo-alvo.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados apresentados sobre o fenômeno de CT na escrita de estudantes universitários moçambicanos (no segundo ano) revelam que o índice de parágrafos e textos coesos é menor do que o de composições não coesas (Tabela 1). Nesse âmbito, a CR é menos problemática do que CS. Nesse último tipo de coesão, a recorrência de recursos fonológicos segmentais ou suprasegmentais, a PT por justaposição e por conexão (articulação e relação lógicas das ideias e partes do texto) são os mecanismos em que os nossos inquiridos enfrentam mais dificuldades para criar laços coesivos em textos escritos.

No que tange à recorrência de recursos fonológicos segmentais ou suprasegmentais, o aspecto que prejudica a coesão dos textos escritos pelos nossos inquiridos diz respeito à concordância sintática (cf. PERES; MÓIA, 1995, p. 499, sobre a relação entre a concordância e a gramaticalidade do discurso) envolvendo elementos do sintagma nominal (concordância de gênero e número), como ilustrado nos trechos 1 e 2.

Trecho 1

Em relação ao desempenho dos docentes, afirmar que têm feito todo esforço de modo a levarem os estudantes terem nova visão dos conteúdo científico...

Proposta de melhoria:

(Em relação ao desempenho dos docentes, afirmar que têm feito todo esforço de modo a levarem os estudantes terem nova visão dos conteúdos científicos).

Trecho 2

Uma aspecto relevante é a situação dos casas de banho em que por vários vezes os estudantes têm sofrido em encontrar ou localizar afim de realizar seus necessidades biológicas.

Proposta de melhoria:

(Um aspecto relevante é a situação das casas de banho em que por várias vezes os estudantes têm sofrido em encontrar ou localizar com intenção ou vontade de satisfazer de realizar as suas necessidades biológicas).

Conforme se pode observar, no trecho 1 há falta de concordância nominal (cf. Vanpatten, 2004, sobre as dificuldades no processamento de *input*⁴ por aprendentes de uma língua não materna) em número entre alguns elementos do segmento *nova visão dos conteúdo científico*. Já no trecho 2, o problema relaciona-se com a concordância nominal em gênero nos segmentos *dos casa*, *vários vezes* e *seus necessidades*. Embora os textos usados na revisão bibliográfica sobre a CT no PM não revelem casos de falta de concordância nominal, o que se justifica pelo fato de os autores terem focalizado aspectos da macroestrutura textual, não se descarta a existência desse problema (dificuldades de estabelecer a concordância nominal); aliás, vários estudos sobre o PM revelam esses aspectos (GONÇALVES, 2010; NHATUVE; FONSECA, 2013).

⁴ Krashen (1981) postula que a natureza do *input* é crucial para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas na aprendizagem de uma língua não materna. De acordo com esse autor, o *input* explícito, adquirido na escola, deve ser complementado pelo *input* implícito. Ademais, apenas um *input* acessível, claro e relevante, conduz ao desenvolvimento eficaz de competências linguísticas. Por seu turno, VanPatten (2004) advoga que na aprendizagem das línguas não maternas os indivíduos evitam o processamento de informação redundante e concentram a sua atenção nas palavras lexicais, em detrimento das morfemáticas (essa tendência explica as dificuldades de estabelecer a concordância nominal).

Para além de dificuldades relacionadas com a concordância nominal, os nossos informantes enfrentam problemas na CT através da PT por justaposição de ideias ou partes do texto. Como visto no Quadro 2, observa-se que esse aspecto apresenta 89 casos que representam 43%. O trecho 3 ilustra casos de falta de coesão por causa da claudicação no uso dos sinais de pontuação como estratégia de sequenciação coesa de ideias (KOCH, 1994; KOCH; TRAVAGLIA, 2001).

Trecho 3

Então durante o percurso lidar com pessoas mais velhas que eu ambiente novo a minha resiliencia foi mesmo difícil de modo a superar toda esta novidade posso assim usar esta expressão me deichei levar com isso o desempenho académico não foi o desejável.

Proposta de melhoria:

(Então, durante o meu percurso académico, lidar com pessoas mais velhas que eu, o ambiente novo, e a localização da minha residência, foram aspectos que dificultaram a minha vida académica. Foi mesmo difícil gerir toda esta novidade e, por isso, o meu desempenho académico não foi o desejável).

A falta do uso de elementos (partículas ou sinais de escrita) sequenciadores no trecho 3 compromete a coesão das diferentes partes e ideias. O problema de coesão nesse texto é causado, sobretudo, pela falta da sequenciação/ligação clara das orações com recurso a partículas aditivas (KOCH, 1994; TÁRNYIKOVÁ, 2009). Esse problema podia ser resolvido, por exemplo, com o uso de conjunções de natureza coordenativa copulativa como *e*, em combinação com os sinais de pontuação, como sugerido na proposta de melhoria.

Aliás, uma das estratégias usadas na escrita para o encadeamento coeso das ideias ou partes, caso não se prefira o uso de partículas sequenciadoras, é o uso de sinais de pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, pontos) que, na verdade, contribuem para uma articulação coesa das ideias (KOCH, 1994, p. 60-61). Os sinais de pontuação, para além de indicarem pausas e efeitos melódicos, podem articular os elementos num determinado texto. O uso inadequado desses sinais resulta, entretanto, em uma estrutura frasal ou mesmo textual desarticulada/não coesa, como acontece no trecho 3.

A questão do uso dos sinais de pontuação, como estratégia de justaposição de ideias e/ou partes dos textos, não foi revelada pelos estudos de Jamal e de Atanásio (2017). Entretanto, considerando que os nossos informantes estão a um nível de escolaridade mais avançado em relação aos inquiridos dos dois autores, presumimos que a falta de CT devido ao mau uso dos sinais de pontuação possa ser observável nos níveis menos avançados e que a não indicação desse problema nos estudos daqueles autores se deva ao fato de, simplesmente, terem focalizado outros mecanismos e/ou estratégias de coesão, como por exemplo, o uso dos operadores argumentativos, para o caso de Atanásio (2017).

Quanto à sequenciação por conexão, a seleção e uso das preposições merece destaque. Em harmonia com Fávero (1997), a escolha do conectivo, nesse caso particular de preposições, é crucial para a expressão das várias relações lógicas. A falha na seleção da preposição põe em causa a relação lógica de elementos de sintagmas e frases. Os trechos 4 e 5, a seguir, ilustram a falta de coesão entre os elementos do texto devido à falha no uso das preposições.

Trecho 4

A minha vida estudantil esta sendo um pouco difícil devido a minha condição de vida e a idade acaba influenciando no meu aproveitamento.

Proposta de melhoria:

(A minha vida estudantil está sendo um pouco difícil devido à minha condição de vida, e a idade acaba influenciando o meu aproveitamento).

Trecho 5

XXXX nascida [-] 21 de novembro [-] 1988 mora no bairro de Ndlavela com dois filhos...

Proposta de melhoria:

(XXXX, nascida a 21 de novembro de 1988, mora no bairro de Ndlavela com dois filhos...)

Os trechos 4 e 5 não podem ser considerados coesos devido à falha no uso de preposições (palavras morfemáticas que servem para ligar e relacionar gramática e semanticamente outras palavras lexemáticas (AZEREDO, 2000, p. 144-145). No trecho 4, exemplificam-se casos de falta de coesão por causa da omissão da preposição regida pelo elemento precedente *devido*, e por causa do uso indevido da preposição *em*, em *acaba influenciando no meu aproveitamento*. Já no trecho 5, exemplificam-se, igualmente, casos de falta de coesão por causa da omissão de preposições de ligação.

Ainda sobre a sequenciação por conexão (estabelecendo diferentes relações lógico-semânticas entre as diferentes ideias e/ou partes do texto), a CT é posta em causa por dificuldades na ordenação das palavras ou dos segmentos textuais e no uso dos operadores discursivos e/ou conectores lógico-semânticos. A seguir (trecho 6), exemplifica-se a falta de coesão e coerência textuais devido à claudicação na ordenação e relação de ideias.

Trecho 6

A vida acadêmica na UEM como estudante é razoável devido ao período que frequento. Ser estudante é sempre complexo tratando-se de um lugar de aprendizagem ao nível superior. É uma instituição superior vocaciona na formação dos conteúdos científicos. Cá na faculdade a vida de estudante é animada pelas normas de estudante através do Regulamento acadêmico. Acima de tudo é bom ser estudante da UEM dependendo do foco individual.

Proposta de melhoria:

(A minha vida acadêmica na UEM é razoável, embora estude no período noturno. Aliás, ser estudante é sempre complexo, uma vez que, nas faculdades, a vida de estudantes é regulada por normas definidas no Regulamento Acadêmico, sendo, por isso, fundamental a dedicação de cada estudante.)

No trecho 6, estamos perante um conjunto de ideias sobre a experiência de vida na universidade. Em cada parágrafo do trecho, há um esforço de garantir a manutenção temática através do recurso a palavras do mesmo campo semântico (*estudante, acadêmica, faculdade, formação...*). No entanto, esse trecho não pode ser considerado um texto. Na verdade, falta uma ordenação e uma articulação lógicas das diferentes ideias (partes do texto). Claramente, a dificuldade de usar os operadores discursivos e os conectores lógico-semânticos como os que foram destacados na proposta de melhoria (*embora, aliás, uma vez que, por isso*), estabelecendo relações semânticas de disjunção, de generalização, de causalidade/consequência e de explicação/justificativa (KOCH, 1994; KOCH; TRAVAGLIA, 2001), é o principal aspecto que põe em causa a textualidade do trecho.

As dificuldades na ordenação e relação de ideias no texto (aspectos relativos à macroestrutura da análise textual) foram reveladas em trabalhos de Cossentini (2002) e de Treviso (2010), no que tange ao português brasileiro, e também em trabalhos de Jamal (2014), Atanásio (2017) e Lopes (2018), no que concerne ao PM. Isso implica que a ordenação e a relação lógicas de ideias constituem dificuldade para diversos grupos de falantes de português, independentemente do nível de escolaridade.

De modo geral, relativamente aos dados apresentados na revisão da literatura, o Quadro 2 indica semelhanças de dificuldades do nosso grupo-alvo com as dos alunos da 12^a classe reveladas por Jamal (2014) e Atanásio (2017). De acordo com Jamal (2014), os seus informantes têm dificuldades na transmissão “concisa [do] seu pensamento” e na conexão de enunciados. Atanásio (2017), por seu turno, revela a dificuldade de escrever enunciados contínuos. Essas dificuldades, nos dados que nós analisamos e, de acordo com a nomenclatura que adotamos, correspondem aos aspectos referentes à CS através da PT por justaposição e por conexão.

Os problemas de escrever textos coesos no nível superior despoletam questões relativas à relevância e à eficácia do processo de ensino da língua portuguesa no contexto moçambicano. É que o estudante universitário do segundo ano, independentemente do seu curso de graduação, está prestes a ingressar no mercado laboral, o que impõe que esteja em condições de, através da escrita, veicular diferentes ideias de forma eficaz. Parece que os dados enfatizam a necessidade de investimento em material e em estratégias pedagógicas para o ensino da escrita a todos os níveis da escola moçambicana.

Efetivamente, a constatação do fato de que os problemas de textualidade têm, em parte, como causas as dificuldades de concordância nominal e verbal, de seleção e uso de preposições e de conectores, de uso dos sinais de pontuação, e de ordenação e relação lógicas das ideias, leva-nos, em primeiro lugar, a frisar a relevância do ensino estratégico de aspectos gramaticais (e de construção do discurso) na aula de português como segunda língua. Essas aprendizagens, acompanhadas por exercícios recorrentes de escrita de diferentes gêneros textuais, podem permitir o desenvolvimento de habilidades sólidas da escrita.

Esse posicionamento, no entanto, está em oposição às teorias que relegam para o último plano o ensino de aspectos gramaticais na aula de português (BAGNO, 1999; PERINI, 2006; ANTUNES, 2007). Todavia, se os aspectos gramaticais prejudicam a performance dos aprendizes de línguas não materna (caso do português para os moçambicanos) na escrita de textos, então, esses aspectos devem ser estratégica e eficazmente ensinados.

Em segundo plano, essa constatação apela-nos a refletir também sobre a natureza, a qualidade e o processamento do *input* a que o grupo-alvo tem acesso, quer no contexto escolar, quer no contexto extraescolar (KRASHEN, 1981; 1985; VANPATTEN, 2004). É que, no contexto moçambicano, de uma forma geral, os estudantes têm acesso a um *input* explícito na escola e a um implícito no contexto extraescolar, o que, teoricamente, podia resultar no desenvolvimento harmonioso de competência em português, como resultado da combinação dos dois tipos de *input*. Este cenário leva-nos, efetivamente, a questionar a qualidade do *input* a que o aluno tem acesso e apela para a atenção de todo o sistema de ensino.

Parece que a competência linguística e comunicativa dos interlocutores que garantem acesso ao *input* linguístico implícito e às estratégias comunicativas aos estudantes de português como segunda língua, no contexto moçambicano, tem um papel no desenvolvimento defeituoso de competências de ordenar e articular ideias nos seus textos escritos.

O fato de os estudantes de graduação e do ensino secundário apresentarem dificuldades no estabelecimento dos mecanismos de coesão a nível da microestrutura textual, enquanto em grupos de doutoramento se observam só problemas ao nível discursivo (macroestrutural), significa, de fato, que os problemas de CT (ao nível microestrutural) podem ser ultrapassados com base no investimento no ensino da escrita, por um lado. Por outro, essa realidade constitui um desafio para o sistema de ensino moçambicano, como principal mecanismo de desenvolvimento de competências em português. É que não se pode esperar que os falantes atinjam níveis de doutoramento (que não são todos que o conseguem) para ultrapassarem aspectos de coesão gramatical como os que foram observados no Quadro 2 e descritos neste trabalho. Há, entretanto, urgência de a escola garantir que, quanto cedo possível, os estudantes de português como segunda língua desenvolvam competências que lhes permitam escrever textos aceitáveis sob o ponto de vista da sua CT.

Falando concretamente do caso dos nossos inquiridos que, ao nível universitário, só têm cadeiras de Língua Portuguesa no primeiro ano, essa situação (dificuldades de escrever textos coerentes e coesos) parece apontar para a necessidade de a universidade oferecer a esse grupo e a outros estudantes de graduação mais tempo de aulas de Português.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos textos escritos por estudantes universitários que estão no segundo ano de graduação em Língua de Sinais de Moçambique. Os dados indicam que o nosso grupo-alvo tem dificuldades na escrita de composições coesas. Considerando a taxonomia dos mecanismos de CT proposta por Koch (1994), o estudo revela que, de modo geral, o nosso grupo-alvo não enfrenta dificuldades significativas referentes à CR. É, entretanto, na CS que se registra maior índice de dificuldades de CT. Nesse âmbito, a CT por

PT através da recorrência de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (em que se destacam problemas no estabelecimento da concordância nominal), da justaposição (uso de elementos sequenciadores, elementos linguísticos e/ou sinais da escrita), e da conexão (uso de operadores discursivos e/ou conectores lógico-semânticos), constitui o principal aspecto que compromete a CT.

Enquanto nos níveis de pós-graduação se observam apenas dificuldades no uso de operadores discursivos e na articulação lógico-semântica das ideias (ao nível da macroestrutura da análise textual) (LOPES, 2018), nos níveis inferiores (sobretudo os considerados neste estudo), as dificuldades se observam também na coesão gramatical (nível da microestrutura da análise textual), envolvendo, por exemplo, a concordância nominal, o uso de preposições, de sinais de pontuação e de conectores de orações. Há, entretanto, que se observar o fato de as dificuldades dos nossos informantes sugerirem algumas falhas no processo de ensino de Português. Esta situação sublinha, portanto, a necessidade de se apostar no ensino da escrita, focalizando aspectos de CT, principalmente os que se revelam, em muitos estudos, como sendo os mais problemáticos, a todos os níveis de aprendizagem.

Estamos conscientes de que a base empírica deste estudo não é suficientemente representativa, o que dá espaço para a necessidade de mais trabalhos sobre o assunto (envolvendo outros grupos que frequentam outros cursos de graduação), de tal forma que se confirmem ou infirmem as tendências ora observadas no âmbito dos mecanismos de CT na escrita em português como segunda língua. Apesar de a amostra usada não ser suficientemente representativa (em termos quantitativos), a pesquisa revela aspectos qualitativos (problemas no estabelecimento da concordância nominal, na PT através do uso de elementos sequenciadores – elementos linguísticos ou sinais da escrita – e do uso de operadores discursivos e/ou conectores lógico-semânticos) que merecem a atenção de alunos e professores de português. É preciso que os alunos que aprendem português sejam capazes de escrever textos coesos quanto cedo possível, independentemente da sua formação profissional.

REFERÊNCIAS

- ATANÁSIO, N. *O uso de operadores argumentativos opinativos na produção escrita de alunos da 12ª classe do ensino secundário geral em Moçambique: implicações semântico-discursivas*. 2017. 329f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2017.
- ANTUNES, I. C. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. Belo Horizonte: Parábola, 2007.
- AZEREDO, C. J. de. *Fundamentos da gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe. S. A., 1982
- CARRELL, P. L. Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, v. 16, n. 4, p. 479-488, 1982.
- CHALUCUANE, B. D. P.; BASSO, R. M. Lheísmo no português de Moçambique. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 3, p. 97-108, 2019.
- COSENTINI, A. A. *A coesão na produção textual: um estudo sobre textos produzidos por alunos da educação de jovens e adultos*. 2002. 251f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2002.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DIAS, H. N. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar*. Maputo: Promídia, 2002.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1997.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- FIRMINO, G. D. Ascensão de uma norma endógena do português em Moçambique: desafios e perspectivas. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 54, p. 163-192, 2021.
- FONSECA, J. *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição e aplicação*. Lisboa: ICLP, 1992.
- GONÇALVES, P. *A génese do português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da moeda, 2010.

- GONÇALVES, P. Aspectos morfossintáticos da gramática do português de Moçambique: a concordância nominal e verbal. *Cuadernos de la Alfal*, n. 7, p. 9-16, 2015.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- JAMAL, M. V. M. *A Produção escrita dos alunos da 12.ª classe: coerência textual*. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1994.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. New York, NY: Pergamon Press, 1981.
- KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. London/New York: Longman, 1985.
- LOPES, A. J. *Política linguística: princípios e problemas*. Maputo: Livraria Universitária-UEM, 1997.
- LOPES, A. J. O aluno universitário moçambicano PL2 e os caminhos da escrita: um trilho seguro vale mais do que os dois que puseram a quizumba a mancar. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 29-49, 2018.
- MAINGUENEAU, D. *Os termos-chave da análise do discurso*. Tradução de Maria Adelaide P. P. Coelho da Silva. Lisboa: Gradiva, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística textual, o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates, v. 1).
- NHATUVE, D. Reflexão sobre a normatização do português de Moçambique. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 1997-2007, 2017.
- NHATUVE, D. Para a normatização do português de Moçambique: aspectos do uso do imperativo por estudantes universitários. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 465-491, jan.-mar. 2018.
- NHATUVE, D.; FONSECA, M. C. Aspectos da sintaxe do português falado no sul de Moçambique. *Revista de Letras*, Vila Real, série II, n. 11, p. 145-156, 2013.
- PERES, J.; MÓIA, T. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1995.
- PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2006.
- TÁRNYIKOVÁ, J. *From text to texture: an introduction to processing strategies*. Olomouc: Ediční řada – Učebnice, 2009.
- TREVISO, D. Sustentação de problemas de escrita em textos de alunos de graduação e da formação escolar básica. *Estudos Semióticos*, v. 6, n. 2, p. 125-132, 2010. Disponível em: www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es. Acesso em: 17 jul. 2019.
- VAN DIJK, T. A. *Some aspects of text grammar*. Paris: The Hague/Mouton, 1972.
- VANPATTEN, B. *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES:

Diocleciano Nhatuve: Organização e análise de dados e redação do texto.
Amélia Machava: Coleta e análise de dados e revisão do texto.