

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**JOSÉ PAULO TAVARES KOL**

**AVALIANDO AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): UM ESTUDO SOBRE A  
VALIDADE DE UMA CERTIFICAÇÃO INTERNACIONAL**

Brasília  
2009

JOSÉ PAULO TAVARES KOL

**AVALIANDO AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): UM ESTUDO SOBRE A  
VALIDADE DE UMA CERTIFICAÇÃO INTERNACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em  
Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

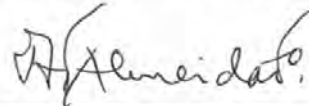
Brasília  
2009

JOSÉ PAULO TAVARES KOL

**AVALIANDO AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): UM ESTUDO SOBRE  
VALIDADE DE UMA CERTIFICAÇÃO INTERNACIONAL**

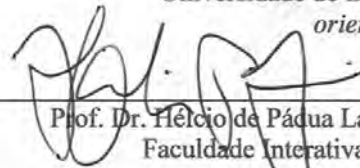
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em  
Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



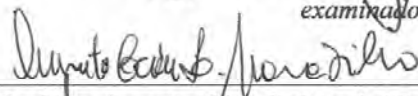
---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
Universidade de Brasília  
*orientador*



---

Prof. Dr. Hélcio de Pádua Lanzoni  
Faculdade Interativa COC  
*examinador externo*



---

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho  
Universidade de Brasília  
*examinador interno*

Brasília, 24 de março de 2009.

K81a Kol, José Paulo Tavares.

Avaliando as competências dos professores de língua estrangeira (inglês) : um estudo sobre a validade de uma certificação internacional / José Paulo Tavares Kol; Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. – Brasília, 2009. 120, [132] p.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

1. TKT. 2. Certificação de professores de inglês. 3. Validade de provas. 4. Competências dos professores. 5. Avaliação em língua estrangeira.

CDU 371.13

À Sunshine  
(*In Memoriam*)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor (e mestre) Almeida Filho, pela orientação tranquila e firme, e sua contagiante paixão por ensinar.

À professora Sara Walker, pelos anos de coleguismo, pelo apoio, por seu incansável profissionalismo que a todos inspira, e pela amizade.

Aos meus filhos Davi, Luan e Mariana, pela torcida e, acima de tudo, pela abnegação ao abrir mão da minha presença e atenção nas semanas finais de conclusão desta dissertação.

Aos meus colegas Jim e Susie, do Instituto Rio Branco, pelo apoio e compreensão.

Aos amigos e amigas, alunos e alunas, colegas da UnB, pela inspiração e torcida.

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...)  
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago  
e me indago. Pesquisa para constatar, constatando,  
intervenho, intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e  
comunicar ou anunciar a novidade.”*

Paulo Freire  
**Pedagogia da Autonomia**

KOL, José Paulo Tavares. **Avaliando as competências dos professores de língua estrangeira (inglês): um estudo sobre validade de uma certificação internacional**. 2009. 120, [132] p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2009.

## RESUMO

Diante da inexistência, no Brasil, de certificações nacionais para professores de inglês como língua estrangeira, este estudo teve por objeto o exame internacional Teaching Knowledge Test, com vistas a estabelecer se uma prova objetiva, receptiva, de itens isolados, baseada em critérios (HUGHES, 1989; ALDERSON et al,1995), e desenvolvida para o mercado global, oferece indícios de validade e confiabilidade necessários a uma certificação profissional. Recorrendo a instrumentos da pesquisa qualitativa, tais como observações de sala de aula e entrevistas semi-estruturadas, e ainda à aplicação de uma prova pública do TKT, procurei identificar o grau de alinhamento entre as competências implícita, teórica e aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999 e 2005) de quatro professores de inglês, cujas experiências profissionais variavam de dois a dez anos. Em virtude de os resultados na prova terem demonstrado um relativo achatamento no (re)conhecimento, por parte dos professores participantes, da teoria testada pelo TKT -- o que não refletia inteiramente as discrepâncias na competência aplicada constatadas em sala de aula -- a mesma prova foi aplicada a um grupo de comparação composto por quatro alunos de inglês de nível avançado, a fim de averiguar se as competências linguístico-comunicativas e implícitas (ALMEIDA FILHO, op. cit.) dos candidatos bastariam para um desempenho satisfatório na prova, segundo os critérios de avaliação do órgão examinador. Constatou-se que, mesmo sem formação ou qualquer experiência profissional em ensino de inglês como língua estrangeira, o grupo de comparação obteve resultados muito próximos aos dos professores, sugerindo que o nível de conhecimentos técnico-teóricos exigidos pelo TKT não a caracteriza como prova de qualificação profissional, pois avalia os candidatos com tamanho peso nas competências implícitas e linguístico-comunicativas a ponto de não oferecer distinções claras entre leigos e profissionais, e entre profissionais altamente qualificados e aqueles com uma qualificação

**Palavras-chave:** TKT. Certificação de professores de inglês. Validade de provas. Competências dos professores. Avaliação em língua estrangeira



KOL, José Paulo Tavares. **Assessing EFL teachers' competencies: a study on the validity of an international certification**. 2009. 120, [132] p. Dissertation (MA in Applied Linguistics) – Universidade de Brasília, 2009.

## ABSTRACT

Given the inexistence in Brazil of a national certification instrument for Teachers of English as a Foreign Language, the object of this study was the international exam *Teaching Knowledge Test (TKT)*, with a view to establishing if an objective, receptive, discrete-point and criterion-based test (HUGHES, 1989; ALDERSON et al, 1995), designed for the global market, provided levels of the validity and reliability required of a professional certification. By resorting to qualitative research tools, such as classroom observation and semi-structured interviews, as well as the administration of a public TKT sample test, I sought to identify the extent to which there was any alignment between the implicit, theoretical and applied competencies (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999 and 2005) of four Brazilian teachers of English as a foreign language, whose professional experience ranged from two to ten years. Since their test results revealed a considerable similarity in their recognition of the theoretical knowledge assessed by TKT – which did not account for the discrepancies in the applied competence verified in their classroom practice – the same test was administered to a comparison group comprising four advanced-level students of English, in order to check if the linguistic-communicative competencies (ALMEIDA FILHO, *op. cit.*) of the candidates would be enough for a satisfactory performance in the test, according to the evaluation criteria of the examining body. It was possible to verify that even without an academic background or professional experience in the teaching of English as a foreign language, the comparison group's scores were very close to those of the teachers. This suggests that the level of technical and theoretical knowledge required by TKT does not characterize it as a professional qualification test, since its assessment of candidates relies so heavily on implicit and linguistic-communicative competencies that it fails to make a clear distinction between lay people and professionals, let alone between highly-qualified professionals and those moderately qualified or even totally unqualified in formal terms.

**Keywords:** TKT. EFL teachers' certification. Test validity. Teachers' competencies. Foreign language testing.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Comparação entre os conteúdos testados pelo TKT e os conhecimentos do professor segundo as taxonomias de Grossman e Almeida Filho.	321
<b>Quadro 2:</b>	Contraste das categorias de testes de ILE	33
<b>Quadro 3:</b>	Modelo do registro das observações de sala de aula	63
<b>Quadro 4:</b>	Módulos do TKT	72
<b>Quadro 5:</b>	Objetivos das questões do Módulo 1 da amostra do exame TKT do livreto de divulgação	73
<b>Quadro 6:</b>	Objetivos das questões do Módulo 2 da amostra do exame TKT do livreto de divulgação	74
<b>Quadro 7:</b>	Objetivos das questões do Módulo 3 da amostra do exame TKT do livreto de divulgação	75
<b>Quadro 8:</b>	Faixas de desempenho no TKT	77
<b>Quadro 9:</b>	Comparativo das crenças, desempenho em sala de aula e no TKT da participante Maria	79
<b>Quadro 10:</b>	Faixas de desempenho de Maria no TKT	84
<b>Quadro 11:</b>	Comparativo das crenças, desempenho em sala de aula e no TKT do participante José	85
<b>Quadro 12:</b>	Faixas de desempenho de José no TKT	89
<b>Quadro 13:</b>	Comparativo das crenças, desempenho em sala de aula e no TKT da participante Ana	91
<b>Quadro 14:</b>	Faixas de desempenho de Ana no TKT	96
<b>Quadro 15:</b>	Comparativo das crenças, desempenho em sala de aula e no TKT da participante Adriana	97
<b>Quadro 16:</b>	Faixas de desempenho de Adriana no TKT	102
<b>Quadro 17:</b>	Comparação entre a ordem dos participantes na pontuação no TKT e na apreciação do pesquisador	104
<b>Quadro 18:</b>	Desempenho no TKT dos participantes do grupo de comparação	106
<b>Quadro 19:</b>	Formação e qualificações dos participantes e seus conceitos na prova do TKT	107
<b>Quadro 20:</b>	Resultados obtidos em prova piloto do TKT aplicada a professores da rede pública do TO	109

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>GC</b>	Grupo de comparação
<b>ILE</b>	Inglês como língua estrangeira
<b>L-2</b>	Segunda língua
<b>L-materna</b>	Língua materna
<b>TKT</b>	Teaching Knowledge Test
<b>TTC</b>	Teacher Training Course

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
CONTEXTO DA PESQUISA	14
JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	16
PERGUNTAS DE PESQUISA	21
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	23
1.1 OS CONHECIMENTOS TESTADOS PELO TKT	23
1.1.1 Conceitos de competência dos professores	26
1.1.2 O conceito de crenças do professor	29
1.1.3 Competências testadas no TKT	30
1.2 CONCEITOS DE AVALIAÇÃO	32
1.2.1 Tipos de provas	33
1.2.2 Validade e suas tipologias	35
1.2.2.1 Validade interna	36
1.2.2.2 Validade externa	37
1.2.2.3 Validade de construto	38
1.2.3 Confiabilidade	39
1.3 O PODER DAS PROVAS	40
1.4 RESUMO DO CAPÍTULO	41
<b>2. METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	43
2.1 INTRODUÇÃO	43
2.2 POR QUÊ O ESTUDO DE CASO	44
2.3 PROCEDIMENTOS	46
2.3.1 Análise documental	46
2.3.2 Trabalho de campo	47
2.3.2.1 Perfil dos professores participantes selecionados	48
2.3.2.1.1 Maria	49
2.3.2.1.2 José	50
2.3.2.1.3 Ana	52
2.3.2.1.4 Adriana	53
2.3.3 Instrumentos ‘quantitativos’	54
2.3.3.1 Perfil do grupo de comparação	56
2.3.4 Métodos e instrumentos de coleta de dados	57
2.3.4.1 Observações das aulas dos participantes	59
2.3.4.2 Notas de campo	62
2.3.4.3 Entrevistas semi-estruturadas	63
2.3.4.4 Aplicação da prova do TKT	64
2.3.5 Método de análise dos dados	66
2.3.6 Considerações éticas	67
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS</b>	68
3.1 O TEACHING KNOWLEDGE TEST	68
3.1.1 Histórico	68
3.1.2 Público-alvo do TKT	70
3.1.3 Formato e conteúdo	71
3.1.4 Critérios de avaliação e fundamentação teórica	76

3.2 CRENÇAS, COMPETÊNCIA APLICADA E DESEMPENHO NO TKT DOS PARTICIPANTES	78
3.2.1 Maria	78
3.2.2 José	84
3.2.3 Ana	90
3.2.4 Adriana	96
3.3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	103
3.3.1 Validade externa do TKT	103
3.3.2 Correlação entre experiência profissional e desempenho no TKT	104
3.3.3 Validade de construto do TKT	105
3.3.3.1 Desempenho no TKT do grupo de comparação	106
3.3.3.2 Fator linguístico-comunicativo no TKT	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
<b>REFERÊNCIAS</b>	115
<b>ANEXOS</b>	126
ANEXO A – LIVRETO DE DIVULGAÇÃO DO TKT	
ANEXO B – MODELOS DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO UTILIZADOS	
ANEXO C – NOTAS DE CAMPO DAS AULAS OBSERVADAS	
ANEXO D – AMOSTRA DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR- PARTICIPANTE	
ANEXO E – PROVAS DO TKT RESOLVIDAS PELOS PROFESSORES-PARTICIPANTES E PELO GRUPO DE COMPARAÇÃO	
ANEXO F – MODELO DO TESTE DE PROFICIÊNCIA APLICADO AOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE COMPARAÇÃO	

## INTRODUÇÃO

### Contexto da Pesquisa

Em 1979, recém-chegado da África do Sul, onde tinha realizado a maior parte de meus estudos secundários, ingressei no curso de Comunicação Social de uma universidade pública de Belo Horizonte. Como falava inglês fluentemente, decidi arrumar um ‘bico’ como professor de inglês em uma escola de idiomas da cidade. Apesar da falta de experiência e formação na área, fui muito bem acolhido pela direção da escola, a princípio por possuir bom domínio de inglês (doravante L2) e, posteriormente, como devo ter evidenciado no curso de treinamento de duas semanas oferecido pela instituição, por minha personalidade “dinâmica”, segundo a diretora.

Sete anos mais tarde, já jornalista atuante, voltei a pleitear minha admissão como professor de inglês em um curso de idiomas franqueado, desta vez na Grande São Paulo, como forma de complementar minha renda. Novamente, o domínio da L2 e o dinamismo em sala de aula foram determinantes para garantir meu êxito nesse emprego, a ponto de me ter sido oferecido um cargo de coordenação na escola, que declinei por motivos que não cabe aqui detalhar. Em 1989, quando decidi abraçar definitivamente o ensino de inglês como língua estrangeira (doravante ILE) como profissão, dessa vez em Goiânia, obtive semelhante reconhecimento em um centro bi-nacional<sup>1</sup> de porte médio. Em dois anos, já me tornara coordenador e, subsequentemente, diretor acadêmico da escola.

Nesse final de século XX, eu não era um caso isolado no contexto dos cursos livres de idiomas, responsáveis pela formação de boa parte, senão da maioria, dos brasileiros que almejava – e, justiça seja feita, lograva algum êxito -- em aprender um idioma estrangeiro. Os professores mais valorizados nesse meio não eram aqueles com uma formação superior específica no ensino de idiomas (no caso, aquela oferecida pelos cursos de Letras), mas sim os que tinham tido uma experiência de vida na cultura-alvo, independentemente de sua formação. Falantes nativos, então, eram tratados como semideuses pelo simples fato de serem nativos. Muitos estavam passando alguns meses no Brasil, porém eram recrutados -- à

---

<sup>1</sup> Centros binacionais são cursos livres de inglês americano que compreendem uma rede de instituições independentes entre si, mas que recebem apoio, em maior ou menor grau, do governo dos Estados Unidos, por intermédio da Embaixada desse país no Brasil.

margem da lei obviamente -- sem necessariamente possuir formação superior nem experiência prática de ensino. Desnecessário dizer, que muitas dessas contratações estavam fadadas ao fracasso após constatar-se que o ‘nativo’ – remunerado, muitas vezes, com salários superiores aos seus colegas brasileiros – carecia de qualquer habilidade pedagógica e tampouco tinha vocação para o ensino.

Esse breve relato do ambiente em que ocorreu minha trajetória inicial como professor de ILE tem como propósito elucidar o contexto em que se gestaram as indagações que me propulsionaram em direção à pesquisa na qual se assenta esta dissertação. No Brasil, a docência em geral, e o ensino de idiomas, em particular, sempre foi tratado com uma certa informalidade. Conforme destaca Imbernón (2000),

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como ‘profissão’ genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semi-profissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo. (p. 13)

No caso do ensino de idiomas, a situação se agrava pelo fato de se investirem na profissão indivíduos que muitas vezes possuem apenas proficiência na L2 (no caso dos cursos livres e professores autônomos) ou aqueles que receberam formação nos aspectos formais da L2 nos cursos de Letras, mas carecem de competência comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980; ALMEIDA FILHO, 1993 e 2007), e que constituem os profissionais que atuam nos demais contextos de ensino de ILE<sup>2</sup>. A proficiência linguística dos professores formados pelos cursos de

Letras no país tem sido objeto de amplo debate na academia (CONSOLO, 2003, 2004, 2005; SCARAMUCCI, 2004, 2006; LANZONI, 2004; MARTINS, 2005, *apud* CAMARGO, 2007). Não obstante, as diretrizes oficiais que visam orientar a formação dos alunos dos cursos de

---

<sup>2</sup> Camargo (2006) identificou pelo menos seis contextos de atuação dos professores de idiomas no Brasil: “no ensino regular público; no ensino regular privado, com inglês na grade curricular; no ensino regular privado, com inglês na grade curricular e curso de inglês no contra-turno terceirizado a um instituto de línguas; no ensino regular privado, com inglês da grade curricular terceirizado; ensino em institutos de línguas, que podem ser escolas independentes, franquias ou os chamados centros binacionais, geralmente americanos ou britânicos; e no trabalho de professores autônomos”. (p. 11)

Letras não contemplam a dimensão da proficiência na L2, embora tenham assumido uma posição algo difusa sobre competência aplicada<sup>3</sup>.

Lançado em 2004 pelo Ministério da Educação, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), objetiva, de acordo com o Artigo 1º da Portaria INEP nº 175 de 24/08/2005, “avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre as realidades brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento”. (INEP, 2005)

Na sua avaliação dos cursos de Letras, o ENADE avalia se a formação do aluno contemplou as seguintes habilidades e competências: domínio da língua portuguesa na norma culta nas suas manifestações oral e escrita; uso adequado da língua em diferentes situações de comunicação; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional; percepção de diferentes contextos interculturais; domínio de teorias de aquisição de línguas e de metodologias de ensino de línguas e literaturas e formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho (BRASIL, 2005 *apud* CAMARGO, 2007).

No caso das Licenciaturas em Língua Estrangeira, a Portaria INEP nº 175 dá ênfase às teorias de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira, em teorias, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira, e em ensino reflexivo (*op. cit.*).

### **Justificativa da Pesquisa**

Diante do exposto, constata-se que não existe no país uma certificação oficial e única – como o exame da Ordem dos Advogados do Brasil que certifica os egressos dos cursos de Direito, por exemplo – que reúna as expectativas de competências básicas para o professor de língua estrangeira e que possa servir de critério para contratação de profissionais tanto por parte do setor público como do privado, o que pode levar o indivíduo a buscar, por conta própria,

---

<sup>3</sup> O termo *competência aplicada* é aqui usado no sentido definido por Almeida Filho (2007), como “aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (competência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém”.



instrumentos de qualificação profissional -- para além dos diferentes cursos de graduação em Letras -- a fim de agregar um diferencial ao seu currículo e alavancar sua empregabilidade ou ampliar suas oportunidades de promoção na carreira.

É nessa lacuna que opera a indústria de ensino de ILE, a partir dos centros de difusão da língua e cultura-alvo, notadamente os Estados Unidos e a Grã-Bretanha. Esta última tem ainda se destacado não só na exportação de métodos e materiais de ensino como em ‘pacotes’ de formação de professores e exames de certificação. No Brasil, a Cambridge ESOL (English to Speakers of Other Languages), ligada à Universidade de Cambridge, lidera o mercado nacional de cursos que culminam com exames de certificação profissional reconhecidos internacionalmente. Os de maior penetração em nosso meio são o ICELT (International Certificate for English Language Teachers), o CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults), o DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults) e, em escala menos expressiva, o CELTYL (Certificate in English Language Teaching to Young Learners).

Entretanto, tratam-se de instâncias de formação dispendiosas, que requerem proficiência avançada em inglês e dedicação equiparável aos cursos de formação superior. Por esses motivos, sua aplicação tem se dado, quase que exclusivamente, nos centros binacionais britânicos que incentivam seus quadros a fazerem os cursos e os exames, frequentemente requisitados no plano de carreira dessas instituições.

No intuito de abarcar um público que se encontrava excluído dos exames oferecidos até então, desde maio de 2005 a Cambridge ESOL vem oferecendo no mercado brasileiro o Teaching Knowledge Test (Teste de Conhecimento de Ensino, conhecido pela sigla TKT e doravante assim denominado). Ao contrário de outras certificações para professores de inglês oferecidas pela instituição, a prova do TKT é inteiramente composta por questões objetivas, não havendo sido “criada para testar nem as habilidades linguísticas dos candidatos nem seu desempenho em sala de aula” (NOVAKOVIC, 2006).

Segundo a Cambridge ESOL, o TKT visa oferecer aos candidatos com menor experiência profissional o reconhecimento do presente estágio “no seu desenvolvimento profissional que lhes permita ascender a qualificações mais elevadas no magistério”, e já para aqueles com maior experiência venha a constituir-se em “uma oportunidade de reciclar seu conhecimento pedagógico e, nos casos em que se aplica, estabelecer uma norma referencial (*benchmark*) para

professores de outras disciplinas que não o inglês, mas que tenham se transferido para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira”<sup>4</sup>.

A flexibilidade da prova (oferecida em três módulos independentes), o baixo nível de requisitos linguísticos exigidos dos candidatos (apenas sugere-se que tenham atingido o nível B1 da escala do Common European Framework of Reference for Languages, mais conhecido pela sigla CEFR) aliados ao seu custo relativamente baixo se comparado a outras certificações profissionais, podem estar na origem da expressiva aceitação que o TKT obteve no Brasil já no primeiro ano de sua efetivação. Entre um total de aproximadamente 4.000 candidatos que se submeteram à prova entre maio de 2005 e abril de 2006 nos 24 países em que foi ministrada, o Brasil foi um dos principais mercados<sup>5</sup>.

As estatísticas divulgadas pela própria Cambridge ESOL<sup>6</sup> sobre o perfil profissional dos candidatos no primeiro ano de aplicação do TKT, reforçam a hipótese levantada acima a respeito do público-alvo do exame:

Embora 79% dos candidatos tenham respondido ser qualificados para o ensino de inglês em seus países, a extensão de sua experiência profissional variava de total inexperiência a 11 anos de experiência ou mais. À época de realização da prova, a maioria dos candidatos estava no magistério há seis anos ou mais (52%), enquanto 28% lecionavam por um período que variava entre dois e cinco anos. Vinte por cento dos candidatos tinham menos de um ano de experiência.<sup>7</sup>

Diante do quadro do ensino de ILE que venho descrevendo em que, de um lado existe uma demanda expressiva por certificação técnica – originada pela saturação da oferta de professores de ILE, e conseqüente ajuste nos critérios de admissão ao mercado de trabalho -- e por outro um exame de reconhecimento internacional, urge perguntar se, a partir dos construtos teóricos de uma prova objetiva e de fácil administração como o TKT, e dos resultados nela obtidos por um número de examinandos seria possível identificar indícios de correlação positiva entre as faixas de desempenho aferidas pelo TKT e as práticas pedagógicas efetivas dos examinandos.

---

<sup>4</sup> Novakovic, 2006:22

<sup>5</sup> Procurado para fornecer dados mais específicos sobre o mercado brasileiro, o representante da Cambridge ESOL no Brasil informou que não poderia divulgar essa estatística.

<sup>6</sup> Novakovic, 2006:23

<sup>7</sup> As citações textuais de obras não traduzidas do inglês são traduções do autor da presente dissertação.

Uma indicação positiva poderia sinalizar a relevância de provas teóricas semelhantes ao TKT como instrumentos de aprimoramento da qualidade dos profissionais de língua estrangeira e incentivar o desenvolvimento de instrumentos de avaliação técnica desenvolvidos no Brasil e, portanto, mais relevantes à realidade do ensino de ILE no País. Na hipótese, pouco provável, mas ainda assim ponderável, de o TKT vir a ser adotado pelos cursos de Letras para mensurar o conhecimento de seus alunos (a exemplo da prática que o Ministério da Educação no Chile vem considerando – vide Capítulo 3), o conteúdo do exame poderia vir a exercer um impacto na formação dos professores de ILE, fenômeno discutido por Scaramucci (2004), entre outros autores, e identificado como “efeito retroativo”(ALDERSON e WALL, 1995).

Tal perspectiva iria coroar um processo que Camargo (2007) identificou ao assinalar que “o que se observa no panorama mundial há alguns anos é a aceitação por completo da padronização do trabalho do professor de inglês (como segunda língua ou estrangeira) a partir de parâmetros ditados por instituições internacionais estabelecidas em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, pólos tradicionalmente geradores de metodologias e abordagens de ensino, e sedes das maiores editoras que atuam na área de ensino de língua inglesa como língua estrangeira”. (p. 14).

Cabe aqui lembrar que o ensino de um idioma não é um processo neutro, passível de ser reduzido à objetividade de uma ciência exata, por exemplo, mas sim um fenômeno de troca discursiva, preñado de valores e ideologias e, no caso do inglês, um agente de manutenção de desigualdades globais (PENNYCOOK, 1995). Ao discorrer sobre tal processo, Prabhu (1995) afirma que:

[...] o ensino de línguas inclui um componente ideológico pois a língua não é meramente um sistema, um armazenamento ou uma capacidade mental, mas um meio de troca de sentido e mensagens sobre o mundo em geral, e o ensino de línguas necessariamente envolve essa mesma troca de sentidos e mensagens na sala de aula. O ensino de idiomas, portanto, precisa empregar um conteúdo temático de algum tipo, e conteúdo temático consiste tipicamente em visões de mundo ou de ordens mundiais, ou seja, alguma espécie de ideologia. [...] Há, ainda, uma forte ideologia comercial que opera no ensino de línguas, graças à escala do empreendimento do ensino de idiomas no mundo moderno, em particular na escala do ensino da língua inglesa. Há um vasto mercado para livros e outras formas de material didático, e possibilidades de vender o ensino da língua de forma lucrativa. Isto inevitavelmente coloca em cena as conhecidas forças mercantilistas e consumistas, que muitas vezes se sobrepõem a outros componentes do ensino de línguas.” (p. 65)

Sustentando análise correlata, Kumaravadivelu (2006) alerta para a necessidade de se desenvolver “uma consciência crítica de como o uso da linguagem é moldado e remoldado por forças institucionais, processos históricos e agendas políticas dominantes e de como a linguagem pode funcionar (e, frequentemente funciona) como transportador e tradutor de ideologia que serve a interesses não-ditos. Elas também se relacionam à noção de agenciamento na comunidade do discurso profissional, que faz o conhecimento ocidental dominar o conhecimento local subjugado” (p. 143). É a partir de tal reflexão que se pode buscar uma re-configuração das relações entre o “centro marginalizador” e a “periferia marginalizada”, sugere o autor.

Advém dessas reflexões a premência de se realizarem estudos consistentes sobre a qualidade e relevância de materiais didáticos e, mais especificamente no caso da pesquisa aqui proposta, dos exames de certificação de professores de ILE que são concebidos e distribuídos pelos centros tradicionais de difusão da língua inglesa. Tal inquietação já mobiliza vários pesquisadores (BASSO, 2003; LANZONI, 2004; MARTINS, 2005) do meio acadêmico no país, mas gostaria de salientar um estudo que tem especial pertinência para efeito deste trabalho.

Em sua dissertação de mestrado, Camargo (2007) investigou os pontos de convergência entre conteúdo do TKT e aquele preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo geral de “verificar até que ponto um exame internacional, elaborado de acordo com um padrão internacional de avaliação de docentes de língua inglesa como língua estrangeira, pode ser utilizado como instrumento de avaliação dos conhecimentos necessários à atuação do professor de inglês no contexto brasileiro”. (p. 7).

Recorrendo a pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), conceitos da área de avaliação, reflexões sobre o termo ‘competência’ e sua variedade terminológica e noções sobre gênero profissional no desenvolvimento de sua pesquisa, Camargo chegou à seguinte conclusão:

[...] a análise comparativa entre o TKT e os trechos das Diretrizes mostrou que (1) todos os textos analisados intencionam conduzir seu destinatário ao agir canônico, por se referirem a um mundo discursivo distante da realidade do interlocutor, e ao agir prescrito, por determinarem como seu interlocutor deve agir na formação de alunos e no exame; (2) o TKT contempla três das quatro dimensões identificadas na Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes para os

Cursos de Letras, e somente uma das dimensões identificadas no Artigo 6º. das Diretrizes para a Formação de Professores. [...] Pelo fato do TKT contemplar parcialmente as dimensões privilegiadas pelos documentos oficiais brasileiros, concluo que não há alinhamento suficiente entre o TKT e as diretrizes oficiais brasileiras para considerá-lo um instrumento válido para avaliar os conhecimentos sobre ensinar do (futuro) professor de inglês brasileiro. (p. 7).

Apesar do tom taxativo com que a pesquisadora conclui sua investigação, em se tratando de um estudo pioneiro há ainda espaço para que outros pesquisadores se debruçam sobre o tema antes que se decreta, em definitivo, a incompatibilidade do conteúdo do TKT com as práticas de sala de aula desejáveis para o professor de ILE no Brasil. Minha preocupação nesta pesquisa, entretanto, teve um intuito um pouco diferente.

A meu ver, seria igualmente pertinente indagar se há “alinhamento suficiente” entre a avaliação recebida por candidatos do TKT e seu desempenho técnico em sala de aula. Mesmo não sendo a prática de sala de aula um objetivo declarado da prova, a certificação por ela outorgada confere ao profissional atributos técnico-teóricos que pouco valor teriam se não estivessem a eles implicitamente agregadas competências de natureza prática. A presente investigação se ocupará, inicialmente, de averiguar o pressuposto de que (re)conhecimento teórico se transforma naturalmente em competência real sintetizada ou aplicada visível na prática desses professores.

### **Perguntas de Pesquisa**

Os propósitos fundamentais da investigação a que me lancei estão sintetizados nas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) A partir dos construtos teóricos do Teaching Knowledge Test (TKT), e dos resultados nele obtidos por quatro participantes da pesquisa (professores de ILE), é possível identificar indícios de correlação positiva entre as faixas de desempenho aferidas pelo TKT e as práticas e crenças pedagógicas efetivas dos participantes?
- 2) Há indícios de uma correlação entre a incorporação, na prática pedagógica dos participantes, da teoria de ensino aferida pelo TKT, e o tempo de experiência em sala de aula dos mesmos?
- 3) O nível de conhecimentos técnico-teóricos exigidos pelo TKT a caracteriza como prova de qualificação profissional?

## **Estrutura da dissertação**

Na tentativa de responder a tais perguntas, irei recorrer a aportes teóricos sobre competências dos professores, métodos de avaliação, conceitos de validade e confiabilidade e o significado das provas nos âmbitos social, cultural e econômico, bem como os conceitos que nortearam minha escolha dos instrumentos utilizados na coleta de dados.

Iniciarei minha fundamentação teórica descrevendo os conceitos sobre conhecimento profissional propostos por Grossman (1990), e nos quais se baseia o conteúdo do TKT, comparando-os com a de outros autores, mais especificamente Canale e Swain (1980), Richards (1998) e Almeida Filho (1993, 1999 e 2005).

Tratarei em seguida de esclarecer os conceitos de pesquisa qualitativa etnográfica que informaram minha escolha do método de coleta de dados em minha investigação, focando principalmente o procedimento de observação de aula e suas aplicações na formação e avaliação de professores, bem como para fins de pesquisa.

Descreverei, então, os variados métodos de avaliação, a fim de poder conceituar as categorias em que o TKT se insere, fundamentado por conceitos identificados por Hughes (1989) e Alderson et al (1995), principalmente. Apoiado no trabalho destes autores, passarei a discorrer sobre os métodos de validação de testes e o conceito de confiabilidade a fim de destacar o delicado equilíbrio que deve existir entre ambos, para que uma prova efetivamente avalie aquilo a que se propõe avaliar com alguma precisão.

Por fim, darei destaque ao impacto que as provas exercem sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir das análises de Hughes (1989) e Scaramucci (2004). Apontarei ainda o poder simbólico das provas nos contextos social, econômico e educacional, com o suporte dos estudos realizados por McNamara (1997 e 1998), Shohamy (2001) e Scaramucci, (2004).

Uma vez introduzidos os principais aportes teóricos a que recorri no desenvolvimento desta investigação, passarei a discorrer sobre eles de forma mais aprofundada no Capítulo 1, Fundamentação Teórica, que se inicia a seguir.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, elucido os aportes teóricos e reflexões que nortearam a presente investigação. Para tanto, iniciarei com uma análise sobre os propósitos do TKT, conforme explicitados pela instituição elaboradora, a fim de poder esclarecer a fundamentação teórica subjacente ao exame.

### 1.1 OS CONHECIMENTOS TESTADOS PELO TKT

Em folheto disponibilizado pela internet<sup>8</sup>, a Cambridge ESOL assim define os objetivos do TKT:

[...] tem por objetivo ser acessível e relevante para professores em qualquer estágio de suas carreiras, independentemente de sua formação e experiência de ensino, sendo ideal para professores que desejam expandir seu conhecimento, bem como aqueles que almejam ingressar na docência.

Retirado de um artigo que se intitula “O Desenvolvimento do TKT”, seria de se esperar que os autores elucidassem a fundamentação teórica que embasou os conhecimentos testados na prova, mas nada é revelado a esse respeito. O livreto de divulgação da prova<sup>9</sup>, por outro lado, limita-se a informar que são testadas as seguintes áreas de conhecimento: conhecimento da disciplina (conteúdos), conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo pedagógico. Segundo um periódico sobre pesquisas no campo de exames de certificação editado pela própria Cambridge ESOL<sup>10</sup>, as áreas acima estão baseadas nos pressupostos teóricos de Grossman (1990) sobre os componentes que constituem conhecimento pedagógico no ensino de forma geral.

O trabalho de Grossman (*op. cit.*) tem como propósito central explorar a relação entre conhecimento profissional e educação profissional. Mais especificamente, visa investigar se um ano adicional de preparação para o ensino específico de inglês como língua-materna (o equivalente à Licenciatura nos cursos de Letras no Brasil), causaria qualquer impacto na

---

<sup>8</sup> ASHTON M.; HARRISON C. The development of the Teaching Knowledge Test, University of Cambridge ESOL Examinations, disponível em [www.britishcouncil.org/it/italy-english-naples-tkt.pdf](http://www.britishcouncil.org/it/italy-english-naples-tkt.pdf), acesso em 13/01/2009

<sup>9</sup> Teaching Knowledge Test Handbook, University of Cambridge ESOL Examinations, 2005, p.2.

<sup>10</sup> University of Cambridge ESOL Examinations Research Notes, no. 29, Agosto de 2007

prática pedagógica de professores de inglês, no contexto do ensino secundário nos Estados Unidos. Para tanto, realizou seis estudos de caso, sendo que três dos participantes da pesquisa haviam se habilitado em Inglês -- porém sem formação para o magistério -- enquanto os outros três haviam feito um ano adicional de preparação para o ensino específico da disciplina.

Em seu relato da pesquisa, Grossman define quatro conceitos que considera essenciais aos conhecimentos do professor: 1) conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento da disciplina; 3) conhecimento do conteúdo pedagógico; e 4) conhecimento do contexto. Embora o terceiro conceito seja o foco central de seu estudo, cabe aqui uma rápida descrição das noções subjacentes a esses conceitos, sob a perspectiva de Grossman.

Recorrendo a estudos anteriores desenvolvidos por outros autores (CARROLL, 1963; ROWE, 1974; COHEN, 1986; DOYLE, 1986 *apud* GROSSMAN, 1990), Grossman identifica em *conhecimento pedagógico geral* várias categorias de conhecimento, que incluem: conhecimento e crenças sobre aprendizado e aprendizes; conhecimento de princípios gerais de ensino; conhecimento e habilidades relacionadas ao gerenciamento da sala de aula; e conhecimento e crenças sobre os objetivos e propósitos do ensino. A autora identifica esta área de conhecimento como a mais proeminente nos sistemas de avaliação de professores que se dizem de base científica, por ser essa a área tipicamente mais pesquisada no campo da formação de professores.

A segunda área de conhecimento analisada, o *conhecimento da disciplina*, teria sido até recentemente (SHULMAN, *apud* GROSSMAN, 1990) relegada como componente importante do preparo para o ensino, já que pesquisas anteriores a 1986 não haviam identificado correlação entre o conhecimento que os professores tinham de suas disciplinas e o desempenho dos alunos. Entretanto, uma série de estudos posteriores (SHULMAN, 1986 e 1987; BALL, 1988; CARLSEN, 1988; WILSON, 1988; RINGSTAFF, 1989; WILSON e SHULMAN, 1989 *apud* GROSSMAN, 1990) destacaram a relevância do conhecimento sobre o conteúdo de uma disciplina, bem como o conhecimento das estruturas substantivas e sintáticas da disciplina. Segundo Grossman, esse conhecimento refere-se ao domínio “dos principais fatos e conceitos em um campo e os relacionamentos entre eles”.



Apoiada nas pesquisas supracitadas, a autora afirma que o grau com que os professores dominam as *estruturas substantivas e sintáticas* dos seus campos de conhecimento pode influenciar a forma como eles representam essas disciplinas para seus alunos, bem como *o que e como*<sup>11</sup> eles ensinam. Por fim, a ausência de conhecimento da disciplina pode afetar o nível do discurso em sala de aula ou ainda como os professores usam o material didático e se posicionam de forma crítica frente ao mesmo.

A terceira área de conhecimento -- e que é o foco central do trabalho de Grossman conforme esclarecido anteriormente -- é o *conhecimento do conteúdo pedagógico*, referindo-se “aos conhecimentos específicos para ensinar os conteúdos de determinadas matérias”. Citando Schulman (1986), a autora explica que este conhecimento “inclui uma compreensão daquilo que torna fácil ou difícil o aprendizado de tópicos específicos e os conceitos e preconceitos que os alunos de diferentes idades e formações trazem consigo para o aprendizado dos temas e lições ensinados com maior frequência”. (p. 7)

Grossman identifica então quatro componentes nessa área de conhecimento: 1) conhecimento e crenças do professor sobre o propósito de ensinar uma disciplina nos diferentes níveis de formação escolar; 2) conhecimento da percepção, dos conceitos e equívocos dos alunos sobre temas específicos em determinada disciplina; 3) conhecimento dos materiais didáticos disponíveis para o ensino de determinada disciplina em seus diferentes níveis de complexidade curricular; e 4) conhecimento de estratégias e representações pedagógicas no ensino de determinados tópicos.

Por fim, a autora reconhece uma última área de conhecimento essencial para o professor, que é o *conhecimento do contexto*. Grossman define da seguinte forma tal conhecimento:

A fim de ter qualquer utilidade na prática de sala de aula, o conhecimento dos professores deve se adaptar às especificidades de seus alunos e às exigências dos seus distritos [escolares]. O conhecimento do contexto inclui: conhecimento dos distritos em que os professores lecionam, incluindo as oportunidades, expectativas e limitações impostas pelos distritos; conhecimento do ambiente da escola, incluindo a “cultura” da escola, as diretrizes departamentais, e outros fatores contextuais referentes à escola que afetam o ensino; e conhecimento dos alunos e suas comunidades, a formação dos alunos e de suas famílias, pontos fortes e fracos dos alunos, bem como seus interesses. (p. 9).

---

<sup>11</sup> Meu grifo

Entretanto, para Grossman é o domínio da terceira área de conhecimento supracitada (conhecimento do conteúdo pedagógico) que distingue o professor experiente do especialista numa mesma disciplina, sendo, portanto, o foco central da pesquisa a que se propôs. Após entrevistar e observar as aulas dos seis participantes em seu estudo, bem como os programas de formação dos quais eram egressos, Grossman conclui que “apesar de o domínio pedagógico do conteúdo poder resultar parcialmente do domínio da disciplina em si, os professores também precisam de conhecimentos específicos sobre os propósitos e estratégias envolvidas no ensino de determinada matéria no ensino secundário, e ainda *como*<sup>12</sup> os alunos aprendem conteúdos específicos”. (p. 143).

Grossman ressalta, contudo, que o diferencial observado na prática dos professores com formação pedagógica estava intrinsecamente relacionado ao modelo de ensino a que foram expostos no curso de Licenciatura. Como os três participantes com formação pedagógica haviam cursado o mesmo programa acadêmico, com grande ênfase no conceito de “andaimés instrucionais”, a pesquisadora observou na prática de sala de aula deles instâncias de apropriação do conhecimento pelos alunos, apoio, relevância, colaboração e transferência de controle não observadas nas aulas dos professores sem formação específica para o magistério.

Voltando agora ao foco da minha investigação, gostaria de salientar a relevância deste domínio de conhecimento técnico (conhecimento do conteúdo pedagógico) na caracterização do TKT como um exame que se propõe a testar os conhecimentos específicos de professores de ILE. Seria este domínio que validaria a prova, entre outros fatores, não como uma prova de língua inglesa, nem como uma prova sobre pedagogia em geral, mas como uma prova específica dos saberes necessários para o ensino de ILE.

### **1.1.1 Conceitos de competências dos professores**

A fim de proporcionar uma melhor compreensão, para efeito de análises posteriores, dos conhecimentos específicos correntemente atribuídos ao profissional do ensino de idiomas, passarei agora a uma breve análise do termo “competência” e as diferentes conceituações mais frequentemente atribuídas a ele na literatura em referência aos professores de línguas.

---

<sup>12</sup> Meu grifo

O termo “competência” foi originalmente usado na França, a partir do século XV, para designar os poderes outorgados às instituições que deliberavam sobre questões problemáticas emergentes no embate de interesses dentro de um contexto social caracterizado por crescente complexidade. Mas foi no final do século XVIII que seu significado se ampliou, passando a designar capacidades oriundas do saber e da experiência, tendo, portanto, se tornado de fácil apropriação em épocas subsequentes pelas diversas vertentes das ciências sociais, quando o termo começou a comportar definições mais específicas a cada área de conhecimento (CAMARGO, 2007).

Na área geral de formação de professores, a literatura é pródiga em tentativas de delinear competências que seriam desejáveis ao exercício da docência, aparecendo nos trabalhos de Shulman (1986 e 1987), Freeman e Johnson (1998), Perrenoud (1999), Tardif (2002), Mello (2003) e Placco (2002, 2005, 2006).

Por sua abrangência e alcance, caberia destacar, entretanto, as competências descritas por Placco, que identificou oito “dimensões da formação e do trabalho do professor”. São elas: 1) dimensão técnica ou técnico-científica, relativa aos conhecimentos técnico-científicos da área de atuação do professor; 2) dimensão ética e política, referente à capacidade do professor de compreender os objetivos do processo educacional, de ter postura ética-política e comprometida com uma determinada visão de educação; 3) dimensão da formação continuada, correspondendo à necessidade de buscar constante aperfeiçoamento, habilidades para fazê-lo, interesse e motivação para pesquisar, questionar e buscar informações ligadas à sua área de conhecimento; 4) dimensão do trabalho coletivo, representado pela habilidade de colaborar com outros profissionais em nível político-pedagógico-institucional, agindo com consciência da transdisciplinaridade do conhecimento; 5) dimensão dos saberes para ensinar, que inclui os conhecimentos que o professor tem sobre os aprendizes, e os conhecimentos sobre os propósitos e adequação dos procedimentos didáticos; 6) dimensão crítico-reflexiva, manifestada na capacidade de auto-reflexão, auto-questionamento e auto-conhecimento do professor; 7) dimensão avaliativa, manifestada na capacidade de o professor avaliar questões específicas da sua prática pedagógica, do que é transmitido pelo sistema educacional ou pelo seu contexto de trabalho; e 8) dimensão estética e cultural, relativa à habilidade do professor em proporcionar aos alunos experiências culturais e estéticas, com o propósito de desenvolver um senso estético e assim contribuir com a formação de suas identidades.

Apesar de extensa, a autora ressalva que a lista acima não esgota todas as possibilidades de formação e atuação do professor e esclarece que algumas dessas dimensões poderão vir a se sobrepor, dado que dialogam entre si, não sendo portanto estanques. No campo específico das competências do professor de ILE podemos também encontrar várias tentativas de qualificar as habilidades essenciais que caracterizariam o profissional dessa área, conforme descreverei a seguir.

Em 1980, Canale e Swain estabeleceram o paradigma da “competência comunicativa”, que compreenderia quatro sub-competências: 1) competência gramatical, que corresponde ao domínio dos aspectos formais da L2, tais como morfologia, sintaxe e fonologia; 2) competência discursiva, que remete ao uso apropriado de coesão e coerência no discurso; 3) competência sociolinguística, expressa em termos da capacidade do usuário da L2 em ajustar sua linguagem ao contexto e à estatura sócio-cultural de seus interlocutores; e 4) competência estratégica, que se manifesta através da capacidade de recorrer a estratégias como linguagem corporal, circunlocução, e reparos na fala, a fim de suprir eventuais deficiências linguísticas.

Richards (1998) avançou para além de meras competências comunicativas, e identificou o que designou chamar de “domínios de conhecimento” do professor de ILE. Neles, estariam incluídas não somente as habilidades comunicativas propostas por Canale e Swain, mais ainda outras cinco: domínio de teorias de ensino, habilidades de ensino, domínio da disciplina, capacidade de raciocínio pedagógico e conhecimento do contexto.

No Brasil, coube a Almeida Filho (1993; 1999b; 2005) fazer um mapeamento de competências que considerou essenciais ao exercício da profissão no contexto brasileiro. Aplicando conceitos também identificáveis no trabalho de Placco e Richards (abordados acima), Almeida Filho (2005) sustenta que os professores agem a partir de uma configuração específica de competências a fim de atingir qualidades variáveis em sua prática pedagógica.

Tais competências são definidas como sendo:

Competência implícita (que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender línguas que vivemos), competência teórica (corpo de conhecimentos que podemos enunciar), competência aplicada (o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos), competência linguístico-comunicativa (a língua que se sabe e se pode usar), e a competência profissional (nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros através da reflexão e das ações correspondentes). (p. 94).

Evidentemente que tais competências não existem apenas num plano idealizado nem podem operar num vácuo, mas se manifestam, segundo Almeida Filho, no contexto de uma abordagem de ensinar do professor, “que equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2007: 17). No plano concreto, a abordagem mostra sua face na forma de “materialidades” específicas dentro de um conjunto que o autor designa “Operação Global de Ensino de Línguas”. São dimensões observáveis da prática pedagógica e consistem em:

- planejamento de um curso e/ou de suas unidades;
- produção e/ou seleção de materiais didáticos;
- experiências na, com e sobre a L2 realizadas com os alunos dentro e fora da sala de aula;
- avaliação (do rendimento dos alunos e também do trabalho do professor, seja pelo próprio professor, pelos alunos ou externa).

Ainda segundo Almeida Filho, bastaria que o professor contasse com alguma competência implícita e linguístico-comunicativa para colocar em movimento uma operação de ensino de ILE, ainda que de forma rudimentar, e assim caracterizar uma abordagem de ensino. Operando nesse nível de capacitação, entretanto, o autor compara tais professores a “mestres mágicos”, incapazes de explicar e justificar sua prática. “Para usufruir de uma desejável abordagem consciente e mapeada, o professor necessita desenvolver uma competência *aplicada* [...] que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (competência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.” (ALMEIDA FILHO, 2007: 21).

### **1.1.2 O conceito de crenças do professor**

Muito embora uma prova de cunho profissional, como o TKT, tenha o propósito de avaliar a competência teórica do professor de ILE, a participação da competência implícita deste na realização da prova é inevitável e possivelmente inconsciente. Nesta dimensão operam as crenças que ele traz consigo, um fenômeno bastante pesquisado e discutido nos últimos anos.

Dewey (1938), Guerreiro (2000) e Woods (2002) – *apud* Barcelos (2003) - definem crenças como sendo o conjunto de idéias, pressupostos e construtos criados a partir de vivências,

experiências e a influência do meio sociocultural em que os indivíduos estão inseridos. Sua importância no aprendizado em geral, e da L2 em particular, deve-se ao fato de que o levantamento, análise e reflexão das crenças que fazem parte do cotidiano das salas de aula possibilitam amenizar os contratempos ocasionados pelas diferentes culturas de ensinar e aprender de professores e alunos.

Barcelos (2003) assinala que a harmonização de tais diferenças pode representar um grande avanço na área de lingüística aplicada e diminuir as tensões existentes no ensino/aprendizado. De acordo com Richardson (1996) “as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre as experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças.”

Diante dessa perspectiva, as crenças assumem um papel preponderante no agir do professor e explicar os comportamentos que assume em sala de aula. Foi com o intuito de identificar os pressupostos que movem a ação dos professores participantes desta pesquisa, que recorri ao conceito ‘crenças’ para sintetizar os dados colhidos durante as entrevistas que realizei e cujas respostas são apresentadas no Capítulo 3.

### **1.1.3 Competências testadas no TKT**

Fazendo um cruzamento entre as taxonomias utilizadas por Grossman, e descritas no início deste capítulo, e estas aplicadas por Almeida Filho, é possível identificar alguns pontos de contato que nos permitem compreender, afinal, os saberes que o TKT se propõe a testar. Lembrando que “o conhecimento do contexto não é avaliado pelo TKT já que “este conhecimento seria mais apropriadamente evidenciado por meio da prática de ensino, o que não constitui parte da avaliação feita pelo TKT”<sup>13</sup>, teríamos, por extensão, que descartar a competência aplicada identificada por Almeida Filho, como um dos componentes avaliados pela prova.

Dessa forma, os conceitos de Grossman e Almeida Filho que nos interessam considerar para efeito de análise da prova convergem com os itens testados no TKT conforme a configuração ilustrada pelo quadro a seguir:

---

<sup>13</sup> HARRISON, C. Teaching Knowledge Test update – adoptions and courses. **Research Notes**, Cambridge, n. 29, p. 31, ago 2007.

Conteúdo dos Módulos do TKT	Conhecimentos do professor segundo Grossamn (1990)	Competências do professor de ILE segundo Almeida Filho (1993)
1 - O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento da disciplina</li> <li>• Conhecimento pedagógico geral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência linguístico-comunicativa</li> <li>• Competência implícita</li> <li>• Competência teórica</li> </ul>
2 - O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do conteúdo pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência linguístico-comunicativa</li> <li>• Competência implícita</li> <li>• Competência teórica</li> </ul>
3 - O gerenciamento do processo de ensino e aprendizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento pedagógico geral</li> <li>• Conhecimento do conteúdo pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência linguístico-comunicativa</li> <li>• Competência implícita</li> <li>• Competência teórica</li> </ul>

**Quadro 1 – Comparação entre os conteúdos testados pelo TKT e os conhecimentos do professor segundo as taxonomias de Grossman e Almeida Filho.**

Observe-se que as competências linguístico-comunicativa, implícita e teórica de Almeida Filho estão presentes em todos os módulos da prova, por dois motivos: 1) por ser uma prova internacional, escrita em inglês, exigindo assim competência específica na L2 a fim de que seja compreendida e processada pelo professor/candidato (vide Introdução e Capítulo 3); 2) por não ter como requisito qualquer curso ou grau de formação profissional, a prova testa competências que tanto podem ser implícitas quanto teóricas ou uma combinação aleatória de ambas. Essa característica será de especial relevância quando discutirei a validade do TKT em minhas considerações finais no Capítulo 3.

Cabe por fim indagar se há alguma abordagem de ensino à qual as competências testadas possam estar agregadas. Novamente, a literatura produzida pela Cambridge ESOL a esse respeito é pouco esclarecedora, limitando-se a informar que o TKT avalia o conhecimento dos professores a respeito de “conceitos relacionados à língua e uso da língua, bem como a fundamentos e prática do ensino e aprendizado da língua inglesa”<sup>14</sup>. Entretanto, estando ausentes do seu conteúdo a avaliação de habilidades como a competência aplicada, de Almeida Filho, ou o conhecimento do contexto, de Grossman, fica descartada a hipótese de haver uma abordagem de ensino subjacente aos saberes avaliados pelo TKT. Em sua análise da prova, Camargo (2007) sentenciou:

[...] o tipo de conhecimento considerado relevante pela amostra do exame TKT é composto por saberes formais ou canônicos, desenvolvidos ao longo das décadas por linguistas e especialistas da área de ensino de inglês como língua estrangeira ou segunda língua. Dessa forma, o exame requer que o

<sup>14</sup> *Op. cit.*

candidato/professor atue numa esfera teórica distante da sua realidade profissional, ou seja, o exame conduz o candidato/professor ao agir canônico. (p. 87)

Reforçando essa análise há o fato de que a Cambridge University Press, da qual a Cambridge ESOL é uma divisão, publicou concomitantemente ao lançamento do TKT o único material didático disponível no mercado até agora que prepara os candidatos para a prova<sup>15</sup>. Os autores não informam diretamente em que teorias de ensino e aprendizagem seu material está fundamentado, limitando-se a dizer que seu manual introduz “as principais teorias, abordagens e atividades correntes no ensino da língua inglesa” (SPRATT *et al*, 2005:1). Como não apresentam referências bibliográficas de forma convencional, uma possível pista reside nas leituras recomendadas ao final de cada capítulo. Tratam-se de livros ou textos de caráter descritivo ou prescritivo de autores em sua grande maioria ingleses ou americanos (destacam-se como exceções Penny Ur e Manuel dos Santos), todos publicados por editoras anglo-americanas.

A constatação acima remete-nos mais uma vez à crítica da ideologia do poder que se estabeleceu no ensino de idiomas, a partir de seus centros difusores, o que “faz o conhecimento ocidental dominar o conhecimento local subjugado” (KUMARAVADIVELU, 2006). No entanto, suspenderei essas ponderações por ora, para retomá-las no Capítulo 3, onde discorro sobre as implicações dos resultados obtidos em minha pesquisa.

## 1.2 CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

Finalizando as considerações teóricas de minha investigação, resta-me tratar de conceitos relacionados a avaliação, como os diferentes tipos de testes, provas ou exames, suas características, funções e efeitos, bem como as aspectos técnicos relativos a sua validade e confiabilidade. Utilizarei os termos *teste*, *prova* ou *exame* para identificar o mesmo gênero textual associado a um “evento social de verificação de conhecimentos, que se apresenta de diferentes formas e se concretiza em contextos variados” (CAMARGO, 2007:28).

---

<sup>15</sup> SPRATT, M. *et al*. **The TKT Course**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.



### 1.2.1 Tipos de provas

Embora não haja uma terminologia unificada para designar os diferentes tipos de testes segundo sua função e formato (CAMARGO, *op. cit*), Madsen (1983) fez uma classificação tipológica que abarca os principais tipos de testes de ILE também identificados por outros autores (HEATON, 1988; HUGHES, 1989), contrastando-os conforme sua função e formato no quadro que reproduzo a seguir:

Testes de conhecimento .....	Testes de desempenho
Testes subjetivos .....	Testes objetivos
Testes produtivos .....	Testes receptivos
Testes de sub-habilidades linguísticas .....	Testes de habilidades comunicativas
Testes baseados em normas .....	Testes baseados em critérios
Testes de itens isolados .....	Testes integradores
Testes de proficiência .....	Testes de aproveitamento

Fonte: Madsen (1983)

#### Quadro 2 – Contraste das categorias de testes de ILE

Para fins de maior objetividade, não irei detalhar as características de todos os tipos de testes acima, visto haver farta literatura a esse respeito (HUGHES, 1989; COHEN, 1991; WEIR, 1993; UR, 1996; BRINDLEY, 2001; GENESEE, 2001; CAMARGO, 2007), mas focarei as características que dizem respeito ao TKT. Trata-se de um teste de *conhecimento, objetivo, receptivo, de itens isolados e baseado em critérios*. Elucido, a seguir, os aspectos técnicos que identificam um teste com essas características.

*Testes de conhecimento* contrastam com *testes de proficiência* na medida em que avaliam o que o examinando sabe sobre determinada área de conhecimento e não como é seu desempenho nessa mesma área. Assim, um teste de conhecimento em ILE, por exemplo, avalia o que o aprendiz sabe sobre a língua (regras gramaticais, fatos sobre seu desenvolvimento etc) sendo passível o uso da L-materna para expressar-se, enquanto que um teste de proficiência nessa disciplina avalia como o aprendiz utiliza e interage com a L2 (através de redações e entrevistas na L2 etc). Esta é uma distinção importante para efeito de análise do TKT, pois não só está patente em seu título (Teste de Conhecimento de Ensino), como seus elaboradores são taxativos em ressaltar essa característica (vide Introdução).

O TKT também é um teste *objetivo*, pois as questões comportam uma única resposta correta, exigindo que o examinando a produza ou reconheça entre uma lista de itens apresentados. As questões nas provas desse tipo costumam ser do tipo múltipla-escolha, correspondência de itens, exercícios com lacunas para serem completadas e questões do tipo verdadeiro e falso. Hughes (1989) destaca que a principal distinção entre os testes objetivos e subjetivos reside, na verdade, na diferença de métodos usados para aferir seus resultados. Se esta aferição exigir algum julgamento por parte do examinador, então trata-se de um teste subjetivo. Já se os resultados puderem ser aferidos por qualquer um, bastando que disponha do gabarito do teste, então o teste é objetivo.

O mesmo autor afirma que a aferição objetiva é frequentemente utilizada por agregar maior confiabilidade ao teste. Em se tratando de um exame internacional e de custo bem inferior a outros exames de certificação profissional existentes (resultante de uma administração mais simplificada), fica clara a opção da Cambridge ESOL por um teste objetivo. Entretanto, Alderson et al (1995) alertam para a relação existente entre confiabilidade e validade, já que quanto maior a confiabilidade de uma prova, menor será sua validade, por razões que discutirei mais detalhadamente ao final deste capítulo.

Outra característica do TKT é a de ser um teste *receptivo*. Ao contrário de provas de cunho produtivo, em que se requer respostas ativas ou criativas (como uma prova discursiva ou oral), o teste receptivo simplesmente pede que o examinando saiba reconhecer as respostas certas, normalmente através de questões de múltipla-escolha, verdadeiro e falso, correspondência entre itens ou uma mescla dessas três. Sua principal diferença de uma prova objetiva reside no fato de que nesta o examinando poderá ter que fornecer a resposta correta, enquanto na prova receptiva ele deverá apenas reconhecê-la entre os itens apresentados. Nesta característica do TKT reside um de seus grandes atrativos mercadológicos, já que por não se requerer que o examinando escreva na L2 reduz-se o nível de competência linguística exigido, ampliando-se assim seu público-alvo.

Já os tipos de questões apresentadas no TKT o qualificam como um teste com *itens isolados*, visto que as questões testam unidades de conhecimento isoladamente. Testes integradores, por sua vez, tendem a uma abordagem mais holística, pois uma mesma questão verifica diversos tipos de conhecimento ou habilidades simultaneamente. No primeiro grupo, as competências

são geralmente testadas de forma indireta, pois busca-se avaliar os conhecimentos que lhes são subjacentes (COHEN, 1991).

Por fim, o TKT é *baseado em critérios*. Enquanto que um teste baseado em normas relaciona o desempenho de um candidato com o de outros candidatos -- não ficando claro qual o desempenho de cada candidato em termos absolutos -- um teste baseado em critérios avalia o candidato de acordo com critérios pré-estabelecidos, independentemente dos resultados obtidos pelos outros candidatos. Se o examinando atende satisfatoriamente aos critérios estabelecidos pela prova, ele passa, senão reprova. Em termos práticos, no caso do TKT isso significa que não é levado em conta o nível médio do grupo de candidatos que prestam a prova em uma determinada ocasião, possibilitando que candidatos que tiveram desempenho excepcional (com 95% de acertos ou mais) não se distingam daqueles de desempenho apenas 'bom' (com acertos em torno de 80%), já que os resultados são apresentados por faixas de desempenho e não pela pontuação geral (vide Capítulo 3 para maiores detalhes sobre como são apresentados os resultados dos candidatos do TKT).

### **1.2.2 Validade e suas tipologias**

Passarei agora a um ponto crucial na minha investigação sobre o TKT, que é a questão da *validade*. Grosso modo, um teste é considerado válido se, de fato, mede aquilo que se propôs a medir (HENNING, 1987; HUGHES, 1989; WEIR, 1993). Entretanto, utilizam-se vários métodos para se aferir validade, sendo que quanto mais métodos conferirem validade a uma prova, tanto melhor (ALDERSON et al, 1995).

Os últimos autores citados identificaram três grandes categorias em que se inserem os métodos de validação de provas: interna, externa e de construto. A validade interna relaciona-se à análise de como o conteúdo e efeito de uma prova são percebidos. A externa depende da comparação dos resultados dos candidatos em um exame com avaliações de suas habilidades por fontes independentes. Já a validade de construto é avaliada pela coerência entre o conteúdo e formato da prova e a teoria que lhes é subjacente. Ou seja, verifica se a prova é uma operacionalização bem sucedida da teoria (ALDERSON et al, *op. cit.*). Tratarei, a seguir, dos aspectos mais específicos dessas categorias de validação.

### 1.2.2.1 Validade interna

Existem várias maneiras de se avaliar a validade interna de uma prova, porém os mesmos autores destacam os três métodos mais frequentemente utilizados. O primeiro é a *validade de face*, em que os próprios candidatos ou professores não-envolvidos com a elaboração da prova julgam seu valor. Essencialmente, o que acontece é um julgamento intuitivo do conteúdo da prova por não-especialistas. Normalmente tal julgamento é holístico (através de comentários do tipo “Que prova mal elaborada!”, etc), mas pode também destacar itens específicos, como comandos mal redigidos ou tempo-limite incompatível, de forma a justificar o julgamento global da prova (ALDERSON et al, *op. cit.*).

O segundo método de validação interna é a *validade de conteúdo*. Ao contrário da validade de face, esta envolve o julgamento de ‘especialistas’, indivíduos cujas opiniões os examinadores estão dispostos a acatar mesmo que, hipoteticamente, possam ser divergentes das suas. Normalmente reúne-se um painel técnico que compara o conteúdo da prova com suas especificações. Este processo, entretanto, não é isento de percalços, conforme destacam Alderson et al (*op. cit.*). Há casos em que os ‘especialistas’ convocados abrigam opiniões muito divergentes entre si, não atingindo, portanto, um consenso sobre a validade da prova. Cria-se, assim um dilema. Se não há consenso sobre o que uma prova está, de fato, testando, o que é, afinal, que ela está testando?

Um expediente para contornar situações como essa – uma vez que frequentemente os examinadores trabalham com prazos apertados – é convidar um painel que sabidamente tenha opiniões parecidas ou então submetê-lo a uma espécie de treinamento, de forma a minimizar as divergências. Porém, “treinar os juízes de uma prova de forma a encorajar ou garantir o consenso é extremamente arriscado: pode-se incorrer no risco de clonagem. [...] Isso consiste em priorizar a confiabilidade em detrimento da validade.” (ALDERSON et al, 1995:176).

O último conceito de validação interna descrito pelos autores é a *validade responsiva*, que recorre à coleta de informações sobre como os candidatos processam suas respostas nos exames, um processo conhecido como introspecção. Isto é realizado de forma retrospectiva, ou seja, depois que os candidatos realizaram a prova ou um módulo dela, quando então são entrevistados sobre os motivos pelos quais responderam às questões da forma como o fizeram. Este método, entretanto, não dá conta de certos domínios da cognição, especialmente aqueles mais automatizados, como itens gramaticais, léxicos ou fonológicos, sendo mais

indicado para os tipos de questões ou provas em que o candidato tem como explicar os processos que o conduziram à resposta – caso, por exemplo, de provas discursivas. Este método qualitativo de coleta de dados tem sido usado crescentemente e, segundo Alderson et al, é capaz de fornecer esclarecimentos importantes sobre o que as provas estão, de fato, avaliando.

### 1.2.2.2 Validade externa

Os mesmos autores também discutem dois outros tipos de validade, que são a *concomitante* e a *preditiva*, considerados métodos de validação externa. No primeiro, faz-se uma comparação dos resultados obtidos numa prova por uma amostragem de candidatos com outra medida de avaliação dos mesmos candidatos feita num período próximo à realização da prova. Tal aferição pode ser feita por meio de uma versão paralela da mesma prova, de uma auto-avaliação dos próprios candidatos, ou avaliações dos candidatos feitas por professores, especialistas na disciplina da prova ou outros informantes. Os resultados de tal avaliação são colocados em uma escala de classificação – expressa numericamente – e comparados à escala de classificação desses candidatos na prova. Procedese então ao cálculo do coeficiente de correlação<sup>16</sup>, o qual varia de -1,0 a + 1,0, onde -1,0 indica perfeita correlação negativa e + 1,0 indica perfeita correlação positiva. Uma das desvantagens óbvias desse método, se utilizado isoladamente, é que a medida de avaliação externa precisa ser confiável, o que nem sempre é possível estabelecer.

A *validade preditiva* é o segundo método de validação externa descrito por Alderson et al (*op. cit.*). Semelhante ao método concomitante em termos de procedimentos, a validação preditiva se diferencia pelo fato de as avaliações externas serem realizadas num período subsequente à realização das provas. Esta validação é utilizada em provas que visam identificar as competências do candidato, certificando-o quanto à sua habilidade de aplicá-las futuramente. É o caso, por exemplo, das provas do IELTS (*International English Language Testing System*) ou do TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), amplamente utilizadas para informar instituições de ensino no exterior sobre a competência linguística de alunos

<sup>16</sup> O coeficiente de correlação é calculado através da fórmula:

$$rho = 1 - \left[ \frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)} \right]$$

onde, rho = coeficiente de correlação;  $\Sigma$  = soma de ; d = diferença entre resultados; N = número de candidatos

estrangeiros que desejam ingressar em seus cursos. As avaliações externas são realizadas quando o candidato já se encontra no país de destino, usando instrumentos semelhantes àqueles utilizados no método concomitante, podendo ainda incluir avaliações dos professores das disciplinas que os alunos estão cursando.

Alderson et al (*op. cit.*) apontam duas limitações desse método de validação, contudo. O primeiro refere-se ao fato de frequentemente não ser viável ter uma amostragem significativa de candidatos que estejam presentes na avaliação inicial e permaneçam disponíveis para a avaliação externa no país de destino, mesmo porque alguns não serão aprovados para ingresso nas instituições onde pleitearam vaga. Daí decorre a segunda limitação do método, posto que os candidatos que efetivamente estão disponíveis para a avaliação externa são os que foram bem sucedidos na prova, produzindo assim uma amostragem truncada, segundo os autores.

As duas limitações delineadas acima, contudo, não se aplicaram à situação em que esta investigação transcorreu, pois todos os professores-participantes estavam disponíveis tanto na realização da prova como no período de avaliação externa, realizada por mim após observar suas aulas. Foi possível assim, utilizar o método de validação preditiva como um dos instrumentos utilizados para estabelecer indícios de validade do TKT como prova capaz de indicar se os conhecimentos que os professores demonstraram reconhecer foram transferidos para a sua prática pedagógica.

### **1.2.2.3 Validade de construto**

Hughes (1989) sustenta que “uma prova, ou técnica de avaliação, é tida como tendo validade de construto quando pode ser demonstrado que ela mede precisamente a habilidade que se espera que meça” (p. 26). Para melhor compreensão do conceito de construto, entretanto, recorro à definição de Ebel e Frisbie (1991), citados por Alderson et al (1995):

O termo *construto* refere-se a um construto psicológico, uma conceituação teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medido ou observado diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o aprendizado, ansiedade, aproveitamento, atitude, domínio, e compreensão de textos. A validação de construto é o processo de reunir evidências que dêem suporte à asseveração de que determinada prova mede, de fato, o construto psicológico que seus criadores querem que meça. Seu objetivo é determinar o significado das notas obtidas numa prova, a fim de garantir que tais notas representam o que esperamos que representem. (p. 108).

No caso de minha investigação sobre a validade do TKT, a conceituação acima é de grande relevância, uma vez que uma indagação norteadora da pesquisa foi identificar se os conhecimentos medidos pelo TKT consistem, de fato, em conhecimentos da esfera de competência teórica, conforme alegam seus criadores ao atribuírem a ela cunho profissional, ou se se tratariam meramente de conhecimentos restritos à alçada das competências implícitas, caso em que o sucesso na prova estaria ao alcance de leigos. Esta é uma discussão que retomarei em minha análise no Capítulo 3.

### 1.2.3 Confiabilidade

Embora seja praticamente impossível que um grupo de alunos obtenha os mesmos resultados em uma mesma prova quando esta é administrada em ocasiões diferentes -- uma vez que o comportamento humano se revela de forma diferente mesmo quando as circunstâncias são idênticas -- para que uma prova seja confiável é necessário que seja criada, administrada e marcada de tal forma que os resultados se aproximem nas duas situações (HUGHES, 1989). A isso se relaciona também o conceito de validade, já que segundo Alderson et al (1995), uma prova não pode ser válida a menos que seja confiável, ou seja, “se uma prova não medir algo de forma consistente, logo não pode estar medindo isso com precisão sempre”. (p. 187).

A relação entre confiabilidade e validade, porém, é mais complexa. Embora a confiabilidade seja uma condição *sine qua non* para a validade, não é suficiente por si só. Uma prova pode produzir sempre os mesmos resultados e, no entanto, não medir o que se espera que meça. Por outro lado, pode-se criar uma prova digamos, de competência oral, que seja de alta validade, mas cuja marcação será de difícil confiabilidade. Por isso, há quem argumente que a confiabilidade tem que ser sacrificada para que se atinja validade, e vice-versa. Alderson et al (1991), no entanto, propõem que confiabilidade e validade não sejam tidos como valores absolutos. “Há gradações de ambos e é comum falar-se em concessões entre eles – maximiza-se um às custas do outro. O que se escolhe maximizar depende dos propósitos da prova e das consequências para os indivíduos se os resultados que lhes foram atribuídos sejam imprecisos.” (*Op. cit.*, p. 187). Lanzoni (2004) destaca ainda que não se pode considerar a confiabilidade e validade como medidas exatas, de forma que a proporcionalidade de perda e ganho entre elas não é necessariamente simétrica.

No caso da prova do TKT -- objetiva e bastante extensa, totalizando 240 questões em seus três módulos – o que se percebe é uma tentativa de seus criadores de elaborar uma prova confiável, característica que não é objeto de consideração em minha pesquisa. Porém, o cerne de minhas indagações recai sobre a perda de validade que foi necessária para garantir confiabilidade a uma prova de aplicação global, direcionada, portanto, a indivíduos inseridos em uma variada gama de contextos culturais, sociais e econômicos. Independente de tais questionamentos, é inegável o poder atribuído a uma prova com selo de uma organização respeitada mundialmente, como o é a Universidade de Cambridge, e é sobre tal poder que discorro a seguir.

### **1.3 O PODER DAS PROVAS**

Vários autores já se debruçaram sobre o impacto e poder representado por exames e provas, entre eles Hughes (1989), McNamara (1997 e 1998), Shohamy (2001), Scaramucci (2004) e Consolo (2005). O assunto foi abordado tanto por seus aspectos técnicos como político-ideológicos.

Tecnicamente, uma prova tem o efeito de impactar o tipo e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que visa avaliar, um processo conhecido como “efeito retroativo” (HUGHES, 1989; SCARAMUCCI, 2004). Se uma prova for considerada importante, então a preparação para a mesma tende a dominar todas as atividades de ensino e aprendizagem. Um caso clássico que ilustra bem esse ponto é a relação entre o conteúdo e abordagem verificados na quase totalidade do ensino médio no Brasil e os concursos vestibulares. Tal efeito pode ser benéfico, no caso de provas consideradas com alto grau de validade e confiabilidade, ou nocivo, se as provas não avaliarem com precisão as competências ou conhecimentos que supostamente avaliariam (HUGHES, 1989).

No plano político-ideológico, o poder dos testes é diretamente proporcional ao prestígio de quem os elabora, segundo Shohamy (2001). Para essa autora, se a divulgação desses testes for revestida de retórica e discurso convincentes, passam ser utilizados como rituais de passagem e sinais de pertencimento a determinados grupos. Para além das informações oferecidas pelos elaboradores das provas, há também a validade de face que lhes é atribuída pelos candidatos que prestaram a prova, pelos professores e examinadores, e que, sendo tecnicamente



confiáveis ou não, têm um impacto considerável na opinião pública (SCARAMUCCI, 2004). Dada a inserção dos processos de avaliação no contexto social e educacional do Ocidente, tornaram-se uma atividade social intrinsecamente política, pois são utilizados para efeito de seleção e decisões acerca de hierarquia e distribuição de recursos (MCNAMARA, 1997 e 1998).

Essas são considerações importantes, pois nos fazem refletir sobre o papel de provas -- não só o TKT, mas outras da mesma natureza que poderão surgir -- na formação dos professores de ILE e sua inserção no contexto educacional brasileiro.

#### **1.4 RESUMO DO CAPÍTULO**

Neste capítulo, procurei oferecer um panorama das questões de fundo teórico subjacentes ao conteúdo e formato do TKT, e à metodologia utilizada nesta investigação, bem como de conceituações e implicações importantes sobre o gênero “prova”, conforme resumo a seguir.

Iniciei minha análise com uma descrição das teorias sobre conhecimento pedagógico em que se baseia o conteúdo do TKT, nomeadamente aquelas propostas por Grossman (1990) e que contemplam *conhecimento da disciplina* (conteúdos), *conhecimento pedagógico* e *conhecimento de conteúdo pedagógico*. Contrastei tais conceitos com as competências de professores de ILE propostas por Canale e Swain (1980), Richards (1998) e Almeida Filho (1993; 1999; 2005), concluindo que o TKT se limita a avaliar as competências linguístico-comunicativa, teórica e implícita dos candidatos, mas dentro de um agir canônico (CAMARGO, 2007), já que os conhecimentos testados encontram-se distantes da realidade profissional no Brasil.

Ocupei-me em seguida de esclarecer os conceitos de pesquisa qualitativa etnográfica e que nortearam a coleta de dados em minha investigação, focando principalmente o método de observação de aula e suas aplicações na formação e avaliação de professores, bem como para fins de pesquisa.

Voltei minha análise, então, para os variados métodos de avaliação do tipo teste, prova ou exame, a fim de poder conceituar o TKT como um *teste de conhecimento, objetivo, receptivo,*

*de itens isolados e baseado em critérios*. Seguiu-se uma descrição mais detalhada dessas características, com base nos conceitos oferecidos por Hughes (1989) e Alderson et al (1995). Apoiado no trabalho de Alderson et al, passei a discorrer sobre os métodos de validação de testes, dentro de três grandes categorias (validação interna, externa e de construto) bem como as respectivas sub-categorias das duas primeiras (validade de face, validade de conteúdo e validade responsiva; validade concomitante e validade preditiva).

Minha análise voltou-se, em seguida, para o conceito de confiabilidade segundo Hughes (1989) e Alderson et al (1995), a fim de destacar a tensão que esta mantém com o conceito de validade de uma prova, ressaltando o delicado equilíbrio que deve existir entre ambos, a fim de que uma prova efetivamente avalie aquilo a que se propõe avaliar com alguma precisão.

Por fim, destaquei o impacto que as provas exercem sobre o processo de ensino-aprendizagem – o chamado “efeito retroativo” – a partir das análises de Hughes (1989) e Scaramucci (2004). Ressaltei ainda o poder simbólico das provas ao representarem instâncias que sacramentam os indivíduos em papéis sociais definidos (MCNAMARA, 1997 e 1998; SHOHAMY, 2001), principalmente quando as instituições que as elaboram gozam de reconhecido prestígio socio-educacional (SCARAMUCCI, 2004).

Dou assim por encerrada a discussão da fundamentação teórica que norteou este trabalho, e passarei agora a descrever a metodologia utilizada na coleta e análise de dados desta investigação.

## 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

### 2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, serão delineados e justificados os recursos metodológicos utilizados na abordagem investigativa, na escolha do contexto e participantes, e na coleta e análise de dados que constituem a presente pesquisa.

Conforme explicitado na Introdução, esta investigação teve por objetivo responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) A partir dos construtos teóricos do exame Teaching Knowledge Test (TKT), e dos resultados nele obtidos por quatro participantes da pesquisa (professores de inglês como língua estrangeira), é possível identificar indícios de correlação positiva entre as faixas de desempenho aferidas pelo TKT e as práticas e crenças pedagógicas efetivas dos participantes?*
- (2) Há indícios de uma correlação entre a incorporação, na prática pedagógica dos participantes, da teoria de ensino aferida pelo TKT, e o tempo de experiência em sala de aula dos mesmos?*
- (3) O nível de conhecimentos técnico-teóricos exigidos pelo TKT o caracteriza como prova de qualificação profissional?*

No intuito de responder às perguntas acima, optei por nortear a investigação por uma análise interpretativista, vez que os próprios criadores do TKT são claros em assumir o caráter estritamente teórico da prova<sup>17</sup>, não cabendo, portanto, uma pesquisa que visasse estabelecer seus índices de validade preditiva<sup>18</sup> com rigor quantitativo. Não somente existem muitas reservas com relação à confiabilidade de tais aferições (ALDERSON et al, 1995), como eu também não tinha a intenção de avaliar apenas quantitativamente qualquer aspecto validativo da prova, senão buscar indícios de que a teoria por ela testada encontra abrigo na prática

---

<sup>17</sup> Teaching Knowledge Test Handbook, University of Cambridge ESOL Examinations, 2005, p.4.

<sup>18</sup> Validade preditiva é a confiabilidade de uma prova em oferecer indícios válidos da competência do examinando nas habilidades em que está sendo testado, mediante a correlação entre os resultados da prova e as notas atribuídas ao examinando, nas mesmas habilidades, por observadores externos (ALDERSON et al. 1995, p.182)

pedagógica dos participantes da pesquisa. O estudo de caso com análise qualitativa rigorosa foi, assim, a escolha natural para a abordagem metodológica.

## 2.2 POR QUÊ O ESTUDO DE CASO

Para fazer frente aos desafios impostos pelas perguntas de pesquisa explicitadas acima, o estudo de caso se apresentou como o instrumento mais apropriado, pelas razões que serão agora esclarecidas.

Segundo Freebody (2003:81), “estudos de caso focalizam uma instância particular da experiência educacional a fim de adquirir conhecimento teórico e profissional do registro completo de tal instância”. Reforçando a noção de que estudos de caso são de natureza essencialmente epistemológica, Stake (1994:236) assevera que “como modalidade de pesquisa, o estudo de caso é definido pelo interesse em casos individuais, não pelos métodos de pesquisa utilizados”.

Freebody (*op. cit.*) aponta três modalidades de estudo de caso:

- 1) *Exploratórios*, em que o trabalho de campo e a coleta de dados precedem quaisquer perguntas de pesquisa, servindo assim como prelúdio de outras formas de pesquisa educacional;
- 2) *Explicativos*, voltados para identificar as causas de determinado fenômeno, de forma a testar teorias existentes sobre o mesmo;
- 3) *Descritivos*, os quais revolvem em torno de uma hipótese sobre relações de causa e efeito, a partir de uma teoria descritiva que poderá ou não dar conta dos fenômenos observados no caso em estudo.

O estudo de caso descritivo foi, portanto, o que melhor serviu à presente investigação, uma vez que esta levantou a hipótese de que (re)conhecimento teórico se transforma naturalmente em competência real sintetizada ou aplicada visível na prática dos professores participantes. A fim de testá-la, buscou-se identificar indícios de alinhamento entre os conceitos já articuláveis ou pelo menos reconhecíveis por professores de inglês como língua estrangeira ao prestarem o TKT, e os conceitos que lhes foram atribuídos por mim tanto durante entrevistas como em

observações das aulas, considerando-se em todas as situações a avaliação das mesmas competências, e utilizando-se os mesmos critérios.

Ressalte-se ainda que há outros motivos para que o estudo de caso seja a abordagem metodológica para a presente pesquisa. Uma vez descartada a opção por uma abordagem quantitativa<sup>19</sup>, privilegiou-se o aspecto holístico (MERRIAM, *apud* CARMO E FERREIRA, 1998) do estudo de caso qualitativo, já que se pretendeu dar maior destaque aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

Diante das críticas existentes sobre as pesquisas do estudo de caso, entre as quais figuram as de que são consideradas "o irmão mais fraco dos métodos das Ciências Sociais" (YIN, 1989:10), por possuírem precisão, objetividade e rigor insuficientes ou, como relatou Bonoma (1985), serem vistas mais como um recurso pedagógico ou como uma maneira para se gerar '*insights*' exploratórios, do que um método de pesquisa propriamente dito, outros autores como Faltis (1997), Freebody (*op. cit.*) e Stake (*op. cit.*), apontam suas principais virtudes.

O primeiro contra-argumenta que as generalizações a partir de uma amostragem populacional são um artefato da pesquisa positivista, orientada por estatísticas, salientando que os estudos de caso "apresentam evidências para que os leitores façam suas próprias generalizações a partir das particularidades de cada caso". Acrescenta ainda, ao citar Merriam (1998), que "em cada caso há características e eventos que os leitores poderão encontrar em contextos semelhantes, da mesma forma que as pessoas transferem conhecimento e significado para experiências novas encontradas no dia-a-dia" (FALTIS, *op. cit.*, p. 149).

Stake corrobora tal perspectiva ao afirmar que "o conhecimento é construído socialmente (...) e portanto os pesquisadores que utilizam estudos de caso auxiliam seus leitores na construção de conhecimento" (*op. cit.*, p. 240).

Entretanto, Freebody aponta que "somente através de interações *regulares* e *estruturadas* (meu grifo) entre princípios explicativos e casos particulares é que tanto educadores quanto pesquisadores podem evitar as aplicações restritivas que derivam, de um lado, da teorização 'em um vácuo', e de outro, da análise da complexidade e singularidade da prática sem

---

<sup>19</sup> Ressalve-se que o uso de dados de natureza quantitativa, como tabulações e fluxogramas podem dar suporte aos dados qualitativos (Freebody, *op. cit.*), sendo que tais instrumentos foram utilizados pontualmente nesta pesquisa.

apresentar os procedimentos de interrogação e interpretação passíveis de serem inspecionados” (*op. cit.* p. 173)

Considerando que o objeto da presente investigação é uma prova de conhecimentos teóricos de professores de inglês como língua estrangeira e seu potencial de associação com práticas pedagógicas efetivas, interoguei-me sobre os procedimentos *regulares* e *estruturados* à disposição do pesquisador que opte por realizar um estudo desse caso. A literatura responde com uma gama de instrumentos que viabilizam tal empreitada.

Discorrendo sobre pesquisa qualitativa, Punch (1994) destaca que a observação, a entrevista e a análise documental constituem-se nas principais técnicas de coleta de dados. Somem-se a elas, as notas de campo (BOGDAN e BIKLEN, 1998; FETTERMAN, 1998; FONTANA e FREY, 1994; RICHARDSON, 1994), e o pesquisador atinge a redundância necessária na sua coleta de dados, através do que se convencionou chamar de triangulação (ALTHEIDE e JOHNSON *apud* STAKE, 1994), dessa forma reduzindo a possibilidade de interpretações equivocadas e validando os resultados da pesquisa.

As etapas de desenvolvimento desta investigação obedeceram à seguinte ordem:

- 1) Análise documental do TKT;
- 2) Seleção dos participantes da pesquisa e suas instituições de ensino;
- 3) Observações de aulas acompanhadas de notas de campo e registro em áudio;
- 4) Entrevistas semi-estruturadas com os participantes;
- 5) Aplicação da prova aos participantes;
- 6) Análise e interpretação dos dados.

## **2.3 PROCEDIMENTOS**

Nos itens seguintes descrevo os procedimentos adotados em cada uma dessas etapas.

### **2.3.1 Análise documental**

Sendo a prova do TKT o ponto de partida, assim como o de chegada, desta investigação, foi necessário analisar os objetivos centrais bem como os construtos teóricos da prova. A partir da análise do livreto sobre o TKT disponibilizado pela instância examinadora (*University of*

*Cambridge ESOL Examinations*, podendo ser traduzido como os Exames IFOL da Universidade de Cambridge), foi possível identificar que se propõe ser um instrumento de avaliação dos conhecimentos de professores de inglês L2 nas seguintes áreas: *Língua e conhecimentos sobre o aprendizado e ensino de língua, Planejamento de aula e uso de recursos para o ensino de língua, e Gerenciamento do processo de ensino e aprendizado.*

### **2.3.2 Trabalho de campo**

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados com algum grau de precisão e abrangência, e dentro do prazo e condições inerentes a um programa de mestrado, o trabalho de campo foi realizado em duas instituições tradicionais de ensino de inglês, em Brasília, DF.

Uma das instituições escolhidas foi a principal unidade da rede de Centros de Línguas mantidos pelo poder público no DF. Operando em complementaridade com as escolas públicas do ensino fundamental e médio, ao receberem os alunos destas no contra-turno, estes Centros têm uma proposta pedagógica que se assemelha aos cursos livres de idiomas. Sua característica principal é a promoção do ensino de línguas para a comunicação, sendo que os alunos são colocados em turmas de acordo com seu nível linguístico, e não pelo ano escolar que frequentam. Aliado ao fato de as turmas serem menores do que aquelas invariavelmente encontradas no ensino regular público, criam-se assim possibilidades de um aprendizado efetivo das quatro habilidades na L2. As participantes desta pesquisa identificadas como Ana e Adriana lecionavam nesta instituição à época da coleta de dados, em meados de 2008.

A outra instituição escolhida é um centro binacional de difusão da língua inglesa – constituído como associação civil e sem fins lucrativos – que mantém várias unidades de grande porte no DF, principalmente no Plano Piloto. Diferencia-se da primeira instituição pelo fato de seu público-alvo ser de nível sócio-econômico mais alto e contar com uma infra-estrutura de padrão internacional. Além de cursos regulares para todas as faixas etárias, a instituição oferece um curso de formação de professores de ILE aberto à comunidade e com duração de três anos. Mantém ainda um programa de iniciação, formação e desenvolvimento de seus quadros bastante estruturado, que inclui um seminário anual para professores de ILE, aberto ao público e com a participação de nomes importantes no ensino de ILE, tanto do Brasil como do exterior. Os participantes desta pesquisa identificados como José e Maria lecionavam nesta instituição à época da coleta de dados.

Dando sequência ao trabalho de campo, foram efetuados contatos com professores que atuam nas instituições descritas acima, sendo dois participantes de cada uma das escolas. A restrição a duas instituições pretendeu evitar que o fator “cultura institucional” viesse a ser uma variável demasiadamente diversificada para ser levada em conta na interpretação dos dados. Após a identificação dos potenciais participantes, foi feita uma abordagem individual para se proceder à triagem de todos os contatados, com o objetivo de se selecionar quatro indivíduos que aceitassem as seguintes condições:

- 1) Consentimento por escrito em participar da pesquisa e suas implicações.
- 2) Atuação efetiva como professor de inglês ILE para adolescentes/adultos no período em que se realizou a pesquisa;
- 3) Possibilidade de gravação de suas aulas em áudio.

#### **2.3.2.1 Perfil dos professores participantes selecionados**

Com o propósito de conferir alguma variedade ao perfil dos participantes, mantendo ao mesmo tempo algum controle das variáveis, foram abordados professores com o seguinte perfil:

- a) Dois dos participantes deveriam ter até dois anos de experiência profissional (um participante de cada instituição);
- b) Dois participantes deveriam ter mais de dois anos de experiência profissional (um participante de cada instituição);
- c) Todos deveriam ser brasileiros, e portanto não-nativos na L2;
- d) Todos os participantes deveriam ter pelo menos cinco anos de instrução na L2 e assim atender aos requisitos linguísticos mínimos exigidos pelo TKT.

Uma vez efetuados os contatos e acordados os termos e condições descritas acima, foram recrutados os seguintes participantes, cuja identidade foi preservada mediante o uso de pseudônimos: Maria e José – do centro particular; e Ana e Adriana, da instituição de ensino pública. A seguir, traço um perfil geral desses participantes.



### 2.3.2.1.1 Maria

Com 30 anos de idade, Maria é casada, tem um filho de quatro anos incompletos, e havia terminado o curso superior de Letras no semestre anterior à sua entrevista para esta pesquisa. Fez o curso completo de inglês em instituição pública do DF, além de ter realizado o curso de desenvolvimento profissional, com duração de três anos, pela instituição particular de idiomas onde leciona.

Maria relata que gosta de inglês e de dar aula desde criança. Já na sétima série, ao se deparar com um professor “meio fraquinho” costumava dar parte das aulas de inglês, vez que o professor regente reconhecia suas habilidades linguísticas e competência implícita de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2007). Porém, não contemplara até então a possibilidade de abraçar o magistério, por achar uma profissão “íngrata”. O contato com outro professor de inglês da rede pública no mesmo ano escolar, no entanto, veio mudar sua percepção da profissão: “Ele tinha uma forma diferente de lidar com a gente”, conta. “Era uma aula em que você aprendia sem sentir... (...) ele dava música, fazia a gente sentar em círculo, o que era diferente para a escola pública.”

Maria revela que esse professor, ao se dedicar com afinco ao ensino, gerou dentro dela uma motivação que a inspira até hoje em seu relacionamento com os alunos. “Muitos alunos não gostavam muito dele por ser *picky* (exigente), (...) fazia o melhor dele então ele queria o melhor dos alunos também.” É no reconhecimento, pelos alunos, da importância do trabalho do professor que Maria sente maior gratificação profissional.

Sua admissão na escola onde leciona deu-se através de uma vaga em cargo administrativo. Como funcionária de empresa, passou então a fazer o curso de desenvolvimento para professores (Teacher Development Course), com duração de três anos e estágio supervisionado de dois meses ensinando para uma turma de alunos regulares. À época da entrevista, Maria estava concluindo seu primeiro semestre como professora titular quando, pela primeira vez, deu aula para crianças, o que a desafiou bastante, dadas as peculiaridades do ensino infantil, com as quais não estava familiarizada.

Maria também leciona ILE em escolas particulares do ensino regular que terceirizaram esse serviço para a instituição onde trabalha. Embora formalmente regidas pela mesma filosofia de

ensino, as aulas ministradas nas instalações da escola que a empregou e aqueles ministradas externamente se diferenciam pela inadequação da estrutura e carência de recursos pedagógicos que caracterizam as escolas de ensino regular onde também leciona. “Ao longo do semestre, tem que ter recurso visual pra criança, elas gostam de ver, elas gostam de pegar... então se você não tem, a aula vai ficando mais pobre.” Teoricamente, os recursos da instituição podem ser disponibilizados para uso nas aulas externas, mas a necessidade de solicitá-los com antecedência e transportá-los para o local da aula tornam essa possibilidade pouco prática.

Embora elogie o suporte pedagógico e de recursos dado aos professores na instituição, Maria se queixa do nível de burocracia exigido, como a quantidade de requisições e relatórios a serem preenchidos, sempre com prazos rigorosos a cumprir. Ela vê nisso um dos aspectos mais negativos do seu atual contexto de trabalho.

A fim de se manter atualizada profissionalmente, Maria participa de oficinas e seminários de duas a três vezes ao ano, oferecidos pela instituição onde trabalha – que realiza um grande seminário anualmente com grande afluência de profissionais de escolas de idiomas de Brasília e região, por instituições de ensino superior e pela associação profissional Braz-Tesol<sup>20</sup>. Embora sua participação tenha se restringido a assistir a tais eventos, ela pretende futuramente poder apresentar trabalhos também.

#### **2.3.2.1.2 José**

Casado há dois anos, sem filhos, aos 25 anos José é o mais jovem dos participantes da pesquisa, embora seja o que acumula maior número de qualificações profissionais. Formado em Letras por instituição pública federal no DF, completou curso de três anos de formação de professores de ILE pela instituição particular onde trabalha atualmente. Pela mesma instituição onde se graduou em Letras, defendeu, ao final de 2008, sua dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, tendo sido aprovado com distinção.

---

<sup>20</sup> Fundada em 1986, o BRAZ-TESOL é a maior associação de professores de escolas de línguas no Brasil, de professores de inglês para falantes de outras línguas. Sem fins lucrativos, conta com mais de 2.000 membros e é afiliada à TESOL International (EUA), IATEFL (Reino Unido) e à Southern Cone TESOL (Argentina, Uruguai e Paraguai). Conta com 12 seções regionais no país e mantém 12 SIGs (Special Interest Groups) que reúnem profissionais com interesses específicos na área, como Tradução, Pronúncia, Ensino Infantil, Cultura, Alfabetização Crítica, Tecnologia e Formação Profissional.

José conta que seu ingresso na profissão não aconteceu de forma premeditada. Quando ainda cursava o segundo ano do Ensino Médio, começou a dar aulas de ILE em um pequeno curso livre de idiomas, “para ganhar a grana do final de semana”. No semestre seguinte, foi admitido em um curso franqueado de maior porte e, como “foi gostando do negócio”, um ano e meio mais tarde – após não ser aprovado no vestibular para Publicidade – resolveu fazer “isso aqui para sempre mesmo”, e foi aprovado no vestibular de Letras.

Em seguida, ingressou como professor de ILE na instituição onde cursara cinco anos de inglês, tendo então feito o curso de formação de professores de ILE durante três anos. Considera essa experiência como a mais importante em termos de dinâmica de sala de aula e técnicas mais específicas do ensino de ILE. Há oito anos trabalha na instituição, onde ministra aulas para todas as faixas etárias – a partir dos sete anos – em todos os níveis de proficiência.

José avalia positivamente o apoio institucional que recebe. Logo ao ingressar, teve o suporte de um membro mais experiente do corpo docente que observava suas aulas, auxiliava na correção de tarefas e oferecia orientação quando necessário. A instituição também incentiva a participação em seminários, a apresentação de trabalhos e a renovação teórica-pedagógica de maneira geral. A política institucional prevê ainda que todos os professores sejam observados pelo menos duas vezes por semestre por um coordenador, seguido de encontros pós-observação para discutir o desempenho do profissional observado e propor metas de crescimento pedagógico. Tais observações têm também propósito avaliativo para aferir pontuação no plano de carreira. Mesmo reconhecendo que isso exerça uma pressão forte sobre os professores, José acredita que tenha um efeito positivo na sua formação.

Como aspectos menos agradáveis de suas funções na instituição, o participante aponta os procedimentos burocráticos que são exigidos e a falta de liberdade em estabelecer seu próprio ritmo de ensino. Explica que as provas são elaboradas pelos supervisores, que “cobram um número X de unidades que têm que ser dadas até à data da prova”. Como os livros-texto têm unidades muito longas, isso obriga o professor a cortar certas atividades que, segundo José, “são as atividades mais legais de comunicação (...) para dar tempo de apresentar o vocabulário e a gramática que vai cair na prova”.

Entre os aspectos mais gratificantes da profissão, destaca “estar na sala de aula, eu gosto da interação com o aluno, ver o desenvolvimento, ver o progresso e ver as coisas que a gente faz

dando certo”. Não se arrepende, portanto, de ter entrado na profissão, mesmo que o ingresso não tenha ocorrido de forma premeditada.

José mantém participação ativa em eventos profissionais. Além dos seminários anuais promovidos pela instituição onde trabalha, participa de todos os eventos do Braz-TESOL e, no ano de 2008, também do TESOL, em Nova York, sempre na qualidade de participante e apresentador de trabalhos. Sua principal área de interesse é o uso de tecnologia aplicado ao ensino de línguas.

### **2.3.2.1.3 Ana**

Casada, com quatro filhos, Ana é a participante, nesta pesquisa, com maior experiência de vida e de sala de aula. Bacharel em Direito, atuou como advogada durante 15 anos até mudar-se para os EUA, onde morou durante três anos. Após ter feito um curso livre de tradutora e intérprete trabalhou nesta última função durante seis anos. Pós-graduada em gestão escolar, fez ainda vários cursos na área de educação: Complementação Didática -- em uma faculdade particular do DF -- cursos livres em Aprendizagem para Portadores de Lesão Cerebral baseado na teoria da organização neurológica de Glenn Doman, e no Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI e Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein, e fez, ainda, cursos livres de literatura inglesa, algumas aulas de fonética no programa de mestrado de um universidade pública do DF. Coursou o Teacher’s Training Course (TTC) de um centro binacional de Brasília e participou também de curso preparatório para o TKT. Tem grande interesse em leituras na área de psicologia e desenvolvimento humano.

Sua experiência como professora de inglês como língua estrangeira teve início após retornar dos Estados Unidos, alfabetizando crianças (4-6 anos) em inglês a partir da necessidade de adaptar um dos filhos ao Brasil. Os alunos eram colegas de escola do filho de quatro anos, que se reuniam em sua casa, uma tarde por semana, para imersão na língua inglesa, durante três anos. Segundo conta, essa foi uma experiência decisiva para que tomasse a iniciativa de concorrer ao cargo de professora na instituição pública em que trabalha já há 10 anos.

Ana reconhece possuir vocação inata para relacionamento humano. Acredita que a melhor maneira de aprender é ensinar -- fator que mais a inspira na profissão. Como forma de se atualizar lê na internet textos sobre educação, além da revista Nossa Escola. Tem livros de

todos os grandes pensadores, “adora” filmes que tratam de contextos educacionais. Participa quando pode de congressos para professores de inglês, principalmente os promovidos pela Braz-Tesol. Comenta a abordagem terapêutica “Constelações Familiares”, destacando a importância para o aluno da bagagem familiar. Acredita que esta é o esteio do seu trabalho e por isso “procura sempre fazer a ligação escola-aluno-família”.

Suas principais gratificações profissionais são o contato com os alunos e possibilidade de transmitir valores (“instrumentação para que eles possam viver bem em sociedade”). Diz desgostar da burocracia escolar, tais como preenchimento de diários e correção de tarefas – embora ressalve que gosta de corrigir redações, pois “trazem alguma coisa do aluno”, apesar de ser uma função trabalhosa.

Considera “excelente” o suporte institucional que recebe: rica sala de recursos e possibilidade de trocar idéias com coordenadores e colegas. Queixa-se, entretanto, da falta de um treinamento pré-serviço dos professores – “o professor, quando chega na instituição, é jogado na sala de aula, praticamente abandonado”-- mas reconhece que a instituição faz o que pode com os recursos disponíveis. Palestras são promovidas pela instituição, mas queixa-se que poderiam acontecer com mais regularidade, pois normalmente ocorrem uma vez por mês, com enfoque na área geral de didática mas ocasionalmente também ministradas pelos próprios coordenadores e colegas de LEM (língua estrangeira moderna) e por editoras de material didático. Complementando o suporte propiciado pelo ambiente institucional, Ana revela que valoriza a oportunidade de assistir, espontaneamente, às aulas de outros professores, por ser um meio de desenvolver a própria formação profissional.

À época de realização da entrevista, Ana ministrava 25 horas de aula semanais, além de outras 15 horas na escola, tomadas principalmente pelo preenchimento de diários, correção de provas/tarefas, preparação de aula, participação em reuniões e palestras, totalizando 40 horas semanais de dedicação institucional.

#### **2.3.2.1.4 Adriana**

Casada, mãe de um filho de três anos, Adriana tem 29 anos, nove dos quais atuando como professora de ILE, porém sem formação profissional. Em 2003 formou-se em Letras, com licenciatura dupla (Português/Inglês), por uma instituição particular de ensino superior no DF.

Estudou inglês durante seis anos na instituição onde leciona atualmente, tendo atingido o nível de preparação para a prova do *First Certificate in English*, da Universidade de Cambridge.

Adriana conta que desde criança gostava de brincar de dar aula. Mais tarde, apaixonou-se pela língua inglesa e resolveu que seria professora de ILE. Atuando como professora efetiva na instituição pública de ensino desde 2005, Adriana permanece motivada pela carreira que escolheu, principalmente ao testemunhar o interesse e o sucesso dos alunos no processo de aprendizagem. Por outro lado, sente-se desanimada ao se deparar com o excesso de burocracia institucional que por vezes impede que o ensino transcorra “de um jeito que poderia dar certo”.

A participante avalia como bom o suporte de material didático disponibilizado pela instituição, apontando a ampla biblioteca e os recursos audiovisuais (CD e VHS) como exemplos. Apesar de não oferecer cursos internos de formação continuada, a instituição, segundo Adriana, incentiva seus professores a buscarem fora seu aperfeiçoamento profissional, através de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Aponta ainda que, recentemente, tem havido um interesse entre seus colegas professores de ingressar nos cursos de outros idiomas oferecidos pela instituição o que, a seu ver, possibilita “observar as dificuldades que os nossos alunos têm ao aprender, a gente sentir isso na pele”. Tal iniciativa, entretanto, ainda não foi implementada pela instituição, embora a diretoria atual esteja realizando gestões nesse sentido.

Como forma de se manter atualizada profissionalmente, Adriana revela que participa de um fórum de discussão de professores de ILE na internet, além de, no passado, participar ocasionalmente de eventos da Braz-Tesol. Segundo ela, essas participações lhe suprem de “idéias para eu sair do arroz com feijão dentro da sala de aula, porque é difícil pra eles [os alunos] ficar na mesmice.”

### **2.3.3 Instrumentos ‘quantitativos’**

No decorrer do processo de coleta de dados, mostrou-se útil recorrer a dois instrumentos normalmente utilizados em pesquisas quantitativas. O primeiro foi a utilização de tabelas, principalmente para fazer comparações entre os resultados obtidos entre os participantes da

pesquisa entre si e entre os participantes do grupo de comparação. Outra tabela que se mostrou útil foi aquela fornecida pela Cambridge ESOL com estatísticas dos dois módulos do TKT pilotados com professores da rede pública estadual do Tocantins (vide maiores detalhes na Seção 2.3.3).

O segundo instrumento de cunho quantitativo, foi o recurso a um *grupo de comparação*. Trata-se de um grupo subsidiário de participantes que não constituem o público-alvo do TKT (i.e. professores de ILE). No caso desta pesquisa, o grupo de comparação foi composto por quatro alunos de inglês de nível avançado (mais de cinco anos de instrução), dois dos quais tinham alguma experiência de ensino em outras disciplinas, sendo que os demais não possuíam qualquer experiência de sala de aula.

Bogdan e Bicklen (1998) esclarecem que dados quantitativos podem ter aplicações convencionais na pesquisa qualitativa. Alertam, entretanto, que o pesquisador qualitativo não recorre a tais dados com o intuito de descrever a realidade com precisão, mas tão somente para verificar como tais dados apóiam ou contradizem a percepção de senso comum dos sujeitos. Weatherall (*apud* CHIZZOTTI, 2006) destaca que frequentemente a distinção rígida entre pesquisa qualitativa (tida como *soft*) e a quantitativa (considerada *hard*) é injusta, pois “os métodos básicos que se fazem necessários para qualquer pesquisa científica são os mesmos e invariavelmente exigem um processo alternado de experimentos e idéias.”

Foi nesse espírito investigativo que os instrumentos ‘quantitativos’ referidos acima foram utilizados. À medida que analisava os dados coletados, percebi que as diferenças relativamente pequenas na pontuação obtida entre os quatro professores participantes na prova do TKT não davam conta das discrepâncias observadas entre eles nas suas práticas em sala de aula e discursos. Surgiu a suspeita de que a prova poderia ter um elemento forte de ‘bom senso’, de forma a não exigir conhecimento teórico aprofundado dos processos de ensino e aprendizagem de ILE. O grupo de comparação, constituído por leigos, serviu para dirimir essa dúvida.

Já o recurso às estatísticas da prova pilotada entre os professores da rede pública do Tocantins – todos habilitados profissionalmente pelos cursos de Letras, mas com nível de competência linguística entre básico e intermediário apenas – possibilitou elucidar uma possível importância do domínio linguístico-comunicativo na execução da prova do TKT.

A análise do cruzamento dos dados obtidos mediante esses dois instrumentos é apresentada em detalhes ao longo do Capítulo 3.

### **2.3.3.1 Perfil do grupo de comparação**

Farei agora uma breve descrição do perfil dos participantes neste grupo que serão denominados, doravante, GC1, GC2, GC3 e GC4, para efeito de preservação de sua identidade. Todos são do sexo masculino e têm em comum também o fato de que à época da coleta de dados nesta investigação estavam se preparando para o exame de admissão à carreira diplomática no Brasil. Para tal efeito, eram alunos de um curso de preparação para a prova de inglês do referido exame, ao qual foram admitidos após prestarem uma prova para comprovar seu nível de proficiência como avançado. Tal prova consiste em uma tradução português-inglês de um texto jornalístico de aproximadamente 200 palavras e a redação de um texto discorrendo sobre Política Externa Brasileira, de aproximadamente 250 palavras (vide Anexo F).

O participante GC1 tem 38 anos, é solteiro, formado em Comunicação Social por instituição de ensino superior particular, e com mestrado em Administração, por universidade pública federal, sendo ambas as instituições no DF. Atuou como professor para alunos de graduação em Comunicação Social e Administração, entre 2001 e 2007. Nesse período, participou de cursos de curta duração de atualização pedagógica nas instituições de ensino onde trabalhou. Atualmente, tem na preparação para concursos públicos sua principal ocupação. Há seis anos é aluno regular em cursos de língua inglesa e nunca residiu em países de língua inglesa.

O participante GC2 tem 51 anos, é separado e tem formação em Sociologia, com títulos de graduação, mestrado e doutorado. Há 21 anos é professor de Direito (graduação), Gerontologia e Educação Física (ambos em nível de mestrado) em instituição particular de ensino superior do DF. Já participou de alguns cursos de aperfeiçoamento profissional na instituição onde leciona, com duração máxima de 10 dias. Além de estudar inglês há aproximadamente oito anos, domina a língua francesa em nível avançado.

Com 29 anos, solteiro, o participante GC3 é formado em Relações Internacionais e tem título de especialista em Matemática Aplicada à Economia e Administração. Já residiu no exterior (Dinamarca) por quatro anos, e domina com fluência o dinamarquês (menos a habilidade



escrita) e tem ainda noções básicas de espanhol. Já estudou inglês num total de sete anos, tendo iniciado com a idade de 11 anos. Atualmente é agente de inteligência em órgão público, onde usa a língua inglesa diariamente para fins profissionais.

O participante GC4 também é solteiro, tem 30 anos, e é graduado em Direito, especialista em Relações Internacionais e atualmente cursa o mestrado na mesma área, sempre em instituições públicas de ensino superior. Ele computa um total de 10 anos aprendendo inglês de forma estruturada, tendo começado aos 14 anos. Durante seis meses, quando tinha 18 anos, residiu na Inglaterra, onde fez curso preparatório para o Cambridge Advanced Certificate. Trabalha atualmente como agente da Polícia Federal, onde usa inglês eventualmente.

Note-se que, neste grupo de comparação, dois dos participantes (CG1 e CG2) têm extensa experiência em ensino superior, sendo que os demais (CG3 e CG4) nunca exerceram atividades pedagógicas. Todos os participantes têm domínio avançado de inglês conforme ficou comprovado na prova comprobatória que realizaram antes de ingressarem curso de inglês preparatório para o concurso de admissão à carreira diplomática, conforme descrito acima.

#### **2.3.4 Métodos e instrumentos de coleta de dados**

No processo de coleta de dados, recorri a diversos instrumentos, que incluíram: observação das aulas dos professores-participantes, gravação em áudio e registro por escrito de aulas dos participantes; entrevistas semi-estruturadas com os participantes (também registradas em áudio); e as provas do TKT respondidas pelos participantes. Vide o Capítulo 2 para uma fundamentação teórica subjacente às escolhas dos instrumentos de coleta de dados.

A fim de poder responder à minha primeira pergunta de pesquisa -- que busca identificar a correlação entre o desempenho aferido pelo TKT aos professores-participantes da pesquisa e suas práticas pedagógicas -- precisei entrar em sala de aula desses professores e observá-los em ação. A observação em sala de aula está tradicionalmente associada ao seu uso como instrumento necessário e amplamente utilizado na avaliação de professores de ILE, conforme destacam vários autores (WALLACE, 1991; WAJNRYB, 1992; ALMEIDA FILHO, 1993 e 1999a; GEBHARD e OPRANDY, 1999).

Entretanto, ela também se presta a diversos outros propósitos na formação (inicial e continuada) desses profissionais. Gebhard e Oprandy (*op. cit.*) descrevem cinco desses propósitos como sendo:

- 1) Para efeitos de *avaliação*, normalmente realizada por um coordenador ou supervisor que buscam identificar pontos fortes e fracos na prática do observado;
- 2) Para *aprender a ensinar*, recurso usualmente utilizado com e por professores novatos, que têm a oportunidade de assistir às aulas de professores mais experientes e que assim, passam a servir como modelo de práticas desejáveis em sala de aula;
- 3) Para *aprender a observar*, utilizada por professores em qualquer estágio de seu desenvolvimento profissional a fim de desenvolverem técnicas de coleta, análise e interpretação de descrições de ensinar de forma não-intrusiva e isenta de julgamento;
- 4) Para *coletar dados de pesquisa*, normalmente de cunho etnográfico em pesquisa qualitativa;
- 5) Para *se tornar mais consciente de si próprio*, de forma a construir e reconstruir o próprio conhecimento sobre ensinar e assim tomar maior consciência de suas atitudes, crenças e práticas em relação à sala de aula.

A modalidade que me interessou nesta pesquisa foi, naturalmente, aquela referente à coleta de dados de cunho etnográfico, cuja metodologia explicito em maiores detalhes no Capítulo 2. Também descrito na literatura como ‘etnometodológico’ ou ‘antropológico’ (WALLACE, 1991), essa abordagem de observação caracteriza um método de pesquisa social que recorre a uma ampla gama de fontes de informação. “O etnógrafo participa, de forma direta ou indireta, do cotidiano das pessoas por um período extenso, observando o que acontece, escutando o que é falado, fazendo perguntas, na verdade coletando todos os tipos de dados disponíveis, a fim de esclarecer os temas de seu interesse” (ATKINSON, 1983, *apud* WALLACE, 1991:76).

Os instrumentos de coleta de dados que escolhi desempenharam, portanto, as funções ditadas pelos propósitos desta pesquisa: as observações das aulas e seu registro em áudio visaram fornecer indícios da prática típica dos professores participantes; as entrevistas semi-estruturadas serviram para mapear a formação linguístico-comunicativa, acadêmica e profissional desses professores, bem como identificar suas crenças e teorias internalizadas em relação aos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira; a aplicação de uma

prova pública do TKT aferiu o grau de (re)conhecimento desses professores frente aos conhecimentos avaliados pela prova; e por fim, a aplicação da prova aos participantes de um grupo de comparação objetivou estabelecer o nível de aprofundamento técnico-teórico exigido pelo TKT e assim estabelecer sua validade como certificação profissional.

Tratou-se, portanto, de um processo multifacetado, gerador de um rico conjunto de dados cuja análise suscitou uma gama consistente e reveladora de informações que atenderam satisfatoriamente às inquietações que deram origem à minha pesquisa. No Capítulo 3 desta dissertação, discorro detalhadamente sobre tais resultados, bem como eventuais limitações da metodologia adotada para obtê-los. A seguir, descreverei mais detalhadamente os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.

#### **2.3.4.1 Observações das aulas dos participantes**

Morris (1973), *apud* Adler e Adler (1994), define a observação como “o ato de anotar um fenômeno, frequentemente com o auxílio de instrumentos, e registrá-lo para propósitos científicos ou outros”. Lembrando que os observadores não manipulam ou estimulam seus sujeitos (*sic*), esses autores definem a observação qualitativa como sendo,

[...] fundamentalmente naturalística em sua essência; que acontece no contexto natural da ocorrência, entre os atores que naturalmente participariam da interação e seguindo o curso natural da vida cotidiana. Como tal, tem a vantagem de trazer o observador para dentro da complexidade fenomenológica do mundo, onde conexões, correlações e causas podem ser testemunhadas no seu desenrolar”. (p. 378)

A partir dessas reflexões, a observação das aulas dos participantes da pesquisa constitui-se em um instrumento de coleta central à realização deste estudo. Foi nas salas de aula, o “palco de operações” dos participantes, que se registraram suas técnicas, posturas e crenças efetivas enquanto professores.

Embora o foco central da análise de dados coletados nessas observações tivesse incidido nas áreas testadas pelo TKT (que descrevo em detalhe no Capítulo 3), meu propósito durante as observações foi registrar, na medida do possível, todo e qualquer evento que envolvesse os professores e alunos durante as aulas observadas, mediante anotações e gravações em áudio. De maneira geral, esses eventos incluíram principalmente: falas dos professores e alunos,

comportamentos dos professores e alunos, descrição das atividades realizadas, técnicas e recursos didáticos (livro-texto, caderno de exercícios, gravações em áudio e vídeo, *flashcards* etc) utilizadas pelos professores, atitudes dos alunos em suas interações com os professores e vice-versa, duração das atividades, e desempenho linguístico dos alunos diante das tarefas de sala de aula propostas pelos professores.

Com o propósito de maximizar a experiência da observação, as aulas foram também gravadas em áudio, já que, segundo Erickson (1991), embora o registro audiovisual seja um documento incompleto do que realmente aconteceu, uma filmagem e/ou gravação corridas são mais completos que as notas de campo do observador. À medida que os dados foram sendo analisados, tais gravações se mostraram de grande utilidade como instrumento de verificação e complementação das notas de campo, contribuindo assim para enriquecer o relato feito das técnicas e comportamentos adotados em sala de aula por cada participante. Tanto as observações como os registros em áudio foram realizados pessoalmente por mim.

Entre as tipologias de observação descritas por Gold (*apud* ADLER E ADLER, 1994.), a saber, *participante-completo*, *participante-como-observador*, *observador-como-participante* e *observador-completo*, a que mais se aproximou da postura adotada neste estudo foi a de *observador-completo*, uma vez que o observador, em comum acordo com o professor-participante, não conduziu nenhuma das atividades em sala de aula e evitou interagir com os alunos, limitando-se a cumprimentá-los quando apresentado pelo professor e no início de cada aula em que esteve presente.

Foram observadas entre duas e três aulas de cada participante, sendo que o espaço entre uma aula e outra variou entre dois e 25 dias. Tamanha discrepância não foi, obviamente premeditada, pois eu idealizara observar uma sequência de aulas o mais próximo possível umas das outras. Entretanto, impuseram-se circunstâncias como provas de alunos, recessos escolares por conta de feriados, e eventos institucionais, impossibilitando que as observações transcorressem ininterruptamente.

Cada instância de observação transcorreu no período integral de uma aula típica de cada participante. A opção pela observação da aula inteira se justifica ao possibilitar que eu acompanhasse todo o processo de administração de espaço-tempo percebido em cada encontro do professor com seus alunos. Já o número de aulas a serem observadas havia sido

inicialmente estipulado por mim em um mínimo de três aulas, para que eu pudesse obter uma visão representativa das competências práticas dos professores nas três áreas de saber avaliadas na prova.

Entretanto, ao tomar contato com as práticas de sala de aula dos participantes percebi que os professores José e Ana – os mais experientes do grupo -- ora apresentaram uma consistência em seu comando de posturas e técnicas para a aprendizagem – no caso de José – ora tamanha inconsistência em suas rotinas de sala de aula – no caso de Ana --, que julguei desnecessário observar mais de duas aulas, posto que em nada acrescentaria à coleta de dados. Já as participantes com menor experiência de sala de aula – Maria e Adriana – pareceram-me atuar de forma mais marcadamente regida pelo material didático, de forma que senti necessidade de uma aula adicional para compilar um quadro seguro do seu repertório pedagógico.

Outra consideração importante ao adentrar a sala de aula dos participantes como observador foi o cuidado em minimizar reações no comportamento dos observados, neste caso o professor e seus alunos. Tais reações estão amplamente documentadas na literatura, sendo de forma geral identificadas como o “paradoxo do observador” (LABOV, 1972, e BAILEY, 1982, *apud* ALLWRIGHT e BAILEY, 1991; SCHACHTER e GASS, 1996), ou o “efeito do observador” (ADLER & ADLER, 1994). Este fenômeno se caracteriza por “alterações no comportamento normal de um sujeito sob observação, em função da própria observação” (ALLWRIGHT e BAILEY, *op. cit.*).

Minimizar tais alterações constitui-se, portanto, em um desafio importante para o pesquisador da sala de aula, e foi com esse propósito que adotei os seguintes procedimentos:

- 1) Optei por usar apenas um gravador digital (de tamanho e formato semelhantes a um telefone celular) que era colocado discretamente sobre a mesa do professor-participante, ligado antes do início da aula e desligado somente após o término da mesma. Foi descartado o recurso à captação de imagens em vídeo pois, embora capaz de fornecer um registro mais completo da aula, implicaria uma presença bastante intrusiva de minha parte, o que poderia comprometer mais seriamente a espontaneidade dos comportamentos e eventos em sala de aula.
- 2) Enquanto observador, não pude me furtar a fazer anotações. Porém, cuidei para que minha atitude e principalmente minha linguagem corporal não revelassem sinais que

pudessem ser interpretados de forma negativa, como gestos de reprovação, escárnio ou tédio, procurando sempre manter um semblante que variasse entre neutro e cordial.

- 3) No ordenamento da coleta de dados, optei por realizar as observações antes de entrevistar os professores-participantes ou permitir que estes fizessem a prova do TKT, visto que estes dois instrumentos contêm informações que os poderiam induzir a alterar seu comportamento de forma a se moldar às expectativas que possivelmente seriam criadas.

Mesmo com essas precauções, estou ciente de que não foi possível fazer um registro totalmente autêntico. Em meu relato das observações das aulas da participante Adriana, narro como uma de suas turmas de pré-adolescentes alterou substancialmente seu comportamento quando me ausentei da aula em seus minutos finais (vide Capítulo 3).

#### **2.3.4.2 Notas de campo**

Notas de campo são descritas por Fetterman (*apud* MOURA FILHO, 2000) como os dados provenientes de entrevistas e de observações diárias. O mesmo autor ressalta, contudo, que por se destinarem a ser lidas pelo próprio pesquisador, clareza, concisão e abrangência são suas qualidades fundamentais, ao contrário do estilo, que não merece consideração prioritária (FETTERMAN, 1998).

Discorrendo sobre a importância das notas de campo, Fontana e Frey (1994), citam Lofland (1971) para elucidar quatro princípios essenciais que norteiam a tomada de notas:

- 1) devem ser escritas regular e prontamente;
- 2) deve-se anotar tudo, não importa quão irrelevante pareça na ocasião;
- 3) deve-se almejar a discrição ao fazê-lo;
- 4) devem-se ser analisadas com frequência.

As notas de campo foram primordialmente usadas neste estudo para registrar os acontecimentos das aulas observadas. Adaptando um formato de registro que venho usando ao longo de mais de 15 anos de observação de sala de aula, desenvolvi o quadro abaixo para

agilizar e tornar mais objetivas as anotações, bem como para padronizá-la, facilitando assim sua análise posterior.

Professor:		Data:
Nível da turma:		Número de alunos presentes:
Objetivo(s) percebido(s):		
Ações do professor	Tempo de cada atividade	Comentários, questionamentos para a entrevista

**Quadro 3: Modelo do registro das observações de sala de aula**

Munido de um gravador digital, ligado no início de cada aula e só desligado ao final, o quadro foi sendo preenchido no decorrer da aula, registrando as ações e falas dos professores, bem como o comportamento e interações entre os alunos. A coluna do lado direito serviu para anotar reflexões e perguntas que julguei relevantes para a posterior entrevista com o participante.

Logo após cada observação, as técnicas, procedimentos e comportamentos registrados foram codificados com marcadores coloridos, de acordo com as áreas de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira testadas pelo TKT. Esta codificação teve por fim agilizar o processo subsequente de análise dos dados, facilitando assim sua identificação e recuperação.

#### **2.3.4.3 Entrevistas semi-estruturadas**

Concluídas as observações, foram realizadas as entrevistas individuais, cujo roteiro de perguntas teve como finalidade identificar a história e o perfil profissional de cada um, incluindo os seguintes itens: tipo de formação; duração da experiência profissional, caracterização das instituições em que já lecionou e leciona; caracterização dos objetivos de ensino/aprendizagem em sua prática atual; caracterização da formação profissional continuada (cursos, congressos etc, de que participa); perfil dos alunos para quem leciona; crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, dentro das categorias testadas no TKT.

A opção pelo formato semi-estruturado deu-se pelo fato de “permitir que o sujeito (sic) discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA e ARNOLDI, 2006:30). Ainda sobre as entrevistas semi-estruturadas, os autores discorrem:

O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. (p73)

Contribuíram também para o roteiro de perguntas as anotações feitas durante as observações das aulas, com o propósito de:

- 1) Esclarecer os objetivos do professor para as técnicas, posturas e comportamentos adotados durante a aula;
- 2) Investigar as crenças subjacentes às mesmas;
- 3) Identificar possíveis inconsistências entre a teoria articulada pelo participante e sua prática pedagógica.

Em comum acordo com os participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio, individualmente e em dia e horário o mais próximo possível após cada série de observações. O objetivo aqui era permitir que os acontecimentos de cada aula observada estivessem ainda frescos na memória de cada professor, possibilitando assim uma análise mais acurada dos mesmos.

Após ter sido feita a transcrição das entrevistas (realizada por uma colaboradora e revisada por mim), codifiquei as áreas de conhecimento testadas no TKT que estavam sendo abordadas pelo participante, à semelhança do que foi realizado nas notas de campo.

#### **2.3.4.4 Aplicação da prova do TKT**

Última etapa do processo de coleta de dados, a aplicação de uma prova de domínio público do TKT (disponibilizada no folheto informativo da entidade examinadora) procurou obedecer aos mesmos critérios seguidos nas provas oficiais, no que tange a duração de cada módulo (1 hora e 20 minutos), e às proibições do recurso a materiais de consulta.



Apesar de haver inicialmente optado por ministrar as provas em circunstâncias o mais próximo possível daquelas aplicadas pela Cambridge ESOL, ou seja, com todos os participantes realizando a prova em uma mesma sala, sem contato com o mundo externo, não se mostrou viável, tampouco crucial submeter os participantes a essas condições. Viável pois a coleta de dados ocorreu durante o semestre letivo, estando os participantes indisponíveis para agendar um encontro em horário comum e pelo período exigido para a realização da prova (quatro horas). Crucial, pois, mesmo supondo que os participantes houvessem ignorado minhas “proibições”, meus objetivos não se restringiam a medir seu nível de conhecimento das áreas testadas pelo TKT, como também a buscar indícios de como seu (re)conhecimento desses saberes *transparecia* no discurso manifestado nas entrevistas e na prática pedagógica observada. Na análise de dados, essa despreocupação se justificou dada a correlação positiva entre o desempenho no TKT e minha avaliação de seus discursos e práticas (vide Capítulo 3).

Tanto os professores-participantes como os participantes do grupo de comparação receberam, portanto, orientações gerais sobre as condições de realização da prova, incluindo a cronometragem do tempo utilizado para realização de cada módulo. Estes puderam ser respondidos individualmente, ou todos em uma única sessão, conforme as condições facultadas pelo próprio órgão examinador.

Minha opção em realizar a prova após as observações e as entrevistas, por sua vez, visou evitar que os professores-participantes estivessem cientes do conteúdo das questões e dessa forma adotassem comportamentos, posturas e crenças consideradas “desejáveis”, de acordo com sua percepção dos paradigmas pedagógicos considerados “corretos” no construto teórico do TKT.

Por igual motivo, mantive em segredo o tipo de prova que seria aplicado, para que os participantes não fossem tentados a se informar com antecedência do conteúdo do TKT (amplamente disponível em folhetos de livre acesso e sítios eletrônicos na internet). Tais medidas visaram também reduzir o “efeito retroativo”, conforme descrevi no item 1.4, permitindo assim que o pesquisador obtivesse dados mais completos e confiáveis.

### 2.3.5 Método de análise dos dados

Conforme Bogdan e Biklen (1998:157), a análise de dados “é o processo de sistematicamente sondar e organizar as transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que você acumulou para aumentar seu próprio conhecimento dos mesmos e permitir que você apresente o que descobriu a outros”. Para esses autores, a análise envolve trabalhar com os dados, organizá-los, segmentá-los em unidades administráveis, sintetizá-los, buscar padrões, selecionando então o que é importante e decidir o que será transmitido aos leitores da pesquisa.

Em se tratando de uma investigação centrada em um documento (a prova do TKT), a categorização dos dados foi facilitada pelo próprio formato da prova. Dividida em três módulos -- *Língua e conhecimentos sobre o aprendizado e ensino de língua, Planejamento de aula e uso de recursos para o ensino de língua, e Administrando o processo de ensino e aprendizado* – estes orientaram a compilação dos dados obtidos nas observações de aula, notas de campo e entrevistas.

Munido das respostas dos candidatos na prova do TKT a que foram submetidos, os dados coletados anteriormente (notas das observações das aulas e registro das entrevistas) foram comparados com as mesmas, a fim de identificar se os padrões de comportamento em sala de aula apresentavam indícios de alinhamento com as crenças e articulações teóricas esboçadas nas entrevistas e com as respostas dos participantes na prova. Buscaram-se então evidências se os dados coletados corroboravam ou não as respostas da prova dentro das três grandes áreas de ensino e aprendizagem de ILE testadas.

Na etapa de apresentação dos resultados, as interpretações feitas pelo pesquisador a partir do cruzamento dessas informações foram apoiadas pela descrição de comportamentos observados e por transcrições relevantes da fala dos participantes. Esse processo, minucioso e exaustivo, foi grandemente facilitado pela codificação usada nas notas de campo e entrevistas, descritas nos itens 2.3.4.2 e 2.3.4.3.

### 2.3.6 Considerações éticas

A presente investigação, realizada em um contexto institucional e envolvendo professores e alunos, acarretou certas precauções éticas. Amplamente documentados na literatura, tais cuidados revolveram em torno dos seguintes itens identificados por Fontana e Frey (1994:372): consentimento, direito à privacidade e proteção contra danos (morais, neste caso).

A fim de garantir tais direitos aos participantes da pesquisa, foram adotadas as medidas a seguir:

- 1) Permissão – Tanto as instituições envolvidas, como os professores participantes da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento por escrito<sup>21</sup>, em via dupla, detalhando os objetivos gerais do projeto, suas etapas, instrumentos a serem utilizados e as demandas previsíveis de tempo e espaço.
- 2) Privacidade – No mesmo Termo de Consentimento, o pesquisador se comprometeu a preservar o anonimato das instituições e professores e demais indivíduos que porventura viessem a participar da pesquisa. No caso dos professores participantes, optou-se pelo uso de pseudônimos.
- 3) Proteção contra danos – Uma das cláusulas do Termo explicita ainda que nenhum dos registros das observações de aulas, notas de campo e entrevistas seriam compartilhados com terceiros, salvo com a explícita autorização do participante e/ou instituição envolvidos. Respeitadas as demais cláusulas do Termo, o pesquisador, entretanto, reservava-se o direito de publicação dos resultados da pesquisa, bem como sua divulgação em publicações e eventos de natureza científica.

Surgiu ainda uma outra questão ética que foi a necessidade de omitir o nome da prova a que os participantes seriam submetidos, uma vez que o próprio desenho da pesquisa o exigia. Tal dilema foi discutido por Cameron et al. (*apud* CELANI,2005), ao proporem que o pesquisador poderia utilizar pequenos “enganos” ou omissões, sem ferir os princípios éticos. É o que chamam de “engano inócuo”.

Apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como as considerações teóricas que lhe são subjacentes, iniciarei no próximo Capítulo a análise dos dados que foram colhidos.

---

<sup>21</sup> Anexo B

### **3. ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo farei a análise dos dados que informaram os resultados da pesquisa, incluindo a apresentação do histórico, dos objetivos, público-alvo, formato e critérios de avaliação do TKT bem como o referencial teórico que os orientam; considerações sobre o desempenho dos participantes nas aulas observadas sob a perspectiva dos critérios de competência teórica (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999a, 2005, 2007) avaliados pelo TKT; descrição comparativa entre o desempenho em sala de aula dos professores participantes e seu desempenho na resolução de uma prova pública do TKT; e breve descrição dos resultados obtidos na mesma prova do TKT pelos participantes do grupo de comparação.

#### **3.1 O TEACHING KNOWLEDGE TEST**

Iniciarei minha análise do TKT com um breve histórico sobre seu desenvolvimento e o contexto em que foi criado.

##### **3.1.1 Histórico**

O TKT foi desenvolvido a partir de 2003 por um grupo de trabalho nomeado pela Cambridge ESOL, um departamento da Universidade de Cambridge, Inglaterra, que confecciona provas na língua inglesa -- incluindo 10 provas para professores de inglês. O Cambridge ESOL é subordinado ao Cambridge Assessment, um órgão de avaliação fundado em 1858 com o nome de University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) que em 2008 comemorou, portanto, 150 anos de atividades. Atualmente, a Cambridge ESOL aplica provas a mais de dois milhões de pessoas em mais 130 países ao redor do mundo<sup>22</sup>.

De acordo com o órgão, a prova foi concebida a partir de uma demanda oriunda de solicitações de ministérios governamentais e escolas ao redor do mundo, que almejavam por um instrumento de avaliação de professores de inglês como língua estrangeira. Dada a demanda generalizada por esses profissionais, aliada a uma gama variada de experiências e formações dos mesmos, percebeu-se a carência de uma forma de avaliá-los no que tange aos seus conhecimentos profissionais básicos.

---

<sup>22</sup> <http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/index.html>, acesso em 10/08/2008

O trabalho de confecção da prova foi o resultado de um processo exaustivo. Já em finais de 2002, a Cambridge ESOL enviou questionários a várias instituições de formação de professores ao redor do mundo com o intuito de sondar as reações à proposta de desenvolver uma nova prova para professores que seria bastante distinta em formato e conceito dos certificados para professores existentes. Tais consultas forneceram à Cambridge ESOL subsídios para desenvolver o TKT de forma que seria relevante para professores em diversos contextos educacionais e em uma ampla gama de países.

Em 2004, o grupo de trabalho responsável pelo projeto, após submeter os materiais provisórios para análise de formadores de professores com experiência nos países que haviam demonstrado interesse no TKT, iniciou o processo de pilotá-lo. Na Europa, América Latina e Ásia, 1.500 professores de inglês como língua estrangeira participaram dessa etapa. No Brasil, a pilotagem do TKT ocorreu em 2004 e 2005, envolvendo alunos de Cursos de Letras de oito universidades (Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJDR, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMINAS e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP) e professores da rede estadual de São Paulo e Tocantins. O exame aplicado foi uma versão simplificada do exame real, contendo 60 questões contemplando os três módulos (CAMARGO, 2007). No caso de Tocantins, onde tive a oportunidade de participar como inspetor de prova, os professores responderam às versões completas de dois módulos apenas.

Em alguns casos, não especificados pela Cambridge ESOL, a pilotagem envolveu versões completas dos três módulos, bem como uma prova de língua com o intuito de mensurar até que ponto o desempenho no TKT era afetado pela proficiência linguística do participante. O órgão relata que os resultados apontaram que a proficiência linguística não constituiu obstáculo sério ao desempenho dos professores testados. Também não foi detectada correlação entre a idade dos professores e seu desempenho.

Toronto, Canadá, foi o primeiro local onde o TKT foi oficialmente aplicado. Nos seis meses seguintes, candidatos de 36 países também realizaram a prova. Na América Latina, o TKT foi recebido com entusiasmo pelo governo do Chile que passou a usá-lo na formação continuada de professores da rede pública em serviço e estaria considerando sua adoção em programas de

formação nas universidades. Ainda segundo a Cambridge ESOL, várias instituições particulares de ensino na região estariam oferecendo cursos preparatórios para o TKT e várias redes escolares e franquias usariam a prova para avaliar os conhecimentos teóricos de seu corpo docente (ASHTON e HARRISON, 2006).

Pessoalmente, testemunhei o interesse despertado pelo TKT no Brasil ao ser convidado para ministrar curso de duração de um ano a professores de inglês da rede pública do Distrito Federal em 2006/2007. Tenho ainda conhecimento de curso semelhante sendo ministrado a professores do ensino público em Palmas, TO, como parte da iniciativa da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins (APLITINS) em proporcionar oportunidades de formação a seus associados.

A seguir, farei uma descrição do professor a quem o TKT se destina.

### **3.1.2 Público-alvo do TKT**

O TKT tem como principais propósitos:

- 1) Testar o conhecimento dos candidatos a respeito de conceitos relativos à língua, seu uso, fundamentos e prática do ensino e aprendizagem de línguas;
- 2) Ser um teste sobre o ensino do inglês acessível para falantes de outras línguas, seguindo padrões internacionais de elaboração e aplicação, que proporcione crescimento profissional e melhores chances de inserção no mercado de trabalho;
- 3) Estimular os professores em seu desenvolvimento profissional, propiciando-lhes um avanço dentro do quadro de qualificações específicas para professores de inglês. (UCLES, 2005)

Sendo assim, a prova tem como público-alvo professores de inglês nos níveis primário e secundário bem como aqueles que atuam no ensino de adultos. Por se tratar de um exame internacional, não faz distinção entre professores nativos e não-nativos na língua inglesa. Entretanto, segundo o livreto de divulgação do TKT, embora não haja necessidade que os candidatos tenham prestado quaisquer provas de proficiência em inglês para prestarem o TKT, recomenda-se que tenham um domínio linguístico compatível pelo menos com o Nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas do Conselho da Europa (ou Common European Framework of Reference for Languages of the Council of Europe, em

inglês, também conhecido como CEF). Nesse nível, espera-se que o usuário da língua inglesa já tenha adquirido alguma autonomia no domínio do idioma e, em uma escala global, seja capaz de:

Compreender os pontos principais de insumo padrão e claro sobre assuntos familiares normalmente associados a trabalho, estudos, lazer etc; lidar com a maioria das situações em viagens por regiões onde a língua é falada; produzir textos simples, mas concatenados sobre tópicos que lhe sejam familiares ou de seu interesse pessoal; descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e aspirações, e sucintamente justificar e fornecer explicações sobre opiniões e planos. (Council of Europe, 2004:5)

Também recomenda-se que os candidatos estejam familiarizados com terminologia relativa ao ensino de ILE. Para tanto, são orientados pelo livreto de divulgação a consultarem o glossário não-exaustivo disponível no sítio eletrônico [www.CambridgeESOL.org/TKT](http://www.CambridgeESOL.org/TKT) (ver anexo A).

Vale lembrar, por fim, que por se tratar de uma prova objetiva, de múltipla escolha, e testar os conhecimentos de ensino de ILE e não proficiência em inglês, o TKT não exige produção escrita, oral ou aural dos professores candidatos.

Passarei agora a discorrer sobre o formato e critérios de avaliação do TKT, conforme divulgados pela Cambridge ESOL.

### **3.1.3 Formato e conteúdo**

O formato do TKT compreende três módulos, contendo cada um 80 questões de múltipla-escolha. Os módulos podem ser aplicados aos candidatos em uma única sessão do exame ou cada qual em sessões independentes, conforme a opção do candidato.

Os módulos são: (1) Descrição da Língua e das Habilidades Linguísticas; (2) Fundamentos do Aprendizado de Idiomas; e (3) Fundamentos do Ensino de Idiomas.

O quadro a seguir detalha as características de cada módulo.

<b>Módulo</b>	<b>Título</b>	<b>Tempo</b>	<b>Formato</b>
1	Língua e fundamentos de aprendizado e ensino	1h20min	3 partes com 80 questões objetivas
2	Planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de língua	1h20min	2 partes com 80 questões objetivas
3	O gerenciamento do processo de ensino e aprendizado	1h20min	2 partes com 80 questões objetivas

**Quadro 4 - Módulos do TKT**

Com base em informações colhidas no livreto de divulgação do TKT, os três módulos são apresentados mais detalhadamente a seguir, conforme traduzidos para o português por Camargo (2007):

### **Módulo 1 – O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino.**

Este módulo é subdividido em três blocos temáticos:

*Bloco 1: Descrição do idioma e das habilidades linguísticas (aproximadamente 40 questões – 50%).* Este bloco aborda conceitos e terminologia para a descrição da língua, como gramática, léxico, fonologia e funções. Também inclui conceitos e terminologia para descrever as habilidades e sub-habilidades linguísticas, incluindo leitura geral e leitura para busca de informações específicas.

*Bloco 2: Fundamentos do aprendizado de idiomas (aproximadamente 20 questões – 25%).* Este bloco apresenta questões relativas aos fatores envolvidos no processo de aprendizagem de línguas, como motivação, exposição ao idioma e foco na forma, o papel do erro, diferenças de aprendizado entre a língua materna e a língua estrangeira ou segunda língua, características do aprendiz (estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, maturidade e experiências anteriores em aprendizagem de línguas) e necessidades do aprendiz.

*Bloco 3: Fundamentos do ensino de idiomas (aproximadamente 20 questões – 25%).*

Esse último bloco do Módulo 1 trata de questões ligadas à terminologia apropriada para descrever a variedade de métodos, exercícios e atividades disponíveis ao professor de línguas como, por exemplo, técnicas de apresentação e atividades introdutórias, atividades de prática



e exercícios para o desenvolvimento da língua e das habilidades, exercícios e tipos de avaliação.

Camargo (2007) identificou os seguintes objetivos das questões do Módulo 1 em sua leitura da prova pública que analisou e que coincide com a prova aplicada aos participantes de minha pesquisa:

<i>Módulo 1 - O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino</i>	
<b>Questão</b>	<b>Objetivo</b>
01-05	<i>Relacionar palavras com seus termos gramaticais sem contexto</i>
06-10	<i>Relacionar palavras com seus termos gramaticais com contexto</i>
11-16	<i>Escolher palavras para completar definições de termos lexicais.</i>
17-21	<i>Relacionar a função com seu exemplo</i>
22-29	<i>Relacionar sons vocálicos com os símbolos fonêmicos</i>
30-35	<i>Relacionar sub-habilidades de escrita com seus exemplos</i>
36-40	<i>Relacionar o termo para a habilidade linguística com sua definição</i>
41-46	<i>Relacionar técnicas de motivação com conselhos</i>
47-53	<i>Relacionar preferências comuns dos aprendizes e comentários de alunos</i>
54-59	<i>Relacionar estratégias de aprendizagem e comentários de alunos</i>
60-66	<i>Relacionar abordagens de ensino com afirmações características delas</i>
67-73	<i>Relacionar atividade de classe com tipos de atividades para prática da oralidade</i>
74-80	<i>Relacionar exemplos de atividades de ensino ou avaliação com termos que nomeiam tipos de exercícios.</i>

Fonte: Camargo (2007)

#### **Quadro 5 - Objetivos das questões do Módulo 1 da amostra do exame TKT do livreto de divulgação**

### **Módulo 2 – O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas**

O Módulo 2 se subdivide em dois blocos temáticos, conforme descrito a seguir.

*Bloco 1: Planejamento e preparação de aulas (aproximadamente 40 questões – 50%).*

Este bloco investiga os conhecimentos do candidato relativos à identificação e seleção dos objetivos apropriados aos aprendizes, ao estágio de aprendizagem e ao tipo de aula. Aborda também questões relativas à identificação dos diferentes componentes de um plano de aula, ao planejamento de aulas (ou sequência de aulas) por meio de escolhas e sequenciamento de atividades apropriadas aos aprendizes e aos objetivos, e à escolha de atividades de avaliação apropriadas aos aprendizes, aos objetivos e estágios de aprendizagem.

*Bloco 2: Seleção e uso de recursos pedagógicos e materiais de apoio (aproximadamente 40 questões – 50%).* Este bloco avalia o conhecimento do candidato com relação à consulta de livros de referência para auxiliar no preparo de aulas e à seleção e uso de livros didáticos, materiais e atividades suplementares e materiais auxiliares apropriados aos aprendizes e objetivos.

Segundo Camargo no mesmo estudo supracitado, os objetivos das questões típicas do Módulo 2 seriam:

<b><i>Módulo 2 – O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas</i></b>	
<b>Questão</b>	<b>Objetivo</b>
01-07	<i>Relacionar atividades com objetivos</i>
08-14	<i>Relacionar instruções do livro didático com o objetivo da atividade</i>
15-20	<i>Relacionar estágios de uma aula com seus objetivos</i>
21-29	<i>Relacionar estágios de um plano de aula com informações de um plano de aula</i>
30-36	<i>Ordenar os estágios de um plano de aula</i>
37-41	<i>Relacionar situação em classe com razões para avaliação</i>
42-49	<i>Relacionar exemplos do conteúdo de uma unidade com os títulos das unidades de um livro sobre vocabulário</i>
50-56	<i>Relacionar as partes de um verbete de dicionário com as informações fornecidas</i>
57-64	<i>Relacionar material de referência com área de interesse</i>
65-72	<i>Relacionar usos de material proveniente de livros didáticos com atividades de livros didáticos</i>
73-80	<i>Relacionar comentários feitos por um(a) professor(a) com recursos didáticos</i>

Fonte: Camargo (2007)

**Quadro 6 - Objetivos das questões do Módulo 2 da amostra do exame TKT do livreto de divulgação.**

**Módulo 3 – O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem**

O Módulo 3 também se subdivide em dois blocos compostos de sub-temas, apresentados a seguir.

*Bloco 1: A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula (aproximadamente 40 questões – 50%).* Este bloco testa a capacidade do professor-candidato em usar apropriadamente a linguagem para uma série de funções em classe, como instruções, estímulo aos alunos, obtenção de informações ou opiniões e esclarecimento de significado de itens

novos. Testa também a capacidade de identificar as funções da linguagem dos aprendizes e de categorizar seus erros.

*Bloco 2: Gerenciamento de sala de aula (aproximadamente 40 questões – 50%).* As questões neste bloco tratam das opções disponíveis ao professor para gerenciar os aprendizes e sua sala de aula para promover aprendizagem, como o papel do professor, agrupamento dos aprendizes, correção dos aprendizes e fornecimento de *feedback* apropriado aos aprendizes e aos objetivos.

Camargo (2007) assim descreve os objetivos identificados nas questões do Módulo 3:

<b>Módulo 3 – O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem</b>	
<b>Questão</b>	<b>Objetivo</b>
01-07	<i>Relacionar exemplos de linguagem usada em classe com suas funções</i>
08-16	<i>Relacionar exemplos de linguagem usada em classe com descrições</i>
17-21	<i>Relacionar instruções dadas com comentários de um formador de professores</i>
22-27	<i>Relacionar atitudes do professor com os objetivos da sua ação</i>
28-32	<i>Analisar o uso da língua num diálogo entre estudantes</i>
33-40	<i>Relacionar exemplos de erros cometidos pelos alunos com o tipo de erro</i>
41-49	<i>Relacionar atividade do professor com o papel desempenhado por ele naquela atividade</i>
50-55	<i>Selecionar a melhor opção para justificar decisões tomadas em classe relativas às diferentes formas possíveis de agrupamentos de alunos</i>
56-63	<i>Relacionar estratégias de gerenciamento de sala de aula com problemas da utilização de grupos ou pares</i>
64-70	<i>Relacionar situações de sala de aula com escolhas de gerenciamento</i>
71-75	<i>Selecionar estratégias de correção apropriadas para a situação dada</i>
76-80	<i>Relacionar diferentes formas de dar “feedback” aos alunos com objetivos</i>

Fonte: Camargo (2007)

#### **Quadro 7 - Objetivos das questões do Módulo 3 da amostra do exame TKT do livreto de divulgação**

Após essa breve descrição do conteúdo do TKT cabe agora ressaltar que em virtude de seu foco de abrangência universal, a prova não avalia a relevância do contexto em que o professor está inserido social, cultural e institucionalmente.

Ao se debruçar sobre as tarefas que aguardam um professor de língua estrangeira (LE), Almeida Filho (2007), entretanto, aponta a relevância do contexto na prática profissional. O

autor enumera quatro dimensões distintas: 1) o planejamento das unidades de um curso; 2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; 3) as experiências na, com e sobre a L2 realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula; e 4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto-avaliação e avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor).

Embora o módulo 2 do TKT cubra as dimensões 1 e 2 acima, e os módulos 1 e 3 cubram parcialmente as dimensões 3 e 4, a ausência de uma contextualização específica a cada candidato limita a capacidade real de a prova aferir os conhecimentos teóricos do professor de maneira holística. Em seu detalhado estudo do TKT, Camargo (2007) ressalta que “sob o ponto de vista das dimensões da formação e do trabalho do professor, as questões (...) representam as dimensões técnico-científica e dos saberes para ensinar. Quanto ao tipo de agir, temos claramente a presença do agir canônico, pois todos os conhecimentos exigidos do candidato/professor são a-contextualizados e pertencentes ao coletivo profissional, e não ao seu contexto específico de atuação”. (p. 79)

Entretanto, Harrison (2007), em publicação oficial da CambridgeESOL<sup>23</sup> justifica que o conhecimento do contexto não é avaliado pelo TKT pelo fato de requerer observações da prática de sala de aula do candidato, o que não constitui parte do processo de avaliação do TKT. Ashton e Harrison (2006) destacam ainda que a prova “cobre aspectos universais daquilo que um professor de inglês bem-sucedido precisa saber” sobre teoria, prática e gerenciamento da sala de aula.

Feitas essas ressalvas preliminares, prossigo na análise do TKT, voltando-me agora para seus critérios de avaliação bem como o referencial teórico que os informa.

### **3.1.4 Critérios de avaliação e fundamentação teórica**

Embora o livreto de divulgação do TKT informe vagamente que “a prova pode cobrir uma variedade de abordagens ao ensino e aprendizagem de língua inglesa” e que “espera-se, no entanto, que os candidatos tenham conhecimento da abordagem comunicativa e de outras

---

<sup>23</sup> Research Notes, University of Cambridge ESOL Examinations, n. 29, ago. 2007.

abordagens<sup>24</sup>, assim como familiaridade com a terminologia da área de ensino de língua inglesa” (UCLES, 2005), na mesma publicação oficial da UCLES supracitada, Harrison (2007) revela que o TKT “adere à definição de conhecimento pedagógico delineado por Grossman em 1990”.

Grossman (1990) aponta quatro componentes formadores do conhecimento do ensino: 1) *conhecimento pedagógico geral*, que abrange princípios gerais de ensino e aprendizado aplicáveis a qualquer disciplina; 2) *conhecimento da disciplina a ser ensinada*, referindo-se à compreensão dos fatos e conceitos da matéria de uma disciplina bem como suas estruturas substantivas e sintáticas; 3) *conhecimento de conteúdo pedagógico*, ou seja, a representação da matéria através de exemplos e analogias a fim de torná-la mais compreensível aos aprendizes; e 4) *conhecimento do contexto*, que seria o conhecimento dos objetivos educacionais, dos aprendizes e outros conteúdos específicos da situação de ensino-aprendizagem em que o professor se insere. Esta última esfera de conhecimento ficou excluída do TKT pelos motivos já explanados no Capítulo 1 (vide Item 1.1.3)..

O TKT não aprova ou reprovava os candidatos, que recebem um certificado por cada módulo que fazem. Seus resultados em cada módulo são expressos mediante quatro faixas de desempenho, conforme a tabela a seguir:

<b>Faixa</b>	<b>Candidatos neste nível demonstram</b>
<b>1</b>	conhecimento limitado das áreas de conteúdo do TKT
<b>2</b>	conhecimento básico mas sistemático das áreas de conteúdo do TKT
<b>3</b>	conhecimento com amplitude e profundidade das áreas de conteúdo do TKT
<b>4</b>	conhecimento extenso das áreas de conteúdo do TKT

Fonte: UCLES (2005)

### **Quadro 8 - Faixas de desempenho no TKT**

Pela descrição acima, fica claro que as faixas de conhecimento desejáveis pela sua avaliação positiva de desempenho são as faixas 3 e 4. Segundo dados da Cambridge ESOL, para que o candidato atinja a faixa 3, é necessário que tenha um nota entre 45 e 50 acertos (de um total de 80 possíveis).

<sup>24</sup> Presume-se aqui que haveria mais do que duas abordagens -- além da sistêmica ou estruturalista, e da comunicativa, segundo defende Almeida Filho (1999a; 2005; 2007) -- mas o documento não faz alusão direta a quaisquer outras.

## **3.2 CRENÇAS, COMPETÊNCIA APLICADA E DESEMPENHO NO TKT DOS PARTICIPANTES**

A seguir, efetuei uma descrição do perfil das turmas observada e um relato breve de uma aula “típica” de cada participante. Segue-se, em um quadro, a análise das crenças expressas em entrevistas, a competência aplicada observada nas aulas dos participantes e seu desempenho na prova pública do TKT a que foram submetidos. As observações e as entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e junho de 2008. Apresentarei os dados coletados sobre os participantes na seguinte ordem: Maria, José (ambos professores da escola particular de idiomas), Ana e Adriana (professoras da rede pública).

### **3.2.1 Maria**

Foram observadas três aulas de 90 minutos desta participante, em uma mesma turma de alunos pré-adolescentes (10-12 anos) de nível elementar (segundo ano de instrução). Houve um intervalo de cinco dias entre a primeira e a segunda aula, e de dois dias entre esta e a terceira aula, sendo que nas três situações o foco da aula incidiu sobre uma única lição centrada no uso do “Present Continuous” para ações concomitantes com o momento da fala. A frequência às aulas variou entre oito e dez alunos.

Tipicamente, as aulas são iniciadas com a chamada de presença e anúncios administrativos, quando necessário. Nesse momento são entregues tarefas ou provas que estavam em poder da professora para correção ou verificação. Quando as tarefas são apenas verificadas, a professora então convida os alunos para ir ao quadro colocar suas respostas. Na sequência, a professora convida a classe a confirmar se a resposta está certa ou não e faz explicações que considera necessárias sobre o item em questão. Seguem-se exercícios de prática de diálogos ou frases curtas em que os alunos praticam os itens lexicais ou gramaticais que são o foco da lição. Normalmente, tais práticas são primeiramente escritas – em dupla ou individualmente – e depois lidas pelos alunos, momento em que a repetição em coro é bastante utilizada pela professora.

Após o intervalo de 10 minutos do meio da aula, a professora conduz uma atividade lúdica ou um ditado para reforço adicional do foco da lição. A professora então distribui uma folha de exercícios preparados pela coordenação da escola – normalmente valendo nota – com mais

tarefas sobre o tópico da aula. Eventualmente, a professora poderá ainda designar outras tarefas para casa, como a redação de um texto curto ou exercícios contidos no caderno de exercícios. Fim da aula.

Farei agora a análise das crenças de Maria evidenciadas em uma entrevista com duração de 1 hora e 14 minutos, correlacionando as mesmas com os comportamentos observados nas aulas e o desempenho na prova do TKT.

<b>Módulo do TKT: 1</b>	
<b>Língua e fundamentos de aprendizado e ensino (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1 - Descrição do idioma e das habilidades linguísticas (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Maria acredita que o professor deve ter domínio da gramática da L2 (mesmo que não adote uma abordagem estruturalista) , bem como aspectos relevantes da fonética, de forma a auxiliar seus alunos a atingir um comando das estruturas e sons da L2 que, embora possa não se igualar ao do falante nativo, deve se aproximar de níveis que sejam inteligíveis.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	A professora mostrou segurança no domínio das estruturas apresentadas e praticadas nas aulas observadas. Houve um foco regular também em aspectos de pronúncia, principalmente de entonação, que foram tratados principalmente mediante repetição em coro. Entretanto, o uso da língua se deu de forma descontextualizada e sem focar aspectos sociolinguísticos, sendo caracterizado em todos os casos observados por exercícios de repetição e memorização.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>90% de acertos:</b> Maria acertou 36 das 40 questões propostas neste bloco. Apresentou um índice absoluto de acertos para as questões que tratavam dos aspectos formais da L2 (nomenclatura de itens gramaticais e reconhecimento de símbolos fonéticos), mas errou duas das seis questões onde precisava escolher palavras para completar definições de termos lexicais, e outras duas (num total de seis) onde foi solicitada a relacionar sub-habilidades de escrita com seus exemplos. Seu domínio de aspectos mais sutis de metalinguagem mostrou-se, portanto, menos consolidado do que aqueles que poderiam ser considerados mais recorrentes. Embora não tivesse recorrido, durante as aulas observadas, ao uso de símbolos fonéticos (devido à faixa etária dos alunos, segundo explicou na entrevista), seu reconhecimento desses fonemas foi pleno na prova.
<i>Bloco 2 - Fundamentos do aprendizado de idiomas (19 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Maria acredita que o aprendizado da L1 é completamente diferente do aprendizado da L2, embora os métodos atuais de ensino estejam tentando diminuir essa diferença, iniciando o ensino da L2 de forma lúdica para os alunos, quando ainda crianças. Isso tem facilitado o processo de aprendizagem pelo fato de o foco ser

	<p>menos na estrutura e mais na comunicação. A motivação é um fator importante no processo, começando pela motivação do professor. Se esta estiver ausente, cria um bloqueio nos alunos, dificultando o aprendizado. Para tanto, sua prática de sala de aula com alunos mais jovens procura incluir jogos, músicas e vídeos de interesse dos alunos, inseridos no contexto linguístico das lições. Maria percebe as diferenças nos estilos de aprendizado entre seus alunos e ressalta que aqueles que têm oportunidade de viajar com maior frequência “mostram mais diferença”. Porém, o que mais salientou foram os alunos considerados ‘hiperativos’ e que recebem atenção individual em sala de aula, por parte de uma monitora que é acionada quando necessário.</p>
<b>Desempenho em sala de aula</b>	<p>Maria conhece todos os alunos pelo nome e mantém uma atitude firme, porém amigável com a classe. Embora os alunos fossem pré-adolescentes, suas atividades tiveram grande foco na escrita e na repetição mecânica de diálogos curtos. Um clima de desinteresse pairou em todas as três aulas observadas, interrompido apenas quando se anunciava alguma atividade lúdica, inseridas em curtos períodos durante a aula e também com foco estruturalista de produção de frases memorizadas ou artificiais para o contexto. Chamou a atenção, em uma das aulas, o fato de os alunos terem se interessado por um anúncio de aulas de conversação, afixado na porta da sala de aula, que a instituição oferecia no auditório. Tal interesse parece reforçar a desmotivação observada nos alunos pelo enfoque das aulas de Maria, centrado em práticas intensivas de escrita e de produção oral sem qualquer espontaneidade.</p>
<b>Desempenho no TKT</b>	<p><b>80% de acertos.</b> Maria errou uma das questões em que era solicitada a identificar estratégias do professor para conferir maior motivação às aulas e deixou de identificar corretamente três questões (de um total de sete) sobre preferências de aprendizado expressas por alunos. Os erros nesta área de conhecimento refletem uma insegurança com relação a teorias de aprendizado, o que ficou também patente na entrevista e em sua prática pedagógica.</p>
<i>Bloco 3: Fundamentos do ensino de idiomas(21 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	<p>Com forte apoio no livro-texto, o ensino que Maria reconhece ser prevaiente em sua prática de sala de aula é norteado pela estrutura, em torno da qual se desenvolve um tema para contextualizá-la, principalmente para os alunos jovens (pre-adolescentes e adolescentes). O ensino de crianças, que ainda não estão amadurecidas para a compreensão de gramática, tem que ser totalmente comunicativa, com uso de atividades lúdicas. O vocabulário que é ensinado tem de ser voltado para a realidade e interesse dos alunos, daí a necessidade de os livros-textos serem constantemente atualizados pois os contextos estão em constante mutação. O professor não deve esperar que os alunos desenvolvam uma pronúncia semelhante aos nativos na L2, mas que se aproxime e seja compreensível. Para tanto, acredita que o professor deve conhecer e recorrer por vezes à fonética, utilizando os símbolos pontualmente sem, no entanto, exigir que os alunos aprendam todos os símbolos fonéticos. Questionada sobre seu enfoque na</p>



	prática da escrita em sala de aula, Maria explicou que dessa forma os alunos se preparam melhor para as provas, às quais a professora tem acesso com antecedência.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	Nas aulas observadas (sempre de alunos pré-adolescentes), as práticas de sala de aula tiveram um foco significativo na escrita (enquanto suporte da oralidade e não nos seus aspectos descritivos, narrativos ou discursivos). As atividades, ao longo das três aulas, tiveram propósito de fixação de estruturas em detrimento da comunicação, pois não foram observadas atividades de uso da L2. A professora fez referência à nomenclatura de estruturas gramaticais esporadicamente, para identificar comparações da forma, sem no entanto exigir que os alunos produzissem conhecimento gramatical explícito. Houve ainda bastante atenção da parte da professora para aspectos da pronúncia, principalmente entonação, que foi corrigida diversas vezes ao longo das aulas. Fora esses episódios de correção, não aconteceram práticas dedicadas ao desenvolvimento da pronúncia.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>70% de acertos.</b> Maria deixou de reconhecer três descrições de diferentes abordagens de ensino (de um total de sete). Também errou ao identificar tipologias de duas atividades escritas (de um total de sete). Tais erros, bem como uma pontuação relativamente baixa neste bloco da prova, sugerem deficiências na competência teórica de Maria acerca dos processos de ensino, o que também ficou evidenciado nas entrevistas, dado o uso restrito de linguagem técnica na explicação de suas crenças.
<b>Módulo do TKT: 2</b>	
<b>Planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de língua (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1: Planejamento e preparação de aulas(41 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Para planejar as aulas, Maria utiliza principalmente as orientações do livro do professor que acompanha o material didático adotado pela instituição, uma vez que o considera bem detalhado e abrangente. Entretanto, por vezes apresenta as atividades propostas no livro de forma diferente da original, bem como costuma suplementar a lição com recursos como uso de <i>flashcards</i> , pôsteres, vídeos e jogos diversos.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	Maria apresentou segurança na condução das aulas, que foram claramente apoiadas no pacote de materiais que acompanham o livro didático (caderno de exercícios e livro do professor). Seu planejamento mostrou enfoque prioritário em exercícios de fixação escritos e sua leitura e/ou memorização em voz alta.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>72% de acertos.</b> Maria teve alguma dificuldade para identificar os propósitos instrucionais de duas atividades de sala de aula (de um total de sete), e de três tarefas de livros didáticos (de um total de sete). Tais dificuldades podem estar relacionadas à dependência no uso de livro didático e das sugestões do livro do professor, que normalmente exigem o professor de refletir sobre os propósitos instrucionais das atividades propostas.
<i>Bloco 2: Seleção e uso de recursos pedagógicos e materiais de apoio (39 questões)</i>	

<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Maria segue com algum rigor o livro-texto adotado pela instituição, pois as avaliações elaboradas pelos coordenadores cobram seu conteúdo. Na entrevista citou também o uso de uma caixa com dois interruptores e duas lâmpadas que sinaliza qual dos dois concorrentes em uma competição é o primeiro a tomar a iniciativa da resposta. Além de aguçar a atenção dos participantes para os erros dos outros alunos -- e assim poder corrigi-los -- Maria destaca sua popularidade entre os pré-adolescentes, que sentem necessidade de “ficar em pé” durante a aula. O uso de CDs e vídeos também foi mencionado como recursos que utiliza com frequência. Salientou que recorre ao dicionário na preparação das aulas – “tenho pilhas” – embora não o utilize em sala de aula.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	As aulas de Maria são centradas no livro-texto, como já foi dito, com frequente suplementação por tarefas escritas de prática mecânica da L2. Tais materiais são preparados pela coordenação da escola e seu uso é recomendado para efeito de fixação de estruturas gramaticais, porém a língua é apresentada mediante situações descontextualizadas da realidade do aluno. O recurso a materiais de apoio de caráter lúdico também foi usado uma vez, sendo recebido com grande excitação por parte dos alunos. Muitas das atividades de fixação que dominaram as aulas de Maria poderiam ter sido revestidas de caráter lúdico, como forma de variar os processos de sala de aula e contribuir para elevar a motivação dos alunos.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>80% de acertos.</b> As principais dificuldades de Maria foram identificar com total segurança as informações fornecidas para cada verbete em um dicionário (dois erros de um total de sete questões), relacionar títulos de livros de apoio didático com seu conteúdo e finalidades (dois erros de um total de oito questões), e associar atividades de um livro didático com seus objetivos instrucionais. Novamente aparece na prova alguma dificuldade da participante em identificar objetivos do material didático, conforme foi observado no bloco anterior.
<b>Módulo do TKT: 3</b>	
<b>Gerenciamento do processo de ensino e aprendizado (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1: A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Maria acredita que a L2 deve ser priorizada em sala de aula, sendo que o uso de L-materna deve ser o último recurso, normalmente para explicar algum item gramatical ou lexical mais complexo. Endossa e aplica a política de instituição em ensinar itens mais recorrentes da linguagem de sala de aula, ensinados para os alunos desde o primeiro dia de aula, independente do nível ou faixa etária. A participante acredita que nos níveis iniciantes, esse tipo de linguagem já é uma forma de ir aprimorando seu vocabulário.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	A participante foi fiel ao uso da L2 durante todas as aulas, sabendo graduá-la ao nível de proficiência dos alunos. Estes, entretanto, ainda não correspondiam plenamente ao uso da L2, sendo muitas vezes chamados à atenção pela professora. No segundo dia de aula,

	foram re-introduzidos os “Portuguese cards” que são distribuídos em número de três para cada aluno. Em cada ocasião que o aluno quiser ou precisar usar a L1 tem que entregar um cartão para a professora. Ao final da aula, é feito um cômputo de quantos cartões restaram para cada aluno, sendo que os cartões não usados valem pontos que são acumulados para fazer jus a um prêmio no final do semestre. A estratégia é levada muito a sério pelos alunos – em dado momento da aula, a professora pediu licença para usar a L1 a fim de fazer uma explicação mais complexa, mas teve de recuar pois os alunos exigiram que entregasse seu “Portuguese card”!
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>92,5% de acertos.</b> Este foi o bloco da prova inteira em que a participante demonstrou melhor desempenho. Mostrou, entretanto, alguma dificuldade para identificar a inadequação de comandos usados por um professor com seus alunos adultos de nível intermediário, errando duas questões (de um total de cinco).
<i>Bloco 2: Gerenciamento de sala de aula (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Maria acredita em diversas formas de interação em sala de aula (trabalho em grupo, dupla e individual) dependendo dos objetivos de cada atividade. Trabalhos em grupo seriam mais adequados para quando os alunos precisam somar informações ou para desinibição dos alunos mais tímidos; já o trabalho individual seria mais apropriado para “despertar” as habilidades de cada aluno, a fim de impedir que os aprendizes com menos iniciativa se acomodem ao permitir que os colegas mais ativos do grupo assumam a liderança. Quanto aos papéis desempenhados pelo professor, a participante disse haver vários, mas limitou-se a comentar o papel de “mãe”, possivelmente em função das faixas etárias mais baixas com que trabalha.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	A professora mostrou cuidado em manter a disposição das carteiras em semi-círculo, evitando lugares vazios e proporcionando proximidade física com a área em que circulava na frente da classe. A interação na sala de aula foi marcadamente professora-aluno(s). Mesmo quando os alunos estavam supostamente trabalhando em dupla ou em grupo, não houve monitoramento suficiente da professora para que isso ocorresse, observando-se quase sempre que o trabalho estava sendo feito individualmente.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>80% de acertos.</b> Embora o desempenho na maioria dos itens isolados da prova mostrasse de 90% a 100% de acertos, a participante teve dificuldade em identificar os diferentes papéis assumidos pelos professores em sala de aula, tendo errado quatro (de um total de nove) questões sobre esse tópico.

**Quadro 9 – Comparativo das crenças, desempenho em sala de aula e no TKT da participante Maria**

De acordo com os critérios utilizados pelo TKT na avaliação dos candidatos (ver seção 3.1.3), os resultados, por módulo, obtidos por Maria estão apresentados no quadro a seguir:

<b>Módulos</b>	<b>Módulo 1</b> O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino	<b>Módulo 2</b> O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas	<b>Módulo 3</b> O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem	<b>Média</b>
<b>Faixas de Desempenho (pontuação obtida no TKT)</b>	<b>3</b> <b>(66/80)</b>	<b>3</b> <b>(61/80)</b>	<b>3</b> <b>(69/80)</b>	<b>3</b> <b>(65,3/80)</b>

**Quadro 10 - Faixas de desempenho de Maria no TKT**

Conclui-se, portanto, que pelos critérios da prova, Maria demonstra “conhecimento com amplitude e profundidade das áreas de conteúdo do TKT”. Em análise comparativa com os demais professores participantes, Maria aparece em terceiro lugar em seu desempenho geral, considerando-se o nível de articulação técnico-teórico demonstrado na entrevista, bem como em sua atuação em sala de aula limitada, em grande parte, a um ensino subordinado ao livro-texto e com pouca criatividade para adequar seu conteúdo ao contexto de seus alunos.

### 3.2.2 José

Foram observadas duas aulas de 90 minutos deste participante, em uma mesma turma de alunos jovem-adultos e adultos de nível avançado (quinto ano de instrução). Houve um intervalo de sete dias entre a primeira e a segunda aula observadas, sendo que nas duas situações o foco da lição incidiu sobre a integração das quatro habilidades, com base em textos narrativos e descritivos. A frequência às aulas variou entre seis e oito alunos.

Tipicamente, as aulas são iniciadas com a análise de erros recorrentes ou mais graves que ocorreram nas tarefas de casa ou provas corrigidas que serão entregues. O professor coloca os exemplos de erros no quadro – sem identificar seus autores -- e convida a classe a identificar o erro e corrigi-lo. O professor então devolve as tarefas/provas e permite que os alunos façam uma leitura das correções e esclareçam quaisquer dúvidas. O tema da lição é então introduzido através de perguntas que o contextualizem, sem que os livros-texto sejam abertos. Para esse efeito, o professor poderá afixar essas perguntas nas paredes, e pedir aos alunos que circulem em dupla pela sala, leiam as perguntas e as comentem entre si. Em seguida o professor conduz os alunos à leitura de texto ou escuta de uma gravação com o principal insumo da lição. Antes, porém, direciona o foco da atividade com duas ou três perguntas. Após a leitura ou escuta, os alunos comentam as perguntas em dupla ou pequenos grupos,

antes de as discutirem com o restante da classe. O professor então faz perguntas adicionais com o intuito de explorar o tema dentro da realidade dos alunos, momento em que estes contribuem com comentários ou histórias pessoais.

Após o intervalo de 10 minutos do meio da aula, o professor faz uma análise de itens gramaticais ou lexicais que deseja focar nos textos, mediante uma abordagem indutiva, em que os alunos são convidados a esclarecer sentidos ou identificar formas por si próprios, com o professor contribuindo com as correções ou esclarecimentos necessários. Segue-se então alguma atividade de produção, preferencialmente com os alunos interagindo entre si ou com o professor, sendo que o livro-texto é usado apenas como referência ou para que as respostas possam ser conferidas. Os alunos são então convidados a fazer uma tarefa de casa relacionada ao tema da aula ou a revisar itens específicos que foram abordados. Fim da aula.

Passarei agora à análise das crenças de José identificadas em duas sessões de entrevistas que totalizaram aproximadamente duas horas (ver Anexo D<sup>25</sup>), bem como do desempenho observado em duas aulas (90 minutos de duração cada), e seu desempenho na prova pública do TKT. Os dados estão apresentados no quadro abaixo.

<b>Módulo do TKT: 1</b>	
<b>Língua e fundamentos de aprendizado e ensino (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1 - Descrição do idioma e das habilidades linguísticas (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Mesmo quando o professor não adota uma abordagem estruturalista, precisa ter domínio da L2 em todos os aspectos – incluindo a gramática - a fim de adquirir confiança para lidar com o maior número possível de situações em sala de aula – previstas e imprevistas. Considera conhecimentos de fonologia um diferencial importante para o profissional, pois podem ajudar alunos na identificação de erros de pronúncia que muitas vezes não são detectados. Ressalta, entretanto, que o usuário de ILE não precisa atingir o modelo de pronúncia de falantes ‘nativos’ (até porque não existe pronúncia nativa-padrão), mas sim evitar ser mal interpretado por erros de pronúncia.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	Ao fornecer <i>feedback</i> sobre prova realizada pelos alunos na semana anterior, o professor categorizou os erros dos alunos no quadro branco segundo os tipos: pronúncia, gramática, vocabulário. As respostas foram elicitadas dos alunos, sendo que atenção especial foi dada aos aspectos fonéticos, principalmente aqueles identificados como os mais difíceis para os alunos brasileiros. No caso, foi trabalhada a distinção entre os fonemas /θ/, /t/ e /f/, a pronúncia padrão do sufixo ‘-ous’ /əʊ/, e do som

<sup>25</sup> A fim de evitar estender em demasia o volume deste trabalho, reproduzo apenas excertos da entrevista com o participante José, no intuito de apresentar uma amostra representativa da dinâmica e conteúdo das entrevistas realizadas.

	padrão do fonema /s/. A própria pronúncia do professor aproxima-se do inglês americano, com uma leve, mas perceptível ênfase nas consoantes finais não-vocalizadas /d/, /v/ e /t/, principalmente. Embora esta não seja uma característica da pronúncia nativa, quer dos EUA ou do Reino Unido, em nada impede a compreensão, corroborando assim a crença apontada pelo participante quanto ao que seria uma pronúncia desejável.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>97,5% de acertos:</b> Acertou 39 de um total de 40 questões neste bloco, errando apenas uma questão de reconhecimento fonético, onde trocou o som do fonema /ʌ/ por /ə/. O resultado revela total familiaridade com os conceitos abordados neste bloco, não apenas pelo excelente nível de acertos bem como pelo fato de ter realizado este módulo em apenas 20 minutos, de um total de 80 minutos permitidos.
<i>Bloco 2 - Fundamentos do aprendizado de idiomas (19 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	A idade é determinante na forma como o aluno aprende L2. Quanto mais jovem, menos explícito será o aprendizado. Crianças se beneficiam de atividades mais lúdicas – jogos e brincadeiras – com forte apelo visual e que tenham um componente corporal, sinestésico, pois teriam maior propensão a internalizar a L2 naturalmente. O aprendizado explícito das estruturas da língua depende ainda, em menor grau, do nível de proficiência do aluno. Em níveis de maior sofisticação os alunos podem se beneficiar de uma explicação explícita da estrutura, que de outra forma demoraria muito mais tempo para ser compreendida/adquirida. Julga, entretanto, que o domínio da L2 acontece tanto como aprendizagem como aquisição, esta última dependendo do empenho que o aluno faz em se expor à L2 fora da sala de aula. Destaca como principais fatores de êxito no aprendizado: vontade de aprender, exposição de maneira útil, significativa e mediada por algum facilitador – que pode ser um professor, um moderador on-line, um dicionário, um fórum na internet, ou até mesmo um curso on-line. Por fim, ressalta que os estudos na área de aquisição ainda não são conclusivos e há muitos ‘mistérios’ ainda a serem desvendados.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	As duas aulas observadas foram diversificadas em suas dinâmicas. bem como nos materiais e enfoques (comunicativo, gramatical, discursivo etc), embora o mesmo tema central (i.e. “Contando estórias”) trespassasse as duas sessões. Ficou evidenciada a preocupação de José em tornar as aulas mais motivadoras. Embora todo o conteúdo dado estivesse no livro-texto, os alunos o abriram em momentos pontuais das aulas (i.e. para resolver exercícios específicos). Isso foi possível graças à criatividade do participante em reproduzir algumas das atividades em pedaços de cartolina que eram ora colados nas paredes ou entregues aos alunos, criando assim a necessidade de interação e movimentação entre os alunos.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>100% de acertos:</b> O resultado revela total familiaridade com os conceitos abordados neste bloco, não apenas pelo excelente nível de acertos bem como pelo fato de ter realizado este módulo em apenas 20 minutos, de um total de 80 minutos permitidos.
<i>Bloco 3: Fundamentos do ensino de idiomas(21 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na</b>	Dentro do contínuo Estruturalismo-Comunicativismo, José acredita que se encontra no meio, com leve inclinação para o último. Explica que isso

<b>entrevista</b>	se deve ao fato de ensinar inglês como <i>língua estrangeira</i> , em que o aluno não dispõe de contexto linguístico em L2 ao deixar a sala de aula. Cita Rod Ellis ao defender o ensino explícito de gramática, como forma de ajudar o aluno – especialmente o adulto – a recorrer a estruturas da L-materna de que já dispõe. O professor deve aliar o desejo e necessidade dele à “agenda” do aluno, até porque não é o caso de um estar certo e o outro errado. “Nem sempre a minha agenda de ensino é a melhor; as vezes a agenda de aprendizagem do aluno é melhor.” Entretanto, considera que todo o ensino deve estar contextualizado por situações que o aluno possa reconhecer, a fim de que “relacione o que aprendeu com a vida dele”. A seu entender, isto é um forte fator de motivação para o aprendizado. Por fim, o professor precisa saber que diferentes alunos trazem diferentes estilos de aprendizado e que, portanto, precisam ser estimulados através de atividades e enfoques diversificados.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	As duas aulas observadas foram diversificadas em suas dinâmicas. bem como já foi descrito no bloco anterior, revelando que a abordagem de ensino de José está bastante sintonizada com as necessidades de aprendizagem que percebe em seus alunos.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>100% de acertos:</b> O resultado revela total familiaridade com os conceitos abordados neste bloco, não apenas pelo excelente nível de acertos bem como pelo fato de ter realizado este módulo em apenas 20 minutos, de um total de 80 minutos permitidos.
<b>Módulo do TKT: 2</b>	
<b>Planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de língua (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1: Planejamento e preparação de aulas(41 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	No início de carreira, escrevia o planejamento de suas aulas de forma detalhada, mas agora limita-se a colocar a sequência das etapas no papel, pois funciona como um ‘guia que me ajuda a não esquecer a ordem das coisas’. Apesar de trabalhar a partir de um livro-texto, em sua preparação das aulas José procura antever nas atividades propostas formas de conferir maior dinamização e personalização às atividades. Também tenta adaptá-las de forma a atender com regularidade aos diferentes estilos de aprendizagem: auditivo, visual e sinestésico.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	Sempre mantendo seu sucinto plano de aula por perto, ao qual lança um discreto olhar entre uma e outra atividade, José demonstra total controle das atividades de sala de aula, bem como um claro senso de propósito. As atividades se emendam uma na outra de forma natural, denotando preocupação do professor em planejar a coesão entre as mesmas.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>100% de acertos:</b> O resultado revela total familiaridade com os conceitos abordados neste bloco, não apenas pelo excelente nível de acertos bem como pelo fato de ter realizado este módulo em apenas 20 minutos, de um total de 80 minutos permitidos.
<i>Bloco 2: Seleção e uso de recursos pedagógicos e materiais de apoio (39 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Diz ter liberdade restrita de escolha de material didático, vez que este é selecionado pela instituição. Vídeos, músicas, laboratório de informática (onde costuma realizar projetos interculturais, envolvendo suas turmas com alunos de outros países) são os principais recursos adicionais que cita. Entretanto, acredita que na seleção de material de apoio é

	necessário que seja “algo relevante à realidade atual do aluno, de seu interesse, e capaz de causar uma certa curiosidade. Ressalta que o material precisa ser compatível com o nível de língua, o tipo de linguagem, as estruturas, o vocabulário, as funções em que está sendo focalizado o trabalho naquele momento. Ao usar os diferentes recursos pedagógicos, não importa qual habilidade esteja sendo trabalhada, José acredita que o objetivo da mesma precisa estar claro para o aluno, sendo que defende a estruturação das atividades em três fases: pré-, durante e pós, de forma a otimizar seu conteúdo e permitir a integração das habilidades.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	As duas aulas observadas trabalharam o conteúdo do livro-texto. Vale ressaltar, entretanto, que José consegue não só dinamizar as atividades, bem como personaliza o tema, trazendo exemplos pessoais e elicitando outros da realidade dos aprendizes. Os materiais usados – no caso, pedaços de papel impresso com atividades retiradas do livro-texto e coladas na parede ou entregues aos alunos – foram utilizados de maneira propositada, e atingiram os objetivos instrucionais para os quais foram concebidos.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>100% de acertos:</b> O resultado revela total familiaridade com os conceitos abordados neste bloco, não apenas pelo excelente nível de acertos bem como pelo fato de ter realizado este módulo em apenas 20 minutos, de um total de 80 minutos permitidos.
<b>Módulo do TKT: 3</b>	
<b>Gerenciamento do processo de ensino e aprendizado (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1: A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	O uso da L2 pelo professor em sala de aula é essencial pois ele serve de modelo, “trazendo insumo para os alunos, possivelmente na proporção certa, no nível de dificuldade certo, para o público certo”. Os alunos também devem ser encorajados a se comunicar na L2 na medida de suas capacidades linguísticas e intelectuais (no contínuo criança-adulto, espera maior uso da L2 dos últimos). A linguagem de sala de aula, por exemplo, é ensinada desde os primeiros níveis e pôsteres com frases úteis estão afixados nas paredes da sala de aula, para que os alunos recorram a elas em casos de necessidade. A L-materna é permitida ao aluno quando ele, pelo seu nível, é incapaz de se comunicar na L2. O professor também pode fazer uso discreto da L-materna, principalmente na explicação de estruturas gramaticais, “quando uma luta de 5,6,7 minutos de explicação de gramática pode ser resolvida em 20 segundo por conta da L-materna”.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	Por se tratar de turma adulta e de nível avançado, o uso da L2 não apresentou quaisquer complicações. O participante graduou sua linguagem ao nível dos alunos – não tendo ocorrido instâncias de quebra na comunicação por conta do vocabulário ou estruturas escolhidas por José – sendo que a L-materna não foi usada em momento algum, sequer entre os alunos ao conversarem privadamente entre si.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>100% de acertos:</b> O resultado revela total familiaridade com os conceitos abordados neste bloco, não apenas pelo excelente nível de acertos bem como pelo fato de ter realizado este módulo em apenas 25 minutos, de um total de 80 minutos permitidos.



<i>Bloco 2: Gerenciamento de sala de aula (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	José procura não dominar a situação de sala de aula e, partindo do princípio que atribui a Caleb Gattegno, tenta partir do que “o aluno já sabe para aquilo que não sabe”, dessa forma dando bastante espaço para que o aprendiz contribua com seu próprio aprendizado. Exemplo disso seria elicitando dos alunos o esclarecimento sobre algum vocábulo ou estrutura nova, ao invés de ele mesmo apresentar uma explicação acabada. Como formas de interação, José utiliza frequentemente o trabalho em duplas e/ou em pequenos grupos, ressaltando que após essas interações, há sempre um retorno para o professor como forma de avaliar a produção dos alunos ao interagirem entre si.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	Em mais da metade das aulas assistidas, os alunos trabalharam em dupla ou em grupos de três ou quatro. Em muitas situações de insumo, a participação de José se restringiu ao papel de ‘facilitador’ uma vez que por meio de eliciações foi possível ensinar de forma indutiva. Ficou claro que ao envolver os aprendizes no seu próprio aprendizado, José procurava compartilhar com eles a responsabilidade no processo, tornando-os assim aprendizes ativos.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>100% de acertos:</b> O resultado revela total familiaridade com os conceitos abordados neste bloco, não apenas pelo excelente nível de acertos bem como pelo fato de ter realizado este módulo em apenas 25 minutos, de um total de 80 minutos permitidos.

**Quadro 11 – Comparativo das crenças, desempenho em sala de aula e no TKT do participante José**

De acordo com os critérios utilizados pelo TKT na avaliação dos candidatos (ver Item 3.1.3), os resultados, por módulo, obtidos por José estão apresentados no quadro abaixo:

<b>Módulos</b>	<b>Módulo 1</b> O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino	<b>Módulo 2</b> O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas	<b>Módulo 3</b> O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem	<b>Média</b>
<b>Faixas de Desempenho (pontuação obtida no TKT)</b>	<b>4</b> <b>(79/80)</b>	<b>4</b> <b>(80/80)</b>	<b>4</b> <b>(80/80)</b>	<b>4</b> <b>(79,7/80)</b>

**Quadro 12 - Faixas de desempenho de José no TKT**

Conclui-se, portanto, que pelos critérios da prova, José demonstra “conhecimento extenso das áreas de conteúdo do TKT”. Em minha análise comparativa com os demais professores participantes, José aparece em primeiro lugar em seu desempenho geral, considerando-se o nível de articulação técnico-teórico demonstrado na entrevista, bem como em sua atuação em sala de aula que revelou um alinhamento claro entre suas crenças, práticas e os conhecimentos testados no TKT.

### 3.2.3 Ana

Foram observadas duas aulas de 90 minutos desta participante, em uma mesma turma de alunos pré-adolescentes e adolescentes (10-16 anos) de nível elementar (segundo ano de instrução). Houve um intervalo de 16 dias entre a primeira e a segunda aula observadas (em função de dias não-letivos e atividades de avaliação nesse ínterim), sendo que nas duas situações o foco da aula incidiu sobre uma única lição centrada no uso do “Present Simple” para expressar hábitos e rotinas, dentro do contexto de esportes e atividades físicas. A frequência às aulas variou entre oito e 15 alunos.

Tipicamente, as aulas são iniciadas com a devolução de tarefas de casa ou provas corrigidas e/ou anúncios administrativos, quando necessário. Segue-se a análise das respostas, que pode ser feita após os alunos irem ao quadro, de forma aleatória, escrever suas respostas – no caso de tarefas do caderno de exercícios -- ou após a professora escrever exemplos de erros – no caso de provas ou redações. Apesar de frequentemente convidar a classe a fazer comentários, o insumo é dominado pela professora, sendo em grande quantidade e em nível perceptivelmente além da capacidade da maioria dos alunos, resultando em apenas contribuições isoladas ou esporádicas por parte da classe. A professora então introduz o tema da aula com algumas perguntas relacionadas ao contexto dos alunos, sempre recebendo repostas curtas e tímidas. Em seguida, a professora introduz vocabulário relativo ao tema da lição, mediante *brainstorming* de palavras que os alunos possam conhecer, acrescentando outras que julga importantes, explicando sentidos e formas, e conduzindo repetições em coro dos itens apresentados. A classe então escuta um diálogo que contenha o insumo principal da lição, após o que a professora faz perguntas de compreensão. Trabalhando em duplas, os alunos alternam-se na leitura do diálogo em voz alta, sendo a atividade frequentemente interrompida pela professora quando esta detecta erros de pronúncia em alguma das duplas, ou deseja verificar a compreensão ou esclarecer o sentido de alguma palavra nos diálogos. Uma ou mais duplas são então convidadas para fazer a leitura dos diálogos na frente da classe.

Após o intervalo de 20 minutos do meio da aula, as atividades de sala de aula se voltam para exercícios de fixação, normalmente introduzidos com a leitura em coro dos comandos da tarefa. Trabalhando individualmente ou em dupla, os alunos fazem o exercício, após o que a professora convida à leitura de respostas individuais em voz alta, que são verificadas e corrigidas por outros alunos e/ou pela professora. Os alunos então participam de um jogo para

a produção de itens praticados anteriormente ou assistem a um vídeo apresentando situações semelhantes às do diálogo praticado na primeira metade da aula, quando os procedimentos de prática são novamente aplicados. Não há um fecho estruturado para o final da aula, que termina assim que toca o sinal. (Entretanto, Ana esclareceu posteriormente que normalmente, no início da aula, coloca no quadro o ponto de gramática que será o foco da aula, e antes do final da aula, relembra o que foi ensinado naquele dia e escreve no quadro o dever de casa, que será sempre uma ou duas páginas do livro de atividades e mais algum exercício extra de fixação ou de pesquisa ou a redação de um parágrafo sobre o assunto da unidade).

Farei agora a análise das crenças evidenciadas em duas entrevistas com duração total de 1 hora e 45 minutos, correlacionando as mesmas com os comportamentos observados nas aulas e o desempenho na prova do TKT.

<b>Módulo do TKT: 1</b>	
<b>Língua e fundamentos de aprendizado e ensino (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1 - Descrição do idioma e das habilidades linguísticas (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Ana assevera que o professor deve ter o maior conhecimento possível da estrutura da L2 para poder identificar as dificuldades do aluno e ter mais instrumentos para ajuda-los. Reconhece que não tem domínio pleno de fonologia a ponto de saber representar uma palavra foneticamente. Trabalha mais com analogia com sons na L-materna, quer genuínos quer caricatos (ex.: o jeito de os 'caipiras' vocalizarem o 'r', principalmente quando precedido de vogais).
<b>Desempenho em sala de aula</b>	Não houve apresentação explícita das estruturas gramaticais. No decorrer das aulas observadas, houve uma rápida explanação de que alguns esportes são conjugados com os verbos <i>go</i> , <i>do</i> e <i>play</i> . A pronúncia foi trabalhada mediante repetições em coro durante a aula.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>97,5% de acertos:</b> O resultado neste bloco revelou um índice bem acima do desempenho na prova inteira (85,4%). Acertou todas as oito questões que avaliam o reconhecimento de símbolos fonéticos referentes aos sons de vogais em palavras isoladas.
<i>Bloco 2 - Fundamentos do aprendizado de idiomas (19 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Identifica que a única diferença entre aprendizado de L-materna e L2 é que o aprendizado da última pode ser racionalizado. Aponta que alunos por vezes se frustram -- e ficam bloqueados -- por quererem falar na L2 com a capacidade que possuem na L-materna. O professor tem que mostrar que a comunicação na L2 se inicia de forma simplificada e progride lentamente até ao nível de complexidade de expressão na L-materna. Embora admita não ter tempo em sala de aula para lidar com os diversos estilos de aprendizagem, reconhece que o ideal seria atender aos alunos visuais, orais, auditivos e sinestésicos.
<b>Desempenho em</b>	As atividades em sala de aula foram na sua maioria dominadas pela

<b>sala de aula</b>	professora, havendo algum trabalho em duplas fixas para resolução de exercícios no livro-texto. O quadro, o livro-texto, gravações de diálogos em áudio e vídeo foram os principais recursos utilizados. Os alunos permaneceram em suas cadeiras por longos períodos durante a aula inteira, levantando-se para ir ao quadro quando convocados ou para apresentações orais, que podem ser em dupla, na frente da classe, enquanto a professora vai acompanhando e ajudando na pronúncia, postura ou entonação.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>94,7% de acertos:</b> Apesar de dinâmicas de sala de aula pouco variadas, 18 das 19 questões (94,7%) neste bloco foram respondidas corretamente. Ficou patente, neste bloco, a falta de alinhamento entre os conhecimentos (re)conhecidos na prova do TKT e a prática de sala de aula efetiva da participante.
<i>Bloco 3: Fundamentos do ensino de idiomas(21 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Ana considera que se situa “exatamente no meio” entre a abordagem comunicativa e a estruturalista (corrige-se - 60% comunicativa e 40% estruturalista). Entretanto, ao referir-se ao conteúdo de uma aula durante a entrevista, a referência foi a estrutura gramatical (Present Perfect) que iria ser ensinada. Também não reconheceu o termo Presentation-Practice-Production (Apresentação-Prática-Produção) frequentemente utilizado para designar a estruturação de aulas comunicativistas. Ofereceu como indícios que ilustram sua abordagem: orientação da escola é comunicativista (“abordagem oral”) e a “gramática dos livros é fraquíssima”, o que considera prejudicial aos alunos, por isso complementa com exercícios de reforço para casa. Quanto ao ensino explícito de gramática, acha que é importante ensinar as noções “básicas” por “ajudar o aluno, depois que ele está falando, a ir entendendo o que está falando, por serem adultos -- não são bebês que vão repetindo até processar”. Dar a gramática acelera, solidifica, dá segurança ao aprendizado. Como forma de melhorar o desempenho oral, a professora revela que faz os alunos repetirem tudo nos diálogos do livro texto, incluindo títulos.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	As aulas foram tipicamente iniciadas com procedimentos administrativos em geral – anúncios administrativos e entrega de provas – seguidas de correções de exercícios escritos da aula anterior. Estes foram efetuados por meio da convocação de alunos ao quadro para escrever as respostas e repetições mecânicas ( <i>drills</i> ) das mesmas. Em minhas notas de campo, entretanto, julguei que poderiam ter sido escolhidas duplas de alunos para efetuar os diálogos dos exercícios, dessa forma situando a linguagem dentro de um contexto comunicativo mais natural. Apesar de a professora usar a L2 durante a aula inteira, os níveis de resposta por parte dos alunos foram baixos. As duas aulas tinham como principal foco linguístico a prática de exercícios físicos/esportes e a frequência com que os mesmos são efetuados. Não houve, no entanto, nenhuma atividade em que os alunos tivessem tido a oportunidade de usar a linguagem apresentada de forma espontânea e natural. Praticamente toda a oralidade produzida pelos alunos consistiu de repetições mecânicas, leituras individuais ou em coro de respostas no caderno de exercícios, livro-texto ou quadro, e até mesmo dos títulos e instruções dos exercícios de <i>listening</i> .

<b>Desempenho no TKT</b>	<b>90% de acertos:</b> Nas questões da prova que tratam de abordagens de ensino (questões 60-66), a professora acertou cinco das sete questões (71% de acertos), ficando abaixo da sua média de acertos na prova inteira (85,4%) e neste bloco (90%). As duas questões erradas tratam justamente de deficiências teóricas e práticas detectadas na entrevista e no desempenho em sala de aula: 1) a transição do papel do professor, de provedor de modelos de linguagem a monitor do uso da linguagem pelos aprendizes; 2) a aquisição da linguagem pelos aprendizes mediante o uso em situações reais de comunicação.
<b>Módulo do TKT: 2</b>	
<b>Planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de língua (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1: Planejamento e preparação de aulas(41 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Reconhece a importância do planejamento, não somente de aulas individuais como também ao longo do semestre letivo. Acredita na divisão em “etapas” de funções linguísticas a serem aprendidas para que o professor possa avaliar o desempenho não só dos alunos como também do professor na realização desses objetivos. Sua crença no planejamento é expressa de forma contundente: “Se você tiver qualquer tipo de problema em sala de aula pode começar com o planejamento; é porque seu planejamento provavelmente está falho.” Reconhece, entretanto, dificuldade em ser mais organizada com seu planejamento pedagógico. Embora planeje suas aulas de forma geral, “pois acredito na rotina, por dar segurança para o aluno”, diz ser uma pessoa “criativa, em outras palavras, um pouco desorganizada”, o que por vezes compromete a estruturação de suas atividades em sala.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	As atividades desenvolvidas em sala de aula foram em sua grande maioria retiradas do livro-texto e caderno de atividades. A impressão geral é de que a professora não planeja a aula de forma a: antecipar eventuais problemas (em dada ocasião a professora se mostrou despreparada para lidar com vocabulário da lição e recorreu a mim para consulta); dar uma estrutura consistente às atividades; otimizar as possibilidades de motivação e aprendizado dos recursos utilizados. Recorre principalmente a práticas prescritas no livro-texto e ao improviso.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>86,1% de acertos:</b> Nas questões 01-07 (Relacionar atividades com objetivos), a professora acertou 6/7 questões (85,7%), sendo que deixou uma das respostas em branco. Nas questões 08-14 (Relacionar instruções do livro didático com o objetivo da atividade) repetiu-se o mesmo desempenho (85.7%). Nas questões 15-20 (Relacionar estágios de uma aula com seus objetivos) , foram 5 acertos de um total de 6 questões (83.3%). As questões sobre “Relacionar estágios de um plano de aula com informações de um plano de aula” (21-29) foram todas respondidas corretamente (9/9)
<i>Bloco 2: Seleção e uso de recursos pedagógicos e materiais de apoio (39 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Ana declara que ‘gosta muito de trabalhar o livro[-texto]’ pois apresenta os pontos de aprendizado de forma organizada. Entretanto, dependendo do retorno dos alunos, pode optar por introduzir outras atividades não previstas no livro. Cita como exemplo ditados, quando sente que os

	<p>alunos estão muito agitados, pois acredita que têm o efeito de “acalmar”. Para fins de revisão de matéria dá preferência a exercícios de ‘<i>repetition</i>’ retirados de um livro de exercícios gramaticais de fundo estruturalista. Utiliza ainda folhas de revisão fornecidas às vésperas de provas pela coordenação da escola. Embora utilize fielmente as atividades do livro-texto, ressent-se que o mesmo carece de maior relevância quanto a atualidades e à realidade brasileira. Por isso, ocasionalmente discute assuntos da realidade atual, sem no entanto estruturá-los com material de apoio.</p>
<b>Desempenho em sala de aula</b>	<p>Além do uso do livro didático, seguido de forma ortodoxa, metade de uma das aulas trabalhou uma situação gravada em vídeo e produzida para acompanhar o livro-texto. O objetivo aparente da atividade era de introduzir o tema da aula seguinte: exercícios físicos. A condução da atividade mostrou-se estruturada de maneira pouco sistematizada: ausência de foco para direcionar a atenção dos alunos para os pontos linguísticos relevantes; apresentação inadequada do material, reduzindo o nível de interesse dos alunos. Nas demais atividades, notou-se uma preocupação com a fixação de vocabulário e estruturas mediante a escrita e repetição oral.</p>
<b>Desempenho no TKT</b>	<p><b>77,2% de acertos:</b> Nas questões que tratam de situações em classe para efeito de avaliação (37-41), a participante acertou 3 das 5 questões (60%), revelando certa falta de domínio dos propósitos de atividades de avaliação. Semelhante deficiência também se manifestou nas questões que pediam para relacionar exemplos do conteúdo de uma unidade com os títulos das unidades de um livro sobre vocabulário (42-49), em que a participante teve desempenho abaixo de sua média: 5 acertos de um total de 8 questões (62,5%). Nas questões 50-56, que pediam para relacionar as partes de um verbete de dicionário com as informações fornecidas, foram 5 acertos de um total de 7 (71,5%), mostrando alguma incerteza no domínio de nomenclaturas gramaticais. Nas questões 57-80, que testavam o reconhecimento dos objetivos pedagógicos de materiais didáticos, foram 21 acertos de um total de 24 (87,5%).</p>
<b>Módulo do TKT: 3</b>	
<b>Gerenciamento do processo de ensino e aprendizado (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1: A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	<p>O professor deve minimizar suas falas em sala de aula de forma a otimizar a expressão oral dos alunos na L2. O uso da L-materna deve ser o menor possível, mas em situações que agilizam e facilitam o insumo (ex.: explicações complexas de gramática ou instruções) é um instrumento válido. Ao usar a L2, o professor deve se restringir ao “nível de conhecimento do aluno, sem deixar de ir apresentando coisas”. Reconhece que “fala muito”. Linguagem funcional de sala de aula deve ser ensinada desde o início. Não tem clareza quanto ao papel dos erros. Quando acontecem “volta para as estruturas mais simples”, procurando lembrar os alunos que as estruturas são os ‘tijolinhos’ que vão ajudar a construir o “castelo”. Quanto mais “infantil” a pessoa, melhor adquire pois com a idade vai criando obstáculos para a aquisição/aprendizagem.</p>
<b>Desempenho em sala de aula</b>	<p>Um aspecto marcante da interação da participante com os alunos foi o volume de uso da L2 utilizado por ela em sala. Por se tratar de alunos de</p>

	um nível de proficiência básico, o insumo na fala da professora foi excessivo tanto em volume como em complexidade. A participante se dirigiu várias vezes aos alunos no decorrer das aulas para engajá-los em diálogos espontâneos na L2, sempre com baixo retorno por parte dos alunos. Comentários não diretamente relacionados ao foco da lição foram comuns na aula, quer para brincar com os alunos, quer para introduzir uma nova expressão, ou ainda elucidar um ponto cultural, mas frequentemente o insumo ultrapassava em muito <i>I+I</i> , a julgar pela ausência de retorno da maioria dos alunos.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>85% de acertos:</b> Observa-se que nas questões 17-21 (Relacionar instruções dadas com comentários de um formador de professores), a participante acertou 3 das 5 questões (60%). O objetivo destas questões era identificar a adequação de instruções para alunos de nível elementar, e o desempenho da participante condiz com sua atuação em sala, ao usar insumo inapropriado com seus alunos. Já nas questões que tratavam do uso da L2, a participante acertou todas as 6 respostas, contradizendo sua prática de sala de aula. O mesmo bom desempenho aconteceu nas questões 33-40, em que se pedia para relacionar exemplos de erros cometidos pelos alunos com o tipo de erro (8/8 acertos).
<i>Bloco 2: Gerenciamento de sala de aula (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	O professor é um formador, facilitador do desenvolvimento humano, mas também psicólogo, burocrata, conselheiro, “referência para o aluno”. Embora a “teoria” exija o “trabalho focado no aluno”, mais da metade do tempo em sala de aula deve ser controlado pela professora, “porque é uma aula só duas vezes por semana”, e por causa das exigências do currículo. Como estratégia de <i>feedback</i> para os alunos, prefere chamá-los individualmente após a aula para orientar sobre o desempenho deles, além de se esforçar para devolver os trabalhos entregues pelos alunos, devidamente corrigidos.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	A participante manteve controle quase absoluto do insumo e de todas as atividades observadas, não havendo momentos de trabalho de interação em duplas ou grupos, exceto em casos de exercícios escritos, realizados em sala de aula. Em dois momentos, os alunos foram chamados a contribuir com o insumo: 1) Quando a participante escreveu no quadro erros recorrentes ou graves detectados em redações dos alunos e elicitou sua correção pela turma; 2) Procedimento semelhante ocorreu depois que os alunos escreveram suas respostas de exercícios feitos em casa.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>75% de acertos:</b> A participante não soube responder a nenhuma das questões 71-75 (Selecionar estratégias de correção apropriadas para a situação dada) e também teve dificuldades para relacionar diferentes formas de dar <i>feedback</i> aos alunos, com os respectivos objetivos (questões 76-80), quando acertou apenas 2 das cinco questões (40%). Nas demais questões, apresentou elevado índice de acertos.

**Quadro 13 – Comparativo das crenças, desempenho em sala de aula e no TKT da participante Ana**

De acordo com os critérios utilizados pelo TKT na avaliação dos candidatos (ver seção 3.1.3), os resultados, por módulo, obtidos por Ana estão apresentados no quadro abaixo:

<b>Módulos</b>	<b>Módulo 1</b> O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino	<b>Módulo 2</b> O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas	<b>Módulo 3</b> O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem	<b>Média</b>
<b>Faixas de Desempenho (pontuação obtida no TKT)</b>	<b>4</b> <b>(76/80)</b>	<b>3</b> <b>(65/80)</b>	<b>3</b> <b>(64/80)</b>	<b>3</b> <b>(68,3/80)</b>

**Quadro 14 - Faixas de desempenho de Ana no TKT**

Conclui-se, portanto, que pelos critérios da prova, Ana demonstra “conhecimento com amplitude e profundidade das áreas de conteúdo do TKT”. Em minha análise comparativa com os demais professores participantes, Ana aparece em quarto lugar em seu desempenho geral, considerando-se o baixo nível de articulação técnico-teórico demonstrado na entrevista, bem como em sua atuação em sala de aula que se mostrou precariamente estruturada, frequentemente com ausência de um foco claro, demonstrando falta de alinhamento com as próprias crenças e com os conhecimentos testados no TKT.

### **3.2.4 Adriana**

Foram observadas três aulas de 90 minutos desta participante, sendo a primeira de uma turma de alunos pré-adolescentes e adolescentes (12-15 anos) de nível elementar (segundo ano de instrução), e as outras duas em uma mesma turma de pré-adolescentes (12-13 anos) de nível iniciante. Por motivos administrativos, não foi possível que todas as aulas observadas fossem de uma mesma turma. Houve um intervalo de 25 dias entre a primeira e a segunda aula, e de sete dias entre esta e a terceira aula. O foco de insumo da turma de nível elementar foi sobre o uso de verbos modais para expressar sugestões e conselhos. Já na turma de iniciantes recaiu sobre o uso de preposições de lugar e perguntas usando o pronome interrogativo *where*, em diálogos simples sobre a localização de objetos. A primeira turma teve uma frequência de oito alunos, já a segunda turma contou com 22 alunos no primeiro dia e 18 no segundo.

Tipicamente, as aulas de Adriana são iniciadas com a verificação das tarefas nas turmas dos alunos mais jovens, quando a professora circula pela turma dando um visto nos cadernos de exercícios e atribuindo conceitos, conforme o nível de realização das tarefas. Nas turmas de faixa etária maior, a aula se inicia com uma rápida revisão oral do insumo da aula anterior. É comum ainda que os alunos apresentem, na frente da classe, diálogos ou orações curtas



trabalhadas na aula anterior e memorizadas como tarefa de casa. A professora então introduz o tema da aula, recorrendo frequentemente a ilustrações do livro-texto para que os alunos especulem sobre o tópico. Se houver vocabulário a ser apresentado antes de algum diálogo gravado ou texto, a professora verifica a compreensão de tais itens, explicando os conceitos na L2 quando necessário. Segue-se uma repetição em coro dos itens apresentados. Após escutar o diálogo ou ler o texto, os alunos respondem a perguntas sobre os mesmos. Os alunos passam então a exercícios de prática dos itens apresentados no texto ou diálogo, que são subsequentemente respondidos em voz alta por indivíduos escolhidos pela professora.

Após o intervalo de 20 minutos do meio da aula, a professora anuncia um jogo ou atividade de prática de natureza mais lúdica para fixação dos itens apresentados na aula. Normalmente, tais momentos são recebidos com grande euforia pelos alunos, mas pelo fato de as turmas serem grandes (algumas com 20 alunos ou mais) também se observa alguma dispersão após os minutos iniciais da atividade. Em seguida, trabalhando em dupla ou individualmente, os alunos realizam mais alguns exercícios escritos de fixação, normalmente no caderno de exercícios. Enquanto isso, a professora escreve no quadro a tarefa para a próxima aula. Quando ainda sobra algum tempo, faz-se uma verificação em voz alta das respostas do último exercício, sendo os alunos chamados pela professora individualmente. Caso não haja tempo, a professora avisa que a verificação fica para o próximo encontro e faz parte da tarefa de casa. Fim da aula.

Em seguida, farei a análise, no quadro que se segue, das crenças apresentadas por Adriana em entrevista de 1 hora e 2 minutos de duração, assim como o seu desempenho observado em três aulas (80 minutos de duração cada), bem como seu desempenho na prova pública do TKT.

<b>Módulo do TKT: 1</b>	
<b>Língua e fundamentos de aprendizado e ensino (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1 - Descrição do idioma e das habilidades linguísticas (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Adriana considera que o desenvolvimento das habilidades linguísticas depende do uso que se faz das mesmas, o que requer frequente exposição às habilidades que se pretende aprender. Quanto à oralidade, Adriana acredita que os alunos devem desenvolver uma pronúncia não necessariamente idêntica ao do nativo, mas próxima o suficiente para que seja compreensível. Entretanto, não vê necessidade de os professores se aprofundarem em conhecimentos de fonética (somente em casos específicos que constituem problemas típicos na pronúncia dos alunos).

<b>Desempenho em sala de aula</b>	Ao longo de duas aulas com alunos de nível iniciante, a participante limitou-se a apresentar e praticar o uso de preposições de lugar básicas em orações curtas, sempre em situações controladas. Embora tenha-se percebido certo enfado por parte dos alunos no transcorrer das atividades, não chegou a haver um domínio fluente e seguro das estruturas, o que levou a professora a fazer diversas abordagens sobre o mesmo tópico, talvez fiel à sua crença de que a exposição frequente leva à proficiência. Dentro desse mesmo princípio, a participante ocasionalmente solicitava dos alunos que soletrassem palavras do contexto da lição que ela julgava necessário registrar na lousa. Essa seria uma forma de constantemente re-visitar o alfabeto da L2 e assim possibilitar sua fixação por parte dos alunos. Já na turma de alunos de nível básico, houve a preocupação em conscientizar os alunos sobre aspectos particulares da L2, como consoantes mudas e a forma reduzida da preposição <i>to</i> .
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>97,5% de acertos:</b> Acertou 39 de um total de 40 questões neste bloco, errando apenas uma questão sobre sub-habilidades na produção escrita. Apesar de não atribuir prioridade a conhecimentos fonéticos, Adriana acertou todas as oito questões de reconhecimento dos símbolos fonéticos.
<i>Bloco 2 - Fundamentos do aprendizado de idiomas (19 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	A participante acredita que, para aprender uma língua estrangeira, o indivíduo tem que gostar dela, porque senão logo cria um bloqueio, e não se sente bem no lugar onde está aprendendo. Precisa também haver reciprocidade entre professor e aluno, a ponto de este saber que pode contar com o professor. “E tem que ter muita calma também pois os alunos chegam afobados, já querendo no primeiro dia de aula saber em quanto tempo vão aprender – [o professor] tem que deixar bem claro que é questão de tempo.” Adriana considera que a falta de imersão linguística no aprendizado da L2 torna o processo mais difícil do que o aprendizado da L-materna e portanto é através de atividades extra-classe que se minimiza a carência de um contexto efetivo na L2. Quanto a estratégias de aprendizado, embora reconheça que sejam diferenciadas entre os aprendizes, diz que as leva em consideração apenas “quando dá”. Queixa-se, entretanto, da falta de atenção e foco dos alunos em sala de aula.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	Houve grande destaque para o uso e prática da escrita, mesmo com as turmas de pré-adolescentes. Em sala de aula, chamou a si o controle da maioria das dinâmicas e todas as atividades orais observadas possibilitavam pouca liberdade de improviso da parte dos alunos. Nas atividades baseadas em diálogos, a professora permitiu que estes fossem lidos a partir do caderno de exercícios, nos níveis iniciantes, e no nível básico centrou as perguntas/respostas entre ela e o grupo, não ocorrendo oportunidades de trabalho de fluência em duplas ou pequenos grupos.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>90% de acertos:</b> As duas questões erradas, num total de 20 deste bloco, dizem respeito a “Relacionar preferências comuns dos aprendizes e comentários de alunos”. Coincidentemente ou não, na entrevista, a participante também revelou não atribuir alta prioridade às estratégias de aprendizado dos alunos.

<i>Bloco 3: Fundamentos do ensino de idiomas(21 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Questionada sobre qual a maior influência orientadora de sua abordagem pedagógica, Adriana revela ter sido sua experiência como aluna no curso de inglês: “Do que eu vi, do que eu aprendi e também como aluna vendo o que eu não gostaria que fizessem comigo, então eu evito fazer com os meus alunos.” Daí resulta sua convicção que a tarefa de casa é um elemento importante para que o aprendiz dê continuidade ao seu contato com a L2 – ressentindo-se entretanto, que essa não seja a atitude da maioria de seus alunos, pois não dão grande importância às tarefas de casa. Sua experiência como aluna reflete-se ainda na abordagem pedagógica que assume dentro do contínuo comunicativismo-estruturalismo, onde diz estar perto do meio, porém mais próxima do último. Admite sua preferência pelo ensino explícito das estruturas gramaticais: “Eu gosto de mostrar direitinho o que vai onde e porque”, diz. Questionada, não mostrou familiaridade com o conceito apresentação-prática-produção, testado na prova.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	A crença da participante referente à sua preferência por aulas com foco em itens gramaticais ficou evidenciada nas aulas observadas, principalmente com o grupo de iniciantes. Nestas, não ocorreram atividades de prática espontânea da língua, sendo os diálogos praticados pelos alunos restritos aos modelos fornecidos pela participante ou pelo livro-texto. Houve ainda ênfase no uso de exercícios repetitivos ( <i>drills</i> ), por vezes acompanhados do uso de <i>realia</i> <sup>26</sup> . Não se observou, ainda, a transferência das estruturas aprendidas para situações concretas do dia-a-dia dos alunos, o que poderia ter acontecido como atividade unificadora-significante da experiência com a língua.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>90% de acertos:</b> As duas questões erradas (de um total de 20) estavam relacionadas à identificação de abordagens de ensino e de atividades para a prática da oralidade. Ambos os itens testam aspectos do conhecimento teórico e da prática da participante que se mostraram deficientes na entrevista e nas observações das suas aulas.
<b>Módulo do TKT: 2</b>	
<b>Planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de língua (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1: Planejamento e preparação de aulas(41 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Adriana diz não fazer sempre planejamento das aulas, mas quando o faz por escrito é em nível minucioso, onde inclui “os minutos que vou dar para as atividades, a explicitação do tópico (...) gráficos, uma perguntinha aqui, uma perguntinha ali que eu corro o risco de esquecer”. Normalmente, tais planejamentos são feitos para atividades não incluídas no livro-texto. Diz ainda não seguir os objetivos explicitados no livro à risca, pois “meu único objetivo é que o aluno entenda e consiga produzir... mesmo que não muito, mas eu sempre tento fazer com que eles produzam alguma coisa no final”. Tal produção é avaliada no final das unidades, quando os alunos são

<sup>26</sup> *Realia* é o nome técnico usado no ensino de línguas estrangeiras para designar os objetos utilizados para a apresentação das palavras que os designam na L2.

	solicitados a fazer uma apresentação oral, sem ler, seja de um diálogo ou monólogo.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	As aulas da participante apresentaram uma estrutura clara e ela se mostrou confiante no transcorrer das mesmas. Embora não tivesse ocorrido produção genuinamente espontânea – pois os alunos tinham tempo para se preparar com antecedência – a linguagem apresentada e praticada tinha um foco na oralidade, embora contida pelos modelos do livro texto e/ou da participante. Entretanto, as aulas observadas não contemplaram muita variação nas dinâmicas, sendo pautadas por uma certa rotina (por exemplo, eram normalmente iniciadas com a participante indo de carteira em carteira, verificando as tarefas de casa realizadas pelo alunos).
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>87,8 % de acertos:</b> A participante errou duas das sete questões que pediam para identificar os objetivos instrucionais de diferentes atividades. Também errou duas questões (de um total de seis) que requeriam a identificação de objetivos referentes a atividades em um plano de aula. Errou ainda uma questão, entre nove, em que precisava categorizar informações contidas em um plano de aula. O número de erros, comparativamente mais elevado neste bloco, corrobora a falta de familiaridade com repertórios de planejamento de aula, evidenciada ainda na rotina da sala de aula.
<i>Bloco 2: Seleção e uso de recursos pedagógicos e materiais de apoio (39 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Adriana acredita que os materiais produzidos para o ensino de ILE são os mais apropriados para uso em sala. Em caso dos alunos mais avançados, pode-se incluir a exposição a materiais autênticos, vez que os próprios alunos se sentem estimulados a explorar esse tipo de material. Já para os alunos de níveis mais elementares, seu uso deve ser evitado, pois pode ‘espantar’ os alunos. Quanto ao uso de materiais para uso extra-classe, Adriana diz restringi-los ao caderno de atividades que acompanha o livro-texto e leituras pontuais para elaboração de tarefas. A restrição ao uso do livro-texto também se aplica à seleção de textos trabalhados com os alunos. Quando, ocasionalmente, suplementa o livro-texto com outros materiais, estes objetivam o reforço de estruturas gramaticais. Com relação à sequência das atividades, prefere seguir a ordem sugerida pelo livro-texto nos níveis iniciantes e com os alunos intermediários usa de maior liberdade, priorizando as atividades que, a seu ver, são mais “lógicas” para os alunos.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	Tanto nas aulas de nível iniciante e básico, a participante se limitou a usar o livro-texto e seus materiais subsidiários (caderno de atividades e vídeo). Apesar de se restringir a usar tais materiais da forma como se apresentam – ou seja, sem adaptar ou alterar seu conteúdo e sequência – Adriana mostrou confiança e competência no domínio dos estágios de cada atividade.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>100% de acertos:</b> Respondeu corretamente a todas as 40 questões, demonstrando bom conhecimento geral na identificação das características e uso de diferentes tipos de material didático.

<b>Módulo do TKT: 3</b>	
<b>Gerenciamento do processo de ensino e aprendizado (80 questões)</b>	
<i>Bloco 1: A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Adriana mostra convicções fortes no uso estrito da L2 em sala de aula. Revela que desde o primeiro dia, os alunos são treinados a se expressarem na L2 para as comunicações rotineiras de sala de aula. A professora só deve usar a L-materna em “situações extremas”, como, por exemplo, ao fazer algum anúncio administrativo ou para traduzir alguma palavra que não seja possível explicar na L2. Admite ser “carrasca” com relação ao uso da L2 pelos alunos sempre que possível.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	Embora a participante usasse a L2 como língua principal de comunicação durante as aulas nos dois níveis observados, surgiram situações que contrastam com as crenças manifestadas na entrevista. Com os alunos de nível básico, usou a L-materna para explicar vocabulário relacionado ao tema saúde. Já nas turmas iniciantes, fez questão de manter o uso da L2 tanto na explicação de um anúncio administrativo – o que gerou mal-entendidos entre os alunos, exigindo cerca de cinco minutos para serem esclarecidos – como nas instruções de uma atividade lúdica – também gerando certa confusão no início da atividade. Apesar do uso contínuo da L2, a oralidade dos alunos, na maioria das vezes, se restringia a frases curtas, pouco naturais e com alto índice de incorreções.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>90% de acertos:</b> Digna de nota, neste bloco, foi a relativa dificuldade da participante (dois erros de um total de cinco questões) em identificar funções sociolinguísticas, gramaticais e discursivas na linguagem de alunos enquanto participam de uma atividade de fluência oral.
<i>Bloco 2: Gerenciamento de sala de aula (40 questões)</i>	
<b>Crenças evidenciadas na entrevista</b>	Ao ser indagada sobre os diferentes papéis desempenhados pelo professor em sala de aula, a participante aludiu aos papéis de “psicólogo” e “mãe”, pois identifica que muitas vezes os alunos trazem para a escola necessidades não supridas em casa que precisam ser identificadas e atendidas pela professora. Quanto às formas de interação privilegiadas em suas dinâmicas em sala de aula, tem uma preferência clara pelo trabalho centrado nela, pois teme que os alunos passem a usar a L-materna ou se dispersem quando trabalham em dupla ou pequenos grupos.
<b>Desempenho em sala de aula</b>	De fato, Adriana sempre trabalhou com os grupos em <i>lockstep</i> <sup>27</sup> . Ao interagirem com ela, os alunos raramente eram chamados individualmente, mas através de participações espontâneas. Isso resultou que frequentemente um grupo restrito de alunos se mostrou mais ativo nas interações com a professora. Chamou a atenção ainda que numa turma de nove alunos, acomodados em uma sala com

<sup>27</sup> Na terminologia de do ensino de ILE, *lockstep* designa a dinâmica de sala de aula em que o professor interage com todos os alunos da classe simultaneamente podendo, entretanto, dirigir-se tanto a indivíduos, como a sub-grupos de alunos ou ao grupo inteiro.

	capacidade para 20 ou mais, a participante permitiu que se sentassem dispersos pela sala. Outra característica recorrente na interação participante-alunos foi o fato de estes raramente serem chamados pelo próprio nome, optando a participante por tratá-los de ‘you’. Por outro lado, a Adriana se mostrou generosa na distribuição de elogios quando da verificação das tarefas no caderno de atividades. No geral, o comportamento dos alunos foi contido na presença do observador. Entretanto, segundo relato da própria participante, uma turma de alunos adolescentes que se mostrara comportada durante a permanência do observador, descambou para um comportamento indisciplinado, tão logo o ‘visitante’ se retirou perto do final da aula.
<b>Desempenho no TKT</b>	<b>95% de acertos:</b> A participante não mostrou dificuldade em identificar técnicas e propósitos de gerenciamento da sala de aula.

**Quadro 15 – Comparativo das crenças, desempenho em sala de aula e no TKT da participante Adriana**

De acordo com os critérios utilizados pelo TKT na avaliação dos candidatos (vide seção 3.1.3), os resultados, por módulo, obtidos por Adriana estão apresentados no quadro a seguir:

<b>Módulos</b>	<b>Módulo 1</b> O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino	<b>Módulo 2</b> O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas	<b>Módulo 3</b> O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem	<b>Média</b>
<b>Faixas de Desempenho (pontuação obtida no TKT)</b>	<b>4</b> <b>(75/80)</b>	<b>4</b> <b>(75/80)</b>	<b>4</b> <b>(72/80)</b>	<b>4</b> <b>(74/80)</b>

**Quadro 16 - Faixas de desempenho de Adriana no TKT**

Conclui-se, portanto, que pelos critérios da prova Adriana demonstra “conhecimento extenso das áreas de conteúdo do TKT”. Em minha análise comparativa com os demais professores participantes, Adriana aparece em segundo lugar em seu desempenho geral. Muito embora seu nível de articulação técnico-teórico demonstrado na entrevista aparente se originar de sua competência implícita, sua atuação em sala de aula apresentou um foco claro e sua condução das atividades mostrou indícios de planejamento. Suas ações e comportamento demonstraram grande alinhamento com as crenças que expressou na entrevista, apesar de sua prática de sala de aula não haver indicado uma correlação forte com os saberes que soube reconhecer no TKT.

### **3.3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Uma vez exposta a metodologia de coleta de registros, bem como a análise dos dados deles levantados, resta-me proceder à sua interpretação no intuito de responder as perguntas de pesquisa, que convém relembrar:

- 1) A partir dos construtos teóricos do Teaching Knowledge Test (TKT), e dos resultados nele obtidos por quatro participantes da pesquisa (professores de ILE), é possível identificar indícios de correlação positiva entre as faixas de desempenho aferidas pelo TKT e as práticas e crenças pedagógicas efetivas dos participantes?
- 2) Há indícios de uma correlação entre a incorporação, na prática pedagógica dos participantes, da teoria de ensino aferida pelo TKT, e o tempo de experiência em sala de aula dos mesmos?
- 3) O nível de conhecimentos técnico-teóricos exigidos pelo TKT a caracteriza como prova de qualificação profissional?

Por considerar esta pesquisa um estudo sobre o TKT enquanto certificação válida das competências dos professores de ILE, terei de recorrer aos conceitos de validade externa (vide Seção 1.3.2.2) e validade de construto (vide Seção 1.3.2.3), a fim de responder satisfatoriamente às perguntas 1 e 3, respectivamente, por serem elas centrais ao intuito da pesquisa. Já a pergunta 2 se justifica dentro dos propósitos da investigação por tratar de um aspecto na formação profissional (a experiência) que pode perfeitamente se restringir à competência implícita (vide Seções 1.1.1 e 1.1.2) dos professores. Tal competência é avaliada em todos os Módulos do TKT e se mostrou de grande utilidade tanto no desempenho dos professores-participantes como do grupo de comparação, independentemente de suas competências teórica e aplicada. Discutirei as respostas às minhas perguntas de pesquisa na ordem em que as formulei.

#### **3.3.1 Validade externa do TKT**

Diante dos resultados obtidos pelos participantes desta pesquisa na prova do TKT e minha apreciação de suas competências teórica, aplicada e profissional, gostaria de propor uma

resposta à minha primeira pergunta de pesquisa<sup>28</sup> recorrendo ao cálculo de coeficiente de correlação entre a ordem em que os participantes aparecem na escala de qualificação do TKT e a ordem em que eu os classifiquei a partir das observações em classe e entrevistas. As respectivas ordens são apresentadas no quadro abaixo:

Participantes	Ordem de pontuação no TKT	Ordem de apreciação do pesquisador
José	1	1
Adriana	2	2
Ana	3	4
Maria	4	3

**Quadro 17 – Comparação entre a ordem dos participantes na pontuação no TKT e na apreciação do pesquisador**

Aplicando-se a fórmula do coeficiente de correlação,

$$rho = 1 - \left[ \frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)} \right]$$

onde, rho = coeficiente de correlação;  $\Sigma$  = soma de ; d = diferença entre resultados; N = número de candidatos,

obtem-se um índice de correlação de + 0,8, numa escala que varia de -1,0 a + 1,0 (vide Seção 1.3.2.2). Tem-se, portanto, um indício forte de validade externa da prova do TKT.

Entretanto, diante da disparidade constatada nas pequenas diferenças entre os participantes em sua pontuação na prova e as sensíveis diferenças observadas em suas competências teórica e aplicada, tornou-se na verdade mais crítico buscar uma resposta à terceira pergunta de pesquisa, que é: O nível de conhecimentos técnico-teóricos exigidos pelo TKT a caracteriza como prova de qualificação profissional? A seção 3.3.3 deste Capítulo tenta propor uma resposta a essa inquietação. Por ora, apresentarei minhas reflexões sobre a segunda pergunta.

### 3.3.1 Correlação entre experiência profissional e desempenho no TKT

Levando-se em conta a experiência de ensino formal, ou seja aquela adquirida em instituição de ensino de ILE reconhecida oficialmente, as professoras Maria e Adriana se qualificam

<sup>28</sup> A partir dos construtos teóricos do Teaching Knowledge Test (TKT), e dos resultados nele obtidos por quatro participantes da pesquisa (professores de ILE), é possível identificar indícios de correlação positiva entre as faixas de desempenho aferidas pelo TKT e as práticas e crenças pedagógicas efetivas dos participantes?



entre as participantes do grupo pesquisado com até dois anos de experiência. José e Ana têm sete e dez anos, respectivamente. Na minha qualificação das competências teórica e aplicada dos participantes, que discuti na Seção anterior, não há qualquer indício de que a incorporação da teoria de ensino testada pelo TKT (e reconhecida pelos participantes) tenha sido impactada pelo tempo de experiência de sala de aula desses professores. Embora o participante José, que figura entre os professores com maior experiência de ensino, tenha obtido boa qualificação tanto na prova como em seu desempenho em sala de aula, a mesma relação não se observou nas participantes Maria, Adriana e Ana. Esta, com número maior de anos em sala de aula, obteve resultados semelhantes aos de suas colegas recém-ingressas na profissão.

Os dados, entretanto, apontam para uma correlação forte entre competência teórica, competência aplicada e desempenho no TKT. O participante José, com maior índice de qualificação profissional formal (incluindo graduação em Letras e mestrado em Linguística Aplicada) e sete anos de sala de aula obteve uma pontuação muito próxima da máxima no TKT (79,7/80). As participantes Adriana e Maria, com graduação em Letras e até dois anos de sala de aula apenas, chegaram a 74/80 e 65,6/80, respectivamente. Já a participante Ana, com dez anos de experiência institucional mas sem formação formal na área de ensino de ILE, obteve uma pontuação de 68,3/80.

O que os dados sugerem, portanto, é que os professores que desenvolvem suas competências teórica e profissional (caso de José), tendem a também maximizar sua competência aplicada, sendo que o bom desempenho numa prova teórica, como o TKT, passa a ser uma consequência natural da conjunção desses fatores. Não foi detectada, assim, uma correlação entre experiência de sala de aula e desempenho no TKT por parte dos participantes desta pesquisa.

### **3.3.3 Validade de construto do TKT**

A fim de responder à minha terceira e última pergunta de pesquisa, caberia reformulá-la sob a perspectiva de sua validade de construto, ou seja, “ela mede precisamente a habilidade que se espera que meça?” (HUGHES, 1989). Tal habilidade seria, no caso do TKT, os saberes específicos ao ensino de ILE. A fim de averiguar o nível de aprofundamento com que tais conhecimentos são aferidos pela prova, introduzirei e discutirei agora os resultados obtidos pelo grupo de comparação, ao qual também foi aplicada a prova do TKT realizada pelos

professores-participantes. Para um perfil sobre os participantes do grupo de comparação, vide a Seção 2.3.3.1.

### 3.3.3.1 Desempenho no TKT do grupo de comparação

Início esta etapa da minha interpretação dos dados apresentando a tabulação dos resultados no TKT obtidos pelo grupo de comparação (GC), conforme o quadro a seguir (os indivíduos deste grupo são identificados como GC1, GC2, GC3 e GC 4):

Módulo do TKT	Área específica	Desempenho do GC no TKT (em número de respostas corretas sobre o total de questões)			
		GC1	GC2	GC3	GC4
1 - Língua e fundamentos de aprendizado e ensino (80 questões)	Bloco 1: Descrição do idioma e das habilidades linguísticas (40 questões)	34/40	36/40	30/40	30/40
	Bloco 2: Fundamentos do aprendizado de idiomas (20 questões)	20/20	17/20	18/20	17/20
	Bloco 3: Fundamentos do ensino de idiomas (20 questões)	17/20	13/20	19/20	18/20
	Faixa de desempenho neste módulo	4 (71/80)	4 (66/80)	4 (67/80)	3 (65/80)
2 - Planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de língua (80 questões)	Bloco 1: Planejamento e preparação de aulas (41 questões)	37/41	22/41	35/41	31/41
	Bloco 2: Seleção e uso de recursos pedagógicos e materiais de apoio (39 questões)	31/39	31/39	31/39	36/39
	Faixa de desempenho neste módulo	4 (68/80)	3 (53/80)	4 (66/80)	4 (67/80)
3- Gerenciamento do processo de ensino e aprendizado	Bloco 1: A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula (40 questões)	30/40	31/40	31/40	33/40
	Bloco 2: Gerenciamento de	35/40	24/40	33/40	31/40

	sala de aula (40 questões)				
	Faixa de desempenho neste módulo	4 (65/80)	3 (55/80)	3 (64/80)	3 (64/80)
<b>Faixa de desempenho geral na prova<sup>29</sup></b>		<b>4 (68/80)</b>	<b>3 (58/80)</b>	<b>4 (65.6/80)</b>	<b>4 (65.3/80)</b>

**Quadro 18 – Desempenho no TKT dos participantes do grupo de comparação**

Constata-se, pelos resultados acima, que três dos participantes do GC obtiveram faixas de desempenho semelhantes a três dos professores participantes (Ana, Adriana e Maria), com pontuações próximas aos últimos, embora sempre ligeiramente inferiores. Destaca-se ainda o fato de que, à medida que a prova progrediu de aspectos possivelmente mais associados a crenças sobre o ensino/aprendizado de ILE (Módulo 1 – Língua e fundamentos de aprendizado e ensino) para aqueles mais técnicos (Módulo 2 - Planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de língua; e Módulo 3 - Gerenciamento do processo de ensino e aprendizado), o desempenho dos participantes do GC caiu ligeiramente em todos os casos. Registra-se uma queda média de 8,3% nos resultados destes participantes, se comparados os desempenhos entre o Módulo 1 (mais geral) e os Módulos 2 e 3 (mais técnico). Tal tendência já não aparece de forma tão generalizada entre os participantes professores, havendo (à exceção da participante Ana), maior equilíbrio nos resultados entre os três módulos do TKT.

Para que se tenha uma visão geral das qualificações e experiências de todos os participantes nesta pesquisa, a tabela abaixo apresenta um comparativo entre a formação (geral e especializada) dos professores e grupo de comparação e seu desempenho na prova do TKT.

	Participantes Categorias	Professores				Grupo de comparação			
		Maria	José	Ana	Adriana	GC 1	GC 2	GC 3	GC 4
Formação especializada	Instrução formal em ILE (mínimo de 5 anos)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Certificação internacional de proficiência em ILE	✓	✓		✓				✓

<sup>29</sup> Faixas estimadas com base na informação divulgada pelo livreto de divulgação do TKT, segundo o qual o candidato precisaria de, no mínimo, 45-50 acertos para atingir a faixa 3.

em ILE (aprendizado e ensino)	Cursos de formação institucionais / livres em ensino de ILE	✓	✓	✓	✓				
	Formação em Letras	✓	✓		✓				
	Pós-graduação em áreas afins		✓						
	Experiência com ensino em ILE	✓	✓	✓	✓				
Formação não- especializada em ILE (ensino)	Cursos de formação institucionais / livres de cunho pedagógico			✓		✓	✓		
	Pós-graduação em áreas não-afins					✓	✓	✓	✓
	Experiência com ensino em áreas não-afins					✓	✓		
<b>Conceito (pontuação) no TKT</b>		4 (65,6)	4 (79,7)	4 (68,3)	4 (74)	4 (68)	3 (58)	4 (65,6)	4 (65,3)

**Quadro 19 – Formação e qualificações dos participantes e seus conceitos  
na prova do TKT**

De imediato, percebe-se que as grandes lacunas na formação especializada do grupo de comparação não se traduziram em desempenho no TKT sensivelmente inferior ao dos professores participantes, até mesmo se comparado com o de José, o professor mais qualificado dentre os participantes.

Não seria, portanto, descabido concluir que a profundidade dos conhecimentos teóricos testados no TKT dá-se a um nível que a desqualificaria como prova de certificação profissional, vez que a competência implícita dos participantes do grupo de comparação foi suficiente para provocar um achatamento nos resultados. Tal achatamento se observa não só entre os professores-participantes e o grupo de comparação, como também entre os próprios professores, já que as competências visivelmente menos desenvolvidas das participantes Maria, Ana e Adriana não distanciaram seu desempenho na prova do desempenho obtido pelo participante José, detentor de maior qualificação em termos de competência linguístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada e competência profissional.

### 3.3.3.2 Fator linguístico-comunicativo no TKT

Uma conclusão paralela seria que o êxito na prova do TKT pode depender, além de competência implícita, de competência linguístico-comunicativa visto que esta também caracterizava o grupo de comparação. Contrariando a alegação dos elaboradores da prova de que após triagens aplicadas no período de confecção da prova “a proficiência linguística não aparentou ser um obstáculo ao desempenho dos professores”<sup>30</sup>, os resultados dos Módulos 1 e 2 da prova aplicada a um grupo de professores de ILE da rede pública do Tocantins, durante o processo de pilotagem do TKT em 2005, indica o contrário, conforme o quadro a seguir.

<b>Relatório</b>	<b>Módulo 1</b>	<b>Módulo 2</b>
Pontuação média	<b>42</b>	<b>31</b>
<b>Pontuação média %</b>	<b>53%</b>	<b>39%</b>
<b>Pontuação mais baixa</b>	<b>19</b>	<b>11</b>
<b>Pontuação mais alta</b>	<b>74</b>	<b>73</b>
<b>Média ponderada</b>	<b>40</b>	<b>28</b>

Fonte: Cambridge ESOL (2005)

#### **Quadro 20 – Resultados obtidos em prova piloto do TKT aplicada a professores da rede pública do TO**

Cabe aqui contextualizar a situação em que tal pilotagem foi conduzida. Entre 2003 e 2005, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, em parceria com o Conselho Britânico, levou a cabo um projeto de qualificação linguístico-comunicativa e profissional de cerca de 270 professores de ILE da rede pública estadual, da qual participei como tutor convidado e formador dos tutores. Denominado Tocantins English Project (TEP), consistia de aulas de língua ministradas semanalmente por tutores recrutados localmente, além de experiências de imersão semestrais, com foco em palestras e oficinas dirigidas por tutores locais e convidados.

A capacitação linguística foi um aspecto central do TEP, uma vez que o domínio da língua inglesa mostrava-se insuficiente para o exercício efetivo do ensino de ILE no Estado, o que ficou comprovado mediante provas de diagnóstico aplicadas aos participantes no início do Projeto: em sua grande maioria, detectaram-se níveis de proficiência que variavam entre básico e pré-intermediário. Tornou-se, portanto, primordial dar ênfase ao aprimoramento

<sup>30</sup> ASHTON, Mick; HARRISON, Clare. The development of the Teaching Knowledge Test. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/srilanka-learning-tkt-developmentreport.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2008.

linguístico-comunicativo desses professores, não apenas para efeito de sua prática pedagógica, mas também para que pudessem acompanhar e se beneficiar dos programas de imersão, inteiramente conduzidos na L2.

Todos os participantes desse projeto eram professores qualificados por cursos de Letras, condição essencial à sua contratação pela Secretaria de Educação, tendo assim sido expostos a teorias de ensino-aprendizagem de ILE. Esta qualificação não caracterizava o grupo de comparação da minha pesquisa, mas estes participantes atingiram pontuação no TKT bastante superior à média dos professores tocantinenses, indicando a relevância do domínio da L2 no bom desempenho na prova.

Retomando a pergunta sobre o que o TKT mede, efetivamente, sou inclinado a concluir que o desenho da prova (objetiva, receptiva, de itens isolados e baseada em critérios – vide Seção 1.3.1), ao mesmo tempo em que amplia sua confiabilidade e facilita sua aplicação a um público global, diluiu o nível de aprofundamento teórico a ponto de permitir que candidatos com alguma competência implícita e forte competência linguístico-comunicativa obtenham bons índices de desempenho na prova. Ou seja, a preocupação que me lançou a realizar este estudo sobre a certificação de professores de ILE permanece, a depender dos indícios de validade do TKT sobre os quais acabo de discorrer. Na pior das hipóteses, entretanto, o TKT passaria a certificar como profissionais de ensino de ILE indivíduos que após passarem alguns anos aprendendo inglês em cursos livres ou alguns meses em temporadas fora do país.

Estas observações concluem a interpretação de dados da minha investigação, permitindo que proceda agora às considerações finais deste trabalho, como farei a seguir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme discorri no Capítulo 2, esta investigação constitui-se em um estudo de caso de cunho interpretativista, objetivando em primeiro plano buscar indícios da validade externa do TKT, através da correlação do desempenho em uma prova pública desse exame de um grupo de quatro professores-participantes da pesquisa, e suas competências teórica e aplicada, verificadas mediante entrevistas e registros das observações de suas aulas. Como uma pesquisa com enfoque qualitativo, priorizou a análise em profundidade do saber e agir dos participantes, em detrimento de quantificações taxativas, colhidas em ambiente de laboratório.

Em decorrência de minha opção de enfoque investigativo, bem como das restrições de tempo e recursos, naturais a um estudo em nível de mestrado, gostaria de salientar algumas limitações técnicas que identifiquei na metodologia de pesquisa, ainda que não as considere seriamente danosas à qualidade dos dados obtidos. Discorro a seguir sobre alguns procedimentos que poderiam enriquecer este estudo.

- Minha coleta de dados se beneficiaria de um levantamento mais pormenorizado das experiências de sala de aula de todos os participantes (incluindo aqueles do Grupo de Controle), já que estas são importantes para determinar como o professor ensina, em decorrência da internalização dos processos de ensino e aprendizado (ALMEIDA FILHO, 2005), aos quais cada indivíduo é exposto ao longo da vida. Este procedimento serviria para mapear a força da competência implícita que cada participante trouxe para a resolução das questões do TKT, e assim estabelecer com maior confiança a importância dessa competência no desempenho de cada participante na prova.
- Atuando como reforço do procedimento sugerido acima, poderia ainda ter incluído um terceiro grupo de participantes menos propensos a dispor de competência implícita e teórica sobre o ensino de ILE -- mais especificamente, falantes nativos da L2 sem formação no ensino de ILE nem prática de sala de aula -- com um duplo propósito investigativo: 1) avaliar até que ponto as experiências de aprendizagem de ILE (ou seja, a competência implícita adquirida em sala de aula) não teriam influenciado o bom desempenho do grupo de comparação na prova do TKT; 2) estabelecer com maior precisão a importância do fator linguístico-comunicativo na prova, vez que os participantes de tal grupo recorreriam primordialmente a essa competência para responder às questões.
- O último procedimento que julgo relevante, embora sem a importância dos dois primeiros, seria o de ter aplicado a prova do TKT em condições estritamente idênticas àsquelas praticadas pela instância examinadora. Ou seja, todos os participantes teriam feito a prova ao mesmo tempo e no mesmo espaço, sob a minha vigilância. As implicações logísticas que isso representaria, no entanto, pareceram-me não justificar os possíveis benefícios do procedimento. Primeiramente, a prova do TKT tem uma duração máxima permitida de quatro horas, razão pela qual a

Cambridge ESOL possibilita que ela seja feita por Módulos, de uma hora e vinte minutos cada, em épocas diferentes. Conseguir que os oito participantes da pesquisa conciliassem sua disponibilidade de tempo para qualquer uma dessas duas situações mostrou-se impraticável nas sondagens iniciais que realizei a esse respeito. Por outro lado, uma vez que o sigilo sobre o desempenho na prova foi garantido a cada participante, não vi maiores motivações para que não observassem as limitações que lhes impus para realizarem a prova. Eventualmente, poderia-se argumentar que algum dos participantes teria agido desonestamente na prova, a fim de não incorrer em uma perda de face perante o pesquisador. Esse, no entanto, foi um risco que me dispus a correr.

Não obstante essas limitações, considero bastantes satisfatórios os resultados desta pesquisa, que poderiam ser assim resumidos:

- Foi possível identificar uma correlação forte entre as faixas de desempenho aferidas pelo TKT e as práticas e crenças pedagógicas efetivas dos professores-participantes da pesquisa, mediante o recurso a instrumentos de verificação de sua validade externa;
- Não há indícios de uma correlação entre a incorporação, na prática pedagógica dos professores-participantes, da teoria de ensino aferida pelo TKT, e o tempo de experiência em sala de aula dos mesmos. O que se verificou foi um alinhamento claro entre o nível de competências (teórica, aplicada e profissional) dos professores e seu desempenho na prova;
- O nível de conhecimentos técnico-teóricos exigidos pelo TKT não a caracteriza como prova de qualificação profissional, pois se limita à esfera do agir canônico e dos saberes descontextualizados, bem como avalia os candidatos com tamanho peso nas competências implícitas e linguístico-comunicativas a ponto de não oferecer distinções claras entre leigos e profissionais, e entre profissionais altamente qualificados e aqueles com uma qualificação formal apenas mediana ou totalmente desprovidos dela.

Por si mesmas, creio que essas conclusões podem oferecer uma contribuição substancial não só a futuras pesquisas em Linguística Aplicada, como também, de forma mais prática e



imediate, ao professor de ILE, independentemente do contexto em que opera, possibilitando-lhe uma reflexão sobre as competências que caracterizam um profissional em sua área.

Para a Linguística Aplicada, a principal contribuição que antevejo seria no campo das pesquisas que se voltam para o desenvolvimento de uma certificação profissional para os professores de ILE, concebida no contexto da realidade de ensino no Brasil. Esta investigação se junta à realizada por Camargo (2007) ao alertar para as limitações do TKT enquanto certificação válida para os professores de ILE no País. Enquanto aquela autora ressaltou a falta de alinhamento entre o conteúdo do TKT e as diretrizes oficiais brasileiras para o ensino de L2, minha investigação oferece indícios de que não só o conteúdo como também o formato do TKT priorizam sua confiabilidade para que seja aplicada no mercado global, comprometendo seriamente sua validade como certificação de conhecimentos profissionais. De tais constatações decorrem as seguintes implicações para que um exame brasileiro preserve sua confiabilidade sem prejuízo de sua validade:

- Mesmo supondo-se que o público-alvo de tal prova se restrinja ao professor de ILE da rede pública de ensino, ambos os estudos desaconselham que o contexto sócio-cultural em que esses profissionais atuam seja relegado. Isso equivale a dizer que não se pode pensar em uma prova que contemple satisfatoriamente a diversidade de realidades de ensino verificadas no Brasil, a menos que profissionais representativos das diferentes regiões possam contribuir e opinar sobre seu formato e conteúdo durante todo o processo de elaboração, pilotagem e aplicação da prova. De outra forma, estabelecer um padrão de conhecimentos exigidos pela prova, pensados e elaborados a partir de centros de formação de uma determinada região, seria um ato de colonialismo sócio-cultural de proporções não menos preocupantes do que aqueles originados nos centros tradicionais de difusão do ensino de ILE.
- Diante dos desafios expostos acima, parece-me que um caminho a explorar seria a colaboração entre pesquisadores das principais regiões do País na confecção desse exame, em que se buscaria estabelecer os conhecimentos a serem testados que consensualmente se aplicam a todas as situações de ensino e aprendizagem de ILE, bem como aqueles em que o contexto sócio-econômico-cultural das principais regiões deveria informar os tipos de conhecimentos a serem avaliados.
- De igual importância, para se buscar níveis o mais elevados possíveis tanto de validade quanto de confiabilidade sugiro uma prova que contemple diversos tipos

de questões: objetivas /subjetivas; receptivas/produativas; de itens isolados/integradores. Essa seria uma forma de avaliar tanto o reconhecimento teórico de que o candidato é capaz, com também sua capacidade de articulação de crenças e conceitos de forma fundamentada.

- Por fim, levando-se em consideração que um exame dessa natureza deveria também testar a competência linguístico-comunicativa do candidato na L2 dentro de níveis de proficiência minimamente aceitáveis, enquanto preserva o aprofundamento do discurso técnico-teórico, poderia-se pensar no uso do português para respostas subjetivas (abertas) que visassem avaliar a articulação discursiva do candidato.

Resta-me agora esclarecer a importância deste estudo para o profissional de ensino de ILE em atividade, e cujo principal palco de ação é a sala de aula. Espero que ao lhes apresentar quatro colegas de profissão, cujos desafios, limitações mas também alegrias lhes serão sem dúvida familiares, poderão julgar por conta própria se teoria e prática andam, enfim, de mãos dadas. Ou seja, como o empreendimento individual pelo desenvolvimento das competências teóricas e profissionais impacta a qualidade de como se ensina.

Espero também que este estudo possa contribuir para uma reflexão a respeito do recurso a modelos de conhecimento importados no campo da educação em geral, e do ensino de ILE em particular. Deixo o leitor com o chamamento à ação proferido pelo linguista aplicado Alastair Pennycook (1995) que, de forma inequívoca, ecoa a portentosa obra de Paulo Freire, autor da epígrafe desta dissertação:

*Como linguistas aplicados e professores de inglês devemos nos tornar atores engajados num projeto pedagógico crítico que utilize o idioma inglês para se opor aos discursos dominantes do Ocidente e auxiliar na construção de contra-discursos em inglês. (p. 55)*

## REFERÊNCIAS

- ADLER, P. A. e ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds). **Handbook of qualitative research**. London:Sage, 1994. pp. 377-392.
- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C. & WALL, D. **Language test construction and evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CALDAS, L. R.; BAGHIN, D. C. M. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. **APLIESP Newsletter**, n. 2, jun. 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). Análise de Abordagem como Procedimento Fundador. In: **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1999b.
- \_\_\_\_\_. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de língua estrangeira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.) **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Idiomas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 4<sup>a</sup> edição, 2007.
- ASHTON, Mick; HARRISON, Clare. The development of the Teaching Knowledge Test. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/srilanka-learning-tkt-developmentreport.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2008.
- Barcelos, A. M. F. Kalaja, P. **Beliefs about SLA: New research approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2003. p. 171-199.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. – **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA:Allyn & Bacon, 1998.
- BONOMA, Thomas V. - Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. *Journal of Marketing Research*, Vol 22, Maio 1985.
- BRINDLEY, Geoff. Assessment. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (Eds.) **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.p. 137-143.

CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. **Análise de um exame internacional como instrumento de avaliação do conhecimento sobre ensinar do professor de inglês.** 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

\_\_\_\_\_. O professor de inglês de instituto de línguas, trabalho e constituição profissional. **Revista X**, Curitiba, nov. 2006. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax>. Acesso em 13/01/2009

CANALE, Michael; SWAIN, Michael. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela M. **Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem.** Lisboa: Universidade Aberta, 1998

CELANI, Maria Antonieta Alba - Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**, No. 1, Vol. 8, 2005. p. 101-122.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ:Vozes, 2006.

COHEN, Andrew D. Second Language Testing. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language.** 2<sup>nd</sup> ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991. p. 486-506.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de (Org.). **Língua e literatura – ensino e pesquisa.** São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 57-64.

\_\_\_\_\_. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, jul./dez. 2004. p. 265-286.

\_\_\_\_\_. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, Maximina F.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas & São Paulo: Pontes Editores & ALAB, 2005, v. 1, p. 269-287.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L. & PREISSLE, J. (eds). **The Handbook of qualitative research in education.** London: Academic Press, 1991. p. 202-225.

FALTIS, Christian. Case study methods in researching language and educations. In: HORNBERGER, N & CORSON, D. (eds). **Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FETTERMAN, D.M. **Ethnography: step by step.** London: Sage, 1998.

FONTANA, A.; FREY, J. H. – Interviewing. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 361-376.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

FREEMAN, Donald; JOHNSON, Karen. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

GEBHARD, Jerry; OPRANDY, Robert. **Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GENESE, Fred. Evaluation. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (Ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 144-150.

GROSSMAN, Pamela. **The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education**. New York: Teachers College Press, 1990.

HEATON, John Brian. **Writing English language tests**. New York: Longman, 1988.

HENNING, G. **A Guide to Language Testing**. Cambridge, Mass.: Newbury House, 1987.

HUGHES, Arthur. **Testing for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP. **Portaria INEP nº 175, de 24 de ago. 2005**. [ENADE 2005: Letras]. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/enade/portarias\\_enade\\_2005/letras.pdf](http://www.inep.gov.br/download/enade/portarias_enade_2005/letras.pdf)>. Acesso em: 13/01/2009.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LANZONI, H. de P. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em Inglês: um estudo sobre efeito retroativo**. (Tese de doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2004.

MADSEN, Harold. **Techniques in Testing**. New York: Oxford University Press, 1983.

MARTINS, Teresa Helena Buscato. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

MCNAMARA, Tim. ‘Interaction’ in second language performance assessment: whose performance? **Applied Linguistics**, v. 18, n. 4, p. 446-466, Dec. 1997.

\_\_\_\_\_. Policy and social considerations in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 18, p. 304-319, 1998.

MELLO, Guiomar Namó. **Educação brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

NOVAKOVIČ, N. **TKT – a year on**. University of Cambridge ESOL Examinations Research Notes. Cambridge:UCLES, vol. 24, 2006. p. 22-24.

PENNYCOOK, Alastair. English in the world/The world in English. In: TOLLEFSON, James W. (Org.) **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança – prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-19, set./nov. 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS, 2005. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Org.) **Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 251-261.

PRABHU, N. S. Concept and Conduct in Language Pedagogy. In: COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara. **Principle & Practice in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 57-71.

PUNCH, M. – Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London:Sage, 1994. p. 83-97.

RICHARDS, Jack C. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 516-529.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: John Sikula (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (2nd ed.). New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

ROSA, M.V.F.P.C. e ARNOLDI, M.A.G.C.A. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, Luciano (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006.

SCHACHTER, Jacquelyn; GASS, Susan - **Second Language Classroom Research Issues and Opportunities**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

SHOHAMY, Elana. **The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests**. Harlow: Pearson-Longman, 2001.

SHULMAN, L. S. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In: Wittrock, M. C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 3-36.

\_\_\_\_\_. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, no. 57, v. 1. p. 1-22. Feb. 1987.

SPRATT, Mary; PULVERNESS, Alan; WILLIAMS, Melanie. **The TKT Course**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. E LINCOLN, Y.S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 236-247.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

UCLES. **Teaching Knowledge Test Handbook**. University of Cambridge ESOL Examinations, 2005. Disponível em: [http://www.cambridgeesol.org/support/dloads/tkt\\_downloads.htm](http://www.cambridgeesol.org/support/dloads/tkt_downloads.htm). Acesso em 10 ago. 2008.

Council of Europe. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. 2004. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). Acesso em 13 jan. 2009.

UR, Penny. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WALLACE, Michael. **Training Foreign Language Teachers : A Reflective Approach**. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.

WAJNRYB, Ruth. **Classroom Observation Tasks : A resource book for language teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

WEIR, Cyril J. **Understanding and developing language tests**. London: Prentice Hall International, 1993.

YIN, Robert - **Case Study Research - Design and Methods**. Sage Publications Inc., USA, 1989.



## **ANEXO A**

LIVRETO DE DIVULGAÇÃO DO TKT

# Preface

This handbook is intended for course providers who are, or intend to become, involved in preparing candidates for the Teaching Knowledge Test (TKT).

For further information on any of the Cambridge ESOL examinations and teaching awards, please contact:

Cambridge ESOL Information, 1 Hills Road, Cambridge, CB1 2EU, United Kingdom

Tel: +44 1223 553355, Fax: +44 1223 460278, e-mail: [ESOL@ucles.org.uk](mailto:ESOL@ucles.org.uk), [www.CambridgeESOL.org](http://www.CambridgeESOL.org)

## Contents

---

2 Introduction

4 An overview of TKT

4 Content of TKT

---

5 Module 1: General description and syllabus

8 Sample test

**1**

**Language and background to language learning and teaching**

---

16 Module 2: General description and syllabus

18 Sample test

**2**

**Lesson planning and use of resources for language teaching**

---

25 Module 3: General description and syllabus

27 Sample test

**3**

**Managing the teaching and learning process**

---

34 TKT test administration

34 Grading and results

34 Special Circumstances

35 The production of TKT

35 Support for TKT candidates and course providers

36 Common questions and answers

36 TKT wordlist

---

42 Module 1 answer key

43 Module 2 answer key

43 Module 3 answer key

44 Sample OMR answer sheet

---

# Introduction

## ■ Introduction to Cambridge ESOL

The Teaching Knowledge Test (TKT) is designed and produced by University of Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL), a department of the University of Cambridge and part of the University of Cambridge Local Examinations Syndicate, which has provided examinations in English for speakers of other languages since 1913. Cambridge ESOL offers an extensive range of examinations, certificates and diplomas for learners and teachers of English, taken by over 1.5 million people a year, in more than 130 countries.

## ■ Introduction to TKT – a test of professional knowledge for English language teachers

TKT tests knowledge about the teaching of English to speakers of other languages. This knowledge includes concepts related to language, language use and the background to and practice of language teaching and learning and is assessed by means of objective format tests, which are simple to administer and to take.

TKT is designed to offer maximum flexibility and accessibility for candidates and therefore does not include a compulsory course component or compulsory teaching practice. However, it is likely that centres and other institutions will wish to offer courses for TKT preparation and these may also include some teaching practice, if desired. It should be noted that TKT tests teaching knowledge rather than teaching ability.

TKT offers candidates a step in their professional development as teachers and enables them to move onto higher-level teaching qualifications and access professional support materials, such as journals about English language teaching (ELT).

TKT candidates are encouraged to keep a portfolio, a record of their professional development and reflections on their teaching. Through their portfolio candidates should become reflective practitioners, analysing their teaching and how this impacts on their students' learning. The portfolio does not form part of the assessment for TKT, however.

TKT can be taken at any stage in a teacher's career. It is suitable for pre-service or practising teachers and forms part of a framework of Teaching Awards offered by Cambridge ESOL. This includes CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults); CELTYL (Certificate in English Language Teaching to Young Learners); ICELT (In-service Certificate in English Language Teaching); and DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults). These are based on the following content areas: subject knowledge, pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and knowledge of context. TKT covers the first three of these areas of knowledge, but unlike the other Teaching Awards, TKT does not assess knowledge of teaching context. This area is most appropriately assessed through teaching practice, which does not form part of the assessment of TKT.

Other teaching qualifications offered by Cambridge ESOL include two specifically designed for the further education and skills sector within the UK.

A summary of the entry requirements and content of Cambridge ESOL's Teaching Awards can be found on the following page.

# Cambridge ESOL Teaching Awards

	<b>TKT</b>	<b>CELTA</b>	<b>CELTYL</b>	<b>ICELT</b>	<b>DELTA</b>
<b>Selection procedure</b>	<b>None</b>	Interview and task	Interview and task	Interview and task, where appropriate	Interview and task
<b>Teaching experience required</b>	<b>None</b>	None	None	Must be teaching	2 years' (1200 hours) relevant teaching experience
<b>Previous qualifications/training required</b>	<b>None</b>	Normally qualifications which allow access to higher education	Normally qualifications which allow access to higher education	Local requirements for teacher training apply	Normally a university degree and an initial ELT qualification, such as CELTA
<b>Language level</b>	<b>Minimum PET/Council of Europe B1</b>	Near first language speaker	Near first language speaker	Minimum FCE/Council of Europe B2	Near first language speaker
<b>Teaching age group</b>	<b>Primary, secondary or adults</b>	Adults (16+)	Primary or secondary	Primary, secondary or adults	Adults (16+)
<b>Can be taken pre-service</b>	✓	✓	✓	✗	✗
<b>Must be taken in-service</b>	✗	✗	✗	✓	✓
<b>Obligatory course</b>	✗	✓	✓	✓	✓
<b>Assessed teaching practice</b>	✗	✓	✓	✓	✓
<b>Continuous assessment</b>	✗	✓	✓	✓	✓
<b>Coursework</b>	✗	✓	✓	✓	✓
<b>Portfolio</b>	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Written test/examination</b>	✓	✗	✗	✗	✓

**Note:** Cambridge ESOL also offers IDLTM and the Young Learner Extension to CELTA. IDLTM is an educational management qualification and, as such, does not focus on knowledge about or practice of teaching. The Young Learner Extension to CELTA shares similarities with CELTYL, except that entry is conditional on candidates having completed CELTA.

# An overview of TKT

## ■ The aims of TKT

- to test candidates' knowledge of concepts related to language, language use and the background to and practice of language teaching and learning
- to provide an easily accessible test about teaching English to speakers of other languages, which is prepared and delivered to international standards, and could be used by candidates to access further training, and enhance career opportunities
- to encourage teachers in their professional development by providing a step in a developmental framework of awards for teachers of English

## ■ TKT candidature

TKT is suitable for teachers of English in primary, secondary or adult teaching contexts and is intended for an international audience of non-first language or first language teachers of English.

Candidates taking TKT will normally have some experience of teaching English to speakers of other languages. TKT may also be taken by:

- pre-service teachers
- teachers who wish to refresh their teaching knowledge
- teachers who are moving to teaching English after teaching another subject.

To access TKT, teachers need a level of English of at least Level B1 of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages. This level is specified in the Council of Europe's Threshold document (Threshold 1990, J A van Ek & J L M Trim; CUP August 1998). However, candidates are not required to have taken any English language examinations.

TKT candidates are expected to be familiar with language relating to the practice of ELT. A non-exhaustive list of teaching terminology is provided in the TKT Glossary, which can be found on our website: [www.CambridgeESOL.org/TKT](http://www.CambridgeESOL.org/TKT)

Candidates are not required to fulfil any specific entry requirements for TKT.

# Content of TKT

## ■ TKT content outline

TKT consists of three modules. For each module, candidates are required to answer 80 questions by selecting a letter for the correct answer. As TKT tests candidates' knowledge of teaching rather than their proficiency in the English language or their performance in classroom situations, candidates are not required to listen, speak or produce extended writing when taking TKT.

## ■ TKT overview

Module	Title	Timing	Test format
<b>1</b>	Language and background to language learning and teaching	1 hour 20 minutes	Three parts with 80 objective format questions
<b>2</b>	Lesson planning and use of resources for language teaching	1 hour 20 minutes	Two parts with 80 objective questions
<b>3</b>	Managing the teaching and learning process	1 hour 20 minutes	Two parts with 80 objective questions

## ■ Approaches to teaching and learning

A range of approaches to teaching and learning may be covered in the examination material.

Approaches which might bias against candidates from particular backgrounds or teaching contexts are avoided. Knowledge of communicative and other approaches to teaching is expected, as is familiarity with ELT terminology.

## ■ Sources and text types used in TKT

Extracts, original or adapted, from the following sources may feature in TKT:

- ELT coursebooks or supplementary materials
- handbooks on English language teaching and learning
- ELT journals and magazines
- testing materials
- grammar books and dictionaries, including phonetic transcription (IPA – International Phonetic Alphabet)
- diagrams or other visuals
- transcriptions of classroom talk
- descriptions of classroom situations.

## GENERAL DESCRIPTION

<b>Module format</b>	Module 1 consists of three parts.
<b>Timing</b>	1 hour 20 minutes
<b>No. of questions</b>	80
<b>Task types</b>	Objective tasks, such as one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.
<b>Answer format</b>	For all parts of this module, candidates indicate their answers by shading the correct lozenges on their answer sheets. Candidates should use a pencil and mark their answers firmly. Candidates should use an eraser to rub out any answer they wish to change.
<b>Marks</b>	Each question carries one mark.

## ■ Syllabus

This module tests candidates' knowledge of terms and concepts common in English language teaching. It also focuses on the factors underpinning the learning of English and knowledge of the range and functions of the pedagogic choices the teacher has at his/her disposal to cater for these learning factors.

Part	Title	Areas of teaching knowledge	Task types and format
<b>1</b>	Describing language and language skills	<p>Concepts and terminology for describing language: grammar, lexis, phonology and functions</p> <p>Concepts and terminology for describing language skills and subskills, e.g. reading for gist, scanning</p>	<p>7–8 tasks consisting of approximately 40 questions</p> <p>Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.</p>
<b>2</b>	Background to language learning	<p>Factors in the language learning process, e.g.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• motivation</li> <li>• exposure to language and focus on form</li> <li>• the role of error</li> <li>• differences between L1 and L2 learning</li> <li>• learner characteristics, e.g.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– learning styles</li> <li>– learning strategies</li> <li>– maturity</li> <li>– past language learning experience</li> </ul> </li> <li>• learner needs</li> </ul>	<p>2–3 tasks consisting of approximately 15 questions</p> <p>Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.</p>
<b>3</b>	Background to language teaching	<p>The range of methods, tasks and activities available to the language teacher, e.g.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• presentation techniques and introductory activities</li> <li>• practice activities and tasks for language and skills development</li> <li>• assessment types and tasks</li> </ul> <p>Appropriate terminology to describe the above</p>	<p>4–5 tasks consisting of approximately 25 questions</p> <p>Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.</p>

### ■ Part 1

This part of Module 1 tests candidates' knowledge of the terms and concepts common in English language teaching that are used to describe language and its use, and language skills.

**Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to:**

Syllabus area	Possible testing focus
grammar	<ul style="list-style-type: none"> <li>parts of speech</li> <li>the forms and use of grammatical structures</li> </ul>
lexis	<ul style="list-style-type: none"> <li>types of meaning</li> <li>word formation, e.g. prefixes, suffixes, compounds</li> <li>word groupings, e.g. synonyms, antonyms, lexical sets, homophones, collocation</li> <li>register</li> </ul>
phonology	<ul style="list-style-type: none"> <li>symbols from the International Phonetic Alphabet (IPA)</li> <li>phonemes, word stress, sentence stress, intonation and connected speech</li> </ul>
functions	<ul style="list-style-type: none"> <li>context</li> <li>levels of formality</li> <li>appropriacy</li> <li>a range of functions and their typical exponents</li> </ul>
language skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>reading, listening, speaking, writing and their subskills</li> <li>features of spoken and written texts, e.g. layout, organisation, accuracy, fluency, authenticity</li> </ul>

### ■ Part 2

This part of Module 1 tests candidates' knowledge of factors underpinning the learning of English by speakers of other languages. It focuses on those learner characteristics which distinguish one learner or group of learners from another in terms of their learning and those which affect both what and how a teacher chooses to teach a class or an individual learner. It also tests candidates' knowledge of aspects of the language learning process and their impact on teaching.

**Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to the following and their implications for the L2 classroom:**

Syllabus area	Possible testing focus
motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>influences on motivation</li> <li>the importance of motivation</li> <li>measures that can increase motivation</li> </ul>
exposure to language and focus on form	<ul style="list-style-type: none"> <li>acquisition</li> <li>silent period</li> <li>L2 learners' need for interaction and focus on form as complements of exposure</li> </ul>
the role of error	<ul style="list-style-type: none"> <li>errors and slips</li> <li>interference and developmental errors</li> <li>interlanguage</li> </ul>
the differences between L1 and L2 learning	<ul style="list-style-type: none"> <li>differences in age</li> <li>differences in the context of learning</li> <li>differences in ways of learning</li> </ul>
learner characteristics	<ul style="list-style-type: none"> <li>common learning styles and preferences</li> <li>common learning strategies</li> <li>maturity</li> <li>past language learning experiences</li> <li>how learner characteristics affect learning</li> </ul>
learner needs	<ul style="list-style-type: none"> <li>the personal, learning and (future) professional needs of learners</li> </ul>

### ■ Part 3

This part of Module 1 tests candidates' knowledge of the pedagogic choices the teacher has at his/her disposal to cater for learner characteristics, learning processes and the differences between L1 and L2 learning. This part also tests knowledge of concepts and terms related to teaching and learning procedures and activities, including assessment.

**Candidates need to demonstrate an understanding of methods, tasks, activities and terminology related to:**

Syllabus area	Possible testing focus
presentation techniques and introductory activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>• introductory activities such as warmers, lead-ins</li> <li>• common ways of presenting language</li> </ul>
types of activities and tasks for language and skills development	<ul style="list-style-type: none"> <li>• the design and purpose of a range of common comprehension and production tasks and activities</li> <li>• teaching terms, e.g. prompting, eliciting, drilling</li> <li>• frameworks for activities and tasks               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Presentation, Practice and Production (PPP)</li> <li>– Task-based Learning (TBL)</li> <li>– Total Physical Response (TPR)</li> <li>– The Lexical Approach</li> <li>– Grammar-Translation</li> <li>– test-teach-test</li> <li>– guided discovery</li> </ul> </li> </ul>
assessment types and tasks	<ul style="list-style-type: none"> <li>• purposes for assessment, e.g. diagnostic, placement, achievement, formative, progress, proficiency</li> <li>• methods of assessment, e.g. self, peer, portfolio, informal and formal</li> <li>• the design and purpose of a range of assessment tasks and activities</li> </ul>



2

For questions 1-5, match the example language with the grammatical terms listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Example language**

1 who, which, that

2 across, along, off

3 yourself, ourselves, themselves

4 your, his, our

5 above, against, by

**Grammatical terms**

A possessive adjectives

B relative pronouns

C reflexive pronouns

D demonstrative adjectives

E prepositions of place

F prepositions of movement

Candidate Name \_\_\_\_\_  
Centre Number \_\_\_\_\_  
Candidate Number \_\_\_\_\_

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages

### TEACHING KNOWLEDGE TEST

MODULE 1  
Language and background to language learning and teaching 1 hour 20 minutes

001

Sample Test

Additional materials:  
Answer sheet  
Soft clean eraser  
Soft pencil (Type B or HB is recommended)

**TIME** 1 hour 20 minutes

**INSTRUCTIONS TO CANDIDATES**

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

**INFORMATION FOR CANDIDATES**

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 15 printed pages and 1 blank page.

For questions 6-10, match the underlined words in the text below with the grammatical terms listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Grammatical terms**

- |   |                  |
|---|------------------|
| A | pronoun          |
| B | collective noun  |
| C | plural noun      |
| D | compound noun    |
| E | proper noun      |
| F | uncountable noun |

Kofie stood on the shore of (6) Lake Volta and looked at the small (7) fishing boat bobbing on the waves. The boat was empty and had been there for two days. (8) He had wanted to jump into the lake and pull it onto the beach, but he remembered his father's (9) advice, and knew that he must not take other people's property. His (10) family often went hungry, and he could have caught fish if he only had a boat.

[Turn over

For questions 11-16, choose the correct word(s) to complete each definition of lexical terms.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 11 ..... is a group of words which together mean something different from the meanings of the individual words.  
A An idiom    B A phrase    C A clause
- 12 Colloquial English contrasts with ..... English.  
A formal    B accurate    C spoken
- 13 Two or more words that often go together are called .....  
A comparatives    B collocations    C conjunctions
- 14 Homophones are words that have the same .....  
A spelling    B sound    C meaning
- 15 Synonyms are words with ..... meanings.  
A opposite    B similar    C several
- 16 An appropriate ..... is the style of language that best fits a particular situation.  
A rhythm    B context    C register

5

For questions 17-21, match the example sentences with the functions listed A-F. Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Example sentences	Functions
17 This burger hasn't been cooked properly.	A suggesting
18 How about reading the latest Harry Potter book? It's brilliant!	B disagreeing
19 I wouldn't eat that apple if I were you – it looks bad.	C advising
20 Excuse me, is it too late to get a ticket for the disco tonight?	D asking for an opinion
21 What do you think of my new jeans?	E enquiring
	F complaining

[Turn over

6

For questions 22-29, look at the two vowel sounds in each word. Match the vowel sounds in the words with the pairs of phonemic symbols listed A-I. Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Words	Phonemic symbols
22 curly	A / əʊ / / ə /
23 over	B / eɪ / / ɪ /
24 village	C / əʊ / / ɜ: /
25 paper	D / ɜ: / / ə /
26 homework	E / aɪ / / ə /
27 learner	F / aɪ / / ʌ /
28 nightclub	G / ɪ / / ɪ /
29 baby	H / eɪ / / ə /
	I / ɜ: / / ɪ /

For questions 30-35, match what the writer does with the writing subskills listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

#### Writing subskills

- |   |                 |
|---|-----------------|
| A | Using a model   |
| B | Drafting        |
| C | Peer-evaluation |
| D | Brainstorming   |
| E | Planning        |
| F | Re-drafting     |
| G | Proofreading    |

- 30 Before I start, I write down as many ideas as I can.
- 31 I organise my main points into different paragraphs in note form.
- 32 I start writing, developing my main points.
- 33 I re-organise what I have written to make my ideas clearer.
- 34 I give my work to someone else to ask for his/her opinion.
- 35 I give my work a final check for accuracy.

[Turn over

For questions 36-40, look at the following terms for language skills and three possible descriptions of the terms.

Choose the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 36 Summarising is
- A explaining a text in detail.  
 B writing the last sentence of a text.  
 C giving the main points of a text.
- 37 Interactive listening is
- A listening, responding and giving feedback.  
 B listening for detail, mood and attitude.  
 C listening and identifying word stress and linking.
- 38 Oral fluency is
- A speaking without making any mistakes.  
 B speaking naturally without hesitating too much.  
 C speaking without considering the listener.
- 39 Paraphrasing is
- A using phrases to say something instead of using complete sentences.  
 B connecting sentences together in speech or writing by using conjunctions.  
 C finding another way to say something when you cannot think of the right language.
- 40 Scanning is
- A reading a text quickly to get the general idea.  
 B reading a text quickly to find specific information.  
 C reading a text quickly to identify the writer's attitude.

9

For questions 41-46, match the general advice on motivation with the techniques for encouraging motivation listed A, B, C or D.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

**Techniques**

- A Encourage learner autonomy.
- B Find out what students think.
- C Make your feedback positive and constructive.
- D Build variety into your teaching.

**Advice**

- 41 Listen to student feedback using a class 'suggestion box' or a short questionnaire.
- 42 Train students to use reference resources to help them study successfully on their own.
- 43 Think about how you tell students about their progress. How can you praise or encourage them instead of just giving marks?
- 44 Put students into new groups for different activities.
- 45 Give comments on students' work which are helpful and enable them to feel a sense of progress.
- 46 Don't always do the same kinds of things in the classroom. Try new activities and change activities in each lesson.

[Turn over

10

For questions 47-53, match the learners' comments to the descriptions of learner preferences listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Comments**

- 47 Most of the time should be spent doing grammar exercises.'
- 48 'I prefer working with other students to speaking to the teacher in front of the class.'
- 49 'I really like knowing how language works.'
- 50 'Rules just confuse me – it's better to work out language from examples.'
- 51 'Why should I listen to other students' mistakes? The teacher should talk most of the time.'
- 52 'I just want people to understand what I mean. I don't worry if I make mistakes.'
- 53 'It's important for me to know how well I'm doing.'

**Preferences**

- A This learner wants explanations of grammar rules.
- B This learner enjoys explaining language to other students.
- C This learner enjoys practising language in pairs and groups.
- D This learner enjoys doing language practice that focuses on accuracy.
- E This learner doesn't want to work with other students.
- F This learner needs to feel a sense of progress.
- G This learner focuses on communicating.
- H This learner doesn't want the teacher to explain grammar.

11

For questions 54-59, match what the student does with the learning strategies listed A-G. Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

**Learning strategies**

- A self-monitoring
- B guessing from context
- C memorising
- D organising learning aids
- E repeating
- F consulting reference resources
- G using opportunities for practice

- 54 'To learn new words, I always create pictures of them in my mind.'
- 55 'I always keep new vocabulary on cards which I separate into topics.'
- 56 'Whenever I can, I talk with native English speakers in social situations.'
- 57 'I work out the meaning of a new word from the language around it.'
- 58 'I pay attention to my own language to make sure it is accurate.'
- 59 'If I am not sure of the meaning of a word or of how to use it, I look it up in a dictionary.'

[Turn over

12

For questions 60-66, match the statements with the teaching approaches that they describe listed A, B or C. Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Teaching approaches**

- A Presentation, Practice and Production (PPP)
- B Task-based Learning (TBL)
- C Grammar-Translation

**Statements**

- 60 The teacher moves from providing models of language use to monitoring learners' use of language.
- 61 First the learners complete a communicative task; they are encouraged to use any English they know and they do not have to use any particular language item.
- 62 The written form of the language is more important than the spoken form.
- 63 The language focus is at the start of the teaching sequence, with fluency activities coming later.
- 64 The language focus comes after a communicative activity, so that learners notice gaps in their language.
- 65 Learners acquire language by trying to use it in real communicative situations.
- 66 The learners' first language plays a central role in the teaching.

13

For questions 67-73, match the classroom activities with the types of speaking practice listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Types of speaking practice**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| A | oral fluency practice    |
| B | controlled oral practice |
| C | neither                  |

**Classroom activities**

- 67 At the beginning of the lesson, we got into groups and talked about an interesting newspaper article that we had read.
- 68 The teacher gave us word prompts such as 'cinema' and 'friends', and we had to say them in sentences using the past simple, e.g. 'We went to the cinema'; 'We visited some friends'.
- 69 We listened to a recording of two people talking about their hobbies, then did a gap-fill comprehension task.
- 70 The teacher gave us roles such as 'film star' or 'sports star' and we had to role play a party in which we chatted to each other.
- 71 We had a discussion about the advantages and disadvantages of the internet.
- 72 The teacher read out some sentences, some of which were correct and some incorrect. We had to shout out 'Right' or 'Wrong'.
- 73 We had to ask our partner five questions about their abilities, using 'can', e.g. 'Can you swim?'

[Turn over

14

For questions 74-80, match the examples of teaching or assessment activities with the task-types listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Task-types**

- |   |                         |
|---|-------------------------|
| A | Sentence transformation |
| B | Jumbled sentence        |
| C | Odd one out             |
| D | Form-filling            |
| E | Multiple choice         |
| F | Categorising            |
| G | Labelling               |
| H | Gap-fill                |

Activities

74



75

Complete the sentence.

The weather yesterday was .....

- A delicious B exciting C fantastic

76

77

Find the word that does not fit.  
**banana, apple, onion, pear, orange**

Put the words in the list in the correct box.

Thai, India, Britain, Chinese, Swedish, Hungarian, Czech, Portugal

Countries	Languages
Malaysia	

78

79

Complete sentence B so it means the same as sentence A.

A The man built the bridge in 1892

B The bridge .....

Complete with your personal details

Family name: .....

First name: .....

Date of birth: .....

Address: .....

80

Put the words in the right order.

do usually what in you do summer ?

.....

[[Turn over



### GENERAL DESCRIPTION

<b>Module format</b>	Module 2 consists of two parts.
<b>Timing</b>	1 hour 20 minutes
<b>No. of questions</b>	80
<b>Task types</b>	Objective tasks, such as one-to-one matching; 3/4/5-option matching; sequencing; 3-option multiple choice and odd one out.
<b>Answer format</b>	For all parts of this module, candidates indicate their answers by shading the correct lozenges on their answer sheets. Candidates should use a pencil and mark their answers firmly. Candidates should use an eraser to rub out any answer they wish to change.
<b>Marks</b>	Each question carries one mark.

### ■ Syllabus

This module focuses on what teachers consider and do while planning their teaching of a lesson or series of lessons. Teaching in this context is intended also to refer to assessment. It focuses too on the linguistic and methodological reference resources that are available to guide teachers in their lesson planning as well as on the range and function of materials and teaching aids that teachers could consider making use of in their lessons. Knowledge of any particular book is not required.

Part	Title	Areas of teaching knowledge	Task types and format
<b>1</b>	Planning and preparing a lesson or sequence of lessons	Lesson planning <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifying and selecting aims appropriate to learners, the stage of learning and lesson types</li> <li>• identifying the different components of a lesson plan</li> <li>• planning an individual lesson (or a sequence of lessons) by choosing and sequencing activities appropriate to learners and aims</li> <li>• choosing assessment activities appropriate to learners, aims and stages of learning</li> </ul>	5–6 tasks consisting of approximately 40 questions  Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice; odd one out and sequencing.
<b>2</b>	Selection and use of resources	Consulting reference resources to help in lesson preparation  Selection and use of: <ul style="list-style-type: none"> <li>• coursebook materials</li> <li>• supplementary materials and activities</li> <li>• teaching aids</li> </ul> appropriate to learners and aims	5–7 tasks consisting of approximately 40 questions  Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.

### ■ Part 1

This part of Module 2 tests candidates' knowledge of the relationship between activities and aims. It also tests knowledge of ways of sequencing activities within and across lessons in a manner appropriate to particular groups of learners, and of selecting appropriate assessment activities to build into (a series of) lessons.

**Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to:**

Syllabus area	Possible testing focus
identifying and selecting lesson aims	<ul style="list-style-type: none"> <li>main, subsidiary and personal aims</li> <li>specification of aims</li> <li>factors influencing the choice of aims</li> </ul>
identifying the different components of a lesson plan	<ul style="list-style-type: none"> <li>the standard components of a lesson plan, e.g. aims, procedures, stages, timing, aids, anticipated problems, assumptions, interaction patterns, timetable fit</li> </ul>
planning an individual lesson or sequence of lessons	<ul style="list-style-type: none"> <li>common sequences, e.g. structures, skills, topic, project</li> </ul>
choosing assessment activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>informal or formal assessment and related tasks and activities</li> </ul>

### ■ Part 2

This part of Module 2 tests candidates' knowledge of how to make use of resources, materials and aids in their lesson planning.

**Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to the following and their implications for the L2 classroom:**

Syllabus area	Possible testing focus
using reference resources for lesson preparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>the range of resources available and teachers' reasons for consulting them</li> </ul>
the selection and use of coursebook materials	<ul style="list-style-type: none"> <li>criteria for selection</li> <li>ways of adapting materials</li> </ul>
the selection and use of supplementary materials and activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>types of supplementary materials and activities</li> <li>reasons for use</li> <li>how to select and adapt</li> </ul>
the selection and use of teaching aids	<ul style="list-style-type: none"> <li>types of aids and their teaching functions</li> </ul>

2

For questions 1-7, match the learner activities with the appropriate teaching aims listed A-H. Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

### Teaching aims

- |   |  |
|---|--|
| A | to practise deducing the meaning of words from context |
| B | to develop the skills of peer correction               |
| C | to give practice in oral fluency                       |
| D | to give practice in extensive reading                  |
| E | to give controlled practice of structures              |
| F | to recycle vocabulary                                  |
| G | to focus on pronunciation                              |
| H | to give practice in using new vocabulary               |

### Learner activities

- |   |   |
|---|---|
| 1 | Learners complete a gap-fill grammar exercise in a workbook.                                |
| 2 | Learners have a group discussion on a topic of their choice.                                |
| 3 | Learners exchange workbooks and check their partner's work.                                 |
| 4 | Learners play a word game based on words studied last term.                                 |
| 5 | Learners write a story using words the teacher has just presented.                          |
| 6 | Learners mark the stress on recently taught words.  |
| 7 | Learners find words in a reading text and match them with definitions given by the teacher. |

Candidate Number

--	--

Candidate Name

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages

002

Sample Test

1 hour 20 minutes

TEACHING KNOWLEDGE TEST

MODULE 2

Lesson planning and use of resources for language teaching

Additional materials:  
Answer sheet  
Soft clean eraser  
Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

### INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

### INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 14 printed pages and 2 blank pages.

3

For questions 8-14, match the textbook rubrics with the activity aims listed A-H. Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

**Textbook rubrics**

- 8 Complete the following sentences so that they are true for you.
- 9 Discuss with your partner the ways in which you revise vocabulary.
- 10 Match the adjectives in column A with the nouns in column B.
- 11 Look at the three sentences below. Then listen and mark the weak forms.
- 12 Now read the story again and answer the following true/false questions.
- 13 Read the story quickly and then put the four pictures in order.
- 14 Do the vocabulary quiz in teams.

**Activity aims**

- A to raise students' awareness of learning strategies
- B to give students practice in reading for specific information
- C to give students the chance to personalise the language
- D to revise language through a game
- E to give students practice in process writing
- F to give students practice in reading for gist
- G to highlight features of connected speech
- H to develop students' understanding of collocation

[Turn over

4

For questions 15-20, look at the stages and aims from a lesson plan about complaining. Two of the aims (A-C) in each stage are appropriate. One of the aims is **NOT** appropriate. Mark the aim (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

Stages	Aims
<p><b>15</b></p> <p><b>Lead-in</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher asks the students when they last went on holiday and what problems they can have when travelling.</li> <li>• The teacher elicits ideas about the problems and writes them on the board.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A to create interest in the topic</li> <li>B to introduce the past simple tense</li> <li>C to personalise the start of the lesson</li> </ul>
<p><b>16</b></p> <p><b>Listening</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students listen to a customer complaining in a travel agent's.</li> <li>• Students identify the problems mentioned on the tape.</li> <li>• Students compare answers in pairs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A to check students' understanding of the tape</li> <li>B to provide a model of the target language in context</li> <li>C to pre-teach the meaning of new words</li> </ul>
<p><b>17</b></p> <p><b>Language focus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher hands out the tapescript.</li> <li>• Students identify the language of complaining and apologising in the tapescript.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A to focus students' attention on the target language</li> <li>B to give students practice in reading for gist</li> <li>C to provide students with a record of language in context</li> </ul>
<p><b>18</b></p> <p><b>Restricted practice</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher shows the target language on an OHT.</li> <li>• Students try to say the phrases.</li> <li>• The teacher gives feedback, correcting and drilling where necessary.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A to allow students to personalise the target language</li> <li>B to allow students to use the target language in a controlled way</li> <li>C to develop students' confidence in pronouncing the target language</li> </ul>

6

For questions 21-29, match the information from a lesson plan with the lesson plan headings listed A-E.

Mark the correct letter (A-E) on your answer sheet.  
You need to use some options more than once.

**Lesson plan headings**

A	Lesson aim(s)
B	Anticipated problems
C	Procedure
D	Aids/resources
E	Personal aim(s) of teacher

**Information from a lesson plan**

- 21 Copy of transcript (teacher's book) and coursebook cassette.
- 22 Students might not want to talk about their childhood during the lead-in stage.
- 23 Tell students to listen a second time and answer the detailed comprehension questions.
- 24 Give students practice in the subskills of prediction, listening for gist and listening for specific information.
- 25 Students may not know several words in the listening, e.g. whisper, uniform, scary.
- 26 Reduce teacher talking time and involve students more, especially when answering questions.
- 27 Students copy down the new words from the board.
- 28 Class set of dictionaries.
- 29 Develop fluency skills.

5

**Preparation for freer practice**

- Students study their role-cards: student A is the complaining customer, student B is the travel agent.

- A to give students time to think of ideas to use in the role-play
- B to develop reading comprehension
- C to allow students to check with the teacher what they have to do

**Freer practice**

- Students act out the situation in pairs.

- A to focus on the form of the target language
- B to give less controlled practice of the target language
- C to prepare students for real communication

[Turn over

7

For questions 30-36, put the stages (A-H) of a reading skills lesson plan in order.

Mark the correct letter (B-H) on your answer sheet.

The first stage (A) is done for you. You do not need to use option A again.

0 A.

30 ... ..

31 ... ..

32 ... ..

33 ... ..

34 ... ..

35 ... ..

36 ... ..

- A The teacher tells students the title of the story – 'A long journey'.
- B Students read for gist to see if their predictions were right, and the class discuss their answers with the teacher.
- C The teacher gives students comprehension questions to read.
- D Students brainstorm words connected with journeys.
- E Students read for specific information.
- F In pairs, students check their answers.
- G Students use their answers to re-tell the story in pairs.
- H The teacher gives students a list of words from a story about a journey. Students check which of their words are in the list, and then guess what the story will be about.

[Turn over

8

For questions 37-41, match the situations in which a teacher sets a test with the reasons for assessment listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Situations**

- 37 The teacher has a new class. On the first day of the course, she sets a test which covers some language points she expects the students to be familiar with and others that she thinks the students may not know. The students do not prepare for the test.
- 38 The teacher notices that his intermediate students are making careless mistakes with basic question formation, which they should know. He announces that there will be a test on this the following week. The students have time to prepare for the test.
- 39 The students are going to take a public examination soon. The teacher gives them an example paper to do under test conditions.
- 40 The teacher monitors students whenever they carry out speaking tasks and keeps notes about each student.
- 41 The class has recently finished a unit of the coursebook which focused on the use of the present perfect simple with 'for' and 'since'. The teacher gives the class a surprise test on this.

**Reasons for assessment**

- A to familiarise students with the test format
- B to allow the teacher to plan an appropriate scheme of work
- C to show students how well they have learned specific language
- D to allow students to assess each other
- E to motivate the students to revise a particular language area
- F to assess students' progress on a continuous basis

9

For questions 42-49, match the examples of unit content with the unit headings from a book on lexis listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Examples of unit content**

- 42 Suffixes
- 43 General advice about learning vocabulary
- 44 The difference between 'some experience' and 'an experience'
- 45 American and British spelling
- 46 Get up, run out of, set off
- 47 Vocabulary about science
- 48 Idioms like 'over the moon'
- 49 Unless, besides, although

**Unit headings**

- A Introduction
- B Word formation
- C Connecting and linking
- D Countables and uncountables
- E Topics
- F Feelings and actions
- G Fixed expressions
- H Phrasal verbs
- I Varieties of English

[Turn over

10

For questions 50-56, read the dictionary entry. Match the extracts from the dictionary entry with the information they provide listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Dictionary entry**

**convince** / kən'vɪns / v [ T (of) ] to make someone completely certain about something; persuade: *We finally convinced them of our innocence.* [ + obj + (that) ] *They failed to convince the directors that their proposals would work / I'm convinced that she is telling the truth.*

- 50 I'm convinced that she is telling the truth.
- 51 convince
- 52 v
- 53 persuade
- 54 [ + obj + (that) ]
- 55 (of)
- 56 to make someone completely certain about something

- A Part of speech
- B Example sentence
- C Dependent preposition
- D Single-word synonym
- E Phonemic transcription
- F Headword
- G Verb pattern
- H Definition

For questions 57-64, choose which book listed A-I could help a teacher who is interested in the following topic areas.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Title of book	Author	Publisher
A Primary Vocabulary Box	Caroline Nixon and Michael Tomlinson	CUP
B Writing	Tricia Hedge	OUP
C Uncovering Grammar	Scott Thornbury	Macmillan
D English Pronunciation in Use	Mark Hancock	CUP
E Readings in Teacher Development	Katie Head and Pauline Taylor	Macmillan
F Designing Language Teaching Tasks	Keith Johnson	Macmillan
G Choosing Your Coursebook	Alan Cumminsworth	Macmillan
H Assessment	Michael Harris and Paul McCann	Macmillan
I Teaching Children English	David Vale and Anna Feunteun	CUP

**Topic areas**

- 57 preparing a class test
- 58 activities to practise new words
- 59 reflecting on your recent teaching
- 60 teaching English sentence structure
- 61 evaluating textbooks
- 62 writing your own teaching materials
- 63 focusing on the sounds of English
- 64 learning to teach young learners

[Turn over

For questions 65-72, match the uses of coursebook materials with the sequence of coursebook activities listed A, B, C or D on the following page.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

- 65 involves speaking practice
- 66 practises note-taking skills
- 67 pre-teaches vocabulary
- 68 develops listening for detail
- 69 personalises the topic
- 70 brainstorm ideas about the topic
- 71 introduces the theme of the lesson
- 72 provides language needed to do the activities



**Getting Your Tongue Round It**

**1** Look at these words and try to pair them up in opposites or near opposites. They will be useful for the tasks in this lesson.

- |                  |              |              |                     |                    |
|------------------|--------------|--------------|---------------------|--------------------|
| <b>loud</b>      | <b>quiet</b> | <b>soft</b>  | <b>unattractive</b> | <b>interesting</b> |
| <b>beautiful</b> | <b>hard</b>  | <b>noisy</b> | <b>dull</b>         | <b>gentle</b>      |

**2** Listen to these four people. What languages are they speaking?

**3** What languages do you like because of how they sound?

Work with a partner and explain why you like them. (Do they sound pleasant, attractive, soft, musical, etc.? – Try to use some of the words from the first task.)

**4** Listen to these people talking about how they think different foreign languages sound or how they think foreign accents in English sound. Make a list of the languages and accents and write down what the people think about how they sound.

The people you are going to hear are:

- |   |        |   |        |
|---|--------|---|--------|
| 1 | Iain   | 4 | Lesley |
| 2 | Chris  | 5 | Ravi   |
| 3 | Donald | 6 | Peter  |

[Turn over

For questions 73-80, match the teachers' comments with the resources listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Resources**

- |          |                         |
|----------|-------------------------|
| <b>A</b> | graded readers          |
| <b>B</b> | overhead transparencies |
| <b>C</b> | role-cards              |
| <b>D</b> | newspapers              |
| <b>E</b> | student posters         |
| <b>F</b> | songs                   |
| <b>G</b> | bilingual dictionaries  |
| <b>H</b> | realia                  |
| <b>I</b> | puppets                 |

**Teachers' comments**

- |    |   |
|----|---|
| 73 | Teachers of young learners find these a good way to motivate their students. Young learners can make their own and act out stories using them.            |
| 74 | These can be based on authentic material but contain language that has been made easier for students. They can help students to develop their vocabulary. |
| 75 | These can help students to understand difficult texts.  |
| 76 | These can be very useful, but finding suitable texts for low-level learners is often a problem.   |
| 77 | Students find these useful because they provide ideas for what to say.  |
| 78 | These provide enjoyable listening practice and can also be used as the basis for language work.   |
| 79 | They can have many different uses, such as correction, feedback, setting the scene and comprehension questions.   |
| 80 | I put these up around the classroom so that students can see their own work on display.   |

## GENERAL DESCRIPTION

<b>Module format</b>	Module 3 consists of two parts.
<b>Timing</b>	1 hour 20 minutes
<b>No. of questions</b>	80
<b>Task types</b>	Objective tasks, such as one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.
<b>Answer format</b>	For all parts of this module, candidates indicate their answers by shading the correct lozenges on their answer sheets. Candidates should use a pencil and mark their answers firmly. Candidates should use an eraser to rub out any answer they wish to change.
<b>Marks</b>	Each question carries one mark.

## ■ Syllabus

This module tests candidates' knowledge of what happens in the classroom in terms of the language used by the teacher or learners, the roles the teacher can fulfil and the ways in which the teacher can manage and exploit classroom events and interaction.

Part	Title	Areas of teaching knowledge	Task types and format
<b>1</b>	Teachers' and learners' language in the classroom	Using language appropriately for a range of classroom functions, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• instructing</li> <li>• prompting learners</li> <li>• eliciting</li> <li>• conveying meaning of new language</li> </ul> Identifying the functions of learners' language Categorising learners' mistakes	5–6 tasks consisting of approximately 40 questions  Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice; odd one out and sequencing.
<b>2</b>	Classroom management	Options available to the teacher for managing learners and their classroom in order to promote learning, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• teacher roles</li> <li>• grouping learners</li> <li>• correcting learners</li> <li>• giving feedback</li> </ul> appropriate to the learners and aims	5–7 tasks consisting of approximately 40 questions  Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.

### ■ Part 1

This part of Module 3 tests candidates' knowledge of the functions of classroom language, and how to adapt teacher language according to its audience and purpose. It also tests candidates' knowledge of the appropriacy of teachers' classroom language, how to analyse learners' language and categorise learners' errors.

**Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to:**

Syllabus area	Possible testing focus
the functions commonly used by the teacher in the classroom	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identification of a range of classroom functions and typical exponents</li> <li>• appropriacy of use, e.g. degrees of simplicity of language, appropriateness of sequencing, degrees of formality</li> </ul>
identifying the functions of language used by learners in the classroom (tasks may involve analysis of learner language which is not completely accurate)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identification of common functions and typical exponents</li> <li>• identification of communicative purpose</li> <li>• appropriacy of use</li> </ul>
categorising learners' mistakes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• categorising types of mistakes, e.g. spelling, wrong verb form, subject-verb agreement</li> </ul>

### ■ Part 2

This part of Module 3 tests candidates' knowledge of the range and function of strategies available to a teacher for managing classes in ways appropriate to learners and to teaching and learning aims. These include variety of activity and pace, ways of grouping learners, techniques for correcting learners' mistakes and the roles a teacher can fulfil at different stages of the lesson.

**Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to the following and their implications for the L2 classroom:**

Syllabus area	Possible testing focus
the roles of the teacher	<ul style="list-style-type: none"> <li>• common teacher roles, e.g. manager, diagnostician, planner</li> <li>• functions of teacher roles, e.g. managing the teaching space, establishing systems for praise and reward, establishing rules, routines and procedures; analysing learners' needs; building variety into lessons, planning lessons to meet learners' needs</li> </ul>
grouping learners	<ul style="list-style-type: none"> <li>• common classroom interaction patterns and their uses</li> <li>• grouping of learners and reasons for this</li> </ul>
correcting learners	<ul style="list-style-type: none"> <li>• methods of oral and written correction, and their appropriacy of use</li> </ul>
giving feedback	<ul style="list-style-type: none"> <li>• the focus and purpose of feedback</li> <li>• ways of giving feedback</li> </ul>

2

For questions 1-7, match the examples of teachers' classroom language with their functions listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Teachers' classroom language	Functions
1 Listen, I like playing football, repeat everyone, I like playing football.	A checking understanding
2 Maria – collect the books, please.	B emphasising word stress
3 Tell me three adjectives beginning with the letter 'C'.	C drilling
4 Just listen to how I say it – potAtoes.	D checking instructions
5 Okay, discuss it with your partner now, please.	E monitoring
6 I'm really full, I've just eaten a big lunch. Am I hungry now?	F eliciting
7 Let's have a look. Yes, that's great. Now try the next one.	G organising pairwork
	H nominating

Centre Number

Candidate Name

Candidate Number

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages

**TEACHING KNOWLEDGE TEST**

MODULE 3

Managing the teaching and learning process

Additional materials:

Answer sheet

Soft clean eraser

Soft pencil (Type B or HB is recommended)

**003**

**Sample Test**

1 hour 20 minutes

**TIME** 1 hour 20 minutes

**INSTRUCTIONS TO CANDIDATES**

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet.

You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

**INFORMATION FOR CANDIDATES**

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 13 printed pages and 3 blank pages.

© UCLES 2005

Turn over

3

For questions 8-16, match the examples of classroom language with the descriptions listed A, B or C. Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Descriptions**

- A language for learners to use in the classroom
- B language for playing games
- C language for the teacher to manage classroom routines

**Classroom language**

- 8 Can I borrow your pencil, please?
- 9 It's your team's turn.
- 10 Whose turn is it to get the books today? Anna?
- 11 Red group and blue group, work together.
- 12 Can I have a pair of scissors, please?
- 13 What's the score?
- 14 Sorry I'm late.
- 15 Practise in pairs.
- 16 Miss a turn.

[Turn over

4

For questions 17-21, read the following instructions which a teacher used with adult elementary learners. Some of these instructions may not be appropriate. Match the instructions with the trainer's comments listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet  
There is one extra option which you do not need to use.

**Instructions**

- 17 Imagine you were in a shop and you had decided to buy some chocolates. What do you think you might say?
- 18 Read the text and identify the cohesive devices.
- 19 Look at the text and underline all the verbs.
- 20 Why don't you just get into pairs or a small group, if you like, and discuss a few of the questions for a little bit?
- 21 Weren't you listening? I said exercise three. Don't waste my time!

**Trainer's comments**

- A This is a clear instruction for adult elementary learners.
- B The grammar in this instruction is above elementary level.
- C Some adult students might find this instruction rude.
- D This instruction is not well sequenced.
- E This instruction does not tell students exactly what to do.
- F Some of the lexis in this instruction is above elementary level.

For questions 22-27, match what the teacher is doing with the purposes for using the students' first language listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Purposes for using the students' first language**

- A Checking understanding
- B Explaining procedures
- C Motivating

**The teacher is**

- 22 asking students to show they know what to do for homework.
- 23 giving individual written feedback to a weak student.
- 24 encouraging elementary students to try new ways of learning.
- 25 telling a large group of teenagers the rules of a game.
- 26 asking students to translate the meaning of new words.
- 27 showing a group of beginners exactly how to use a self-access centre.

[Turn over

For questions 28-32, read the conversation between two advanced learners. Answer the questions about their use of language by choosing the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Cristina: Are you a good sailor? Have you ever been seasick?

Raquel: Yeah, I have been seasick, once. Actually, I – line 2

Cristina: Was that on a long journey?

Raquel: Yeah. In fact I'm quite a good traveller normally. But there was erm ... er ... not on a long journey, no, sorry. It was about only 30 kilometres. And erm, coming ... on the way back, it was a very small boat, and it was very hot, and me and the rest of my family were on the very ... in the inside of the boat. And it was just like being in a ... on a cork, carried by water. And my brother started first, and then everyone started feeling sick. line 8

Cristina: Oh, terrible. line 10

Raquel: It was horrible. line 11

28 Why does Raquel stop after saying 'Actually, I –'? (line 2)

- A She can't remember the right word.
- B She hasn't understood the question.
- C She is suddenly interrupted by Cristina.

29 Why does Raquel say 'Yeah' at the beginning of line 4?

- A to show that she heard Cristina's question
- B to ask for the question to be repeated
- C to show she is unsure about her answer

30 Why does Raquel use 'In fact'? (line 4)

- A She's introducing a contrast with what she said earlier.
- B She's correcting what Cristina said.
- C She's giving herself some time to think.

31 The many uses of 'and' in lines 5-8 in Raquel's story

- A summarise Raquel's ideas.
- B repeat what happened in the story.
- C mark new points in the story.

32 The adjectives 'terrible' and 'horrible' (lines 10 and 11) show that Raquel and Cristina both

- A dislike the way Raquel told the story.
- B have the same reaction.
- C have had a similar experience.

7

For questions 33-40, match the circled mistakes with the types of mistake listed A-I. Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

**Circled mistakes**

- 33 The weather in London (is badder than) the weather in Tokyo.
- 34 The teacher (made me to stay) in school after class.
- 35 (What you doing) this weekend?
- 36 (go to the cinema) last week.
- 37 He (worked very hardly) to finish the project.
- 38 (Don't blame you.) It's not your fault.
- 39 (She in summer goes) to the seaside every year.
- 40 They've been (away since a long time).

**Types of mistake**

- A wrong tense
- B wrong verb pattern
- C wrong preposition
- D wrong adverb form
- E wrong comparative form
- F wrong word order
- G missing auxiliary verb
- H missing preposition
- I wrong pronoun

[Turn over

8

For questions 41-49, match the teacher activities with the teacher roles listed A, B, C or D. Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet. You need to use some options more than once.

**Teacher roles**

- A **MANAGER** (manages students and activities during class time)
- B **PLANNER** (chooses materials and/or methodology before the course or lesson)
- C **PROVIDER** (gives expert information about target language)
- D **DIAGNOSTICIAN** (finds out the needs and interests of students)

- 41 The teacher puts students into groups of three for a role-play.
- 42 The teacher asks a noisy student to speak more quietly.
- 43 The teacher invites students to suggest topics for course content.
- 44 While students write a story, the teacher walks round the class helping students who make errors or ask for new words.
- 45 The teacher wants to identify gaps in their knowledge so she asks students to brainstorm crime vocabulary.
- 46 The teacher introduces the present perfect continuous.
- 47 The teacher decides which coursebook activities will fit into the time available for the lesson.
- 48 The teacher finds a video to fit into the topic of the unit.
- 49 The teacher gives students a questionnaire in order to find out more about their learning styles and preferences.

9

For questions 50-55, choose the best option to complete each statement about ways of grouping students.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 50** It is a good idea to group less able students together so that
- A they feel more comfortable when speaking.
  - B they do not dominate other students.
  - C they can work at a faster pace.
- 51** Group work is useful because it
- A reduces teacher talking time.
  - B improves class discipline.
  - C makes all students work as hard as they can.
- 52** In mixed ability classes, using group work
- A helps to identify weaker students.
  - B means the teacher can give attention to all students.
  - C encourages students to help one another.
- 53** Pairwork activities aim to encourage students
- A to work independently of the teacher.
  - B to assess their own progress.
  - C to develop language awareness.
- 54** If a teacher wants to assess students' written work, it's best to do
- A group work.
  - B individual work.
  - C mingling activities.
- 55** If a teacher wants to control what the students do as much as possible, it's best to do
- A pairwork.
  - B team activities.
  - C whole class work.

[Turn over

10

For questions 56-63, match the classroom management strategies with the problems of group or pairwork listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B, or C) on your answer sheet.

**Problems of group or pairwork**

**In group or pairwork ...**

- A some students get bored.
- B some students use L1 too much.
- C some students always dominate.

**Classroom management strategies**

- 56** Plan extra activities for students who may finish before the others.
- 57** Make sure students know the language they need to complete tasks.
- 58** Introduce more challenge into the activities.
- 59** Arrange groups more carefully, and re-group students whenever necessary.
- 60** Create a purpose for doing group or pairwork in English.
- 61** Teach the language needed for frequent classroom activities.
- 62** Raise awareness of the importance of giving everyone a chance to take part.
- 63** Select topics and tasks that motivate the students.



11

For questions 64-70, match the classroom situations with the classroom management choices listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

**Classroom situations**

- 64 You notice that some of your students are unsure about how to start some pairwork.
- 65 After a reading comprehension task, you ask the class for the answer to number one. Nobody says anything.
- 66 You notice that during an activity your class of young learners is making too much noise.
- 67 During a group work activity about travel, your students talk about a different topic. However, they do this in English.
- 68 You set a task for listening comprehension. During the listening, you notice that no one is writing the answers.
- 69 You set up a speaking task in groups. You notice when you monitor closely that the groups stop speaking completely.
- 70 You are teaching a class after lunch. Everyone is sleepy.

**Classroom management choices**

- A Praise them for using the language but remind them about the task.
- B Do a 'warmer' activity which gets the students out of their seats.
- C Model the activity yourself with a student, so everyone understands what they have to do.
- D Use a strategy that students recognise for 'turning down the volume', e.g. a hand gesture or drawing on the board.
- E Ask the students to compare their work with their partner to give them confidence.
- F Stand back and listen from a distance.
- G Repeat the instructions and ask if they would like you to play it again.

[Turn over

12

For questions 71-75, look at the situations in which a teacher corrects students and at the correction strategies listed A, B or C.

Two of the correction strategies are appropriate in each situation. One of the correction strategies is **NOT** appropriate.

Mark the correction strategy (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

- 71 A student says the word 'August' with poor pronunciation, in open class. The teacher
  - A says the word correctly, and asks the student to repeat it.
  - B writes the word in phonemic script on the whiteboard.
  - C asks the student to say the word again, with no correction, and then moves on.
- 72 Students tell stories about themselves in groups of three. The teacher corrects students' language
  - A quietly, as she is monitoring their group storytelling.
  - B after the group stage, by focusing on problems she noted down during the group stage.
  - C later when she asks the weaker students to tell their stories to the whole class.
- 73 In a controlled practice exercise on the past continuous, a pre-intermediate student says 'I driving down the road when it happened'. The teacher
  - A uses hand gestures to show that there is a missing word.
  - B mimes driving to show the student that she has understood.
  - C points to the model sentence on the whiteboard to remind the student of the form.
- 74 At the start of class, when students are talking in open class, one of the learners says, 'The film was interested'. The teacher
  - A says 'interesting or interested?'
  - B says 'There's a grammar problem there, Maria. What about your weekend, Hassan?'
  - C says 'You were interested, so the film was \_\_\_\_\_?' (with rising intonation)
- 75 In a controlled writing practice activity, a learner makes several mistakes in recently studied language. The teacher
  - A marks the writing using a correction code.
  - B gives the writing to a peer to correct.
  - C ignores the mistakes in the writing.

For questions 76-80, match the ways a teacher gave feedback on students' written work with the aims listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

#### Feedback on written work

- 76** The teacher marked students' writing using a correction code. Then she gave them time in the lesson to improve their work while she monitored.
- 77** The teacher gave an overall grade for letters students had written for homework. He also gave them an example letter to look at.
- 78** The teacher used a system of smiling and sad faces to give students feedback on their written work.
- 79** The teacher noted mistakes from students' written work and used these to prepare a language quiz, which students did in teams.
- 80** The teacher only commented on the content of stories that students had written.

#### Aims

- A** to focus on common language mistakes that many students made in their writing
- B** to inform students of their general progress in writing at the end of term
- C** to encourage students to learn to edit their own work
- D** to encourage students' creativity and to create a positive attitude to writing
- E** to provide students with a model for similar written work in the future
- F** to inform primary age students about their progress in a fun way

# TKT test administration

## ■ Modular structure

TKT has three modules. These can be taken together in one examination session or separately, in any order, over three sessions.

## ■ Entry procedure

Candidates must enter through an authorised Cambridge ESOL Centre. A list of Cambridge ESOL Examination Centres is available from Cambridge ESOL from the address on page 1. Institutions wishing to become Cambridge ESOL Examination Centres should contact the Centre Registration Unit at Cambridge ESOL.

TKT is available throughout the year and Centres contact Cambridge ESOL to arrange a test date. Candidate details must be submitted to Cambridge ESOL at least six weeks prior to running the session. Please note that more notice may be necessary if candidates have special requirements and therefore need special arrangements (see below).

Candidates may not repeat a module within four months at any centre.

Copies of the Regulations and more details on entry procedure, current fees and further information about this and other Cambridge ESOL examinations can be obtained from the Cambridge ESOL Local Secretary in your area, or from the address on page 1.

## ■ Answer sheet completion

Candidates mark all their answers on OMR (Optical Mark Reader) answer sheets, which are scanned by computer in Cambridge. There is one answer sheet per module, and candidates must fill in all their answers within the time allowed for the test.

A sample OMR answer sheet can be found on page 44 of this Handbook, and it is useful for candidates to practise filling in an OMR sheet before taking the examination so that they are familiar with the procedure.

# Grading and results

## ■ Grading

Each module is free-standing, and there is no aggregate score. Candidates receive a certificate for each module they take.

Each question carries one mark, so the maximum mark for each module is 80. Candidate performance is reported using four bands.

Band	A candidate at this level demonstrates
<b>1</b>	limited knowledge of TKT content areas
<b>2</b>	basic, but systematic knowledge of TKT content areas
<b>3</b>	breadth and depth of knowledge of TKT content areas
<b>4</b>	extensive knowledge of TKT content areas

Our trialling research indicates that for a candidate to achieve TKT Band 3, a score of at least 45–50 marks (out of 80) is required.

The reporting of results for TKT is subject to ongoing research. Further guidance on the interpretation of results will be issued in the future.

## ■ Notification of results

Certificates are despatched to Centres approximately two weeks after receipt of answer sheets by Cambridge ESOL. Please note that despatch of candidates' certificates will be delayed if they need Special Consideration or are suspected of malpractice (see page 35).

Enquiries on results may be made through Cambridge ESOL Local Secretaries within a month of the issue of certificates.

## ■ Appeals procedure

Cambridge ESOL provides a service to enable Centres to appeal, on behalf of candidates, against assessment decisions that affect grades awarded to candidates, e.g. decisions relating to results and decisions relating to irregular conduct.

Candidates should first contact their Cambridge ESOL Local Secretary for advice. Further information about the appeals procedure can be found at [www.CambridgeESOL.org/support](http://www.CambridgeESOL.org/support)

# Special Circumstances

Special Circumstances cover three main areas: special arrangements, special consideration and malpractice.

## ■ Special arrangements

These are available for candidates with disabilities. They may include extra time, separate accommodation or equipment, Braille versions of question papers, etc. If you think you may need special arrangements, you must contact the Cambridge ESOL Local Secretary in your area as soon as possible so that the application can be sent to Cambridge ESOL in time (usually 8–12 weeks before the examination, depending on what is required).

## ■ Special consideration

Cambridge ESOL will give special consideration to candidates affected by adverse circumstances before or during an examination. Special consideration can be given where an application is sent through the Centre and is made within ten working days of the examination date. Examples of acceptable reasons for giving special consideration are cases of illness or other unexpected events.

## ■ Malpractice

The Malpractice Committee will consider cases where candidates are suspected of copying, collusion or breaking the examination regulations in some other way. Results may be withheld because further investigation is needed or because of infringement of regulations. Centres are notified if a candidate's results are being investigated.

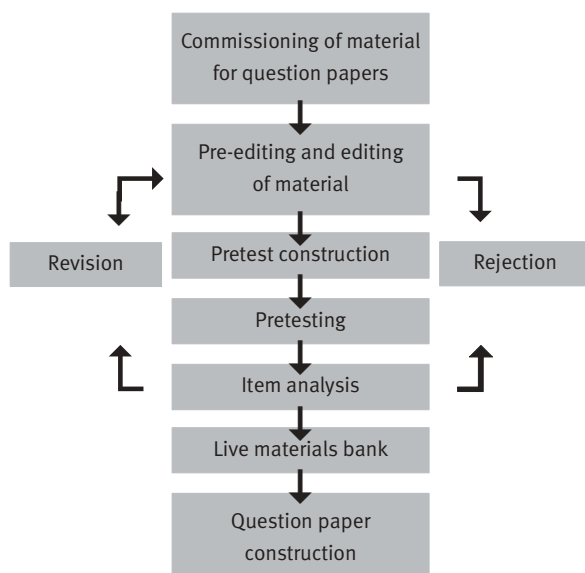
# The production of TKT

Cambridge ESOL is committed to providing examinations of the highest possible quality. This commitment is underpinned by an extensive programme of research and evaluation, and by continuous monitoring of the marking and grading of all Cambridge ESOL examinations. Of particular importance is the rigorous set of procedures which are used in the production and pretesting of question papers.

The production process for TKT is the same as that for the Cambridge ESOL language examinations. It begins with the commissioning of materials and ends with the printing of question papers.

There are five main stages in the production process

- commissioning
- pre-editing and editing
- pretesting
- analysis and banking of materials
- question paper construction



## ■ Question paper production cycle

Pretesting of TKT test material provides Cambridge ESOL with valuable information about candidates' performance on particular tasks. Pretesting is also useful for Centres or institutions as it gives candidates the opportunity to familiarise themselves with TKT task-types under test conditions and to receive feedback on areas of strength and weakness. If your Centre or institution would like to be involved in TKT pretesting, please contact the Pretesting Unit TKT Administrator on + 44 1223 553772.

# Support for TKT candidates and course providers

General information on TKT, including administration details and downloadable versions of this Handbook and sample materials, can be found by visiting [www.CambridgeESOL.org/TKT](http://www.CambridgeESOL.org/TKT)

Course providers and individual candidates can also access the TKT Glossary on this website.

Support material for teacher trainers is available on the Teaching Resources website [www.CambridgeESOL.org/teach/TKT](http://www.CambridgeESOL.org/teach/TKT)

*The TKT Course*, published by Cambridge University Press in collaboration with Cambridge ESOL, is available from mid-April 2005. This coursebook provides approximately 60–90 hours of classroom-based or self-access study, and includes practice tasks and tests.

Further support is also available in the form of seminar programmes in different countries. Contact Cambridge ESOL Information for further details by e-mailing: [ESOLinfo@ucles.org.uk](mailto:ESOLinfo@ucles.org.uk)

# Common questions and answers

## **Can candidates make notes on the question paper?**

Candidates may write on the question paper during the examination, but their notes will not be marked. Candidates must complete an answer sheet, which is then scanned.

## **Does it matter if candidates write in pen or pencil?**

Candidates must use a pencil to mark their answers on the answer sheet. Answer sheets marked in pen cannot be read by computer.

## **Is the use of dictionaries allowed?**

No.

## **What is the mark allocation?**

One mark is given for each correct answer.

## **Do candidates have to take all three modules?**

No. The modules are free-standing. Candidates may enter for any number of modules in any order.

## **What is the pass mark?**

Results are reported in four bands. There is no pass or fail. Candidates receive a certificate for each module taken.

## **What is the date of the TKT examination?**

Dates are set by Centres in consultation with Cambridge ESOL, taking into account local needs and conditions.

## **Where can candidates enrol?**

Your Cambridge ESOL Local Secretary can give you information about Centres where the examination is taken. Candidates enrol through local Centres, and not through the Cambridge ESOL office in Cambridge. Fees are payable to the local Centre.

## **How do candidates get their results?**

TKT certificates are issued to Centres approximately two weeks after receipt of answer sheets by Cambridge ESOL.

## **Do candidates need to have taken a particular English language examination before taking TKT?**

No. However, it is advisable for candidates to have a minimum language level of Council of Europe Framework level B1.

## **What kind of teaching terminology will be tested in TKT?**

Opposite is the TKT wordlist which contains terms which may be used in TKT.

A non-exhaustive list of the teaching terms and their definitions which could be tested in TKT can be found in the TKT Glossary at [www.CambridgeESOL.org/TKT](http://www.CambridgeESOL.org/TKT)

## **What is the TKT portfolio?**

The portfolio is an electronic resource in which candidates keep a record of their teaching experience, beliefs and aspirations for the future. The portfolio does not form part of the assessment for TKT. Candidates who register for TKT will receive more information on how to access their portfolio.

# TKT wordlist

This list is indicative only. Other terms may also be used in TKT.

The words are entered into categories so as to help the reader. Some words could fall into more than one category and could appear in different modules. However, to economise on space each word has been entered only once. Candidates who are preparing for only one module should ensure they have an understanding of all the TKT terminology.

The TKT Glossary contains definitions of the words in this list and can be downloaded from [www.CambridgeESOL.org/TKT](http://www.CambridgeESOL.org/TKT)

## Module 1

### Concepts and terminology for describing language

#### GRAMMAR

Active voice  
Adjective  
Adverb  
Article  
Aspect  
Auxiliary verb  
Base form of the verb  
Clause  
Collective noun  
Comparative adjective  
Compound noun  
Conditional  
Conditional forms  
Conjunction  
Connector  
Countable noun  
Demonstrative adjective  
Demonstrative pronoun  
Dependent preposition  
Determiner  
Direct question  
Direct speech  
First conditional  
Gerund, -ing form  
Grammatical structure  
Imperative  
Indirect question  
Indirect speech  
Infinitive  
Infinitive of purpose  
-ing/-ed adjective  
Intensifier

Interrogative  
Irregular verb  
Main clause  
Modal verb  
Noun  
Object  
Object pronoun  
Participle (past and present)  
Passive voice  
Past perfect simple and continuous, progressive  
Past simple and past continuous, progressive  
Personal pronoun  
Phrase  
Plural noun  
Possessive adjective  
Possessive pronoun  
Possessive 's' and whose  
Preposition  
Present continuous, progressive for future  
Present perfect simple and continuous, progressive  
Present simple and continuous, progressive  
Pronoun  
Proper noun  
Punctuation  
Quantifier  
Question tag  
Reflexive pronoun  
Regular verb  
Relative clause  
Relative pronoun  
Reported statement  
Reporting verb  
Second conditional  
Singular noun  
Subject  
Subject-verb agreement  
Subordinate clause  
Superlative adjective  
Tense  
Third conditional  
Third person  
Time expression  
Uncountable noun  
Used to  
Verb  
Verb pattern

## **LEXIS**

Affix  
Affixation  
Antonym  
Collocation  
Compounds  
False friend  
Homophone  
Idiom  
Lexical set  
Lexis  
Multi-word verb  
Part(s) of speech  
Phrasal verb  
Prefix  
Suffix  
Synonym

## **PHONOLOGY**

Connected speech  
Consonant  
Contraction  
Diphthong  
Feature (of connected speech)  
Intonation  
Linking  
Main stress  
Minimal pair  
Phoneme  
Phonemic script  
Phonemic symbols  
Phonemic transcription  
Rhyme  
Rhythm  
Schwa  
Sentence stress  
Stress  
Strong forms  
Syllable  
Unvoiced sound  
Voiced sound  
Vowel  
Weak forms  
Word stress

## **FUNCTIONS**

Appropriacy  
Appropriate  
  
Colloquial  
Declining, refusing an invitation  
Enquiring  
Express  
Expressing ability  
Expressing intention  
Expressing necessity  
Expressing obligation  
Expressing permission  
Expressing preference  
Expressing probability  
Formal (language)  
Formality (level of)  
Function  
Functional exponent  
Greeting  
Inappropriate  
Informal (language)  
Informality (level of)  
Instructing  
Making a (polite) request  
Negotiating  
Neutral  
Predicting  
Register  
Requesting  
Speculating

## **Concepts and terminology for describing language skills**

Accuracy  
Authenticity  
Context  
Deduce meaning from context  
Develop skills  
Draft  
Edit  
Extensive listening/reading  
Extract  
Fluency  
Infer attitude, feeling, mood  
Intensive listening/reading  
Interact

Interaction  
Interactive strategies  
Layout  
Listen/read for detail  
Listen/read for gist  
Listen/read for mood  
Note-taking  
Oral fluency  
Paragraph  
Paraphrase  
Predict  
Prediction  
Process  
Process writing  
Productive skills  
Proofread  
Receptive skills  
Re-draft  
Scan  
Skill  
Skim  
Subskill  
Summarise  
Summary  
Take notes  
Text structure  
Topic  
Topic sentence

## **Background to language learning**

Achievable target, goal  
Acquire  
Acquisition  
Attention span  
Auditory learner  
Autonomous  
Cognitive (processes)  
Confidence  
Conscious (of)  
Deductive learning  
Demotivate  
Developmental error  
Error  
Expectation  
Expose  
Exposure

Factor  
First language  
Focus on form  
Goals  
Guidance  
Ignore (errors)  
Independent study  
Inductive learning  
Interference  
Interlanguage  
Kinaesthetic learner  
L1/L2  
Language awareness  
Learner autonomy  
Learner characteristics  
Learner independence  
Learner training  
Learning resources  
Learning strategies  
Learning style  
Linguistic  
Mature  
Maturity  
Memorable  
Memorise  
Mother tongue  
Motivate  
Motivation  
Natural order  
Needs  
Participate  
Participation  
Personalisation  
Personalise  
Pick up  
Processing language  
Proficient  
Silent period  
Slip  
Target language culture  
Unmotivated  
Visual learner  
Work language out

## **Background to language teaching**

### **PRESENTATION TECHNIQUES, APPROACHES AND INTRODUCTORY ACTIVITIES**

Activity-based learning  
Communicative Approach  
Concept checking  
Concept questions  
Content-based learning  
Contextualise  
Define  
Definition  
Elicit  
Emphasis  
Emphasise  
Functional Approach  
Gesture  
Grammar-Translation method  
Guided discovery  
Ice-breaker  
Illustrate meaning  
Introductory activity  
Lexical Approach  
Meaningful  
Mime  
Present  
Presentation  
Presentation, Practice and Production (PPP)  
Situational presentation  
Structural Approach  
Task-based Learning (TBL)  
Teaching strategy  
Test-teach-test  
Total Physical Response (TPR)  
Warm up  
Warmer

### **PRACTICE ACTIVITIES AND TASKS**

Brainstorm  
Categorisation  
Categorise  
Chant  
Choral drill  
Communicative activity  
Controlled practice  
Drill  
Extension task  
Freer practice



Gap-fill  
Guided writing  
Individual drill  
Information-gap activity  
Jigsaw listening/reading  
Jumbled paragraphs, pictures, sentences  
Label  
Less controlled practice  
Mind map  
Picture stories  
Practice  
Prioritising  
Problem solving  
Project work  
Rank ordering  
Restricted practice  
Revise  
Revision  
Role-play  
Substitution drill  
Survey  
Target language  
Task  
Task-type  
Transformation drill  
Visualisation  
Visualise  
Word map

### **ASSESSMENT**

Achievement test  
Assess  
Assessment  
Assessment criteria  
Cloze test  
Continuous assessment  
Diagnose  
Diagnostic test  
Evaluation  
Formal assessment, evaluation  
Formative assessment, evaluation  
Informal assessment, evaluation  
Item  
Learner profile  
Matching task  
Multiple-choice questions  
Objective test

Open comprehension questions  
Oral test  
Peer assessment, evaluation  
Placement test  
Portfolio  
Proficiency test  
Progress test  
Self-assessment, evaluation  
Sentence completion  
Sentence transformation  
Subjective test  
Summative test  
Test  
True/false questions  
Tutorial

## **Module 2**

### **Lesson planning**

Achieve aims, objectives  
Aim  
Analyse language  
Anticipate language problems  
Arouse, generate interest  
Assumptions  
Class profile  
Components (of a lesson plan)  
Conduct feedback  
Consolidate  
Elicit feedback  
Enable  
Encourage  
Encouragement  
Feedback  
Focus on  
Give feedback  
Highlight  
Lead-in  
Main aim  
Pace  
Peer feedback  
Personal aim  
Pre-teach (vocabulary)  
Procedure  
Raise awareness  
Recycle  
Reflect on teaching

Reinforce  
Scheme of work  
Sequence  
Set a question, task, test  
Set the scene, the context  
Specification, to specify (aims)  
Stage  
Step  
Stimulate (discussion)  
Student-centred  
Subsidiary aim  
Syllabus  
Teacher talking time  
Teacher-centred  
Timing  
Variety  
Vary

### **Reference resources**

Bilingual dictionary  
Consult  
Headword  
Monolingual dictionary  
Phonemic chart  
Reference materials

### **Teaching materials and aids**

Activity book  
Adapt (material)  
Audio script  
Authentic material  
Board game  
Book  
Brochure  
Chart  
Coursebook  
Coursebook unit  
Crossword puzzle  
Dialogue  
Dice  
Exploit (material)  
Flashcard  
Flipchart  
Graded reader  
Graph  
Grid  
Handout

Language laboratory  
Leaflet  
Learning centre  
Overhead projector (OHP)  
Overhead transparency (OHT)  
Puppet  
Realia  
Resources  
Rubric  
Self-access centre  
Supplementary material  
Tapescript  
Teacher's book  
Teaching aids  
Textbook  
Transcript  
Video clip  
Visual (aid)  
Workbook  
Worksheet

## **Module 3**

### **Teachers' and learners' language in the classroom**

Ask for clarification  
Clarify  
Convey meaning  
Facial expression  
Hesitate  
Model  
Narrate  
Praise  
Prompt  
Respond  
Response  
Word prompt

### **Learners' mistakes and correction strategies**

Correction code  
Echo correct  
Over-application of the rule  
Over-generalisation  
Reformulate  
Reformulation  
Repetition  
Self-correction  
Time line

## Classroom management

Active role  
Classroom management  
Closed pairs  
Co-operate  
Co-operation  
Co-operative  
Discipline  
Dominant  
Dominate  
Energy levels  
Get students' attention  
Grade (language)  
Group dynamics  
Interaction patterns  
Involvement  
Learning contract  
Mingle  
Mixed ability  
Mixed level  
Monitor  
Nominate  
One-to-one  
Open class  
Open pairs  
Passive role  
Rapport, build rapport  
Routine  
Seating arrangement  
Seating plan  
Teacher role  
Teaching space

## MODULE 1

### answer key

1	B	36	C	74	H
2	F	37	A	75	E
3	C	38	B	76	C
4	A	39	C	77	F
5	E	40	B	78	A
6	E	41	B	79	D
7	D	42	A	80	B
8	A	43	C		
9	F	44	D		
10	B	45	C		
11	A	46	D		
12	A	47	D		
13	B	48	C		
14	B	49	A		
15	B	50	H		
16	C	51	E		
17	F	52	G		
18	A	53	F		
19	C	54	C		
20	E	55	D		
21	D	56	G		
22	I	57	B		
23	A	58	A		
24	G	59	F		
25	H	60	A		
26	C	61	B		
27	D	62	C		
28	F	63	A		
29	B	64	B		
30	D	65	B		
31	E	66	C		
32	B	67	A		
33	F	68	B		
34	C	69	C		
35	G	70	A		
		71	A		
		72	C		
		73	B		

## MODULE 2

### answer key

1	E	37	B	73	I
2	C	38	E	74	A
3	B	39	A	75	G
4	F	40	F	76	D
5	H	41	C	77	C
6	G	42	B	78	F
7	A	43	A	79	B
8	C	44	D	80	E
9	A	45	I		
10	H	46	H		
11	G	47	E		
12	B	48	G		
13	F	49	C		
14	D	50	B		
15	B	51	F		
16	C	52	A		
17	B	53	D		
18	A	54	G		
19	B	55	C		
20	A	56	H		
21	D	57	H		
22	B	58	A		
23	C	59	E		
24	A	60	C		
25	B	61	G		
26	E	62	F		
27	C	63	D		
28	D	64	I		
29	A	65	C		
30	D	66	D		
31	H	67	A		
32	B	68	D		
33	C	69	C		
34	E	70	C		
35	F	71	B		
36	G	72	A		

## MODULE 3

### answer key

1	C	33	E	64	C
2	H	34	B	65	E
3	F	35	G	66	D
4	B	36	A	67	A
5	G	37	D	68	G
6	A	38	I	69	F
7	E	39	F	70	B
8	A	40	C	71	C
9	B	41	A	72	C
10	C	42	A	73	B
11	C	43	D	74	B
12	A	44	C	75	C
13	B	45	D	76	C
14	A	46	C	77	E
15	C	47	B	78	F
16	B	48	B	79	A
17	B	49	D	80	D
18	F	50	A		
19	A	51	A		
20	E	52	C		
21	C	53	A		
22	A	54	B		
23	C	55	C		
24	C	56	A		
25	B	57	B		
26	A	58	A		
27	B	59	C		
28	C	60	B		
29	A	61	B		
30	A	62	C		
31	C	63	A		
32	B				



UNIVERSITY of CAMBRIDGE  
ESOL Examinations


**Candidate Name**  
If not already printed, write name  
in CAPITALS and complete the  
Candidate No. grid (in pencil).

Centre No.

**Candidate Signature** .....

Candidate No.

**Examination Title**

Examination  
Details

**Centre**

**Supervisor:**

If the candidate is ABSENT or has WITHDRAWN shade here

0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

**Use a pencil.**

Mark ONE letter for each question.

For example, if you think F is the  
right answer to the question, mark  
your answer sheet like this:



Rub out any answer you wish to  
change with an eraser.

1 A B C D E F G H I  
2 A B C D E F G H I  
3 A B C D E F G H I  
4 A B C D E F G H I  
5 A B C D E F G H I  
6 A B C D E F G H I  
7 A B C D E F G H I  
8 A B C D E F G H I  
9 A B C D E F G H I  
10 A B C D E F G H I  
11 A B C D E F G H I  
12 A B C D E F G H I  
13 A B C D E F G H I  
14 A B C D E F G H I  
15 A B C D E F G H I  
16 A B C D E F G H I  
17 A B C D E F G H I  
18 A B C D E F G H I  
19 A B C D E F G H I  
20 A B C D E F G H I  
21 A B C D E F G H I  
22 A B C D E F G H I

23 A B C D E F G H I  
24 A B C D E F G H I  
25 A B C D E F G H I  
26 A B C D E F G H I  
27 A B C D E F G H I  
28 A B C D E F G H I  
29 A B C D E F G H I  
30 A B C D E F G H I  
31 A B C D E F G H I  
32 A B C D E F G H I  
33 A B C D E F G H I  
34 A B C D E F G H I  
35 A B C D E F G H I  
36 A B C D E F G H I  
37 A B C D E F G H I  
38 A B C D E F G H I  
39 A B C D E F G H I  
40 A B C D E F G H I  
41 A B C D E F G H I  
42 A B C D E F G H I  
43 A B C D E F G H I  
44 A B C D E F G H I  
45 A B C D E F G H I  
46 A B C D E F G H I  
47 A B C D E F G H I  
48 A B C D E F G H I  
49 A B C D E F G H I  
50 A B C D E F G H I  
51 A B C D E F G H I

52 A B C D E F G H I  
53 A B C D E F G H I  
54 A B C D E F G H I  
55 A B C D E F G H I  
56 A B C D E F G H I  
57 A B C D E F G H I  
58 A B C D E F G H I  
59 A B C D E F G H I  
60 A B C D E F G H I  
61 A B C D E F G H I  
62 A B C D E F G H I  
63 A B C D E F G H I  
64 A B C D E F G H I  
65 A B C D E F G H I  
66 A B C D E F G H I  
67 A B C D E F G H I  
68 A B C D E F G H I  
69 A B C D E F G H I  
70 A B C D E F G H I  
71 A B C D E F G H I  
72 A B C D E F G H I  
73 A B C D E F G H I  
74 A B C D E F G H I  
75 A B C D E F G H I  
76 A B C D E F G H I  
77 A B C D E F G H I  
78 A B C D E F G H I  
79 A B C D E F G H I  
80 A B C D E F G H I

## **ANEXO B**

**MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO UTILIZADO**



Universidade de Brasília – UnB

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisador: Paulo Kol

Professor-orientador: Prof. Dr. José Carlos de Almeida Filho

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa: AVALIANDO AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): UM ESTUDO SOBRE VALIDADE DE UMA CERTIFICAÇÃO INTERNACIONAL**

### **1 ) Introdução,**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que investigará a existência ou não de indícios de correlação positiva entre as práticas e crenças pedagógicas de professores de inglês como língua estrangeira e os resultados obtidos por esses mesmos professores em uma prova objetiva de conhecimentos técnicos na área. Você foi selecionado(a) por apresentar o perfil profissional objetivado pela pesquisa e sua participação deve ser consentida. O objetivo do projeto é identificar se provas objetivas de conhecimentos técnicos na área de ensino de inglês como língua estrangeira são capazes de apontar competências profissionais efetivas do examinando. Em última instância, esta pesquisa poderá dar subsídios à elaboração de provas de competência profissional de fácil aplicação e adaptadas à realidade brasileira, com vistas a se estabelecerem critérios básicos para o exercício da profissão de professor de inglês como língua estrangeira.

### **2 ) Procedimentos do Estudo**

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração: a) em permitir que eu observe e grave em imagem e áudio o mínimo de três e o máximo de cinco de suas aulas (preferencialmente, com a mesma turma de alunos); b) em participar de uma entrevista comigo após as observações para eventuais esclarecimentos sobre suas práticas e crenças como professor de inglês como língua estrangeira; c) em responder às questões de uma prova objetiva sobre conhecimentos técnicos na área de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, com duração máxima de quatro horas, que poderão ser divididas em três sessões individuais de uma hora e vinte minutos.

### **3 ) Custos/Reembolso**

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo (além do seu tempo) e também não receberá pagamento pelo mesmo.

### **4 ) Caráter Confidencial dos Registros**

Solicitamos a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos acadêmicos da área de ensino/aprendizagem de inglês e em publicações científicas. Por ocasião da divulgação/publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, mediante uso de pseudônimo.

### **5) Resultados do estudo**

Você terá o direito de ser informado(a) sobre os resultados parciais e/ou totais da pesquisa, no que tange à sua participação, tendo acesso irrestrito aos resultados em qualquer estágio da coleta de dados.

## **6) Participação**

Sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá qualquer prejuízo. O pesquisador responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato pelo seguinte endereço e/ou telefone:

Nome do pesquisador: Paulo Kol

Endereço: SHIS QI 05, Hangar 5, Área Especial 2, Lote D, Lago Sul, Brasília

Telefones: 3364-2331 / 9966-3351

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador Responsável





<p>forms of verbs.</p> <p>Choral drill of answers – T always taking the initiative.</p> <p>T goes back to the misspelt forms and elicit corrections.</p> <p>T refers SS to rules in coursebook and tells them to review these as HW.</p> <p>T collects 'e-mail exercise' (previous HW)</p> <p>T asks SS to open coursebooks to p. 58 and look at pictures 1-4. T asks "What do you think this is about?"</p> <p>S1: "The people are talking on the telephone."</p> <p>T brings SS together in small circle (explains that her voice is not good today).</p> <p>T shows prompt cards for individuals to read and asks them to match with pictures.</p> <p>In pairs, SS do complete sets of conversations with phrases from a box of options in the book.</p> <p>S pairs read the answers as a dialogue, while the rest of the class close their books.</p> <p>Halfway through the activity, T asks pairs to read their dialogues standing in front of the class.</p> <p>T points out the need for more suitable intonation. T has pair repeat dialogue again, with proper intonation.</p> <p>T launches repetition drill of words 'horror' and 'theater'.</p> <p>T urges SS to pay attention to intonation.</p> <p>T plays recording with previous dialogues. SS are told to listen and complete the dialogues. T repeats recording once through. Pauses to ask questions about info contained in the conversations. SS respond with choral answers.</p>	<p>14.27</p>	<p><i>to boost motivation?</i></p> <p><i>Apathy is pretty persistent so far. Only 3-4 SS are more active in interacting with the T.</i></p> <p><i>Why did they close their books? How could they check their answers??</i></p> <p><i>Was the staging appropriate? Why did SS do the dialogues themselves first?</i></p>
<p>BREAK</p>	<p>14.50</p>	<p><i>When the break bell rings, the boys immediately jump to their feet! Disconnected from the lesson?</i></p>
<p>T announces continuation of listening exercise. Responses start listless but T prompts more energetic</p>	<p>14.02</p>	<p><i>Has she considered introducing more challenge / playfulness in</i></p>

<p>responses.</p> <p>T asks questions to check comprehension of dialogue (or simple whether SS are following in their coursebook).</p> <p>T asks SS to do a follow-up activity to practice the dialogues. T reads model dialogue with a S (but class is not focusing). T then decides to model a similar dialogue with a S in front of the class</p> <p>In pairs, SS write up dialogue (in fact, SS appear to be working alone on their own dialogues, though).</p> <p>T is constantly called on to help with the task.</p> <p>SS 'read' their dialogues in front of the class.</p> <p>The last pair of SS (boys) delivers a more dramatic rendering of their dialogue.</p>		<p><i>the activities? What principles does she teach by?</i></p> <p><i>Attitude to checking instructions?</i></p> <p><i>Attitude to preparing SS for the task? (eg. prompting situations SS could relate to, providing useful language etc)</i></p> <p><i>Attitude to writing dialogues?</i></p> <p><i>Lack of preparation for the task?</i></p> <p><i>Student X remained as the odd-one-out throughout the lesson. What has been done to make her fit in?</i></p> <p><i>No attention to sociolinguistic competence – SS are reading to fast and with flat intonation!</i></p>
<p>T calls out random number (1-9) and calls on SS with the number to write appropriate questions from jumbled words. SS hear words from T and read them in coursebook.</p> <p>T elicits correction of answers on the whiteboard while exercise is under way.</p>	15.23	
<p>T announces that SS will do a graded exercise in class. Under protests, she assures SS its 'very easy'.</p> <p>After launching the exercise, she remembers to explain the task.</p> <p>T asks SS to change prompt word 'practicing' for</p>	15.29	<p><i>So far, SS have had no opportunity of 'production' activities. This exercise further works on Q+A in drill form. Why did the T perceive SS needed</i></p>

<p>'playing'. (T confides to me that this kind of exercise is now done in class following coordinator's orders.)</p> <p>SS turn in their exercises as they finish. Then remain apathetic and bored.</p> <p>On WB, T prescribes the HW tasks and asks SS to copy from the WB.</p> <p>On WB, T writes and conducts choral drill:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Where are you?</li> <li>- What are you doing?</li> </ul> <p>T raises prompts with answers to either question, SS chorally call out the right question and read the answers.</p> <p>T tries to get collective participation but only half the class effectively contributes.</p> <p>T introduces a chain drill with prompts to practice previously drilled questions and answers.</p>	15.45	<p><i>more written/controlled practice of these structures? What does she think about doing these 'compulsory' exercises in class?</i></p> <p><i>Good to identify answers that require 'where' and 'what' questions.</i></p>
<p>End of lesson</p>	15.50	<p><i>SS at once jump to their feet to leave.</i></p>

**Participante Maria: Segunda aula observada**

<p>Professor: Maria <span style="float: right;">Data: 15/04/08</span></p> <p>Nível da turma: Elementary <span style="float: right;">Número de alunos presentes: 10</span></p> <p>Objetivo(s) percebido(s): - Practice of wh-questions and answers using Present Continuous</p>		
<p>Ações do professor</p>	<p>Tempo de cada atividade</p>	<p>Comentários, questionamentos</p>

		para a entrevista
<p>T greets SS, sets up materials and settles down at her desk. SS sit in a tight circle, close to the T.</p> <p>Roll call. T hands out 'Portuguese cards' (2 to each S).</p> <p>T explains procedure in the use of said cards to visiting S (from another class).</p> <p>HW check (p. 118). SS look at pictures in workbook. T shows prompt cards to get choral identification of corresponding picture.</p> <p>In open pairs, SS read dialogue from gap-fill exercise. T corrects grammar mistakes.</p> <p>T asks SS to write answers in their workbook, when she got to dialogue # 2.</p> <p>While SS2 were writing their answers, SS3 did next dialogue. S3 asked the meaning of 'dangerous'. T explains in L2 and then asked SS if they had understood.</p> <p>T corrects by echoing mistake with rising intonation and then asks S to repeat the correct answer.</p> <p>Correction of extra exercise given out in the previous class. Still sitting, T calls on SS around the class to answer blank-fill and provide-an-answer exercises.</p> <p>On WB, T writes "Paul reading a newspaper" and elicits correction. T rewrites correct sentence, circling the 'is'.</p> <p>T writes another example and repeats procedure, eliciting from Present Simple.</p> <p>T explains the differences in use between Present Continuous and Present Simple.</p> <p>T checks if a sentence "Marina studies at 2 pm" is</p>	<p>14.02</p> <p>14.05</p>	<p><i>Each card entitles the S to say up to 2 things in L1. Ss who speak the least in L1 get happy faces on a list, ultimately entitling them to a prize.</i></p> <p><i>The use of prompt cards at this stage served little purpose as the T was saying the phrase on the prompt card out loud. Was it just "para inglês ver"? Check with her the use of visual prompts.</i></p> <p><i>Why now? Lack of clear plan for procedures....</i></p> <p><i>No checking!!!</i></p>

<p>'routine or 'now'.</p> <p>T asks SS around the class "What are you doing?".</p> <p>T continues HW check. When students err, she echoes and asks for correction.</p> <p>T drills 'is' / 'are'.</p> <p>T leads choral responses for all the previous answers. T stresses the need for intonation, given the sing-song intonation thus far. SS improve somewhat thereafter.</p> <p>T asks permission to use L1, but steps back when SS demand her 'Portuguese card'...</p> <p>In next exercise (answers to open questions), SS write their answers on the WB (only in the first example, though...)</p> <p>T shows picture cards and elicits the L2 word for the action in each case.</p> <p>In closed pairs, SS practice questions and answers with cards, which they then exchange with other pairs.</p> <p>T shows more prompt cards and elicits both questions and answers now.</p> <p>BREAK</p> <p>T instructs procedure for dictation: T raises flashcard and asks Wh-question w/ Present Continuous focus. Ss have to write the Q+A. T demos procedure on the WB with pic # 1.</p> <p>T starts dictation. A total of 10 sets of Q+A's are produced, which SS turn in to the T at the end.</p> <p>T announces a game – excitement (especially among the boys) boils over.</p> <p>T explains the procedure for the game in L2. In 2 teams, SS have to press a light switch to be the first to respond</p>	<p></p> <p>14.30</p> <p></p> <p>14.50</p> <p>15.00</p> <p></p> <p>15.17</p>	<p><i>SS keep misusing is/are in their responses...</i></p> <p><i>Erratic procedures...</i></p> <p><i>The class livens up a little!</i></p> <p><i>Good follow up, although T remains strictly in control...</i></p> <p><i>Staging issue here... SS should be moving into freer practice, not written drills!!!</i></p> <p><i>Flashcards showed people engaged in different activities – clear and well chosen for the purposes intended. SS were challenged and seemed engaged in the activity.</i></p> <p><i>Moving into oral work, but not very communicative yet – at least T could have gotten 2 SS of the same team to perform the Q+A</i></p>
--	---	---

<p>to flashcard raised by the T. This entitles them to provide the right Q+A (from previous exercise). When one teams gets it wrong, the other team has a go at it.</p> <p>Game starts. When there is a breakdown in both sides, SS reviews the Q forms and choral drills. T insists that SS pronounce each word in the question: "What is he (etc) doing?"</p>		<p><i>routines.). Also, although this was supposed to be 'teamwork' SS were pretty much on their own up front, and T let it be.</i></p>
<p>T refers SS to coursebook exercise and checks questions to task with SS – lead-in to a song.</p> <p>SS ask the Qs in the book – T explains vocab as required, using mime. SS answer Qs in writing.</p> <p>On WB, T writes HW task and got SS to copy. T promises correction of answers to Qs for following class.</p>	15.38	<p><i>T does not clarify the purpose of the activity to SS.</i></p>
<p>Holding up the workbook, T goes through the HW tasks.</p> <p>T collects Portuguese cards and records points.</p> <p>End of lesson</p>	15.50	

**Participante Maria: Terceira aula observada**

<p>Professor: Maria <span style="float: right;">Data: 17/04/08</span></p> <p>Nível da turma: Elementary <span style="float: right;">Número de alunos presentes: 08</span></p> <p>Objetivo(s) percebido(s): - Further practice of wh-questions and answers using Present Continuous</p>		
<p align="center">Ações do professor</p>	<p align="center">Tempo de cada atividade</p>	<p align="center">Comentários, questionamentos para a entrevista</p>

<p>T chats with SS about notice on the door: "Conversation classes – Go to the mall".</p> <p>T shuffles materials, collects HW and does the roll call.</p>	<p>14.03</p>	<p><i>SS seemed very excited at the prospect . One of the students had gone straight to the mall and had to be called back. Perhaps SS hanker after more oral lessons, less writing. Made me wonder: How is the teaching of L2 perceived by SS at this age? Disconnected from the real world and just another boring school chore?</i></p>
<p>T checks HW in workbook (p. 119). T goes around checking if SS have done it.</p> <p>Individual SS are asked to write up the missing words in dialogues (from HW exercise).</p> <p>T gets SS to form a closer circle (SS got into a haphazard arrangement nowhere near a circle and stayed thus.)</p> <p>With answers on the WB, open pairs read the dialogues. T refers to problems in the WB answers and elicits correction. T explains grammar explicitly. SS do not seem very impressive or attentive.</p> <p>T uses choral drills to practice preposition collocations with places.</p> <p>On WB T makes three columns: food / transportation/free time. Three SS go to the WB to make lists of vocabulary related to these themes.</p> <p>T leads choral repetition of words and elicits correction of spelling.</p>	<p>14.11</p>	<p><i>Why not turn this into an effective speaking opportunity?</i></p> <p><i>Does T believe in explicit teaching of grammar at this age?</i></p> <p><i>Perhaps a game (teams racing up to the WB?) would break the boredom that so far has dominated the class.</i></p>
<p>T invites SS to the floor in two groups around newsprint. SS are instructed to write Q+As using felt pens by looking at flashcards. The purpose is to produce again "What's he/she/they doing" and "He/she/they is/are +ing"</p>	<p>14.31</p>	



<p>SS in the group take it in turns to write about each flashcard.</p>		<p><i>Why are these kids not just practicing speaking yet? Also, there has been no additional variation in the use of the Present Continuous. Does T believe that written accuracy is the guarantee to good language performance?</i></p>
<p>Newsprint goes up on the walls. T tells SS they now know how to write several of the -ing forms – skateboarding, taking pictures, etc.</p>	14.50	<p><i>T seems pretty understanding, not the punitive type.</i></p>
<p>BREAK</p>	15.00	<p><i>What are teacher's beliefs about pairwork?</i></p>
<p>T refers SS to p.122 and announces a graded exercise. T shows in report cards how the grading system works. SS do ex. on p. 122 in closed pairs. T then remembers to instruct properly. Not all SS are focusing while she instructs. Although SS are working side by side, no real pairwork is going on. T monitors and helps with vocabulary. SS are tagging names of foods. T checks answers chorally. T elicits spelling of words and writes them on WB.</p>		<p><i>No modeling!</i></p>
<p>T instructs next exercise and drills words needed to complete sentences.</p>		<p><i>T uses SS names throughout!</i></p>
<p>T takes answers chorally. She stresses yes/no question intonation pattern.</p>		<p><i>The Portuguese card idea really seems to work. SS interact in L2 with teacher all the time. But SS are again doing written work. Why is T insisting on staying in this skill?</i></p>
<p>T explains Past Simple – routine; Present Continuous – the moment.</p>		<p><i>T helps SS with learning strategies. She associates 'i' with</i></p>
<p>In next exercise SS have to complete sentences using Present Continuous for actions. T gets choral feedback.</p>		
<p>T sees SS are having trouble saying the 'e' in their spelling, so she conducts a drill on the vowels, stressing</p>		

<p>the differences between 'a', 'e' and 'i'.</p> <p>T conducts drill of parts of the house before checking the answers to the exercise (chorally).</p> <p>SS are told to go back to the original seating layout to do an 'exercise for grade'.</p> <p>T gives instructions for the graded exercise and hands it out. SS point out that the newsprint on the wall would give them the answers to the exercise. T promptly folds the newsprint. T needs to clarify confusion arising from the task.</p>	15.25	<p><i>the I in "I'm Maria".</i></p> <p><i>S complains that the exercises are easy but boring to which T responds that they are boring but necessary. The exercise seems to require pairwork, but SS were doing it by themselves. T misses the information gap element of the exercise, hence the confusion.</i></p>
<p>T takes back Portuguese cards and enters points each SS got. SS gather around the table looking on in excitement as their points are added.</p> <p>T gives back previous written classwork (the dictation). Grade exercise from previous week is also returned. T tells SS to take a look at their mistakes.</p>	15.42	<p><i>But goes no further in highlighting recurrent errors.</i></p> <p><i>T's timing is a little short. The last 10 minutes of class were plodded along, waiting for the bell to ring.</i></p>
<p>T explains that SS have done two "exercises for grade". Under SS protests, T writes on WB next class's HW. T has SS open books and, turning to one side of the class, explains the procedure for the exercise. T hands back graded ex. done in class for SS to check their punctuation.</p> <p>End of lesson.</p>	15.50	

## Participante José: Primeira aula observada

Professor: José		Data: 15/04/2008
Nível da turma: Avançado		Número de alunos presentes: 06
Objetivo(s) percebido(s): Feedback on test Listening to stories Story-telling skills		
Ações do professor	Tempo de cada atividade	Comentários, questionamentos para a entrevista
<p>T greets Ss and asks “How was the oral test?” One S replies.</p> <p>On whiteboard (WB), T writes words/phrases/sentences he seems to be reading from Ss’ tests.</p> <p>T asks Ss if they had any idea what those were. S1 guesses it was their mistakes.</p> <p>T explains the kinds of mistakes: pronunciation / stress / grammar.</p> <p>T elicits corrections and/or explains. T explains the differences in pronunciation between ‘three’, ‘tree’ and ‘free’. Likewise for /s/ sounds.</p> <p>T gets Ss to repeat the mispronounced words chorally.</p> <p>T focuses on sentence stress, explaining that <i>content</i> words attract the stress.</p> <p>T elicits the corrections for grammar mistakes. T tests Ss command of word order for sentences with ‘very much’. T gives hints when Ss don’t contribute corrections.</p> <p>At the end, T asks if Ss had learned anything from the</p>	8.00	<p><i>I quite like the technique for teaching the pronunciation of ‘nervous’. You have to smile while saying it. Ss responded very well to it.</i></p> <p><i>I feel he needed to check if Ss could produce these differences themselves.</i></p> <p><i>Sentences for correction:          “I liked very much traveling to Fortalez.” / “I liked a lot but my parents didn’t.” / “Computers never will be more intelligent than</i></p>



<p>contributions. T elicits stories that Ss were told as children.</p> <p>T asks Ss to open coursebooks to p. 98. T elicits the stories depicted in the pictures in the book.</p> <p>T announces a listening activity: interview with a professional story-teller. T instructs what the listening focus will be (notes on key topics spoken about).</p> <p>Ss listen to interview and take notes.</p> <p>T asks Ss to compare answers and then elicits feedback.</p> <p>T elicits the name of the urban legend narrated in the exercise ("The vanishing hitch-hiker"). He helps Ss by putting the initials on WB for SS to guess. He elicits the meaning of 'vanishing' and 'hit-hiker'.</p>	<p>8.48</p>	<p><i>missed here to brainstorm the classics and write them on WB.</i></p> <p><i>Interview was with non-native speaker with a very clear accent, controlled speed and ideal recording conditions. There were some afterthoughts, disrupting normal coherence.</i></p> <p><i>The recording was rather long. Why did the T choose not to break it up into more manageable chunks?</i></p> <p><i>Pronunciation point: T's pronunciation of final consonant sounds is overly marked. eg. road<u>u</u>, ride<u>u</u>, and<u>u</u>, died<u>u</u>, grave<u>u</u>, date<u>u</u>, decide<u>u</u>.</i></p>
<p>T announces next listening activity. Ss listen to interviewee telling a personal story. T asks if Ss like the story (lukewarm responses). Discussion ensues as to whether it really happened to the teller. T asks Qs about points in the story to establish what Ss have understood.</p> <p>T elicits other urban myths. T describes the kinds of legends that circulate on the net.</p> <p>T refers SS to exercise on story-building elements (narrative devices used in stories). t tells Ss to</p>	<p>9.08</p>	<p><i>Did Ss actually understand the story? T didn't check!</i></p> <p><i>Can you 'brake' a car? (T used this verb)</i></p>

<p>compares answers in pairs. T checks answers with whole class and then reads through the exercise himself.</p> <p>T refers back to the story in the recording to establish where those narrative devices occurred.</p> <p>End of lesson.</p>	9,36	
--	------	--

### Participante José: Segunda aula observada

<p>Professor: José</p> <p>Nível da turma: Avançado</p> <p>Objetivo(s) percebido(s): Vocabulary tackling/building skills</p>			<p>Data: 22/04/2008</p> <p>Número de alunos presentes: 08</p>		
Ações do professor		Tempo de cada atividade	Comentários, questionamentos para a entrevista		
<p>T greets Ss and asks what the previous lesson had been about – stories and tales. T elicits and praise accurate answers,</p> <p>T asks Ss to choose words in the text for T to explain. Ss work in pairs to contribute one word they don't know. Pairwork gets under way in English.</p> <p>T puts up the word from each pair on the WB with the number of the line in brackets. Words/phrases are: Marshal, puzzled, a good sort of chap, sharply.</p> <p>T says that they'll analyze those words. Elicits the first thing Ss do when they don't know a word (identify the part of speech).</p> <p>T elicits parts of speech of words on WB and then elicits context to determine the possible meaning.. T refers to</p>		8,04	<p><i>T uses 'very nice!' as a complimentary phrase – rather odd.</i></p> <p><i>Vocabulary chosen by Ss. What about words Ss think they know but they don't (eg. false cognates).</i></p> <p><i>T seems a little curt/straightforward with Ss (=not very at ease). How does my presence impact his behaviour?</i></p>		

<p>'blue baby' and 'baby blue' to illustrate that the identification of the part of speech depends on the position of the word in a sentence.</p> <p>T focuses on the suffix of <u>puzzled</u> to indicate the part of speech. T elicits if words are positive or negative. Similar approach with the other words. T uses yes/no questions to zoom in on the meaning.</p> <p>Example: <u>Sharply</u></p> <p style="padding-left: 40px;">T: Quickly or slowly? Gradually or abruptly?</p> <p>T asks Ss what they are going to do with the other words they didn't know. T tells Ss to look up the other words in a dictionary and says that Ss should learn 3-4 words a day, which makes it easier to memorize.</p> <p>T asks Ss to look up three compound adjectives in the text. T establishes who/what the adjectives refer to and elicits the meaning of each.</p> <p>Ss close books and are given slips with words that can be put together to form compound adjectives. Ss mingle to find as many words as possible to make up compound adjectives (Ss ultimately bundle up in one group).</p> <p>Each S ends up with at least one supposedly compound adjective. Ss open their coursebooks to check if the words exist and, if not, find the right parts. Ss then trade slips to form appropriate combinations. Ss are asked to take their words and stick them in one of five columns on the WB: person/child/pet – train/traffic – speed/length/height – headache/tiredness/heart attack.</p> <p>Ss had 10 words in the 1<sup>st</sup> category. None in the fourth. T checks words and elicits their meaning as well as corrections as needed. T explains how to learn to make these word combinations.</p> <p>T announces dictation (to one student's surprise), T</p>	<p>8.27</p> <p>8.34</p> <p>8.54</p>	<p><i>Was there any rationale in the distribution of the words?</i></p> <p><i>T slouches behind his desk while Ss work on this. What's his rationale for this attitude?</i></p> <p><i>Note: All these activities are from the coursebook but are conducted without Ss opening it.</i></p>
--	-------------------------------------	---

<p>calls out eight definitions and Ss write down equivalent compound adjectives (Eg. What would you call someone who loves having fun?)</p> <p>Ss compare answers and seem amused with each others' findings.</p> <p>On WB, T calls for the answers by repeating the definitions. T accepts correct parts and helps Ss to guess the wrong halves. T elicits which of the words are not hyphenated.</p> <p>T refers Ss to p. 103 – ex. 4 in the coursebook (practice creating other compound adjectives from prompts). Meanwhile, T takes attendance quietly.</p> <p>After 6-7 minutes, Ss compare answers. T calls on volunteers to provide answers aloud.</p> <p>S1 answers 'well-educated' to mean 'well-behaved'. T takes cue to check meaning and establishes difference, using concept questions.</p> <p>T refers to text in coursebook and elicits its type and origin. Ss read and try to make a mental note of the sequence of events. T fiddles quietly with equipment as Ss do this. T asks what the first event is and continues eliciting the sequence. As only S1 was responding, T asks if only S1 had read the text.</p> <p>T instructs Ss to listen to a radio program after the event narrated in the text from the coursebook and Ss check 'what worked according to plan and what didn't'. T elicits answers around the class.</p> <p>Ss are referred to exercise in coursebook where vocab in the listening exercise is associated with the places mentioned. Ss listen a second time to check answers. T reads out phrases and Ss chorally call out place/name referred to.</p> <p>Ss do exercise to match the expressions above to their definitions. To check answers, T says definition, Ss say</p>	<p>9.04</p> <p>9.14</p> <p>9.29</p>	<p><i>No instructions!</i></p> <p><i>Very relevant for speakers of Portuguese!</i></p> <p><i>No contextualization, though! Could've asked where Ss celebrate New Year's Eve, etc.</i></p> <p><i>'reveal' photos? Did he mean 'develop'?</i></p> <p><i>I would've asked Ss to close their books and answer from memory.</i></p>
---	-------------------------------------	--



<p>the equivalent expression.</p> <p>T announces the end of the unit for the next class and a review for the upcoming test. T assigns HW and hands it out.</p> <p>End of the lesson</p>	9.40	<p><i>Or is this not supposed to be active vocabulary?</i></p>
---	------	--

### Participante Ana: Primeira aula observada

<p>Professor: Ana</p> <p>Nível da turma: Elementar</p> <p>Objetivo(s) percebido(s): - Feedback on test - Sports vocabulary input</p>		<p>Data: 25/04/2008</p> <p>Número de alunos presentes: 09</p>
Ações do professor	Tempo de cada atividade	Comentários, questionamentos para a entrevista
<p>T greets Ss and hands back tests.</p> <p>T elicits today's date and writes it on WB. Drill it with Ss and elicits spelling.</p> <p>On WB, T writes the day's activities.</p> <p>T hands out compositions in bundles and asks Ss to sort them out.</p> <p>T writes sentences from compositions with mistakes on the WB and elicits correction.</p> <p>T asks Ss to correct their own compositions at home , after which they'll get an 'extra bonus'.</p> <p>T asks Ss to look at their tests in class and ask any questions. T says "a penny for your questions" and then</p>	13.40	<p><i>T seems to be forcing the use of L2. Are Ss used to this? She seems to be speaking well above their level.</i></p> <p><i>Privacy?</i></p> <p><i>Talk, talk, talk. So far only S1</i></p>

<p>explains the saying “a penny for your thoughts”. T explains question from test about “looking for a job”.</p>		<p><i>(young boy) is responding adequately to the T’s prompts. The rest of the class is mute most of the time</i></p>
<p>T asks Ss “Why do you think you make mistakes?” T dwells on the common mistake “I’m like study”. T deals with doubt from S2 about Wh- and yes/no question mistakes. Corrections are elicited.</p>	<p>14.05</p>	<p><i>So far, T has monopolized actions and talk. Yet, she does elicit a lot.</i></p>
<p>New unit. T asks Ss “Do you exercise?”</p>	<p>14.18</p>	<p><i>Ss were confused about the context. Some were answering “physics” and “biology”, possibly because T said “I don’t exercise, I just correct exercises”.</i></p>
<p>T asks individuals what exercises they do. On WB she writes “How often do you exercise?” and explains that that’s what Ss will be learning about in class.</p>	<p>14.30</p>	<p><i>The conversation digresses with T doing all the talking.</i> <i>So far, the class has been interrupted twice by members of staff for announcements.</i></p>
<p>She elicits sports – answers go on WB.</p>		
<p>T calls out different sports and checks Ss’ understanding.</p>		
<p>T asks Ss to read instruction in coursebook for a controlled practice exercise.</p>		
<p>T launches choral drill of sports. T gets Ss to do gapfill exercise in pairs. She drills key words before they start and talks some more.</p>		<p><i>Twice T has had me explain sports vocab: softball and treadmill.</i></p>
	<p>14.37</p>	<p><i>Third admin interruption.</i></p>
	<p>14.40</p>	<p><i>Fourth admin interruption.</i></p>
<p>T asks again how many words Ss had managed to fill in by going around the class, checking pair by pair.</p>		<p><i>The feeling of boredom had now set in and Ss repeatedly looked at the clock on the wall.</i></p>
<p>T gets individual Ss to read out dialogue.</p>		<p><i>Where is the communicative</i></p>

<p>As Ss contribute answers, these go on the WB.</p> <p>T explains there is <u>no</u> pronunciation difference between 'then' and 'than'.</p> <p>BREAK</p>	<p>14.50</p>	<p><i>purpose?</i></p> <p><i>Awareness of phonetics?</i></p> <p><i>I left the class at this point. I felt my presence could be impacting T's performance negatively and thought she should have some time alone with Ss to pull herself together and deliver a more competent lesson.</i></p>
--	--------------	---

### Participante Ana: Segunda aula observada

<p>Professor: Ana <span style="float: right;">Data: 09/05/2008</span></p> <p>Nível da turma: Elementary <span style="float: right;">Número de alunos presentes: 15</span></p> <p>Objetivo(s) percebido(s): -Ask and answer questions about the frequency of sports and exercise.</p>		
Ações do professor	Tempo de cada atividade	Comentários, questionamentos para a entrevista
<p>T greets Ss and orders that unnecessary materials should be put away in the classroom locker.</p> <p>T announces the Book Fair in the library.</p>	<p>13.30</p>	<p><i>T seems to be forcing Ss to be saying things (eg. greet the class, meet new Ss). Spends a lot of time getting Ss to speak English beyond their means.</i></p>
<p>T announces correction of Unite 6. T invites Ss to write answers to the exercise on the WB. Exercise is a vocab categorization: team sports, individual sports and exercise.</p>	<p>13.40</p>	<p><i>T seems to be singling out a girl that had been sick in the previous class. Ss attitudes range from boredom to apathy. This could have been done so as to get Ss to practice speaking,. Yet the class was in silence while S1 went up to the board to write their</i></p>



<p>T monitors and helps Ss around the class.</p> <p>T gets S1 to collect slips.</p> <p>T hands out video workbook and leaves video rewinding with the image on.</p> <p>T freezes image in title of the segment and gets Ss to read it aloud chorally.</p> <p>T explains that there is a text and exercise and Ss will read the text. T reshuffles books more evenly among the class.</p> <p>Ss alternate reading the 'Culture Snapshot' in the activity. At the end, T asks if Ss understand and singles out some Ss as she repeats the question. T asks if Ss exercise for the reasons stated in the text they have just read.</p> <p>T singles out a S to say she doesn't do anything – just relaxes.</p> <p>T launches another sports vocabulary drill and elicits more examples of sports.</p> <p>T plays 1 minute of video. At first, sound is too soft and then T mutes it completely.</p> <p>T asks random questions on images as they appear on the screen.</p> <p>T plays video through without rewinding with sound up.</p> <p>T asks S to read instructions of first comprehension exercise.</p> <p>T gets another S to read another task. Choral drill of alternatives in the answer.</p>	<p>14.12</p>	<p><i>But does not seem to see how much / how little work is being done!</i></p> <p><i>...destroying the surprise element in the scenes.</i></p> <p><i>Just about all the talking they get to do in this class...</i></p> <p><i>No lead-in!</i></p> <p><i>Ss do not seem at ease about this quip.</i></p> <p><i>No viewing/comprehension task for Ss to focus on.</i></p> <p><i>Again, no focus. The fun element was lost, as Ss didn't catch the full story given the poor management of the activity. Ss weren't able to fully answer the questions either as they only saw the video once without previously being told what to listen/watch</i></p>
---	--------------	---

<p>T puts Ss in groups to 'have a conversation'. After Ss have turned their backs to her, as they form small circles, T explains the task ( i.e. answering sports-related question in the video workbook).</p> <p>On the WB, T writes sample questions.</p> <p>T interrupts a group to ask about sports offers in their schools.</p> <p>T gets class to watch the video again by saying "Pay attention to the next dialogue". aiming to check if the male character is really a friend of the girl's.</p> <p>T plays / pauses, asking random questions.</p> <p>T establishes real reason for character to go to the park (find a girlfriend).</p> <p>Ss listen and fill in gaps in the dialogue. T explains vocab.</p> <p>T conducts choral repetition of dialogue in the coursebook. T asks Ss to check vocab and look for new words. She explains these (but does not check understanding).</p> <p>In pairs, Ss read the dialogues. T reminds Ss to use the</p>	<p>14.50</p>	<p><i>for. T also allows wrong answers to go unchecked – probably did not understand the video herself (Eg. The two characters were not friends – as the T indicated – the man was simply hitting on the woman).</i></p> <p><i>Apathy is widespread among Ss.</i></p> <p><i>Ss are mostly off task when T is not within earshot. Focus is lost for some 5-10 minutes and Ss chat away in their small groups (in L1).</i></p> <p><i>Ss don't seem to really understand what to be listening for.</i></p> <p><i>T starts activities without ensuring that the class is focused and knows what is going on.</i></p> <p><i>... but uses 1 + 100. Vocab used is often more sophisticated than the word she originally intends to explain.</i></p> <p><i>tips = short advices</i></p> <p><i>freak = maniac (?)</i></p>
---	--------------	--

<p>read-look up-say technique.</p> <p>T insists around the class that Ss look in the eye.</p> <p>As T turns her back, most Ss break into L1.</p> <p>T gets a pair to do the dialogue. Ss do not use natural speech patterns and this remains unchecked.</p> <p>End of the lesson.</p>	15.00	<p><i>... but no one is doing it!</i></p> <p><i>Coaching effectively would have helped.</i></p>
---	-------	---

### Participante Adriana: Primeira aula observada

<p>Professor: Adriana</p> <p>Nível da turma: Básico</p> <p>Objetivo(s) percebido(s): Ask for / give advice to common health problems – emphasis in writing</p>		
<p>Data: 29/04/2008</p> <p>Número de alunos presentes: 09</p>		
Ações do professor	Tempo de cada atividade	Comentários, questionamentos para a entrevista
<p>Greeted Ss and introduced me.</p> <p>T asks what last class was about (health problems).</p> <p>T mimes health problems, Ss say name (cough, backache, stomachache, headache, fever, insomnia)</p> <p>T opens S coursebook on dialogue and covers it. T asks class to describe the scene in the accompanying picture. Ss speculate.</p> <p>Ss listen to dialogue and circle vocabulary 'problems'.</p> <p>Ss listen once and present their vocabulary difficulties.</p>	<p>15.25</p> <p>15.27</p>	<p><i>Desks are scattered around the class. No attempt is made at adjusting seating to the number of Ss.</i></p> <p><i>Ss seem quite fluent and so far have used past forms quite accurately.</i></p>

<p>T explains.</p> <p>T asks comprehension questions. On WB, T writes suggestions to treat the cold described in dialogue. Ss are reading the dialogue in the book and trying to identify the answers.</p> <p>Ss listen to the continuation of the dialogue and contribute more advice to the WB.</p> <p>T plays dialogue again – Ss contribute further advice.</p> <p>T plays video extract without sound for Ss to guess what health problems the characters have. T asks class to offer suggestions.</p> <p>T then invites full answers when giving advice, using:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- He should...</li> <li>- It's a good idea to...</li> <li>- It's helpful to...</li> </ul> <p>T explains structures that follow the above phrases.</p> <p>Ss listen to more models on a recording.</p> <p>Ss do a matching exercise: health problems – advice</p> <p>Roll call – T calls out Ss names aloud.</p> <p>T goes round monitoring. She helps Ss with vocab, using L2.</p> <p>By way of feedback, T calls out the problem and class contributes advice.</p>	<p>15.34</p> <p>15.45</p>	<p><i>But does not check understanding (through concept questions, for example).</i></p> <p><i>This was supposed to be a listening comprehension exercise, though!</i></p> <p><i>T plays piece once through without stopping after each piece of advice. Only 2-3 Ss are contributing answers – those sitting in front of the T. All other Ss seem pretty disconnected.</i></p> <p><i>This seems rather disruptive + doesn't she know their names yet?</i></p> <p><i>Still not calling on individuals! Also, Ss contributions were only at word/phrase level. What a missed opportunity to engage them in dialogue!</i></p> <p><i>But Ss were still <u>reading</u> from the</i></p>
--	---------------------------	---



<p>taught/practiced structures. T makes a point that Ss speak loud and clear, distancing herself to force them to speak up.</p>		<p><i>book.</i></p>
<p>T gives Ss 7 minutes to write questions and answers about health problems. T monitors and supports.</p>	<p>15.50</p>	
<p>T calls on individual Ss to read their questions. Answers are invited round the class. T corrects as needed.</p>		<p><i>Basically by echoing the mistake</i></p>
<p>T puts words on the WB(Wednesday, muscles, island) to highlight the occurrence of silent letters.</p>	<p>16.04</p>	
<p>T plays recording of sample reduced forms of 'to'. Ss practice answering requests for advice, using reduced forms.</p>		
<p>T reshuffles seating arrangement and gets Ss to work in pairs/threes to talk to each other about health problems they have had. Ss take notes to report to the class later.</p>		
<p>T monitors and supports (clarifies task).</p>		<p><i>T doesn't check instructions before Ss engage in activities. Some Ss are still writing down the dialogue... T makes a point of using L1 to explain vocabulary. What role does she see for L1 in the classroom? Ss were on this task for about 20 minutes – seemed excessive as many have been sitting idle for a while.</i></p>
<p>Ss volunteers report findings about the partner interviewed. Overall performance is rather good:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S1: good use of past forms;</li> <li>- S2: good use of part forms and vocabulary;</li> <li>- S3: very fluent + natural pronunciation;</li> <li>- S4, S5, S6: some problems with structure.</li> <li>- S7: problems with past forms. T elicits correction on the WB.</li> <li>- S 8: difficulties with pronunciation – T prompted</li> </ul>		<p><i>T positioned in far corner of the room to force loud and clear deliveries. T prompts self-correction. T could have given info gap task to the rest of the class for them to remain focused.</i></p>



<p>S1 goes to the front and distributes objects on the T's table. Using 'these/those' introduces the objects. S2 ditto.</p> <p>T now models similar presentation.</p> <p>S3 improvises with objects already on the table.</p>		<p><i>Why not do it before the Ss?</i></p> <p><i>NB. T doesn't know all the Ss' names. Do they fluctuate a lot between classes/schools?</i></p>
<p>T elicits answers from workbook exercise, and writes them on the WB. Always elicits spelling form entire class (chorally). T models pronunciation + choral repetition of words Ss struggle with.</p>	7.48	<p><i>Teacher talk is always in L2 but very controlled.</i></p>
<p>T hands back graded exercise she had corrected. T urges Ss to study harder.</p>	7.54	
<p>On WB, T writes four prepositions of place (in red) in between the sentence: "My pencil is _____ the box".</p>	7.58	
<p>T shows a box and elicits name. Likewise with a pencil. She asks whose pencil + box they are. Ss: "Alessandra's box and pencil."</p> <p>T explains that words in red (prepositions) are used to describe where things are. T puts pencil in the locations of the prepositions and elicits correct prepositions from Ss. T draws figures to illustrate each preposition. T writes model answer: It is ...</p> <p>Likewise for plural nouns.</p>		
<p>T announces the game Simon Says. Gets all the Ss to get a pencil and workbook. T calls "Simon says the pencil is in the book" and class follows instruction. T reviews rules of the game. S1, S2, S3 say instruction for T to follow. But she makes 'mistakes' and elicits correction.</p>	8.05	<p><i>She stays in lockstep mode throughout, which means some Ss have now switched off.</i></p> <p><i>But the omission of the phrase "Simon says" was absent from the game (and this is what makes it challenging). Also, no reward or punishment was given, so Ss did</i></p>

<p>T explains activity in coursebook. Ss have to identify location of objects in a picture to match them to corresponding sentences.</p> <p>T monitors individuals around the class, explaining as needed. T plays answers on a recording. T pauses before answers to elicit from the class.</p> <p>T plays recording again... but before models and gets choral repetition of items in the pictures. Back to the recording, Ss read and repeat.</p> <p>Ss do another gap-filling exercise w/prepositions referring to other objects in the picture. T monitors.</p> <p>T asks Ss to open their notebooks and copy blanked sentences about a drawing she had made on WB with objects in relation to a box. Some of the blanks require personal pronouns.</p> <p>T makes the roll call and then adds list of words under the exercise to help Ss along.</p> <p>T reads out sentences on the WB. T speculates on possible answers and elicits reasons (plural/singular etc). T elicits answers for the preposition slot. Allows time for Ss to correct their work.</p> <p>T brings out soft ball from classroom closet (to Ss delight!), but then remembers that exercise in the coursebook has not been corrected. T asks class to respond chorally but then calls on individuals to answer from question 3 onwards.</p>	<p>8.10</p> <p>8.23</p> <p>8.29</p> <p>8.45</p> <p>8.47</p>	<p><i>not seem very engaged.</i></p> <p><i>Always the same Ss contributing answers, though.</i></p> <p><i>Only about 70% of the class is making an effort at this.</i></p> <p><i>It's quite remarkable how well-behaved these Ss are. They sit quietly after they've finished their tasks. (But when I left they started misbehaving – the teacher confided to me later).</i></p> <p><i>What informed her decision to blank out these words?</i></p> <p><i>She not only lets, but encourages Ss to address her as 'teacher'.</i></p> <p><i>This activity took forever (about 15 minutes). T is clearly putting low expectation on this group.</i></p> <p><i>This is when individual deficiencies start to show up.</i></p>
---	---	--

<p>T sits on the table and asks “Where is the teacher?”. Likewise with ‘under the television”, ‘next to the table”, “in the wastebasket”.</p> <p>T gets class to forma circle (flush of excitement as Ss shuffle chairs around). T explains the game. Ball is thrown between Ss and receiver has to put the ball somewhere and ask sender where the ball is.</p> <p>End of the lesson</p>	<p>8.53</p> <p>8.59</p>	<p><i>Ss didn't get the game rules at first. A quick use of L1 would have helped</i></p>
---	-------------------------	--

## **ANEXO D**

AMOSTRA DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA  
COM PROFESSOR-PARTICIPANTE

**Excertos da entrevista realizada com o professor-participante José,  
em 12 de maio de 2008**

**Pesquisador:** Vamos entrar agora no campo das crenças e teorias que você tem sobre ensino e aprendizagem. Vamos supor que tem um contínuo aqui: que de um lado você tem estruturalismo e do outro você tem comunicativismo. Onde é que você se situa?

**José:** No meio, um pouquinho para o comunicativismo. Eu acho o que mais influencia é o fato de estar num ambiente de ensino de língua estrangeira e não num ensino de língua como segunda língua, né? Eu acho que o fato do aluno não sair lá na rua e de repente começar ver as funções e as frases, as frases juntas, né?.... dificulta um pouco.

**Pesquisador:** Ou seja você está sugerindo que num mundo ideal você estaria ainda mais para o comunicativismo...

**José:** Sim...mais para o comunicativismo,

**Pesquisador:** O estruturalismo se deve ao fato de você estar ensinando inglês como língua estrangeira?

**José:** Como língua estrangeira, sim.

**Pesquisador:** É... bem, já que a gente está falando sobre estruturalismo, estruturas e tudo mais, eu queria que você fizesse algumas considerações sobre ensino explícito de gramática, por exemplo. Que fatores você leva em consideração na hora de ensinar gramática explicitamente, e que utilidade você vê nisso?

**José:** Tá... bom, com o ensino da gramática explícito eu considero útil, né?....tem um artigo muito interessante....ah! até na matéria da Percília<sup>1</sup> tem o artigo que eu falei do Rod Ellis. Ele defende o ensino explícito da gramática como uma forma do aluno recorrer às estruturas que ele já tem, principalmente o aluno adulto. Ele de repente já tem estruturas na cabeça da própria língua dele, e o ensino explícito pode ativar o negócio de maneira muito mais simples e muito mais rápida. E que junta ao fator do... - - principalmente o aluno adulto -- querer o ensino explícito, a necessidade do aluno A gente tem que tentar juntar o desejo do aluno com a necessidade e desejo do professor, até porque não é um que é certo e o outro é errado, né? O próprio Prahbu fala que ensinar é no máximo esperar pelo melhor. Nem sempre a minha agenda de ensino, não quer dizer que é a melhor... às vezes a agenda de aprendizagem do aluno é melhor.

....

**Pesquisador:** Isso que você acabou de falar sobre o ensino explícito da gramática, se aplica a todos os níveis e todas as idades?

**José:** Eu acho que é como se fosse um contínuo de criança pra adulto, menos explícito, mais explícito.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. Percília Lopes Cassemiro dos Santos, titular da disciplina Aquisição/Aprendizagem de Segunda Língua, ministrada no primeiro semestre de 2007, como parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Brasília.

**Pesquisador:** Iniciante, avançado, intermediário vai depender mais da idade ou do nível do aluno?

**José:** Os dois, mais eu acho que o que idade interfere mais é a idade... a idade interfere mais, mas os nível também. Depende do que é explícito também, por exemplo: vou chegar para um aluno de básico e falar: olha na pergunta você vai colocar esse verbo... (*ruídos de fundo*) ... Por exemplo: vou falar para um aluno de básico colocar uma frase afirmativo com o verbo *to be* e falar assim: na pergunta esse verbo vai pra essa posição. Isso é um ensino explícito de gramática? Se isso for um ensino explícito eu faria com o aluno básico, mas eu não falaria pra ele, olha numa pergunta em inglês o sujeito tem que vir antes do verbo quando o verbo auxiliar e tal... não precisa de terminologia. Então tem que ver isso, o que, que é o ensino explícito da gramática? É usar terminologia? Ou é dizer que isso é isso, ou dizer que é dessa maneira que faz? Eu acho que tem coisas que a gente pode facilitar, por exemplo: se uma pessoa for num comunicativismo radical e fala assim, não pode tratar nada de gramática, se eu for só deixar o insumo lá como o Krashen fala pra pessoa sacar por si só, quantas aulas será -- a gente tem número de aulas pra cobrar para uma prova -- quantas aulas será que o aluno de básico vai sacar que o verbo *to be* tem que vir na frente da pessoa, sendo que eu só com uma setinha no quadro eu já posso demonstrar isso.

**Pesquisador:** E você acha que o professor precisa conhecer a fundo a gramática do inglês, mesmo que ele tenha uma abordagem mais comunicativa?

**José:** Com certeza, com certeza!

**Pesquisador:** Por quê?

**José:** Pra ele ter o domínio da língua, pra ele não se encontrar em momentos que ele mesmo não entende a língua -- porque isso acontece, porque aquilo acontece -- mesmo que ele queira abordar a linguagem mostrando as funções e as frases e tal, ele como professor tem que ter o conhecimento e o domínio, pode rolar uma pergunta, o aluno às vezes quer uma explicação gramatical precisa... e o professor tem que estar preparado pra...pra tudo, um professor que vai preparar alunos pra certificados... tem provas de certificados que ainda exigem a gramática como o Michigan, né?! Então o professor tem que estar preparado.

**Pesquisador:** Como é que você percebe seus pontos fracos, enquanto professor, e seus pontos fortes?

**José:** O que seriam meus pontos fracos?

**Pesquisador:** É percebe como sendo fracos.

**José:** Deixa eu ver...

**Pesquisador:** Isso a nível de todas as competências: implícita, profissional, de língua, pessoais...

**José:** Hã, hã...Ééé... Não sei, eu vejo.... pensando nas competências eu vejo todas elas não como fracas, mais vejo todas elas precisando melhorar sempre. Competência



lingüística, preciso melhorar... todo mundo tem ainda vocabulário a aprender, uma estrutura mais sofisticada pra ter mais confiança, segurança. A teórica tenho lido muito, aprendido muito mais tenho que ler muito mais. Profissional, a minha consciência do papel do professor na sociedade eu acho que eu tenho uma consciência boa, mais quero aumentar, melhorar, influenciar os alunos mais ainda... Aplicada, acredito que eu leio, que eu estudo que eu acredito nas aulas, mais quero aplicar mais e assim por diante.

...

**Pesquisador:** Que critérios você usa na escolha de textos para os alunos?

**José:** Bom muito pouco critério (*risos*), porque eu já tenho um livro que eu tenho que usar então os meus critérios são, esse é o texto que está no livro, esse é o texto que eu tenho que usar.

**Pesquisador:** E num mundo ideal?

**José:** Se eu fosse escolher o material primeiro ia pensar em algo que fosse motivante para os alunos. Então algo relevante à realidade deles, atual, de interesse, que causasse uma certa curiosidade e que claro que contesse o nível de língua, o tipo de língua, as estruturas, vocabulário, a função em que está sendo focalizado o trabalho naquele momento.

**Pesquisador:** Indo agora para o campo da escrita, eu queria que você avaliasse os seguintes fatores do desenvolvimento dessa habilidade: a idade dos alunos?

**José:** Que tipo de escrita para cada idade?

**Pesquisador:** Isso.

**José:** Bom...hã...

**Pesquisador:** Escrita envolve a nível de palavra...a nível de oração, a nível de parágrafo e a nível de texto. Eu também quero que você olhe por aí.... por esses diferentes níveis.

**José:** Tá. Bom, crianças a gente trabalha muito na questão da palavra, da ortografia até porque a idade que eles começam aqui é a idade que eles estão aprendendo ainda a escrever na escola. A gente focaliza muito no nível da palavra e ortografia e frases pequenas, simples,... pontuação simples. Já alunos pré-adolescente a gente já focaliza na criação de frases mais complexas ou compostas e composição de parágrafos, como eles já tem uma noção de coesão, coerência, introdução e tal... Eu acho que aqui pelos menos é tudo nivelado com que eles vêm no colégio, né? ... e aí adolescente mais velhos, 14, 15, 16 anos, a gente já começa a explorar o parágrafo para um texto mais longo de vários parágrafos, tentando trabalhar os vários gêneros, estilos e tipos textuais.

**Pesquisador:** E quanto ao nível dos alunos?

**José:** Ééé.... alunos iniciantes, a gente fica restrito a frases simples com quase nenhuma conexão, né?... conectivos. Já alunos intermediários eu tento focalizar um pouquinho mais na conexão dessas frases pra formar parágrafos lógicos e mais sutis. E alunos avançados não só a transição entre parágrafos.... entre frases dentro de um mesmo parágrafo, mas entre parágrafos dentro de um texto.

**Pesquisador:** E você acha que o ensino e prática de escrita na sala de aula é fundamental?

**José:** É fundamental....

**Pesquisador:** Isso não é só pra tarefa de casa?

**José:** Bom. ééé.... na sala de aula é fundamental. Eu acho que utilizar um tempo da sala de aula para o aluno escrever é um tempo muito valioso principalmente textos mais longos. Fazer uma dissertação em 40, em 30 minutos... eu acho um pouco de desperdício de tempo. Então na sala de aula eu tento focalizar no antes da escrita, linguagem que eles vão precisar, organização de texto, conectivos, trabalhar com tópicos, fazer estratégias pra gerar idéias, falar sobre estruturação, fazer esquema de texto e um pós também, fazer revisão em pares ou fazer um tipo de revisão onde não sejam dadas as respostas, na sala de aula o aluno tem que buscar aquelas respostas...

**Pesquisador:** Então seria um processo?

**José:** Exatamente... um processo.

**Pesquisador:** Éééé.... bem.... ainda na escrita, você focaliza mais na correção gramatical ou na capacidade de se comunicar do aluno? Ou isso depende?

**José:** Não, ambos, sempre ambos. Aqui a gente usa um esquema de símbolos de revisão, então quando a gente vai corrigir, quando o aluno escreveu uma palavra errada a gente coloca “ww” e ele tem lá no papelzinho dele que “ww” significa “wrong word” então ele vai procurar como corrigir aquilo. Se ele coloca uma ortografia errada a gente coloca “sp” ele vê lá que é “spelling”... então a gente mostra que tipo de erro, e o aluno corre atrás. Isso a gente vai fazendo no texto e nas margens no final do texto, antes a gente dá também feedback em relação ao conteúdo, né? Então, a idéia ... se falta informação umas perguntas para instigar o aluno a escrever mais, a falar sobre aquilo e no final o feedback tanto positivo, né, “seu texto está bom, que história interessante”, sobre o conteúdo sobre a comunicação. Se eu peço escrever sobre a última viagem que ele fez. Ele escreve eu não vou só dizer falta um parágrafo, tem que colocar essa informação ali... Eu vou tentar colocar “ah! que viagem interessante eu já fui nesse lugar também”, “ah! me deu vontade de viajar pra esse lugar lendo o seu texto” pra mostrar para o aluno que o texto dele.....

**Pesquisador:** Tem um leitor... autêntico.

**José:** Exatamente, que o texto dele tem um leitor do texto, né? ... não só um corretor.

**Pesquisador:** Você acha que essa estratégia de auto-correção da parte estrutural do texto... não é exaustiva demais?

**José:** Não, eu acho que não, porque o aluno ele vai escrever dentro do nível dele. Então ele vai tentar algumas coisas novas, vai correr uns riscos e vai fazer coisas que ele já sabe então é raro ter uma redação cheia de erros de forma que ele vai gastar horas corrigindo aquilo. Eu acho válido porque ele vai colocar um pensamento em cima do

erro dele... é utilizar o erro a favor do aluno, não só olhar o erro, cortar, se eu vou cortando a palavra, escrevendo a resposta certa, e dou uma nota.... adolescente dificilmente vai olhar a nota, talvez amassar o papel e jogar fora e mesmo que guarde ....

**Pesquisador:** Que recurso o aluno tem para se auto-corriger?

**José:** Bem, nem todos os erros são erros de coisas que ele não sabe... pode ser um deslize que ele deu. Então eu julgo que na escrita possivelmente 40% a 50% dos erros são coisas que eles sabem e na hora não lembrou, passou batido e só dele olhar o símbolo ali, ele vai saber. Um aluno intermediário está falando sobre a viagem dele e colocou o verbo no presente -- todos os outros no passado -- eu coloquei lá o símbolo “vt” , de “verb tense”...só de olhar aquilo ele já vai saber que é o verbo no passado. E para outros erros mais sofisticados quando eles vêm me perguntar eu sempre digo: pergunta para um colega de classe, se for “spelling” olha no dicionário, se for gramática, é uma gramática que tem no livro -- eu normalmente coloco junto a página do livro onde ele pode achar aquilo -- então ele já vai direto na página e procura. E claro que sempre tem erros que ficam, e quando eu vou corrigir a segunda vez que é quando eu dou a nota, eu vejo os erros que ele poderia corrigir e não corrigiu eu considero aquilo mais grave. E erros que eu vejo que estão além do que ele conhece, e mesmo assim ele tentou, foi atrás e mesmo assim está errado eu não considero eu deixo passar aquilo. Eu tive uma experiência muito boa quando eu era adolescente, eu comecei aqui e tinha um nível bem baixo, eu escrevi uma redação bem grande, gostei do tema, e a redação cheia de erros e nota 100 -- a professora me deu. Aquilo até hoje eu lembro, aquilo me chocou muito que eu falei “pôxa, está cheia de erros” mas os erros eram coisas que eu tentei fazer além, e não consegui e ela considerou o geral.

...

**Pesquisador:** E falando em motivação, que estratégiaS você usa pra motivar e manter a motivação dos seus alunos em alta?

**José:** Eu tento buscar as necessidades deles, ou a realidade deles. O aluno adolescente eu acho até mais fácil porque eles estão envolvidos num mundo que tem inglês ao redor deles o tempo todo. Então, eu procuro estar ligado nas músicas que eles ouvem, nos filmes que eles assistem, nos seriados que eles assistem.... eu procuro estar ligado nisso porque aí volta e meia existe um vocabulário, uma estrutura ou uma coisa que eu trago do que eles estão envolvidos... ou só faço referência ou trago pra sala de aula uma música ou um vídeo. Na semana passada nós estávamos vendo num curso preparatório para o Michigan a palavra “procrastination” e nenhum deles tinham ouvido... aí eu mencionei uma música do Simple Plain que está tocando na rádio agora, e o aluno lembrou, “é realmente” o aluno foi falou a frase que tinha aquela palavra... pronto, aquilo ali para os alunos que conhecem a música, que gostam, pelos menos, ou se escutarem depois vão fazer referência mais fácil. Então eu tento mostrar primeiro a necessidade do inglês, como que eles podem usar para entender melhor filmes e vídeos, navegar na internet e escutar músicas. Adulto já é mais fácil, eles já chegam no curso com motivação, eles pelo menos escolheram, decidiram, estão pagando, estão vindo. Então eu acho que é mais fácil manter a motivação. Adolescente, eu uso essas estratégias porque nem sempre eles estão aqui...

**Pesquisador:** E com crianças?

**José:** Bom, eu dou menos aulas para criança, eu tenho mais dificuldade em dar aula para criança, então eu peço para nem sempre dar, mas às vezes é preciso. E para criança eu tento usar as coisas mais lúdicas: jogos, brincadeiras, coisas mais atrativas visualmente, coisas mais corporais, sinestésicas.

...

**Pesquisador:** Uma pergunta aqui bem ampla, na sua opinião como as pessoas aprendem uma língua estrangeira?

**José:** Ai caramba! (risos)

**Pesquisador:** Vamos então afunilar um pouquinho: que diferença você vê entre aprender a língua materna e a língua estrangeira?

**José:** Tem muitas diferenças, eu estou lendo até um livro agora do Michael Long, do fim do ano passado... chama: "Problems in SLA – Second Language Acquisition"... e tem um trecho que estava lendo... o último capítulo que eu estava lendo, ele justamente fala desse grande mistério, ele propõe que a aquisição de segunda deve ser uma ciência à parte, deve ser até mesmo fora da Linguística Aplicada, ele fala que tem aspectos da aquisição da segunda língua que podem ser trazidos para o ensino de língua. Mas uma coisa não é outra, pesquisa em aquisição de segunda língua não é pesquisa em ensino de segunda língua. Ele coloca esse grande mistério que os cientistas envolvidos em aquisição de segunda língua sempre se questionaram, como é que toda criança aprende a primeira língua e na segunda língua quase todas as crianças têm sucesso absoluto, e quase todos os adultos têm um não- sucesso absoluto, tem um fracasso absoluto e num contínuo quanto mais velha a criança, novo adolescente depois adolescente velho, ele vai tendo mais dificuldade. Então é um grande mistério, que não existe solução ainda, existem algumas hipóteses, algumas noções, algumas idéias de como isso pode acontecer. Então se sabe que quanto mais novo mais fácil, mais automático... sabe-se que a pronúncia é igual à de um nativo... só se adquire se a criança foi exposta a língua cedo, mas ao mesmo tempo tem adultos que têm sucesso total, tem adultos que aprendem língua como uma criança aprenderia e vice versa. Então esse grande mistério não solucionado e com as várias frentes de pesquisas que têm trazido ao ensino da língua, o que eu penso hoje é que para se aprender uma língua precisa primeiramente ter a necessidade dela, ter a vontade de aprender, ter a predisposição de querer aprender -- primeira coisa! A segunda, ter exposição a língua, ter exposição de maneira útil, significativa e com algum facilitador, esse facilitador pode ser um professor, pode ser um moderador on-line, pode ser um dicionário, pode um fórum na internet, dependendo do nível de interesse, da motivação da pessoa, ela pode pegar esses cursos mecanizados que existem on-line e aprender a língua inteira por ali. Se ela tiver um estilo de aprendizagem compatível, se ela tiver uma 'inteligência on-line', digamos assim, alta e uma motivação alta, a pessoa aprende.

## **ANEXO E**

**PROVAS DO TKT RESOLVIDAS PELOS PROFESSORES-  
PARTICIPANTES E PELO GRUPO DE COMPARAÇÃO**

For questions 1-5, match the example language with the grammatical terms listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Example language	Grammatical terms
1 who, which, that, B	A possessive adjectives
2 across, along, off F	B relative pronouns
3 yourself, ourselves, themselves C	C reflexive pronouns
4 your, his, our A	D demonstrative adjectives
5 above, against, by E	E prepositions of place
	F prepositions of movement

Candidate Number

Centre Number

Maria

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages

001

Sample Test

1 hour 20 minutes

TEACHING KNOWLEDGE TEST

MODULE 1

Language and background to language learning and teaching

Additional materials:  
Answer sheet  
Soft clean eraser  
Soft pencil (type B or HB is recommended)

66/80

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet.

You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 15 printed pages and 1 blank page.

For questions 6-10, match the underlined words in the text below with the grammatical terms listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Grammatical terms

- A pronoun 8
- B collective noun 10
- C plural noun
- D compound noun 7
- E proper noun 6
- F uncountable noun 9

4

E

Kofie stood on the shore of (6) Lake Volta and looked at the small (7) fishing boat bobbing on the waves. The boat was empty and had been there for two days. (8) He had wanted to jump into the lake and pull it onto the beach, but he remembered his father's (9) advice, and knew that he must not take other people's property. His (10) family often went hungry, and he could have caught fish if he only had a boat.

[Turn over

For questions 11-16, choose the correct word(s) to complete each definition of lexical terms.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 11 ..... is a group of words which together mean something different from the meanings of the individual words.  
A An idiom B A phrase C A clause X
- 12 Colloquial English contrasts with ..... English.  
A formal B accurate C spoken ✓
- 13 Two or more words that often go together are called .....  
A comparatives B collocations C conjunctions ✓
- 14 Homophones are words that have the same .....  
A spelling B sound C meaning ✓
- 15 Synonyms are words with ..... meanings.  
A opposite B similar C several ✓
- 16 An appropriate ..... is the style of language that best fits a particular situation.  
A rhythm B context C register X



For questions 22-29, look at the two vowel sounds in each word. Match the vowel sounds in the words with the pairs of phonemic symbols listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Words	Phonemic symbols
22 curly <i>I</i>	<del>A</del> /əʊ/ /ə/
23 over <i>A</i>	<del>B</del> /eɪ/ /ɪ/
24 village <i>G</i>	<del>C</del> /əʊ/ /ɜ:/
25 paper <i>H</i>	<del>D</del> /ɜ:/ /ə/
26 homework <i>E</i>	<del>E</del> /aɪ/ /ə/
27 learner <i>D</i>	<del>F</del> /aɪ/ /ʌ/
28 nightclub <i>F</i>	<del>G</del> /ɪ/ /ɪ/
29 baby <i>B</i>	<del>H</del> /eɪ/ /ə/
	<del>I</del> /ɜ:/ /ɪ/

For questions 17-21, match the example sentences with the functions listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Example sentences	Functions
17 This burger hasn't been cooked properly. <i>F</i>	<del>A</del> suggesting
18 How about reading the latest Harry Potter book? It's brilliant! <i>A</i>	<del>B</del> disagreeing
19 I wouldn't eat that apple if I were you – it looks bad. <i>C</i>	<del>C</del> advising
20 Excuse me, is it too late to get a ticket for the disco tonight? <i>E</i>	<del>D</del> asking for an opinion
21 What do you think of my new jeans? <i>D</i>	<del>E</del> enquiring
	<del>F</del> complaining

[Turn over



For questions 30-35, match what the writer does with the writing subskills listed A-G.  
 Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.  
 There is one extra option which you do not need to use.

Writing subskills

- A Using a model
- ~~B Drafting~~
- ~~C Peer-evaluation~~
- ~~D Brainstorming~~
- ~~E Planning~~
- ~~F Re-drafting~~
- ~~G Proofreading~~

- 30 Before I start, I write down as many ideas as I can. **D**
- 31 I organise my main points into different paragraphs in note form. **B**
- 32 I start writing, developing my main points. **E**
- 33 I re-organise what I have written to make my ideas clearer. **F**
- 34 I give my work to someone else to ask for his/her opinion. **C**
- 35 I give my work a final check for accuracy. **G**

[Turn over

For questions 36-40, look at the following terms for language skills and three possible descriptions of the terms.  
 Choose the correct option A, B or C.  
 Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 36 Summarising is
  - A explaining a text in detail.
  - B writing the last sentence of a text.
  - C giving the main points of a text.**
- 37 Interactive listening is
  - A listening, responding and giving feedback.**
  - B listening for detail, mood and attitude.
  - C listening and identifying word stress and linking.
- 38 Oral fluency is
  - A speaking without making any mistakes.
  - B speaking naturally without hesitating too much.**
  - C speaking without considering the listener.
- 39 Paraphrasing is
  - A using phrases to say something instead of using complete sentences.
  - B connecting sentences together in speech or writing by using conjunctions.**
  - C finding another way to say something when you cannot think of the right language.
- 40 Scanning is
  - A reading a text quickly to get the general idea.
  - B reading a text quickly to find specific information.**
  - C reading a text quickly to identify the writer's attitude.

36/40

For questions 47-53, match the learners' comments to the descriptions of learner preferences listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Comments

- 47 'Most of the time should be spent doing grammar exercises.' X
- 48 'I prefer working with other students to speaking to the teacher in front of the class.' X
- 49 'I really like knowing how language works.' X
- 50 'Rules just confuse me -- it's better to work out language from examples.' ✓
- 51 'Why should I listen to other students' mistakes? The teacher should talk most of the time.' ✓
- 52 'I just want people to understand what I mean. I don't worry if I make mistakes.' ✓
- 53 'It's important for me to know how well I'm doing.' ✓

Preferences

- A This learner wants explanations of grammar rules.
- B This learner enjoys explaining language to other students.
- C This learner enjoys practising language in pairs and groups.
- D This learner enjoys doing language practice that focuses on accuracy. X
- E This learner doesn't want to work with other students.
- F This learner needs to feel a sense of progress.
- G This learner focuses on communicating.
- H This learner doesn't want the teacher to explain grammar.

For questions 41-46, match the general advice on motivation with the techniques for encouraging motivation listed A, B, C or D.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

Techniques

- A Encourage learner autonomy.
- B Find out what students think.
- C Make your feedback positive and constructive.
- D Build variety into your teaching.

Advice

- 41 Listen to student feedback using a class 'suggestion box' or a short questionnaire. ✓
- 42 Train students to use reference resources to help them study successfully on their own. ✓
- 43 Think about how you tell students about their progress. How can you can praise or encourage them instead of just giving marks? ✓
- 44 Put students into new groups for different activities. X
- 45 Give comments on students' work which are helpful and enable them to feel a sense of progress. ✓
- 46 Don't always do the same kinds of things in the classroom. Try new activities and change activities in each lesson. ✓

[Turn over

For questions 54-59, match what the student does with the learning strategies listed A-G.  
 Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.  
 There is one extra option which you do not need to use.

Learning strategies

- A self-monitoring
- B guessing from context
- C memorising
- D organising learning aids
- E repeating
- F consulting reference resources
- G using opportunities for practice

- 54 'To learn new words, I always create pictures of them in my mind.'
- 55 'I always keep new vocabulary on cards which I separate into topics.'
- 56 'Whenever I can, I talk with native English speakers in social situations.'
- 57 'I work out the meaning of a new word from the language around it.'
- 58 'I pay attention to my own language to make sure it is accurate.'
- 59 'If I am not sure of the meaning of a word or of how to use it, I look it up in a dictionary.'

[[Turn over

For questions 60-66, match the statements with the teaching approaches that they describe listed A, B or C.  
 Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Teaching approaches

- A Presentation, Practice and Production (PPP)
- B Task-based Learning (TBL)
- C Grammar-Translation

Statements

- 60 The teacher moves from providing models of language use to monitoring learners' use of language.
- 61 First the learners complete a communicative task: they are encouraged to use any English they know and they do not have to use any particular language item.
- 62 The written form of the language is more important than the spoken form.
- 63 The language focus is at the start of the teaching sequence, with fluency activities coming later.
- 64 The language focus comes after a communicative activity, so that learners notice gaps in their language.
- 65 Learners acquire language by trying to use it in real communicative situations.
- 66 The learners' first language plays a central role in the teaching.



For questions 67-73, match the classroom activities with the types of speaking practice listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Types of speaking practice**

- A oral fluency practice
- B controlled oral practice
- C neither

**Classroom activities**

- 67  A At the beginning of the lesson, we got into groups and talked about an interesting newspaper article that we had read. ✓
- 68  B The teacher gave us word prompts such as 'cinema' and 'friends', and we had to say them in sentences using the past simple, e.g. 'We went to the cinema'; 'We visited some friends'. ✓
- 69  C We listened to a recording of two people talking about their hobbies, then did a gap-fill comprehension task. ✓
- 70  B The teacher gave us roles such as 'film star' or 'sports star' and we had to role play a party in which we chatted to each other. ✗
- 71  A We had a discussion about the advantages and disadvantages of the internet. ✓
- 72  C The teacher read out some sentences, some of which were correct and some incorrect. We had to shout out 'Right' or 'Wrong'. ✓
- 73  C We had to ask our partner five questions about their abilities, using 'can', e.g. 'Can you swim?' ✓

[Turn over

For questions 74-80, match the examples of teaching or assessment activities with the task-types listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Task-types**

- A Sentence transformation
- B Jumbled sentence
- C Odd one out
- D Form-filling
- E Multiple choice
- F Categorising
- G Labelling
- H Gap-fill

Activities

74 Complete the sentence.  
Last night I went ..... the cinema.

75 Complete the sentence.  
The weather yesterday was .....

A delicious B exciting C fantastic

76 Find the word that does not fit.  
banana, apple, onion, pear, orange

77 Put the words in the list in the correct box.  
Thai, India, Britain, Chinese, Swedish, Hungarian, Czech, Portugal

Countries	Languages
Malaysia	

78 Complete sentence B so it means the same as sentence A.  
A The man built the bridge in 1892  
B The bridge .....

79 Complete with your personal details

Family name: .....  
First name: .....  
Date of birth: .....  
Address: .....

80 Put the words in the right order.  
do usually what in you do summer ?  
.....

30/40  
Turn over

Candidate Number

Centre Number

Maria

Candidate Name

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages

TEACHING KNOWLEDGE TEST  
MODULE 2

002

Sample Test

Lesson planning and use of resources for language teaching 1 hour 20 minutes

Additional materials:  
Answer sheet  
Soft clean eraser  
Soft pencil (type B or HB is recommended)

77% (45/58)  
± 62/80

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 14 printed pages and 2 blank pages.

© UCLES 2005

[Turn over

2

For questions 1-7, match the learner activities with the appropriate teaching aims listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Teaching aims

- A to practise deducing the meaning of words from context
- B to develop the skills of peer correction
- C to give practice in oral fluency
- D to give practice in extensive reading
- E to give controlled practice of structures
- F to recycle vocabulary
- G to focus on pronunciation
- H to give practice in using new vocabulary

Learner activities

- 1 Learners complete a gap-fill grammar exercise in a workbook. X
- 2 Learners have a group discussion on a topic of their choice. ✓
- 3 Learners exchange workbooks and check their partner's work. ✓
- 4 Learners play a word game based on words studied last term. ✓
- 5 Learners write a story using words the teacher has just presented. ✓
- 6 Learners mark the stress on recently taught words. ✓
- 7 Learners find words in a reading text and match them with definitions given by the teacher. X

For questions 8-14, match the textbook rubrics with the activity aims listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Textbook rubrics**

- 8 Complete the following sentences so that they are true for you.
- 9 Discuss with your partner the ways in which you revise vocabulary.
- 10 Match the adjectives in column A with the nouns in column B.
- 11 Look at the three sentences below. Then listen and mark the weak forms.
- 12 Now read the story again and answer the following true/false questions.

- C 8
- H 9
- G 10
- A 11
- B 12
- F 13
- D 14

**Activity aims**

- A to raise students' awareness of learning strategies
- B to give students practice in reading for specific information
- C to give students the chance to personalise the language
- D to revise language through a game.
- E to give students practice in process writing
- F to give students practice in reading for gist
- G to highlight features of connected speech
- H to develop students' understanding of collocation

[Turn over

For questions 15-20, look at the stages and aims from a lesson plan about complaining. Two of the aims (A-C) in each stage are appropriate. One of the aims is NOI appropriate.

Mark the aim (A, B or C) which is NOI appropriate on your answer sheet.

Stages	Aims
<p>15</p> <p><b>Lead-in</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher asks the students when they last went on holiday and what problems they can have when travelling.</li> <li>• The teacher elicits ideas about the problems and writes them on the board.</li> </ul>	<p>A to create interest in the topic</p> <p><input checked="" type="radio"/> B to introduce the past simple tense</p> <p>C to personalise the start of the lesson</p>
<p>16</p> <p><b>Listening</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students listen to a customer complaining in a travel agent's.</li> <li>• Students identify the problems mentioned on the tape.</li> <li>• Students compare answers in pairs.</li> </ul>	<p>A to check students' understanding of the tape</p> <p><input checked="" type="radio"/> B to provide a model of the target language in context</p> <p>C to pre-teach the meaning of new words</p>
<p>17</p> <p><b>Language focus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher hands out the transcript.</li> <li>• Students identify the language of complaining and apologising in the transcript.</li> </ul>	<p>A to focus students' attention on the target language</p> <p><input checked="" type="radio"/> B to give students practice in reading for gist</p> <p>C to provide students with a record of language in context</p>
<p>18</p> <p><b>Restricted practice</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher shows the target language on an OHT.</li> <li>• Students try to say the phrases.</li> <li>• The teacher gives feedback, correcting and drilling where necessary.</li> </ul>	<p><input checked="" type="radio"/> A to allow students to personalise the target language</p> <p>B to allow students to use the target language in a controlled way</p> <p>C to develop students' confidence in pronouncing the target language</p>

13/8

This page is repeated!

Candidate Name \_\_\_\_\_

Centre Number

Candidate Number

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages  
**TEACHING KNOWLEDGE TEST**  
MODULE 2

**002**  
Sample Test  
1 hour 20 minutes

Lesson planning and use of resources for language teaching

Additional materials:  
Answer sheet  
Soft clean eraser  
Soft pencil (type B or HB is recommended)

**TIME** 1 hour 20 minutes

**INSTRUCTIONS TO CANDIDATES**

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.  
There are eighty questions in this paper.  
Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

**INFORMATION FOR CANDIDATES**

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 14 printed pages and 2 blank pages.

For questions 1-7, match the learner activities with the appropriate teaching aims listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

2

**Teaching aims**

- A to practise deducing the meaning of words from context.
- B to develop the skills of peer correction
- C to give practice in oral fluency
- D to give practice in extensive reading
- E to give controlled practice of structures
- F to recycle vocabulary
- G to focus on pronunciation
- H to give practice in using new vocabulary

**Learner activities**

- 1 Learners complete a gap-fill grammar exercise in a workbook.
- 2 Learners have a group discussion on a topic of their choice.
- 3 Learners exchange workbooks and check their partner's work.
- 4 Learners play a word game based on words studied last term.
- 5 Learners write a story using words the teacher has just presented.
- 6 Learners mark the stress on recently taught words.

- A  1
- C  2
- B  3
- F  4
- H  5
- G  6
- 7

Learners find words in a reading text and match them with definitions given by the teacher.



For questions 8-14, match the textbook rubrics with the activity aims listed A-H. Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

- Textbook rubrics**
- 8 Complete the following sentences so that they are true for you.
  - 9 Discuss with your partner the ways in which you revise vocabulary.
  - 10 Match the adjectives in column A with the nouns in column B.
  - 11 Look at the three sentences below. Then listen and mark the weak forms.
  - 12 Now read the story again and answer the following true/false questions.
  - 13 Read the story quickly and then put the four pictures in order.
  - 14 Do the vocabulary quiz in teams.

- Activity aims**
- A to raise students' awareness of learning strategies
  - B to give students practice in reading for specific information
  - C to give students the chance to personalise the language
  - D to revise language through a game
  - E to give students practice in process writing
  - F to give students practice in reading for gist
  - G to highlight features of connected speech
  - H to develop students' understanding of collocation

[Turn over

For questions 15-20, look at the stages and aims from a lesson plan about complaining. Two of the aims (A-C) in each stage are appropriate. One of the aims is **NOT** appropriate. Mark the aim (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

Stages	Aims
<p>15 <b>Lead-in</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher asks the students when they last went on holiday and what problems they can have when travelling.</li> <li>• The teacher elicits ideas about the problems and writes them on the board.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A to create interest in the topic</li> <li>B to introduce the past simple tense</li> <li>C to personalise the start of the lesson</li> </ul>
<p>16 <b>Listening</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students listen to a customer complaining in a travel agent's.</li> <li>• Students identify the problems mentioned on the tape.</li> <li>• Students compare answers in pairs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A to check students' understanding of the tape</li> <li>B to provide a model of the target language in context</li> <li>C to pre-teach the meaning of new words</li> </ul>
<p>17 <b>Language focus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher hands out the tapescript.</li> <li>• Students identify the language of complaining and apologising in the tapescript.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A to focus students' attention on the target language</li> <li>B to give students practice in reading for gist</li> <li>C to provide students with a record of language in context</li> </ul>
<p>18 <b>Restricted practice</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher shows the target language on an OHT.</li> <li>• Students try to say the phrases.</li> <li>• The teacher gives feedback, correcting and drilling where necessary.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A to allow students to personalise the target language</li> <li>B to allow students to use the target language in a controlled way</li> <li>C to develop students' confidence in pronouncing the target language</li> </ul>

For questions 50-56, read the dictionary entry. Match the extracts from the dictionary entry with the information they provide listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Dictionary entry**

**convince** / kənˈvɪns / v [ T (of) ] to make someone completely certain about something; persuade: *We finally convinced them of our innocence.* [ + obj + (that) ] *They failed to convince the directors that their proposals would work / I'm convinced that she is telling the truth.*

- |  |   |
|--|---|
| <p><b>50</b> I'm convinced that she is telling the truth.</p> <p><b>51</b> convince</p> <p><b>52</b> v</p> <p><b>53</b> persuade</p> <p><b>54</b> [ + obj + (that) ]</p> <p><b>55</b> (of)</p> <p><b>56</b> to make someone completely certain about something</p> | <p><del>A</del> Part of speech</p> <p><del>B</del> Example sentence</p> <p><del>C</del> Dependent preposition</p> <p><del>D</del> Single-word synonym</p> <p><u>E</u> Phonemic transcription</p> <p><del>F</del> Headword</p> <p><del>G</del> Verb pattern</p> <p><del>H</del> Definition</p> |
|--|---|

B ✓  
F ✓  
G ✓  
D ✓  
A ✓  
C ✓  
H ✓

For questions 42-49, match the examples of unit content with the unit headings from a book on lexis listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Examples of unit content**

- 42** Suffixes
- 43** General advice about learning vocabulary
- 44** The difference between 'some experience' and 'an experience'
- 45** American and British spelling
- 46** Get up, run out of, set off
- 47** Vocabulary about science
- 48** Idioms like 'over the moon'
- 49** Unless, besides, although

**Unit headings**

- ~~A~~ Introduction
- ~~B~~ Word formation
- C Connecting and linking
- ~~D~~ Countables and uncountables
- ~~E~~ Topics
- ~~F~~ Feelings and actions
- ~~G~~ Fixed expressions
- ~~H~~ Phrasal verbs
- ~~I~~ Varieties of English

B ✓  
F ✓  
D ✓  
I ✓  
H ✓  
E ✓  
G ✓  
C ✓

[Turn over

For questions 57-64, choose which book listed A-I could help a teacher who is interested in the following topic areas.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Title of book	Author	Publisher
<del>A</del> Primary Vocabulary Box	Caroline Nixon and Michael Tomlinson	CUP
<del>B</del> Writing	Tricia Hedge	OUP
<del>C</del> Uncovering Grammar	Scott Thornbury	Macmillan
<del>D</del> English Pronunciation in Use	Mark Hancock	CUP
<del>E</del> Readings in Teacher Development	Katie Head and Pauline Taylor	Macmillan
<del>F</del> Designing Language Teaching Tasks	Keith Johnson	Macmillan
<del>G</del> Choosing Your Coursebook	Alan Cunningsworth	Macmillan
H Assessment	Michael Harris and Paul McCann	Macmillan
I Teaching Children English	David Vale and Anna Feunteun	CUP

Topic areas

- ~~F~~ 57 preparing a class test
- A 58 activities to practise new words
- E 59 reflecting on your recent teaching
- C 60 teaching English sentence structure
- G 61 evaluating textbooks
- B 62 writing your own teaching materials
- D 63 focusing on the sounds of English
- I 64 learning to teach young learners

[Turn over

For questions 65-72, match the uses of coursebook materials with the sequence of coursebook activities listed A, B, C or D on the following page.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

- C 65 involves speaking practice ✓
- D 66 practises note-taking skills ✓
- A 67 pre-teaches vocabulary ✓
- D 68 develops listening for detail ✓
- C 69 personalises the topic ✓
- A 70 brainstorm ideas about the topic X
- B 71 introduces the theme of the lesson ✓
- B 72 provides language needed to do the activities X

**Getting Your Tongue Round It**

**A** 1 Look at these words and try to pair them up in opposites or near opposites. They will be useful for the tasks in this lesson.

loud	quiet	soft	unattractive	interesting
beautiful	hard	noisy	dull	gentle

**B** 2 Listen to these four people. What languages are they speaking?

**C** 3 What languages do you like because of how they sound?

Work with a partner and explain why you like them. (Do they sound pleasant, attractive, soft, musical, etc.? – Try to use some of the words from the first task.)

**D** 4 Listen to these people talking about how they think different foreign languages sound or how they think foreign accents in English sound. Make a list of the languages and accents and write down what the people think about how they sound.

The people you are going to hear are:

- |   |        |   |        |
|---|--------|---|--------|
| 1 | Iain   | 4 | Lesley |
| 2 | Chris  | 5 | Ravi   |
| 3 | Donald | 6 | Peter  |

[Turn over

For questions 73-80, match the teachers' comments with the resources listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Resources**

- A graded readers
- ~~B~~ overhead transparencies
- ~~C~~ role-cards
- ~~D~~ newspapers
- ~~E~~ student posters
- ~~F~~ songs
- ~~G~~ bilingual dictionaries
- ~~H~~ realia
- ~~I~~ puppets

**Teachers' comments**

- Teachers of young learners find these a good way to motivate their students. Young learners can make their own and act out stories using them.
- These can be based on authentic material but contain language that has been made easier for students. They can help students to develop their vocabulary.
- These can help students to understand difficult texts.
- These can be very useful, but finding suitable texts for low-level learners is often a problem.
- Students find these useful because they provide ideas for what to say.
- These provide enjoyable listening practice and can also be used as the basis for language work.
- They can have many different uses, such as correction, feedback, setting the scene and comprehension questions.
- I put these up around the classroom so that students can see their own work on display.

- |   |    |
|---|----|
| I | 73 |
| A | 74 |
| G | 75 |
| D | 76 |
| C | 77 |
| F | 78 |
| B | 79 |
| E | 80 |

32/40

Maria

Candidate Name

Centre Number

Candidate Number

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages

TEACHING KNOWLEDGE TEST  
MODULE 3

Managing the teaching and learning process

003

Sample Test

1 hour 20 minutes

Additional materials:

Answer sheet

Soft clean eraser

Soft pencil (type B or HB is recommended)

69/80

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 13 printed pages and 3 blank pages.

© UCLES 2005

[Turn over

2

For questions 1-7, match the examples of teachers' classroom language with their functions listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Teachers' classroom language

1 Listen, I like playing football, repeat everyone, I like playing football.

2 Maria - collect the books, please.

3 Tell me three adjectives beginning with the letter 'C'.

4 Just listen to how I say it - poTAtoes.

5 Okay, discuss it with your partner now, please.

6 I'm really full, I've just eaten a big lunch. Am I hungry now?

7 Let's have a look. Yes, that's great. Now try the next one.

Functions

A Checking understanding

B emphasising word stress

C drilling

D checking instructions

E monitoring

F eliciting

G organising pairwork

H nominating

4

For questions 17-21, read the following instructions which a teacher used with adult elementary learners. Some of these instructions may not be appropriate.

Match the instructions with the trainer's comments listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Instructions**

17 Imagine you were in a shop and you had decided to buy some chocolates. What do you think you might say?  X

18 Read the text and identify the cohesive devices.  X

19 Look at the text and underline all the verbs.  ✓

20 Why don't you just get into pairs or a small group, if you like, and discuss a few of the questions for a little bit?  ✓

21 Weren't you listening? I said exercise three. Don't waste my time!  ✓

**Trainer's comments**

A This is a clear instruction for adult elementary learners.  ✓

B The grammar in this instruction is above elementary level.  ✓

C Some adult students might find this instruction rude.  ✓

D This instruction is not well sequenced.

E This instruction does not tell students exactly what to do.  ✓

F Some of the lexis in this instruction is above elementary level.  ✓

3

For questions 8-16, match the examples of classroom language with the descriptions listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Descriptions**

A language for learners to use in the classroom

B language for playing games

C language for the teacher to manage classroom routines

**Classroom language**

8 Can I borrow your pencil, please?  ✓

9 It's your team's turn.  ✓

10 Whose turn is it to get the books today? Anna?  ✓

11 Red group and blue group, work together.  ✓

12 Can I have a pair of scissors, please?  ✓

13 What's the score?  ✓

14 Sorry I'm late.  ✓

15 Practise in pairs.  ✓

16 Miss a turn.  ✓

[Turn over

For questions 22-27, match what the teacher is doing with the purposes for using the students' first language listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Purposes for using the students' first language**

- A Checking understanding
- B Explaining procedures
- C Motivating

The teacher is

- 22 asking students to show they know what to do for homework.  A
- 23 giving individual written feedback to a weak student.  C
- 24 encouraging elementary students to try new ways of learning.  C
- 25 telling a large group of teenagers the rules of a game.  B
- 26 asking students to translate the meaning of new words.  A
- 27 showing a group of beginners exactly how to use a self-access centre.  B

[Turn over

For questions 28-32, read the conversation between two advanced learners. Answer the questions about their use of language by choosing the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Cristina: Are you a good sailor? Have you ever been seasick? line 2  
 Raquel: Yeah, I have been seasick, once. Actually, I –  
 Cristina: Was that on a long journey?  
 Raquel: Yeah. In fact I'm quite a good traveller normally. But there was erm ... er ... not on a long journey, no, sorry. It was about only 30 kilometres. And erm, coming ... on the way back, it was a very small boat, and it was very hot, and me and the rest of my family were on the very ... in the inside of the boat. And it was just like being in a ... on a cork, carried by water. And my brother started first, and then everyone started feeling sick. line 4  
line 5  
line 8  
 Cristina: Oh, terrible. line 10  
 Raquel: It was horrible. line 11

- 28 Why does Raquel stop after saying 'Actually, I –'? (line 2)  A  
 A She can't remember the right word.  
 B She hasn't understood the question.  
 C She is suddenly interrupted by Cristina.
- 29 Why does Raquel say 'Yeah' at the beginning of line 4?  A  
 A to show that she heard Cristina's question  
 B to ask for the question to be repeated  
 C to show she is unsure about her answer
- 30 Why does Raquel use 'In fact'? (line 4)  A  
 A She's introducing a contrast with what she said earlier.  
 B She's correcting what Cristina said.  
 C She's giving herself some time to think.
- 31 The many uses of 'and' in lines 5-8 in Raquel's story  A  
 A summarise Raquel's ideas.  
 B repeat what happened in the story.  
 C mark new points in the story.
- 32 The adjectives 'terrible' and 'horrible' (lines 10 and 11) show that Raquel and Cristina both  A  
 A dislike the way Raquel told the story.  
 B have the same reaction.   
 C have had a similar experience.

7

For questions 33-40, match the circled mistakes with the types of mistake listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Circled mistakes**

- 33** The weather in London (is badder than) the weather in Tokyo.
- 34** The teacher (made me to stay) in school after class.
- 35** (What you doing) this weekend?
- 36** (I go to the cinema) last week.
- 37** He (worked very hardly) to finish the project.
- 38** (Don't blame you.) It's not your fault.
- 39** (She in summer goes) to the seaside every year.
- 40** They've been (away since a long time).

**Types of mistake**

- ~~A~~ wrong tense
- ~~B~~ wrong verb pattern
- ~~C~~ wrong preposition
- ~~D~~ wrong adverb form
- ~~E~~ wrong comparative form
- ~~F~~ wrong word order
- ~~G~~ missing auxiliary verb
- H missing preposition
- ~~I~~ wrong pronoun

37/40

[Turn over

8

For questions 41-49, match the teacher activities with the teacher roles listed A, B, C or D.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

**Teacher roles**

- A **MANAGER** (manages students and activities during class time)
- B **PLANNER** (chooses materials and/or methodology before the course or lesson)
- C **PROVIDER** (gives expert information about target language)
- D **DIAGNOSTICIAN** (finds out the needs and interests of students)

- 41** The teacher puts students into groups of three for a role-play.  A
- 42** The teacher asks a noisy student to speak more quietly.  B
- 43** The teacher invites students to suggest topics for course content.  D
- 44** While students write a story, the teacher walks round the class helping students who make errors or ask for new words.  A
- 45** The teacher wants to identify gaps in their knowledge so she asks students to brainstorm crime vocabulary.  C
- 46** The teacher introduces the present perfect continuous.  C
- 47** The teacher decides which coursebook activities will fit into the time available for the lesson.  B
- 48** The teacher finds a video to fit into the topic of the unit.  C
- 49** The teacher gives students a questionnaire in order to find out more about their learning styles and preferences.  D



For questions 56-63, match the classroom management strategies with the problems of group or pairwork listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B, or C) on your answer sheet.

Problems of group or pairwork

In group or pairwork ...

- A some students get bored.
- B some students use L1 too much.
- C some students always dominate.

Classroom management strategies

- 56 Plan extra activities for students who may finish before the others. ✓
- 57 Make sure students know the language they need to complete tasks. ✓
- 58 Introduce more challenge into the activities. ✓
- 59 Arrange groups more carefully, and re-group students whenever necessary. ✓
- 60 Create a purpose for doing group or pairwork in English. ✓
- 61 Teach the language needed for frequent classroom activities. ✓
- 62 Raise awareness of the importance of giving everyone a chance to take part. ✓
- 63 Select topics and tasks that motivate the students. ✓

For questions 50-55, choose the best option to complete each statement about ways of grouping students.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

50 It is a good idea to group less able students together so that

- A they feel more comfortable when speaking. ✓
- B they do not dominate other students.
- C they can work at a faster pace.

51 Group work is useful because it

- A reduces teacher talking time. ✓
- B improves class discipline.
- C makes all students work as hard as they can.

52 In mixed ability classes, using group work

- A helps to identify weaker students. ✓
- B means the teacher can give attention to all students. X
- C encourages students to help one another.

53 Pairwork activities aim to encourage students

- A to work independently of the teacher. ✓
- B to assess their own progress.
- C to develop language awareness.

54 If a teacher wants to assess students' written work, it's best to do

- A group work.
- B individual work. ✓
- C mingling activities.

55 If a teacher wants to control what the students do as much as possible, it's best to do

- A pairwork.
- B team activities. ✓
- C whole class work.

[Turn over

For questions 64-70, match the classroom situations with the classroom management choices listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

Classroom situations

- 64  You notice that some of your students are unsure about how to start some pairwork.
- 65  After a reading comprehension task, you ask the class for the answer to number one. Nobody says anything.
- 66  You notice that during an activity your class of young learners is making too much noise.
- 67  During a group work activity about travel, your students talk about a different topic. However, they do this in English.
- 68  You set a task for listening comprehension. During the listening, you notice that no one is writing the answers.
- 69  You set up a speaking task in groups. You notice when you monitor closely that the groups stop speaking completely.
- 70  You are teaching a class after lunch. Everyone is sleepy.

Classroom management choices

- ~~A~~ Praise them for using the language but remind them about the task.
- ~~B~~ Do a 'warmer' activity which gets the students out of their seats.
- ~~C~~ Model the activity yourself with a student, so everyone understands what they have to do.
- ~~D~~ Use a strategy that students recognise for 'turning down the volume', e.g. a hand gesture or drawing on the board.
- ~~E~~ Ask the students to compare their work with their partner to give them confidence.
- ~~F~~ Stand back and listen from a distance.
- ~~G~~ Repeat the instructions and ask if they would like you to play it again.

[Turn over

For questions 71-75, look at the situations in which a teacher corrects students and at the correction strategies listed A, B or C.

Two of the correction strategies are appropriate in each situation. One of the correction strategies is **NOT** appropriate.

Mark the correction strategy (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

- 71  A student says the word 'August' with poor pronunciation, in open class. The teacher
  - A says the word correctly, and asks the student to repeat it.
  - B writes the word in phonemic script on the whiteboard.
  - C asks the student to say the word again, with no correction, and then moves on.
- 72  Students tell stories about themselves in groups of three. The teacher corrects students' language
  - A quietly, as she is monitoring their group storytelling.
  - B after the group stage, by focusing on problems she noted down during the group stage.
  - C later when she asks the weaker students to tell their stories to the whole class.
- 73  In a controlled practice exercise on the past continuous, a pre-intermediate student says 'I driving down the road when it happened.' The teacher
  - A uses hand gestures to show that there is a missing word.
  - B mimes driving to show the student that she has understood.
  - C points to the model sentence on the whiteboard to remind the student of the form.
- 74  At the start of class, when students are taking in open class, one of the learners says, 'The film was interested.' The teacher
  - A says 'interesting or interested?'
  - B says 'There's a grammar problem there, Maria. What about your weekend, Hassan?'
  - C says 'You were interested, so the film was \_\_\_\_\_?' (with rising intonation)
- 75  In a controlled writing practice activity, a learner makes several mistakes in recently studied language. The teacher
  - A marks the writing using a correction code.
  - B gives the writing to a peer to correct.
  - C ignores the mistakes in the writing.

For questions 76-80, match the ways a teacher gave feedback on students' written work with the aims listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Feedback on written work**

76 The teacher marked students' writing using a correction code. Then she gave them time in the lesson to improve their work while she monitored.

77 The teacher gave an overall grade for letters students had written for homework. He also gave them an example letter to look at.

78 The teacher used a system of smiling and sad faces to give students feedback on their written work.

79 The teacher noted mistakes from students' written work and used these to prepare a language quiz, which students did in teams.

80 The teacher only commented on the content of stories that students had written.

**Aims**

- A to focus on common language mistakes that many students made in their writing
- B to inform students of their general progress in writing at the end of term
- C to encourage students to learn to edit their own work
- D to encourage students' creativity and to create a positive attitude to writing
- E to provide students with a model for similar written work in the future
- F to inform primary age students about their progress in a fun way

32/40

79/80

2

For questions 1-5, match the example language with the grammatical terms listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Candidate Name Jose Centre Number            Candidate Number           

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages

TEACHING KNOWLEDGE TEST

MODULE 1

001

Sample Test

Language and background to language learning and teaching 1 hour 20 minutes

→ 20

- Additional materials:  
 Answer sheet  
 Soft clean eraser  
 Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet.

You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

Grammatical terms

~~A~~ possessive adjectives

~~B~~ relative pronouns

~~C~~ reflexive pronouns

D demonstrative adjectives

~~E~~ prepositions of place

~~F~~ prepositions of movement

Example language

B 1 who, which, that ✓

F 2 across, along, off ✓

C 3 yourself, ourselves, themselves ✓

A 4 your, his, our ✓

E 5 above, against, by ✓

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

11 ..... is a group of words which together mean something different from the meanings of the individual words.

- A An idiom
- B A phrase
- C A clause

12 Colloquial English contrasts with ..... English.

- A formal
- B accurate
- C spoken

13 Two or more words that often go together are called .....

- A comparatives
- B collocations
- C conjunctions

14 Homophones are words that have the same .....

- A spelling
- B sound
- C meaning

15 Synonyms are words with ..... meanings.

- A opposite
- B similar
- C several

16 An appropriate ..... is the style of language that best fits a particular situation.

- A rhythm
- B context
- C register

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Grammatical terms

- A pronoun
- B collective noun
- C plural noun
- D compound noun
- E proper noun
- F uncountable noun

~~E~~ ✓ ~~D~~ ✓  
 Kofie stood on the shore of (6) Lake Volta and looked at the small (7) fishing boat bobbing on the waves. The boat was empty and had been there for two days. (8) He had wanted to jump into the lake and pull it onto the beach, but he remembered his father's (9) advice, and knew that he must not take other people's property. His (10) family often went hungry, and he could have caught fish if he only had a boat.

[Turn over

For questions 22-29, look at the two vowel sounds in each word. Match the vowel sounds in the words with the pairs of phonemic symbols listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Words	Phonemic symbols
L 22 curly ✓	<del>A</del> /əʊ/ /ə/
A 23 over ✓	<del>B</del> /eɪ/ /ɪ/
G 24 village ✓	<del>C</del> /əʊ/ /ɜ:/
H 25 paper ✓	<del>D</del> /ɜ:/ /ə/
C 26 homework ✓	<del>E</del> /aɪ/ /ə/
D 27 learner ✓	F /aɪ/ /ʌ/
E 28 nightclub ✓	<del>G</del> /ɪ/ /ɪ/
B 29 baby ✓	<del>H</del> /eɪ/ /ə/
	<del>I</del> /ɜ:/ /ɪ/

-1

For questions 17-21, match the example sentences with the functions listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Example sentences	Functions
F 17 This burger hasn't been cooked properly. ✓	<del>A</del> suggesting
A 18 How about reading the latest Harry Potter book? It's brilliant! ✓	B disagreeing
C 19 I wouldn't eat that apple if I were you - it looks bad. ✓	<del>C</del> advising
E 20 Excuse me, is it too late to get a ticket for the disco tonight? ✓	<del>D</del> asking for an opinion
D 21 What do you think of my new jeans? ✓	<del>E</del> enquiring
	<del>F</del> complaining

the terms.

Choose the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Writing subskills

- A Using a model
- ~~B Drafting~~
- ~~C Peer-evaluation~~
- ~~D Brainstorming~~
- ~~E Planning / outlining~~
- ~~F Re-drafting~~
- ~~G Proofreading~~

- 30  Before I start, I write down as many ideas as I can. ✓
- 31  I organise my main points into different paragraphs in note form. ✓
- 32  I start writing, developing my main points. ✓
- 33  I re-organise what I have written to make my ideas clearer. ✓
- 34  I give my work to someone else to ask for his/her opinion. ✓
- 35  I give my work a final check for accuracy. ✓

36 Summarising is

- A explaining a text in detail.
- B writing the last sentence of a text.
- C giving the main points of a text. ✓

37 Interactive listening is

- A listening, responding and giving feedback. ✓
- B listening for detail, mood and attitude.
- C listening and identifying word stress and linking.

38 Oral fluency is

- A speaking without making any mistakes. ✓
- B speaking naturally without hesitating too much.
- C speaking without considering the listener.

39 Paraphrasing is

- A using phrases to say something instead of using complete sentences.
- B connecting sentences together in speech or writing by using conjunctions.
- C finding another way to say something when you cannot think of the right language. ✓

40 Scanning is

- A reading a text quickly to get the general idea.
- B reading a text quickly to find specific information. ✓
- C reading a text quickly to identify the writer's attitude.

[Turn over

For questions 41-46, match the general advice on motivation with the techniques for encouraging motivation listed A, B, C or D.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

Techniques

- A Encourage learner autonomy.
- B Find out what students think.
- C Make your feedback positive and constructive.
- D Build variety into your teaching.

Advice

- 41 Listen to student feedback using a class 'suggestion box' or a short questionnaire.  B
- 42 Train students to use reference resources to help them study successfully on their own.  A
- 43 Think about how you tell students about their progress. How can you praise or encourage them instead of just giving marks?  C
- 44 Put students into new groups for different activities.  D
- 45 Give comments on students' work which are helpful and enable them to feel a sense of progress.  C
- 46 Don't always do the same kinds of things in the classroom. Try new activities and change activities in each lesson.  D

For questions 47-53, match the learners' comments to the descriptions of learner preferences listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Comments

- 47 'Most of the time should be spent doing grammar exercises.'  D
- 48 'I prefer working with other students to speaking to the teacher in front of the class.'  C
- 49 'I really like knowing how language works.'  A
- 50 'Rules just confuse me - it's better to work out language from examples.'  H
- 51 'Why should I listen to other students' mistakes? The teacher should talk most of the time.'  E
- 52 'I just want people to understand what I mean. I don't worry if I make mistakes.'  G
- 53 'It's important for me to know how well I'm doing.'  F

Preferences

- A This learner wants explanations of grammar rules.
- B This learner enjoys explaining language to other students.
- C This learner enjoys practising language in pairs and groups.
- D This learner enjoys doing language practice that focuses on accuracy.
- E This learner doesn't want to work with other students.
- F This learner needs to feel a sense of progress.
- G This learner focuses on communicating.
- H This learner doesn't want the teacher to explain grammar.



For questions 54-59, match what the student does with the learning strategies listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Learning strategies**

- ~~A~~ self-monitoring
- ~~B~~ guessing from context
- ~~C~~ memorising
- ~~D~~ organising learning aids
- E repeating
- ~~F~~ consulting reference resources
- ~~G~~ using opportunities for practice

- ~~C~~ 54 'To learn new words, I always create pictures of them in my mind.' ✓
- ~~D~~ 55 'I always keep new vocabulary on cards which I separate into topics.' ✓
- ~~G~~ 56 'Whenever I can, I talk with native English speakers in social situations.' ✓
- ~~B~~ 57 'I work out the meaning of a new word from the language around it.' ✓
- ~~A~~ 58 'I pay attention to my own language to make sure it is accurate.' ✓
- ~~F~~ 59 'If I am not sure of the meaning of a word or of how to use it, I look it up in a dictionary.' ✓

For questions 60-66, match the statements with the teaching approaches that they describe listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Teaching approaches**

- A Presentation, Practice and Production (PPP)
- B Task-based Learning (TBL)
- C Grammar-Translation

**Statements**

- ~~A~~ 60 The teacher moves from providing models of language use to monitoring learners' use of language. ✓
- ~~B~~ 61 First the learners complete a communicative task: they are encouraged to use any English they know and they do not have to use any particular language item. ✓
- ~~C~~ 62 The written form of the language is more important than the spoken form. ✓
- ~~A~~ 63 The language focus is at the start of the teaching sequence, with fluency activities coming later. ✓
- ~~B~~ 64 The language focus comes after a communicative activity, so that learners notice gaps in their language. ✓
- ~~B~~ 65 Learners acquire language by trying to use it in real communicative situations. ✓
- ~~C~~ 66 The learners' first language plays a central role in the teaching. ✓



For questions 67-73, match the classroom activities with the types of speaking practice listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Types of speaking practice**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| A | oral fluency practice    |
| B | controlled oral practice |
| C | neither                  |

**Classroom activities**

- A** 67 At the beginning of the lesson, we got into groups and talked about an interesting newspaper article that we had read. ✓
- B** 68 The teacher gave us word prompts such as 'cinema' and 'friends', and we had to say them in sentences using the past simple, e.g. 'We went to the cinema'; 'We visited some friends'. ✓
- C** 69 We listened to a recording of two people talking about their hobbies, then did a gap-fill comprehension task. ✓
- A** 70 The teacher gave us roles such as 'film star' or 'sports star' and we had to role play a party in which we chatted to each other. ✓
- A** 71 We had a discussion about the advantages and disadvantages of the internet. ✓
- C** 72 The teacher read out some sentences, some of which were correct and some incorrect. We had to shout out 'Right' or 'Wrong'. ✓
- B** 73 We had to ask our partner five questions about their abilities, using 'can', e.g. Can you swim? ✓

For questions 74-80, match the examples of teaching or assessment activities with the task-types listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Task-types**

- |              |                         |
|--------------|-------------------------|
| <del>A</del> | Sentence transformation |
| <del>B</del> | Jumbled sentence        |
| <del>S</del> | Odd one out             |
| <del>D</del> | Form-filling            |
| <del>E</del> | Multiple choice         |
| <del>F</del> | Categorising            |
| G            | Labelling               |
| <del>H</del> | Gap-fill                |

Activities

74 H

Complete the sentence.

Last night I went ..... the cinema.

Complete the sentence

The weather yesterday was

A delicious B exciting C fantastic

76 C

Find the word that does not fit.

banana, apple, onion, pear, orange

Put the words in the list in the correct box.

Thai, India, Britain, Chinese, Swedish, Hungarian, Czech, Portugal

Countries	Languages
Malaysia	

78 A

Complete sentence B so it means the same as sentence A.

A The man built the bridge in 1892

B The bridge .....

Complete with your personal details

Family name: .....

First name: .....

Date of birth: .....

Address: .....

80 B

Put the words in the right order.

do usually what in you do summer ?

.....

[Turn over

I did it in 20<sup>th</sup> on May 21

minutes

Ronald

80/80

2

For questions 1-7, match the learner activities with the appropriate teaching aims listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Teaching aims

- ~~A~~ to practise deducing the meaning of words from context
- ~~B~~ to develop the skills of peer correction
- ~~C~~ to give practice in oral fluency
- D to give practice in extensive reading
- ~~E~~ to give controlled practice of structures
- ~~F~~ to recycle vocabulary
- ~~G~~ to focus on pronunciation
- ~~H~~ to give practice in using new vocabulary

Learner activities

- 1 Learners complete a gap-fill grammar exercise in a workbook. ✓
- 2 Learners have a group discussion on a topic of their choice. ✓
- 3 Learners exchange workbooks and check their partner's work. ✓
- 4 Learners play a word game based on words studied last term. ✓
- 5 Learners write a story using words the teacher has just presented. ✓
- 6 Learners mark the stress on recently taught words. ✓
- 7 Learners find words in a reading text and match them with definitions given by the teacher. ✓

- E 1
- C 2
- B 3
- F 4
- H 5
- G 6
- A 7

7/7

Candidate Name Jose Centre Number  Candidate Number

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
 English for Speakers of Other Languages  
**TEACHING KNOWLEDGE TEST**  
 MODULE 2  
**002**  
 Sample Test  
 Lesson planning and use of resources for language teaching 1 hour 20 minutes

Additional materials:  
 Answer sheet  
 Soft clean eraser  
 Soft pencil (type B or HB is recommended)

⇒ 20'

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.  
 Do not open this booklet until you are told to do so.  
 There are eighty questions in this paper.  
 Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 14 printed pages and 2 blank pages.

For questions 8-14, match the textbook rubrics with the activity aims listed A-H. Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Textbook rubrics

- 8 Complete the following sentences so that they are true for you. ✓
- 9 Discuss with your partner the ways in which you revise vocabulary. ✓
- 10 Match the adjectives in column A with the nouns in column B. ✓
- 11 Look at the three sentences below. Then listen and mark the weak forms. ✓
- 12 Now read the story again and answer the following true/false questions. ✓
- 13 Read the story quickly and then put the four pictures in order. ✓
- 14 Do the vocabulary quiz in teams. ✓

Activity aims

- A to raise students' awareness of learning strategies
- B to give students practice in reading for specific information
- C to give students the chance to personalise the language
- D to revise language through a game
- E to give students practice in process writing
- F to give students practice in reading for gist
- G to highlight features of connected speech
- H to develop students' understanding of collocation

[Turn over

For questions 15-20, look at the stages and aims from a lesson plan about complaining. Two of the aims (A-C) in each stage are appropriate. One of the aims is NOT appropriate. Mark the aim (A, B or C) which is NOT appropriate on your answer sheet.

Stages

15

Lead-in

- The teacher asks the students when they last went on holiday and what problems they can have when travelling.
- The teacher elicits ideas about the problems and writes them on the board.

16

Listening

- Students listen to a customer complaining in a travel agent's.
- Students identify the problems mentioned on the tape.
- Students compare answers in pairs.

17

Language focus

- The teacher hands out the tapescript.
- Students identify the language of complaining and apologising in the tapescript.

18

Restricted practice

- The teacher shows the target language on an OHT.
- Students try to say the phrases.
- The teacher gives feedback, correcting and drilling where necessary.

Aims

- A to create interest in the topic
  - B to introduce the past simple tense
  - C to personalise the start of the lesson
- 
- A to check students' understanding of the tape
  - B to provide a model of the target language in context
  - C to pre-teach the meaning of new words
- 
- A to focus students' attention on the target language
  - B to give students practice in reading for gist
  - C to provide students with a record of language in context
- 
- A to allow students to personalise the target language
  - B to allow students to use the target language in a controlled way
  - C to develop students' confidence in pronouncing the target language

5

19 Preparation for freer practice

- Students study their role-cards: student A is the complaining customer student B is the travel agent.

20 Freer practice

- Students act out the situation in pairs.

- A to give students time to think of ideas to use in the role-play
- ~~B~~ to develop reading comprehension
- C to allow students to check with the teacher what they have to do
- ~~X~~ to focus on the form of the target language
- B to give less controlled practice of the target language
- C to prepare students for real communication

6/6

[Turn over

6

For questions 21-29, match the information from a lesson plan with the lesson plan headings listed A-E.

Mark the correct letter (A-E) on your answer sheet.  
You need to use some options more than once.

Lesson plan headings

A	Lesson aim(s)
B	Anticipated problems
C	Procedure
D	Aids/resources
E	Personal aim(s) of teacher

Information from a lesson plan

- 21  D Copy of tape/cassette (teacher's book) and coursebook cassette. ✓
- 22  B Students might not want to talk about their childhood during the lead-in stage. ✓
- 23  C Tell students to listen a second time and answer the detailed comprehension questions. ✓
- 24  A Give students practice in the subskills of prediction, listening for gist and listening for specific information. ✓
- 25  B Students may not know several words in the listening, e.g. whisper, uniform, scary. ✓
- 26  E Reduce teacher talking time and involve students more, especially when answering questions. ✓
- 27  C Students copy down the new words from the board. ✓
- 28  D Class set of dictionaries. ✓
- 29  A Develop fluency skills. ✓

9/19

For questions 30-36, put the stages (A-H) of a reading skills lesson plan in order.

Mark the correct letter (B-H) on your answer sheet.

The first stage (A) is done for you. You do not need to use option A again.

- 0  A. The teacher tells students the title of the story – 'A long journey'.
- 30  ~~B~~ D. Students read for gist to see if their predictions were right, and the class discuss their answers with the teacher.
- 31  H. The teacher gives students comprehension questions to read.
- 32  B. Students brainstorm words connected with journeys.
- 33  C. Students read for specific information.
- 34  E. In pairs, students check their answers.
- 35  F. Students use their answers to re-tell the story in pairs.
- 36  G. The teacher gives students a list of words from a story about a journey. Students check which of their words are in the list, and then guess what the story will be about.

7/7

[Turn over

For questions 37-41, match the situations in which a teacher sets a test with the reasons for assessment listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

- | Situations   | Reasons for assessment  |
|--|---|
| 37 <input type="checkbox"/> B. The teacher has a new class. On the first day of the course, she sets a test which covers some language points she expects the students to be familiar with and others that she thinks the students may not know. The students do not prepare for the test. | A to familiarise students with the test format                  |
| 38 <input type="checkbox"/> E. The teacher notices that his intermediate students are making careless mistakes with basic question formation, which they should know. He announces that there will be a test on this the following week. The students have time to prepare for the test.   | B to allow the teacher to plan an appropriate scheme of work    |
| 39 <input type="checkbox"/> A. The students are going to take a public examination soon. The teacher gives them an example paper to do under test conditions.  | C to show students how well they have learned specific language |
| 40 <input type="checkbox"/> F. The teacher monitors students whenever they carry out speaking tasks and keeps notes about each student.  | D to allow students to assess each other                        |
| 41 <input type="checkbox"/> C. The class has recently finished a unit of the coursebook which focused on the use of the present perfect simple with 'for' and 'since'. The teacher gives the class a surprise test on this.  | E to motivate the students to revise a particular language area |
|  | F to assess students' progress on a continuous basis            |

5/5

10

For questions 50-56, read the dictionary entry. Match the extracts from the dictionary entry with the information they provide listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Dictionary entry

**convince** / kən'vɪns / v [ T (of) ] to make someone completely certain about something; persuade: *We finally convinced them of our innocence.* [ + obj + (that) ] *They failed to convince the directors that their proposals would work / I'm convinced that she is telling the truth.*

- |             |  |                                       |                        |
|-------------|--|---------------------------------------|------------------------|
| <b>B</b> 50 | I'm convinced that she is telling the truth.       | <input checked="" type="checkbox"/> A | Part of speech         |
| <b>F</b> 51 | convince   | <input checked="" type="checkbox"/> B | Example sentence       |
| <b>A</b> 52 | v  | <input checked="" type="checkbox"/> C | Dependent preposition  |
| <b>D</b> 53 | persuade   | <input checked="" type="checkbox"/> D | Single-word synonym    |
| <b>G</b> 54 | [ + obj + (that) ]                                 | <input checked="" type="checkbox"/> E | Phonemic transcription |
| <b>C</b> 55 | (of)   | <input checked="" type="checkbox"/> F | Headword               |
| <b>H</b> 56 | to make someone completely certain about something | <input checked="" type="checkbox"/> G | Verb pattern           |
|             |  | <input checked="" type="checkbox"/> H | Definition             |

7/7

9

For questions 42-49, match the examples of unit content with the unit headings from a book on lexis listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Examples of unit content

- |             |  |                                       |                             |
|-------------|--|---------------------------------------|-----------------------------|
| <b>B</b> 42 | Suffixes   | <input checked="" type="checkbox"/> A | Introduction                |
| <b>A</b> 43 | General advice about learning vocabulary                     | <input checked="" type="checkbox"/> B | Word formation              |
| <b>D</b> 44 | The difference between 'some experience' and 'an experience' | <input checked="" type="checkbox"/> C | Connecting and linking      |
| <b>I</b> 45 | American and British spelling                                | <input checked="" type="checkbox"/> D | Countables and uncountables |
| <b>H</b> 46 | Get up, run out of, set off                                  | <input checked="" type="checkbox"/> E | Topics                      |
| <b>E</b> 47 | Vocabulary about science                                     | <input checked="" type="checkbox"/> F | Feelings and actions        |
| <b>G</b> 48 | Idioms like 'over the moon'                                  | <input checked="" type="checkbox"/> G | Fixed expressions           |
| <b>C</b> 49 | Unless, besides, although                                    | <input checked="" type="checkbox"/> H | Phrasal verbs               |
|             |  | <input checked="" type="checkbox"/> I | Varieties of English        |

8/8

[Turn over



For questions 57-64, choose which book listed A-I could help a teacher who is interested in the following topic areas.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Title of book	Author	Publisher
<del>A</del> Primary Vocabulary Box	Caroline Nixon and Michael Tomlinson	CUP
B Writing	Tricia Hedge	OUP
<del>C</del> Uncovering Grammar	Scott Thornbury	Macmillan
<del>D</del> English Pronunciation in Use	Mark Hancock	CUP
<del>E</del> Readings in Teacher Development	Katie Head and Pauline Taylor	Macmillan
<del>F</del> Designing Language Teaching Tasks	Keith Johnson	Macmillan
<del>G</del> Choosing Your Coursebook	Alan Cunninghamworth	Macmillan
<del>H</del> Assessment	Michael Harris and Paul McCann	Macmillan
<del>I</del> Teaching Children English	David Vale and Anna Feunteun	CUP

Topic areas

- 57 preparing a class test
- 58 activities to practise new words
- 59 reflecting on your recent teaching
- 60 teaching English sentence structure
- 61 evaluating textbooks
- 62 writing your own teaching materials
- 63 focusing on the sounds of English
- 64 learning to teach young learners

H A B C G F D I

8/8 [Turn over

For questions 65-72, match the uses of coursebook materials with the sequence of coursebook activities listed A, B, C or D on the following page.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

- C 65 involves speaking practice
- D 66 practises note-taking skills
- A 67 pre-teaches vocabulary
- D 68 develops listening for detail
- C 69 personalises the topic
- C 70 brainstorm ideas about the topic
- B 71 introduces the theme of the lesson
- A 72 provides language needed to do the activities

8/8

### Getting Your Tongue Round It

**A** 1 Look at these words and try to pair them up in opposites or near opposites. They will be useful for the tasks in this lesson.

- |           |       |       |              |             |
|-----------|-------|-------|--------------|-------------|
| loud      | quiet | soft  | unattractive | interesting |
| beautiful | hard  | noisy | dull         | gentle      |

**B** 2 Listen to these four people. What languages are they speaking?

**C** 3 What languages do you like because of how they sound?

Work with a partner and explain why you like them. (Do they sound pleasant, attractive, soft, musical, etc.? – Try to use some of the words from the first task.)

**D** 4 Listen to these people talking about how they think different foreign languages sound or how they think foreign accents in English sound. Make a list of the languages and accents and write down what the people think about how they sound.

The people you are going to hear are:

- |   |        |   |        |
|---|--------|---|--------|
| 1 | Iain   | 4 | Lesley |
| 2 | Chris  | 5 | Ravi   |
| 3 | Donald | 6 | Peter  |

[Turn over

For questions 73-80, match the teachers' comments with the resources listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Resources**

- ~~A~~ graded readers
- ~~B~~ overhead transparencies
- ~~C~~ role-cards
- ~~D~~ newspapers
- ~~E~~ student posters
- ~~F~~ songs
- ~~G~~ bilingual dictionaries
- H realia
- ~~I~~ puppets

**Teachers' comments**

- Teachers of young learners find these a good way to motivate their students. Young learners can make their own and act out stories using them.
- These can be based on authentic material but contain language that has been made easier for students. They can help students to develop their vocabulary.
- These can help students to understand difficult texts.
- These can be very useful, but finding suitable texts for low-level learners is often a problem.
- Students find these useful because they provide ideas for what to say.
- These provide enjoyable listening practice and can also be used as the basis for language work.
- They can have many different uses, such as correction, feedback, setting the scene and comprehension questions.
- I put these up around the classroom so that students can see their own work on display.

- I** 73
- A** 74
- G** 75
- D** 76
- C** 77
- F** 78
- B** 79
- E** 80

*I did it in 20 minutes on May 27.*

80/80

2

For questions 1-7, match the examples of teachers' classroom language with their functions listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Teachers' classroom language

Functions

- |   |  |
|---|--|
| <p><input checked="" type="checkbox"/> C 1 Listen, I like playing football, repeat everyone, I like playing football.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> H 2 Maria – collect the books, please.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> F 3 Tell me three adjectives beginning with the letter 'C'.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> B 4 Just listen to how I say it – poTAtoes.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> G 5 Okay, discuss it with your partner now, please.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> A 6 I'm really full, I've just eaten a big lunch. Am I hungry now?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> E 7 Let's have a look. Yes, that's great. Now try the next one.</p> | <p><del>A</del> checking understanding</p> <p><del>B</del> emphasising word stress</p> <p><del>C</del> drilling</p> <p>D checking instructions</p> <p><del>E</del> monitoring</p> <p><del>F</del> eliciting</p> <p><del>G</del> organising pairwork</p> <p><del>H</del> nominating</p> |
|---|--|

7/7

Candidate Name: José  
 Centre Number:   
 Candidate Number:   
 003

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
 English for Speakers of Other Languages  
 TEACHING KNOWLEDGE TEST  
 MODULE 3

Sample Test  
 1 hour 20 minutes

→ 251

Additional materials:  
 Answer sheet  
 Soft clean eraser  
 Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.  
 Do not open this booklet until you are told to do so.  
 There are eighty questions in this paper.  
 Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 13 printed pages and 3 blank pages.

© UCLES 2005

[Turn over

3

For questions 8-16, match the examples of classroom language with the descriptions listed A, B or C. Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Descriptions

- A language for learners to use in the classroom
- B language for playing games
- C language for the teacher to manage classroom routines

Classroom language

- 8 Can I borrow your pencil, please? **A**
- 9 It's your team's turn. **B**
- 10 Whose turn is it to get the books today? Anna? **C**
- 11 Red group and blue group, work together. **C**
- 12 Can I have a pair of scissors, please? **A**
- 13 What's the score? **B**
- 14 Sorry I'm late. **A**
- 15 Practise in pairs. **C**
- 16 Miss a turn. **B**

9/14

[Turn over

4

For questions 17-21, read the following instructions which a teacher used with adult elementary learners. Some of these instructions may not be appropriate.

Match the instructions with the trainer's comments listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Instructions

- 17 **B** Imagine you were in a shop and you had decided to buy some chocolates. What do you think you might say? **J**
- 18 **F** Read the text and identify the cohesive devices. **J**
- 19 **A** Look at the text and underline all the verbs. **J**
- 20 **E** Why don't you just get into pairs or a small group, if you like, and discuss a few of the questions for a little bit? **J**
- 21 **C** Weren't you listening? I said exercise three. Don't waste my time! **J**

Trainer's comments

- ~~A~~ This is a clear instruction for adult elementary learners.
- ~~B~~ The grammar in this instruction is above elementary level.
- ~~C~~ Some adult students might find this instruction rude.
- D This instruction is not well sequenced.
- ~~E~~ This instruction does not tell students exactly what to do.
- ~~F~~ Some of the lexis in this instruction is above elementary level.

5/5

For questions 22-27, match what the teacher is doing with the purposes for using the students' first language listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Purposes for using the students' first language

- A Checking understanding
- B Explaining procedures
- C Motivating

The teacher is

- 22 asking students to show they know what to do for homework. ✓
- 23 giving individual written feedback to a weak student. ✓
- 24 encouraging elementary students to try new ways of learning. ✓
- 25 telling a large group of teenagers the rules of a game. ✓
- 26 asking students to translate the meaning of new words. ✓
- 27 showing a group of beginners exactly how to use a self-access centre. ✓

6/6

[Turn over

For questions 28-32, read the conversation between two advanced learners. Answer the questions about their use of language by choosing the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Cristina: Are you a good sailor? Have you ever been seasick? line 2  
 Raquel: Yeah, I have been seasick, once. Actually, I –  
 Cristina: Was that on a long journey?  
 Raquel: Yeah. In fact I'm quite a good traveller normally. But there was erm ... er ... not on a long journey, no, sorry. It was about only 30 kilometres. And erm, coming ... on the way back, it was a very small boat, and it was very hot, and me and the rest of my family were on the very ... in the inside of the boat. And it was just like being in a ... on a cork, carried by water. And my brother started first, and then everyone started feeling sick. line 4  
line 5  
line 8  
 Cristina: Oh, terrible. line 10  
 Raquel: It was horrible. line 11

28 Why does Raquel stop after saying 'Actually, I –'? (line 2)

- A She can't remember the right word. ✓
- B She hasn't understood the question.
- C She is suddenly interrupted by Cristina. ✓

29 Why does Raquel say 'Yeah' at the beginning of line 4?

- A to show that she heard Cristina's question. ✓
- B to ask for the question to be repeated
- C to show she is unsure about her answer

30 Why does Raquel use 'in fact'? (line 4)

- A She's introducing a contrast with what she said earlier. ✓
- B She's correcting what Cristina said.
- C She's giving herself some time to think.

31 The many uses of 'and' in lines 5-8 in Raquel's story

- A summarise Raquel's ideas. ✓
- B repeat what happened in the story.
- C mark new points in the story. ✓

32 The adjectives 'terrible' and 'horrible' (lines 10 and 11) show that Raquel and Cristina both

- A dislike the way Raquel told the story. ✓
- B have the same reaction.
- C have had a similar experience.

5/5

7

For questions 33-40, match the circled mistakes with the types of mistake listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Circled mistakes

- 33 The weather in London (is badder than) the weather in Tokyo.
- 34 The teacher (made me to stay) in school after class.
- 35 (What you doing) this weekend?
- 36 (I go to the cinema) last week.
- 37 He (worked very hardly) to finish the project.
- 38 (Don't blame you, It's not your fault.
- 39 (She in summer goes) to the seaside every year.
- 40 They've been (away since a long time).

Types of mistake

- ~~A~~ wrong tense
- ~~B~~ wrong verb pattern
- ~~C~~ wrong preposition
- ~~D~~ wrong adverb form
- ~~E~~ wrong comparative form
- ~~F~~ wrong word order
- ~~G~~ missing auxiliary verb
- H missing preposition
- ~~I~~ wrong pronoun

E B G A D I F C

8/8

[Turn over

8

For questions 41-49, match the teacher activities with the teacher roles listed A, B, C or D.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

Teacher roles

- A MANAGER (manages students and activities during class time)
- B PLANNER (chooses materials and/or methodology before the course or lesson)
- C PROVIDER (gives expert information about target language)
- D DIAGNOSTICIAN (finds out the needs and interests of students)

- 41 The teacher puts students into groups of three for a role-play. **A**
- 42 The teacher asks a noisy student to speak more quietly. **A**
- 43 The teacher invites students to suggest topics for course content. **D**
- 44 While students write a story, the teacher walks round the class helping students who make errors or ask for new words. **C**
- 45 The teacher wants to identify gaps in their knowledge so she asks students to brainstorm crime vocabulary. **D**
- 46 The teacher introduces the present perfect continuous. **C**
- 47 The teacher decides which coursebook activities will fit into the time available for the lesson. **B**
- 48 The teacher finds a video to fit into the topic of the unit. **B**
- 49 The teacher gives students a questionnaire in order to find out more about their learning styles and preferences. **D**

9/9

For questions 50-55, choose the best option to complete each statement about ways of grouping students.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

50 It is a good idea to group less able students together so that

- A they feel more comfortable when speaking.
- B they do not dominate other students.
- C they can work at a faster pace.

51 Group work is useful because it

- A reduces teacher talking time.
- B improves class discipline.
- C makes all students work as hard as they can.

52 In mixed ability classes, using group work

- A helps to identify weaker students.
- B means the teacher can give attention to all students.
- C encourages students to help one another.

53 Pairwork activities aim to encourage students

- A to work independently of the teacher.
- B to assess their own progress.
- C to develop language awareness.

54 If a teacher wants to assess students' written work, it's best to do

- A group work.
- B individual work.
- C mingling activities.

55 If a teacher wants to control what the students do as much as possible, it's best to do

- A pairwork.
- B team activities.
- C whole class work.

6/6

[Turn over

For questions 56-63, match the classroom management strategies with the problems of group or pairwork listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B, or C) on your answer sheet.

Problems of group or pairwork

In group or pairwork ...

- A some students get bored.
- B some students use L1 too much.
- C some students always dominate.

Classroom management strategies

- 56 Plan extra activities for students who may finish before the others.
- 57 Make sure students know the language they need to complete tasks.
- 58 Introduce more challenge into the activities.
- 59 Arrange groups more carefully, and re-group students whenever necessary.
- 60 Create a purpose for doing group or pairwork in English.
- 61 Teach the language needed for frequent classroom activities.
- 62 Raise awareness of the importance of giving everyone a chance to take part.
- 63 Select topics and tasks that motivate the students.

- A
- B
- A
- C
- B
- B
- C
- A

S/S

For questions 64-70, match the classroom situations with the classroom management choices listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

**Classroom situations**

- 64 **C** You notice that some of your students are unsure about how to start some pairwork.
- 65 **E** After a reading comprehension task, you ask the class for the answer to number one. Nobody says anything.
- 66 **D** You notice that during an activity your class of young learners is making too much noise.
- 67 **A** During a group work activity about travel, your students talk about a different topic. However, they do this in English.
- 68 **G** You set a task for listening comprehension. During the listening, you notice that no one is writing the answers.
- 69 **F** You set up a speaking task in groups. You notice when you monitor closely that the groups stop speaking completely.
- 70 **B** You are teaching a class after lunch. Everyone is sleepy.

**Classroom management choices**

- A** Praise them for using the language but remind them about the task.
- B** Do a 'warmer' activity which gets the students out of their seats.
- C** Model the activity yourself with a student, so everyone understands what they have to do.
- D** Use a strategy that students recognise for 'turning down the volume', e.g. a hand gesture or drawing on the board.
- E** Ask the students to compare their work with their partner to give them confidence.
- F** Stand back and listen from a distance.
- G** Repeat the instructions and ask if they would like you to play it again.

[Turn over

For questions 71-75, look at the situations in which a teacher corrects students and at the correction strategies listed A, B or C.

Two of the correction strategies are appropriate in each situation. One of the correction strategies is **NOT** appropriate.

Mark the correction strategy (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

- 71 **A** A student says the word 'August' with poor pronunciation, in open class. The teacher
  - A** says the word correctly, and asks the student to repeat it.
  - B** writes the word in phonemic script on the whiteboard.
  - C** asks the student to say the word again, with no correction, and then moves on.
- 72 **C** Students tell stories about themselves in groups of three. The teacher corrects students' language
  - A** quietly, as she is monitoring their group storytelling.
  - B** after the group stage, by focusing on problems she noted down during the group stage.
  - C** later when she asks the weaker students to tell their stories to the whole class.
- 73 **C** In a controlled practice exercise on the past continuous, a pre-intermediate student says 'I driving down the road when it happened.' The teacher
  - A** uses hand gestures to show that there is a missing word.
  - B** mimes driving to show the student that she has understood.
  - C** points to the model sentence on the whiteboard to remind the student of the form.
- 74 **C** At the start of class, when students are talking in open class, one of the learners says, 'The film was interested.' The teacher
  - A** says 'Interesting or interested?'
  - B** says 'There's a grammar problem there, Maria. What about your weekend, Hassan?'
  - C** says 'You were interested, so the film was \_\_\_\_\_?' (with rising intonation)
- 75 **B** In a controlled writing practice activity, a learner makes several mistakes in recently studied language. The teacher
  - A** marks the writing using a correction code.
  - B** gives the writing to a peer to correct.
  - C** ignores the mistakes in the writing.

5/5



For questions 76-80, match the ways a teacher gave feedback on students' written work with the aims listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Feedback on written work

**C**  76 The teacher marked students' writing using a correction code. Then she gave them time in the lesson to improve their work while she monitored.

**E**  77 The teacher gave an overall grade for letters students had written for homework. He also gave them an example letter to look at.

**F**  78 The teacher used a system of smiling and sad faces to give students feedback on their written work.

**A**  79 The teacher noted mistakes from students' written work and used these to prepare a language quiz, which students did in teams.

**D**  80 The teacher only commented on the content of stories that students had written.

Aims

A to focus on common language mistakes that many students made in their writing

B to inform students of their general progress in writing at the end of term

C to encourage students to learn to edit their own work

D to encourage students' creativity and to create a positive attitude to writing

E to provide students with a model for similar written work in the future

F to inform primary age students about their progress in a fun way

5/5

I did it in 25 minutes on May 27.

Candidate Name: Ana  
Centre Number:   
Candidate Number:   
2

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages  
TEACHING KNOWLEDGE TEST  
MODULE 2

002  
Sample Test  
1 hour 20 minutes

55 minutes

Additional materials:  
Answer sheet  
Soft clean eraser  
Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.  
Do not open this booklet until you are told to do so.  
There are eighty questions in this paper.  
Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.  
You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet.  
You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.  
At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

65/80 = 81,25%

For questions 1-7, match the learner activities with the appropriate teaching aims listed A-H.  
Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.  
There is one extra option which you do not need to use.

Teaching aims

- A to practise deducing the meaning of words from context 7
- B to develop the skills of peer correction 3
- C to give practice in oral fluency 2
- D to give practice in extensive reading
- E to give controlled practice of structures
- F to recycle vocabulary 4
- G to focus on pronunciation 6
- H to give practice in using new vocabulary 5

Learner activities

- 1 Learners complete a gap-fill grammar exercise in a workbook. E
- 2 Learners have a group discussion on a topic of their choice. U
- 3 Learners exchange workbooks and check their partner's work. U
- 4 Learners play a word game based on words studied last term. U
- 5 Learners write a story using words the teacher has just presented. U
- 6 Learners mark the stress on recently taught words. U
- 7 Learners find words in a reading text and match them with definitions given by the teacher. U

This question paper consists of 14 printed pages and 2 blank pages.

[Turn over

6/7

For questions 8-14, match the textbook rubrics with the activity aims listed A-H. Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Textbook rubrics

- 8 Complete the following sentences so that they are true for you. **E C**
- 9 Discuss with your partner the ways in which you revise vocabulary. **A V**
- 10 Match the adjectives in column A with the nouns in column B. **H**
- 11 Look at the three sentences below. Then listen and mark the weak forms. **G V**
- 12 Now read the story again and answer the following true/false questions. **B V**
- 13 Read the story quickly and then put the four pictures in order. **F V**
- 14 Do the vocabulary quiz in teams. **D**

Activity aims

- A to raise students' awareness of learning strategies
- B to give students practice in reading for specific information
- C to give students the chance to personalise the language
- D to revise language through a game
- E to give students practice in process writing
- F to give students practice in reading for gist
- G to highlight features of connected speech
- H to develop students' understanding of collocation

0/7

[Turn over

For questions 15-20, look at the stages and aims from a lesson plan about complaining. Two of the aims (A-C) in each stage are appropriate. One of the aims is **NOT** appropriate. Mark the aim (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

Stages	Aims
<p>15 <b>Lead-in</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher asks the students when they last went on holiday and what problems they can have when travelling.</li> <li>• The teacher elicits ideas about the problems and writes them on the board.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A to create interest in the topic</li> <li><b>B</b> to introduce the past simple tense</li> <li>C to personalise the start of the lesson</li> </ul>
<p>16 <b>Listening</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students listen to a customer complaining in a travel agent's.</li> <li>• Students identify the problems mentioned on the tape.</li> <li>• Students compare answers in pairs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A to check students' understanding of the tape</li> <li>B to provide a model of the target language in context</li> <li><b>C</b> to pre-teach the meaning of new words</li> </ul>
<p>17 <b>Language focus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher hands out the transcript.</li> <li>• Students identify the language of complaining and apologising in the transcript.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>A</b> to focus students' attention on the target language</li> <li><b>B</b> to give students practice in reading for gist</li> <li>C to provide students with a record of language in context</li> </ul>
<p>18 <b>Restricted practice</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher shows the target language on an OHT.</li> <li>• Students try to say the phrases.</li> <li>• The teacher gives feedback, correcting and drilling where necessary.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>A</b> to allow students to personalise the target language</li> <li>B to allow students to use the target language in a controlled way</li> <li>C to develop students' confidence in pronouncing the target language</li> </ul>

little knowledge of ELT aims

5

**19** Preparation for freer practice

- Students study their role-cards: student A is the complaining customer student B is the travel agent.

**20** Freer practice

- Students act out the situation in pairs.

A to give students time to think of ideas to use in the role-play ✓  
 B to develop reading comprehension ✓  
 C to allow students to check with the teacher what they have to do

A to focus on the form of the target language ✓  
 B to give less controlled practice of the target language ✓  
 C to prepare students for real communication

5/6

[Turn over

6

For questions 21-29, match the information from a lesson plan with the lesson plan headings listed A-E.  
 Mark the correct letter (A-E) on your answer sheet.  
 You need to use some options more than once.

**Lesson plan headings**

A	Lesson aim(s)
B	Anticipated problems
C	Procedure
D	Aids/resources
E	Personal aim(s) of teacher

**Information from a lesson plan**

**21** Copy of tape/cassette (teacher's book) and coursebook cassette. **D** ✓

**22** Students might not want to talk about their childhood during the lead-in stage. **B** ✓

**23** Tell students to listen a second time and answer the detailed comprehension questions. **C** ✓

**24** Give students practice in the subskills of prediction, listening for gist and listening for specific information. **A** ✓

**25** Students may not know several words in the listening, e.g. whisper, uniform, scary. **B** ✓

**26** Reduce teacher talking time and involve students more, especially when answering questions. **E** ✓

**27** Students copy down the new words from the board. **C** ✓

**28** Class set of dictionaries. **D** ✓

**29** Develop fluency skills. **A** ✓

9/9

For questions 30-36, put the stages (A-H) of a reading skills lesson plan in order.

Mark the correct letter (B-H) on your answer sheet.

The first stage (A) is done for you. You do not need to use option A again.

- 0 ...A.
- 30 ...D
- 31 ...H
- 32 ...B
- 33 ...E
- 34 ...C
- 35 ...F
- 36 ...G

- A The teacher tells students the title of the story – 'A long journey'.
- B Students read for gist to see if their predictions were right, and the class discuss their answers with the teacher.
- C The teacher gives students comprehension questions to read.
- ~~D~~ Students brainstorm words connected with journeys.
- E Students read for specific information.
- ~~F~~ In pairs, students check their answers.
- ~~G~~ Students use their answers to re-tell the story in pairs.
- ~~H~~ The teacher gives students a list of words from a story about a journey. Students check which of their words are in the list, and then guess what the story will be about.

5/7

[Turn over

For questions 37-41, match the situations in which a teacher sets a test with the reasons for assessment listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Situations

- 37  B The teacher has a new class. On the first day of the course, she sets a test which covers some language points she expects the students to be familiar with and others that she thinks the students may not know. The students do not prepare for the test.
- 38  E The teacher notices that his intermediate students are making careless mistakes with basic question formation, which they should know. He announces that there will be a test on this the following week. The students have time to prepare for the test.
- 39  A The students are going to take a public examination soon. The teacher gives them an example paper to do under test conditions.
- 40  C The teacher monitors students whenever they carry out speaking tasks and keeps notes about each student.
- 41  F The class has recently finished a unit of the coursebook which focused on the use of the present perfect simple with 'for' and 'since'. The teacher gives the class a surprise test on this.

Reasons for assessment

- A to familiarise students with the test format
- B to allow the teacher to plan an appropriate scheme of work
- C to show students how well they have learned specific language
- D to allow students to assess each other
- E to motivate the students to revise a particular language area
- F to assess students' progress on a continuous basis

3/5

10

For questions 50-56, read the dictionary entry. Match the extracts from the dictionary entry with the information they provide listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Dictionary entry

**convince** / kən'vɪns / v [ T (of) ] to make someone completely certain about something; persuade: *We finally convinced them of our innocence.* [ + obj + (that) ] *They failed to convince the directors that their proposals would work / I'm convinced that she is telling the truth.*

- |  |   |
|--|---|
| <p>50 I'm convinced that she is telling the truth. <b>B</b> ✓</p> <p>51 convince <b>F</b> ✓</p> <p>52 v <b>G A</b> ✓</p> <p>53 persuade <b>D</b> ✓</p> <p>54 [ + obj + (that) ] <b>A G</b></p> <p>55 (of) <b>C</b> ✓</p> <p>56 to make someone completely certain about something <b>H</b> ✓</p> | <p>A Part of speech</p> <p><del>B</del> Example sentence</p> <p><del>C</del> Dependent preposition</p> <p><del>D</del> Single-word synonym</p> <p>E Phonemic transcription</p> <p><del>F</del> Headword</p> <p><del>G</del> Verb pattern</p> <p><del>H</del> Definition</p> |
|--|---|

5/7

9

For questions 42-49, match the examples of unit content with the unit headings from a book on lexis listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Examples of unit content

- |   |   |
|---|---|
| <p>42 Suffixes <b>B</b> ✓</p> <p>43 General advice about learning vocabulary <b>A</b> ✓</p> <p>44 The difference between 'some experience' and 'an experience' <b>D</b> ✓</p> <p>45 American and British spelling <b>E I</b> ✓</p> <p>46 Get up, run out of, set off <b>H</b> ✓</p> <p>47 Vocabulary about science <b>G E</b> ✓</p> <p>48 Idioms like 'over the moon' <b>I G</b> ✓</p> <p>49 Unless, besides, although <b>C</b> ✓</p> | <p>Unit headings</p> <p>A Introduction</p> <p>B Word formation</p> <p>C Connecting and linking</p> <p>D Countables and uncountables</p> <p>E Topics</p> <p>F Feelings and actions</p> <p>G Fixed expressions</p> <p>H Phrasal verbs</p> <p>I Varieties of English</p> |
|---|---|

5/8

[Turn over

For questions 57-64, choose which book listed A-I could help a teacher who is interested in the following topic areas.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Title of book	Author	Publisher
A Primary Vocabulary Box 58 ✓	Caroline Nixon and Michael Tomlinson:	CUP
B Writing 62 ✓	Tricia Hedge	OUP
C Uncovering Grammar 60 ✓	Scott Thornbury	Macmillan
D English Pronunciation in Use 63 ✓	Mark Hancock	CUP
E Readings in Teacher Development 59 ✓	Katie Head and Pauline Taylor	Macmillan
F Designing Language Teaching Tasks 64 ✓	Keith Johnson	Macmillan
G Choosing Your Coursebook 61 ✓	Alan Cunningsworth	Macmillan
H Assessment 57 ✓	Michael Harris and Paul McCann	Macmillan
I Teaching Children English 64 ✓	David Vale and Anna Feunteun	CUP

Topic areas

- 57 preparing a class test
- 58 activities to practise new words
- 59 reflecting on your recent teaching
- 60 teaching English sentence structure
- 61 evaluating textbooks
- 62 writing your own teaching materials
- 63 focusing on the sounds of English
- 64 learning to teach young learners

7/8

[Turn over

For questions 65-72, match the uses of coursebook materials with the sequence of coursebook activities listed A, B, C or D on the following page.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

- 65 involves speaking practice C ✓
- 66 practises note-taking skills D ✓
- 67 pre-teaches vocabulary A ✓
- 68 develops listening for detail D ✓
- 69 personalises the topic C ✓
- 70 brainstorm ideas about the topic C ✓
- 71 introduces the theme of the lesson B ✓
- 72 provides language needed to do the activities B-D A ✓

6/8

### Getting Your Tongue Round It

**A** 1 Look at these words and try to pair them up in opposites or near opposites. They will be useful for the tasks in this lesson.

loud	quiet	soft	unattractive	interesting
beautiful	hard	noisy	dull	gentle

**B** 2 Listen to these four people. What languages are they speaking?

**C** 3 What languages do you like because of how they sound?

Work with a partner and explain why you like them. (Do they sound pleasant, attractive, soft, musical, etc.? – Try to use some of the words from the first task.)

**D** 4 Listen to these people talking about how they think different foreign languages sound or how they think foreign accents in English sound. Make a list of the languages and accents and write down what the people think about how they sound.

The people you are going to hear are:

1	Iain	4	Lesley
2	Chris	5	Ravi
3	Donald	6	Peter

[Turn over

For questions 73-80, match the teachers' comments with the resources listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Resources**

- A graded readers
- B overhead transparencies
- C role-cards
- D newspapers
- E student posters
- F songs
- G bilingual dictionaries
- H realia
- ~~X~~ puppets

**Teachers' comments**

- 73 **J** Teachers of young learners find these a good way to motivate their students. Young learners can make their own and act out stories using them.
- 74 **A** These can be based on authentic material but contain language that has been made easier for students. They can help students to develop their vocabulary.
- 75 **G** These can help students to understand difficult texts.
- 76 **D** These can be very useful, but finding suitable texts for low-level learners is often a problem.
- 77 **C** Students find these useful because they provide ideas for what to say.
- 78 **F** These provide enjoyable listening practice and can also be used as the basis for language work.
- 79 **B** They can have many different uses, such as correction, feedback, setting the scene and comprehension questions.
- 80 **E** I put these up around the classroom so that students can see their own work on display.

8/8



For questions 1-5, match the example language with the grammatical terms listed A-F. Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Example language	Grammatical terms
1 who, which, that ✓	A possessive adjectives
2 across, along, off ✓	B relative pronouns
3 yourself, ourselves, themselves ✓	C reflexive pronouns
4 your, his, our ✓	D demonstrative adjectives
5 above, against, by ✓	E prepositions of place
	F prepositions of movement

5/5

Candidate Name: Ana

Centre Number:            Candidate Number:           

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages  
**TEACHING KNOWLEDGE TEST**  
MODULE 1  
Language and background to language learning and teaching. 1 hour 20 minutes

**001**

Sample Test  
1 hour 20 minutes

50'

Additional materials:  
Answer sheet  
Soft clean eraser  
Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

**INSTRUCTIONS TO CANDIDATES**

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.  
Do not open this booklet until you are told to do so.  
There are eighty questions in this paper.  
Answer all questions.  
Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.  
You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet.  
You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.  
At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

**INFORMATION FOR CANDIDATES**

Each question in this paper carries one mark.

40 = 95%  
80

This question paper consists of 15 printed pages and 1 blank page.

For questions 11-16, choose the correct word(s) to complete each definition of lexical terms. Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 11  A . . . . . is a group of words which together mean something different from the meanings of the individual words. ✓  
A An idiom    B A phrase    C A clause
- 12  Colloquial English contrasts with A . . . . . English. ✓  
A formal    B accurate    C spoken
- 13  Two or more words that often go together are called B . . . . . ✓  
A comparatives    B collocations    C conjunctions
- 14  Homophones are words that have the same B . . . . . ✓  
A spelling    B sound    C meaning
- 15  Synonyms are words with B . . . . . meanings. ✓  
A opposite    B similar    C several
- 16  An appropriate C . . . . . is the style of language that best fits a particular situation. ✓  
A rhythm    B context    C register

6/6

For questions 6-10, match the underlined words in the text below with the grammatical terms listed A-F. Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Grammatical terms

- A pronoun 8
- B collective noun 10
- C plural noun
- D compound noun 7
- E proper noun 6
- F uncountable noun 9

✓  
✓  
✓  
✓  
✓

Koffie stood on the shore of (6) Lake Volta and looked at the small (7) fishing boat bobbing on the waves. The boat was empty and had been there for two days. (8) He had wanted to jump into the lake and pull it onto the beach, but he remembered his father's (9) advice, and knew that he must not take other people's property. His (10) family often went hungry, and he could have caught fish if he only had a boat.

5/5

[Turn over

For questions 22-29, look at the two vowel sounds in each word. Match the vowel sounds in the words with the pairs of phonemic symbols listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Words	Phonemic symbols
22 curly	<del>A</del> /əʊ/ /ə/
23 over	<del>B</del> /eɪ/ /ɪ/
24 village	<del>C</del> /əʊ/ /ɜ:/
25 paper	<del>D</del> /ɜ:/ /ə/
26 homework	E /aɪ/ /ə/
27 learner	<del>F</del> /aɪ/ /ʌ/
28 nightclub	<del>G</del> /ɪ/ /ɪ/
29 baby	<del>H</del> /eɪ/ /ə/
	<del>I</del> /ɜ:/ /ɪ/

Handwritten answers for questions 22-29: I, A, G, H, C, D, F, B.

5/8

For questions 17-21, match the example sentences with the functions listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Example sentences	Functions
17 This burger hasn't been cooked properly.	A suggesting
18 How about reading the latest Harry Potter book? It's brilliant!	<del>B disagreeing</del>
19 I wouldn't eat that apple if I were you - it looks bad.	C advising
20 Excuse me, is it too late to get a ticket for the disco tonight?	D asking for an opinion
21 What do you think of my new jeans?	E enquiring
	F complaining

Handwritten answers for questions 17-21: F, A, C, D, E.

5/5

[Turn over

For questions 30-35, match what the writer does with the writing subskills listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Writing subskills

- A Using a model
- B Drafting
- C Peer-evaluation
- D Brainstorming
- E Planning
- F Re-drafting
- G Proofreading

- 30 Before I start, I write down as many ideas as I can. **D**
- 31 I organise my main points into different paragraphs in note form. **B**
- 32 I start writing, developing my main points. **B**
- 33 I re-organise what I have written to make my ideas clearer. **F**
- 34 I give my work to someone else to ask for his/her opinion. **C**
- 35 I give my work a final check for accuracy. **G**

6/6

Turn over

For questions 36-40, look at the following terms for language skills and three possible descriptions of the terms.

Choose the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 36 Summarising is
  - A explaining a text in detail.
  - B writing the last sentence of a text.
  - C giving the main points of a text.
- 37 Interactive listening is
  - A listening, responding and giving feedback.
  - B listening for detail, mood and attitude.
  - C listening and identifying word stress and linking.
- 38 Oral fluency is
  - A speaking without making any mistakes.
  - B speaking naturally without hesitating too much.
  - C speaking without considering the listener.
- 39 Paraphrasing is
  - A using phrases to say something instead of using complete sentences.
  - B connecting sentences together in speech or writing by using conjunctions.
  - C finding another way to say something when you cannot think of the right language.
- 40 Scanning is
  - A reading a text quickly to get the general idea.
  - B reading a text quickly to find specific information.
  - C reading a text quickly to identify the writer's attitude.

4/5

For questions 41-46, match the general advice on motivation with the techniques for encouraging motivation listed A, B, C or D.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

Techniques

- A Encourage learner autonomy.
- B Find out what students think.
- C Make your feedback positive and constructive.
- D Build variety into your teaching.

Advice

- 41 Listen to student feedback using a class 'suggestion box' or a short questionnaire. B ✓
- 42 Train students to use reference resources to help them study successfully on their own. A ✓
- 43 Think about how you tell students about their progress. How can you praise or encourage them instead of just giving marks? C ✓
- 44 Put students into new groups for different activities. D ✓
- 45 Give comments on students' work which are helpful and enable them to feel a sense of progress. C ✓
- 46 Don't always do the same kinds of things in the classroom. Try new activities and change activities in each lesson. D ✓

6/6

[Turn over

For questions 47-53, match the learners' comments to the descriptions of learner preferences listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Comments

- 47 'Most of the time should be spent doing grammar exercises.' D ✓
- 48 'I prefer working with other students to speaking to the teacher in front of the class.' C ✓
- 49 'I really like knowing how language works.' A ✓
- 50 'Rules just confuse me – it's better to work out language from examples.' H ✓
- 51 'Why should I listen to other students' mistakes? The teacher should talk most of the time.' E ✓
- 52 'I just want people to understand what I mean. I don't worry if I make mistakes.' G ✓
- 53 'It's important for me to know how well I'm doing.' F ✓

Preferences

- X This learner wants explanations of grammar rules.
- B This learner enjoys explaining language to other students.
- C This learner enjoys practising language in pairs and groups.
- D This learner enjoys doing language practice that focuses on accuracy.
- E This learner doesn't want to work with other students.
- F This learner needs to feel a sense of progress.
- G This learner focuses on communicating.
- H This learner doesn't want the teacher to explain grammar.

6/7

For questions 54-59, match what the student does with the learning strategies listed A-G.  
 Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.  
 There is one extra option which you do not need to use.

Learning strategies

- A self-monitoring
- B guessing from context
- C memorising
- D organising learning aids
- E repeating
- F consulting reference resources
- G using opportunities for practice

- 54 C 'To learn new words, I always create pictures of them in my mind.'
- 55 D 'I always keep new vocabulary on cards which I separate into topics.'
- 56 G 'Whenever I can, I talk with native English speakers in social situations.'
- 57 B 'I work out the meaning of a new word from the language around it.'
- 58 A 'I pay attention to my own language to make sure it is accurate.'
- 59 F 'If I am not sure of the meaning of a word or of how to use it, I look it up in a dictionary.'

6/6

[Turn over

For questions 60-66, match the statements with the teaching approaches that they describe listed A, B or C.  
 Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Teaching approaches

- A Presentation, Practice and Production (PPP)
- B Task-based Learning (TBL)
- C Grammar-Translation

Statements

- 60 B The teacher moves from providing models of language use to monitoring learners' use of language. A ✓
- 61 B First the learners complete a communicative task: they are encouraged to use any English they know and they do not have to use any particular language item. ✓
- 62 C The written form of the language is more important than the spoken form. ✓
- 63 A The language focus is at the start of the teaching sequence, with fluency activities coming later. ✓
- 64 B The language focus comes after a communicative activity, so that learners notice gaps in their language. ✓
- 65 B Learners acquire language by trying to use it in real communicative situations. B ✓
- 66 C The learners' first language plays a central role in the teaching. ✓

5/7

For questions 67-73, match the classroom activities with the types of speaking practice listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Types of speaking practice

- A oral fluency practice
- B controlled oral practice
- C neither

Classroom activities

- 67  A At the beginning of the lesson, we got into groups and talked about an interesting newspaper article that we had read.
- 68  B The teacher gave us word prompts such as 'cinema' and 'friends', and we had to say them in sentences using the past simple, e.g. 'We went to the cinema'; 'We visited some friends'.
- 69  C We listened to a recording of two people talking about their hobbies, then did a gap-fill comprehension task.
- 70  A The teacher gave us roles such as 'film star' or 'sports star' and we had to role play a party in which we chatted to each other.
- 71  A We had a discussion about the advantages and disadvantages of the internet.
- 72  C The teacher read out some sentences, some of which were correct and some incorrect. We had to shout out 'Right' or 'Wrong'.
- 73  B We had to ask our partner five questions about their abilities, using 'can', e.g. Can you swim?

7/7

[Turn over

For questions 74-80, match the examples of teaching or assessment activities with the task-types listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Task-types

- A Sentence transformation 78
- B Jumbled sentence 80
- C Odd one out 76
- D Form-filling 79
- E Multiple choice 75
- F Categorising 77
- G Labelling
- H Gap-fill 74

✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓

7/7

Activities

74

Complete the sentence.  
Last night I went to... the cinema.

75

Complete the sentence.  
The weather yesterday was C.  
A delicious B exciting C fantastic

76

Find the word that does not fit.  
banana, apple, onion, pear, orange

77

Put the words in the list in the correct box.  
Thai, India, Britain, Chinese, Swedish, Hungarian, Czech, Portugal

Countries	Languages
Malaysia	CHINESE
Portugal	SWEDISH
INDIA	CZECH
	HUNGARIAN
	THAI

78

Complete sentence B so it means the same as sentence A.  
A The man built the bridge in 1892  
B The bridge was built in 1892  
by the man.

79

Complete with your personal details

Family name:	<u>COU THHO</u>
First name:	<u>ELIZABETH</u>
Date of birth:	<u>06/04/51</u>
Address:	<u>SQ5 309 BRE/106</u>

80

Put the words in the right order.  
do usually what in you do summer ?  
What do you usually do in Summer?

Turn over



Candidate Name Ana Candidate Number 2

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages  
TEACHING KNOWLEDGE TEST  
MODULE 3

003

Sample Test  
1 hour 20 minutes

*45 minutes*

Managing the teaching and learning process  
Additional materials:  
Answer sheet  
Soft clean eraser  
Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

*64/80 = 80%*

This question paper consists of 13 printed pages and 3 blank pages.

© UCLES 2005

[Turn over

For questions 1-7, match the examples of teachers' classroom language with their functions listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Teachers' classroom language	Functions
<input checked="" type="checkbox"/> 1 Listen, I like playing football, repeat everyone, I like playing football.	A checking understanding
<input checked="" type="checkbox"/> 2 Maria - collect the books, please.	B emphasising word stress
<input checked="" type="checkbox"/> 3 Tell me three adjectives beginning with the letter 'C'.	C drilling
<input checked="" type="checkbox"/> 4 Just listen to how I say it - poTAtoes.	D checking instructions
<input checked="" type="checkbox"/> 5 Okay, discuss it with your partner now, please.	E monitoring
<input checked="" type="checkbox"/> 6 I'm really full, I've just eaten a big lunch. Am I hungry now?	F eliciting
<input checked="" type="checkbox"/> 7 Let's have a look. Yes, that's great. Now try the next one.	G organising pairwork
	H nominating

*5/7*

4

For questions 17-21, read the following instructions which a teacher used with adult elementary learners. Some of these instructions may not be appropriate.

Match the instructions with the trainer's comments listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Instructions

- 17  B Imagine you were in a shop and you had decided to buy some chocolates. What do you think you might say? J
- 18  E Read the text and identify the cohesive devices. F J E
- 19  A Look at the text and underline all the verbs.
- 20  D Why don't you just get into pairs or a small group, if you like, and discuss a few of the questions for a little bit?
- 21  C Weren't you listening? I said exercise three. Don't waste my time!

Trainer's comments

- A This is a clear instruction for adult elementary learners.
- B The grammar in this instruction is above elementary level.
- C Some adult students might find this instruction rude.
- D This instruction is not well sequenced.
- E This instruction does not tell students exactly what to do.
- F Some of the lexis in this instruction is above elementary level.

3/5

3

For questions 8-16, match the examples of classroom language with the descriptions listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Descriptions

- A language for learners to use in the classroom
- B language for playing games
- C language for the teacher to manage classroom routines

Classroom language

- 8  A Can I borrow your pencil, please? J
- 9  B It's your team's turn. J
- 10  C Whose turn is it to get the books today? Anna? J
- 11  A Red group and blue group, work together. G
- 12  A Can I have a pair of scissors, please? J
- 13  B What's the score? J
- 14  A Sorry I'm late. J
- 15  C Practise in pairs. J
- 16  B Miss a turn. J

8/9

[Turn over

For questions 22-27, match what the teacher is doing with the purposes for using the students' first language listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Purposes for using the students' first language

- A Checking understanding
- B Explaining procedures
- C Motivating

The teacher is

- 22  A asking students to show they know what to do for homework.
- 23  C giving individual written feedback to a weak student.
- 24  C encouraging elementary students to try new ways of learning.
- 25  B telling a large group of teenagers the rules of a game.
- 26  A asking students to translate the meaning of new words.
- 27  B showing a group of beginners exactly how to use a self-access centre.

6/6

[Turn over

For questions 28-32, read the conversation between two advanced learners. Answer the questions about their use of language by choosing the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Cristina: Are you a good sailor? Have you ever been seasick? line 2  
 Raquel: Yeah, I have been seasick, once. Actually, I –  
 Cristina: Was that on a long journey?  
 Raquel: Yeah. In fact I'm quite a good traveller normally. But there was erm ... er ... not on a long journey, no, sorry. It was about only 30 kilometres. And erm, coming ... on the way back, it was a very small boat, and it was very hot, and me and the rest of my family were on the very ... in the inside of the boat. And it was just like being in a ... on a cork, carried by water. And my brother started first, and then everyone started feeling sick. line 4  
line 5  
line 8  
 Cristina: Oh, terrible. line 10  
 Raquel: It was horrible. line 11

- 28 Why does Raquel stop after saying 'Actually, I –'? (line 2)  
 A She can't remember the right word.  
 B She hasn't understood the question.  
 C She is suddenly interrupted by Cristina. ✓
- 29 Why does Raquel say 'Yeah' at the beginning of line 4?  
 A to show that she heard Cristina's question  
 B to ask for the question to be repeated  
 C to show she is unsure about her answer ✓
- 30 Why does Raquel use 'In fact'? (line 4)  
 A She's introducing a contrast with what she said earlier.  
 B She's correcting what Cristina said. A  
 C She's giving herself some time to think.
- 31 The many uses of 'and' in lines 5-8 in Raquel's story  
 A summarise Raquel's ideas.  
 B repeat what happened in the story. ✓  
 C mark new points in the story.
- 32 The adjectives 'terrible' and 'horrible' (lines 10 and 11) show that Raquel and Cristina both  
 A dislike the way Raquel told the story.  
 B have the same reaction. ✓  
 C have had a similar experience. 4/5

4/5

8

For questions 41-49, match the teacher activities with the teacher roles listed A, B, C or D. Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet. You need to use some options more than once.

Teacher roles

- A MANAGER (manages students and activities during class time)
- B PLANNER (chooses materials and/or methodology before the course or lesson)
- C PROVIDER (gives expert information about target language)
- D DIAGNOSTICIAN (finds out the needs and interests of students)

- 41  A The teacher puts students into groups of three for a role-play.
- 42  A The teacher asks a noisy student to speak more quietly.
- 43  D The teacher invites students to suggest topics for course content.
- 44  C While students write a story, the teacher walks round the class helping students who make errors or ask for new words.
- 45  D The teacher wants to identify gaps in their knowledge so she asks students to brainstorm crime vocabulary.
- 46  C The teacher introduces the present perfect continuous.
- 47  B The teacher decides which coursebook activities will fit into the time available for the lesson.
- 48  B The teacher finds a video to fit into the topic of the unit.
- 49  D The teacher gives students a questionnaire in order to find out more about their learning styles and preferences.

9/9

7

For questions 33-40, match the circled mistakes with the types of mistake listed A-I. Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Circled mistakes

- 33  E The weather in London (is badder than) the weather in Tokyo.
- 34  B The teacher (made me to stay) in school after class.
- 35  G (What you doing) this weekend?
- 36  A (I go to the cinema) last week.
- 37  D He (worked very hardly) to finish the project.
- 38  H (Don't blame you.) It's not your fault.
- 39  I She in summer goes to the seaside every year.
- 40  F They've been (away since a long time).

Types of mistake

- A wrong tense
- B wrong verb pattern
- C wrong preposition
- D wrong adverb form
- E wrong comparative form
- F wrong word order
- G missing auxiliary verb
- H missing preposition
- I wrong pronoun

8/8

[Turn over

For questions 50-55, choose the best option to complete each statement about ways of grouping students.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

50 It is a good idea to group less able students together so that

- A they feel more comfortable when speaking.
- B they do not dominate other students.
- C they can work at a faster pace.

51 Group work is useful because it

- A reduces teacher talking time.
- B improves class discipline.
- C makes all students work as hard as they can.

52 In mixed ability classes, using group work

- A helps to identify weaker students.
- B means the teacher can give attention to all students.
- C encourages students to help one another.

53 Pairwork activities aim to encourage students

- A to work independently of the teacher.
- B to assess their own progress.
- C to develop language awareness.

54 If a teacher wants to assess students' written work, it's best to do

- A group work.
- B individual work.
- C mingling activities.

55 If a teacher wants to control what the students do as much as possible, it's best to do

- A pairwork.
- B team activities.
- C whole class work.

C 5/6

[Turn over

For questions 56-63, match the classroom management strategies with the problems of group or pairwork listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B, or C) on your answer sheet.

Problems of group or pairwork

In group or pairwork ...

- A some students get bored. **56**
- B some students use L1 too much. **57**
- C some students always dominate.

Classroom management strategies

- 56 Plan extra activities for students who may finish before the others. **A**
- 57 Make sure students know the language they need to complete tasks. **B**
- 58 Introduce more challenge into the activities. **A**
- 59 Arrange groups more carefully, and re-group students whenever necessary. **C**
- 60 Create a purpose for doing group or pairwork in English. **A B**
- 61 Teach the language needed for frequent classroom activities. **C**
- 62 Raise awareness of the importance of giving everyone a chance to take part. **C**
- 63 Select topics and tasks that motivate the students. **A**

7/8

For questions 64-70, match the classroom situations with the classroom management choices listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

Classroom situations

- 64  C You notice that some of your students are unsure about how to start some pairwork.
- 65  E After a reading comprehension task, you ask the class for the answer to number one. Nobody says anything.
- 66  D You notice that during an activity your class of young learners is making too much noise.
- 67  A During a group work activity about travel, your students talk about a different topic. However, they do this in English.
- 68  G You set a task for listening comprehension. During the listening, you notice that no one is writing the answers.
- 69  F You set up a speaking task in groups. You notice when you monitor closely that the groups stop speaking completely.
- 70  B You are teaching a class after lunch. Everyone is sleepy.

Classroom management choices

- A Praise them for using the language but remind them about the task.
- B Do a 'warmer' activity which gets the students out of their seats.
- C Model the activity yourself with a student, so everyone understands what they have to do.
- D Use a strategy that students recognise for 'turning down the volume', e.g. a hand gesture or drawing on the board.
- E Ask the students to compare their work with their partner to give them confidence.
- F Stand back and listen from a distance.
- G Repeat the instructions and ask if they would like you to play it again.

7/7

[Turn over

For questions 71-75, look at the situations in which a teacher corrects students and at the correction strategies listed A, B or C.

Two of the correction strategies are appropriate in each situation. One of the correction strategies is **NOT** appropriate.

Mark the correction strategy (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

- 71  A A student says the word 'August' with poor pronunciation, in open class. The teacher
  - A says the word correctly, and asks the student to repeat it.
  - B writes the word in phonemic script on the whiteboard.
  - C asks the student to say the word again, with no correction, and then moves on.
- 72  A Students tell stories about themselves in groups of three. The teacher corrects students' language
  - A quietly, as she is monitoring their group storytelling.
  - B after the group stage, by focusing on problems she noted down during the group stage.
  - C later when she asks the weaker students to tell their stories to the whole class.
- 73  A In a controlled practice exercise on the past continuous, a pre-intermediate student says 'I driving down the road when it happened.' The teacher
  - A uses hand gestures to show that there is a missing word.
  - B mimes driving to show the student that she has understood.
  - C points to the model sentence on the whiteboard to remind the student of the form.
- 74  A At the start of class, when students are talking in open class, one of the learners says, 'The film was interested.' The teacher
  - A says 'Interesting or interested?'
  - B says 'There's a grammar problem there, Maria. What about your weekend, Hassan?'
  - C says 'You were interested, so the film was \_\_\_\_\_?' (with rising intonation)
- 75  A In a controlled writing practice activity, a learner makes several mistakes in recently studied language. The teacher
  - A marks the writing using a correction code.
  - B gives the writing to a peer to correct.
  - C ignores the mistakes in the writing.

0/5

For questions 76-80, match the ways a teacher gave feedback on students' written work with the aims listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Feedback on written work

- 76  **A** The teacher marked students' writing using a correction code. Then she gave them time in the lesson to improve their work while she monitored.
- 77  **E** The teacher gave an overall grade for letters students had written for homework. He also gave them an example letter to look at.
- 78  **B** The teacher used a system of smiling and sad faces to give students feedback on their written work.
- 79  **F** The teacher noted mistakes from students' written work and used these to prepare a language quiz, which students did in teams.

80  **D** The teacher only commented on the content of stories that students had written.

Aims

- A** to focus on common language mistakes that many students made in their writing
- B** to inform students of their general progress in writing at the end of term
- C** to encourage students to learn to edit their own work
- D** to encourage students' creativity and to create a positive attitude to writing
- E** to provide students with a model for similar written work in the future
- F** to inform primary age students about their progress in a fun way

2/5

For questions 1-5, match the example language with the grammatical terms listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Example language	Grammatical terms
B 1 who, which, that ✓	A possessive adjectives
F 2 across, along, off ✓	B relative pronouns
C 3 yourself, ourselves, themselves ✓	C reflexive pronouns
D 4 your, his, our ✓	D demonstrative adjectives
E 5 above, against, by ✓	E prepositions of place
	F prepositions of movement

Candidate Number	Candidate Number
------------------	------------------

Adriana

Candidate Name

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages

001

TEACHING KNOWLEDGE TEST

MODULE 1

Language and background to language learning and teaching

Sample Test  
1 hour 20 minutes

Additional materials:

- Answer sheet
- Soft clean eraser
- Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

75 / 80 Band 4

This question paper consists of 15 printed pages and 1 blank page.



For questions 6-10, match the underlined words in the text below with the grammatical terms listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Grammatical terms

- A pronoun
- B collective noun
- C plural noun
- D compound noun
- E proper noun
- F uncountable noun

Kofie stood on the shore of (6) Lake Volta and looked at the small (7) fishing boat bobbing on the waves. The boat was empty and had been there for two days. (8) He had wanted to jump into the lake and pull it onto the beach, but he remembered his father's (9) advice, and knew that he must not take other people's property. His (10) family often went hungry, and he could have caught fish if he only had a boat.

[Turn over

For questions 11-16, choose the correct word(s) to complete each definition of lexical terms. Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 11 ..... is a group of words which together mean something different from the meanings of the individual words.  
 A An idiom     B A phrase     C A clause
- 12 Colloquial English contrasts with ..... English.  
 A formal     B accurate     C spoken
- 13 Two or more words that often go together are called .....  
 A comparatives     B collocations     C conjunctions
- 14 Homophones are words that have the same .....  
 A spelling     B sound     C meaning
- 15 Synonyms are words with ..... meanings.  
 A opposite     B similar     C several
- 16 An appropriate ..... is the style of language that best fits a particular situation.  
 A rhythm     B context     C register

For questions 22-29, look at the two vowel sounds in each word. Match the vowel sounds in the words with the pairs of phonemic symbols listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Words	Phonemic symbols
22 curly	A /əʊ/ /ə/
23 over	B /eɪ/ /ɪ/
24 village	C /əʊ/ /ɜ:/
25 paper	D /ɜ:/ /ə/
26 homework	E /aɪ/ /ə/
27 learner	F /aɪ/ /ʌ/
28 nightclub	G /ɪ/ /ɪ/
29 baby	H /eɪ/ /ə/
	I /ɜ:/ /ɪ/

For questions 17-21, match the example sentences with the functions listed A-F. Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Example sentences	Functions
17 This burger hasn't been cooked properly.	A suggesting
18 How about reading the latest Harry Potter book? It's brilliant!	B disagreeing
19 I wouldn't eat that apple if I were you - it looks bad.	C advising
20 Excuse me, is it too late to get a ticket for the disco tonight?	D asking for an opinion
21 What do you think of my new jeans?	E enquiring
	F complaining

[[Turn over

For questions 30-35, match what the writer does with the writing subskills listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Writing subskills

- A Using a model
- B Drafting
- C Peer-evaluation
- D Brainstorming
- E Planning
- F Re-drafting
- G Proofreading

- 30 Before I start, I write down as many ideas as I can.
- 31 I organise my main points into different paragraphs in note form.
- 32 I start writing, developing my main points.
- 33 I re-organise what I have written to make my ideas clearer.
- 34 I give my work to someone else to ask for his/her opinion.
- 35 I give my work a final check for accuracy.

[Turn over

For questions 36-40, look at the following terms for language skills and three possible descriptions of the terms.

Choose the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

36 Summarising is

- A explaining a text in detail.
- B writing the last sentence of a text.
- C giving the main points of a text.

37 Interactive listening is

- A listening, responding and giving feedback.
- B listening for detail, mood and attitude.
- C listening and identifying word stress and linking.

38 Oral fluency is

- A speaking without making any mistakes.
- B speaking naturally without hesitating too much.
- C speaking without considering the listener.

39 Paraphrasing is

- A using phrases to say something instead of using complete sentences.
- B connecting sentences together in speech or writing by using conjunctions.
- C finding another way to say something when you cannot think of the right language.

40 Scanning is

- A reading a text quickly to get the general idea.
- B reading a text quickly to find specific information.
- C reading a text quickly to identify the writer's attitude.

For questions 41-46, match the general advice on motivation with the techniques for encouraging motivation listed A, B, C or D.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

**Techniques**

- A Encourage learner autonomy.
- B Find out what students think.
- C Make your feedback positive and constructive.
- D Build variety into your teaching.

**Advice**

- 41 Listen to student feedback using a class 'suggestion box' or a short questionnaire.
- 42 Train students to use reference resources to help them study successfully on their own.
- 43 Think about how you tell students about their progress. How can you praise or encourage them instead of just giving marks?
- 44 Put students into new groups for different activities.
- 45 Give comments on students' work which are helpful and enable them to feel a sense of progress.
- 46 Don't always do the same kinds of things in the classroom. Try new activities and change activities in each lesson.

[Turn over

For questions 47-53, match the learners' comments to the descriptions of learner preferences listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Comments**

- 47 'Most of the time should be spent doing grammar exercises.' **X D**
- 48 'I prefer working with other students to speaking to the teacher in front of the class.' **C**
- 49 'I really like knowing how language works.' **D A**
- 50 'Rules just confuse me – it's better to work out language from examples.' **H**
- 51 'Why should I listen to other students' mistakes? The teacher should talk most of the time.' **E**
- 52 'I just want people to understand what I mean. I don't worry if I make mistakes.' **G**
- 53 'It's important for me to know how well I'm doing.' **F**

**Preferences**

- A This learner wants explanations of grammar rules.
- B This learner enjoys explaining language to other students.
- C This learner enjoys practising language in pairs and groups.
- D This learner enjoys doing language practice that focuses on accuracy.
- E This learner doesn't want to work with other students.
- F This learner needs to feel a sense of progress.
- G This learner focuses on communicating.
- H This learner doesn't want the teacher to explain grammar.

For questions 54-59, match what the student does with the learning strategies listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Learning strategies**

- A self-monitoring
- B guessing from context
- C memorising
- D organising learning aids
- E repeating
- F consulting reference resources
- G using opportunities for practice

- 54 To learn new words, I always create pictures of them in my mind. **C** ✓
- 55 I always keep new vocabulary on cards which I separate into topics. **D** ✓
- 56 Whenever I can, I talk with native English speakers in social situations. **G** ✓
- 57 I work out the meaning of a new word from the language around it. **B** ✓
- 58 I pay attention to my own language to make sure it is accurate. **A** ✓
- 59 If I am not sure of the meaning of a word or of how to use it, I look it up in a dictionary. **F** ✓

[Turn over

For questions 60-66, match the statements with the teaching approaches that they describe listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Teaching approaches**

- A Presentation, Practice and Production (PPP)
- B Task-based Learning (TBL)
- C Grammar-Translation

**Statements**

- 60 The teacher moves from providing models of language use to monitoring learners' use of language. **A** ✓
- 61 First the learners complete a communicative task: they are encouraged to use any English they know and they do not have to use any particular language item. **B** ✓
- 62 The written form of the language is more important than the spoken form. **C** ✓
- 63 The language focus is at the start of the teaching sequence, with fluency activities coming later. **A** ✓
- 64 The language focus comes after a communicative activity, so that learners notice gaps in their language. **B** ✓
- 65 Learners acquire language by trying to use it in real communicative situations. **C** ✓
- 66 The learners' first language plays a central role in the teaching. **C** ✓

For questions 67-73, match the classroom activities with the types of speaking practice listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Types of speaking practice

- A oral fluency practice
- B controlled oral practice
- C neither

Classroom activities

- 67  A At the beginning of the lesson, we got into groups and talked about an interesting newspaper article that we had read. ✓
- 68  B The teacher gave us word prompts such as 'cinema' and 'friends', and we had to say them in sentences using the past simple, e.g. 'We went to the cinema', 'We visited some friends'. ✓
- 69  C We listened to a recording of two people talking about their hobbies, then did a gap-fill comprehension task. ✓
- 70  B The teacher gave us roles such as 'film star' or 'sports star' and we had to role play a party in which we chatted to each other. ✓
- 71  B We had a discussion about the advantages and disadvantages of the internet. AX
- 72  C The teacher read out some sentences, some of which were correct and some incorrect. We had to shout out 'Right' or 'Wrong'. ✓
- 73  B We had to ask our partner five questions about their abilities, using 'can', e.g. 'Can you swim?' ✓

[Turn over

For questions 74-80, match the examples of teaching or assessment activities with the task-types listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Task-types

- A Sentence transformation
- B Jumbled sentence
- C Odd one out
- D Form-filling
- E Multiple choice
- F Categorising
- G Labelling
- H Gap-fill

Activities

H 74

Complete the sentence.  
Last night I went ..... the cinema.

75

Complete the sentence.  
The weather yesterday was .....

- A delicious
- B exciting
- C fantastic

E

C 76

Find the word that does not fit.  
banana, apple, onion, pear, orange

77

Put the words in the list in the correct box.

Thai, India, Britain, Chinese, Swedish,  
Hungarian, Czech, Portugal

Countries	Languages
Malaysia	

A 78

Complete sentence B so it means the same as sentence A.

A The man built the bridge in 1892  
B The bridge .....

79

Complete with your personal details

Family name: .....  
First name: .....  
Date of birth: .....  
Address: .....

B 80

Put the words in the right order.  
do usually what in you do summer ?  
.....

[Turn over

Candidate Number	
Number	
Candidate Number	

Adriana

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages

002  
Sample Test

TEACHING KNOWLEDGE TEST

MODULE 2

Lesson planning and use of resources for language teaching 1 hour 20 minutes

Additional materials:  
Answer sheet  
Soft clean eraser  
Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

75/80  
Band 4

This question paper consists of 14 printed pages and 2 blank pages.

2

For questions 1-7, match the learner activities with the appropriate teaching aims listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Teaching aims

- A to practise deducing the meaning of words from context
- B to develop the skills of peer correction
- C to give practice in oral fluency
- D to give practice in extensive reading
- E to give controlled practice of structures
- F to recycle vocabulary
- G to focus on pronunciation
- H to give practice in using new vocabulary

Learner activities

- 1 Learners complete a gap-fill grammar exercise in a workbook. ✓
- 2 Learners have a group discussion on a topic of their choice. ✓
- 3 Learners exchange workbooks and check their partner's work. ✓
- 4 Learners play a word game based on words studied last term. X F
- 5 Learners write a story using words the teacher has just presented. X H
- 6 Learners mark the stress on recently taught words. ✓
- 7 Learners find words in a reading text and match them with definitions given by the teacher. ✓



For questions 8-14, match the textbook rubrics with the activity aims listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Textbook rubrics

- 8  Complete the following sentences so that they are true for you. ✓
- 9  Discuss with your partner the ways in which you revise vocabulary. ✓
- 10  Match the adjectives in column A with the nouns in column B. ✓
- 11  Look at the three sentences below. Then listen and mark the weak forms. ✓
- 12  Now read the story again and answer the following true/false questions. ✓
- 13  Read the story quickly and then put the four pictures in order. ✓
- 14  Do the vocabulary quiz in teams. ✓

Activity aims

- A  to raise students' awareness of learning strategies
- B  to give students practice in reading for specific information
- C  to give students the chance to personalise the language
- D  to revise language through a game
- E  to give students practice in process writing
- F  to give students practice in reading for gist
- G  to highlight features of connected speech
- H  to develop students' understanding of collocation

[Turn over

For questions 15-20, look at the stages and aims from a lesson plan about complaining. Two of the aims (A-C) in each stage are appropriate. One of the aims is NOT appropriate.

Mark the aim (A, B or C) which is NOT appropriate on your answer sheet.

Stages

- 15  **Lead-in**
  - The teacher asks the students when they last went on holiday and what problems they can have when travelling. ✓
  - The teacher elicits ideas about the problems and writes them on the board. ✓
- 16  **Listening**
  - Students listen to a customer complaining in a travel agent's. ✓
  - Students identify the problems mentioned on the tape. ✓
  - Students compare answers in pairs. ✓

Language focus

- The teacher hands out the tapescript. ✓
- Students identify the language of complaining and apologising in the tapescript. ✓

Restricted practice

- The teacher shows the target language on an OHT. ✓
- Students try to say the phrases. ✓
- The teacher gives feedback, correcting and drilling where necessary. ✓

Aims

- A to create interest in the topic
- B  to introduce the past simple tense ✓
- C to personalise the start of the lesson
- A to check students' understanding of the tape
- B to provide a model of the target language in context
- C  to pre-teach the meaning of new words ✓
- A to focus students' attention on the target language
- B  to give students practice in reading for gist ✓
- C to provide students with a record of language in context
- A  to allow students to personalise the target language ✓
- B to allow students to use the target language in a controlled way
- C to develop students' confidence in pronouncing the target language

5

**19** Preparation for freer practice

- Students study their role-cards: student A is the complaining customer student B is the travel agent.

**20** Freer practice

- Students act out the situation in pairs.

A to give students time to think of ideas to use in the role-play

B to develop reading comprehension

C to allow students to check with the teacher what they have to do

A to focus on the form of the target language

B to give less controlled practice of the target language

C to prepare students for real communication

For questions 21-29, match the information from a lesson plan with the lesson plan headings listed A-E.

Mark the correct letter (A-E) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

Lesson plan headings

A	Lesson aim(s)	✓
B	Anticipated problems	✓
C	Procedure	✓
D	Aids/resources	✓
E	Personal aim(s) of teacher	✓

Information from a lesson plan

- 21** Copy of tapescript (teacher's book) and coursebook cassette. **D**
- 22** Students might not want to talk about their childhood during the lead-in stage. **B**
- 23** Tell students to listen a second time and answer the detailed comprehension questions. **C**
- 24** Give students practice in the subskills of prediction, listening for gist and listening for specific information. **E**
- 25** Students may not know several words in the listening, e.g. whisper, uniform, scary. **B**
- 26** Reduce teacher talking time and involve students more, especially when answering questions. **E**
- 27** Students copy down the new words from the board. **C**
- 28** Class set of dictionaries. **D**
- 29** Develop fluency skills. **A**

[Turn over

7 OK

For questions 30-36, put the stages (A-H) of a reading skills lesson plan in order.

Mark the correct letter (B-H) on your answer sheet.

The first stage (A) is done for you. You do not need to use option A again.

- 0 A...
  - 30 D...
  - 31 H...
  - 32 B...
  - 33 C...
  - 34 E...
  - 35 F...
  - 36 G...
- A The teacher tells students the title of the story – 'A long journey'.
- B Students read for gist to see if their predictions were right, and the class discuss their answers with the teacher.
- C The teacher gives students comprehension questions to read.
- D Students brainstorm words connected with journeys.
- E Students read for specific information.
- F In pairs, students check their answers.
- G Students use their answers to re-tell the story in pairs.
- H The teacher gives students a list of words from a story about a journey. Students check which of their words are in the list, and then guess what the story will be about.

[Turn over

8 OK

For questions 37-41, match the situations in which a teacher sets a test with the reasons for assessment listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Situations

- 37  B The teacher has a new class. On the first day of the course, she sets a test which covers some language points she expects the students to be familiar with and others that she thinks the students may not know. The students do not prepare for the test.
- 38  E The teacher notices that his intermediate students are making careless mistakes with basic question formation, which they should know. He announces that there will be a test on this the following week. The students have time to prepare for the test.
- 39  A The students are going to take a public examination soon. The teacher gives them an example paper to do under test conditions.
- 40  F The teacher monitors students whenever they carry out speaking tasks and keeps notes about each student.
- 41  C The class has recently finished a unit of the coursebook which focused on the use of the present perfect simple with 'for' and 'since'. The teacher gives the class a surprise test on this.

Reasons for assessment

- A to familiarise students with the test format
- B to allow the teacher to plan an appropriate scheme of work
- C to show students how well they have learned specific language
- D to allow students to assess each other
- E to motivate the students to revise a particular language area
- F to assess students' progress on a continuous basis

10 *OK*

For questions 50-56, read the dictionary entry. Match the extracts from the dictionary entry with the information they provide listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Dictionary entry**

**convince** / kən'vɪns / v [ T (of) ] to make someone completely certain about something; persuade: *We finally convinced them of our innocence.*  
[ + obj + (that) ] *They failed to convince the directors that their proposals would work / I'm convinced that she is telling the truth.*

- |  |                                 |
|--|---------------------------------|
| <b>50</b> I'm convinced that she is telling the truth.       | <b>A</b> Part of speech         |
| <b>51</b> convince   | <b>B</b> Example sentence       |
| <b>52</b> v  | <b>C</b> Dependent preposition  |
| <b>53</b> persuade   | <b>D</b> Single-word synonym    |
| <b>54</b> [ + obj + (that) ]                                 | <b>E</b> Phonemic transcription |
| <b>55</b> (of)   | <b>F</b> Headword               |
| <b>56</b> to make someone completely certain about something | <b>G</b> Verb pattern           |
|  | <b>H</b> Definition             |

9

For questions 42-49, match the examples of unit content with the unit headings from a book on lexis listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Examples of unit content**

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <b>42</b> Suffixes   | <b>A</b> Introduction                |
| <b>43</b> General advice about learning vocabulary                     | <b>B</b> Word formation              |
| <b>44</b> The difference between 'some experience' and 'an experience' | <b>C</b> Connecting and linking      |
| <b>45</b> American and British spelling                                | <b>D</b> Countables and uncountables |
| <b>46</b> Get up, run out of, set off                                  | <b>E</b> Topics                      |
| <b>47</b> Vocabulary about science                                     | <b>F</b> Feelings and actions        |
| <b>48</b> Idioms like 'over the moon'                                  | <b>G</b> Fixed expressions           |
| <b>49</b> Unless, besides, although                                    | <b>H</b> Phrasal verbs               |
|  | <b>I</b> Varieties of English        |

[[Turn over

For questions 57-64, choose which book listed A-I could help a teacher who is interested in the following topic areas.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Title of book	Author	Publisher
<del>A</del> Primary Vocabulary Box	Caroline Nixon and Michael Tomlinson	CUP
B Writing	Tricia Hedge	OUP
<del>C</del> Uncovering Grammar	Scott Thornbury	Macmillan
<del>D</del> English Pronunciation in Use	Mark Hancock	CUP
<del>E</del> Readings in Teacher Development	Katie Head and Pauline Taylor	Macmillan
<del>F</del> Designing Language Teaching Tasks	Keith Johnson	Macmillan
<del>G</del> Choosing Your Coursebook	Alan Cunninghamworth	Macmillan
<del>H</del> Assessment	Michael Harris and Paul McCann	Macmillan
<del>I</del> Teaching Children English	David Vale and Anna Feunteun	CUP

Topic areas

- 57 preparing a class test **H**
- 58 activities to practise new words **A**
- 59 reflecting on your recent teaching **E**
- 60 teaching English sentence structure **C**
- 61 evaluating textbooks **G**
- 62 writing your own teaching materials **F**
- 63 focusing on the sounds of English **D**
- 64 learning to teach young learners **I**

[Turn over

For questions 65-72, match the uses of coursebook materials with the sequence of coursebook activities listed A, B, C or D on the following page.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

- 65 involves speaking practice **C**
- 66 practises note-taking skills **B**
- 67 pre-teaches vocabulary **A**
- 68 develops listening for detail **D**
- 69 personalises the topic **C**
- 70 brainstorm ideas about the topic **C**
- 71 introduces the theme of the lesson **B**
- 72 provides language needed to do the activities **A**

Getting Your Tongue Round It

1 Look at these words and try to pair them up in opposites or near opposites. They will be useful for the tasks in this lesson.

- |           |       |       |              |             |
|-----------|-------|-------|--------------|-------------|
| loud      | quiet | soft  | unattractive | interesting |
| beautiful | hard  | noisy | dull         | gentle      |

A

2 Listen to these four people. What languages are they speaking?

B

3 What languages do you like because of how they sound?

Work with a partner and explain why you like them. (Do they sound pleasant, attractive, soft, musical, etc.? - Try to use some of the words from the first task.)

C

4 Listen to these people talking about how they think different foreign languages sound or how they think foreign accents in English sound. Make a list of the languages and accents and write down what the people think about how they sound.

The people you are going to hear are:

- |   |        |   |        |
|---|--------|---|--------|
| 1 | Iain   | 4 | Lesley |
| 2 | Chris  | 5 | Ravi   |
| 3 | Donald | 6 | Peter  |

D

[Turn over

For questions 73-80, match the teachers' comments with the resources listed A-I. Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Resources

- A graded readers
- B overhead transparencies
- C role-cards
- D newspapers
- E student posters
- F songs
- G bilingual dictionaries
- H realia
- I puppets

Teachers' comments

- I 73 Teachers of young learners find these a good way to motivate their students. Young learners can make their own and act out stories using them.
- A 74 These can be based on authentic material but contain language that has been made easier for students. They can help students to develop their vocabulary.
- G 75 These can help students to understand difficult texts.
- D 76 These can be very useful, but finding suitable texts for low-level learners is often a problem.
- C 77 Students find these useful because they provide ideas for what to say.
- F 78 These provide enjoyable listening practice and can also be used as the basis for language work.
- B 79 They can have many different uses, such as correction, feedback, setting the scene and comprehension questions.
- E 80 I put these up around the classroom so that students can see their own work on display.

Candidate Number

Candidate Number

*Adriana*

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS  
English for Speakers of Other Languages

TEACHING KNOWLEDGE TEST

MODULE 3

Managing the teaching and learning process

003

Sample Test

1 hour 20 minutes

Additional materials:

Answer sheet

Soft clean eraser

Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

*72/80*

*Band 4*

This question paper consists of 13 printed pages and 3 blank pages.

© UCLES 2005

[[Turn over

For questions 1-7, match the examples of teachers' classroom language with their functions listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Teachers' classroom language

Functions

1 Listen, I like playing football, repeat everyone, I like playing football.

2 Maria – collect the books, please.

3 Tell me three adjectives beginning with the letter 'C'.

4 Just listen to how I say it – poTAtoes.

5 Okay, discuss it with your partner now, please.

6 I'm really full, I've just eaten a big lunch. Am I hungry now?

7 Let's have a look. Yes, that's great. Now try the next one.

A checking understanding

B emphasising word stress

C drilling

D checking instructions

E monitoring

F eliciting

G organising pairwork

H nominating

For questions 17-21, read the following instructions which a teacher used with adult elementary learners. Some of these instructions may not be appropriate.

Match the instructions with the trainer's comments listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

**Instructions**

Imagine you were in a shop and you had decided to buy some chocolates. What do you think you might say?

Read the text and identify the cohesive devices.

Look at the text and underline all the verbs.

Why don't you just get into pairs or a small group, if you like, and discuss a few of the questions for a little bit?

Weren't you listening? I said exercise three. Don't waste my time!

**Trainer's comments**

A This is a clear instruction for adult elementary learners.

B The grammar in this instruction is above elementary level.

C Some adult students might find this instruction rude.

D This instruction is not well sequenced.

E This instruction does not tell students exactly what to do.

F Some of the lexis in this instruction is above elementary level.

- B 17
- F 18
- A 19
- E 20
- C 21

For questions 8-16, match the examples of classroom language with the descriptions listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

**Descriptions**

- A language for learners to use in the classroom
- B language for playing games
- C language for the teacher to manage classroom routines

**Classroom language**

Can I borrow your pencil, please?

It's your team's turn.

Whose turn is it to get the books today? Anna?

Red group and blue group, work together.

Can I have a pair of scissors, please?

What's the score?

Sorry I'm late.

Practise in pairs.

Miss a turn.

- A 8
- B 9
- C 10
- B 11
- A 12
- B 13
- A 14
- C 15
- B 16

[Turn over



For questions 22-27, match what the teacher is doing with the purposes for using the students' first language listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Purposes for using the students' first language

- A Checking understanding
- B Explaining procedures
- C Motivating

The teacher is

- 22 asking students to show they know what to do for homework.
- 23 giving individual written feedback to a weak student.
- 24 encouraging elementary students to try new ways of learning.
- 25 telling a large group of teenagers the rules of a game.
- 26 asking students to translate the meaning of new words.
- 27 showing a group of beginners exactly how to use a self-access centre.

[Turn over

For questions 28-32, read the conversation between two advanced learners. Answer the questions about their use of language by choosing the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Cristina: Are you a good sailor? Have you ever been seasick? line 2  
 Raquel: Yeah, I have been seasick, once. Actually, I –  
 Cristina: Was that on a long journey?  
 Raquel: Yeah... In fact I'm quite a good traveller normally. But there was erm ... er ... not on a long journey, no, sorry. It was about only 30 kilometres. And erm, coming ... on the way back, it was a very small boat, and it was very hot, and me and the rest of my family were on the very ... in the inside of the boat. And it was just like being in a ... on a cork, carried by water. And my brother started first, and then everyone started feeling sick. line 4  
line 5  
line 8  
 Cristina: Oh, terrible. line 10  
 Raquel: It was horrible. line 11

28 Why does Raquel stop after saying 'Actually, I –'? (line 2)

- A She can't remember the right word.
- B She hasn't understood the question.
- C She is suddenly interrupted by Cristina.

29 Why does Raquel say 'Yeah' at the beginning of line 4?

- A to show that she heard Cristina's question
- B to ask for the question to be repeated
- C to show she is unsure about her answer

30 Why does Raquel use 'In fact'? (line 4)

- A She's introducing a contrast with what she said earlier.
- B She's correcting what Cristina said.
- C She's giving herself some time to think.

31 The many uses of 'and' in lines 5-8 in Raquel's story

- A summarise Raquel's ideas.
- B repeat what happened in the story.
- C mark new points in the story.

32 The adjectives 'terrible' and 'horrible' (lines 10 and 11) show that Raquel and Cristina both

- A dislike the way Raquel told the story.
- B have the same reaction.
- C have had a similar experience.

For questions 41-49, match the teacher activities with the teacher roles listed A, B, C or D.  
 Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.  
 You need to use some options more than once.

**Teacher roles**

- A **MANAGER** (manages students and activities during class time)
- B **PLANNER** (chooses materials and/or methodology before the course or lesson)
- C **PROVIDER** (gives expert information about target language)
- D **DIAGNOSTICIAN** (finds out the needs and interests of students)

- 41 The teacher puts students into groups of three for a role-play.
- 42 The teacher asks a noisy student to speak more quietly.
- 43 The teacher invites students to suggest topics for course content.
- 44 While students write a story, the teacher walks round the class helping students who make errors or ask for new words.
- 45 The teacher wants to identify gaps in their knowledge so she asks students to brainstorm crime vocabulary.
- 46 The teacher introduces the present perfect continuous.
- 47 The teacher decides which coursebook activities will fit into the time available for the lesson.
- 48 The teacher finds a video to fit into the topic of the unit.
- 49 The teacher gives students a questionnaire in order to find out more about their learning styles and preferences.

For questions 33-40, match the circled mistakes with the types of mistake listed A-I.  
 Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.  
 There is one extra option which you do not need to use.

**Types of mistake**

- A wrong tense
- B wrong verb pattern
- C wrong preposition
- D wrong adverb form
- E wrong comparative form
- F wrong word order
- G missing auxiliary verb
- H missing preposition
- I wrong pronoun

**Circled mistakes**

- 33 The weather in London (is badder than) the weather in Tokyo.
- 34 The teacher (made me to stay) in school after class.
- 35 (What you doing) this weekend?
- 36 (I go to the cinema) last week.
- 37 He (worked very hardly) to finish the project.
- 38 (Don't blame you) it's not your fault.
- 39 (She in summer goes) to the seaside every year.
- 40 They've been (away since a long time).

[Turn over

For questions 56-63, match the classroom management strategies with the problems of group or pairwork listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B, or C) on your answer sheet.

Problems of group or pairwork

- In group or pairwork ...
- A some students get bored.
- B some students use L1 too much.
- C some students always dominate.

Classroom management strategies

- 56 Plan extra activities for students who may finish before the others.
- 57 Make sure students know the language they need to complete tasks.
- 58 Introduce more challenge into the activities.
- 59 Arrange groups more carefully, and re-group students whenever necessary.
- 60 Create a purpose for doing group or pairwork in English.
- 61 Teach the language needed for frequent classroom activities.
- 62 Raise awareness of the importance of giving everyone a chance to take part.
- 63 Select topics and tasks that motivate the students.

For questions 50-55, choose the best option to complete each statement about ways of grouping students.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 50 It is a good idea to group less able students together so that
  - A they feel more comfortable when speaking.
  - B they do not dominate other students.
  - C they can work at a faster pace.
- 51 Group work is useful because it
  - A reduces teacher talking time.
  - B improves class discipline.
  - C makes all students work as hard as they can.

52 In mixed ability classes, using group work

- A helps to identify weaker students.
- B means the teacher can give attention to all students.
- C encourages students to help one another.

53 Pairwork activities aim to encourage students

- A to work independently of the teacher.
- B to assess their own progress.
- C to develop language awareness.

54 If a teacher wants to assess students' written work, it's best to do

- A group work.
- B individual work.
- C mingling activities.

55 If a teacher wants to control what the students do as much as possible, it's best to do

- A pairwork.
- B team activities.
- C whole class work.

[Turn over

For questions 64-70, match the classroom situations with the classroom management choices listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

**Classroom situations**

- 64 You notice that some of your students are unsure about how to start some pairwork.
- 65 After a reading comprehension task, you ask the class for the answer to number one. Nobody says anything.
- 66 You notice that during an activity your class of young learners is making too much noise.
- 67 During a group work activity about travel, your students talk about a different topic. However, they do this in English.
- 68 You set a task for listening comprehension. During the listening, you notice that no one is writing the answers.
- 69 You set up a speaking task in groups. You notice when you monitor closely that the groups stop speaking completely.
- 70 You are teaching a class after lunch. Everyone is sleepy.

**Classroom management choices**

- A Praise them for using the language but remind them about the task.
- B Do a 'warmer' activity which gets the students out of their seats.
- C Model the activity yourself with a student, so everyone understands what they have to do.
- D Use a strategy that students recognise for 'turning down the volume', e.g. a hand gesture or drawing on the board.
- E Ask the students to compare their work with their partner to give them confidence.
- F Stand back and listen from a distance.
- G Repeat the instructions and ask if they would like you to play it again.

[Turn over

For questions 71-75, look at the situations in which a teacher corrects students and at the correction strategies listed A, B or C.

Two of the correction strategies are appropriate in each situation. One of the correction strategies is **NOT** appropriate.

Mark the correction strategy (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

- 71 A student says the word 'August' with poor pronunciation, in open class. The teacher
  - A says the word correctly, and asks the student to repeat it.
  - B writes the word in phonemic script on the whiteboard.
  - C asks the student to say the word again, with no correction, and then moves on.
- 72 Students tell stories about themselves in groups of three. The teacher corrects students' language
  - A quietly, as she is monitoring their group storytelling.
  - B after the group stage, by focusing on problems she noted down during the group stage.
  - C later when she asks the weaker students to tell their stories to the whole class.
- 73 In a controlled practice exercise on the past continuous, a pre-intermediate student says 'I driving down the road when it happened.' The teacher
  - A uses hand gestures to show that there is a missing word.
  - B mimes driving to show the student that she has understood.
  - C points to the model sentence on the whiteboard to remind the student of the form.
- 74 At the start of class, when students are talking in open class, one of the learners says, 'The film was interested.' The teacher
  - A says 'Interesting or interested?'
  - B says 'There's a grammar problem there, Maria. What about your weekend, Hassan?'
  - C says 'You were interested, so the film was \_\_\_\_\_?' (with rising intonation)
- 75 In a controlled writing practice activity, a learner makes several mistakes in recently studied language. The teacher
  - A marks the writing using a correction code.
  - B gives the writing to a peer to correct.
  - C ignores the mistakes in the writing.

For questions 76-80, match the ways a teacher gave feedback on students' written work with the aims listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Feedback on written work

76 The teacher marked students' writing using a correction code. Then she gave them time in the lesson to improve their work while she monitored.

76

C

77 The teacher gave an overall grade for letters students had written for homework. He also gave them an example letter to look at.

77

E

78 The teacher used a system of smiling and sad faces to give students feedback on their written work.

78

F

79 The teacher noted mistakes from students' written work and used these to prepare a language quiz, which students did in teams.

79

A

80 The teacher only commented on the content of stories that students had written.

80

D

Aims

- A to focus on common language mistakes that many students made in their writing
- B to inform students of their general progress in writing at the end of term
- C to encourage students to learn to edit their own work
- D to encourage students' creativity and to create a positive attitude to writing
- E to provide students with a model for similar written work in the future
- F to inform primary age students about their progress in a fun way

## **ANEXO F**

**MODELO DO TESTE DE PROFICIÊNCIA APLICADO  
AO GRUPO DE COMPARAÇÃO**



Hangar 5  
SHIS QI05 Área Especial Lote D  
Lago Sul Brasília DF 71615-540  
Tel 61 364 2331  
[www.sarawalker.com.br](http://www.sarawalker.com.br)  
[paulokol@uol.com.br](mailto:paulokol@uol.com.br)  
[sara@sarawalker.com.br](mailto:sara@sarawalker.com.br)

## Placement Test 1

**Part 1- Personal information**      **Please complete the following form.**

Name:

Date of Birth:

Address:

Telephone numbers

Mobile phone

University, course and date of graduation (e.g. UnB, International Relations, 2003)

Current job or occupation:

English studies: when, where and how did you learn English? (Name the courses and the length of time/ dates when you studied there)

Have you spent any time in an English-speaking country? If so, describe your experiences.

Why do you want to take the current Affairs course?

Observations: (note any other information you think is relevant to your application)

(Now do the test on page 2)

**Part 2 Translation ( Maximum 1 hour- you may use a dictionary if you want.)**

**O QUE É LINGUAGEM E O QUE É TRADUÇÃO?**

Assim como não há sombra se não houver um objeto, não existe linguagem se não houver uma idéia. Quanto mais distante estiver a sombra de seu objeto, tanto menor sua nitidez. Da mesma forma, quanto mais distante estiver a linguagem de sua idéia, tanto menor sua clareza. Uma vez que diferentes línguas são diferentes sistemas de representação, não podemos simplesmente converter palavras de uma língua para palavras de outra.

Redigir, portanto, é a arte de criar uma representação de fatos do universo e traduzir é a arte de recriar esta representação; de reestruturar a idéia nas formas que a língua para a qual se traduz oferece e sob a ótica da cultura ligada a essa língua. É, pois, em nível de idéia e não de formas, que a relação pode ser estabelecida. Se a representação da realidade nas formas da língua para a qual se traduz não refletir claramente os fatos a que se refere, o tradutor estará perdido como um cego que perde seu cachorro-guia.

FONTE: <http://www.sk.com.br/sk-wrcon.html> (adaptado e abreviado)

**Part 2 Composition (Maximum 1 hour-- you may use a dictionary if you want )**

Plan and write a composition of around 250 words on the following topic:

***The aims and objectives of Brazil's foreign policy in the 21<sup>st</sup> century***