RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

Evaluaciones y simulacros: un análisis de preguntas propuestas en la Educación Secundaria — entre matrices orientadoras, material didáctico y evaluaciones a gran escala

Avaliações e simulados: uma análise de questões propostas no Ensino Médio — entre matrizes norteadoras, material didático e avaliações de larga escala

Assessments and Mock Exams: an analysis of questions proposed in High School — between guiding frameworks, teaching material, and large-scale assessments

Laiana Rosendo Oliveira

Resumen:
El presente trabajo analiza evaluaciones y simulacros aplicados en la Educación Secundaria de una escuela privada de João Pessoa-PB, con el objetivo de verificar cómo las preguntas elaboradas por los docentes de Lenguajes preparan al alumno para el ENEM y los principales exámenes de ingreso a la universidad, analizar los niveles de complejidad y las dimensiones de aprendizaje propuestas en las preguntas, comparar los instrumentos evaluativos con la organización del material didáctico adoptado por la institución y evaluar la calidad en la elaboración de las preguntas de opción múltiple en cuanto a los aspectos lingüísticos. La investigación parte de una revisión teórica fundamentada en la Base Nacional Común Curricular, en la Taxonomía de Bloom, en autores que discuten la evaluación educativa y en la literatura sobre la elaboración de preguntas de opción múltiple, y continúa con el análisis documental de las evaluaciones de Gramática, Texto y Redacción aplicadas en los tres cursos de la Educación Secundaria en 2026. Los resultados señalan ausencia de alineación entre los tres frentes disciplinares analizados, falta de claridad en los objetivos de aprendizaje de cada pregunta, baja diversificación de los niveles cognitivos explorados y creciente recurrencia de preguntas en el patrón ENEM/examen de ingreso a la universidad a lo largo de los cursos, en detrimento de la verificación procesual del aprendizaje. Se concluye que las evaluaciones analizadas carecen de mayor intencionalidad pedagógica y de diálogo entre los docentes responsables, por lo que se propone, al final del trabajo, un plan de acción con acciones semanales, mensuales, trimestrales y anuales orientado a la reestructuración del proceso de elaboración, corrección y retroalimentación de las evaluaciones en la institución.

Palabras clave:
Evaluación educativa. Educación Secundaria. Preguntas de opción múltiple. Taxonomía de Bloom. Lengua Portuguesa.

Resumo:
O presente trabalho analisa avaliações e simulados aplicados no Ensino Médio de uma escola particular de João Pessoa-PB, com o objetivo de verificar como as questões elaboradas pelos docentes de Linguagens preparam o aluno para o ENEM e os principais vestibulares, analisar os níveis de complexidade e as dimensões de aprendizagem propostos nas questões, comparar os instrumentos avaliativos à organização do material didático adotado pela instituição e avaliar a qualidade na elaboração das questões de múltipla escolha quanto aos aspectos linguísticos. A pesquisa parte de uma revisão teórica fundamentada na Base Nacional Comum Curricular, na Taxonomia de Bloom, em autores que discutem avaliação educacional e na literatura sobre elaboração de questões de múltipla escolha, e segue com a análise documental das avaliações de Gramática, Texto e Redação aplicadas nas três séries do Ensino Médio em 2026. Os resultados apontam ausência de alinhamento entre as três frentes disciplinares analisadas, falta de clareza nos objetivos de aprendizagem de cada questão, baixa diversificação dos níveis cognitivos explorados e crescente recorrência de questões no padrão ENEM/vestibular ao longo

das séries, em detrimento da verificação processual da aprendizagem. Conclui-se que as avaliações analisadas carecem de maior intencionalidade pedagógica e de diálogo entre os professores responsáveis, sendo proposto, ao final do trabalho, um plano de ação com ações semanais, mensais, trimestrais e anuais voltado à reestruturação do processo de elaboração, correção e feedback das avaliações na instituição.

Palavras-chave:
Avaliação educacional. Ensino Médio. Questões de múltipla escolha. Taxonomia de Bloom. Língua Portuguesa.

Abstract:
This study analyzes assessments and mock exams administered in High School at a private school in João Pessoa-PB, with the aim of verifying how the questions prepared by Language teachers prepare students for ENEM and the main university entrance exams, analyzing the levels of complexity and the learning dimensions proposed in the questions, comparing the assessment instruments with the organization of the teaching material adopted by the institution, and evaluating the quality of multiple-choice question construction regarding linguistic aspects. The research begins with a theoretical review based on the National Common Curricular Base, Bloom's Taxonomy, authors who discuss educational assessment, and the literature on the construction of multiple-choice questions, and proceeds with a documentary analysis of Grammar, Text, and Writing assessments applied in the three grades of High School in 2026. The results indicate a lack of alignment among the three disciplinary areas analyzed, lack of clarity in the learning objectives of each question, low diversification of the cognitive levels explored, and an increasing recurrence of questions in the ENEM/university entrance exam pattern throughout the grades, to the detriment of the process-based verification of learning. It is concluded that the assessments analyzed lack greater pedagogical intentionality and dialogue among the responsible teachers, and, at the end of the study, an action plan is proposed with weekly, monthly, quarterly, and annual actions aimed at restructuring the process of preparing, correcting, and providing feedback on assessments within the institution.

Keywords:
Educational assessment. High School. Multiple-choice questions. Bloom's Taxonomy. Portuguese Language.

Introducción

Al leer la PNAEM 2025 (Política Nacional de Educación Secundaria 2025) y los puntos documentales de cambio que guían a las instituciones educativas que ofrecen educación secundaria, especialmente las Directrices para la Implementación de las Itinerarias de Aprendizaje Profundo (IAP), se destacan dos aspectos importantes del cambio. **Uno es cuantitativo** : un cambio en la carga de trabajo dirigida a la Educación General Básica y la Itineraria de Aprendizaje Profundo; así como un cambio que puede representar una reducción en la experiencia práctica del curso y va más allá de la sustracción numérica de 1200 h a 800 h, desencadenando otro aspecto relevante del cambio: **una nueva perspectiva sobre lo que constituye la educación secundaria** .

El punto de discusión sigue centrado en una reestructuración curricular y, por consiguiente, en una reestructuración evaluativa. Partiendo de la concepción del currículo de bachillerato como un conjunto de experiencias que trascienden la nomenclatura establecida (ya sea FGB o IFA) y abarcan la experiencia vivida enfocada en el contenido, se profundiza en el concepto de objeto de conocimiento, entendido como un conjunto de *concepto-procedimiento-proceso* , tal como lo define el BNCC (BRASIL, 2018, p. 28). Comprender este proceso requiere necesariamente un cambio en la postura docente, una reorganización de la planificación y, en este caso, se trata de un cambio que va más allá del plan de clase elaborado por el docente, sino que implica una mayor claridad sobre lo que se pretende explorar en cada componente curricular y cómo esto se manifiesta en la organización del tiempo de clase, además de lo que se espera de esta estructura curricular.

En cuanto a la perspectiva cualitativa, dado que el enfoque en los componentes curriculares básicos se ha ampliado y reorientado, se observa una preocupación notable respecto a lo esencial. En este sentido, se cree que gran parte de los centros de enseñanza secundaria rara vez se plantean qué es verdaderamente relevante para este último ciclo de la educación básica. Más allá de aprobar el ENEM (Examen Nacional de Bachillerato) y las pruebas de acceso a la universidad, existe poca orientación sobre otras posibilidades para que estos jóvenes accedan a la universidad tras graduarse. Es precisamente esta visión parcial la que indica la creciente reducción de los instrumentos de evaluación, centrados exclusivamente en la promoción o la retención de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, los cambios descritos en el documento formulado por estudiantes, docentes y administradores de educación secundaria, la Ley N° 14.945/2024, contienen declaraciones importantes respecto a la preocupación por el aprendizaje esencial en el ciclo final de la educación básica, determinando una organización curricular descendente más consistente. Esto significa que **el conocimiento técnico que los docentes de cada componente curricular utilizaban para determinar "qué" era relevante explorar en... Para redefinir el concepto de aula, es necesario un diálogo claro y participativo de toda la comunidad escolar.**

La reflexión sobre la propuesta pedagógica para la educación secundaria ha sido un proceso continuo durante varias décadas. Los cambios documentales y la implementación de nuevas directrices parecen tan frecuentes que terminan influyendo en una posible "reducción de la credibilidad" de la comunidad escolar en los principios rectores de este segmento. Esta postura, como un efecto en cadena, termina por rigidizar actitudes, haciendo que docentes, coordinadores y familias se pongan de acuerdo en una forma de educar que les brinda una

seguridad mínima: **la forma en que fueron educados** . Se valoran actitudes docentes más rígidas, cargas de trabajo exorbitantes, menos clases interactivas y menos experiencias. Y lo más importante, y lo que impulsará el debate de este trabajo: las evaluaciones escolares se unifican como una forma de brindar mayor seguridad a los involucrados, ya que lo que es clasificatorio, poco inclusivo y antidemocrático gana cada vez más terreno en un intento por ejercer mayor control sobre el aprendizaje del alumnado.

En este recorrido a través de documentos, currículos y prácticas en el aula, este trabajo busca analizar la evaluación en la educación secundaria, producto final de las diversas concepciones presentes en el entorno escolar. Para ello, se analizarán evaluaciones y simulaciones de la educación secundaria, mediante pruebas y simulaciones propuestas en una escuela privada de João Pessoa-PB. El trabajo pretende abarcar todos los temas mencionados hasta ahora y relacionar estas situaciones con la forma en que se desarrollan las evaluaciones. **Se verificará qué aspectos se priorizan y cuáles se descuidan a lo largo del proceso de aprendizaje.**

Los objetivos de este trabajo son: verificar cómo la prueba desarrollada por el profesor de Lengua y sus Tecnologías explora cuestiones que preparan a los estudiantes para el ENEM y los principales exámenes de ingreso a la universidad ; **analizar los niveles de complejidad y las dimensiones de aprendizaje propuestas en las preguntas** (BLOOM, 1973); comparar las preguntas con la organización del material didáctico en esa prueba aplicada, verificando cómo se relacionan entre sí; **identificar la necesidad de implementar otros instrumentos de evaluación además de la prueba propuesta; y evaluar la calidad de la elaboración de las preguntas de opción múltiple** y **los aspectos lingüísticos previstos para dicha elaboración.**

El trabajo se organizará inicialmente con la presentación del marco teórico que sustenta los análisis y debates propuestos. Se dará prioridad a la lectura de los principales documentos educativos que guían el trabajo con la educación secundaria, incluyendo el BNCC (National Common Core Curriculum), la Matriz de Referencia del ENEM (National High School Exam) y el boletín trimestral proporcionado por la propia escuela (ETHOS, 2025); autores que brindan apoyo para el debate sobre la evaluación (LUCKESI, 2003) y (HOFFMANN, 2009). Material didáctico adoptado por la institución: Sistema de Educación Digital SAE[1] y autores que permiten reflexiones sobre la construcción de enunciados para ejercicios de lengua portuguesa (ARAÚJO, 2017) en paralelo con estudios que demuestran la efectividad y las grandes evoluciones promovidas por el uso de MQE (preguntas de opción múltiple) en la última fase de

[1] https://ava.sae.digital/

la educación básica y la educación superior (BOLLELA; BORGES; TRONCON, 2018) y (MARSH et al., 2007).

se presentarán las primeras evaluaciones realizadas en 2026 por los profesores de gramática, texto y escritura de la institución —docentes que imparten esta misma asignatura en los tres años de bachillerato—. Estas evaluaciones fueron recopiladas por el investigador que actualmente trabaja en la institución, y en los capítulos siguientes se establecerá un análisis comparativo, siguiendo los parámetros analíticos mencionados anteriormente en relación con los criterios documentales, didácticos y lingüísticos que sirven de guía.

El **plan de acción** propuesto en el último capítulo del trabajo prevé una reorganización de la estructura de evaluación de la institución, **una línea de estudio, tutorías individuales, discusiones en grupos pequeños por área y una reestructuración del flujo de preparación, corrección y retroalimentación a los estudiantes** , así como un **análisis más profundo de los objetivos de cada componente curricular ofrecido, la organización de estos componentes, una revisión de la carga de trabajo, reuniones al menos mensuales entre la coordinación pedagógica y sus docentes, y la observación continua de las clases,** combinando el conocimiento técnico profundo de los docentes con la perspectiva pedagógica del equipo de coordinación y orientación pedagógica de la institución.

Marco teórico

Explorar el tema de la evaluación resulta complejo al intentar armonizar los discursos entre los documentos educativos, el contexto del aula, el currículo, la filosofía de cada institución, la comunidad escolar, las familias y los propios estudiantes. Estos últimos, en medio de todo esto, terminan siendo perjudicados por una estrategia de clasificación que determina gran parte de sus vidas, pero que rara vez acepta su participación o sugerencias durante el proceso.

Según Marcuschi (2008), la evaluación tiene una trayectoria histórica que pasó por una forma sistemática, centrada en la verificación final (siglo XV), y actualmente adopta un enfoque más procesual y dialógico, teniendo en cuenta el análisis de las tareas, la estructura, la complejidad y el grado de dificultad. Desde su perspectiva, se pasa de una idea clasificatoria a una formativa: «Así, se analiza el bajo rendimiento para poder debatir soluciones: "¿Cambiar las estrategias de enseñanza?" "¿Dar más tiempo para que se produzca el aprendizaje ?" » (MARCUSCHI, 2008, p. 17).

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

La autora aborda la idea de la evaluación basada en procesos, especialmente en la enseñanza del portugués desde un enfoque multicultural que respeta la diversidad de conocimientos, priorizando la intencionalidad pedagógica de cada propuesta de lectura y escritura. De esta manera, Beth Marcuschi vincula el proceso de evaluación del estudiante con las prácticas sociolingüísticas que le resultan significativas. Subraya que partir de lo que el estudiante comprende no impide que el docente introduzca posibilidades más amplias para el aprendizaje de la lectura, los géneros textuales, los autores y las modalidades textuales. Ampliar el repertorio sociocultural del estudiante también es responsabilidad de la escuela, pero el aprendizaje se vuelve crucial cuando implica prácticas y valores construidos dentro de un grupo, según la misma autora.

Centrándonos en un debate que refleje el concepto de evaluación citado hasta ahora, explorado en torno a estas cuestiones y que proporcione apoyo teórico para futuras discusiones, es necesario, en primer lugar, retomar lo que la Base Curricular Común Nacional (BRASIL, 2018) propone como guía para el trabajo con la lengua portuguesa en la Educación Básica, desde la importancia de que el **estudio se centre en el TEXTO** hasta la información ya difundida en otros documentos educativos y que sigue siendo un camino determinante para la enseñanza-aprendizaje del componente curricular. Esto implica ampliar la alfabetización del estudiante, explorando más allá de la decodificación: la familiaridad del lector con una amplia variedad de géneros y apoyos textuales.

> La lectura en el contexto del BNCC (Base Curricular Nacional Brasileño) se entiende en un sentido más amplio, refiriéndose no solo al texto escrito, sino también a imágenes fijas (foto, pintura, dibujo, diagrama, gráfico, tabla) o imágenes en movimiento (películas, vídeos, etc.) y al sonido (música), que acompaña y cosignifica en muchos géneros digitales (BRASIL, 2018, p. 70).

La evaluación del portugués fracasa cuando el profesorado y el centro educativo no adoptan esta concepción de la lectura. Dicha concepción amplía las posibilidades de observación, análisis y verificación del aprendizaje. El objeto de estudio, que antes se verificaba mediante pruebas de clasificación, ahora se presenta como algo que debe observarse a través de clubes de lectura, simulaciones de debate, recitales de poesía, círculos de discusión y el periódico escolar: diversos instrumentos que fortalecen el USO y la REFLEXIÓN sobre el idioma. **Estos son ejes de lectura, producción textual, oralidad y análisis y reflexión lingüística que deben interactuar dentro del texto.** Solo mediante experiencias reales con el idioma es posible lograr este estudio integrado que resulta más significativo para el hablante.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

Analizando los objetivos planificados para la evaluación en Lenguas en la Educación Secundaria, es necesario mencionar la importancia de proporcionar instrumentos que ofrezcan información para una evaluación realista del desarrollo del estudiante. Prestando atención al siguiente punto: si bien la escuela ve la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar evaluaciones a gran escala que determinan su ingreso a la educación superior, no puede desvincularse del objetivo central planificado para esta área de conocimiento en la Educación Secundaria, según (BRASIL, 2018, p. 470):

> En la escuela secundaria, el enfoque del área de **Lenguas y Tecnologías** se centra en ampliar la autonomía, el protagonismo y la autoría en las prácticas de diferentes lenguas; en identificar y criticar los diferentes usos de las lenguas, explicitando su poder para establecer relaciones; en apreciar y participar en diversas manifestaciones artísticas y culturales; y en el uso creativo de diversos medios.

Este enfoque evaluativo se ve reforzado por el documento rector de la institución, distribuido a todos los docentes al inicio de cada trimestre. Este documento (ETHOS, 2025) tiene como objetivo informar sobre los plazos de entrega de los trabajos elaborados por los docentes, así como ofrecer orientación sobre el desarrollo de instrumentos de evaluación cada trimestre. En la sección titulada "Criterios para el desarrollo de evaluaciones en la escuela secundaria", el documento especifica cómo deben formularse las preguntas, cómo deben entregarse los trabajos al departamento de imprenta de la escuela y explora los criterios de revisión y edición que se esperan de los docentes. La información presentada coincide casi por completo con las directrices documentales, especialmente en dos aspectos principales: al orientar el desarrollo basado en situaciones de resolución de problemas y al explorar una evaluación cualitativa del estudiante, que, según el documento, busca cuantificar tres aspectos: participación en clase, comportamiento y asistencia, considerando esta última las actividades que sirven como "rutas de aprendizaje" que conducen a la prueba sumativa.

En este artículo se exploran las pruebas, como las denomina Luckesi (2003) para las evaluaciones sumativas de fin de ciclo (bimensuales, trimestrales o anuales), como instrumentos eficaces cuando se planifican y estructuran adecuadamente mediante un ciclo dialógico entre la escuela y la comunidad escolar. La evaluación sumativa no puede ser un entorno ambiguo y meramente informativo, donde sus resultados no se verifican ni se discuten para establecer nuevas vías de aprendizaje para el estudiante. Por lo tanto, el uso de una prueba con diez preguntas en la que el estudiante indica la alternativa correcta con una X puede ser eficaz cuando se combina con otros instrumentos que contribuyen al desempeño general del estudiante. Según Luckesi (2003, p. 42), «A menudo, nuestros estudiantes son competentes en sus habilidades, pero nuestros instrumentos de recolección de datos son inadecuados y, por lo

tanto, los juzgamos erróneamente como incompetentes». El certificado de incompetencia que se le otorga al estudiante al inicio de la educación básica suele extenderse a todos los niveles y se convierte en una fuente constante de frustración en la vida escolar. Todo esto se deriva de evaluaciones mal diseñadas e instrumentos ineficaces.

La desorganización presente en gran parte de las evaluaciones brasileñas se hace evidente al compararlas con los resultados internacionales [2]que el país obtiene en las evaluaciones internacionales, lo que pone de manifiesto la falta de continuidad en el proceso de evaluación. Considerando también las altas tasas de repetición de grado y deserción escolar, especialmente en los últimos años de primaria y secundaria, se comprende la urgente necesidad de un cambio en la forma en que se realizan las evaluaciones escolares. Según (SOUSA; FREITAS, 2010, p. 43), esto representa un desafío:

> El reto consiste en superar una concepción de la evaluación que se traduce en la clasificación del alumnado y el control de su comportamiento mediante relaciones predominantemente punitivas, confundidas con "exámenes" y la asignación de calificaciones o conceptos por parte del profesor. Esto implica avanzar hacia una evaluación que contribuya al proceso de apropiación y construcción del conocimiento por parte del alumno, en la que todos los miembros de la organización escolar sean reconocidos como sujetos, a partir de un proceso integral y continuo que integre la planificación escolar en una dimensión educativa.

Específicamente en portugués, una premisa fundamental es que el aprendizaje debe verificarse mediante instrumentos menos regulatorios y punitivos; es necesario considerar el concepto de lengua como lengua viva, aprendida a través de su uso y reflexión. Según (BRASIL, 2018, p. 477), "Para orientar un enfoque integrado de estas lenguas y sus prácticas, el área define los campos de acción social como uno de sus principales ejes organizativos". El documento explora el rol del joven en la sociedad a partir de una argumentación sólida, la formulación de respuestas y la integración de su conocimiento de la lengua para ir más allá de la decodificación, reconociendo los matices de la lengua en diferentes entornos. ¿Cómo se puede monitorear este desarrollo del estudiante?

Las actividades de evaluación requieren una organización clara en cuanto a sus niveles de complejidad y dimensiones cognitivas. Esto implica una organización más clara de los objetivos educativos distribuidos en las preguntas, ya sean de opción múltiple o de ensayo. Según Bloom (1973, p. 24), «entendemos los objetivos educativos como formulaciones explícitas de los cambios que se esperan en los estudiantes a través del proceso educativo; es decir, las maneras en que los estudiantes modifican sus pensamientos, sentimientos y acciones».

[2]https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022

Estos objetivos se seleccionan con base en diversas exploraciones y el conocimiento previo del estudiante dentro del entorno escolar. El propio autor analiza su escuela a través de factores técnicos de la materia y su contribución a la vida del estudiante. Por lo tanto, retomando el tema que motivó los primeros párrafos de este trabajo, es de suma importancia considerar qué es lo verdaderamente relevante para establecer como objetivo de aprendizaje en cada componente curricular. Además, para evaluar la adquisición de un conocimiento determinado, es crucial comprender la trayectoria del estudiante para proporcionarle las herramientas necesarias para el éxito.

En la evaluación de las habilidades cognitivas, el nivel de las tareas propuestas se puede clasificar como básico, intermedio y avanzado, siguiendo una trayectoria que va de lo factual a lo metacognitivo (BLOOM, 1973), clasificándola como de lo concreto a lo abstracto. Todas las etapas pueden explorarse en diferentes niveles de complejidad (Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar, Crear), pero esta variedad de exploraciones de las preguntas propuestas al estudiante establece una evaluación dialógica en la que el estudiante conoce las expectativas de ese instrumento y recibe una posible oportunidad de éxito.

Resultados y discusión

Contexto de estandarización de las pruebas analizadas

Este estudio sobre evaluación en educación secundaria se llevará a cabo en un colegio privado de João Pessoa, a partir de pruebas desarrolladas por el equipo de Lengua de la institución. El coordinador del área utilizará las primeras pruebas de 2026 para un análisis documental. El material se recopiló mediante entregas trimestrales enviadas por correo electrónico por los docentes. Estos materiales son elaborados de forma autónoma por los docentes, pero el colegio envía directrices a través de boletines informativos trimestrales (ETHOS, 2025). Estas directrices son objetivas y se refieren al desarrollo general de las evaluaciones, sin especificidad para cada componente curricular.

Después de revisar los materiales informativos, las evaluaciones y simulaciones son desarrolladas de forma autónoma por el docente, quien elige los temas, habilidades y contenidos que conformarán las pruebas. La estandarización se refiere a la oferta de preguntas de ensayo y de opción múltiple, así como a aspectos más alineados relacionados con la redacción y las claves de respuesta. Los AIA (Análisis Integrado del Aprendizaje) se aplican en dos etapas, con la siguiente organización: “En AIA1 (Análisis Integrado del Aprendizaje 1), las evaluaciones

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

deben desarrollarse con **preguntas subjetivas y objetivas** . Se debe prestar atención al tiempo asignado para su realización. En AIA2, las evaluaciones deben desarrollarse con **preguntas OBJETIVAS** ". (ETHOS, 2025, p. 2, **énfasis añadido**).

Además de la orientación sobre los temas, los docentes reciben instrucciones más específicas, de las cuales se destacarán las siguientes (ETHOS, 2025, p.2):

> • Sea claro sobre el objetivo de cada pregunta. **Debe haber intencionalidad.**
>
> • **El ítem debe evaluar la habilidad desarrollada por el estudiante, no su capacidad de memorización.**
>
> • **Las preguntas pueden incluir texto, dibujos animados, gráficos, mapas, tablas, etc.**
>
> • Contextualiza los problemas y preséntalos de forma que estimulen el razonamiento y eviten las respuestas memorizadas.
>
> • El enunciado debe contener únicamente datos o información funcional. Las expresiones numéricas, el texto, las fórmulas, las figuras, las tablas, etc., solo se pueden incluir si son necesarios para resolver el problema propuesto. Los elementos meramente ilustrativos o innecesarios para la resolución del problema pueden resultar en **una baja tasa de éxito.**
>
> • Utilice un lenguaje riguroso, evitando preguntas genéricas. La instrucción, es decir, lo que se espera de cada respuesta, debe ser muy clara.
>
> • Las preguntas de opción múltiple deben complementar el texto del enunciado de la pregunta, y **cada alternativa debe comenzar con una letra minúscula.**
>
> • **Procure formular preguntas adecuadas al nivel de las clases, con una buena distribución de preguntas que vayan desde fáciles hasta difíciles.**
>
> • Elabore preguntas relevantes y evite las preguntas capciosas. Debe haber un tema predominante.
>
> • Sea coherente con las lecciones y estrategias utilizadas previamente en clase.

> • Evite pruebas exhaustivas (por ejemplo, textos muy largos) que requieran mucho tiempo para completarse. Esto no contribuye a la calidad del instrumento.
> • Atención al detalle: tenga cuidado con la precisión gramatical y con el uso de gráficos cuyos colores y tamaños puedan verse comprometidos en la reproducción.

A pesar de los plazos de entrega anunciados en los boletines informativos, los profesores entregan sus trabajos muy cerca de las fechas de solicitud de los estudiantes, lo que imposibilita el análisis y la retroalimentación continuos, especialmente en lo que respecta a temas que describen gran parte de lo que la institución espera para este período de evaluación.

Para examinar cómo se distribuyen estas evaluaciones en las diferentes horas lectivas de Estudio de Textos, Producción de Textos y Gramática, analizaremos el **contexto de la estandarización de la evaluación, tal como se describe en un documento institucional (ETHOS, 2025),** la **viabilidad de** las preguntas de opción múltiple (BOLLELA; BORGES; TRONCON, 2018), (MARSH et al., 2007) y (ARAÚJO, 2017), las experiencias con **simulaciones ENEM en el entorno escolar** y la **presentación de los niveles de complejidad y habilidades cognitivas esperadas de las preguntas propuestas (** BLOOM et al., 1973). Desde esta perspectiva, al analizar las evaluaciones de gramática propuestas por los profesores A, B y C , mencionaremos con frecuencia las posibilidades de enfoques integrados de la gramática con las asignaturas de Texto y Literatura, sin perder de vista nuestro enfoque, que tiene como objetivo analizar específicamente [3]las evaluaciones de gramática .

Análisis de las evaluaciones

Mientras que el BNCC (BRASIL, 2018) señala una expectativa de análisis, aplicación, conocimiento y exploración en el área de Lenguas en la Escuela Primaria, en la Secundaria, existe una expectativa de mayor protagonismo estudiantil en relación con su contacto con el área. Esto implica una predicción de mayor pensamiento crítico, intervención y capacidad creativa compatible con el grupo de edad. En Lengua Portuguesa, según (BRASIL, 2018, p. 478), "[...] La producción de diversas respuestas al mismo problema, la relación entre las

3

soluciones propuestas y la diversidad de contextos, y la comprensión de los valores éticos y estéticos que impregnan estas decisiones deben convertirse en el foco de las actividades pedagógicas". Se esperan relaciones entre el lector y el texto, las cuales deben verificarse utilizando una variedad de instrumentos.

En las evaluaciones de 1.er grado (Texto, Gramática y Escritura), se percibe una falta de alineación en el enfoque de Lenguas previsto por el BNCC (Base Curricular Nacional Brasileño), pero también dirigido por el libro de texto utilizado por la institución. La organización de los temas utilizados no está estandarizada por los tres maestros que utilizan el mismo material. Aunque hay material de apoyo para explorar la gramática, además del libro de texto común, es notable que las tres evaluaciones no dialogan entre sí y no exploran la centralidad del texto como prioridad. Por ejemplo, la evaluación de gramática se centra en dos temas principales: Prejuicio Lingüístico y Tipos de Sujeto; en la evaluación de Texto: lenguaje formal e informal, y solo en esta evaluación hay una exploración similar al tema del libro de texto, llevando a las preguntas una reflexión sobre el lenguaje y sus variedades; en la evaluación de Escritura, se le pide al estudiante que escriba argumentativo en paralelo con el concepto de un ensayo argumentativo. Las evaluaciones no dialogan entre sí, lo cual contradice la perspectiva prevista en las competencias y habilidades establecidas en la Base (BRASIL, 2018). Además, no queda claro qué habilidades se exploran en cada pregunta. Esto evidencia una falta de claridad respecto a los objetivos previstos para cada una.

Incluso en la evaluación de primer grado, la mayoría de las preguntas son de carácter factual, partiendo de cuestiones de memorización y avanzando hacia la creación sin proporcionar al estudiante un marco lógico-cognitivo. En la evaluación de gramática, la pregunta que explora el prejuicio lingüístico no presenta un objetivo claro, según (BRASIL, 2018, p. 486).

> COMPETENCIA ESPECÍFICA 4 Comprender las lenguas como un fenómeno (geo)político, histórico, social, variable y heterogéneo, sensible a los contextos de uso, reconociéndolas y experimentándolas como formas de expresión de la identidad personal y colectiva, así como respetando las variedades lingüísticas y actuando para afrontar prejuicios de cualquier tipo.
> (EM13LGG402) En las interacciones sociales, emplear la variedad y el estilo de lenguaje apropiados a la situación comunicativa, al interlocutor o interlocutores y al género del discurso, respetando el uso del lenguaje de ese o esos interlocutores y combatiendo situaciones de prejuicio lingüístico.

Podría pensarse que la pregunta no pretende **explorar** ni **la comprensión ni el uso del lenguaje en situaciones comunicativas** , como se evidencia en su formulación y en las posibles respuestas correctas e incorrectas. Existe un enfoque conceptual del prejuicio lingüístico, y,

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

basándose en este concepto, los estudiantes deben revisar otras nomenclaturas: lengua estándar, variedad estándar, y establecer asociaciones para seleccionar la alternativa correcta. La cantidad de objetivos que se pueden explorar en una sola pregunta limita la visión de los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Además de desviarse del documento educativo, esto demuestra una falta de análisis de las directrices iniciales del boletín trimestral de la institución, que aborda la intencionalidad.

Otro punto que contradice las directrices descritas en el documento trimestral (ETHOS, 2026) se relaciona con cuestiones de memorización y diversificación de los niveles de dificultad. Desde esta perspectiva, es importante revisar la taxonomía de Bloom (BOLLELA; BORGES; TRONCON, 2018, p. 76):

> Al planificar cualquier procedimiento de evaluación, es recomendable considerar inicialmente sus objetivos y, al mismo tiempo, centrarse en qué se debe evaluar, es decir, qué dominios, habilidades y competencias se valorarán. Este paso suele pasarse por alto y puede poner en peligro todo el proceso de evaluación.

Este extracto reitera la necesidad urgente de claridad en la intencionalidad y los objetivos educativos, aspectos que deben abordarse en todas las evaluaciones analizadas. Esta es una de las razones de la dificultad para evaluar métricamente los niveles de dificultad explorados en las evaluaciones. En la Evaluación de Texto, las preguntas propuestas están más relacionadas con lo propuesto en el material didáctico, presentando textos variados, incluso canciones que forman parte del repertorio juvenil, pero todas las preguntas se basan en la justificación y la inferencia. No existe un enfoque que retome conceptos, memorización, análisis o aplicación. No hay variedad de objetivos. Las preguntas son todas de alto nivel cognitivo, y esta diversificación en la evaluación permite resultados variados. Aun sin acceso a los resultados de los estudiantes, es relevante verificar la estandarización de las calificaciones, y es preocupante si existe una clara selectividad de las puntuaciones altas, lo que pone de manifiesto una visión punitiva y poco inclusiva de las pruebas propuestas.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

QUADRO 1
Níveis de complexidade e dimensões das habilidades cognitivas segundo a proposição original de Bloom e colaboradores[4] e de acordo com a modificação de Anderson e colaboradores[5]

Proposição Original	Proposição de Modificação	
Taxonomia de Bloom	Níveis de complexidade	Dimensões
Conhecimento	Relembrar	
Compreensão	Entender	Factual
Aplicação	Aplicar	Conceitual
Análise	Analisar	Procedimental
Síntese	Avaliar	Metacognitiva
Avaliação	Criar	

Fuente: Bollela , Borges y Troncón (2018).

En una tabla extraída del artículo (BOLLELA; BORGES; TRONCON, 2018), se puede analizar cómo se organiza en niveles de complejidad y dimensiones cognitivas, siendo esta diversificación una forma de obtener buenos resultados en las evaluaciones sumativas. Las evaluaciones de primer grado, en sus tres aspectos, no demuestran claridad en sus intenciones pedagógicas, lo que puede dificultar la interpretación de los resultados. Además del análisis cognitivo y didáctico de la propuesta de evaluación, es de suma importancia resaltar la falta de un enfoque lingüístico lineal, divergiendo de lo esperado en los documentos citados y materiales didácticos utilizados como uno de los principales instrumentos pedagógicos en el aula.

En los exámenes de segundo grado, también se evidencia la necesidad de diálogo entre las diferentes áreas del trabajo en lengua portuguesa, pero el punto central del análisis es la recurrencia de preguntas del ENEM (Examen Nacional de Bachillerato) y de los exámenes de acceso a la universidad, lo que plantea nuevamente interrogantes sobre los objetivos educativos de estas evaluaciones. Este es un espacio que debe habilitarse para verificar el aprendizaje, y cuando se restringe a un objetivo preparatorio, se vuelve limitante. En gramática, de las 3 preguntas propuestas, 2 provienen del ENEM y de los exámenes de acceso a la universidad; en redacción de ensayos, el enfoque argumentativo también se presenta como prioritario, y no se

exploran otros géneros. Especialmente en la evaluación de textos, hay una pregunta que requiere que el estudiante sume las alternativas que considera correctas, un estilo de pregunta de opción múltiple que ya no está orientado al uso práctico. Si bien se presenta una estructura de evaluación más preparatoria para el ENEM, también se observa una falta de estandarización desde esta misma perspectiva.

Es importante destacar que la evaluación educativa es un proceso, según (SOUSA; FREITAS, 2010, p. 65). Las evaluaciones a gran escala (como la ENEM) fueron "[...] adoptadas como mecanismos o procedimientos para la verificación de la calidad y la rendición de cuentas, ingresando a las escuelas y aulas, a menudo sin debate ni aclaración". Por lo tanto, establecer exámenes simulados recurrentes como estándar para la evaluación educativa en la escuela secundaria para juzgar el aprendizaje del estudiante es contradictorio, basado en la idea de que las preguntas utilizadas en las pruebas a gran escala son creadas por desarrolladores externos que desconocen lo que se exploró en el aula, lo experimentado en las propuestas desarrolladas por el docente o lo sugerido por los materiales didácticos. Son estas experiencias las que estimulan el aprendizaje, asociadas a una clara coordinación de los objetivos de aprendizaje. En base a esto, ¿el objetivo de las evaluaciones desarrolladas se centra en los resultados de la ENEM?

El boletín trimestral recomienda a los docentes incluir frases motivadoras que fomenten la conexión y la motivación entre profesor y alumno. En los tres niveles educativos, no se observó la presencia de estas frases, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias que vayan más allá de estas frases específicas para que los alumnos se sientan parte del proceso de evaluación. Con este fin, se sugiere incluir una pregunta de autoevaluación en las evaluaciones, promoviendo un espacio de reflexión para el alumno, así como retroalimentación basada en ejemplos, con una tabla organizativa creada para proporcionar comentarios sobre los resultados de los alumnos después de cada evaluación.

En las evaluaciones de tercer grado, se observa una mayor recurrencia del patrón a gran escala, y la evaluación interna simula el examen ENEM (Examen Nacional de Bachillerato de Brasil) y los exámenes de ingreso a la universidad. La producción de textos propuesta se centra en ensayos argumentativos, con el mismo patrón y criterios organizativos. Las preguntas de texto y gramática provienen exclusivamente del ENEM y de los exámenes de ingreso a la universidad. Es importante destacar que las preguntas propuestas están diseñadas para su corrección mediante la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), pero se presentan en un contexto de corrección según la Teoría Clásica de los Tests (TCT). El número de respuestas correctas

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

obtenidas al final de cada evaluación determina el éxito o fracaso del estudiante en ese componente curricular.

Especialmente en la pregunta que se presenta a continuación, a pesar de la exposición de la competencia y la habilidad exploradas, según la Matriz de Referencia ENEM, es de suma importancia reflexionar sobre la relación de la pregunta con la habilidad misma (BRASIL, 2009): "H26 - Relacionar variedades lingüísticas con situaciones específicas de uso social"; analizar cómo este tipo de pregunta puede interferir con la formación prevista para el ENEM, considerando que es una estructura de pregunta bastante diferente de la que estructura el Examen Nacional de Bachillerato; así como el diálogo que la pregunta establece con el tema del libro de texto.

C8:H26 (UENP)

Leia a tirinha a seguir e responda à questão.



Com relação às palavras "cestas" e "sextas", considere as afirmativas a seguir.

I.As duas palavras pertencem à mesma classe gramatical.

II.São paroxítonas e pronunciadas com "e" fechado.

III. Apresentam a mesma pronúncia, mas grafia e significado diferentes.

IV.A substituição de uma palavra pela outra não altera o significado.

QUESTÃO 07. Assinale a alternativa correta.

a)Somente as afirmativas I e II são corretas.

b)Somente as afirmativas I e IV são corretas.

c)Somente as afirmativas III e IV são corretas.

d)Somente as afirmativas I, II e III são corretas.

e)Somente as afirmativas II, III e IV são corretas.

En la obra de (SOUSA; FREITAS, 2010, p. 19), se utiliza un documento titulado «Directrices para la evaluación en América Latina y el Caribe». La cita resumida explora las cuatro dimensiones atribuidas a una buena evaluación educativa: Rigor, Ética y principios legales, Comprensión cultural adecuada y Relevancia y utilidad. Entre las dimensiones mencionadas, se reflexionará sobre la presencia de la primera y la última, considerando que ambas son puntos de atención en las evaluaciones analizadas. En cuanto al primer elemento, los autores lo ejemplifican de la siguiente manera:

> Un ejemplo de rigor se observa cuando, en el aula, docentes y estudiantes tienen claros los objetivos o propósitos de la evaluación: ¿qué queremos saber?; los procedimientos a seguir: ¿cómo lo averiguaremos ?; los criterios a utilizar: ¿cómo llegaremos a una valoración?; el uso de los resultados: ¿se harán públicos? ¿Se tendrán en cuenta para tomar alguna medida?

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

Es bien sabido que la claridad en la contextualización del proceso de evaluación es necesaria para lograr intervenciones efectivas. También es importante considerar los enfoques utilizados para comprender el desarrollo de un área determinada. En cuanto a esta última dimensión, existe una relación entre la primera y la última, basada en la idea de que "las directrices destacadas en esta dimensión son la participación eficiente; los propósitos mutuamente acordados; los valores explícitos; la información relevante, pertinente y oportuna; los resultados útiles; la comunicación y la presentación de informes específicos y apropiados; y el interés en las consecuencias " (SOUSA; FREITAS, 2010, p. 20). Las acciones que fomentan el rigor durante el proceso de evaluación pueden desarrollar un ciclo continuo de transparencia entre los evaluados y los evaluadores, lo que proporciona mayor seguridad para ambas partes y fortalece el perfil de una evaluación más útil y menos punitiva.

Plan de acción propuesto

Acciones semanales	- Directrices sobre **la disponibilidad gradual de itinerarios de aprendizaje** , con una publicación semanal de un componente curricular. El índice de finalización es mínimo, lo que repercute en el rendimiento general de los estudiantes.
Acciones mensuales	- **Tutoría para exámenes ENEM y de acceso a la universidad.** Los momentos de evaluación deben tener un enfoque claro; para una preparación eficaz para los exámenes de acceso a la universidad, es necesaria una guía directa sobre matrices, modelos de preguntas, resolución colaborativa de problemas y apoyo relacionado con los exámenes que el estudiante pretende realizar. Esto incluye orientación sobre qué preguntas puede resolver y un espacio para sesiones de preguntas y respuestas. Los docentes necesitan un **programa de estudio guiado que reitere las directrices oficiales del BNCC (Currículo Básico Común Nacional) con respecto a la enseñanza del portugués** en el aula.
Acciones trimestrales	- Verificación de los temas explorados en la evaluación y el plan anual, comprobando la **relación entre lo que se pregunta, lo que se enseña en clase y lo que está presente en las evaluaciones;** - Entrega de la hoja informativa impresa que destaca las principales situaciones en las que el profesor debe tener más cuidado en las tareas futuras. - Acta de la reunión con el coordinador, **únicamente con fines orientativos y exclusivamente pedagógicos** . Es importante que no se aborden cuestiones técnicas del área, ya que la mayoría de las situaciones están relacionadas con el incumplimiento del informe trimestral de la institución. - Elaboración de una **pregunta de autoevaluación** y **un registro escrito de cualquier estímulo proporcionado por el profesor** ,

	que demuestre el seguimiento del progreso realizado por el alumno. Quizás sería pertinente considerar la posibilidad de presentar los objetivos educativos al comienzo de cada prueba.
Acción anual	- Aplicación de una **evaluación diagnóstica** mediante la plataforma SAE, cuyos resultados serán analizados en conjunto por los docentes. Las hojas de cálculo generadas para cada habilidad servirán de guía para las exploraciones iniciales del docente en el aula. - Considerar anualmente los **instrumentos más apropiados para cada tipo de evaluación planificada** , explicando y justificando debidamente a la escuela la elección de los instrumentos de evaluación seleccionados por el profesor.

Consideraciones finales

El desarrollo de este trabajo me llevó a una profunda reflexión sobre la evaluación en las instituciones educativas, pero, en un sentido más amplio, me permitió considerar cómo este perfil de evaluación escolar interfiere con nuestra perspectiva evaluativa a lo largo de nuestra vida profesional. Identificar estas brechas en el proceso es una forma de repensar las acciones y determinar nuevas posibilidades para ver a los estudiantes en función de lo que saben, no de sus limitaciones. La falta de claridad en el proceso de evaluación puede generar dudas sobre la capacidad del docente en relación con su currículo y metodologías de aula. ¡Esto no es así! Esto no es lo que se observó a lo largo del trabajo. Según el análisis, se trata de una situación de ajuste colectivo. **Es necesario revisar los objetivos, releer los documentos que conforman la base de la institución y debatir qué se desea, cómo evaluar y qué se hará con los resultados de esta evaluación.** Puede parecer un camino fácil, pero la cautela en la orientación y el diálogo con los profesionales, así como un enfoque gradual basado en el grupo y sus posibilidades, son de suma importancia.

Referencias bibliográficas

BRASIL. Ministerio de Educación. *Base Curricular Común Nacional* . Brasilia: MEC, 2018.

BRASIL. Ley N° 14.945, del 31 de julio de 2024. Modifica la Ley N° 9.394, del 20 de diciembre de 1996 (Ley Nacional de Directrices y Bases de la Educación), y las Leyes N° 14.818, del 16 de enero de 2024; N° 12.711, del 29 de agosto de 2012; N° 11.096, del 13 de enero de 2005; y N° 14.640, del 31 de julio de 2023. Gaceta Oficial de la Unión: Brasilia, DF, 1 de agosto de 2024, Sección 1, pág. 5.

BOLLELA, Valdés Roberto; BORGES, Marcos de Carvalho; TRONCON, Luiz Ernesto de Almeida. Evaluación sumativa de habilidades cognitivas: experiencia de buenas prácticas para

el desarrollo de pruebas de opción múltiple y la composición de exámenes. *Revista Brasileira de Educação Médica* , Río de Janeiro, v. 42, n. 4, pág. 74-85, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20160065

BRASIL. Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de Referencia ENEM* . Brasilia, DF: INEP, [2009]. Disponible en: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf . Consultado el 25 de marzo de 2026.

BRASIL. Ministerio de Educación. *Itinerarios formativos: folleto de directrices* . Brasilia: MEC, 2021.

BLOOM, Benjamin S. *Taxonomía de los objetivos educativos* **.** Disponible en: https://pt.scribd.com/document/709284861/Taxionomia-de-Bloom-Objetivos-Educacionais . **Consultado el** 12 de marzo de 2026.

ARAÚJO, Denise Lino de. *Declaración de actividades y tareas escolares: maneras de realizarlas* . São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch . *Mediating Assessment: A Practice Under Construction from Preschool to University* . Porto Alegre: Mediação, 2009. 176 p. Disponible en: https://pt.scribd.com/document/853210244/AVALIAC-AO-MEDIADORA-JUSSARA-HOFFMANN . Consultado el 12 de marzo de 2026.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Evaluación del aprendizaje en la escuela: reelaborar conceptos y recrear la práctica* . Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MARCUSCHI, Beth. *Evaluación en la lengua materna: conceptos y prácticas* . Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

MARSH, Elizabeth J.; ROEDIGER III, Henry L.; BJORK, Robert A.; BJORK, Elizabeth L. Las consecuencias del monumento de opción múltiple Pruebas . *Psychonomic Bulletin & Review* , vol. 14, n.º 2, págs. 194-199, 2007. DOI: https://doi.org/10.3758/BF03194051

SOUSA, Sandra Zákia ; FREITAS, Valéria Virginia. *Evaluación educativa* . São Paulo: Cortez, 2010.

APÉNDICES

APÉNDICE A – EVALUACIÓN GRAMATICAL PARA EL PRIMER AÑO DE SECUNDARIA

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

Questão 01: Noções do Texto Dissertativo-Argumentativo

O texto dissertativo-argumentativo é a base das redações de vestibulares e do ENEM. Sobre a sua estrutura fundamental, assinale a alternativa que descreve corretamente a função de cada parte:

A) A Introdução deve apenas narrar um fato histórico; o Desenvolvimento apresenta o desfecho da história; e a Conclusão traz um ensinamento moral.

B) A Introdução apresenta a tese (opinião central); o Desenvolvimento utiliza argumentos e dados para defender essa tese; e a Conclusão sintetiza as ideias ou propõe uma solução.

C) O Desenvolvimento é a parte onde o autor deve se manter neutro, sem apresentar argumentos, deixando para a Conclusão a tarefa de convencer o leitor.

D) A Introdução serve para descrever os personagens do texto; o Desenvolvimento foca em diálogos; e a Conclusão termina com uma pergunta sem resposta.

E) A Tese deve ser apresentada apenas no último parágrafo do texto, para causar surpresa no leitor após a leitura dos argumentos.

Questão 02: Leitura e Interpretação de Texto

Texto Motivador:

"A revolução tecnológica e a inteligência artificial estão reconfigurando o mercado de trabalho global. Mais do que habilidades técnicas (hard skills), as empresas buscam hoje as chamadas 'soft skills', como inteligência emocional, adaptabilidade e capacidade de resolução de problemas complexos. O trabalhador do século XXI não é mais aquele que executa uma tarefa repetitiva, mas aquele que consegue aprender a aprender em um cenário de constantes mudanças."

PROPOSTA:

Com base no fragmento do texto motivador e em seus conhecimentos sobre o **mercado de trabalho contemporâneo**, elabore um parágrafo argumentativo respondendo à seguinte questão:

Qual é o maior desafio do jovem que busca o primeiro emprego na era digital?

Orientações:

* Escreva sua argumentação em até 7 linhas.

* Utilize a norma-padrão da Língua Portuguesa.

* Defenda um ponto de vista claro (tese) e apresente pelo menos um motivo que o sustente.

Dica para o aluno: Lembre-se de que, na questão discursiva, não basta apenas resumir o texto motivador; você deve usar as informações dele para construir o seu próprio raciocínio!

APÉNDICE B - EVALUACIÓN DEL TEXTO – PRIMER AÑO DE SECUNDARIA

1) O preconceito linguístico ocorre quando variedades da língua são desvalorizadas ou consideradas "erradas" por não seguirem a norma-padrão. Esse tipo de preconceito pode reforçar desigualdades sociais e discriminar grupos com base em sua origem regional, social ou cultural. Considerando essa definição, assinale a alternativa correta:

A) O preconceito linguístico é justificável quando o objetivo é preservar a norma-padrão da língua.
B) Todas as variedades linguísticas são estruturadas e possuem regras próprias, não sendo linguisticamente inferiores umas às outras.
C) Apenas pessoas com baixo nível de escolaridade utilizam variedades linguísticas diferentes da norma-padrão.
D) A norma-padrão deve substituir todas as outras formas de expressão oral no cotidiano.
E) O preconceito linguístico ocorre somente quando há ofensa explícita à forma de falar de alguém.

2) Leia as orações a seguir e analise a classificação do sujeito:

I. "Choveu muito ontem à noite."
II. "Precisa-se de funcionários."
III. "Os alunos organizaram a apresentação."

Com base na análise sintática das orações, assinale a alternativa que apresenta a classificação correta dos sujeitos:

A) I – sujeito desinencial; II – sujeito simples; III – sujeito composto.
B) I – sujeito indeterminado; II – sujeito inexistente; III – sujeito simples.
C) I – sujeito inexistente; II – sujeito indeterminado; III – sujeito simples.
D) I – sujeito simples; II – sujeito oculto; III – sujeito composto.
E) I – sujeito inexistente; II – sujeito simples; III – sujeito indeterminado.

3) Leia o trecho da canção **"Pais e Filhos"**, da banda Legião Urbana:

"É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há."

Considerando os tipos de sujeito, assinale a alternativa correta:

A) Em "É preciso amar as pessoas", o sujeito é simples ("as pessoas").
B) Em "Porque se você parar pra pensar", o sujeito é indeterminado.
C) Em "Na verdade não há", o sujeito é desinencial.
D) Em "Porque se você parar pra pensar", o sujeito é simples ("você").
E) Em "É preciso amar as pessoas", o sujeito é desinencial.

GABARITO:

1.) B

2) C

3)D

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

APÉNDICE C - EVALUACIÓN DEL TEXTO – PRIMER AÑO DE SECUNDARIA

01. (Enem) O gramático tem uma percepção muito estrita da língua. Ele se vê como alguém que tem de defender a língua da mudança. O problema é que eles, ao se esforçarem para que as pessoas obedeçam às normas da língua, não viram que estavam dando um cala-boca no cidadão brasileiro. Como se dissessem: "Tem de falar e escrever de acordo com as regras. Não fale errado!". E as pessoas, com medo de não conseguir, falam e escrevem pouco. O dono da língua é o falante, não o gramático. Aprendemos com o falante a língua como ele fala e procuramos saber por que está falando de um jeito ou de outro. Dizer que está falando errado não é uma atitude científica, de descoberta. A linguística substituiu o cala-boca ao prazer da descoberta científica. Foi só com a linguística que se ampliou o olhar e se passou a considerar que qualquer assunto é digno de estudo

Entrevista de Ataliba de Castilho. Pesquisa Fapesp, n. 259, set. 2017 (adaptado).

Com base na tese defendida na conclusão do texto, infere-se a intenção do autor de

a)atribuir à gramática os desvios do português brasileiro.

b)defender uma atitude política diante das regras da língua.

c)contragor o trabalho do linguista às prescrições gramaticais.

d)contribuir para reverter a escassez de produções textuais no país.

e)isentar o falante da responsabilidade de seguir as normas linguísticas.

02. Leia e responda

Qual a diferença a linguagem formal e a informal (, coloquial) ?

A linguagem formal segue rigorosamente as normas gramaticais e a norma culta, sendo usada em contextos profissionais, acadêmicos ou sérios. A linguagem informal (coloquial) é espontânea, comum no dia a dia com amigos e familiares, admitindo gírias e vocabulário simples.

[...]



Oh, bebê!

É a Veveta que tá no comando

Macetando, macetando

Macetando, macetando

De ladinho, coraçãozinho

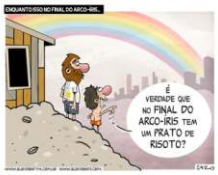
Manda beijinho pra quem 'tá filmando

[...]

A expressão "macetando" é um termo formal ou informal? Justifique a sua resposta.

_____
_____
_____

03. Analise a charge:



Ao analisar aspectos não verbais , a ideia de "além do arco-íris" (símbolo de alegria e esperança), somada à representação do espaço onde os personagens (pai e filho) se encontram e às roupas que vestem,leva o leitor a compreender que eles vivem em condições precárias.Observe também que há um questionamento na fala do personagem e que o autor apresenta uma crítica social.Você concorda? Justifique a sua resposta.

_____
_____
_____
_____

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

APÉNDICE D - EVALUACIÓN GRAMATICAL – SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA

QUESTÃO 01. C7:H22 (UERJ-2022) (0,8)

SONETO I

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve) as saudades
O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E enfim converte em choro o doce canto.
E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor[1] espanto,
Que não se muda já como soía[2].

[1] mor – maior
[2] soía – costumava

A imagem a seguir reproduz um grafite visto em um muro em Portugal.



O grafite estabelece intertextualidade com o soneto I, que trata da mudança como fonte de desassossego para o poeta quinhentista. Reelaborada na contemporaneidade, a mudança retratada no grafite pode ser associada ao seguinte tema, presente nos sonetos de Camões:

a) imprecisão do conhecimento.
b) necessidade da experiência.
c) ambiguidade do amor.
d) desconcerto do mundo.

QUESTÃO 02. C8:H26 (UFSC-2019) (0,5)



Disponível em: *Visite - Columistas*. **Acesso em: 30 mar. 2019.**

De acordo com o Texto 8 e com a variedade padrão da língua escrita, é correto afirmar que:

(01)o anúncio estabelece intertextualidade com a lei que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

(02)a frase "Homem que bate em mulher, Penha nele" tem como predicativo "Penha nele".

(04)o anúncio foi criado pela Bandeirantes Mídia Exterior para divulgar a Lei Maria da Penha fora do Brasil.

(08)o vocábulo "que" funciona como pronome relativo, antecipando o substantivo "mulher".

(16)o vocábulo "nele" estabelece relação entre orações e retoma o antecedente "homem".

(32)na frase "Homem que bate em mulher, Penha nele", tem-se o emprego de uma variante coloquial da língua portuguesa como estratégia da linguagem publicitária para estabelecer um diálogo direto com o público-alvo do anúncio.

Soma (...)

QUESTÃO 03. Releia estes dois textos e responda. (2,0)

TEXTO 01

Dia incandescente de sol. Ruas expostas ao calor. Corpos largados, sangue escuro, zumbidos de insetos. Desolação.

TEXTO 02

O motorista parou o ônibus, pois o passageiro desceu. Além disso, ele andou e fez um comprimento.

A) Existe relação de sentido entre as frases do texto 01? Qual é a ideia expressa nesse texto?

B) E no texto 02, há relação de sentido entre as orações e as frases? O que você entende dele?

C) De acordo com o que você já aprendeu, o que causa estranheza ao nomearmos como texto 01 e texto 02 os trechos apresentados?

ÓTIMA PROVA!

APÉNDICE E - EVALUACIÓN DE ESCRITURA – SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA

Questão 01

A tese é a espinha dorsal do texto dissertativo-argumentativo, definindo a estratégia que o autor utilizará para convencer o leitor. Analise o seguinte fragmento de introdução:

"Embora o Brasil tenha avançado na criação de leis de incentivo à cultura, como a Lei Rouanet, a concentração de recursos em grandes centros urbanos e a burocracia excessiva ainda impedem que artistas periféricos acessem esses benefícios, perpetuando o abismo cultural no país."

Com base na nomenclatura estudada, a estratégia argumentativa predominante nesse posicionamento é a:

A) Tese por conflito: O autor foca exclusivamente no embate ideológico entre diferentes grupos sociais para definir o que é ou não cultura de elite.

B) Tese por responsabilização: O texto busca identificar um único culpado (o Estado ou o indivíduo) para puni-lo diretamente pela falta de eventos culturais.

C) Tese por problematização: O autor limita-se a dizer que o problema existe, sem apresentar os contrastes entre o que foi feito e o que ainda falha na prática.

D) Tese por avanços e desafios: O autor reconhece uma melhora ou conquista (leis de incentivo), mas ressalta que ainda existem obstáculos (burocracia e centralização) a serem superados.

E) Tese por omissão: O posicionamento evita críticas diretas e sugere que o cenário atual é satisfatório e não precisa de mudanças estruturais.

Questão 02:

Texto Motivador:

"A cultura de um povo é sua memória viva. Quando um museu é negligenciado ou uma manifestação popular é silenciada por falta de apoio, não se perde apenas um objeto ou uma festa; perde-se a capacidade de uma sociedade entender sua própria origem e projetar seu futuro. A democratização cultural não é apenas levar o povo ao teatro, mas garantir que a identidade desse povo esteja representada nos palcos e nas telas."

PROPOSTA:

Com base no texto motivador e em sua visão crítica, elabore um parágrafo argumentativo de 5 a 7 linhas respondendo:

Por que a preservação da cultura é essencial para a manutenção da cidadania?

Orientações:

* Utilize a norma-padrão da Língua Portuguesa.

* Apresente um argumento claro que relacione "cultura" e "identidade".

* Evite apenas copiar trechos do texto; tente interpretar a mensagem.

Dica para os alunos: Identificar o tipo de tese na primeira questão ajuda você a planejar o "esqueleto" da sua própria redação. Na questão subjetiva, foque em como a cultura nos torna cidadãos mais conscientes.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

APÉNDICE F - EVALUACIÓN DEL TEXTO – SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA

Leia



NANI.O sertão vai virar mar e o mar vai virar sertão.

Para compreender a crítica da chargo , o autor do texto aposta na recuperação, por parte do leitor de seu conhecimento enciclopédico acerca dos eventos da guerra ocorrida em Canudos no fim do século XIX.Além disso, por meio da linguagem verbal no título, ele evidencia uma das profecias do líder sertanejo, o que favorece a identificação da relação intertextual.

01.Reapresentar histórias clássicas inserindo questões e sensibilidades da sociedade atual é uma boa forma de garantir a aceitação do público?

02. (ENEM)

Ela nasceu lesma, vivia no meio das lesmas, mas não estava satisfeita com sua condição. Não passamos de criaturas desprezadas, queixava-se. Só somos conhecidas por nossa lentidão. O rastro que deixaresmos na História será tão desprezível quanto a gosma que marca nossa passagem pelos pavimentos.

A esta frustração correspondia um sonho: a lesma queria ser como aquele parente distante, o escargot. O simples nome já a deixava fascinada: um termo francês, elegante, sofisticado, um termo que as pessoas pronunciavam com respeito e até com admiração. Mas, lembravam as outras lesmas, os escargots são comidos, enquanto nós pelo menos temos chance de sobreviver. Este argumento não convencia a insatisfeita lesma, ao contrário: preferiria exatamente terminar sua vida desta maneira, numa mesa de toalha adamascada, entre talheres de prata e cálices de cristal. Assim como o mar é o único túmulo digno de um almirante batavo, respondia, a travessa de porcelana é a única lápide digna dos meus sonhos.

SCLIAR, M. Sonho de lesma. In: ABREU, C. F. et al. A prosa do mundo. São Paulo: Global, 2009.

Incorporando o devaneio da personagem, o narrador compõe uma alegoria que representa o anseio de

a)rejeitar metas de superação de desafios.
b)restaurar o estado de felicidade pregressa.
c)materializar expectativas de natureza utópica.
d)trivializar com indivíduos de condição privilegiada.
e)valorizar as experiências hedonistas do presente.

03. (Unesc – 2017) A propriedade que uma mesma palavra tem de apresentar mais de um significado nos múltiplos contextos tem que aparecer, denomina-se:

a)Conotação
b)Sinônimo
c)Polissíndeto
d)Sinonímia
e)Polissemia

APÉNDICE G - EVALUACIÓN DEL TEXTO – TERCER AÑO DE SECUNDARIA

01.(ENEM)

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer , nele, o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista.

(LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993)

Nesse texto, a autora apresenta reflexões sobre o processo de produção de sentidos, valendo-se da metalinguagem. Essa função da linguagem torna-se evidente pelo fato de o texto

a)ressaltar a importância da intertextualidade.
b)propor leituras diferentes das previsíveis.
c)apresentar o ponto de vista da autora.
d)discorrer sobre o ato da leitura.
e)focar a participação do leitor.

02.(ENEM)



A utilização de determinadas variedades linguísticas em campanhas educativas tem a função de atingir o público-alvo de forma mais direta e eficaz. No caso desse texto, identifica-se essa estratégia pelo(a)

a)discurso formal da língua portuguesa.
b)registro padrão próprio da língua escrita.
c)seleção lexical restrita à esfera da medicina.
d)fidelidade ao jargão da linguagem publicitária.
e)uso de marcas linguísticas típicas da oralidade.

03. (ENEM)

Urgência emocional

Se tudo é para ontem, se a vida engata uma primeira e sai em disparada, se não há mais tempo para paradas estratégicas, caímos fatalmente no vício de querer que os amores sejam igualmente resolvidos num átimo de segundo. Temos pressa para ouvir "eu te amo". Não vemos a hora de que fiquem estabelecidas as regras de convívio: somos namorados, ficantes, casados, amantes? Urgência emocional. Uma cilada. Associamos diversas palavras ao AMOR: paixão, romance, sexo, adrenalina, palpitação. Esquecemos, no entanto, da palavra que viabiliza esse sentimento: "paciência". Amor sem paciência não vinga. Amor não pode ser mastigado e engolido com emergência, com fome desesperada. É uma refeição que pode durar uma vida.

MEDEIROS, M. Disponível em: http:/porumavidasimples.blogspot.com.br. Acesso em: 20 ago. 2017 (adaptado).

Nesse texto de opinião, as marcas linguísticas revelam uma situação distensa e de pouca formalidade, o que se evidencia pelo(a)

a)impessoalização ao longo do texto, como em: "se não há mais tempo".
b)construção de uma atmosfera de urgência, em palavras como: "pressa".
c)repetição de uma determinada estrutura sintática, como em: "Se tudo é para ontem".
d)ênfase no emprego da hipérbole, como em: "uma refeição que pode durar uma vida".
e)emprego de metáforas, como em: "a vida engata uma primeira e sai em disparada".

APÉNDICE H - EVALUACIÓN GRAMATICAL – TERCER AÑO DE SECUNDARIA

C8:H25 (IFMG)

Leia o texto a seguir.

Chopis Centis

Eu 'di' um beijo nela
E chamei pra passear
A gente 'fomos' no shopping,
Pra 'mó de' a gente lanchar
Comi uns bichos estranhos,
Com um tal de gorgolim
Até que 'tava' gostoso,
Mas eu prefiro alpim
Quanta gente,
Quanta alegria,
A minha felicidade
É um crediário
Nas Casas Bahia.

MAMONAS ASSASSINAS. Disponível em: http://almalalatraz.blogspot.com/2013/03/variacao-linguistica-em-musicagem-sala.html . Acesso em: 27 set. 2018.

QUESTÃO 01. As escolhas linguísticas feitas pelo autor conferem ao texto

a)tom dialogal, pela recorrência de gírias.
b)caráter atual, pelo uso da linguagem formal.
c)coloquialidade, pelo uso de expressões cotidianas.
d)formalidade, pela concisão da linguagem empregada.

C6:H19 (Enem)

Da corrida de submarino à festa de aniversário no trem

Leitores fazem sugestões para o Museu das Invenções Cariocas

'Falar 'caraca' a cada surpresa ou acontecimento que vemos, bons ou ruins, é invenção do carioca, como também o 'vacilão'."

"Cariocas inventam um vocabulário próprio". "Dizer 'mermão' e 'é mermo' para um amigo pode até doer um pouco no ouvido, mas é tipicamente carioca."

"Pedir um 'choro' ao garçom é invenção carioca."

"Chamar um quase desconhecido de 'querido' é um carinho inventado pelo carioca para tratar bem quem ainda não se conhece direito."

"O 'ele é um querido' é uma forma mais feminina de elogiar quem já é conhecido."

SANTOS, J. F. Disponível em: www.oglobo.globo.com. Acesso em: 6 mar. 2013. (adaptado).

QUESTÃO 02. Entre as sugestões apresentadas para o Museu das Invenções Cariocas, destaca-se o variado repertório linguístico empregado pelos falantes cariocas nas diferentes situações específicas de uso social. A respeito desse repertório, atesta-se o(a)

a)desobediência à norma-padrão, requerida em ambientes urbanos.
b)inadequação linguística das expressões cariocas às situações sociais apresentadas.
c)reconhecimento da variação linguística, segundo o grau de escolaridade dos falantes.
d)identificação de usos linguísticos próprios da tradição cultural carioca.
e)variabilidade na linguajar carioca em razão da faixa etária dos falantes.

C8:H25 (Fuvest)

Examine o cartum.



Frank e Ernest. – Bob Thaves. O Estado de S. Paulo 22.08.2017.

QUESTÃO 03. O efeito de humor presente no cartum decorre, principalmente, da

a)estereotipação entre a língua de origem e a local.
b)falha de comunicação causada pelo uso do aparelho eletrônico.
c)falta de habilidade do personagem em operar o tradutor geográfico.
d)incoerência entre situar-se geograficamente e dominar o idioma local.
e)contato sobre o nome do ponto turístico onde se personagens se encontram.

C8:H25 (Enem-2022)

Urgência emocional

Se tudo é para ontem, se a vida engata uma primeira e sai em disparada, se não há mais tempo para paradas estratégicas, caímos fatalmente no vício de querer que os amores sejam igualmente resolvidos num átimo de segundo. Temos pressa para ouvir "eu te amo". Não vemos a hora de que fiquem estabelecidas as regras de convívio: somos namorados, ficantes, casados, amantes? Urgência emocional. Uma cilada. Associamos diversas palavras ao AMOR: paixão, romance, sexo, adrenalina, palpitação. Esquecemos, no entanto, da palavra que viabiliza esse sentimento: "paciência". Amor sem paciência não vinga. Amor não pode ser mastigado e engolido com emergência, com fome desesperada. É uma refeição que pode durar uma vida.

MEDEIROS, M. Disponível em: http://porumavidasimples.blogspot.com.br. Acesso em: 20 ago. 2017 (adaptado).

QUESTÃO 04. Nesse texto de opinião, as marcas linguísticas revelam uma situação distensa e de pouca formalidade, o que se evidencia pelo(a)

a)impessoalização ao longo do texto, como em: "se não há mais tempo".
b)construção de uma atmosfera de urgência, em palavras como: "pressa".
c)repetição de uma determinada estrutura sintática, como em: "Se tudo é para ontem".
d)ênfase no emprego da hipérbole, como em: "uma refeição que pode durar uma vida".
e)emprego de metáforas, como em: "a vida engata uma primeira e sai em disparada".

C6:H27 (IFAL)

QUESTÃO 05. Em apenas uma dessas palavras, a pronúncia se justifica por ser a vogal **i** a sílaba tônica do hiato. Qual?

a)Saúde.
b)Aí.
c)Piorou.
d)Possível.
e)Doçuras.

QUESTÃO 06. Lendo-se um conto as regras de ortografia vigentes, assinale a única alternativa em que todas as palavras foram grafadas corretamente.

a)Proximo, iniquidade, ansioso.
b)Ascenção, abrigo, algibeira.
c)Abrigo, necrotério, acertaço.
d)Obsão, interim, bauxita.
e)Exame, cortuma, picher.

C8:H26 (UEMP)

Leia a tirinha a seguir e responda à questão.



Com relação às palavras "cesto" e "sexta", considere as afirmativas a seguir.

I. As duas palavras pertencem à mesma classe gramatical.
II. São paroxítonas e pronunciadas com "e" fechado.
III. Apresentam a mesma pronúncia, mas grafia e significado diferentes.
IV. A substituição de uma palavra pela outra não altera o significado.

QUESTÃO 07. Assinale a alternativa correta.

a)Somente as afirmativas I e II são corretas.
b)Somente as afirmativas I e IV são corretas.
c)Somente as afirmativas III e IV são corretas.
d)Somente as afirmativas I, II e III são corretas.
e)Somente as afirmativas II, III e IV são corretas.

C6:H19 (UFSM)

Sobre a acentuação gráfica, são feitas as seguintes afirmações:

I. As palavras hortelã, agradável e fácil seguem a regra de acentuação gráfica das oxítonas.
II. Os vocábulos só, há e já recebem acento gráfico em decorrência de regras diversas.
III. A presença ou a ausência do acento gráfico na palavra é determinante para a identificação gramatical dessa vocábulo.
IV. As palavras leu-las, dúplex, carinhoso seguem a regra de acentuação gráfica das paroxítonas.

QUESTÃO 08. Está(ão) correta(s) a(s) afirmativa(s)

a)I, III e IV apenas.
b)II e IV apenas.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Año VII, vol. 1 2026 | Envío: 27/06/2026 | Aceptado: 30/06/2026 | Publicación: 02/07/2026

d) III apenas.

C6:H18 (Unicentro)

QUESTÃO 09. Assinale a alternativa em que a acentuação gráfica das palavras está corretamente justificada.

a) As palavras *líquida, existência, rígidas, própria, sociólogo* são acentuadas pela mesma regra de acentuação, isto é, são proparoxítonas.

b) *Alguém* e *tornará* são oxítonas e acentuadas pelo mesmo motivo porque são acentuadas as palavras *ninguém* e *dá*.

c) As palavras *família, distância* e *indivíduo* são acentuadas por serem paroxítonas terminadas em vogal.

d) *Genuína* e *saúde* são acentuadas pelo mesmo motivo porque são acentuadas as palavras *saí* e *baú*, isto é, o *i* e o *u* são a sílaba tônica das palavras e formam hiato com a vogal anterior.

e) *Gráfica, água, crítica, práticas* e *sólido* são proparoxítonas e, como tais, devem ser acentuadas.

C6:H18 (Enem-2022)

PALAVRA– As gramáticas classificam as palavras em substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, conjunção, pronome, numeral, artigo e preposição. Os poetas classificam as palavras pela alma porque gostam de brincar com elas, e para brincar com elas é preciso ter intimidade primeiro. É a alma da palavra que define, explica, ofende ou elogia, se coloca entre o significante e o significado para dizer o que quer, dar sentimento às coisas, fazer sentido. A palavra nuvem chove. A palavra triste chora. A palavra sono dorme. A palavra tempo passa. A palavra fogo queima. A palavra faca corta. A palavra carro corre. A palavra "palavra" diz. O que quer.

E nunca desdiz depois. As palavras têm corpo e alma, mas são diferentes das pessoas em vários pontos. As palavras dizem o que querem, está dito, e pronto.

FALCÃO, A. **Pequeno dicionário de palavras ao vento.** São Paulo: Salamandra, 2013 (adaptado).

QUESTÃO 10. Esse texto, que simula um verbete para a palavra "palavra", constitui-se como um poema porque

a) tematiza o fazer poético, como em "Os poetas classificam as palavras pela alma".

b) utiliza o recurso expressivo da metáfora, como em "As palavras têm corpo e alma".

c) valoriza a gramática da língua, como em "substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, conjunção".

d) estabelece comparações, como em "As palavras têm corpo e alma, mas são diferentes das pessoas".

e) apresenta informações pertinentes acerca do conceito de "palavra", como em "As gramáticas classificam as palavras".

BOA AVALIAÇÃO!

GABARITO:

1. **C**
2. **D**
3. **D**
4. **E**
7. **D**
8. **D**
9. **D**
10. **B**