



Sinaes
Sistema Nacional de Avaliação da
Educação Superior

TIPO 02

enade 2026
das licenciaturas

**PROVA
NACIONAL
DOCENTE**

**CADERNO
1202**
Setembro | 26

LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
Licenciatura

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES A SEGUIR:

1. Verifique se, além deste Caderno, você recebeu o **CARTÃO-RESPOSTA**, destinado à transcrição das respostas das questões objetivas de múltipla escolha, da questão discursiva e das questões objetivas de percepção da prova.
2. Confira se este Caderno contém as questões objetivas de múltipla escolha e a questão discursiva da Formação Geral Docente, as questões objetivas de múltipla escolha do Componente Específico da Área e do Questionário de Percepção da Prova. As questões estão assim distribuídas:

Composição do Caderno de Prova	Tipo	Número das questões
Formação Geral Docente	Objetivas	01 a 30
	Discursiva	***
Componente Específico da Área	Objetivas	31 a 80
Questionário de Percepção da Prova	Objetivas	01 a 09

3. Verifique se o **Caderno de Prova** está completo, se o seu nome está correto no **CARTÃO-RESPOSTA** e se a **área de avaliação** corresponde à do seu **CARTÃO-RESPOSTA**. Em caso de divergência, avise imediatamente ao Chefe de Sala.
4. Marque no **CARTÃO-RESPOSTA** o tipo de **Caderno de Prova** que você recebeu.
5. Assine o **CARTÃO-RESPOSTA** no local apropriado, com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.
6. Responda à questão discursiva em, no máximo, 30 (trinta) linhas. Qualquer texto que ultrapasse o espaço destinado à resposta será desconsiderado.
7. A prova terá duração de **5 (cinco) horas e 30 (trinta) minutos**. Lembre-se de reservar um período para a transcrição das respostas para o **CARTÃO-RESPOSTA** e para a redação final da questão discursiva.
8. Ao terminar a prova, acene para o Chefe de Sala e aguarde-o em sua carteira. Ele então irá proceder à sua identificação, recolher o seu material de prova e coletar a sua assinatura na Lista de Presença.
9. Atenção! Você deverá permanecer na sala de aplicação por, no mínimo, **duas horas** a partir do início da prova.
10. Você só poderá levar este **Caderno** quando faltarem **30 minutos** para o término da prova.
11. O **CARTÃO-RESPOSTA** deverá ser entregue ao Chefe de Sala ao término da prova.
12. **AOS ESTUDANTES CONCLUINTE INSCRITOS NO ENADE:** Para comprovar antecipadamente sua presença no Exame, apresente ao coordenador de curso a contracapa original do Caderno de Prova, em que está impresso o código alfanumérico de comprovação de presença. Não é necessário entregar o Caderno de Prova completo. Não serão aceitos códigos reproduzidos por fotografia, cópia, transcrição ou qualquer outro meio (Portaria Inep n. 359/2025, Art. 143, incisos I a VI).



Texto para as questões 01 e 02

TEXTO 1



FRAGA, G. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br>. Acesso em: 14 abr. 2026.

TEXTO 2

O termo contrário ao machismo não é feminismo, é femismo. E o que femismo significa? Ideologia que defende a superioridade da mulher sobre o homem. O feminismo é um movimento que luta pela igualdade de direitos, de oportunidades e de tratamento entre homens e mulheres; não visa à superioridade. E o que vem a ser a misoginia? A misoginia se traduz no ódio, na aversão, no desprezo extremo às mulheres, muitas vezes manifestado por meio de violência física e psicológica.

Disponível em: www12.senado.leg.br. Acesso em: 14 abr. 2026.

TEXTO 3

O feminicídio é compreendido como a expressão extrema de um contínuo de violências de gênero, frequentemente precedido por práticas naturalizadas de misoginia na linguagem, nas relações sociais e nas instituições. O enfrentamento dessa violência demanda não apenas respostas punitivas, mas também ações preventivas, incluindo o fortalecimento de marcos legais e a promoção de uma educação voltada às relações de gênero.

Área livre

QUESTÃO 01

Com base na leitura dos textos, uma prática educativa alinhada à educação para as relações de gênero deve

- A** priorizar o ensino sobre os dispositivos legais relacionados ao feminicídio, apresentando as penalidades previstas para os agressores e os meios de proteção à vítima.
- B** apresentar uma análise estatística sobre a violência contra a mulher, discutindo a importância do acesso aos serviços de atendimento às vítimas.
- C** promover a sensibilização sobre a violência contra as mulheres, evidenciando o impacto social dos casos de feminicídio.
- D** propor uma análise de práticas cotidianas de interação social, abordando as formas de prevenção à violência contra a mulher.

QUESTÃO 02

Desenvolvido pelo Tribunal de Justiça do estado do Rio de Janeiro, em parceria com escolas e redes locais de proteção, o Projeto Rio Lilás promove nas escolas ações voltadas à reflexão sobre violência contra meninas e mulheres, relações de gênero, direitos humanos e cultura de paz. Por meio de rodas de conversa, atividades formativas e espaços de leitura, o programa busca tanto aproximar a comunidade escolar do sistema de justiça quanto contribuir para a prevenção de práticas discriminatórias e violências de gênero.

Iniciativas como o Projeto Rio Lilás fundamentam-se em uma perspectiva de educação para as relações de gênero entendida como um(a)

- A** abordagem didática que integra a discussão sobre desigualdade e violência de gênero à compreensão das políticas públicas e dos mecanismos institucionais de proteção, contribuindo para a garantia de direitos.
- B** prática educativa que favorece a análise crítica dos processos de socialização e das relações de poder presentes na vida cotidiana, contribuindo para a revisão de padrões culturais que produzem e legitimam formas de desigualdade.
- C** processo pedagógico que valoriza a compreensão das diferentes formas de violência dirigidas às mulheres, orientando o reconhecimento de comportamentos e discursos associados ao preconceito e à discriminação de gênero.
- D** campo formativo que enfatiza o reconhecimento jurídico da igualdade entre homens e mulheres, orientando a compreensão dos direitos e das garantias legais como referência para o enfrentamento de práticas discriminatórias e violências de gênero.

Área livre



Texto para as questões 03 e 04

TEXTO 1

A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver, nem cega que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais. Essas crianças precisam ser encorajadas a desenvolver um estilo de aprendizagem próprio para compensar suas dificuldades visuais e auditivas, assim como para estabelecer e manter relações interpessoais.

NASCIMENTO, F. A. A. C. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão** — dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006 (adaptado).

TEXTO 2

Helen Keller, que perdeu a visão e a audição ainda na infância no final do século XIX, transformou o silêncio e a escuridão em linguagem, pensamento e luta, sobretudo graças ao encontro decisivo com sua professora Anne Sullivan, cuja paciência e sensibilidade romperam o isolamento ao ensinar-lhe, letra a letra, na palma da mão, que o mundo podia ser nomeado. Nesse processo de aprendizagem, Helen não apenas aprendeu palavras, mas descobriu sentidos, construiu conhecimentos e conquistou autonomia intelectual, tornando-se a primeira pessoa surdocega a obter um diploma universitário, além de escritora e ativista incansável, cuja vida ecoa como símbolo de que educar é, antes de tudo, fazer nascer possibilidades onde antes parecia haver apenas limites.

O trecho do livro autobiográfico *A história da minha vida*, a seguir, descreve um momento de interação da surdocega Helen Keller com sua professora, Anne Sullivan:

Lembro-me da manhã em que perguntei, pela primeira vez, o significado da palavra “amor”. Isso foi antes que eu conhecesse muitas palavras. Eu encontrara algumas violetas precoces no jardim e as trouxera para a srta. Sullivan [a professora]. A srta. Sullivan me abraçou gentilmente e soletrou na minha mão:

— Eu amo Helen.

— O que é amor? — perguntei.

Ela se aproximou e disse:

— Está aqui — apontando para o meu coração, de cujas batidas tive consciência pela primeira vez.

QUESTÃO 03

Para explicar um conceito subjetivo (o amor) à estudante surdocega Helen Keller, a professora Anne Sullivan utiliza uma estratégia pedagógica que

- Ⓐ possibilita uma associação entre estímulo cinestésico e conceito abstrato, compreendendo a experiência sensorial tátil como suficiente para a generalização conceitual.
- Ⓑ evidencia a substituição dos canais visuais e auditivos por estímulos táteis equivalentes, mantendo a mesma lógica de assimilação de conteúdos abstratos por via direta.
- Ⓒ utiliza o tato como sentido alternativo e como canal de acesso à informação, criando condições para a atribuição progressiva e sistematizada de significados com base no contexto da cena.
- Ⓓ constrói significados abstratos com base na interpretação da estudante, observando nela potencialidades para que, mesmo com pouca interação social, seja protagonista da própria aprendizagem.

QUESTÃO 04

Na situação de aprendizagem apresentada na cena, a prática pedagógica da professora

- Ⓐ revela uma perspectiva sociointeracionista, na qual a aprendizagem é resultado da mediação do outro, já que a estudante surdocega organiza experiências sensoriais e afetivas para a construção de sentidos.
- Ⓑ ilustra a teoria da aprendizagem significativa, na qual a experiência tátil se conecta diretamente a conhecimentos prévios já organizados, uma vez que a estudante surdocega assimila o novo conteúdo.
- Ⓒ evidencia uma perspectiva construtivista piagetiana, na qual a aprendizagem decorre da ação individual, visto que a estudante surdocega é estimulada a formular o próprio conhecimento.
- Ⓓ caracteriza a teoria behaviorista, na qual há uma relação direta entre estímulo tátil e resposta emocional, dado que a estudante surdocega forma associações estáveis por condicionamento.

Texto para as questões 05 e 06

Alguns povos estão começando a abrir as portas das salas de aula para que os saberes indígenas tradicionais entrem e comecem a fazer parte dos currículos. Com isso, a prática de interculturalidade começa a ganhar forma, força e gosto, promovendo, enfim, a convivência, possibilitando a aplicação articulada e mutuamente complementar dos conhecimentos indígenas e dos conhecimentos científicos escolares. É importante lembrarmos sempre que a melhor forma de “domesticar” nós, índios, domesticar no sentido de dominação e de tutela, é fechando-nos em uma sala de aula, como fomos tratados ao longo dos 519 anos da nossa história de invasão e de perversa colonização.

É preciso pensar a educação escolar de indígenas na perspectiva de uma possibilidade de manejo do mundo que implica a necessidade de domesticar o mundo humano dominante e hostil da escola, do ponto de vista indígena. As ideias de manejo e de domesticação do mundo servem para sair da famigerada linha de pensamento dominante de dualismo índio versus branco, conhecimento tradicional indígena versus conhecimento científico, mundo indígena versus mundo do branco que, definitivamente, não representa o pensamento indígena na contemporaneidade, tampouco ajuda na construção de um horizonte intercultural do mundo desejável.

BANIWA, G. Educação para manejo do mundo. **R. Articul. Const. Saber**, n. 4, ago. 2019 (adaptado).

QUESTÃO 05

Durante uma formação continuada, uma equipe de professores planeja atividades que, em consonância com uma abordagem intercultural, buscam articular conhecimentos indígenas a conhecimentos científicos. Para integrar tais conhecimentos, uma das professoras propõe uma atividade de escrita coletiva para que os estudantes discutam os impactos das mudanças climáticas em regiões vulneráveis. A atividade que atende a essa finalidade é aquela em que os estudantes

- A** explicam fenômenos diversos, como a redução dos níveis dos rios e o aumento dos incêndios florestais, com base em dados científicos, de modo a reorientar práticas indígenas, como o uso tradicional do solo.
- B** desenvolvem propostas para minimizar os impactos do efeito estufa e do desmatamento, considerando conhecimentos científicos a respeito das mudanças climáticas e saberes indígenas sobre manejo da floresta.
- C** destacam práticas indígenas para reduzir a ocorrência de incêndios florestais e o acúmulo de matéria seca, utilizando conhecimentos científicos para ilustrar devidamente esses fenômenos e suas dinâmicas ambientais.
- D** descrevem práticas indígenas de cuidado com a terra, como o uso controlado do fogo e o cultivo de diferentes espécies de plantas medicinais, de modo a apresentá-las como alternativas ao conhecimento científico no monitoramento climático.

QUESTÃO 06

Em outro momento da formação continuada, a coordenadora pedagógica salientou que a escola já consolidou o pensamento de que as culturas indígenas não devem aparecer no currículo como conteúdo complementar, tampouco se restringir a festividades no calendário escolar. Para atender a essa orientação, que prática docente deve ser inserida no planejamento?

- A** Desenvolver atividades em sala de aula que adicionem conteúdos sobre culturas indígenas, articulando-os aos conteúdos previstos no currículo.
- B** Organizar propostas pedagógicas que insiram os conhecimentos indígenas em momentos definidos da aula, relacionando-os aos componentes curriculares.
- C** Eleger propostas pedagógicas que articulem o estudo das culturas indígenas às curiosidades da turma, ampliando os conhecimentos prévios dos estudantes.
- D** Elaborar atividades em sala de aula que incluam elementos de culturas indígenas no desenvolvimento dos temas previstos no currículo, colaborando para o percurso formativo dos estudantes.

Área livre



Texto para as questões 07 e 08

TEXTO 1

Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de agosto de 2023

Art. 1º A presente Resolução define princípios e valores relacionados ao ensino, à aprendizagem, à formação docente (inicial e continuada) e aos referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior.

§ 1º A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetiva atender às comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas.

§ 3º Esta Resolução objetiva a formação de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais em contextos intraculturais.

Disponível em: www.gov.br/mec. Acesso em: 15 abr. 2026 (adaptado).

TEXTO 2

Maria, 16 anos, está se arrumando no alojamento que divide com outras garotas na Casa Familiar Rural (CFR) Padre Sérgio Tonetto, em Moju, a 70 quilômetros de Belém. O trajeto até a escola dá indícios do isolamento dessa população. Não há placas de indicação na estrada e uma das pontes de acesso estava caída. Quem não quer fazer o trajeto de barco pelo Rio Jambuaçu precisa contornar o curso-d'água por um caminho de chão que serpenteia por entre as casas das famílias remanescentes de uma comunidade quilombola. Outro aspecto que chama a atenção é que os habitantes hoje sobrevivem do plantio de mandioca, agressivo com o solo e de baixo valor no mercado.

Na CFR, o ensino conjuga as disciplinas tradicionais com as aulas de técnicas agrícolas realizadas na horta e no pomar da instituição. Os estudantes são incentivados a disseminar conhecimentos sobre culturas mais sustentáveis, como o cacau. Foi essa proposta que atraiu Maria para a instituição. “Quero trabalhar com agropecuária, por isso quis estudar aqui. Com o que aprendo, poderei melhorar a produção no campo”, diz a garota. A cada mês, duas semanas são dedicadas às aulas, o chamado “tempo escola”. As duas seguintes são destinadas ao “tempo comunidade”, momento de aplicar em casa os saberes aprendidos. Mesmo quem não tem lavoura – caso de Maria, que mora com a mãe, professora, e o padrasto, marceneiro – se compromete a transmitir as informações aos familiares.

Pedagogia da Alternância: quando a escola é o lar. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2026 (adaptado).

QUESTÃO 07

Pautando-se na Pedagogia da Alternância (Texto 1), a forma de organização educacional descrita no Texto 2 contempla o caráter cooperativo entre escola, família e comunidade, na medida em que a escola planeja o tempo e o espaço escolares considerando o(a)

- A perspectiva tecnicista da realidade da comunidade.
- superação de dificuldades de acesso à escola pelos estudantes.
- construção do calendário pedagógico com base no calendário da comunidade.
- protagonismo das experiências dos estudantes mediante os saberes escolares teóricos.

QUESTÃO 08

Uma proposta de avaliação da aprendizagem condizente com a Pedagogia da Alternância contempla

- aferição de frequência nas atividades do tempo escola.
- construção de portfólio com os conteúdos estudados no tempo escola.
- elaboração de relatório analítico com os resultados obtidos no tempo comunidade.
- realização de atividades no tempo comunidade até o alcance da pontuação prevista.

Área livre

Texto para as questões 09 e 10

TEXTO 1

**As Quiolimpíadas na comunidade
quilombola Malhadinha (TO)**

As Quiolimpíadas nasceram como jogos internos da comunidade quilombola Malhadinha e foram conquistando outras comunidades do estado. Na edição de 2025, foram esperadas, entre competidores e visitantes, cerca de 3 mil pessoas. As provas que trazem atividades características do cotidiano dos territórios são o coração do evento.



O desafio da prova Feixe de Lenha, uma das mais aguardadas, é saber como arrumar a ruidia sobre a cabeça e transportar a lenha sem o uso das mãos.



O estilingue, que já foi arma de caça, hoje é instrumento para acertar o alvo.

“Essas provas servem para valorizar nossa tradição, incentivar os mais jovens a reconhecerem a importância dos modos de vida presentes ainda hoje e manter a cultura viva”, enfatiza um professor.

Disponível em: www.to.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2026 (adaptado).

Área livre

TEXTO 2

Coletivos em movimentos trazem a consciência política de não terem sido meros destinatários de concepções pedagógicas transpostas, mas que as formas de pensá-los e de classificá-los no padrão de poder/saber obrigaram o pensamento educacional nas Américas a pedagogias outras, diante de povos outros a serem subalternizados. Processo de produção de teorias e práticas pedagógicas que se atualizam nas escolas públicas populares.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017 (adaptado).

QUESTÃO 09

Para que o currículo escolar se paute tanto na concepção de Miguel Arroyo acerca de outros sujeitos e outras pedagogias (Texto 2) quanto nos conhecimentos tradicionais (Texto 1), ele deve priorizar o(a)

- A** inserção de novos conhecimentos, por meio do ingresso de estudantes na escola com outros valores e com outras experiências sociais, a fim de ressignificar a vivência escolar.
- B** resgate identitário, por meio da mobilização de outros recursos, de outras fontes e de outras referências, a fim de adaptar o planejamento docente.
- C** emancipação dos estudantes, por meio de um planejamento pedagógico voltado aos povos tradicionais para uma formação específica.
- D** aprendizagem transformadora, por meio da mobilização de conteúdos escolares formais para a construção de autoidentidades.

QUESTÃO 10

Para a aplicabilidade da Lei n. 11 645/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino e da cultura indígena e afro-brasileira, professores de Educação Física e de História de uma escola de Tocantins realizaram, com os estudantes, uma visita guiada à comunidade quilombola Malhadinha. Ao retornarem para a escola, desenvolveram uma atividade com o intuito de replicar modalidades da Quiolimpíada e de realizar uma análise histórica em seguida. Considerando a metodologia adotada, objetivou-se identificar que os(as)

- A** modos de subsistência e de autoconsumo fundamentam-se nas modalidades quiolímpicas associadas aos saberes da antiguidade.
- B** modalidades quiolímpicas demandam técnicas corporais e esportivas originais associadas ao saber-fazer e ao autoconsumo.
- C** modalidades quiolímpicas são validadas como esporte e trabalho, pelo reconhecimento do Estado e pela aplicabilidade no contexto escolar.
- D** jogos quiolímpicos se ancoram na cultura e na religiosidade popular, por meio de valores locais e de saberes históricos comuns advindos da tradição regional.



Texto para as questões 11 e 12

#PorEParaTodas

#MancheteSemViés

~~Mulher que caminhava
à noite sozinha é morta
a tiros por homens
em motocicleta.~~



**Homens em
motocicleta matam
mulher a tiros.**

Por um jornalismo sem preconceitos
e que não revitalize as vítimas.

ONU Mulheres (Brasil). **Mulher que caminhava à noite sozinha é morta a tiros por homens em motocicleta.**
Disponível em: www.instagram.com/p/DVzHh5bmiKu. Acesso em: 16 abr. 2026.

QUESTÃO 11

Um professor do Ensino Médio propôs a sua turma uma análise conjunta do cartaz produzido pela ONU Mulheres, com o intuito de abordar o uso responsável da linguagem. A ação pedagógica que atende a essa proposta é aquela em que os estudantes

- A) comparam as versões de manchetes, percebendo como determinadas escolhas linguísticas podem reforçar práticas de violência simbólica.
- B) analisam a versão de maior impacto no público, considerando as construções linguísticas e o potencial de engajamento nas redes sociais.
- C) refletem sobre comportamentos considerados de risco, discutindo, por meio das manchetes jornalísticas, como determinadas atitudes podem expor pessoas a situações de violência.
- D) debatem sobre a importância de divulgar informações completas sobre os acontecimentos, valorizando a inclusão de detalhes sobre o contexto da vítima nas manchetes jornalísticas.

QUESTÃO 12

O professor pretende avaliar a compreensão dos estudantes sobre as relações de gênero no cartaz da ONU Mulheres. Que proposta pedagógica atende a esse objetivo?

- A) Analisar discursos que privilegiam a concisão na apresentação dos fatos.
- B) Identificar discursos que contribuem para o entendimento das circunstâncias do crime.
- C) Reconhecer discursos que atestam a credibilidade dos textos jornalísticos.
- D) Avaliar discursos que naturalizam as desigualdades presentes na vida social.

Área livre

Texto para as questões 13 e 14

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências gerais da Educação Básica inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades, bem como na formação de atitudes e de valores.

QUESTÃO 13

A Competência Geral 2 da BNCC propõe que os estudantes investiguem situações do cotidiano, formulem hipóteses e construam soluções relacionadas aos diferentes contextos sociais por meio de reflexão e de análise crítica. Que ações contribuem para o desenvolvimento dessa competência com base no tema Uso de recursos naturais no cotidiano escolar?

- A** Propor regras de utilização dos recursos naturais nos espaços escolares e acompanhar o cumprimento dessas normas.
- B** Ler artigos científicos relacionados ao desperdício de recursos naturais e elaborar uma síntese para sistematizar as informações.
- C** Interpretar informações obtidas em uma pesquisa sobre práticas de consumo e definir estratégias para utilizar os recursos naturais.
- D** Participar de um ciclo de palestras voltadas ao uso dos recursos naturais e visitar uma exposição de painéis sobre práticas sustentáveis.

QUESTÃO 14

Um professor observou nas redes sociais a recorrência de intervenções violentas marcadas por discursos de violação de direitos humanos. Diante da necessidade de desenvolver com sua turma regras de respeito e conduta nas redes, decidiu propor atividades pautadas na Competência Geral 7 da BNCC que prevê que os estudantes desenvolvam a capacidade de argumentar com base em informações confiáveis, a fim de defender ideias e de propor decisões coletivas orientadas pelo respeito aos direitos humanos, pela consciência socioambiental e pelo consumo responsável.

Considerando a competência em questão, ele desenvolveu uma atividade didática cujos objetivos são

- A** compreender as situações de conflito observadas nos ambientes digitais e mapear os grupos envolvidos em casos de violência.
- B** problematizar as situações identificadas nos ambientes digitais e sugerir encaminhamentos pautados no respeito aos direitos humanos.
- C** analisar as situações de divergências de opiniões sobre os casos observados nos ambientes digitais e descrever os diferentes posicionamentos encontrados.
- D** reconhecer as situações de desrespeito aos direitos humanos nos ambientes digitais e registrar exemplos similares aos observados no próprio cotidiano.

Área livre



QUESTÃO 15

Ofertada em todo o Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino que se integra tanto às demais modalidades da educação quanto às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. O processo formativo é norteado pela indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres, reconhece a historicidade do conhecimento, valoriza os sujeitos envolvidos e adota metodologias de aprendizagem centradas nos estudantes. A organização curricular utiliza estratégias educacionais que favorecem a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, garantindo a relação permanente entre teoria e prática profissional ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021.** Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2026 (adaptado).

Considerando o texto, uma organização curricular alinhada aos princípios norteadores da EPT deve contemplar o(a)

- Ⓐ trabalho como princípio pedagógico, focalizando os conhecimentos práticos para superar a precarização da atividade profissional.
- Ⓑ formação técnica como princípio pedagógico, valorizando a relação entre teoria e prática para superar os desafios do mundo do trabalho.
- Ⓒ trabalho como princípio educativo, focalizando a articulação entre a base científica e a prática profissional para superar a fragmentação de conhecimentos.
- Ⓓ formação teórica como princípio educativo, valorizando os conhecimentos acadêmicos para superar a falta de mão de obra qualificada no mercado de trabalho.

QUESTÃO 16

Na sociedade moderna, de massa, tecnológico-industrial, a arte torna-se um meio de preservação e de fortalecimento da comunicação pessoal, bem como de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria. Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de exercer uma contribuição essencial à formação da consciência humana.

KOELLREUTTER, H.-J. O ensino da música num mundo modificado. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 6, fev. 1998 (adaptado).

A compreensão da arte apresentada no texto permite reconhecer que a experiência artística assume relevância para a formação humana por

- Ⓐ favorecer a inserção dos sujeitos nos universos simbólicos produzidos historicamente pelas diferentes culturas, ampliando as possibilidades de apropriação e de transmissão dos patrimônios artísticos constituídos socialmente.
- Ⓑ constituir um espaço de elaboração de experiências individuais e coletivas, possibilitando a produção de sentidos sobre a realidade, o fortalecimento da consciência crítica e a ampliação das formas de participação na vida social.
- Ⓒ viabilizar a construção de vínculos de pertencimento cultural pelo contato com produções artísticas consagradas de diferentes contextos sócio-históricos, favorecendo o reconhecimento de referências compartilhadas entre os grupos humanos.
- Ⓓ promover o acesso aos sistemas de representação próprios das linguagens artísticas, contribuindo para o desenvolvimento de competências expressivas e para a valorização da experiência artística nas manifestações culturais presentes na sociedade.

Área livre

Texto para as questões 17 e 18

TEXTO 1

Rio Grande do Sul: condomínio de luxo usa dutos clandestinos e causa “pavor” em comunidade

“Imagina o absurdo que é, além dessa catástrofe já anunciada das chuvas no Rio Grande do Sul, nós sermos prejudicados com esse duto. Nós ficamos bem impactados com a situação, alagou bastante ali a nossa área que fica ao fundo do condomínio”, afirmou a líder comunitária de Passo dos Negros e presidente da organização Cuidando de Nós, que promove ações sociais às famílias locais.

Disponível em: <https://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 2 mar. 2026 (adaptado).

TEXTO 2

Racismo ambiental: uma outra emergência



Disponível em: www.defensoria.ce.def.br. Acesso em: 2 mar. 2026.

QUESTÃO 17

Sensibilizada com a tragédia que impactou o estado gaúcho em 2024, uma professora do Ensino Fundamental desenvolveu uma aula com o objetivo de analisar o fato recente com base na notícia (Texto 1). Utilizando a imagem (Texto 2), a professora possibilitou que os estudantes concluíssem que

- A** os diferentes grupos sociais apresentam carências históricas negligenciadas.
- B** o desinteresse público decorre da falta de participação política de grupos vulneráveis.
- C** as políticas públicas sociorraciais asseguram o direito à assistência social e reduzem riscos ambientais.
- D** as tragédias climáticas decorrem de eventos naturais e atingem diferentes grupos de maneira transversal.

QUESTÃO 18

Na aula seguinte, a professora propôs um estudo de caso intitulado O duto de Pelotas e a engenharia do racismo ambiental. Com o intuito de articular os textos a uma análise crítica, o objetivo de aprendizagem desse estudo consiste em

- A** identificar que as ações de enfrentamento às mudanças climáticas partem da relação de forças entre a especulação imobiliária e os interesses das comunidades tradicionais.
- B** identificar que as estratégias para a redução de riscos partem de motivações históricas convergentes entre os diferentes grupos envolvidos e de alinhamento político para a reivindicação de direitos.
- C** reconhecer que as estratégias para a redução de impactos dependem de especificidades técnicas, como o desenvolvimento de projetos urbanos, o cálculo e a precisão de vazão do diâmetro dos dutos.
- D** reconhecer que as ações de enfrentamento às vulnerabilidades decorrentes de desastres ambientais dependem do reconhecimento de questões históricas e sociais da resistência de grupos específicos.



Texto para as questões 19 e 20

TEXTO 1

As únicas florestas plantadas com muita competência são as de vida curta, que em seis, oito anos são cortadas para virar celulose. O que estou tentando dizer é que a minha escolha pessoal de parar de derrubar a floresta não é capaz de anular o fato de que as florestas do planeta estão sendo devastadas. Minha decisão de não usar automóvel e combustível fóssil não muda o fato de que estamos derretendo. Ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você, ou faz guerra contra a vida na Terra.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Cia. das Letras, 2020 (adaptado).

TEXTO 2

Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós ficamos tão perturbados com o desarranjo regional que vivemos, ficamos tão fora do sério com a falta de perspectiva política que não conseguimos nos erguer e respirar, ver o que importa mesmo para as pessoas, os coletivos e as comunidades nas suas ecologias.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019 (adaptado).

QUESTÃO 19

Com base nos textos, um plano de aula voltado à reflexão crítica sobre os modos de habitar o mundo tem como objetivo

- A envolver práticas de reaproveitamento de resíduos como forma de promoção da sustentabilidade.
- B relacionar conflitos territoriais às lógicas econômicas que organizam os modelos de desenvolvimento.
- C abordar hábitos cotidianos dos estudantes como forma de sensibilização para questões socioambientais.
- D conhecer diretrizes de preservação ambiental que se articulam a dispositivos legais internacionais.

QUESTÃO 20

Levando em consideração os textos, um projeto educacional pautado no letramento científico favorece uma leitura crítica e contextualizada da realidade ao

- A analisar os impactos socioespaciais de grandes empreendimentos locais com base na interpretação de dados científicos sobre as repercussões desses impactos para as populações.
- B fomentar as pesquisas sobre a produtividade de florestas de vida curta mediante a coleta e a interpretação de dados científicos relacionados ao manejo das espécies.
- C sistematizar o ensino de estratégias individuais para a redução do consumo mediante a avaliação de dados científicos sobre padrões de uso de recursos naturais.
- D realizar o estudo de tecnologias para a destinação adequada de resíduos com base na análise de dados científicos relativos a diferentes contextos.

Área livre

QUESTÃO 21

TEXTO 1

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

TEXTO 2

PERCEBER-SE CRITICAMENTE implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

De acordo com as reflexões apresentadas nos textos, a prática educativa que contribui para uma gestão democrática e uma educação antirracista consiste em

- A** fomentar espaços de diálogo institucional com o intuito de reconstruir o planejamento pedagógico, pautando-se no protagonismo dos grupos historicamente afetados por preconceitos.
- B** implementar diretrizes curriculares sobre o ensino de história africana com o intuito de reconhecer convergências culturais, contemplando ações para a superação de preconceitos.
- C** adotar um sistema de permanência semelhante ao de acesso por cotas para os estudantes vulnerabilizados com o intuito de reduzir desigualdades históricas.
- D** incorporar ao currículo o estudo de heranças culturais com o intuito de assegurar o sentimento de pertencimento a uma identidade nacional.

Área livre

QUESTÃO 22

Ensino de Ciências e educação inclusiva: um estudo de caso em uma sala regular

Ao vivenciar a experiência de ensinar uma estudante surda, a professora de Ciências incluiu, no planejamento, a exploração de recursos visuais e de materiais concretos para tratar de conteúdos científicos. Na aula, ela recorre a vídeos e imagens, solicitando aos estudantes que realizem trabalhos escolares que envolvam a montagem de maquetes, como ilustra a figura. Além disso, a professora relata: “Procuró colocar mais recursos visuais pra ela [a estudante surda] entender melhor. Não só ela, isto ajuda a turma”.



Maquetes sobre estruturas celulares confeccionadas pelos estudantes.

OLIVEIRA, J. F.; FERRAZ, D. P. A. Ensino de Ciências ao aluno surdo: um estudo de caso sobre a sala regular, o atendimento educacional especializado e o intérprete educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 21, mar. 2021 (adaptado).

Considerando o estudo de caso, que envolve uma estudante surda do 8º ano do Ensino Fundamental, a prática pedagógica descrita evidencia uma perspectiva de educação inclusiva segundo a qual os recursos concretos

- A** estimulam a aprendizagem de surdos ao substituir as explicações verbais por elementos visuais e táteis.
- B** viabilizam a aprendizagem dos conceitos científicos pelos estudantes surdos por meio de elementos lúdicos.
- C** favorecem a aprendizagem de surdos e ouvintes ao ampliar as possibilidades de mediação pedagógica.
- D** possibilitam a aprendizagem de surdos por meio de atividades distintas dos ouvintes.

Área livre



Texto para as questões 23 e 24

O Estágio Curricular Supervisionado, regulamentado pela Lei n. 11 788/2008, prevê diferentes ações desenvolvidas no ambiente de trabalho, como a observação e a regência ao longo do percurso formativo, que visam o aprendizado de competências próprias da atividade profissional.

Desde 2024, o Inep vem avaliando o estágio em dois períodos ao ano por meio da Avaliação da Prática (AP) do Enade das Licenciaturas, a qual se centra na análise de competências essenciais à atuação docente. Um exemplo de informação extraída do Relatório Analítico da Avaliação da Prática do Enade das Licenciaturas pode ser observado na tabela.

Distribuição de respostas à questão: “Durante o estágio, quais competências, habilidades e conhecimentos foram desenvolvidos?”

Categorias de resposta	Primeiro período (2024/1)		Segundo período (2024/2)	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Elaboração de planejamento de aulas	43 074	91,7%	31 385	91,9%
Regência de aulas com mais desenvoltura	41 019	87,3%	29 780	87,2%
Tratamento de questões sobre desigualdades	22 844	48,6%	16 534	48,4%
Tratamento de questões sobre bullying e outras formas de violência	20 784	44,3%	15 654	45,8%

QUESTÃO 23

Considerando o contexto apresentado, o momento da observação no Estágio Curricular Supervisionado tem como objetivo

- A avaliar as práticas docentes, relacionando-as a saberes profissionais e curriculares.
- B assimilar as práticas do professor supervisor, reproduzindo saberes pedagógicos.
- C validar as práticas do professor supervisor, legitimando saberes acadêmicos.
- D analisar as práticas docentes, articulando-as com saberes teóricos e práticos.

QUESTÃO 24

Com base nas informações da tabela, observa-se, entre algumas categorias de resposta, uma discrepância nos resultados. Qual ação do professor supervisor contribui para lidar com essa questão?

- A Enfatizar a relação entre temas sociais e saberes docentes.
- B Apresentar a relação entre diversidade e experiência docente.
- C Selecionar metodologias de ensino para resolver conflitos pessoais.
- D Problematicar saberes pedagógicos para minimizar situações polêmicas.

Área livre

Texto para as questões 25 e 26

A alimentação é um direito de todos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Entretanto, esse direito é negado a milhares de pessoas todos os dias, o que pode ser evidenciado pelo retorno dos brasileiros, em 2021, ao Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas (ONU), posição que não ocupava desde 2014 e que, desde 2025, não ocupa mais. Investimentos governamentais em políticas sociais podem representar a linha tênue entre viver e não viver com o mínimo de dignidade. Entre os programas imprescindíveis à população brasileira está o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Lei n. 11 947/2009, destinado à compra de alimentos para as escolas.

A relação entre a alimentação escolar e o processo de ensino e de aprendizagem tem sido investigada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Com base em dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o aumento de até 3,3 pontos nas notas de Matemática e de quase 3 pontos nas notas de Língua Portuguesa se relaciona diretamente com a alimentação escolar.

QUESTÃO 25

Ao estabelecer diretrizes da alimentação escolar, o PNAE incentiva a

- A** realização de convênios com empresas que garantam maior diversidade alimentar, a fim de favorecer a autonomia dos estudantes na escolha do que consumir.
- B** realização de convênios com restaurantes de empreendedores locais, para que os estudantes tenham acesso à alimentação fornecida por esses estabelecimentos.
- C** compra de alimentos variados, sejam orgânicos ou ultraprocessados, para que os estudantes tenham acesso a uma maior diversidade alimentar.
- D** compra de alimentos naturais, como frutas e hortaliças, a fim de favorecer a segurança alimentar dos estudantes.

QUESTÃO 26

O PNAE dispõe sobre a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e de aprendizagem. Uma ação interdisciplinar que atende a essa diretriz deve articular conhecimentos de diferentes áreas, de modo a envolver os estudantes no(a)

- A** estudo das práticas alimentares presentes na comunidade escolar, relacionando as tradições culturais e as preferências alimentares.
- B** investigação da alimentação oferecida pela escola, relacionando os aspectos socioeconômicos e os nutricionais às práticas alimentares cotidianas.
- C** exame do percurso dos alimentos distribuídos para a escola, relacionando a produção e a oferta das diferentes refeições.
- D** análise dos alimentos disponibilizados pela escola, relacionando a composição e o valor nutricional à aceitação dos cardápios.

Área livre



Texto para as questões de 27 a 29

A gestão escolar envolve dimensões administrativas essenciais para o funcionamento eficiente da escola, mas sua finalidade maior é a promoção da aprendizagem. Nesse contexto, os processos avaliativos internos e externos tornam-se instrumentos importantes para monitorar a qualidade do ensino. No que diz respeito aos professores, a função gestora articula-se com o desenvolvimento desses profissionais, pois considera que a formação deles se inicia na universidade, mas deve ser contínua ao longo da prática escolar.

SIQUEIRA, C. G.; SILVA, R. I. P. Gestão escolar: a importância da relação professor e gestor escolar no processo avaliativo interno e externo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, n. 3, mar. 2026. Acesso em: 28 jun. 2026.

QUESTÃO 27

Docentes e gestores devem assumir, em comum, a tarefa de acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como um conjunto de avaliações externas que produzem indicadores sobre a qualidade da Educação Básica, pode impactar as decisões pedagógicas. Diante dos resultados, o papel do professor, em articulação com a gestão escolar, consiste em

- A reorganizar o planejamento pedagógico para focalizar conteúdos mais recorrentes no Saeb, selecionando objetivos curriculares em função dessa avaliação.
- B desenvolver estratégias pedagógicas para comparar o rendimento de diferentes escolas no Saeb, estabelecendo parâmetros de classificação entre elas.
- C adequar os processos avaliativos conduzidos na escola para alcançar melhores resultados no Saeb, monitorando o desempenho dos estudantes.
- D analisar os resultados produzidos pelo Saeb para reorientar práticas pedagógicas, ajustando-as às necessidades dos estudantes.

QUESTÃO 28

Uma das dimensões administrativas da gestão escolar consiste na promoção de ações voltadas para a formação continuada dos professores. Nessas ações, é preciso prever

- A cursos de aperfeiçoamento pedagógico para os professores uniformizarem o trabalho docente.
- B diretrizes pedagógicas para os professores adequarem o exercício profissional às demandas da gestão.
- C espaços formativos para os professores discutirem o impacto dos contextos sociais na prática docente.
- D fóruns pedagógicos para os professores refletirem sobre o papel dos docentes e da gestão na solução de problemas sociais.

QUESTÃO 29

Em uma formação continuada sobre desafios contemporâneos da escola, gestores e professores refletiram sobre a temática da xenofobia. Com base nos debates, um grupo decidiu elaborar um protocolo institucional de acolhimento no espaço escolar a pessoas em situação de refúgio com orientações voltadas ao respeito às diferenças culturais. Que planejamento pedagógico se alinha a essa proposta?

- A Ações institucionais voltadas à apresentação de aspectos culturais brasileiros, a fim de que as pessoas em situação de refúgio possam se adequar aos costumes locais.
- B Campanhas educativas voltadas à identificação de padrões culturais, a fim de exemplificar situações comunicativas adequadas a pessoas em situação de refúgio.
- C Atividades voltadas à escuta das experiências culturais, a fim de promover integração das pessoas em situação de refúgio ao ambiente escolar.
- D Reuniões voltadas à apresentação das normas institucionais, a fim de que as pessoas em situação de refúgio possam se integrar à cultura local.

Área livre

QUESTÃO 30

TEXTO 1

Durante sua formação inicial em uma licenciatura, uma professora da Educação Básica teve contato com o artigo intitulado *Racismo algorítmico e inteligência artificial*. Ela retoma essa leitura no momento em que planeja uma aula sobre o uso de tecnologias. Nesse artigo, os autores definem o conceito de racismo algorítmico (Texto 2) e analisam uma postagem. A professora decide testar em uma inteligência artificial um comando similar ao citado na postagem do artigo, com o *prompt*: crie uma arte inspirada na Pixar da Disney de uma mulher negra em um cenário de favela. A imagem gerada foi:



**Não pode uma mulher negra ser representada em um espaço de não violência?
O que leva a inteligência artificial associar a favela a um cenário de insegurança?**

TEXTO 2

A interseção entre tecnologia, algoritmos e questões sociais tem sido objeto de análise e de crítica por diversos pesquisadores contemporâneos, cujas obras fundamentais lançam luzes sobre a problemática do racismo algorítmico e sua influência nas dinâmicas de poder e discriminação. Em *Algoritmos da opressão*, Safiya Umoja Noble (2021) perpetra uma investigação crítica sobre o papel dos algoritmos, dos motores de busca e das plataformas digitais na perpetuação de estereótipos, racismo e discriminação. A análise de Noble evidencia que os algoritmos – longe de serem neutros – refletem e amplificam desigualdades estruturais, manipulando e controlando a percepção pública e a reprodução de narrativas prejudiciais.

ARAÚJO, J.; ARAÚJO, J. Racismo algorítmico e inteligência artificial: uma análise crítica multimodal. *Linguagem em Foco*, n. 2, out. 2024 (adaptado).

A professora tem observado que os estudantes utilizam tecnologias digitais no cotidiano, mas raramente problematizam como algoritmos podem reproduzir estereótipos raciais. Diante dessa realidade, ela sensibiliza a turma com o *prompt* testado (Texto 1) e se vale do conceito de racismo algorítmico (Texto 2) para propor uma atividade didática reflexiva. Uma ação relacionada a essa atividade é a

- A** debate sobre a associação estabelecida entre resultados produzidos por inteligência artificial e perfis raciais.
- B** partilha de experiências pessoais relacionadas ao uso de redes sociais e à inteligência artificial.
- C** síntese do artigo científico por meio de prompts da inteligência artificial para reanalisar a imagem produzida.
- D** produção textual gerada por meio de prompts da inteligência artificial sobre desigualdades raciais para comparar diferentes realidades.

Área livre

QUESTÃO DISCURSIVA

TEXTO 1

Ler: compromisso de todas as áreas?

A tarefa de ensinar a ler um texto de Ciências é do professor de Ciências, e não do professor de Português. A tarefa de ensinar a ler um texto de Geografia é do professor de Geografia, e não do professor de Português.

Estar alfabetizado em Geografia, por exemplo, significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais do mundo em que vivemos. Ler em Geografia não é apenas se localizar. É ler o mundo de maneira que o estudante saiba situar-se e posicionar-se. É assumir um posicionamento crítico com relação às desigualdades socioespaciais.

Será que a tarefa de ler não deveria ser um compromisso de todas as áreas?

NEVES, I. C. B. (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas.

Porto Alegre: UFRGS, 2007 (adaptado).

TEXTO 2

Inferência: uma habilidade de leitura

Para a linguista Roxane Rojo, o texto tem seus implícitos ou pressupostos que podem ser compreendidos numa leitura efetiva pelas pistas que o autor deixa no texto, pelo conjunto da significação construída e pelos conhecimentos de mundo.

1. LINGUAGENS	2. MATEMÁTICA	3. CIÊNCIAS HUMANAS	4. CIÊNCIAS NATURAIS												
Inferir é ler entrelinhas, perceber intenções, sentimentos, valores, humor, ironia e significados implícitos em diferentes textos e linguagens.	Inferir é identificar relações, padrões, informações não ditas e tirar conclusões lógicas a partir de dados e representações.	Inferir é compreender contextos históricos, relações de poder, motivações, consequências e diferentes pontos de vista em formas variadas.	Inferir é relacionar evidências, formular hipóteses, explicar fenômenos e prever consequências a partir de observações e dados.												
Podemos inferir que choveu muito, embora o texto não diga diretamente.	Venda de picolés (unidades) <table border="1"> <tr> <th>Dia</th> <th>Qua</th> <th>Qui</th> <th>Sex</th> <th>Sáb</th> <th>Dom</th> </tr> <tr> <td>Vendas</td> <td>60</td> <td>80</td> <td>100</td> <td>110</td> <td>190</td> </tr> </table> Podemos inferir que no domingo fez mais calor, embora o gráfico não traga essa informação.	Dia	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom	Vendas	60	80	100	110	190	Vaga de emprego (1930) Podemos inferir que havia desigualdade social e dificuldades econômicas à época, mesmo que isso não esteja escrito na imagem.	Podemos inferir que a planta está com falta de água, mesmo que ninguém tenha dito isso.
Dia	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom										
Vendas	60	80	100	110	190										

TEXTO 3

A leitura como prática social

O ato de ler não se esgota na decodificação (por exemplo, reconhecer letras e palavras, relacionar escrita e sons), tampouco nas capacidades de compreensão (por exemplo, localizar informações, levantar hipóteses, produzir inferências). A leitura como prática social parte dessas duas dimensões, mas amplia seu alcance na medida em que envolve o uso de diferentes linguagens para participar da vida em sociedade: resolver situações cotidianas, interagir com outras pessoas, tomar decisões, posicionar-se criticamente etc.

Uma ida ao supermercado, por exemplo, pode mobilizar diferentes práticas de leitura: em Matemática, ao comparar preços com base nos descontos e nos pesos dos produtos; em Linguagens, ao interpretar placas ou solicitar, de modo educado, informações a um funcionário; em Ciências Humanas, ao refletir sobre condições de trabalho das pessoas no estabelecimento; e, em Ciências da Natureza, ao analisar informações sobre consumo de energia de determinados produtos.

Como professor do Ensino Fundamental, você pretende elaborar um projeto envolvendo habilidades de leitura. Para mobilizar o corpo docente, você decide redigir um artigo de opinião para publicar no site da escola e evidenciar o potencial desse trabalho. Nesse artigo de opinião, você deve:

1. defender a ideia de que ler deve ser um compromisso de todas as áreas (de todos os componentes curriculares).
2. propor uma atividade pedagógica por meio da qual você, como professor, pode explorar a inferência como habilidade leitora em seu componente curricular.
3. refletir de que modo a atividade pedagógica proposta pode ser um ponto de partida para que os estudantes experienciem a leitura como prática social.



RASCUNHO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	



Texto para as questões 31 e 32

TEXTO 1

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.

SÁ-CARNEIRO, M. **Dispersão**. Lisboa: Ática, 1995.

TEXTO 2

— Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...

— Duas?

— Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro [...]. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira.

ASSIS, M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

QUESTÃO 31

Um professor de Literatura propõe uma leitura comparativa entre o texto de Mário de Sá-Carneiro e o texto de Machado de Assis, articulando a construção de sentidos à análise da estrutura formal das obras e ao contexto em que cada uma foi produzida. A abordagem teórico-metodológica coerente com essa perspectiva é a

- A leitura do “eu” fragmentado no poema e da “alma que olha de fora para dentro” no conto, que favorece uma interpretação voltada à imanência textual, privilegiando as estruturas simbólicas internas das obras e as implicações de uma leitura de viés psicológico na construção de sentidos relacionados à alteridade.
- B análise entre o “outro”, em Mário de Sá-Carneiro, e a “alma exterior”, em Machado de Assis, que pressupõe uma abordagem formalista estrita voltada à compreensão da constituição subjetiva do sujeito, privilegiando as especificidades estruturais de cada gênero e a autonomia estética das obras.
- C leitura do verso “Sou qualquer coisa de intermédio” e da metáfora das “duas almas”, que favorece práticas de letramento literário voltadas à discussão da subjetividade e da alteridade, considerando as especificidades de cada gênero e os aspectos socioculturais mobilizados pelas obras.
- D análise tanto da identidade fragmentada construída no poema quanto da teoria das “duas almas” no conto, que pressupõe a reconstrução biográfica dos autores voltada aos aspectos contextuais de produção das obras, considerando as experiências pessoais vividas pelos escritores e a interpretação dos textos.

QUESTÃO 32

Um professor de Literatura propõe uma leitura comparativa entre o conto de Machado de Assis e o poema de Mário de Sá-Carneiro. Para tanto, o objetivo da aula deve ser

- A reconstruir possíveis influências estéticas entre os textos, evidenciando que o intermédio de Sá-Carneiro constitui uma reelaboração direta da teoria das duas almas formulada por Machado de Assis.
- B demonstrar que o intermédio vivido pelo sujeito lírico corresponde à alma exterior machadiana, evidenciando a continuidade histórica de uma mesma concepção de identidade fragmentada.
- C identificar, na alma exterior e no intermédio, manifestações equivalentes de um mesmo núcleo conceitual, evidenciando a intertextualidade como preservação de sentidos estáveis entre as obras.
- D contrastar as noções de alma exterior, apresentada no conto de Machado de Assis, e de intermédio, explorada pelo eu lírico do poema, evidenciando aproximações e deslocamentos na construção da subjetividade.

Texto para as questões 33 e 34

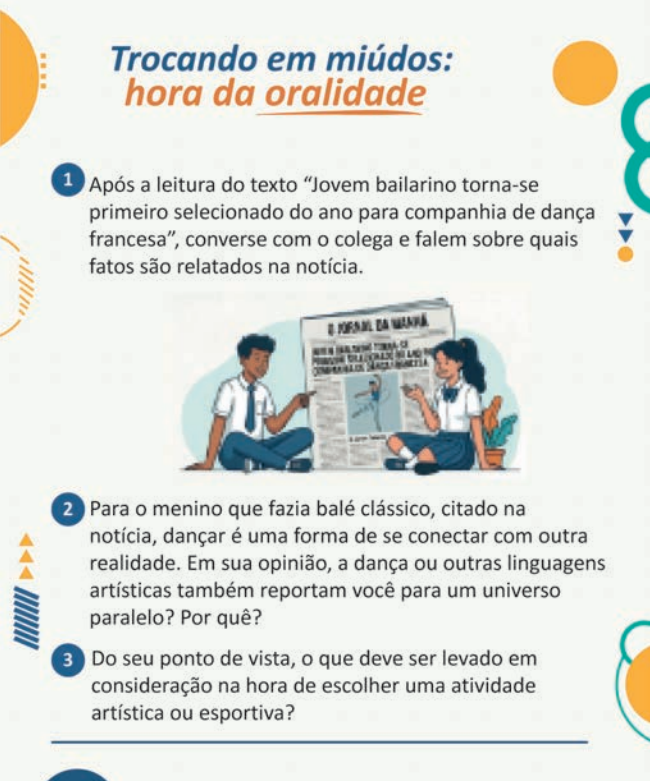
TEXTO 1

Oralidade — O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Competência específica de língua portuguesa para o Ensino Fundamental — Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2026 (adaptado).

TEXTO 2



**Trocando em miúdos:
hora da oralidade**

- 1 Após a leitura do texto “Jovem bailarino torna-se primeiro selecionado do ano para companhia de dança francesa”, converse com o colega e falem sobre quais fatos são relatados na notícia.
- 2 Para o menino que fazia balé clássico, citado na notícia, dançar é uma forma de se conectar com outra realidade. Em sua opinião, a dança ou outras linguagens artísticas também reportam você para um universo paralelo? Por quê?
- 3 Do seu ponto de vista, o que deve ser levado em consideração na hora de escolher uma atividade artística ou esportiva?

Área livre

QUESTÃO 33

A Base Nacional Comum Curricular propõe um ensino de Língua Portuguesa orientado pelas práticas sociais a partir de uma abordagem discursiva, social e crítica da linguagem. Sob essa perspectiva, a proposta do livro didático, presente no Texto 2, promove a

- A reflexão sobre vozes sociais no texto jornalístico por meio da análise de escolhas linguísticas.
- B compreensão da organização discursiva da notícia por meio do estudo de elementos do gênero textual.
- C análise de temas socioculturais presentes na notícia por meio da discussão de diferentes linguagens artísticas.
- D expressão de preferências individuais sobre atividades artísticas e esportivas por meio da partilha de vivências pessoais.

QUESTÃO 34

A prática de oralidade que analisa corretamente a seção do livro didático para o 7º ano do Ensino Fundamental é

- A utilizar a oralidade como atividade-meio para a interpretação do texto escrito, configurada como atividade-fim, o que evidencia abordagem associada à dicotomia fala-escrita.
- B mobilizar a oralidade de modo sistemático ao promover a reflexão sobre aspectos prototípicos da fala, como elementos prosódicos e cinésicos, considerando o ensino dos textos orais como objeto autônomo.
- C contemplar a interpretação de gênero oral, contribuindo para a ampliação de habilidades relacionadas aos modos de dizer, especialmente no que se refere à organização composicional e aos processos de argumentação.
- D demonstrar a superação da produção do gênero oral historicamente atribuída à escrita no ensino de Língua Portuguesa, pois o livro didático, mesmo constituído como suporte escrito, assegura espaço garantido para práticas de oralidade.

Área livre



Texto para as questões de 35 a 37

TEXTO 1

A terrível história da Perna Cabeluda

(prenúncios da besta-fera)

Santo Deus Onipotente
Venho rogar vossa ajuda
Pra afastar assombração
De todo mal nos acuda
Principal desse fantasma
Que é a Perna Cabeluda.

É um bicho horripilante
Que na noite entra em ação
Tem dois metros de altura
E pula como canção
No joelho tem um olho
Aceso que nem tição.

VIEIRA, G. A. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br.
Acesso em: 5 fev. 2026 (fragmento).

TEXTO 2

Banditismo por uma questão de classe

Há um tempo atrás se falava de bandidos
Há um tempo atrás se falava em solução
Há um tempo atrás se falava em progresso
Há um tempo atrás que eu via televisão
Galeguinho do Coque não tinha medo, não tinha
Não tinha medo da perna cabeluda

CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. **Da lama ao caos**. Rio de Janeiro:
Chaos; Sony Music, 1994 (fragmento).

QUESTÃO 35

O cordel de Guaiupan Vieira e a letra da canção composta por Chico Science e Nação Zumbi mencionam a figura do imaginário fantástico, a Perna Cabeluda, advinda de lenda urbana da cidade de Recife. Para explorar a linguagem literária e fundamentar a prática com conceitos de representação e de função estética, o professor propõe um trabalho pedagógico com os textos 1 e 2 sob a perspectiva da matriz teórica do(a)

- A Mimesis Platônica, que incentiva o estudo dos textos como verdade suprema, pois, por meio da representação do bicho horripilante, no cordel, e do banditismo, na letra de canção, a poesia cumpre sua função de imitar o mundo.
- B New Criticism, que promove o estudo por meio da identificação de procedimentos formais, pois compreende a recorrência da figura da Perna Cabeluda como unidade orgânica que vincula a religiosidade, no cordel, à realidade socioeconômica, na letra de canção.
- C Formalismo Russo, que contempla os dois textos, pois ratifica que a métrica da sextilha, no cordel, e a cadência do manguêbeat, na letra de canção, viabilizam a transparência temática a fim de explorar a função sociológica do medo e do banditismo por meio da percepção direta da realidade.
- D Materialismo Histórico-Literário, que explora a letra de canção com base em procedimentos expressivos desse gênero e da incorporação da figura da Perna Cabeluda à cidade, pois os associa às contradições materiais da periferia e reelabora o cenário mítico presente no cordel.

QUESTÃO 36

A lenda da Perna Cabeluda, da cultura pernambucana, manifesta-se intertextualmente em diferentes linguagens artísticas, como nos textos 1 e 2 e no longa-metragem *O agente secreto*, de Kléber Mendonça Filho (2025). No filme, a Perna Cabeluda é descrita como uma perna fantasma, associada a histórias de rasteiras e aparições misteriosas que assustavam os moradores. Narrativas fantásticas como essa representam uma história maior e real sobre repressão, censura e violência institucional no país, nos anos 1970, durante a Ditadura Civil-Militar. A adaptação de uma figura do imaginário popular entre linguagens configura um rico fenômeno de intermedialidade a ser explorado em sala de aula.

Considerando uma prática docente em que se propõe uma atividade com os dois textos e o filme, de acordo com o fenômeno da intermedialidade, qual estratégia metodológica estabelece articulação entre a literatura e outras linguagens?

- A** Promover um laboratório de análise de decoupage para comparação entre a descrição detalhada da Perna Cabeluda do cordel e sua presença visual no cinema, demonstrando como a montagem cinematográfica se apropria dos adjetivos do cordel para construir o horror, integrando essa análise à crítica social presente na letra de canção.
- B** Propor um seminário de hierarquização estética, demonstrando que a linguagem cinematográfica, por ser tecnológica, constrói sentidos complexos, sendo de excelência para a representação da lenda urbana se comparada à estética do cordel e da música popular, apesar da relevância para a cultura nordestina desse gênero e do mangubeat.
- C** Organizar uma atividade de ilustração comparativa, com a inserção de linguagem das artes plásticas por meio da produção de grafites da Perna Cabeluda enquanto são exibidos o filme e a música, objetivando identificar qual das mídias se afasta da descrição literal do cordel e apresenta maior correspondência com a realidade histórica do fato.
- D** Desenvolver uma oficina de tradução métrica, em que os diálogos do filme e a letra da canção sejam convertidos para a forma de sextilha do Texto 1, objetivando indicar que a estrutura da literatura clássica abrange todas as linguagens, sendo o cruzamento midiático contemporâneo uma tendência efêmera de integração artística.

QUESTÃO 37

O Texto 1 utiliza a estrutura clássica do cordel para narrar a mística, enquanto o Texto 2, expoente do movimento mangubeat, atualiza essa referência para criticar as disparidades sociais. Ambas as produções configuram-se como formas de intervenção literária, pois deslocam a lenda para a esfera do debate público, tensionando fronteiras estéticas e políticas. Uma professora de Língua Portuguesa problematizou as políticas linguísticas que definem o currículo e os repertórios abordados em sala de aula.

A análise que justifica a escolha desses dois textos para práticas pedagógicas conduzidas pela professora é a

- A** inclusão do mangubeat e do cordel no currículo oficial é compreendida como decisão linguística e técnica, pois visa o estudo da variação dialetal, preservando a hierarquia na sala de aula entre cultura canônica e de massa.
- B** lenda da Perna Cabeluda, embora originada como estratégia de dispersão de aglomerações no Regime Militar, deve ser abordada em sala de aula como folclore, evitando confusão entre o que é ficção e o que são fatos históricos.
- C** seleção dessas obras na escola se configura como um ato político-pedagógico, pois inclui gêneros, como o cordel e a canção popular, em um espaço legitimado, que tradicionalmente privilegia os gêneros canônicos.
- D** decisão política sobre o acesso a repertórios literários na escola, pois ocupa um papel secundário diante do gosto estético do estudante, favorecendo a circulação das obras de forma autônoma em relação às propostas curriculares.

Área livre

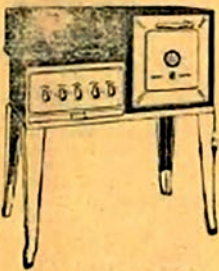
Texto para as questões de 38 a 40

A boa mesa

prende em casa os maridos



Retenha em casa seu marido. Prepare-lhe um jantar gostoso. Os fogões General Electric permitem fazer higienica, economica e rapidamente os pratos mais complicados. A cozinha eletrica, asseada, moderna e efficiente, conserva nos alimentos todo seu valor nutritivo e dá-lhes o melhor sabor, pois os fogões G-E mantêm uma temperatura sempre constante e regulavel. Empreste ao seu lar um novo encanto com o emprego dos fogões General Electric.



FOGÕES ELECTRICOS
GENERAL ELECTRIC

Peça informações ou uma demonstração, a qual quer dos nossos auxiliares ou telephone para o escriptorio.

Anúncio publicitário do fogão elétrico General Electric, 1934. Disponível em: www.propagandashistoricas.com.br. Acesso em: 22 fev. 2026 (adaptado).

QUESTÃO 38

O anúncio do fogão elétrico, publicado em 1934, mobiliza recursos visuais, escolhas lexicais e estratégias discursivas que constroem determinados papéis sociais. Considerando que a análise do texto publicitário naturaliza hierarquias de gênero e de raça, a prática pedagógica que desenvolve um olhar crítico em torno dos usos da linguagem é o(a)

- A** exame das estratégias de persuasão do anúncio, identificando operadores argumentativos, modalizadores e adjetivações valorativas, relacionando esses recursos à construção discursiva da autoridade do enunciador.
- B** análise das expressões valorativas associadas ao lar, ao conforto e à alimentação, articuladas aos elementos visuais do anúncio, promovendo debates sobre como esses recursos reforçam a representação acrítica das mulheres.
- C** mapeamento de campos semânticos associados à domesticidade, ao cuidado alimentar e à eficiência tecnológica, analisando a progressão temática do texto, discutindo como esses elementos estruturam a coerência.
- D** apreciação da relação entre elementos verbais e visuais do anúncio, por meio dos procedimentos estilísticos, figuras de linguagem e marcas da função apelativa, discutindo como esses recursos contribuem para os efeitos de persuasão.

Área livre

QUESTÃO 39

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o objetivo da análise linguística/semiótica está articulado aos usos da língua por meio da leitura/escuta e da produção de textos. Refletindo sobre isso, ao trabalhar o anúncio publicitário do fogão elétrico, um professor de Ensino Fundamental pretende contemplar a organização textual quanto à articulação de recursos linguísticos em uma perspectiva que promova autonomia dos estudantes nos processos de compreensão do texto. A prática pedagógica que atende ao objetivo do professor é

- A** localizar formas derivadas, como “regulável”, e classificar enunciados segundo os tipos de frase declarativa, exclamativa ou imperativa, organizando exemplos em categorias morfossintáticas.
- B** reescrever o texto do anúncio com base no acordo ortográfico vigente e atualizar as grafias, como na expressão “fogão electrico”, fixando formas corretas de registro por meio da prática de escrita.
- C** examinar a adjetivação avaliativa em “A cozinha electrica, asseada, moderna e eficiente” e investigar o valor pragmático do imperativo “Retenha em casa”, incentivando o desenvolvimento de leituras atentas à construção da persuasão.
- D** analisar sequências sintáticas, como “A boa mesa prende em casa os maridos”, e observar processos de elipse verbal e paralelismo sintático, sistematizando-os em um quadro de estruturas oracionais recorrentes.

QUESTÃO 40

No ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com anúncio do fogão elétrico pode favorecer uma abordagem diacrônica da linguagem, permitindo refletir sobre os processos de evolução das palavras em função de princípios filológicos que norteiam a mudança de grafia. Nesse contexto, um professor explicou aos estudantes que existem alguns princípios que incidem sobre os processos de evolução da língua, como, por exemplo, o princípio da economicidade ou da economia linguística, o princípio do menor esforço, o princípio da clareza ou da necessidade de distinção comunicativa, o princípio da analogia, entre outros.

Uma abordagem pedagógica que favorece o estudo diacrônico da linguagem em sala de aula e reflete sobre os processos de evolução das palavras deve explicar que, na mudança de

- A** “telephone” para “telefone”, prevaleceu o princípio da economicidade, pois a escrita deixa de usar duas letras, ph, para representar um único som [f], e estimular os estudantes a buscarem em dicionários eletrônicos etimológicos outros exemplos de palavras com o mesmo princípio atuante na sua formação.
- B** “hygienica” para “higiênica”, prevaleceu o princípio da mudança sonora, pois um som tende a mudar de maneira sistemática, no caso o “y” pelo “i”, e pedir aos estudantes que façam uma lista de palavras que eles usam no dia a dia que passaram pelo mesmo processo de evolução.
- C** “efficiente” para “eficiente”, prevaleceu o princípio da supressão de consoantes não articuladas, já que, por razões etimológicas, muda-se a grafia mesmo quando ela não corresponde ao som pronunciado, e solicitar aos estudantes que pesquisem palavras com letras duplicadas.
- D** “electrico” para “elétrico”, prevaleceu o princípio da gramaticalização, já que ilustra a passagem de uma escrita latinizante para uma escrita portuguesa, e solicitar aos estudantes que busquem em dicionários eletrônicos etimológicos outros exemplos de palavras com o mesmo princípio incidindo sobre elas.

Área livre

Texto para as questões de 41 a 43

TEXTO 1



AMARAL, T. **Operários**. Óleo sobre tela, 120 x 205 cm. Acervo Artístico-Cultural dos Palácios, Palácio Boa Vista, São Paulo, 1933.

Disponível em: www.acervo.sp.gov.br. Acesso em: 27 maio 2026.

O quadro *Operários* faz parte da fase social da pintora modernista Tarsila do Amaral, a qual aborda temas sociais relevantes do Brasil na década de 1930. A pintura retrata os rostos de 50 pessoas diferentes, simbolizando a diversidade humana e étnica que formou a mão de obra da indústria brasileira por migrantes estrangeiros e de regiões brasileiras, no processo de industrialização do Brasil.

TEXTO 2

— O mundo é grande.

Realmente para eles era bem pequeno, mas afirmavam que era grande — e marchavam, meio confiados, meio inquietos. Olharam os meninos, que olhavam os montes distantes, onde havia seres misteriosos. Em que estariam pensando? zumbiu sinhá Vitória. Fabiano estranhou a pergunta e rosou uma objeção. Menino é bicho miúdo, não pensa. Mas sinhá Vitória renovou a pergunta — e a certeza do marido abalou-se. Ela devia ter razão. Tinha sempre razão. Agora desejava saber que iriam fazer os filhos quando crescessem.

— Vaquejar, opinou Fabiano. Sinhá Vitória, com uma careta enjoada, balançou a cabeça negativamente, arriscando-se a derrubar o baú de folha. Nossa Senhora os livrasse de semelhante desgraça. Vaquejar, que ideia! Chegariam a uma terra distante, esqueceriam a caatinga onde havia montes baixos, cascalho, rios secos, espinho, urubus, bichos morrendo, gente morrendo.

RAMOS, G. **Vidas secas**. Disponível em: <https://iedamagri.wordpress.com>. Acesso em: 27 maio 2026.

QUESTÃO 41

Ao articular a obra de Tarsila do Amaral com a prosa de Graciliano Ramos, um professor propõe uma análise sobre os impactos dos avanços tecnológicos e industriais no Brasil da década de 1930. Para a formação de leitores, a prática pedagógica que integra essas obras deve

- A investigar a transição do trabalho manual para o mecanizado, utilizando os textos para demonstrar a harmonia entre o progresso industrial e o desenvolvimento das regiões rurais.
- B analisar as inovações tecnológicas como índices de superação do atraso cultural, utilizando as obras para exemplificar a adesão da Geração de 1930 ao ideário da produtividade industrial.
- C avaliar as assimetrias da modernização brasileira, relacionando o advento do sistema fabril urbano à persistência do arcaísmo tecnológico e à expulsão do homem do campo.
- D focalizar a influência do positivismo na estética modernista, apresentando a fábrica como o motor científico que resolve os conflitos identitários expostos pela prosa de 1930.



QUESTÃO 42

No contexto do Ensino Médio, a análise das obras de Tarsila do Amaral e de Graciliano Ramos permite a aplicação de diferentes lentes da teoria crítica para a compreensão do fenômeno literário e artístico. Ao articular os textos sob a perspectiva marxista e do pós-colonialismo, um professor propõe uma situação-problema que exige do estudante

- A** relacionar a estrutura do latifúndio e as relações do homem do campo com a exploração fabril dos operários, evidenciando as marcas do subdesenvolvimento e da dependência na formação da identidade brasileira.
- B** analisar o emprego de metáforas e metonímias como recursos de distanciamento estético, priorizando a autonomia da forma literária em relação aos condicionantes históricos e econômicos do período.
- C** investigar a subjetividade feminina de sinhá Vitória, sob o viés do feminismo liberal, focalizando a busca por independência financeira como motor principal da fuga da família para os centros urbanos.
- D** reconhecer a universalidade do sofrimento humano nas obras, utilizando a estética da recepção para validar interpretações que transcendam os conflitos de classe e as heranças do processo de colonização.

QUESTÃO 43

No desenvolvimento do letramento literário, a mediação docente deve promover o encontro entre o horizonte da obra e o do leitor. Considerando os textos 1 e 2, a atividade que reflete os princípios de uma mediação voltada à formação do leitor crítico e fruidor consiste em:

- A** Sistematizar o processo de recepção por meio da análise literária, focando a descrição do cronotopo da caatinga e do foco narrativo em terceira pessoa para assegurar que a autonomia da estrutura textual prevaleça sobre as inferências subjetivas dos estudantes.
- B** Articular o repertório dos estudantes à motivação para a leitura, promovendo a interpretação de como a massa urbana industrializada e o vaquejar, como única herança, operam como representações de tensões sociais que dialogam com a contemporaneidade.
- C** Sugerir uma contextualização historiográfica da Geração de 1930 antes do contato direto com as obras, garantindo que os estudantes apreendam as convenções do Realismo crítico e a intencionalidade de denúncia do autor antes de realizarem a leitura estética.
- D** Realizar uma sessão de leitura assistida seguida de protocolos de verificação temática, visando o monitoramento da proficiência dos estudantes, por meio da identificação de tópicos centrais dos textos, como o êxodo rural e a fisionomia exaurida dos operários.

Área livre

Texto para as questões de 44 a 46

TEXTO 1



MERLIN, M. Disponível em: <https://dragoesdegaragem.com>. Acesso em: 14 mar. 2026.

TEXTO 2

Em uma turma do Ensino Médio, um professor de Língua Portuguesa desenvolve uma atividade didática voltada à leitura crítica de textos multimodais sobre a temática da discriminação de gênero, tomando como ponto de partida a análise da tirinha. Para esse trabalho, o professor considerou as especificidades do gênero textual, a leitura e a discussão coletiva do texto, a análise dos elementos verbais e não verbais e o uso orientado de ferramentas digitais.

QUESTÃO 44

Diante da situação apresentada, com o objetivo de identificar os elementos e as estratégias discursivas associadas à discriminação das personagens femininas, a proposta pedagógica que favorece a leitura crítica da tirinha com base na articulação entre as linguagens verbal e não verbal consiste em

- A investigar o emprego da palavra bolsa, relacionando-o à ambiguidade de sentidos presente no diálogo e destacando o equívoco linguístico dos personagens como fator que contribui para o efeito de humor.
- B analisar as falas e as expressões faciais dos personagens masculinos, relacionando-as a estereótipos presentes em discursos sociais e destacando como a narrativa evidencia percepções preconceituosas sobre as mulheres na sociedade.
- C discutir as falas proferidas pelas personagens femininas, relacionando-as a um conflito de interpretação na conversa e destacando o mal-entendido entre os interlocutores como elemento central da narrativa.
- D examinar a representação das personagens femininas, relacionando-a a valores sociais sobre o papel da mulher e destacando a conquista acadêmica como resultado do esforço e da dedicação individuais.

QUESTÃO 45

Partindo das reflexões produzidas com base na leitura da tirinha e na discussão sobre discriminação de gênero, uma professora propõe uma atividade que integre investigação, análise e produção de textos em Língua Portuguesa, de forma crítica e articulada, com base em um texto multimodal. A atividade que atende a essa proposta é

- A** coletar exemplos de discriminação de gênero nas plataformas de busca, registrando as informações em um mural, com a produção de textos que descrevem os casos coletados e destacando os padrões observados.
- B** consultar documentários e reportagens, registrando reflexões coletivas sobre as questões de gênero e os desafios femininos, com a produção de textos que integram essas reflexões à interpretação do conteúdo abordado na tirinha.
- C** explorar vídeos e materiais digitais sobre conquistas acadêmicas de mulheres, registrando informações relevantes, com a produção de textos que relacionam essas trajetórias ao contexto narrativo da tirinha.
- D** consultar dicionários eletrônicos para examinar a polissemia do vocábulo “bolsa”, registrando as fontes pesquisadas, com a produção de textos que explicam o sentido dessa palavra em diferentes contextos.

QUESTÃO 46

Com base na temática de discriminação de gênero abordada na tirinha, a teoria linguística que proporciona ao professor uma abordagem crítica com base em discussões sociais para o ensino de Língua Portuguesa é o

- A** Estruturalismo, uma vez que o professor pode explorar com os estudantes as relações morfossintáticas presentes na tirinha, analisando o sistema linguístico e a classificação formal das estruturas textuais, considerando a estrutura “Menina, essa bolsa era meu sonho!”.
- B** Behaviorismo, uma vez que o professor pode desenvolver com os estudantes exercícios de repetição e fixação das estruturas da tirinha, visando a aquisição da linguagem pela imitação e pelo reforço sistemático, considerando o vocábulo “lugar”.
- C** Funcionalismo, uma vez que o professor pode trabalhar com os estudantes a leitura e o debate da tirinha, valorizando o uso da língua em contexto e suas funções comunicativas na construção de sentidos, considerando a polissemia do termo “bolsa”.
- D** Gerativismo, uma vez que o professor pode criar com os estudantes exercícios de reorganização dos enunciados e da ordem canônica das frases presentes na tirinha, enfatizando a competência gramatical inata dos falantes, considerando a construção “Vou lá mostrar para eles nosso lugar!”.

Área livre



Texto para as questões de 47 a 49

TEXTO 1

Ismália

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

GUIMARAENS, A. *Ismália*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TEXTO 2

Ismália

Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase
Olhei no espelho, Ícaro me encarou
Cuidado, não voa tão perto do Sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei
O abutre quer te ver de algema pra dizer: Ó, num falei?!
[...]
No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ter pele escura é ser Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão

EMICIDA. *Ismália*. Rio de Janeiro: Sony Music, 2019 (fragmento).

QUESTÃO 47

Um professor de Literatura do Ensino Médio utiliza o poema *Ismália*, de Alphonsus de Guimaraens, e o rap *Ismália*, de Emicida, para apresentar o Simbolismo aos estudantes na perspectiva crítico-social. A fim de alcançar essa proposta, o professor deve planejar atividades que

- A** promovam a releitura do poema simbolista com base no rap, para proporcionar diálogos intertextuais e ampliar vozes historicamente silenciadas.
- B** estimulem a comparação entre o poema simbolista e o rap, para identificar aproximações entre os dois textos que justifiquem o fato de terem o mesmo título.
- C** favoreçam a identificação de características do Simbolismo presentes no poema que são desconstruídas na canção, para realizar uma análise formal dos textos.
- D** permitam a descrição do contexto histórico de produção do poema simbolista e do rap, para identificar elementos que diferenciem os textos e valorizem o cânone.

QUESTÃO 48

Considerando as relações entre as duas versões de *Ismália* e as características do Simbolismo, para promover uma releitura crítica do poema, uma professora de Português deve

- A** explicitar o afrouxamento do rigor estético típico do Simbolismo com base nas rimas simples do poema e na ausência de ordenação na letra de canção, que combina rap e ritmo falado.
- B** abordar a dimensão espiritual e a dimensão metafísica constitutivas do Simbolismo com base no desejo de subir ao céu como libertação no poema e de “terminar no chão” na letra de canção.
- C** destacar a dimensão espiritual presente no Simbolismo, observada no poema, pelo conflito interior de *Ismália*, e ampliada, na letra de canção, por uma dimensão social e existencial.
- D** discutir o caráter sugestivo da linguagem simbolista em versos do poema, como “Sua alma subiu ao céu, / Seu corpo desceu ao mar...”, e da letra de canção, como “A felicidade do branco é plena / A felicidade do preto é quase”.

QUESTÃO 49

Com base em um plano de aula que favoreça o desenvolvimento da autonomia do estudante na produção do conhecimento, cujo objetivo é relacionar a Literatura a outros sistemas culturais e semióticos, qual atividade cumpre esse objetivo?

- A** Leitura em voz alta do poema simbolista e do rap para observar a dimensão performática dos dois textos, a fim de avaliar a entonação e a expressividade na leitura.
- B** Análise dos dois textos para focalizar as dimensões verbal, visual, sonora e performática, a fim de subsidiar a apresentação de um seminário em sala de aula.
- C** Análise sobre a temática e o contexto social de produção dos dois textos para preencher a ficha de leitura, a fim de ser avaliada pela professora como nota da unidade.
- D** Leitura do poema simbolista e do rap para identificar os elementos verbais e sonoros que constroem o ritmo e a musicalidade nos dois textos, a fim de responder aos exercícios.

Área livre



Texto para as questões 50 e 51

Escrevências desinventosas

Estava já eu predisposto a escrever mais uma crônica quando recebo a ordem: não se pode inventar palavra. Não sou homem de argumento e, por isso, me deixei. Siga-se o código e calendário das palavras, a gramatical e dicionarica língua. Mas ainda, a ordem era perguntosa: “já não há respeito pela língua-materna?”.

Não é que eu tivesse intenção de inventar palavras. Até porque acho que palavra descobre-se, não se inventa. Mas a ordem me deixou desesfeliz. Primeiro: por que meter a mão no assunto? Por acaso sou filho de língua, eu? Se nasci, mesmo inicialmente, foi de duplo serviço genético, obra inteira. Segundo: sou um homem obeditoso aos mandos. Resumo-me: sou um obeditado.

[...]

Escrita assim, penteada e engomada, nem sexo tem. Agora acusar-me de inventeiro, isso é que não. Porque sei muito bem o perigo da imagináutica.

[...]

Afinal de contas, quem imagina é porque não se conforma com o real estado da realidade. E nós devemos estar para a realidade como o tijolo está para a parede: a linha certa, a aresta medida. Entijole-se o homem com tendência a imaginescências.

COUTO, M. **Cronicando**. Lisboa: Caminho, 1991.

QUESTÃO 50

Ao ler essa crônica de Mia Couto com uma turma do Ensino Médio, a professora de Português busca abordar a língua como um sistema vivo, variável e rico em possibilidades de uso. Uma prática pedagógica que estimula os estudantes a relacionar usos da língua, focalizando aspectos lexicais e/ou semânticos e promovendo a autonomia discente é

- A solicitar aos estudantes que identifiquem todos os neologismos presentes na crônica, pesquisem termos sinônimos no dicionário, reescrevam o texto original substituindo as inovações do autor pelos termos encontrados no dicionário, de forma a adequá-lo a um uso formal da língua.
- B propor aos estudantes a criação de um glossário a fim de comparar os neologismos da crônica a palavras ou expressões inusitadas que fazem parte do cotidiano deles, explicando o contexto de uso e o sentido de cada uma; ao final, a turma discute todos os itens linguísticos.
- C solicitar aos estudantes que identifiquem todos os neologismos presentes na crônica, explicando o sentido de cada um; em seguida, solicitar aos estudantes a criação de alguns neologismos seguindo as regras ensinadas, acompanhada da explicação do seu sentido.
- D propor aos estudantes pesquisar em glossários os neologismos a fim de verificá-los do ponto de vista morfosintático, em seguida, solicitar aos estudantes que escrevam textos literários, criando novos usos para essas expressões.

QUESTÃO 51

Ao trabalhar essa crônica com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, uma professora visa promover a autonomia dos estudantes na construção de conhecimento linguístico relativo aos usos de recursos morfológicos. Para tanto, ela deve propor aos estudantes atividades de reflexão sobre

- A como as palavras “desinventosas”, “desesfeliz” e “obeditado”, por exemplo, acarretam desvios gramaticais decorrentes da ampliação do uso das regras de derivação prefixal e sufixal.
- B como algumas palavras empregadas no texto demandam a construção de sentido em razão de desvios de ordem morfológica cometidos pelo autor.
- C a criação de neologismos por derivação, como “desesfeliz” e “obeditado”, que revela uma exploração consciente das potencialidades do sistema morfológico.
- D a inovação do autor, que usa o sistema de formação de palavras de modo criativo introduzindo novas expressões convencionalizadas na língua portuguesa.

Área livre

Texto para as questões 52 e 53

Um estudante do Ensino Médio utiliza a variante linguística que substitui a consoante lateral alveolar [l] pelo tepe alveolar [r] em posição pós-consonantal, por exemplo ao dizer “pranta” em vez de “planta”. Ao ser ridicularizado pelos colegas, o professor intervém explicando que a fala do discente não é errada, mas motivada por fatores não linguísticos, como o contexto situacional da fala, o grau de familiaridade, assim como a procedência regional dos falantes.

QUESTÃO 52

Para abordar a situação descrita, um professor desenvolve uma atividade didática para a turma fundamentada na pedagogia da variação linguística. A atividade que promove a consolidação da aprendizagem de aspectos formais da língua é um(a)

- A seminário, em que os estudantes utilizem letras de canções ou relatos orais da comunidade, promovendo uma conscientização sobre o modo de articulação dos sons [l] e [r] em posição pós-consonantal.
- B exercício de consciência fonológica, em que os estudantes devem posicionar a língua nos alvéolos, distinguindo o som de [l] e [r], de modo a verificar se o ponto de articulação em posição pós-consonantal representa o item lexical.
- C pesquisa em gramáticas, em que os estudantes abordem a história do português brasileiro, focalizando mudanças fonético-fonológicas que deram origem a distribuição dialetal da língua com relação às variantes alveolares em posição final de sílaba.
- D tarefa de casa, em que os estudantes identifiquem desvios ortográficos em redes sociais e os corrijam, considerando que o tepe alveolar pós-consonantal deve ser comparado com a variante padrão da língua portuguesa no ambiente escolar.

QUESTÃO 53

Considerando a necessidade de consolidar os aspectos formais da Língua Portuguesa, bem como a importância de monitorar o desenvolvimento do estudante sob a perspectiva sociointeracionista, o professor deve planejar um processo avaliativo que classifique o desempenho e evidencie a evolução do repertório linguístico do estudante. Para observar se houve avanço na aprendizagem quanto ao uso da norma-padrão em contextos de prestígio, a estratégia avaliativa é

- A aplicar exames com questões de múltipla escolha sobre a relação entre fonética e ortografia, identificando os erros cometidos pelo estudante nos sons pós-consonantais com relação à norma-padrão.
- B realizar testes de leitura em voz alta no início e no final do semestre para verificar se o estudante minimizou o rotacismo de sua fala espontânea, utilizando a correção fonética como critério de adequação.
- C promover seminários de autoavaliação com base em uma produção escrita do estudante, relatando quais situações comunicativas costumam usar as duas variantes como evidência da consolidação das regras fonológicas.
- D implementar portfólios de produções textuais, realizando intervenções periódicas que comparem as versões iniciais e as reescritas, observando se o estudante usa a norma-padrão conforme a situação comunicativa.

Área livre



Texto para as questões 54 e 55

TEXTO 1

A ausência de especificação acerca das características e propriedades do sistema linguístico nas gramáticas traz problemas para a compreensão dos conceitos de língua e de sistema linguístico, pois não há como manipular um sistema sem entender sua organização e suas propriedades básicas.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes, 2017.

TEXTO 2

Uma professora de Português propôs aos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental o jogo Frase maluca. Os estudantes agruparam-se e dividiram papéis em branco nos quais escreveram, a cada rodada, um termo da oração na seguinte sequência: um nome próprio, uma característica, uma companhia, uma ação e um lugar. As rodadas funcionaram desta maneira: após escrever um termo, o estudante deveria dobrar o papel e passar para o colega de modo que ficasse oculto o que ele escreveu e assim por diante. Dessa forma, cada estudante escreveu um termo em um papel diferente a partir da estrutura fixa já mencionada. Ao final, todos desdobraram os papéis e leram as frases hilárias, que despertaram o engajamento dos discentes. Algumas dessas frases foram selecionadas pela professora para explicitar a arquitetura invisível da oração e a ordem canônica SVO(A) do português, em que S é sujeito, V é verbo, O é objeto e A é adjunto adverbial.

QUESTÃO 54

Ao propor o jogo Frase maluca, a estratégia de ensino da professora teve como objetivo

- A tornar explícitos os conhecimentos gramaticais dos estudantes por meio da metacognição.
- B priorizar a avaliação do produto da aprendizagem inata dos estudantes, isto é, da gramática interna deles.
- C sistematizar as estruturas profundas da gramática para assegurar a uniformidade na identificação de elementos sintáticos.
- D discutir inadequações linguísticas de concordância por meio da análise dos constituintes da oração organizados na ordem direta.

QUESTÃO 55

A atividade realizada pela professora, no Texto 2, demonstra como mudanças na organização sintática ou a simples troca de uma palavra resultam em diferentes interpretações. O humor do jogo nasce justamente da quebra de expectativa semântica, quando palavras aleatórias ocupam posições estruturais fixas.

A fim de tornar explícita a relação entre a estrutura da língua e a semântica na atividade do jogo, a professora deve utilizar as construções produzidas pelos estudantes para

- A explicitar a maneira pela qual o jogo permite visualizar como a organização da língua serve à expressão de intenções e de visões de mundo.
- B refletir a maneira pela qual a identificação dos constituintes da oração, por meio da metalinguagem, contribui para gerar efeitos humorísticos em uma estrutura fixa.
- C discutir como uma mesma combinação de palavras pode produzir diferentes interpretações, dependendo da relação hierárquica estabelecida entre elas.
- D explorar como a escolha de adjetivos ou de nomes específicos desempenha um papel essencial na expressão de sentimentos, sensações ou na criação de imagens mentais.

Área livre

Texto para as questões 56 e 57

TEXTO 1

DtMF

Otro sunset bonito que veo en San Juan
Disfrutando de todas esas cosas que extrañan los que se van (van, van)
Disfrutando de noche' de esas que ya no se dan (dan, dan)
Que ya no se dan (dan)
Pero queriendo volver a la última vez
Que a los ojos te miré
Y contarte las cosas que no te conté (te parece' a mi crush, jaja)
Y tirarte la' foto' que no te tiré (acho, jura'o te ves bien linda, déjame tirarte una foto)
Ey, tengo el pecho pela'o, me dio una matá'
El corazón dándome patá'
Dime, baby, ¿dónde tú está?
Pa' llegarle con Roro, Julito, Cristal
Roy, Edgar, Seba, Óscar, Dalnelly, Big J, tocando batá
Hoy la calle la dejamo' 'esbaratá'
[...]
Debí tirar más fotos de cuando te tuve
Debí darte más beso' y abrazo' las veces' que pude
Ey, ojalá que los mío' nunca se muden
Y si hoy me emborracho, pues que me ayuden.

BAD BUNNY. *Debí tirar más fotos*. San Juan: Rimas Entertainment, 2025 (fragmento).

TEXTO 2

El uso de la lengua española en el Caribe se revela especialmente interesante en su convivencia con la lengua inglesa, no solo por ser la lengua de comunicación en algunas de las Antillas menores, sino por la proximidad de los Estados Unidos, con todo lo que ello supone de influencia política, económica y cultural. Esa convivencia se hace más evidente en el caso de Puerto Rico, dada su condición de Estado Libre Asociado respecto de los EE.UU. Podría pensarse que tal estatus político, unido a la fuerte emigración de puertorriqueños a tierras estadounidenses, muy singularmente a Nueva York y Nueva Jersey, habría conducido irremisiblemente a una sustitución lingüística del español por el inglés o, al menos, a una generalización del bilingüismo. Eso no ha ocurrido. El Censo del año 2000 demuestra que la proporción de puertorriqueños que usan habitualmente la lengua española en casa es superior al 85% y que más del 70% de los puertorriqueños declaran que no hablan el inglés muy bien. Aun así, el contacto socioeconómico y cultural es tan evidente como intenso y afecta tanto a Puerto Rico como a todo el Caribe. Eso podría apreciarse en el uso de anglicismos, que debería ser proporcionalmente mucho mayor en esos países que en otras zonas hispánicas. Los estudios comparativos demuestran, sin embargo, que la proporción de anglicismos no es muy superior a la de otros lugares, si bien se hace más evidente en ámbitos específicos como el de los deportes (particularmente el béisbol) o el de la ropa.

MORENO FERNÁNDEZ, F.; ROTH, J. O. *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid: Ariel, 2007.

QUESTÃO 56

Tras la lectura de la letra de la canción *DtMF* y del Texto 2, una profesora de Español de la Enseñanza Media propone trabajar el texto en clase para abordar el fenómeno del bilingüismo presente en Puerto Rico, cuyas marcas se reflejan en la letra de la canción. Con base en eso, la propuesta didáctica pertinente para la construcción del conocimiento de dicho fenómeno es

- A consultar manuales de sociolingüística para que los estudiantes comprendan innovaciones léxicas resultantes del contacto lingüístico entre el par español e inglés.
- B buscar relatos biográficos de puertorriqueños para que se concienticen de que léxicos formados a partir de alternancia de código del inglés afectan la comprensión del español.
- C entrevistar a una puertorriqueña para que reconozcan marcas dialectales del español de Puerto Rico, comparándolas con las posibilidades de realizaciones fonéticas planteadas en la canción.
- D leer la canción en alta voz para que aprendan que los préstamos resultantes de anglicismo son marcas de interferencia interlingüística en el español de Puerto Rico.

QUESTÃO 57

Durante una actividad de comprensión de texto escrito, algunos estudiantes indagan a la profesora sobre el uso "correcto" del español. Comentan que la canción contiene rasgos lingüísticos diferentes de los que están acostumbrados a estudiar. La profesora de la Enseñanza Media decidió, por lo tanto, intervenir en la clase con el objetivo de explicarles a los estudiantes algunas características sociolingüísticas de dicha variedad.

Considerando lo expuesto y los Textos 1 y 2, una propuesta de intervención que busque sensibilizar a los estudiantes implica

- A realizar una actividad que identifique los rasgos morfosintácticos y fonético-fonológicos del español puertorriqueño causados por el contacto lingüístico con el inglés.
- B proponer un enfoque pluricéntrico para que se concienticen de que la norma puertorriqueña contiene anglicismos y rasgos fonológicos que se diferencian de otras variedades del español.
- C reemplazar los usos no estandarizados del español puertorriqueño presentes en la canción por la variedad estándar, con el fin de asegurar la correcta comprensión textual.
- D reescribir la historia descrita en el texto de la canción, con el objetivo de retomar los patrones lingüísticos de pronunciación.

Área livre



Texto para as questões de 58 a 60

TEXTO 1

En las últimas décadas, ha resurgido el interés por los fenómenos de transferencia, pero no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de la L2. Dicho en otras palabras, no se trata simplemente de que el aprendiente preserve automáticamente las estructuras de la L1, sino que el sistema de la interlengua refleja una selección activa y atenta por parte del que aprende. Numerosos estudiosos del tema han llegado a la conclusión de que la transferencia es una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la lengua objeto. Sin embargo, su uso se ve constreñido por la percepción de la distancia entre la L1 y la L2, es decir, la manera cómo el aprendiente percibe las formas marcadas en su propia lengua, entendiendo como marcadas las formas menos frecuentes, menos productivas, menos semánticamente transparentes, más periféricas. Kellerman y Sharwood Smith (1986) y Liceras (1986), entre otros, consideran que las formas marcadas son potencialmente menos transferibles que las no marcadas.

BARALO OTTONELLO, M. La interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GALLARDO, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005 (adaptado).

TEXTO 2

Ejemplos de habla de brasileños aprendientes de español.

- (1) [...] ¿Y él mató **ella**? [...]
- (2) [...] y cuando encontraron Hortensia en la caverna, llevaron **ella** para la ciudad y Amadeo fue preso. [...]
- (3) [...] Prof.: Hola, chicos, bien aquí están las redacciones, ya están corregidas, pero con aquellos signos para corregirlas, vais a devolverme las dos versiones.
¿Tenemos que devolver **Ø**? [...]
- (4) [...] Sí, en una oficina de contabilidad y el trabajo es muy aburrido, muy repetitivo. Ahora no, **yo** hago cosas, **yo** hablo con personas que están [...] cuando **yo** voy a trabajar estoy de pantalones cortos, de lycra, toda informal, **yo** voy de **tenis** es otra cosa.
- (5) [...] **Yo** tengo una amiga ¿**né**? Que ella cuida la casa y su **marido** da una mesada para **ella**. [...]

LOZADO, P. R. *A aquisição dos pronomes pessoais da Língua Espanhola por falantes de Português do Brasil*: aspectos lingüísticos e psicotipológicos. Disponible en: <http://repositorio2.unb.br>. Recuperado el: 20 mayo 2026.

QUESTÃO 58

Considerando las producciones del Texto 2 y las discusiones presentadas en el Texto 1 acerca de la transferencia en la interlengua, la actuación pedagógica del docente deberá orientarse por la comprensión de que las

- A producciones de los aprendices pueden reflejar la tendencia a recurrir a estructuras más frecuentes y funcionalmente transparentes de la lengua materna, motivo por el cual el docente deberá promover actividades de reflexión contrastiva sobre formas de organización sintáctica y referencial propias del español.
- B divergencias observadas en las producciones de los aprendices indican, ante todo, insuficiencias en el dominio normativo de la lengua meta, razón por la cual el docente deberá priorizar actividades didácticas de fijación estructural y control formal de los enunciados.
- C oscilaciones presentes en la interlengua muestran que los aprendices tienden a reorganizar los recursos expresivos de la lengua meta, razón por la cual el docente deberá privilegiar actividades centradas en la ampliación lexical y en la fluidez comunicativa.
- D diferencias entre lengua materna y lengua meta afectan de forma estable los distintos componentes de la gramática, motivo por el cual el docente deberá desarrollar prácticas de corrección global que contemplen, simultáneamente, aspectos morfosintácticos, lexicales y discursivos.

Área livre



QUESTÃO 59

Considerando las producciones de interlengua presentadas en el Texto 2 y las discusiones del Texto 1 acerca de la transferencia en la adquisición de Español como Lengua Extranjera o Segunda Lengua (ELE/L2), el docente que pretenda analizar dichas producciones deberá recurrir principalmente a

- A** descripciones contrastivas entre el portugués brasileño y el español relativas a la realización de sujetos pronominales y complementos verbales y a los distintos grados de productividad de mecanismos explícitos de recuperación argumental en ambas lenguas, especialmente en contextos de referencia discursiva.
- B** estudios contrastivos entre el portugués brasileño y el español sobre restricciones de orden de constituyentes y principios de linealización sintáctica, considerando que las producciones de los aprendices derivan de divergencias entre patrones rígidos y flexibles de estructuración oracional.
- C** investigaciones contrastivas entre el portugués brasileño y el español acerca de procesos de gramaticalización de marcas de concordancia verbal y de reorganización morfológica de paradigmas pronominales, especialmente en cambios internos del sistema flexivo.
- D** análisis contrastivos entre el portugués brasileño y el español relativos a diferencias en los mecanismos de concordancia y en la realización del sujeto, considerando que las producciones derivan de divergencias en la flexión verbal y no de restricciones asociadas a la recuperación de constituyentes argumentales.

QUESTÃO 60

Considerando las reflexiones del Texto 1 sobre transferencia en la adquisición de Español como Lengua Extranjera o Segunda Lengua (ELE/L2) y las producciones de aprendices brasileños presentadas en el Texto 2, la actuación pedagógica del docente en el análisis de esas producciones presupone una concepción de gramática entendida como un

- A** conjunto de reglas normativas y modelos de corrección destinados a orientar la producción lingüística hacia formas consideradas estables y prestigiosas en la lengua meta.
- B** sistema de regularidades descriptivas de la lengua meta, cuya función principal consiste en identificar divergencias formales respecto a los patrones gramaticales característicos del español.
- C** espacio de organización estructural y funcional de recursos lingüísticos, cuya descripción exige considerar diferencias entre lenguas y procesos de reorganización gramatical que emergen durante el desarrollo lingüístico.
- D** instrumento pedagógico de sistematización de contenidos lingüísticos destinados a orientar la secuenciación didáctica de estructuras frecuentes y la facilitación progresiva del aprendizaje formal de la lengua extranjera.

Área livre



Texto para as questões de 61 a 64

TEXTO 1

O projeto elaborado pelo professor Vitelio Aníbal, da disciplina de Língua Espanhola, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Leôncio de Carvalho, intitulado 1ª Mostra cultural de danças, músicas, poesias e teatro (1ª Muestra cultural de danzas, músicas, poesías y teatro) foi premiado em Brasília na quinta edição do Prêmio Professores do Brasil.

De caráter interdisciplinar, o evento apresentou expressões artísticas dos estudantes, que abordaram temáticas das áreas das ciências sociais, das artes cênicas e da literatura, disseminando a cultura espanhola e hispano-americana. O projeto desenvolveu a oralidade e a fluência linguística dos estudantes participantes mediante recitação de poesias e músicas em espanhol, lembrando que o uso de atividades que interessem aos estudantes facilita o ensino de qualquer disciplina.

Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2026 (adaptado).

TEXTO 2

Merrill Swain cuestionó la idea de que el input comprensible fuera suficiente para explicar el desarrollo de la competencia lingüística. Según su propuesta, producir lengua — hablar o escribir — cumple funciones esenciales en la adquisición.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (org.). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley: Newbury House, 1985.

QUESTÃO 61

La experiencia de la 1ª Muestra cultural de danzas, músicas, poesías y teatro puede interpretarse a partir de la hipótesis del output, de Merrill Swain, porque

- A la oralidad deja de ser un objetivo abstracto del currículo que confirma la idea de que aprender una lengua es una condición innata del ser.
- B la adquisición de una lengua extranjera depende centralmente de que el estudiante reciba muestras comprensibles de la lengua meta.
- C el proyecto crea condiciones para que los estudiantes movilicen recursos lingüísticos y discursivos en una situación comunicativa significativa.
- D el proyecto exige que el estudiante realice producciones orales en la lengua meta y a reorganizarlas, lo que se ajusta a una concepción de aprendizaje nociofuncional.

QUESTÃO 62

Se puede afirmar que el proyecto 1ª Muestra cultural de danzas, músicas, poesías y teatro, descrito en el texto, se basa en el enfoque por tareas propuesto por Rod Ellis, ya que, en esa perspectiva teórica, las tareas, como las desarrolladas por los estudiantes en el proyecto, son orientadas a la

- A comunicación con un objetivo significativo y a un resultado reconocible.
- B internalización de estructuras lingüísticas y al error concebido como desviación.
- C utilización de las reglas gramaticales aprendidas para revisar lo que uno dice o escribe.
- D recepción de muestras lingüísticas comprensibles para situarse por encima de su nivel de competencia.

Área livre

QUESTÃO 63

En el momento de la planificación de los profesores, una profesora de Español, inspirada en el proyecto descrito en el Texto 1, discutió con sus compañeros los factores que dificultan un espacio favorable para el desarrollo de la producción e interacción orales.

Ante el relato, los profesores han evaluado que enfrentan las mismas dificultades relatadas en su práctica y han acordado proponer soluciones para el problema de la enseñanza de la oralidad en la escuela de Educación Básica donde trabajan.

Una actividad basada en una perspectiva comunicativa de enseñanza es la

- A** lectura individual de una pieza teatral, en la que el estudiante reflexione sobre la construcción de los personajes y destaque las indicaciones escénicas.
- B** transcripción de frases de una pieza teatral, en la que el estudiante observe cómo se articulan los sonidos en el aparato fonador y reflexione sobre las expresiones idiomáticas.
- C** creación de una pieza teatral a partir de situaciones del cotidiano, en la que el estudiante haga una presentación oral y practique el idioma en la conversación.
- D** producción de un guion de pieza teatral, en la que el estudiante reescriba fragmentos de piezas teatrales y destaque indicaciones escénicas y características del género.

QUESTÃO 64

Una profesora de Español de la Educación Básica propuso una discusión a sus compañeros, en el momento de la planificación de actividades para el bimestre, sobre acciones que integren las nuevas tecnologías digitales a la enseñanza de la lengua española en la Educación Básica.

Tras la discusión, los docentes propusieron actividades para la enseñanza y aprendizaje de la oralidad con base en un abordaje comunicativo y con el uso de nuevas tecnologías digitales en las clases del bimestre, las actividades propuestas por los profesores deben ser

- A** el uso de canciones y poemas en los que los estudiantes debatan el contenido de dichos materiales.
- B** la producción de pequeños vídeos y podcasts por los estudiantes para el desarrollo de temas de su interés.
- C** la producción de murales colaborativos en un repositorio en línea en el que los estudiantes suban listas de aplicaciones de práctica oral.
- D** el uso de audios de entrevistas y vídeos de internet por los estudiantes para la transcripción de palabras de difícil comprensión.

Área livre



Texto para as questões de 65 a 67

TEXTO 1

Malamente

Ese cristalito roto
Yo sentí como crujía
Antes de caerse al suelo
Ya sabía que se rompía (uh)
Está parpadeando
La luz del descansillo
Una voz en la escalera
Alguien cruzando el pasillo
Malamente (eso es; así si)
Malamente (¡tra, tra!)

VILA TOBELLA, R. *El mal querer*. Madrid: Sony Music, 2018 (fragmento).

TEXTO 2

Malamente (tra, tra) no es tan malo

Aunque no salen en el vídeo de Rosalía, podemos imaginar caras pasmadas ante la frescura de un “malamente” que los libros de buena escritura suelen condenar. ¿Es una forma andaluza, usada por esa cantante catalana para recrear más propiamente un imaginario flamenco en su música?, ¿De verdad está muy mal lo de decir malamente? Primero, no hay desviación en su formación: parte de un adjetivo femenino y añade *-mente*. Segundo, existe históricamente desde casi el principio de nuestra lengua.

Si está bien formado y hay ejemplos antiguos, ¿por qué lo restringimos hoy? No es la gramática ni la historia, sino los hablantes quienes deciden prestigiar o condenar palabras. La lengua es un edificio de variedades, y somos nosotros quienes determinamos qué formas entran al estándar y cuáles quedan al margen. Aunque se evite en contextos formales, “malamente” sigue vivo en español y no solo en Andalucía, aunque en esa comunidad se encuentre con una frecuencia mayor: su límite es social, no gramatical ni territorial.

PONS RODRÍGUEZ, L. *El árbol de la lengua*. Barcelona: Arpa Editores, 2020 (adaptado).

TEXTO 3

En una escuela brasileña, una profesora de la Enseñanza Media diseña una propuesta didáctica con el objetivo de debatir la variación lingüística del español, sus usos sociales y el prejuicio lingüístico, promoviendo la valoración de la diversidad cultural y lingüística en la escuela. La propuesta incluye actividades de escucha guiada, lectura crítica y análisis de géneros discursivos. Para ello, en un primer momento, la profesora presenta a los estudiantes la canción *Malamente*, de la cantante Rosalía, y, a continuación, propone una reflexión a partir del texto de la lingüista Lola Pons Rodríguez sobre la percepción social del adverbio “malamente”.

QUESTÃO 65

A partir de la propuesta didáctica descrita en el Texto 3, desde una perspectiva intercultural, estimulando la valoración de las culturas de los países hispanohablantes, la práctica pedagógica que promueve la enseñanza de la Lengua Española es

- A elaborar un ejercicio de traducción de la letra de Rosalía al portugués brasileño, buscando expresiones regionales similares entre las lenguas que refuercen un carácter ajeno, con el fin de analizar la cultura de Andalucía desde una perspectiva hegemónica.
- B promover un debate guiado sobre la apropiación y la resignificación de la estética flamenca y de la variante andaluza, analizando elementos históricamente desvalorizados presentes en la obra de Rosalía, con el fin de comprender la construcción de una identidad cultural híbrida.
- C proponer una investigación biográfica sobre Rosalía y otros exponentes de la música catalana contemporánea, orientando la identificación de vocablos en lengua catalana presentes en las letras, con el fin de diferenciar las lenguas oficiales que coexisten en el territorio de España.
- D realizar una actividad de escucha comparativa entre los representantes del flamenco tradicional y la canción, solicitando la identificación de desviaciones lingüísticas y rítmicas, con el fin de reconocer la importancia de preservar las raíces del género musical.



QUESTÃO 66

A partir de la lectura de los textos 1, 2 y 3, considerando la diversidad del contexto escolar, la práctica pedagógica que permite integrar géneros y tipologías textuales para favorecer una comprensión de la diversidad de realizaciones de la Lengua Española es

- A** asociar la canción al texto de Lola Pons, priorizando el análisis del texto argumentativo y utilizando la canción como recurso secundario en la comprensión de los aspectos lingüísticos.
- B** vincular la letra de la canción y el texto de Lola Pons a una actividad práctica discursiva de traducción, desarrollando el aprendizaje de los aspectos ortográficos presentes en la lengua española.
- C** comparar la canción y el texto de Lola Pons, enfocando en las diferencias temáticas y narrativas frente al análisis de los recursos estilísticos utilizados y de las secuencias textuales.
- D** articular la canción de Rosalía y el texto de Lola Pons, considerándolos como prácticas discursivas distintas y promoviendo el análisis tanto de sus usos sociales del español como de sus aspectos textuales.

QUESTÃO 67

A partir de la propuesta didáctica descrita en el Texto 3, la práctica pedagógica que permite trabajar y promover una reflexión crítica acerca de las variedades lingüísticas del español es

- A** priorizar la sustitución de “malamente” por formas asociadas al registro formal, vinculando la adecuación lingüística con el prestigio social y orientando el aprendizaje hacia el modelo estándar.
- B** analizar la formación léxica de “malamente”, relacionando sus valores semánticos y estilísticos con sus efectos pragmáticos y cuestionando su estigmatización en el contexto social y educativo.
- C** enfatizar la regularidad morfológica de “malamente”, identificando su presencia en producciones musicales y abordando la variación como rasgo expresivo desvinculado de tensiones sociales.
- D** destacar las diferencias territoriales en el empleo de “malamente”, describiendo contrastes regionales de uso y construyendo una tabla de ocurrencias geográficas.

Área livre



Texto para as questões de 68 a 70

TEXTO 1

“Yo”, dize él, “porque nos tuviesen mucha amistad, porque cognoscí que era gente que mejor se libraría y convertiría a nuestra sancta fe con amor que no por fuerza, les di a algunos d’ellos unos bonetes colorados y unas cuentas de vidrio que se ponían al pescueço, y otras cosas muchas de poco valor, con que ovieron mucho plazer y quedaron tanto nuestros que era maravilla. [...] En fin, todo tomavan y daban de aquello que tenían de buena voluntad, mas me pareció que era gente muy pobre de todo. Ellos andan todos desnudos como su madre los parió, y también las mugeres, [...] de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras, los cabellos gruesos cuasi como sedas de cola de cavallos e cortos. Ellos no traen armas ni las cognosçen, porque les amostré espadas y las tomavan por el filo y se cortavan con ignorancia. [...] Ellos deven ser buenos servidores y de buen ingenio, que veo que muy presto dicen todo lo que les dezía. [...] Yo plaziendo a Nuestro Señor llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis a Vuestras Altezas para que deprendan hablar”.

COLÓN, C. **Los cuatro viajes**: testamento. Madrid: Alianza, 1986.

TEXTO 2

Y contemplando las islas evocó otra vez y vivió de nuevo el histórico viernes de octubre en que [...] se encontró con que todo el mundo en la casa presidencial tenía puesto un bonete colorado [...] y por fin encontró quién le contara la verdad mi general, que habían llegado unos forasteros que parloteaban en lengua ladina [...] y que habiendo visto que salíamos a recibirlos [...] se gritaban unos a otros que mirad qué bien hechos, de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras [...] y nosotros no entendíamos por qué carajo nos hacían tanta burla mi general si estábamos tan naturales como nuestras madres nos parieron y en cambio ellos estaban vestidos como la sota de bastos a pesar del calor, [...] y gritaban que no entendíamos en lengua de cristianos cuando eran ellos los que no entendían lo que gritábamos [...] y nos cambiaban todo lo que teníamos por estos bonetes colorados y estas sartas de pepitas de vidrio que nos colgábamos en el pescuezo por hacerles gracia, [...] y como vimos que eran buenos servidores y de buen ingenio nos los fuimos llevando hacia la playa sin que se dieran cuenta, pero la vaina fue que entre el cámbieme esto por aquello y le cambio esto por esto otro se formó un cambalache de la puta madre [...] pues de todo tomaban y daban de aquello que tenían de buena voluntad, y hasta querían cambiar a uno de nosotros por un jubón de terciopelo para mostrarnos en las Europas, imagínese usted mi general, qué despelote.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **El otoño del patriarca**. Buenos Aires: Sudamericana, 1975.

QUESTÃO 68

Para verificar de forma concreta cómo se da la carnavalización, el profesor aborda el diálogo intertextual entre el fragmento de la novela del colombiano García Márquez y la carta de Cristóbal Colón que relata a los reyes de España uno de sus viajes a América.

De acuerdo con Mijail Bajtín, el profesor debe mostrar a los estudiantes que ocurre la carnavalización literaria porque

- A el reporte que el “yo” le pasa al patriarca incluye fragmentos originales que provienen del diario colombino y que describen a los indígenas, pero su pertinencia es cuestionada por el “yo”.
- B sin referencia explícita a los conquistadores, el relato de García Márquez incluye una serie de calificativos a los indígenas, empleados por Colón en su diario.
- C a pesar del desplazamiento del lugar de enunciación y focalización operados por García Márquez, los conquistados siguen siendo descalificados como primitivos e incultos.
- D el empleo del lexema popular “cambalache” por García Márquez descalifica a los indígenas en su afán de intercambiar objetos con los conquistadores.

Área livre



QUESTÃO 69

Un profesor pretende reflexionar en clase sobre la dificultad que Colón tuvo de lidiar con lo desconocido al llegar a América. Para ello, se vale de Tzvetan Todorov que analiza la actitud hermenéutica de Colón en *La conquista de América: el problema del otro*, obra en la que el autor pondera que el conquistador prefiere la tierra a los hombres y que, para Colón, estos tienen un lugar aparte. Observando ese pasaje de la carta (Texto 1) y las reflexiones de Todorov, el profesor debe verificar junto a los estudiantes que

- A** la actitud de Colón tiene lógica, pues, si los indígenas no tienen ropas ni riquezas, concluye que son pobres y quiere llevar algunos de ellos a España para que los reyes los vean y se compadezcan de ellos, combatiendo la violencia hacia los indígenas.
- B** a pesar de demostrar admiración por los indígenas, Colón no es capaz de reconocer su alteridad, viéndolos como seres culturalmente vírgenes, pues están a la espera de la cristianización y de la civilización.
- C** Colón demuestra admiración por los indígenas y los reconoce como personas de buena índole, honestos y buenos cristianos, que hablan bien su idioma nativo y, por eso, los quiere llevar a España y presentarlos a los reyes.
- D** a pesar de no comprender a los indígenas, Colón tiene una actitud de interés frente a su lengua y a sus hábitos, pues quiere conocerlos y comprenderlos para que su labor de conquista del territorio sea realizado más fácilmente.

QUESTÃO 70

Una profesora de la Enseñanza Media pretende abordar con los estudiantes cómo García Márquez retoma la carta del viaje de Cristóbal Colón a América, para cuestionar la construcción de la historia por medio del discurso escrito. Para ello, la profesora llama la atención para el uso específico del léxico por García Márquez como recurso literario que ayuda a instituir la carnavalización literaria en diálogo intertextual con la carta de Colón.

La práctica pedagógica adecuada para alcanzar ese objetivo intertextual es verificar el uso de la palabra

- A** “verdad”, cargado de ironía y crítica, pues, al invertir los puntos de vista, instituye la burla y la risa, subvirtiendo el discurso del colonizador y cuestionando la construcción verbal de la historia.
- B** “verdad”, utilizado para a la vez descalificar la versión de Colón sobre la conquista como mentirosa, pues presenta la versión de los conquistados, contada por el personaje al patriarca como la verdadera.
- C** “cambalache”, asociado a otros americanismos, pues expone la filiación discursiva del enunciador, que, desde su lugar, pretende sustituir la versión de la historia del colonizador español por otra del colonizado americano.
- D** “cambalache”, asociado a otros americanismos como “vaina”, pues expone la retomada del discurso del colonizador por el colonizado, con la intención de construir una nueva visión de la historia que corresponda a la verdad.

Área livre



Texto para as questões de 71 a 73

La perspectiva panhispánica de la Red es, en sí misma, un valor añadido. El español no pertenece a una sola nación, sino a todas aquellas que lo tienen como lengua propia. Así lo entendieron en 1951 los fundadores de la Asociación de Academias de la Lengua Española, y así lo reafirmamos hoy en este empeño colectivo. El panhispanismo no es únicamente una concepción del idioma como patrimonio compartido: es también un método de trabajo, una forma de cooperación coral que permite afrontar los retos lingüísticos y sociales desde la pluralidad y la unidad al mismo tiempo. La Red encarna de manera ejemplar ese espíritu, pues en ella conviven la diversidad de las hablas con la aspiración común de garantizar la comprensión de los mensajes en beneficio de todos.

Con este boletín, la Red Panhispánica de Lenguaje Claro y Accesible abre un espacio de comunicación con todos sus miembros y colaboradores, con el propósito de informar, compartir avances y mantener vivo un diálogo que nos fortalezca como comunidad.

MUÑOZ MACHADO, S. **Presentación del boletín de actualidad de la red panhispánica de lenguaje claro y accesible.** Disponible en: www.asale.org/noticia. Recuperado el: 18 mayo 2026.

QUESTÃO 71

La concepción de lengua/lenguaje empleada en el texto permite comprender el español como un(una)

- A patrimonio lingüístico común a los países de habla hispana, cuya unidad puede coexistir con la diversidad de usos, variedades y formas de expresión de la lengua.
- B lengua internacional, cuya unidad solo puede mantenerse reduciendo las diferencias sociolingüísticas y regionales entre sus hablantes.
- C instrumento de integración política, cuya función principal consiste en neutralizar las particularidades socioculturales en favor de una comunicación global homogénea.
- D práctica lingüística homogénea, cuya regulación se encuentra determinada principalmente por las variedades de mayor prestigio internacional.

Área livre

QUESTÃO 72

Un profesor de Español de Enseñanza Media organiza una actividad en la que los estudiantes analizan vídeos de hablantes de Argentina, México, España y Colombia, observando las diferencias lingüísticas de esas variedades. Durante el debate, algunos estudiantes afirman que ciertas formas de hablar son “más correctas” porque se ajustan mejor a la norma tradicionalmente asociada a España.

Considerando el texto y la situación descrita, la propuesta de intervención del profesor debe

- A confirmar que la variedad peninsular debe tomarse como parámetro de corrección central, aunque en situaciones informales se puedan reconocer otras variedades.
- B explicar que las diferencias observadas provienen de desvíos lingüísticos y regionales, con relación al español históricamente más prestigiado.
- C problematizar la relación entre el prestigio lingüístico y la jerarquía cultural, mediante análisis de cómo las diferentes variedades del español producen significados legítimos en distintos contextos sociales.
- D presentar la diversidad lingüística del español como una dificultad para la comunicación internacional y, por lo tanto, como algo que debe corregirse mediante la estandarización escolar.

QUESTÃO 73

Un profesor propone a sus estudiantes crear un mapa que recopile expresiones idiomáticas, formas de tratamiento, acentos y usos léxicos característicos de diferentes países hispanohablantes. Durante la actividad, los estudiantes observan, por ejemplo, que algunas variedades aparecen con mayor frecuencia en materiales didácticos, exámenes de competencia lingüística, plataformas digitales y medios de comunicación internacionales, mientras otras suelen considerarse locales, periféricas o de menor prestigio.

Considerando el texto y la situación descrita, la actividad propuesta por el profesor permite problematizar el discurso panhispánico porque resalta que

- A la diversidad lingüística dificulta la formulación de políticas lingüísticas internacionales centradas en las variaciones regionales en el uso del español.
- B la consolidación de una lengua internacional presupone la sustitución gradual de las variedades regionales por formas lingüísticas que tengan una mayor circulación.
- C los discursos de unidad lingüística en los países de habla hispánica coexisten con asimetrías en el uso real del español.
- D las políticas de normatización lingüística favorecen el reconocimiento de la diversidad de la lengua española.

Área livre

Texto para as questões de 74 a 76

TEXTO 1

El hambre

Éste es el hambre. Un animal
todo colmillo y ojo.
Nadie lo engaña ni distrae.
No se harta en una mesa.
No se contenta
con un almuerzo o una cena.
Anuncia siempre sangre.
Ruge como león, aprieta como boa,
piensa como persona.
El ejemplar que aquí se ofrece
fue cazado en la India (suburbios de Bombay),
pero existe en estado más o menos salvaje
en otras muchas partes.
No acercarse.

GUILLÉN, N. El hambre. **Obra poética, 1920-1972.**
La Habana: Editorial de Arte y Literatura, 1974.

TEXTO 2

Con el objetivo de estimular la literacidad literaria de los estudiantes, una profesora, a partir del trabajo con el poema *El hambre*, de Nicolás Guillén, desarrolla su propuesta pedagógica fundamentada en los presupuestos de la Estética de la Recepción de Wolfgang Iser — al comprender la lectura como un proceso interactivo entre texto y lector — y en la Taxonomía de Bloom — al organizar la actividad evaluativa según niveles progresivos de complejidad cognitiva. Dicha propuesta incluye, por lo tanto, la activación de los conocimientos previos, la lectura mediada del poema y la realización de una evaluación que involucra interpretación y producción textual.

QUESTÃO 74

Considerando esa situación didático-pedagógica y los presupuestos teóricos presentados, lo que caracteriza la articulación entre la lectura del poema y la actividad evaluativa es la

- A valoración de la pluralidad interpretativa del hambre como experiencia humana y organización de la evaluación mediante una lectura guiada, con énfasis en el resultado global de la comprensión del texto.
- B orientación del estudiante para la reducción de las ambigüedades del poema y estímulo a la comprensión de la experiencia del hambre, con una práctica evaluativa centrada en la reproducción de información mediante la verificación de contenidos explícitos.
- C identificación de las imágenes sensoriales del hambre presentes en el poema y priorización de la clasificación temática de los versos en la evaluación, con un enfoque descriptivo centrado en los aspectos formales del texto literario.
- D comprensión del estudiante como copartícipe en la construcción de sentidos a partir de las metáforas del hambre y organización de una evaluación, con habilidades jerarquizadas orientadas a la producción autoral.

QUESTÃO 75

Una profesora de Español, en colaboración con la profesora de Historia, ha diseñado una práctica interdisciplinaria basada en el poema *El hambre*, de Nicolás Guillén, en el cual el sujeto lírico menciona diversos espacios y realidades sociales, como Bombay, para construir la idea del hambre como un problema humano de alcance global. Con el objetivo de contribuir para la literacidad literaria, las docentes incorporan fuentes históricas, como relatos, mapas y documentos sobre desigualdad y pobreza en diferentes regiones del mundo, y proponen que los estudiantes: 1) relacionen las referencias espaciales del poema con los contextos históricos estudiados; 2) analicen cómo el discurso poético resignifica datos históricos en una construcción simbólica; 3) produzcan, en español, un texto argumentativo que articule literatura, historia y crítica social.

A partir de esa situación didáctica interdisciplinaria, la propuesta pedagógica evidencia una práctica de enseñanza de Literatura que se caracteriza por

- A analizar el poema con foco en las imágenes poéticas que representan la experiencia del hambre en Bombay y en diversos contextos, destacando aspectos formales y expresivos.
- B enfocar la actividad en el reconocimiento de figuras literarias que ayudan en la comprensión del poema como un texto denunciador del hambre en Bombay, resaltando su valor expresivo y social.
- C utilizar las referencias a Bombay del poema para construir una reflexión que articula el discurso poético con la realidad social e histórica global, potenciando múltiples conocimientos.
- D integrar las menciones geográficas y simbólicas del poema con datos históricos que enfatizan la distribución social de la pobreza en Bombay, promoviendo un análisis informativo sobre otras realidades.

QUESTÃO 76

Con el propósito de desarrollar la literacidad literaria en una clase de Lengua Española de la Enseñanza Media, una profesora selecciona como corpus de análisis el poema *El hambre*, del escritor cubano Nicolás Guillén. A partir de una lectura mediada, la docente tiene como objetivo que los estudiantes

- A identifiquen que el hambre, como una realidad de alcance mundial, se expresa en el poema por medio de versos libres, cuyo número de sílabas es característico del modelo vanguardista.
- B analicen la dimensión territorial del hambre que se presenta como una experiencia individual mediante la alimentación cotidiana.
- C comprendan que el hambre, representado metafóricamente en el poema, se constituye como un mal estructural presente en diversos contextos de nuestro entorno sociogeográfico.
- D reflexionen sobre la problemática del hambre que, a lo largo de la historia, se constituye por discursos engañosos difundidos en regiones menos favorecidas del sur de Asia.



Texto para as questões 77 e 78

Creo que si, a veces, quando erramos y sufrimos con nuestros erros, recordamos, se la situacion vuelva a ocurrir, y no vuelvemos mas a errar. Pero, quiza no fuera necesario vivir una vida de sufrimiento para se transformar en una persona mejor.

Un ejemplo que ocurrio conmigo es que era una persona a la que no me gustava la opinion de otros. Lo que ocasiono a que mucha gente evitarme. Asi tube que cambiar y intentar oir a todos.

PEIXOTO FELICIANO, M. C. **Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español.**

Universidad de Coruña; Universidad de Vigo, Vigo, 2019.

QUESTÃO 77

En una clase de Español de la 1ª serie de la Enseñanza Media, una profesora les pidió a los estudiantes que escribieran un texto sobre alguna experiencia de superación personal. Al revisar los escritos, observó que varios estudiantes presentaban dificultades en la conjugación de algunos verbos irregulares en presente de indicativo. Considerando lo ocurrido, en la clase siguiente, decidió trabajar con el texto. Con el objetivo de desarrollar una práctica de análisis lingüístico con atención a la forma en las estructuras verbales motivadas fonéticamente, el profesor, desde una perspectiva interaccionista, propone en el texto

- A) conjugar las tres formas verbales irregulares iniciales para que se concienticen de que el fonema /o/ se realiza como [we] en presente de indicativo, motivado por el acento en el radical.
- B) reescribir sus propios textos para que aprendan que la vocal [w] en sílabas diptongadas se realiza en la flexión de los verbos conjugados en primera y segunda persona del plural.
- C) conversar con otro estudiante de la clase para que comprendan que la semivocal y la vocal [we] ocurren en contexto de sílaba tónica en la raíz del verbo cuando conjugado en las tres personas del singular.
- D) escribir frases a partir del mismo paradigma de verbos irregulares para que se concienticen de que los fonemas /w/ y /e/ ocurren en hiato en la raíz del verbo conjugado en presente de indicativo.

QUESTÃO 78

Al utilizar el texto en la clase de Español del 1ª serie de la Enseñanza Media, la profesora tomó como ejemplo dos verbos del texto en los que el estudiante intercambia la letra “v” por la “b” y viceversa, con el fin de explicarle al grupo, mediante la comparación entre el portugués y el español, una inadecuación que afecta la pronunciación y la escritura. La profesora señala que ese fenómeno es común, ya que se trata de una interferencia del portugués en aprendices de español que se encuentran en etapas iniciales de aprendizaje.

Considerando ese contexto pedagógico, la propuesta didáctica adecuada para mejorar la pronunciación de los estudiantes es

- A) calificar a los estudiantes cuando estos noten que el fonema /v/ del verbo regular del texto debe pronunciarse como oclusivo bilabial en español y fricativo bilabial en portugués.
- B) desarrollar la conciencia fonológica para que los estudiantes comprendan que la letra “v”, en determinados contextos, es la representación ortográfica de un alófono [β] en español y del fonema /v/ en portugués.
- C) ofrecer feedback motivacional para que los estudiantes entiendan que el fonema /b/ del verbo irregular del texto se realiza como aproximante cuando pronunciado entre vocales en español.
- D) crear ejercicios de metalenguaje para que los estudiantes sepan que los fonemas /v/ y /b/ de los verbos aludidos se realizan como fricativas labiodentales en español y en portugués.

Área livre

Texto para as questões 79 e 80

TEXTO 1

El poeta canta fantasmas, presencias vacías, no arquetipos. La ausencia es pura temporalidad. El poeta está a solas con el tiempo, frente al tiempo. La poesía de Machado no es un canto de amor: al contar el tiempo, lo canta. Machado es el poeta del tiempo, nos dice su crítico, Juan de Mairena. Poeta del tiempo, Machado aspira a crear un lenguaje temporal que sea palabra viva en el tiempo.

PAZ, O. Antonio Machado. In: GULLÓN, R.; PHILLIPS, A. W. (org).
Antonio Machado: el escritor y la crítica. Madrid: Taurus, 1973.

TEXTO 2

Esta luz de Sevilla... Es el palácio
donde nací, con su rumor de fuente.
Mi padre, en su despacho — La alta frente,
la breve mosca, y el bigote lacio —
Mi padre, aún joven. Lee, escribe, hojea
sus libros y medita. Se levanta;
Va hacia la puerta del jardín. Pasea.
A veces habla solo, a veces canta.
Sus grandes ojos de mirar impuesto
ahora vagar parecen, sin objetivo
donde puedan posar, en el vacío.
Ya escapan de su ayer a su mañana;
ya miran en el tiempo !Padre mío!
piadosamente mi cabeza cana.

MACHADO, A. **Poesías completas**. Madrid: Espasa-Calpe, 1969.

QUESTÃO 79

A partir de los textos, el profesor les propone a los estudiantes que compongan un poema personal en el que aborden los aspectos temáticos esenciales del poema de Machado (Texto 2), así como la crítica de Octavio Paz (Texto 1). Para alcanzar ese objetivo, los estudiantes deberán

- A hacer hincapié en sus vivencias personales durante su infancia y la relación afectiva con sus padres.
- B observar, con distanciamiento, los elementos sensoriales que más marcaron sus vidas hasta el presente.
- C procesar líricamente el conjunto de actividades cotidianas que componen imperceptiblemente nuestra existencia.
- D focalizar en la tensión entre la permanencia y la sucesión de las experiencias a lo largo de nuestras vidas.

QUESTÃO 80

Un profesor de la Enseñanza Media aborda en clase el soneto de Antonio Machado (Texto 2), poeta de la generación del 98, y el análisis de Octavio Paz (Texto 1), poeta y teórico mexicano. Con el objetivo de propiciar una discusión sobre la temática central tratada líricamente en el soneto, el profesor les propone a los estudiantes que analicen los

- A primeros dos versos e identifiquen la construcción poética de las características de la atmósfera del local de nacimiento del poeta.
- B últimos tres versos e identifiquen la construcción poética de la percepción y de la suspensión de la temporalidad en el poema.
- C versos de 9 a 11 e identifiquen la construcción poética de la experiencia existencial del envejecimiento del padre del poeta.
- D versos de 5 a 8 e identifiquen la construcción poética de las características de la percepción del paso del tiempo en las actividades cotidianas.



02

enade 2026
das licenciaturas

PROVA
NACIONAL
DOCENTE

002

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DA PROVA

As questões a seguir visam conhecer sua opinião sobre a qualidade e a adequação da prova que você acabou de realizar. Assinale as alternativas correspondentes a sua opinião nos espaços apropriados do **CARTÃO-RESPOSTA**.

AVALIAÇÃO GLOBAL DA PROVA

QUESTÃO 01

Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?

- A** Menos de uma hora.
- B** Entre uma e duas horas.
- C** Entre duas e três horas.
- D** Entre três e quatro horas.
- E** Cinco horas e trinta minutos, e não consegui terminar.

QUESTÃO 02

Em relação ao tempo total de aplicação, você considera que a prova foi

- A** muito longa.
- B** longa.
- C** adequada.
- D** curta.
- E** muito curta.

QUESTÃO 03

As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?

- A** Sim, até excessivas.
- B** Sim, em todas elas.
- C** Sim, na maioria delas.
- D** Sim, somente em algumas.
- E** Não, em nenhuma delas.

QUESTÃO 04

Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova? Qual?

- A** Desconhecimento do conteúdo.
- B** Forma diferente de abordagem do conteúdo.
- C** Espaço insuficiente para responder às questões.
- D** Falta de motivação para fazer a prova.
- E** Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.

QUESTÃO 05

Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que

- A** não estudou ainda a maioria desses conteúdos.
- B** estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu.
- C** estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu.
- D** estudou e aprendeu muitos desses conteúdos.
- E** estudou e aprendeu todos esses conteúdos.

FORMAÇÃO GERAL DOCENTE

QUESTÃO 06

Qual foi o grau de dificuldade das questões de Formação Geral Docente?

- A** Muito fácil.
- B** Fácil.
- C** Médio.
- D** Difícil.
- E** Muito difícil.

QUESTÃO 07

Os enunciados das questões de Formação Geral Docente estavam compreensíveis e objetivos?

- A** Sim, todos.
- B** Sim, a maioria.
- C** Apenas cerca da metade.
- D** Poucos.
- E** Não, nenhum.

COMPONENTE ESPECÍFICO DA ÁREA

QUESTÃO 08

Qual foi o grau de dificuldade das questões do Componente Específico da Área?

- A** Muito fácil.
- B** Fácil.
- C** Médio.
- D** Difícil.
- E** Muito difícil.

QUESTÃO 09

Os enunciados das questões do Componente Específico da Área estavam compreensíveis e objetivos?

- A** Sim, todos.
- B** Sim, a maioria.
- C** Apenas cerca da metade.
- D** Poucos.
- E** Não, nenhum.

Área livre

