

ARTIGO

Coesão na escrita em português língua segunda: o papel de algumas variáveis sociais

Cohesion in writing Portuguese as a second
language: the role of some social variables

Diocleciano Nhatuve 

Universidade Aberta ISCED, Estoril Expensão, Beira, Moçambique.

E-mail: jmjnjm10@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste estudo é identificar o impacto das variáveis sociais *sexo, idade, língua materna e contexto dos primeiros contactos ou da aprendizagem do português* no estabelecimento dos mecanismos de coesão em textos escritos por estudantes moçambicanos de graduação. O estudo baseia-se numa abordagem mista e nas teorias sobre o papel das variáveis sociais e do conhecimento linguístico prévio no desenvolvimento de competências em línguas não maternas. A base empírica é constituída por textos escritos por estudantes universitários que se encontram no segundo ano do curso de graduação em Língua de Sinais de Moçambique. Os resultados da análise de dados indicam que as quatro variáveis são significativamente determinantes na ocorrência de dificuldades de estabelecer os mecanismos de coesão textual. Neste contexto, recomenda-se que sejam adotadas estratégias e políticas de ensino e de aprendizagem que permitam que os alunos melhorem as competências em português e consigam escrever textos coesos.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes universitários. Variáveis sociais. Texto escrito. Coesão textual. Dificuldades.

ABSTRACT: This paper aims to identify the impact of sex, age, mother tongue and the context of the first contact or of the learning process of the Portuguese language on learners' abilities to establish cohesive features in written texts. The study adopts qualitative and quantitative approaches as well as theories on the role of social variables and previous linguistic knowledge to develop competencies in non-mother tongue. Data used in this study comprise texts written by undergraduate students in second year of honors in Mozambican Sign Language. Findings from data analysis reveal that the four variables play significant role as triggers of difficulties in establishing cohesive features in written texts. Therefore, it is recommended that teachers, students and society at large adopt strategies and policies to improve competencies in the Portuguese language and allow students to write cohesive texts.

KEYWORDS: University students. Social variables. Written text. Textual cohesion. Difficulties.

COMO CITAR

NHATUVE, Diocleciano.
Coesão na escrita em português língua segunda: o papel de algumas variáveis sociais. *Revista da Anpoll*, v.54, n.1, e1854, 2023. doi: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v54i1.1854>



1 Introdução

O objetivo deste estudo é analisar a relação entre as dificuldades de escrever textos coesos e algumas variáveis sociais que parecem exercer um papel determinante na aprendizagem do português por estudantes moçambicanos. Desta feita, pretendemos observar quais são as variáveis sociais que mais favorecem ou desfavorecem o desenvolvimento de competências de português e, de forma particular, de escrita de textos coesos no nível de graduação.

Para este efeito, analisamos neste estudo textos escritos por estudantes universitários do segundo ano de Licenciatura em Línguas de Sinais de Moçambique. Este grupo, para além da aprendizagem do português até ao 12º ano, tem a cadeira de língua portuguesa (LP) durante dois semestres do seu curso. Embora o grupo alvo não seja representativo da totalidade dos falantes moçambicanos de português, apresenta aspetos que caracterizam alguns grupos de aprendentes de português no que diz respeito à produção de textos escritos, merecendo a atenção de todas as entidades que direta ou indiretamente intervêm no processo de ensino-aprendizagem de português.

Em primeiro lugar, o estudo justifica-se pelo fato de termos verificado, no grupo alvo, textos coesos (trecho (1)) e estruturas que não reúnem condições de textualidade (trecho (2)), apesar de os respetivos autores se encontrarem no mesmo nível, em termos de escolaridade, por um lado. Por outro, a escolha deste trabalho justifica-se pelo fato de termos notado no perfil dos nossos informantes uma heterogeneidade significativa dos fatores sociais (género biológico/sexo, idade, língua materna e contexto de aprendizagem/aquisição do português) que parecem ter influência no desenvolvimento de competência em português.

Trecho (1)

(1) Estudar na [Universidade] é algo muito importante na medida em que amplia o meu campo de conhecimentos, esperando melhores oportunidades no fim do meu curso.

Trecho (2)

(2) Sobre a minha vida como estudante da [Universidade] em primeiro lugar dizer que é muito bom ser estudante daqui da [Universidade]. Aprende muitas coisas conhece novas coisas /também/ dizer que ser estudante não é nada /falce/ mas resumindo digo é bom estar aqui.

Em segundo lugar, o estudo justifica-se pelo fato de as dificuldades observadas na escrita de textos pelo grupo alvo despoletarem algumas questões de natureza sociolinguística no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do português no contexto moçambicano. Portanto, a identificação da relação entre tais dificuldades e os aspetos sociolinguísticos constitui um contributo valioso para o conhecimento dos fatores sociais que desempenham papéis relevantes no (in)sucesso dos alunos na aprendizagem de português, o que poderá conduzir à tomada de medidas que permitam que, quanto cedo possível, os aprendentes moçambicanos de português desenvolvam competências de escrever textos.

Consideramos que as variáveis sociais desempenham determinados papéis (des)favoráveis para o desenvolvimento de competências em línguas não maternas. Sabemos que a idade mais avançada é menos favorável para o desenvolvimento de competências linguísticas do

que a idade menos avançada (casos de aprendizagem precoce da língua) (MADEIRA, 2017). Ademais, o contexto de aprendizagem tem, por seu turno, o seu impacto no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas (cf. LABOV, 1972; MEYERHOFF, 2006 sobre a variação e mudança linguísticas). É que os contextos formais oferecem, de uma forma geral, um *input* de natureza explícita, enquanto os informais e extraescolares proporcionam um *input* diferente, embora ambos sejam necessários para o sucesso na aprendizagem da língua (cf. KRASHEN, 1981).

O conhecimento linguístico prévio, quer referente à língua materna (LM), quer referente a outras línguas, tem também o seu impacto na aprendizagem de uma língua não materna. Ademais, existem estudos que associam a melhor performance linguística aos aprendentes do sexo feminino, se comparados com os estudantes do sexo masculino (ECKERT, 2003).

O grupo alvo é constituído por estudantes universitários com características diferentes. No que diz respeito à idade, dos 49 informantes, 15 têm idades entre os 18 e os 23 anos de idade, 14, entre os 24 e os 29 anos, e 19 têm mais de 30 anos. Em termos de género biológico, 24 estudantes são do sexo masculino, enquanto 25 são do sexo feminino. Já no que à LM diz respeito, 21 informantes têm como LM uma das línguas moçambicanas de origem *bantu*, tendo tido, no entanto, os primeiros contactos com o português no contexto familiar, enquanto 10 têm como LM uma das línguas autóctones e teve os primeiros contactos com o português no contexto escolar. Por fim, 18 alunos têm como LM o português.

Recolhemos, desta feita, 49 manuscritos por meio de um inquérito cuja instrução apontava para a escrita de um texto sobre a *vida como estudante universitário* para fins de estudos linguísticos. As composições recolhidas tinham, em média, quatro parágrafos cada. Para a constituição do *corpus*, as composições foram transcritas, codificadas com um sistema alfanumérico (ETES3¹) e organizadas em parágrafos para facilitar a análise dos textos, quer ao nível da microestrutura, quer ao da macroestrutura. Desta feita, conseguimos identificar cerca de 179 parágrafos com cerca de 5000 palavras.

Para a análise dos dados baseámo-nos numa abordagem mista. A combinação de duas abordagens justifica-se pelo fato de a qualitativa nos permitir a identificação e análise dos diferentes aspetos linguísticos e discursivos que concorrem para o (in)sucesso na produção escrita do grupo alvo. Por seu turno, a abordagem quantitativa permite-nos observar os mecanismos de coesão que se revelam mais difíceis em relação com as diferentes variáveis sociais.

Com efeito, devido ao seu contributo para a ocorrência de elevado número de estruturas (parágrafos e textos) não coesas, prejudicando a coesão textual (CT) (cf. COSTA VAL, 1994), identificámos os seguintes mecanismos de coesão cuja inobservância durante a escrita prejudica a textualidade dos manuscritos do grupo alvo:

1. Recorrências de recursos fonológicos e segmentais ou suprasegmentais
2. Progressão temática (PT) por justaposição
3. PT por conexão

¹ Escrita e textualidade no ensino superior (texto n°3).

Estes mecanismos são cruzados com as seguintes quatro variáveis sociais:

1. Sexo/gênero
2. Idade
3. Língua materna
4. Contexto de aprendizagem/aquisição do português (primeiros contactos com o português)

O cruzamento destas variáveis com aqueles mecanismos visa à identificação das variáveis sociais e dos mecanismos linguísticos particulares que têm maior impacto na ocorrência de composições menos coesas. Acreditamos que o exercício desta natureza permitirá a identificação dos fatores de coesão em que os aprendentes moçambicanos do português, e de forma particular o nosso grupo alvo, têm mais dificuldades e/ou facilidades na escrita. Permitirá igualmente a identificação dos fatores sociais que (des)favorecem a escrita de textos coesos.

O sucesso neste exercício, portanto, deverá ser medido em função da adoção, por parte de todas as entidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de português no contexto moçambicano, de estratégias que permitam ultrapassar, quanto cedo possível, as dificuldades de escrever textos coesos detetadas, através de trabalhos sistemáticos com vista a aperfeiçoar a competência dos alunos nas áreas que se revelam problemáticas.

2 Revisão da literatura

O trabalho de Halliday e Hassan (1976) marcou, sobremaneira, o estudo do fenómeno de textualidade, (1) definindo de forma sistemática os aspetos que tornam um conjunto de palavras, frases, períodos e parágrafos, uma unidade significativa e comunicativa, o texto, e (2) criando bases teóricas para as discussões e contributos de diversa natureza que se seguiram a este trabalho (cf. CARRELL, 1982; COSTA VAL, 1994; KOCH, 1994; KOCH; TRAVAGLIA, 2001; FÁVERO, 1997, entre outros). Na verdade, tal como o trabalho de Halliday e Hassan (op. cit.), os trabalhos subsequentes intentaram entender e sistematizar os mecanismos linguísticos e semânticos que desencadeiam o fenómeno de textualidade.

Neste âmbito, para Halliday e Hassan (1976, p. 2), “o texto é melhor entendido como uma unidade semântica: uma unidade não da forma, mas de significado”. Ademais, a textualidade é determinada/definida/desencadeada através da coesão, um conceito meramente semântico (e não formal) que é referente às relações de significado que existem no interior do texto (HALLIDAY; HASSAN, 1976, p. 4).

Os autores sublinham o fato de a coesão como aspeto semântico realizar-se, tal como as outras relações semânticas, por meio de mecanismos léxico-gramaticais, isto é, concorrem para a CT aspetos gramaticais e o uso do vocabulário (HALLIDAY; HASSAN, 1976, p. 6). Neste contexto, a textualidade (dependente do fenómeno da coesão, para Halliday e Hassan) é resultado da harmonização das relações semânticas (entre os diferentes elementos/as diferentes partes do texto) ao nível da microestrutura e da macroestrutura de análise textual (cf. MAINGUENEAU, 1997, p. 100- 101; HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 5; ISENBERG, 1976 *apud* BERNARDEZ, 1982, p. 128-124).

A visão de Halliday e Hassan sobre o fenômeno de coesão provocou muitas reações no âmbito de estudos da textualidade e de análise textual. Em primeiro lugar, o trabalho de Halliday e Hassan foi alvo de crítica pelo fato de não considerar, de forma nítida, a separação entre a coesão e a coerência (cf. CARRELL, 1982). Em segundo plano, o criticismo contra Halliday e Hassan tem que ver com o fato de a sua perspectiva indicar a coesão como a causa da coerência, ou seja, basta que haja relações linguísticas (superficiais) coesivas para que o texto seja coerente (MORGAN; SELLNER, 1980 *apud* CARRELL, 1982).

Efetivamente, os oponentes de Halliday e Hassan são apologistas da separação clara entre a coesão e a coerência. Para os cultores desta linha de pensamento, a coesão é formal (aspectos da superfície do texto; forma), enquanto a coerência é relativa ao conteúdo em relação ao mundo envolvente. Consequentemente, dentre vários autores, para além de Carrell (1982), podem destacar-se Fávero (1997) (Coesão e coerência textuais), Koch (1994) (Coesão e coerência textuais), Koch (2003) (A coerência textual), cujos trabalhos, embora com a dificuldade de propor análise/estudo eficaz do texto considerando apenas a coesão ou a coerência, de forma sistemática, separam os dois conceitos.

Parece, no entanto, ser ineficaz propor uma análise textual considerando a coesão e a coerência separadamente. Parece mesmo pouco produtivo estudar o texto considerando apenas a coesão (como aspeto formal) ou a coerência (como aspeto virado ao conteúdo e ao mundo). Neste contexto, subscrevendo a perspectiva de Halliday e Hassan (1976), parece-nos que a coesão é um conceito semântico, aliás, qualquer unidade linguística é funcional, dentro do texto, em função do seu significado.

Nesta linha de pensamento, podem destacar-se autores como Costa Val, 1994, p. 6), para quem a coesão consiste na “manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual”. Com esta perspectiva, descarta-se a possibilidade de textos coesos, mas incoerentes.

Para Halliday e Hassan (1976), que reconhecem, como tipos de coesão, a gramatical e a lexical (HALLIDAY; HASSAN, 1976, p. 6), a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical são os principais tipos/mecanismos de CT. Em oposição à perspectiva dos dois autores, Fávero (1997) considera os seguintes tipos: “a coesão referencial (CR), a coesão recorrencial e a coesão sequencial (CS). Por seu turno, Koch (1994) e Koch e Travaglia (2001) reconhecem apenas dois tipos: a CR e a CS (KOCH, 1994; KOCH; TRAVAGLIA, 2001).

Na CR, “um componente do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual” (p. 30), semântico e estrutural, enquanto na CS, estabelecem-se diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (p. 49), como ilustrado no Quadro 1.

À luz destas teorias da linguística textual e da análise do discurso, o processo de escrita de textos, entretanto, não se esgota na simples representação das coisas e ideias no papel. Envolve, efetivamente, a harmonização das relações gramaticais entre as diferentes unidades lexicais e também das relações entre as diferentes ideias dentro do texto, em conformidade com os princípios pragmáticos (cf. FARADHIBAH; NUR, 2017, p. 183). Isto substancia o que Halliday e Hassan (1976) consideram coesão como um aspeto semântico, que, por sua vez, determina a textualidade de um conjunto de enunciados.

Quadro 1 – Mecanismos de coesão textual

Coesão Textual					
Coesão Referencial			Coesão Sequencial		
Substituição	Anáfora	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 aspetos e tempos verbais	
	Catáfora				
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
			Conexão		Uso de conectores lógico-semânticos

Fonte: KOCH; TRAVAGLIA (2001)

Neste âmbito, devido aos diferentes níveis de conhecimento linguístico e estatutos das línguas nas sociedades e devido aos diferentes fatores que influem na aprendizagem/aquisição das línguas, observam-se performances diferentes no estabelecimento dos mecanismos de CT, resultando em dois grupos de manuscritos. O primeiro grupo é dos manuscritos que satisfazem as condições de textualidade, regra geral, associados a falantes nativos, a falantes com níveis elevados de competência linguística e comunicativa e aos contextos de comunicação formal. Já o segundo grupo é de composições que não satisfazem total ou parcialmente os princípios de textualidade. Este grupo é característico de falantes das línguas não maternas, com baixos níveis de competências linguísticas e comunicativas, e de contextos de comunicação menos formal.

No que diz respeito à escrita em português em contextos de LM, com destaque para o contexto brasileiro, também ocorrem casos de infelicidade de natureza linguístico-discursiva na escrita de diferentes tipos de textos (cf. STEPHANI; ALVES, 2017; ALVES, 2017; OLIVEIRA JÚNIOR, 2015). Stephani e Alves (2017, p. 544-545) estudaram o processo de escrita de textos académicos por estudantes universitários nos seus últimos anos de formação. Estes autores concluíram que os alunos universitários brasileiros têm dificuldades em “produzir os gêneros textuais específicos da área académica” (resumos, resenhas, monografias, etc.) como resultado da ineficácia das estratégias de ensino-aprendizagem e da falta de leitura adequada.

Alves (2017), por sua vez, analisando textos de alunos universitários, ainda no contexto brasileiro, indica que os estudantes têm dificuldades de desenvolver um raciocínio lógico semântico, o que equivale dizer que os seus informantes têm dificuldades no estabelecimento de relações lógico semânticas, na progressão e na manutenção temática, aliás, no dizer desta autora, o “problema é grave porque parece que os alunos, além de não saberem como dizer, também não tem o que dizer” (ALVES, 2017, p. 75). Alves considera igualmente os aspetos indicados por Stephani e Alves (2017) e Oliveira Júnior (2015) como causa do fracasso na escrita dos alunos universitários.

No que concerne à escrita em línguas não maternas, a literatura disponível revela, de fato, algumas dificuldades dos estudantes para construir textos linguística e discursivamente

inquestionáveis. Analisando textos de estudantes universitários de inglês língua não materna nos primeiro e segundo anos de graduação, Faradhibah e Nur (2017), Suwandi, (2016) e Karadeniz (2017) revelam a ocorrência de dificuldades no estabelecimento dos mecanismos de coesão e coerência em textos escritos.

Faradhibah e Nur (2017, p.183- 193) indicam que nos textos de aprendentes de inglês como língua estrangeira observam-se dificuldades de organização e relação lógica das ideias, de progressão temática, de ortografia e de pontuação. Suwandi (2016) e Karadeniz (2017) concordam com Faradhibah e Nur (2017) no que concerne à natureza das dificuldades dos aprendentes de inglês bem como no que concerne à necessidade de investimento no processo de ensino-aprendizagem para melhorar a performance linguística e comunicativa na escrita de diferentes tipos de textos.

Já no contexto moçambicano, em que o português é língua segunda, registra-se igualmente a ocorrência de composições não coesas envolvendo falantes de diferentes camadas sociais e de diferentes níveis de escolaridade (cf. LOPES, 2018; ATANÁSIO, 2017; GUIRRUGO FAQUIR, 2016; JAMAL, 2014). Enquanto Jamal (2014, p. 56-63) e Atanásio (2017, p. 231), que analisaram textos de estudantes do último ano do ensino secundário, indicam a ocorrência de dificuldades quer no estabelecimento dos mecanismos de coesão gramatical quer na ordenação e relação lógicas das ideias, progressão e manutenção temática, Lopes (2018, p. 29-45), que estudou um *corpus* escrito de estudantes de doutoramento, concluiu que a maior dificuldade deste grupo tem que ver com o uso de operadores retóricos/discursivos e com a progressão temática do texto.

É interessante, entretanto, considerar o contributo de Guirruogo Faquir (2016), na tentativa de compreender a dinâmica do processo de ensino da escrita no contexto moçambicano, para propor estratégias didáticas que possam conduzir para a melhoria da competência de escrita dos falantes moçambicanos de português. Este autor considera, entre vários aspetos, que a competência profissional e a ação do professor de português, a pertinência dos conteúdos, bem como o acesso ao material de aprendizagem têm um papel significativo no (in)sucesso dos estudantes moçambicanos na escrita de textos (cf. GUIRRUGO FAQUIR, 2016, p. 217-245). As conclusões deste autor levam-nos a considerar que, na base das dificuldades na escrita de textos, encontram-se fatores extralinguísticos de diversa natureza, tal como sugerimos na introdução a este trabalho.

A breve revisão bibliográfica sobre a questão de CT na escrita de textos por indivíduos com diferentes perfis sociolinguísticos permite-nos verificar que os aspetos exógenos da língua podem ser a causa do insucesso dos alunos. Guirruogo Faquir, por exemplo, detetou aspetos socioeconómicos e profissionais relativos ao processo de ensino e de aprendizagem. Seria, interessante, entretanto, observar, em adição aos aspetos indicados por este autor, o impacto de aspetos sociais como o género, a idade, a LM e o contexto de aprendizagem, no desenvolvimento de competências de escrita por alunos moçambicanos.

Em todo o caso, os aspetos indicados por autores que estudam a questão da competência na escrita (incluindo a competência de estabelecer laços coesivos no texto) integram, na sua maioria, os fatores exógenos da língua. É, com efeito, importante refletir sobre o impacto das tendências atuais de relegar para o último plano o ensino da gramática e também da escrita (*latu senso*) na produção de textos coesos. É igualmente relevante analisar o papel das diferentes variáveis sociais que influem na aprendizagem de línguas não maternas.

3 Apresentação dos dados e discussão dos resultados

A ocorrência de manuscritos que não satisfazem os princípios de textualidade em composições escritas por estudantes universitários moçambicanos (cujos textos constituem a base empírica deste estudo) deve-se a vários aspetos, com destaque para a dificuldade de estabelecer satisfatoriamente os diferentes mecanismos de CT.

Os dados que apresentamos neste trabalho indicam que os nossos inquiridos enfrentam dificuldades acentuadas na CS (não se registraram, na nossa amostra, problemas de CR). A Tabela 1 ilustra a distribuição das dificuldades pelos diferentes mecanismos de coesão.

Tabela 1 – Aspetos que mais contribuem para a falta de coesão sequencial

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

Fonte: Nhatuve; Machava (2021).

A leitura da Tabela 1 permite-nos identificar os principais aspetos 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, a tabela revela que a CS parafrástica apresenta baixo índice de dificuldades em comparação com a frástica.

Claramente, a CS frástica através da PT por justaposição (cf. KOCH, 1994; KOCH; TRAVAGLIA, 2001), com 89 casos iguais a 43%, e a CS frástica através da PT por conexão, com 76 casos iguais a 37%, são os principais mecanismos coesivos em que o nosso grupo alvo enfrenta dificuldades. 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 (PERES; MÓIA, 1995; KOCH, 2003)), com 41 (20%) casos, ocupa a última posição na contribuição para a falta de coesão.

4 Variáveis sociais e dificuldades de escrita em português

4.1 Género e CT

Na Tabela 2 apresentamos dados referentes à relação entre a variável *sexo* dos falantes e as dificuldades de estabelecer os mecanismos de coesão, nomeadamente, os de PT por justaposição, PT por conexão e recorrência. Os valores percentuais nesta tabela (e nas seguintes) são calculados em referência a cada total de ocorrências de dificuldades apresentado em cada coluna.

Tabela 2 – Variável género em relação com as dificuldades de CT

Variáveis sociais - 49 (100%) informantes		PT por Justaposição 89 (100%) casos	PT por conexão 76 (100%) casos	Recorrência de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais 41 (100%) casos
Sexo	Masculino 24 (49%)	58 (65%)	46 (60%)	26 (63%)
	Feminino 25 (51%)	31 (35%)	30 (40%)	15 (37%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em conformidade com a Tabela 2, de uma forma geral, apesar de os informantes de sexo masculino serem quantitativamente poucos (49%), se comparados com os do sexo oposto (51%), apresentam índices de dificuldades de estabelecer a CT superiores aos índices registrados em informantes do sexo feminino. A questão de melhor performance de estudantes do sexo feminino na aprendizagem de uma língua não materna foi já revelada por um número significativo de investigadores na área de linguística e aprendizagem das línguas (ROMAINE, 2003, p. 101-102).

Neste contexto, sustentando a ideia generalizada de que as mulheres têm a melhor performance do que os homens, a leitura da Tabela 2 revela valores percentuais de 65%, 60% e 63% de dificuldades de estabelecer laços coesivos aos textos através da PT por justaposição (Exemplos 1), PT por conexão (Exemplos 2) e por recorrência de recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais (Exemplo 3). Estes valores estão em oposição a 35%, 40% e 37%, respetivamente, dos indivíduos do sexo feminino.

Exemplo (1):

Trecho ETES1

- (1) Mas não está sendo fácil por estar a desempenhar vários papel uma vez que sou mãe, os meus filhos são menores de idade precisam da minha atenção, o pai faleceu, tenho que desempenhar o papel dele isso tudo acaba sendo difícil de /conciliar/, junto o serviço a rotina me parece pesada.

Exemplo (2):

Trecho ETES12

- (2) A vida académica na [Universidade] 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 académico. Acima de tudo é bom ser estudante da [Universidade] dependendo do foco individual

Exemplo (3):

Trecho ETES 63

- (3) Além de ter esse /título/ de ser uma boa Universidade, tem docente qualificado que sabem lhe dar com estudante e das melhor /deretrize/ para assimilação de conteúdo e desenvolvido da capacidade cognitiva dos estudante.

A literatura arrolada neste trabalho e que se debruça sobre a questão da performance linguística e o género biológico dos indivíduos, apresenta aspetos, de fato, relevantes na compreensão das implicações de género biológico no uso ou aprendizagem das línguas. De uma forma geral, os indivíduos do sexo feminino são considerados mais conservativos e apegados ao uso normativo das línguas, do que os rapazes (ECKERT, 1989; ECKERT, 2003; ROMAINE, 2003; VAN DER SLIK; VAN HOUT; SCHEPENS, 2015).

Eckert (1989) estudou aspetos fonológicos em adolescentes, alunos do ensino secundário em Detroit, e concluiu que, ao mesmo tempo que as mulheres procuram afirmar (impor) a sua identidade e valor através da língua, lideram as mudanças envolvendo aspetos fonológicos (das vogais estudadas) (ECKERT, 1989, p 264-265). Por sua vez, van der Slik, van Hout e Schepens (2015) estudaram a performance de aprendentes de alemão como língua segunda e concluíram que os aprendentes do sexo feminino apresentavam melhor performance se comparados com os do sexo oposto na fala e na escrita.

Conclusões semelhantes foram apresentadas por Romaine (2003), para quem a melhor performance das mulheres não deve simplesmente ser interpretada como consequência do género particular (feminino). Existem aspetos culturais e ideológicos que propiciam o permanente esforço das mulheres em usar a língua de prestígio (afirmação em diversas áreas sociocultural através do uso da língua).

A maioria dos estudos sobre a questão do género e uso da língua focaliza aspetos específicos como a concordância, a conjugação verbal, aspetos fonéticos, entre outros (ECKERT, 1989; ROMAIN, 2003). Portanto, são poucos os que procuram estabelecer essa relação numa perspetiva da linguística do texto. Embora o trabalho de Van der Slik, van Hout e Schepens (2015) possa implicar a capacidade de as mulheres escreverem e falarem melhor do que os homens, não apresenta, de forma clara, as tendências salientes na relação entre sexo e a performance no estabelecimento da CT.

Os resultados sobre o estudo das composições do nosso grupo alvo, em consideração da variável sexo/género biológico, indicam, por um lado, uma diferença em relação aos dados observados no contexto brasileiro em que o português é usado como LM e que, de uma forma geral, apenas se observam recorrentemente dificuldades de estabelecer os mecanismos de PT por conexão (relação lógico semântica) (ALVES, 2017; OLIVEIRA JÚNIOR, 2015).

Por outro, os resultados indicam aspectos de semelhança em relação aos dados apresentados por Atanásio (2017) e Jamal (2014) sobre o português de informantes moçambicanos de nível médio. Os resultados são também semelhantes aos que foram apresentados por Faradhibah e Nur (2017), Suwandi, (2016) e Karadeniz (2017) que estudaram textos de aprendentes de inglês língua não materna. A semelhança tem que ver com a ocorrência de dificuldades de organização e relação lógica das ideias, de progressão temática, de ortografia e de pontuação.

4.2 Idade e CT

No que concerne ao impacto da variável idade no estabelecimento da CT, a Tabela 3, em que foram consideradas três faixas etárias, revela que a faixa etária mais avançada (+ de 30 anos, com 39% de informantes) apresenta elevado índice de dificuldades de escrever textos coesos (neste grupo alvo específico). Tais dificuldades são observáveis nos exemplos (1 – 3). As diferenças entre os índices de dificuldades observados nas três faixas etárias apontam para uma significativa relação entre a idade e a performances dos estudantes no estabelecimento da CT, conforme se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Variável idade em relação com as dificuldades de CT

Variáveis sociais – 49 (100%) informantes	PT por Justaposição 89 (100%) casos	PT por conexão 76 (100%) casos	Recorrência de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais 41 (100%) casos
18-23 anos 15 (31%)	23 (26%)	19 (25%)	7 (16%)
Idade 24-29 anos 14 (30%)	31 (35%)	24 (31%)	17 (42%)
+ 30 anos 19 (39%)	35 (39%)	33 (44%)	17 (42%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em conformidade com a Tabela 3, os estudantes com mais de 30 anos de idade apresentam valores percentuais de dificuldades de CT iguais a 39%, 44% e 42%, respetivamente, na PT por justaposição, PT por conexão e na recorrência. Estes índices percentuais estão em oposição a 35%, 31%, 42% de dificuldades observadas em manuscritos de inquiridos com idades entre os 24 e 29 anos de idade. Claramente, o grupo de estudantes entre os 18 e 23 anos apresenta níveis mais baixos de dificuldades (26%, 25% e 16%). No entanto, em todos os subgrupos, as dificuldades de CT são preocupantes, por atingirem índices acima de 10%.

A questão da relação entre a idade dos aprendentes e falantes de uma língua não materna e as dificuldades na aquisição e uso das línguas foi amplamente estudada e, de um modo geral, os estudos mostram que quanto mais avançada for a idade do aprendente de uma língua, maior são as dificuldades que este indivíduo enfrenta e apresenta (MADEIRA, 2017).

A literatura sobre a aprendizagem das línguas não maternas indica que os casos de aprendizagem tardia são propensos a performances menos satisfatórias se comparados com os casos de aprendizagem precoce. Entretanto, para a maioria dos nossos informantes, a exposição ao *input*/evidências linguísticas sistemáticas teve lugar “fora do chamado *período crítico*” (MADEIRA, 2017, p. 306) em que os mecanismos de aquisição da linguagem estão ativos, embora para um cumulativo de 80% dos inquiridos a exposição ao português tenha começado no contexto familiar.

Na verdade, no contexto moçambicano, a aquisição e/ou aprendizagem do português em casa, regra geral em ambientes informais de aquisição/aprendizagem/uso (KRASHEN, 1981), são menos favoráveis para o desenvolvimento de competências de estabelecer a CT, devido a vários problemas que os falantes moçambicanos de português têm:

1. dificuldades nas estratégias de comunicação/discursivas em português (GONÇALVES, 2005).
2. uso inadequado de especificadores e determinantes (GONÇALVES, 1998; ATANÁSIO, 2017).
3. dificuldades de estabelecer a concordância sintática (GONÇALVES, 2010).
4. dificuldades de uso de léxico (FIRMINO, 2008).
5. dificuldades de construção de passivas (NHATUVE, 2022).

Todos os aspetos indicados como sendo problemáticos no uso do português pela maioria dos moçambicanos são relevantes para questões de CT. Portanto, mesmo em casos de contacto com o português no contexto familiar, as fontes de *input*, na maioria dos casos, não garantem acesso a um *input* qualificado (cf. KRASHEN, 1981 sobre o papel do input linguístico) que permita o desenvolvimento de competências de uso correto do português, resultando em parte, em ocorrência de textos menos coesos.

4.3 Língua materna e CT

A maioria dos nossos informantes tem como LM uma das línguas autóctones de raiz nígero-gongolesa – línguas *bantu*. Estas línguas, juntamente com o português, são usadas como principais instrumentos de comunicação sociofamiliar. Tal como ilustra a Tabela 4, cerca de 63% dos nossos informantes têm como LM uma língua *bantu*, enquanto 37% têm como LM o português (Tabela 4). Grande parte dos informantes falantes de LM *bantu* teve o primeiro contacto com a LP no contexto familiar, conforme ilustrado na Tabela 5.

Tabela 4 – Variável língua materna em relação com as dificuldades de CT

Variáveis sociais – 49 (100%) informantes		PT por Justaposição 89 (100%) casos	PT por conexão 76 (100%) casos	Recorrência de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais 41 (100%) casos
Língua Materna	Língua bantu 31 (63%)	77 (86%)	52 (69%)	26 (63%)
	Língua portuguesa 18 (37%)	12 (14%)	24 (31%)	15 (37%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 4 indica que a LM tem influência no desenvolvimento de competência em português e, de escrever textos coesos, em especial. Os informantes que têm como LM uma das línguas *bantu* apresentam um elevado índice de dificuldades de conferir características de textualidade aos seus manuscritos. Na PT por justaposição, por conexão e na recorrência, o subgrupo de estudantes com LM *bantu* apresenta 86%, 69% e 63% de índices de dificuldades, respetivamente. Estas percentagens opõem-se àquelas que foram registradas em estudantes que têm como LM o português, com 14%, 31% e 37%, nos três mecanismos de CT em consideração.

Quer para a maioria dos informantes de LM *bantu* (e que começou a falar português no seio da família) quer para os que têm como LM o português, os primeiros passos de aprendizagem/aquisição de português aconteceram no contexto moçambicano, recorrendo a fontes de *input*, por um lado, menos qualificadas, por outro, com características próprias, resultantes do processo de nativização² do português (cf. FIRMINO, 2008), o que pode estar por de trás das dificuldades de estabelecer a CT registradas (Exemplos 1-3).

Existem teorias que demonstram a omnipresença das LM na aprendizagem das línguas não maternas (cf. REVUZ, 1997 *apud* PEREIRA, 2001, p. 59). Todavia, a ocorrência de dificuldades também no grupo que teve como LM o português impõe uma reflexão mais profunda sobre a relação entre as LM dos nossos informantes e a dificuldade de escrever textos coesos e coerentes. Aliás, parece que a questão de PT por justaposição e por conexão e de recorrência não tem nada a ver com a influência das línguas maternas. Os alunos, sobretudo na comunicação oral (que, regra geral, é a que funciona no contexto sociofamiliar), produzem textos aceitáveis.

Considerando o que foi dito no parágrafo anterior, parece que o problema tem a ver com o uso do código escrito (a maioria da população moçambicana, sobretudo adulta, não sabe ler e escrever, nem em sua própria LM, nem em português língua segunda) que exige maior rigor na codificação da informação (cuja competência é basicamente desenvolvida através do processo de ensino-aprendizagem).

Os alunos que têm como LM uma língua *bantu* têm mais dificuldades de desenvolver competências de escrita do que os alunos que têm como LM o português. Isto nos remete, de uma forma geral, para os problemas de desenvolvimento de competências da leitura e da escrita no contexto escolar, tal como discutimos em parágrafos anteriores (cf. GUIRRUGO FAQUIR, 2016; ALVES, 2017).

4.4 Contexto do primeiro contacto com o português e CT

O contexto em que os nossos informantes tiveram os primeiros contactos com a LP tem um impacto claramente visível. A Tabela 5 indica que os informantes que têm como LM uma língua *bantu* ou o português e que começaram a falar ou a aprender/adquirir o português no contexto familiar apresentam elevados índices de dificuldades de estabelecer os mecanismos de CT (cf. Exemplos (1-3)). Isto apela para uma reflexão sobre a qualidade do *input* a que os nossos informantes têm acesso no contexto familiar, como argumentamos no subtópico anterior.

Tabela 5 – Variável contexto dos primeiros contactos com o português em relação com as dificuldades de CT

Variáveis sociais - 49 (100%) informantes		PT por Justaposição 89 (100%) casos	PT por conexão 76 (100%) casos	Recorrência de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais 41 (100%) casos
Primeiro contacto com o português	Familiar (LM/LB) 21(42%)	59 (66%)	40 (53%)	17 (42%)
	Escolar (LM/LB) 10 (20%)	18 (20%)	12 (16%)	9 (21%)
	Familiar (LM/LP) 18 (38%)	12 (14%)	24 (31%)	15 (37%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

² O termo nativização é usado na perspectiva de Firmino (2008) para se referir ao “processo de aculturação através do qual uma língua ex-colonial se aproxima do contexto sociocultural de um país pós-colonial” (p. 122).

Os alunos que têm como LM uma LB (e que tiveram os primeiros contactos com o português em contexto familiar) representam 42% dos nossos informantes, portanto, a maioria. No que diz respeito a PT por justaposição, registram-se, neste subgrupo, 66% do total das dificuldades registradas. Por seu turno, na PT por conexão, observa-se um índice de dificuldades equivalente a 53%, enquanto na recorrência, as dificuldades representam 42%.

Em termos de dificuldades, o subgrupo de estudantes que têm o português como LM ocupa o segundo lugar. Neste subgrupo, as dificuldades de fazer a PT por justaposição representam 14%, enquanto as de PT por conexão perfazem 31%. Para este grupo, o estabelecimento da CT por recorrência é a mais difícil, representando uma percentagem de 37%.

Finalmente, o grupo que tem como LM uma LB e que teve os primeiros contactos (aprendizagem e uso) com o português no contexto escolar apresenta os índices mais baixos de estabelecer os mecanismos de CT. Na PT por justaposição, por conexão e na recorrência, registram-se índices percentuais iguais a 20%, 16% e 21%, respetivamente.

As tendências apresentadas e descritas acima indicam que o contexto dos primeiros contactos com a LP desempenha um papel significativo na aquisição de competências de escrever textos coesos. O contexto familiar, onde se obtém um *input*/evidências linguísticas informais, na maioria dos casos, em interação com indivíduos menos proficientes em português, revela-se menos favorável (como ambiente do primeiro contacto com a LP) para o desenvolvimento de competências linguísticas que permitam melhor performance na harmonização dos mecanismos de CT. O contexto escolar, onde se oferece um *input*/evidências linguísticas formais (sistemático/as), parece ser relativamente vantajoso (Tabela 5), embora os dados revelem índices de dificuldades também preocupantes.

De acordo com Krashen (1981), não basta ter acesso a um *input* para o desenvolvimento de competências em língua não materna. É fundamental que o *input* (sobretudo o que é recebido no contexto extraescolar) seja em quantidade e qualidade adequadas para que ocorra um desenvolvimento harmonioso das diferentes competências linguísticas. No caso concreto de Moçambique, apesar de a LP funcionar como língua franca, o maior número de cidadãos não é satisfatoriamente competente em LP, o que, no contexto sociofamiliar, favorece a oferta de um *input* menos qualificado, repercutindo-se em diversas áreas do uso da língua.

Aliás, as dificuldades de estabelecer a concordância, usar os especificadores e determinantes, e de estratégias discursivas em português, entre outros aspetos, propiciam a ocorrência de textos não coesos. As dificuldades de usar a LP por parte dos cidadãos moçambicanos, de acordo com Firmino (2008), resultam de um processo sociolinguístico de apropriação do português pelos nacionais de Moçambique, processo ao qual este autor designa de nativização do português.

Os dados apresentados na revisão bibliográfica quer sobre o português brasileiro quer sobre o inglês e o português línguas não maternas apontam para a ineficácia dos processos de ensino e de aprendizagem das línguas em causa e, particularmente, as dificuldades de desenvolver habilidades de escrita (cf. GUIURRUGO FAQUIR, 2016; KARADENIZ, 2017; FARADHIBAH; NUR, 2017; STEPHANI; ALVES, 2017; ALVES, 2017; OLIVEIRA JÚNIOR, 2015). Neste contexto, especialmente no contexto moçambicano, desenha-se um quadro complexo de problemas que, com certeza, prejudicam o desenvolvimento de competências de escrita em português. O quadro em alusão é concernente à combinação das dificuldades resultantes de processos de ensino e de aprendizagem deficitários com a baixa qualidade do *input* explícito e implícito, e do processo de interação no contexto sociofamiliar.

5 Considerações finais

O processo de escrita em português como língua segunda, em países como Moçambique, despoleta várias questões. Por um lado, as questões relacionam-se com a (in)eficácia do processo de ensino-aprendizagem – principal mecanismo de desenvolvimento de competências de escrita e também de oralidade. Por outro, os problemas relacionam-se com o papel das diferentes variáveis sociais (género biológico, idade, LM e contexto de aprendizagem/aquisição do português) que têm influência na aprendizagem do português.

Na escrita em português por estudantes moçambicanos, diferentemente do que se observa em outros casos (exemplo do contexto brasileiro em que a maioria dos problemas na escrita se concentra no estabelecimento da progressão e relação lógica das ideias (que se operam sobretudo através PT por conexão) (cf. COSENTINI, 2002; TREVISIO, 2010), no contexto moçambicano, e particularmente no grupo alvo do nosso estudo, as dificuldades na escrita observam-se no estabelecimento dos mecanismos de PT por justaposição e por conexão, e nos mecanismos de recorrência de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (concordância nominal, seleção e uso de conectores e preposições, pontuação, ordenação e relação lógicas das ideias no texto, entre outros aspetos) (cf. também JAMAL, 2014; ATANÁSIO, 2017).

A análise dos dados referentes à relação entre algumas variáveis sociais (género, idade, LM e contexto de aprendizagem/aquisição do português) dos nossos informantes e a habilidade de escrever textos coesos revela um quadro sociolinguístico heterogéneo. No que diz respeito à variável *sexo* do informante, observamos que os indivíduos do sexo masculino têm maior número de dificuldades de conferir aos seus manuscritos as características de CT, fundamentais para o fenómeno de textualidade. Esta constatação, confrontada com as conclusões da maior parte da literatura nesta área, confirma a teoria de que os indivíduos do género feminino tendem a ser mais cautelosos e, por isso, bem-sucedidos no uso da língua do que os do género oposto, tal como discutido por Romaine (2003), Eckert (2003), Monguillhott (2009), entre outros.

Quanto à variável *idade* do informante, observámos que ela tem um impacto significativo na ocorrência de dificuldades de estabelecer os mecanismos de CT. Embora as dificuldades se distribuam por todas as faixas etárias consideradas, a análise dos dados feita indica que, quanto maior for a idade dos inquiridos, mais dificuldades de CT se registram. A maioria dos informantes teve os primeiros contactos com o português depois do chamado período crítico. Desta feita, a tendência observada valida a teoria sobre o impacto negativo da idade avançada no desenvolvimento de competências em línguas não maternas.

A análise da relação entre as duas últimas variáveis consideradas (LM e contexto de aprendizagem/aquisição) e as dificuldades de escrever textos coesos indica claramente a dependência da performance linguística (na escrita) em relação a estas variáveis. De uma forma resumida, os indivíduos que têm como LM uma das línguas *bantu* têm mais dificuldades do que os que têm, como LM, o português. Ademais, os indivíduos que têm como LM uma língua *bantu* e/ou português, mas que tenham tido os primeiros contactos com o português no contexto familiar apresentam maior índice de dificuldades de CT, do que os indivíduos cujos primeiros contactos ocorreram no contexto escolar. Esta situação sublinha o papel do contexto dos primeiros contactos com a LP para o desenvolvimento de competências neste idioma.

Considerando as dificuldades observadas no nosso grupo alvo, a impossibilidade de mudar as variáveis sociais que condicionam a performance dos alunos na escrita em português, e considerando também o fato de se tratar de estudantes do ensino superior, achamos ser necessário um investimento considerável no processo de ensino-aprendizagem do português a todos os níveis, focalizando aspectos de escrita, concretamente de CT.

Para o caso do nosso grupo alvo, parece ser importante e necessário que sejam reformulados os programas, no sentido de aumentar o tempo de aprendizagem de português. Uma abordagem que permita o aperfeiçoamento de conhecimentos da gramática (para os estudantes não terem problemas como os de concordância nominal, pontuação e uso de preposições) e de habilidades de construir textos, ordenando e relacionando logicamente as ideias, garantindo ao mesmo tempo a manutenção e a progressão temáticas, é recomendável.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. M. L. A comunicação escrita e a falta de coerência em textos produzidos por estudantes universitários. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 75, p. 67-76, set./dez. 2017.
- 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. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2017.
- 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.
- COSENTINI, A. A. *A coesão na produção textual: um estudo sobre textos produzidos por alunos da educação de jovens e adultos*. 2002. 251 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2002.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ECKERT, P. Language and Gender in Adolescence. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (ed.). *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003. p. 381-400.
- ECKERT, P. The whole woman: Sex and gender differences in variation. *Language Variation and Change*, v. 1, p. 245-267, 1989.
- FARADHIBAH, R. N.; NUR A. N. Analyzing students' difficulties in maintaining their coherence and cohesion in writing process. *ETERNAL (English, Teaching, Learning and Research Journal)*, Samata, v. 3, n. 2, p. 183-194, 2017.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1997.
- FIRMINO, G. Aspectos da nacionalização do português de Moçambique. *Veredas*, Porto Alegre, Associação Internacional de Lusitanistas, v. 9, p. 115-135, maio 2008.
- GONÇALVES, P. *A génese do português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A, 2010.
- GONÇALVES, P. Português de Moçambique: problemas e limites de padronização de uma variante não-nativa. In: SINNER, C. (ed.). *Norm und Normkonflikte in der Romanian*. Munich: Peniopol, 2005. p. 184-195.

- GONÇALVES, P. Tipologia de ‘erros’ do português oral de Maputo. In: STROUD, C.; GONÇALVES, P. (org.). *Panorama do português oral de Maputo: a construção de um banco de “erros”*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1998. v. 2, p. 37-67.
- GUIRRUGO FAQUIR, O. C. *Didática da escrita em contextos multilíngues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais*. 2016. 275 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.
- 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. 141 f. Dissertação (Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas) – Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.
- KARADENIZ, A. Cohesion and coherence in written texts of students of Faculty of Education. *Journal of Education and Training Studies*, v. 5, n. 2, p. 93-96, 2017.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1994.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. *A coerência textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.
- KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press, 1981.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- 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 (Online)*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 29-49, mar. 2018.
- MADEIRA, A. Aquisição de língua não materna. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (ed.). *Aquisição de LM e não materna: Questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 305-330. (Textbooks in Language Sciences 3).
- MAINGUENEAU, D. *Os termos-chave da análise do discurso*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- MEYERHOFF, M. *Introducing Sociolinguistics*. London; New York: Routledge, 2006.
- MONGUILHOTT, I. O. S. *Estudo Sincrônico e Diacrônico da Concordância Verbal de Terceira Pessoa do Plural no PB e no PE*. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Santa Catarina Florianópolis, Florianópolis, 2009.
- NHATUVE, D. Passivas analíticas escritas por falantes do português de Moçambique. *Revista Investigações*, Recife, v. 35, n. 2, p. 1-34, 2022.
- NHATUVE, D.; MACHAVA, A. Coesão textual em português como segunda língua. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 2, p. 1-13, dez. 2021.
- OLIVEIRA JÚNIOR, O. B. *Coerência, coesão e texto na sala de aula: o essencial é invisível aos olhos*. 2015. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- PEREIRA, E. F. O. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 53-62, jul./dez. 2001.
- PERES, J.; MÓIA, T. *Áreas críticas da língua português*. Lisboa: Caminho, 1995.

ROMAINE, S. Variation in language and gender. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (ed.). *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003. p. 98-118.

STEPHANI, A. D.; ALVES, T. C. A escrita na Universidade: os desafios da aquisição dos gêneros acadêmicos. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 27, p. 529-550, jul./dez. 2017.

SUWANDI, S. Coherence and cohesion: an analysis of the final project abstracts of the undergraduate students of PGRI semarang. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 253-261, 2016.

TREVISIO, 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, nov. 2010.

VAN DER SLIK, F. W. P.; VAN HOUT, R. W. N. M.; SCHEPENS, J. J. The Gender Gap in Second Language Acquisition: Gender Differences in the Acquisition of Dutch among Immigrants from 88 Countries with 49 Mother Tongues. *PLoS One*, v. 10, n. 11, e0142056, 2015.