

COERÊNCIA, COESÃO E SUCESSO ESCOLAR EIXOS TEMÁTICOS DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO⁵⁰

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (UFBA/IFBaiano)
osvaldobarretojr@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

No âmbito da educação básica, coerência e coesão são fatores de textualidade constantemente tomados como parâmetros para definir/avaliar o desempenho escolar de estudantes, tanto do ensino fundamental, quanto do médio. Isso pode ser constatado nos documentos que parametrizam e orientam a educação nacional (Parâmetros e Orientações Curriculares), nas matrizes das avaliações de larga escala (Prova Brasil, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, dentre outras) e por meio das falas dos professores em momentos de avaliação conjunta⁵¹.

De imediato, convém salientar que a valorização desses fatores não é feita somente por professores de língua portuguesa, mas por docentes das diversas áreas do conhecimento. É comum, por exemplo, ouvirmos professores dizerem que determinado(s) aluno(s) não escreve(m) com coerência, ou não apresenta(m) coesão em seus textos. Sem nos aprofundarmos na discussão acerca do que desejam, realmente, “expressar” ao emitirem tais pareceres - já que não pretendemos investigar o conhecimento dos docentes sobre tais fatores de textualidade – uma coisa nos parece produtora: tais aspectos, relacionados à habilidade de produzir textos, são considerados relevantes, para avaliar os alunos da educação básica.

Essas constatações evidenciam que as proposições oficiais para a educação brasileira, bem como as concepções dos professores sobre o que seja um texto, são influenciadas pelos avanços ocorridos nos estudos

⁵⁰ Artigo elaborado para discutir os eixos temáticos que nortearam a elaboração do projeto de tese intitulado “Coerência, coesão e sucesso escolar entre alunos do Ensino Médio”, que vem sendo desenvolvido (2012) no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia e é orientado pelo professor Dr. Paulo Roberto de Holanda Gurgel.

⁵¹ Tomamos como exemplo de avaliação conjunta, durante a qual percebemos a questão aqui mencionada, o Conselho de Classe Bimestral da instituição de ensino onde trabalhamos, a saber: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Senhor do Bonfim.

linguísticos, a partir da década de 60 do século XX, sobretudo aqueles empenhados no âmbito da linguística textual, haja vista que o desenvolvimento desses estudos possibilitou-nos passar do nível da sentença ao do texto, tomando este como objeto de estudo da área de linguagem. Com isso, escolas, professores e órgãos oficiais começam a conceber as habilidades voltadas à produção textual como relevantes para a formação dos alunos, nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Assim, principalmente no contexto de abrangência das disciplinas da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, as capacidades de memorização de informações e de normas da gramática⁵² deixam de ser o foco das atenções dos professores, para darem lugar também às habilidades relativas à leitura e produção e textos; destacando-se, nesse contexto, os critérios de textualidade centrados no texto, a saber: coerência e coesão. Nessa perspectiva, as práticas docentes tentam incorporar as proposições dos discursos oficiais, acerca da formação de nossos jovens estudantes; já que não se prega mais apenas “a clássica necessidade” de dominar regras da gramática, mas também a de ler e produzir textos dos mais variados gêneros, pois:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (MEC, 2000, p. 18)

Como se pode notar, os *Parâmetros Curriculares Nacionais da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (MEC, 2000) defendem que a capacidade de ler/produzir textos deve ser priorizada na escola, já que, por meio do texto, o sujeito entende, se faz entender e se constitui como ser humano. Os PCN, portanto, assumem um posicionamento sociointeracionista acerca da linguagem humana, compreendendo o texto como meio de ação, de diálogo, de entendimento do outro e de constituição de si mesmo. Por essa razão, defende que as atividades pedagógicas no âmbito do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa devem priorizar a interação social, a atividade que direciona/norteia nossa relação com a língua.

⁵² Gramática aqui é uma referência à Gramática Normativa, que prescreve normas para o uso “correto” da língua.

Partindo dessas constatações, voltamos nossos interesses epistemológicos para o estabelecimento de correlações entre fatores de textualidade e desempenho escolar de estudantes do ensino médio, desenvolvendo, por meio do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, pesquisa que tem como eixos temáticos a coerência, a coesão e o sucesso escolar. Desse modo, buscamos, a partir dos pressupostos teóricos e epistemológicos da linguística textual e da sociologia de Bourdieu, estabelecer correções entre coerência, coesão e sucesso escolar para descrever e analisar o desempenho de alunos do ensino médio, mais especificamente, daqueles que cursam o primeiro ano do ensino médio no Instituto Federal Baiano, *campus* Senhor do Bonfim.

Por conta desse empreendimento de pesquisa, produzimos este artigo para discutir os eixos temáticos que fundamentam a nossa proposta. Para isso, respaldamos nossas colocações com as ideias de Antunes (2005), Koch (2007) e Halliday e Hasan (1976), dialogando com esses autores sobre coerência e coesão textuais. Além disso, acionamos Lahire (1997), com o intuito de explicitar nossas concepções sobre sucesso escolar. Dessa forma, pretendemos debater os pilares conceituais do nosso projeto de pesquisa em educação, para, se possível, dialogar saberes com outros pesquisadores a respeito dessas questões.

2. A noção de texto e o desenvolvimento da linguística textual

Segundo Marcuschi (2008, p. 88), o desenvolvimento da linguística durante o século XX, notadamente a partir das décadas de 1950-1960, fez surgir áreas eminentemente interdisciplinares, como a linguística do texto, a análise do discurso, a análise da conversação, a sociolinguística, a psicolinguística, dentre outras. Neste ponto de nosso artigo, voltamos nossas atenções para a linguística do texto ou textual, a fim de entender como o texto – objeto de estudo desta área da linguística – vai sendo definido, à medida que os estudos avançam.

Primeiramente, é preciso salientar que, ao deslocar o interesse de estudo do nível da frase (fonema, morfema, lexema) para o nível do texto, a linguística textual passa observar a língua em uso, evitando a visão estruturalista e a descrição puramente formal, para abarcar as funções sociocomunicativas relativas à articulação da língua (MARCUSCHI, 2008); considerando que, ao usar a língua para fins de interação social, o homem o faz na forma de textos, e não usando palavras ou enunciados isolados.

Koch (2009) defende que a linguística textual passou por três fases de desenvolvimento, durante as quais o conceito do seu objeto de estudo – o texto – foi sendo reformulado, conforme os critérios acionados para defini-lo. Da metade da década de 1960 até meados de 1970 (fase inicial da linguística textual), os estudiosos definiam texto como “uma frase complexa” ou “unidade linguística mais ampla, superior à sentença”; isso sugere que, nessa fase, o texto era definido por sua extensão, e os estudos linguísticos demonstravam preocupação com os mecanismos interfrásticos (partes do sistema gramatical), responsáveis pela manutenção das relações de referência em um texto.

Ainda nessa primeira fase, alguns estudiosos propuseram a construção de gramáticas textuais, cujas tarefas básicas seriam as seguintes:

- a) Verificar o que faz com que um texto seja texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) Levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) Diferenciar as várias espécies de texto. (KOCH, 2009, p. 5)

Tentava-se, dessa forma, identificar os critérios que garantem o estatuto de texto a um produto edificado com a língua, a fim de definir “[...] uma competência textual à semelhança da competência linguística chomskyana [...]” (KOCH, 2009, p. 6), pois, já naquela época, os pesquisadores chegaram à conclusão de que o falante de uma língua é capaz de definir se há coerência ou não num aglomerado de palavras. Nesse contexto, o texto passa a ser concebido como signo linguístico socialmente compartilhado, por isso, devia ser o foco de interesse da linguística, que deveria abordar os seus aspectos sintático-semânticos. O texto passa, então, a ser concebido como a unidade básica utilizada para a comunicação/interação humana. No entanto, nessa fase, o empreendimento das gramáticas textuais não fora concretizado e ainda predominava uma concepção que, de certa maneira, “limita” a função de texto, pois este era definido como um produto acabado.

Os interesses sobre o texto aumentam, e a linguística assume, a partir da segunda metade da década de 1970, uma perspectiva mais pragmática, que se interessa pelo contexto comunicativo-contextual que perpassa a produção/recepção do texto. Assim, não apenas questões linguísticas (aspectos sintático-semânticos) são valorizadas, como também aspectos ligados à situação de comunicação, considerados pragmáticos.

Assim, na metade da década de 70, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano. (KOCH, 2009, p. 14)

Nessa visão, o estudo do texto assume contornos pragmáticos, haja vista que, na concepção de alguns estudiosos, a compreensão de aspectos relacionados à produção/recepção de produtos da língua e se seu funcionamento engendra questões pragmáticas, não linguísticas, pois o uso da língua constitui uma ação social, que envolve seres sociais, com finalidades específicas. Desse modo, o texto deixa de ser visto como um sistema de signos (primeira fase) e passa a ser concebido como um sistema de atividades, realizadas com intuito de estabelecer comunicação, obter informação, manter contato, automanifestar-se, expressar-se etc. (KOCH, 2009)

Nesse momento dos estudos da linguística do texto, devido à importância dada aos fatores pragmáticos, a noção de contexto (situação de comunicação) assume bastante relevância. Além disso, Charolles (1983 *apud* KOCH, 2009, p. 20) propõe que a coerência textual seja considerada um “princípio de interpretabilidade do discurso”. Assim, sugere que não há possibilidade de existir sequências de enunciados totalmente incoerentes, pois “[...] numa interação, é sempre possível construir um contexto em que uma sequência aparentemente incoerente passe a fazer sentido”.

Ao focar os aspectos pragmáticos, essa fase valoriza as ações mediadas por meio da língua; assim, volta-se para a enunciação, evidenciado as ações que movem a construção de um texto, tais como: a intenção de alcançar determinado objetivo e as condições necessárias para a concretização dessa intenção. Ou seja, ao produzir um texto, “[...] o enunciator realiza atividades linguístico-cognitivas com o intuito de garantir a compreensão e estimular, facilitar ou causar a aceitação.”. (KOCH, 2009, p. 17)

As pesquisas e suas respectivas contribuições teórico-metodológicas desenvolvidas durante a primeira e segunda fases da linguística textual representaram avanços importantes nos estudos sobre a língua, pois proporcionaram a inserção do texto como objeto de estudo, priorizando as nuances comunicativas e interacionais envolvidas nas relações entre sujeitos intermediadas por ações verbais. Isso gerou, numa terceira fase (década de 1980), o que Koch (2009) denomina de virada cognitivista,

que sucedeu outra virada, a pragmática (segunda fase, a partir de meados da década de 1970), e assume a consciência de que:

[...] todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. Assim, eles já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento de metas, em todas as fases preparatórias da construção textual, não apenas na tentativa de traduzir seu projeto em signos verbais [...], mas certamente também por ocasião da atividade de compreensão de texto. (KOCH, 2009, p. 21)

Assim, passa-se a conceber o texto como partícipe do tripé através do qual a interação se estabelece, tendo o autor e o leitor como os outros dois elementos dessa tríade. Nessa perspectiva, os processos de leitura e materialização de produtos da língua são ações que possibilitam a interação entre autor, texto e leitor. Nesse ponto de vista, ler e produzir textos são ações que engendram diversos tipos de conhecimento: de mundo, linguístico, enciclopédico, sociointeracional, ilocucional, comunicacional e metacomunicativo⁵³.

Essa terceira fase inova, pois, ao elencar aspectos cognitivos envolvidos na produção de textos, sem se esquecer das questões interacionais já apontadas nas fases anteriores. O texto assume aspecto de produto linguístico sociocognitivo e interacional, por meio do qual os interlocutores interagem, participando de um jogo de negociação de sentidos. Portanto, o sentido do texto não é tido como algo dado, acabado, mas em construção, dependente do contexto de produção/recepção ou interação e dos conhecimentos adquiridos pelos interlocutores ao longo da vida.

Assimilando aprofundamentos desenvolvidos durante as fases anteriores, como a proposição das gramáticas textuais (primeira fase) e os aspectos pragmáticos (segunda fase), alguns estudiosos propuseram que há alguns fatores responsáveis pela materialização de um texto (produto sociocognitivo e interacional dotado de sentido global, estruturado a partir do encadeamento lógico de suas partes). A respeito disso, destacamos

⁵³ Devido às limitações impostas pela estrutura e extensão do gênero "artigo científico", não se explicitará em que consiste cada um desses tipos de conhecimento. Se desejar aprofundar essa discussão, recomenda-se a leitura do capítulo 3 da obra *Introdução à Linguística Textual* (KOCH, 2009).

Beaugrande & Dressler (1981 *apud* KOCH, 2009, p. 29), que constituíram uma das principais contribuições desse período, afirmando que a textualidade (estado de ser de um texto) depende dos seguintes princípios de construção textual do sentido: coerência e coesão (centrados no texto); intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade (centrados nos usuários).

Antunes (2005, 2009) pondera que coerência e coesão são indissociáveis, porque, para ela, existe uma vinculação tão forte entre os elementos linguísticos do texto e o seu sentido global que a harmonia semântica depende da adequada seleção, organização e posicionamento dos constituintes da língua que estabelecem elos responsáveis pela progressão dos sentidos (coesão sequencial) e pela associação (coesão referencial) de palavras entre as diversas partes do texto (orações, períodos e parágrafos). Assim, uma unidade semântica dotada de significação global depende das relações estabelecidas entre suas partes constituintes (partes do texto que convergem para a criação do sentido global).

Em geral, a coesão tem sido definida como um conjunto de recursos léxico-gramaticais destinados a prover e assinalar a interligação semântica entre os diferentes segmentos que compõem a superfície do texto. A afirmação de que uma sequência aleatória de palavras ou de frases não constitui um texto encontra um de seus fundamentos na propriedade da coesão. Com efeito, uma característica distintiva das realizações textuais é a inter-relação existente entre seus componentes, ou a propriedade de que os elementos linguísticos, no texto, estão vinculados entre si de modo que cada unidade está, de alguma maneira, presa a uma outra antecedente ou subsequente. (ANTUNES, 2009, p. 78)

Dessa vinculação resultam *a continuidade e a unidade semânticas* necessárias para que a superfície do texto se mostre coerente, tenha sentido e seja interpretável. (*idem*)

De fato, para assumir uma uniformidade semântica, que o torne compreensível a quem lê, o texto precisa ser organizado de modo que suas sequências maiores (parágrafos) e as menores (orações e períodos) estabeleçam elos que contribuam para a constituição do sentido global do texto. Esses elos são também garantidos pelos recursos de coesão que existem na língua, daí a indissociabilidade entre coerência e coesão.

3. *Sucesso escolar entre alunos do ensino médio*

Alicerçados na pesquisa de Lahire (1997) sobre o sucesso escolar nos meios populares, defendemos, neste texto, que o desempenho escolar

de estudantes do ensino médio não pode ser explicado a partir de uniformização de conceitos ou de leituras de dados macrosociais; mas sim por meio de configurações familiares específicas que nos auxiliem a compreender como, no universo familiar, esses discentes encontram disposições favoráveis ao sucesso.

Quando abordamos a questão das disposições favoráveis ao sucesso, estamos fazendo referência, mais especificamente, às práticas de leitura e escrita, desenvolvidas no meio familiar, que suscitam aprendizagens mais sintonizadas com os saberes estimulados/desejados pela escola. Assim, “hipotetizamos” que, se, no seio das configurações familiares, o aluno é levado a desenvolver comportamentos sintonizados com questões referentes à organização da rotina, à obediência das normas, ao diálogo de temas etc., ele poderá desenvolver condições favoráveis ao sucesso; já que, ao estar na escola, o aluno “não se chocará” com um mundo tão diferente do seu.

Sobre essa questão, convém acionarmos Bourdieu & Passeron (2010), pois, para esses pesquisadores, a aprendizagem que desenvolvemos sobre a língua envolve, sobretudo, o tipo de relação que desempenhamos com ela e com a cultura. Isto é: a apreensão cognitiva acerca de questões linguísticas – normas gramaticais, aspectos globais relativos à produção de um texto, questões de sequenciação e referenciação textuais, dentre outras – mantém estreita relação com as aprendizagens sociais desenvolvidas, para fins de interação verbal. Assim, o sujeito que aprende a falar uma língua, o faz conforme as circunstâncias socioculturais em que vive.

Ademais, aprender uma língua envolve compreender os usos sociais da mesma; por essa razão, os PCN (MEC, 2000) assumem um posicionamento sociointeracionista da linguagem humana, defendendo um processo de ensino/aprendizagem focado nos processos de interação que consubstanciamos por meio da língua. Nessa perspectiva, o aluno é um sujeito que interage socialmente por meio de textos, os quais tornam possível construir saberes, conhecer o outro, a si mesmo e também se fazer conhecer. Portanto, o aluno é concebido como um sujeito que edifica outros textos. (MEC, 2000)

Ao valorizarem as habilidades relacionadas à produção de textos, as proposições oficiais para a educação brasileira desenham um perfil de aluno capaz de usar a língua portuguesa, adequando-as às diferentes situações de comunicação de que participamos na vida cotidiana. Para isso,

precisa produzir textos; já que atuar socialmente, por meio da língua, implica produzir textos. Essa projeção pode ser lida nas matrizes das avaliações de larga escola, como o ENEM, por exemplo. Levando-se em conta que, em nossa época (2012), a concepção de texto encontra-se assentada nos estudos da linguística textual, presume-se, então, que o bom produtor de textos seja um conhecedor dos fatores da coerência e da coesão, sem os quais fica difícil (ou quase impossível) produzir um texto.

Essa lógica pode ser notada na matriz da prova de redação do ENEM, que descreve cinco competências, relacionadas à capacidade de produzir um texto do tipo dissertativo-argumentativo, em que o candidato desenvolva ponto de vista sobre o tema apresentado. Dentre as competências descritas, podemos notar que três mantêm estreita relação com os fatores da coerência e da coesão. Vejamos:

- I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
- II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
- III- *Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.*
- IV- *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.*
- V- *Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.* (MEC-INEP, 2011, p. 4, grifos nossos)

No excerto acima, destacamos as competências III, IV e V, por considerá-las diretamente relacionadas aos fatores da coerência e coesão textuais. A competência III diz respeito à capacidade de organizar informações para estruturar um todo coerente, que faça sentido; ou seja, que seja inteligível, permitindo a interação consciente entre autor, texto e leitor. Na verdade, diz respeito, pois, à coerência, ao princípio de interpretabilidade que faz de um conjunto de palavras um texto. A competência IV evidencia a necessidade da articulação adequada entre fragmentos de um texto, isto é, faz referências aos elementos coesivos que tornam possível a construção da argumentação. A competência V, ao focar a necessidade de fechamento lógico do texto, por meio da apresentação de uma proposta de solução que respeite os direitos humanos e que se arti-

cule, de forma coerente, com as outras partes do texto, também se insere entre os aspectos da textualidade, que denominamos coerência e coesão.

Segundo o manual intitulado “A redação do ENEM” (MEC-INEP, 2011), para a avaliação de cada competência, serão considerados seis níveis de proficiência escrita (do nível 0 ao 5). Se analisarmos o nível mais elevado de cada uma, perceberemos, com mais nitidez, a relação das competências III, IV e V com os fatores de coerência e coesão.

Nível 5 da Competência III (Excelente – 1000 pontos): Seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, configurando autoria, em defesa de seu ponto de vista. (MEC-INEP, 2011, p. 7)

Nível 5 da Competência IV (Excelente – 1000 pontos): Articula as partes do texto, sem apresentar inadequações na utilização dos recursos coesivos. (MEC-INEP, 2011, p. 8)

Nível 5 da Competência V (Excelente – 1000 pontos): Elabora proposta de intervenção inovadora relacionada ao tema e bem articulada à discussão desenvolvida em seu texto. (MEC-INEP, 2011, p. 9)

Pelo exposto, notamos que os níveis máximos de pontuação nas competências III, IV e V, atribuídos aos candidatos com desempenho tido como excelente nessas competências, são alcançados por aqueles que conseguem:

– selecionar e organizar informações, fatos e opiniões, para construir uma unidade linguística repleta de sentidos; ou seja, um conjunto de palavras que construa um todo inteligível e interpretável. Isso é coerência, que, segundo Beaugrande & Dressler (*apud* KOCH, 2009, p. 40), “[...] diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa superfície veiculadora de sentidos.”;

– utilizar os recursos coesivos⁵⁴ (paráfrase, paralelismo, repetição propriamente dita, substituições gramatical e lexical, elipse, seleção de palavras, uso de conectivos), para estabelecer relações adequadas entre diferentes partes do texto. Assim, ao valorizar a adequada articulação entre diferentes partes do texto, observando os recursos operacionalizados para proporcioná-la, esse nível foca-se na coesão textual; já que “[...] a

⁵⁴ Para enumerar os recursos coesivos, acionamos a proposta de Antunes (2005, p. 51), que afirma que a coesão visa a estabelecer três tipos de relações textuais (reiteração, associação e conexão), garantidas por procedimentos (repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparágrafos), os quais se desdobram em diversos recursos.

continuidade que se instaura pela coesão é fundamentalmente uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica [...]” (ANTUNES, 2005, p. 50);

– elaborar proposta de intervenção relacionada ao tema e que se articule com a discussão desenvolvida no texto; ou seja, que mantenha a progressão temática e não contradiga o que foi defendido antes. Portanto, é preciso se preocupar com a lógica do que se diz, com a inteligibilidade das diferentes partes do texto. Isso também é coerência.

Poderíamos acionar outras avaliações (SAEB⁵⁵, ENCCEJA⁵⁶, Prova Brasil etc.), ou até exemplos de outra ordem, para demonstrar que, na escola contemporânea, coerência e coesão são fatores frequentemente associados ao sucesso escolar de alunos da educação básica ou, mais especificamente, do ensino médio, que é o nível de escolaridade sobre o qual assentamos nossos interesses epistemológicos. No entanto, consideramos que, para este artigo, os exemplos extraídos da matriz da prova de redação do ENEM são suficientes, até porque, em nossa sociedade, o sucesso no ensino médio costuma ser atrelado à conquista do estudante a uma vaga na universidade; coisa que, atualmente (2012), é conseguida mediante o rendimento obtido no ENEM⁵⁷.

4. Considerações finais

Pelo exposto, parece-nos pertinente estabelecer correlações entre coerência, coesão e sucesso escolar entre alunos do ensino médio; já que estar na escola implica lidar com a língua, numa abordagem que, em muitos casos, se distancia da realidade e do capital linguísticos do aluno. Assim, o desempenho desses discentes depende também das formas de interação com a língua que ele apreendeu com seus pares, principalmente no contexto familiar.

⁵⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica

⁵⁶ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

⁵⁷ O SISU (Sistema de Seleção Unificado), organizado pelo Ministério da Educação do Brasil, é responsável pela seleção de estudantes para cerca de 109 mil vagas, distribuídas entre universidades públicas e Institutos federais de educação. Esse sistema utiliza o resultado do ENEM para fazer a seleção dos estudantes.

Concebemos, pois, que configurações familiares nas quais os sujeitos são levados a desenvolver experiências positivas de leitura e escrita, condizentes com os fatores de interpretabilidade e de comunicabilidade de um texto, com as diversas funções da escrita (informar, normatizar, estabelecer rotinas etc.), suscitam em seus filhos disposições favoráveis ao sucesso escolar; considerando que a relação pedagógica é uma situação de comunicação que envolve relações de poder e de afirmação de um saber sobre o outro (BOURDIEU & PASSERON, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. Harlow Essex: Pearson Education Limited, 1976.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

MACHADO, R. *SISU teve 798 mil inscrições nas primeiras 12 horas, segundo MEC*. Brasília: Folha.com, 07-01-2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/1031292-sisu-teve-798-mil-inscricoes-nas-primeiras-12-horas-segundo-mec.shtml>>. Acesso em: 15-03-2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEC-INEP. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf>. Acesso em: 15/03/2012.

_____. *A redação do ENEM*. Brasília-DF, outubro de 2011. Disponível em:

<<http://estaticog1.globo.com/2012/07/30/GuiadoparticipanteredacaoENEM2012.pdf>>. Acesso em: 15/07/2012.

_____. *Sinopse estatística da educação básica*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25-03-2012.

MEC-SEC. Conhecimentos de língua portuguesa. In: *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006, p. 18-46.