

CONCURSO PÚBLICO

Professor Nível 3
Componente Curricular:

LEM / INGLÊS

CADERNO DE PROVAS OBJETIVAS

Aplicação: 12/1/2003



LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

- 1 Ao receber este caderno, confira se ele contém as provas objetivas, com **cento e vinte e cinco** itens corretamente ordenados de 1 a 125.
- 2 Caso o caderno esteja incompleto ou tenha qualquer defeito, solicite ao fiscal de sala mais próximo que tome as providências cabíveis.
- 3 Recomenda-se não marcar ao acaso: cada item cuja resposta divirja do gabarito oficial definitivo acarretará a perda de 0,20 ponto, conforme consta no Edital n.º 1/2002 – SGA/SE, de 31/10/2002.
- 4 Não utilize nenhum material de consulta que não seja fornecido pelo CESPE.
- 5 Durante as provas, não se comunique com outros candidatos nem se levante sem autorização do chefe de sala.
- 6 A duração das provas é de **três horas e trinta minutos**, já incluído o tempo destinado à identificação — que será feita no decorrer das provas — e ao preenchimento da folha de respostas.
- 7 Ao terminar as provas, chame o fiscal de sala mais próximo, devolva-lhe a sua folha de respostas e retire-se do local de provas.
- 8 A desobediência a qualquer uma das determinações constantes nas presentes instruções, na folha de rascunho ou na folha de respostas poderá implicar a anulação das suas provas.

AGENDA

- I 13/1/2003 – Divulgação, a partir das 10 h, dos gabaritos oficiais preliminares das provas objetivas, na Internet — no endereço eletrônico <http://www.cespe.unb.br> — e nos quadros de avisos do CESPE/UnB — em Brasília.
- II 14 a 16/1/2003 – Recebimento de recursos contra os gabaritos oficiais preliminares das provas objetivas, exclusivamente nos locais e horários a serem informados juntamente com a divulgação desses gabaritos.
- III 31/1/2003 – Data provável da divulgação (após a apreciação de eventuais recursos), nos locais mencionados no item I e no Diário Oficial do Distrito Federal, do resultado final das provas objetivas e da convocação para a prova oral ou prático-oral, conforme componente curricular.

OBSERVAÇÕES

- Não serão objeto de conhecimento recursos em desacordo com o estabelecido no item 10 do Edital n.º 1/2002 – SGA/SE, de 31/10/2002.
- Informações relativas ao concurso poderão ser obtidas pelo telefone 0(XX)–61–448–0100.
- É permitida a reprodução deste material, desde que citada a fonte.

De acordo com o comando a que cada um dos itens de 1 a 125 se refira, marque, na **folha de respostas**, para cada item: o campo designado com o código C, caso julgue o item **CERTO**; o campo designado com o código E, caso julgue o item **ERRADO**; ou o campo designado com o código SR, caso desconheça a resposta correta. Marque, obrigatoriamente, para cada item, um, e somente um, dos três campos da **folha de respostas**, sob pena de arcar com os prejuízos decorrentes de marcações indevidas. A marcação do campo designado com o código SR não implicará anulação. Para as devidas marcações, use a folha de rascunho e, posteriormente, a **folha de respostas**, que é o único documento válido para a correção das suas provas.

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

Texto CP-I – itens de 1 a 3

(...) a educação e, mais concretamente, as práticas educativas — entendidas como o conjunto de atividades sociais mediante as quais os grupos humanos ajudam seus membros a assimilarem a experiência organizada culturalmente e a se converterem em agentes de criação cultural — desempenham um papel-chave para compreender como se articulam em um todo unitário a cultura e o desenvolvimento individual.

Coll, Palacios e Marchesi (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Artes Médicas, 1995 (com adaptações).

Em relação ao texto CP-I, julgue os itens de 1 a 3.

- 1 O texto retrata, em sua essência, a abordagem comportamentalista do processo educativo.
- 2 Na perspectiva do texto, o foco da prática escolar deve ser o indivíduo e sua evolução cognitiva.
- 3 O texto refere-se aos diversos conteúdos trabalhados na escola como sendo experiências organizadas culturalmente.

Texto CP-II – itens de 4 a 7

Os significados que o aluno finalmente constrói são, pois, o resultado de uma complexa série de interações nas quais intervêm, no mínimo, três elementos: o próprio aluno, os conteúdos de aprendizagem e o professor. Certamente, o aluno é o responsável final da aprendizagem ao construir o seu conhecimento, atribuindo sentido e significado aos conteúdos do ensino; mas é o professor quem determina, com sua atuação, com o seu ensino, que as atividades nas quais o aluno participa possibilitem maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos e, sobretudo, quem assume a responsabilidade de orientar esta construção em uma determinada direção.

César Coll Salvador. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Artes Médicas, 1994 (com adaptações).

A partir das idéias do texto CP-II, julgue os itens de 4 a 6.

- 4 O papel do aluno no processo ensino-aprendizagem é o de receptor das informações selecionadas pelo professor, a partir do currículo da escola.
- 5 O papel do professor é central e concernente à abordagem tradicional de ensino.
- 6 Os conteúdos de aprendizagem são intrinsecamente passíveis de interpretação, cabendo, no entanto, ao professor a tarefa de garantir que se aproximem ao máximo do formalmente aceito do ponto de vista científico.

Texto CP-III – itens de 7 a 9

O ensino tem sido referido, cada vez com maior frequência, como profissão paradoxal, posto que é encarregado da difícil tarefa de criar as habilidades e as capacidades humanas que permitam às sociedades sobreviverem e terem êxito na era da informação. O *metiê* do ensino é, portanto, de configuração de um futuro que já é presente. Assim, os professores e as professoras em geral têm-se visto em um dilema que advém do seguinte: espera-se que eles e elas sejam os principais catalisadores da sociedade da informação e do conhecimento do presente, ainda que tenham sido/estejam sendo caracterizados(as) entre as suas primeiras vítimas. São projetados e projetadas como profissionais docentes em suas ações pedagógicas para assumirem a responsabilidade institucional escolar por um tipo de interação — professor, aluno, conhecimento — que não foi por eles e elas vivenciados nem nos termos nem na intensidade ora desejáveis.

Rosália M. R. Aragão. **Uma interação fundamental de ensino e de aprendizagem: professor, aluno, conhecimento... In: Ensino de ciências: fundamentos e abordagens**. CAPES/UNIMEP, 2000 (com adaptações).

A respeito das idéias dos textos CP-II e CP-III, julgue os itens de 7 a 9.

- 7 O texto CP-III refere-se à mesma tríade interacional citada no texto CP-II.
- 8 No texto CP-III, as habilidades e as capacidades a serem criadas correspondem às do cidadão crítico na sociedade atual.
- 9 Segundo o texto CP-III, os professores não tiveram uma formação coerente com o que deles se espera em termos da condução do processo ensino-aprendizagem.

Texto CP-IV – itens de 10 a 30

Abordagem tradicional – Considera-se aqui uma abordagem do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas em uma prática educativa e na sua transmissão ao longo dos anos. Este tipo de abordagem inclui tendências e manifestações diversas. (...) O ensino tradicional, para Snyders, é ensino verdadeiro. Tem a pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade. Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos. (...) Entre outros, Saviani sugere que o papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja conseguido; e isso independentemente do interesse e da vontade do aluno, que, por si só, talvez, nem pudesse manifestá-los espontaneamente e, sem os quais, suas oportunidades de participação estariam reduzidas.

Abordagem comportamentalista – Esta abordagem se caracteriza pelo primado do objeto (empirismo). O conhecimento é uma “descoberta” e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Considera-se o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo que simplesmente é dado no mundo externo.

Abordagem humanista – Nesta abordagem, consideram-se as tendências ou os enfoques encontrados predominantemente no sujeito, sem que, todavia, essa ênfase signifique nativismo ou apriorismo puros. Isso não quer dizer, no entanto, que essas tendências não sejam, de certa forma, interacionistas, na análise do desenvolvimento humano e do conhecimento. (...) A proposta rogeriana é identificada como representativa da psicologia humanista, a denominada terceira força em psicologia. O ensino centrado no aluno é derivado da teoria, também rogeriana, sobre personalidade e conduta.

Abordagem cognitivista – O termo cognitivista se refere a psicólogos que investigam os denominados processos centrais do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc.

Abordagem sociocultural – Uma das obras referentes a esse tipo de abordagem, que enfatiza aspectos sociais, políticos e culturais, mais significativas no contexto brasileiro, e igualmente uma das mais difundidas, é a de Paulo Freire, com sua preocupação com a cultura popular.

Maria da Graça Nicoletti Mizukami. **Ensino: as abordagens do processo.** EPU, 1986 (com adaptações).

Com relação às abordagens destacadas no texto CP-IV e ao processo ensino-aprendizagem, julgue os itens de **10 a 18**.

- 10 Na abordagem tradicional, o homem é considerado como produto dialético de sua relação com o ambiente.
- 11 A escola, na abordagem tradicional, caracteriza-se como espaço restrito, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações, de manutenção dos valores sociais dominantes.
- 12 Para Skinner, representante da tendência de análise funcional do comportamento, a realidade é um fenômeno objetivo, e o homem é um produto do meio, cabendo à escola exercer uma forma de controle, em consonância com os comportamentos que se pretendem instalar e manter.
- 13 A filosofia da educação subjacente ao cognitivismo consiste em deixar a responsabilidade da educação basicamente ao próprio estudante, razão pela qual é também conhecida como filosofia da educação democrática.
- 14 O processo educacional, na abordagem humanista, tem como papel primordial a provocação de situações desequilibradoras para o aluno, adequadas ao nível de desenvolvimento humano em que se encontre.
- 15 A contribuição de Paulo Freire resume-se a um método de alfabetização.
- 16 Na abordagem sociocultural, o homem se constrói e chega a ser sujeito, ao refletir sobre o contexto ao qual se integra, com ele se comprometendo e tomando consciência de sua historicidade.
- 17 O construtivismo é um método de ensino decorrente da fusão das abordagens cognitivista e humanista.
- 18 Vygotsky possibilitou a confirmação da visão piagetiana de que a equibração é um princípio básico para a explicação do desenvolvimento cognitivo.

Texto CP-V – itens de 19 a 21

Tradicionalmente, os livros de Didática trataram da questão dos objetivos de modo absolutamente técnico e asséptico, desvinculado de qualquer problemática política. Hoje, autores como os Landsheere, bastante ligados a estudos técnicos em educação, levantam a articulação entre os dois planos. (...) A educação, enquanto processo vivo e dinâmico, cresce na qualidade do serviço que presta na medida em que vive, no dia-a-dia, a íntima e indissociável relação técnica/política.

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho. **Os objetivos da educação.** In: Ilma Passos Alencastro Veiga (coord.). **Repensando a didática.** Papirus, 1996 (com adaptações).

Com relação às abordagens destacadas no texto CP-IV e às idéias do texto CP-V, julgue os itens de **19 a 21**.

- 19 Na abordagem behaviorista, o objetivo é a aquisição/mudança de comportamento.
- 20 Rogers defende que a escola deve objetivar a criação de condições que possibilitem a autonomia do aluno.
- 21 Em geral, as atuais instituições de ensino médio propiciam a liberdade de aprender apreçoada por Paulo Freire, enquadrando-se, em termos curriculares e de prioridades, à abordagem sociocultural por ele defendida.

Texto CP-VI – itens de 22 a 24

No enfoque teórico dado à questão dos conteúdos escolares nos cursos de Didática, salienta-se a importância da tarefa, que deve ser realizada pelo professor. Teoricamente, o professor determina, seleciona e organiza os conteúdos do seu ensino, segundo critérios e princípios específicos para esse fim.

Pura Lúcia Oliver Martins. **Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização?** In: Ilma Passos Alencastro Veiga (coord.). **Repensando a didática.** Papirus, 1996 (com adaptações).

No tocante às abordagens citadas no texto CP-IV e em relação às idéias apresentadas no texto CP-VI, julgue os itens de **22 a 24**.

- 22 Em consonância com a tendência sociocultural, com vistas à aprendizagem significativa, o aluno não deve participar da definição de conteúdos juntamente com o professor, por caber a este o papel de motivar seus aprendizes.
- 23 A teoria da aprendizagem significativa preceitua que os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula sejam os que os alunos demonstrarem maior interesse em aprender, garantindo, assim, o foco dessa visão teórica: a motivação cognitiva do estudante.
- 24 A abordagem tradicional, em termos gerais, preocupa-se mais com a variedade e a quantidade de conteúdos que com a formação do pensamento reflexivo.

Texto CP-VII – itens de 25 a 27

Com efeito, no predomínio da abordagem em que se verifica a supremacia da dimensão técnico-instrumental em detrimento da abordagem epistemológica, a prática pedagógica tem-se constituído um mero emprego de métodos e técnicas de ensino sem uma justificativa teórica que se aproxime dos reais propósitos da ação educativa escolarizada.

Oswaldo Alonso Rays. **A questão da metodologia do ensino na didática escolar.** In: Ilma Passos Alencastro Veiga (coord.). **Repensando a didática.** Papirus, 1996 (com adaptações).

Julgue os itens de **25 a 27**, referentes às abordagens citadas no texto CP-IV e ao assunto suscitado no texto CP-VII.

- 25 A abordagem sociocultural pressupõe, a bem do coletivo, que se reprimam os elementos da vida emocional ou afetiva individual, por serem considerados impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino.
- 26 O emprego das estratégias instrucionais tecnicamente facilitadoras da aprendizagem é enfatizado na metodologia proposta na abordagem humanista.
- 27 Para Piaget, o trabalho em equipe, como estratégia, é decisivo no desenvolvimento intelectual do aluno, funcionando os demais membros do grupo como uma forma de controle lógico do pensamento individual.

Texto CP-VIII – itens de 28 a 30

O processo de avaliação em sua forma final, classificatória, não encerra o processo ensino-aprendizagem. Sua principal função deve ser a de permitir a análise crítica da realidade educacional, seus avanços, a descoberta de problemas novos, de novas necessidades ou de outras dimensões possíveis de serem atingidas. O ato de avaliar é uma fonte de conhecimentos e de novos objetivos a serem alcançados no sentido permanente do processo educativo.

Vani Moreira Kenski. **Avaliação da aprendizagem.** In: Ilma Passos Alencastro Veiga (coord.). **Repensando a didática.** Papirus, 1996.

Com relação à temática do texto CP-VIII, e considerando as abordagens destacadas no texto CP-IV, julgue os itens de **28 a 30**.

- 28 Na abordagem tradicional, a avaliação visa, predominantemente, à exatidão da reprodução do conteúdo transmitido em sala de aula.
- 29 Na abordagem behaviorista, a avaliação, que ocorre durante todo o processo, na maioria das vezes iniciando-o, busca constatar se o aluno atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada.
- 30 Considerando o defendido pelo texto CP-VIII, a relação professor-aluno e o compromisso social e ético do professor devem assumir papel central no processo educativo.

CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

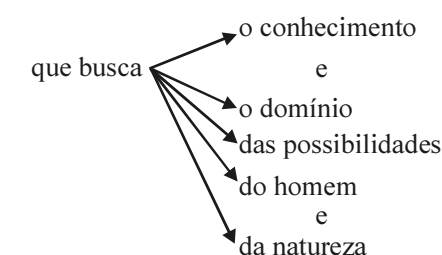
Texto LP-I – itens de 31 a 38

1 A sociedade tem de assumir a responsabilidade pelo tipo de desenvolvimento que deseja promover e pela política de ciência e tecnologia que esse desenvolvimento implica. Há uma 4 responsabilidade política e uma responsabilidade social na ciência. A ciência é uma atividade humana que busca o conhecimento e o domínio das possibilidades do homem e da 7 natureza. A utilização desse conhecimento pode ser benéfica ou perversa, mas, se há a responsabilidade do cientista, também há a responsabilidade da sociedade que o emprega e que empregará 10 os frutos do seu trabalho.

José Roberto Iglésias. **Goiânia: ciência e magia.** In: **Ciência e Cultura**, v. 41, n.º 2, fev./1989, p. 167 (com adaptações).

Com relação às idéias do texto LP-I, julgue os itens de **31 a 38**.

- 31 O último período sintático do texto fornece uma justificativa para o que afirma o primeiro.
- 32 De acordo com a argumentação do texto, a responsabilidade do cientista representa a parte política da mencionada responsabilidade da sociedade.
- 33 A forma verbal “deseja promover” (l.2) está empregada no singular para concordar com “tipo de desenvolvimento” (l.1-2).
- 34 Para que o texto respeite as regras da norma culta, será obrigatório o emprego da preposição **em** diante do pronome relativo “que” (l.3), por exigência da forma verbal “implica” (l.3).
- 35 A forma verbal “Há” (l.3) estaria corretamente empregada mesmo que seus complementos estivessem no plural: **responsabilidades políticas e responsabilidades sociais**.
- 36 A complementação sintática de “que busca” (l.5) pode ser assim esquematizada:



- 37 O emprego da conjunção condicional “se” (l.8) indica que, não havendo a responsabilidade do cientista, não haverá a responsabilidade de quem o emprega.
- 38 O emprego do pronome relativo “que” (l.9) indica que “sociedade” (l.9) está sendo tomada como referente do sujeito de “emprega” (l.9).

Texto LP-II – itens de 39 a 42

Os novos tempos aumentam as atribuições do professor. Ele precisa, antes de mais nada, estabelecer relações entre sua área de especialização e outras disciplinas. Também não pode despejar uma dúzia de conceitos para os alunos. E acabou a era da decoreba. Ou seja, ele precisa relacionar o que é ensinado à realidade cotidiana. No jargão pedagógico, o professor tem de “contextualizar” as informações que transmite, o que exige criatividade.

A reforma no ensino médio. *In: Época*, n.º 69, “Caderno Especial” (com adaptações).

Julgue se cada um dos itens de 39 a 42 representa uma possibilidade de continuidade para o texto LP-II que respeite o tema tratado e mantenha a coerência entre as idéias.

39 Fica claro, portanto, que a legislação deve regular a educação e esta deve ser obra da cidade.

40 Deve ter a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

41 É por isso que alguns professores, muito bem-sucedidos em suas pesquisas com o paradigma da ciência moderna, concebem o conhecimento como um saber pronto, fechado em si mesmo, um produto organizado e estruturado seqüencialmente, que deve ser transmitido aos alunos por tópicos menores.

42 Tanto para o professor como para os alunos, é ali, na concretude do real, no cotidiano de muitas facetas que o homem encarnado, não o abstrato homem da especulação, está inteiro — emoção, afeto, pensamento, comportamentos.

Texto LP-III – itens de 43 a 50

1 Mercados em mutação, setores incorporando novas tecnologias, traços da personalidade ganhando tanta importância quanto um diploma e tendências conflitantes de automação e de 4 humanização: o futuro das profissões está condicionado por cada um desses elementos.

Pode-se dizer que cada um desses fatores remete a uma 7 disciplina do conhecimento (economia, engenharia, psicologia e política) e que esses quatro elementos interagem. Dessa interação resultam uma rede conceitual e uma série aberta de campos 10 práticos. Levando em consideração esses fatores e buscar informação a partir dos critérios que eles sugerem são formas de organizar o caos transformador em que estão envolvidas as 13 sociedades contemporâneas.

Gilson Schwartz. *As profissões do futuro*. São Paulo: Publifolha, 2000, p. 72 (com adaptações).

Julgue os itens de 43 a 50 a respeito da organização das idéias do texto LP-III e das estruturas lingüísticas nele empregadas.

43 Pelo desenvolvimento da argumentação do texto, depreende-se a seguinte correspondência:

mercados em mutação	→	economia
setores incorporando novas tecnologias	→	engenharia
traços da personalidade ganhando tanta importância quanto um diploma	→	psicologia
tendências conflitantes de automação e de humanização	→	política

44 Nas linhas 1 e 2, mantém-se a coerência textual transformando-se as expressões nominais em orações com a inserção da expressão **que estão** imediatamente antes de todas as formas verbais de gerúndio.

45 O sinal de dois-pontos depois de “humanização” (l.4) introduz uma explicação para a enumeração anterior.

46 Na linha 6, embora o “a” depois de “remete” seja uma preposição, não está sendo empregado o sinal indicativo de crase porque a expressão que complementa o verbo está precedida por artigo indefinido.

47 A expressão “Dessa interação” (l.8) refere-se à interação dos “fatores” (l.6) referidos no primeiro parágrafo com as disciplinas do conhecimento listadas no segundo.

48 Introduce-se erro gramatical no texto se for retirada a preposição da contração “Dessa” (l.8) e for inserida a preposição **em** imediatamente antes de “uma rede” (l.9).

49 Uma vez que a conjunção “e” (l.10) está ligando duas orações, mantém-se a correção gramatical e a coerência do texto ao substituí-la por ponto final, fazendo-se os devidos ajustes nas letras maiúsculas.

50 A forma verbal “são” (l.11) está empregada no plural para concordar com “formas” (l.11).

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Text CE-I – itens from 51 through 62

1 As researchers develop new methods for studying the brain and its functions, they are slowly but surely gaining new insights into how people acquire and store information. This knowledge leads learning theorists to formulate different models for learning and suggests to teachers that they reconsider the operating principles upon which they base their teaching activities. Up-to-date teaching, like up-to-date learning theory, should be consistent with the latest data on the brain.

10 In essence, researchers and theorists are now telling teachers that learning materials and tasks should be meaningful and that students must be active participants in the learning process. For learning to be meaningful, students must have adequate past knowledge to comprehend what they are to learn, new material must be relatable to the students’ cognitive network, and students must make an effort to incorporate new knowledge into their existing information system. To subsume new knowledge into long-term memory in their cognitive network, students must be willing and must have the opportunity to rehearse and elaborate the material in their short-term memory prior to storage. Both meaningful learning and processing for long-term memory are affected by students’ immediate emotional states as well as general attitudes and beliefs.

Kenneth Chastain. *Developing second-language skills – theory and practice*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1998, p. 49-50.

From text CE-I, it can be deduced that

- 51 scientists already know how our brain works.
- 52 the more research works are developed, the more theorists set up new methods.
- 53 teaching activities should be based on theoretical advances.
- 54 the learning process ought to be based on the teacher’s preferences.
- 55 previous learning should be taken into consideration when new items are taught.
- 56 new knowledge should directly be incorporated into the students’ long-term memory.
- 57 extra linguistic factors should be taken into account, if long term-memory is considered in the learning process.

In text CE-I,

- 58 “which” (l.7) can be correctly replaced by **what**.
- 59 “up-to-date” (l.8) is the opposite of **out-of-date**.
- 60 “latest” (l.9) is synonymous with **last**.
- 61 “make” (l.17) can be replaced by **do**.
- 62 “subsume” (l.18) is the same as **include**.

Text CE-II – itens from 63 through 78

1 Psychological experiment has shown that people are more likely to continue a conversation when other people agree than when they disagree. In many societies, cultural patterns have conditioned people to keep their ideas to themselves if expressing them could cause unpleasantness and embarrassment for themselves or for the people with whom they are conversing. 7 The student who is continually corrected by the teacher for every little mistake will withdraw from the unequal contest. A little reflection will make the teacher conscious of the fact that many slips in conversation do not indicate lack of knowledge. Continual correction in areas where the student really knows what should be said can be very irritating, especially as teachers often jump in before students have had time to correct themselves. When the student hesitates long enough to show inability to continue, or has made a mistake in pronunciation or structure which hinders comprehension, or is clearly not conveying the meaning intended, the teacher may supply items or corrections in a low, supportive voice which does not interrupt the flow of thought. The student speaking usually picks up the helpful correction without pausing. These tactful offers of assistance sometimes lead to questions from students, either during or at the end of the session. Such questions should be answered at the time students show interest in them, unless this is clearly going to distract the student’s attention from the train of thought or disrupt the activity.

Wilga M. Rivers. *Teaching foreign language skills*. The University of Chicago Press, 1981, p. 226.

Based on text CE-II, judge items from 63 through 67.

- 63 Disagreement is usually a way to keep a conversation for a longer time.
- 64 In some societies expressing one’s own viewpoint is not well accepted.
- 65 Teachers should avoid putting their students into unequal contests.
- 66 Correction may cause embarrassment.
- 67 Students only make mistakes when there is lack of knowledge.

It can be deduced from text CE-II that

- 68 never should teachers let students correct themselves.
- 69 corrections should be made when understanding is hindered.
- 70 the flow of thought is more important than pronunciation mistakes.
- 71 mistakes in structure clearly prevent comprehension.
- 72 tactful corrections can only be made at the end of the students’ presentation.
- 73 students mistakes should be corrected whenever they make them.

In relation to the pronunciation of words taken from text CE-II, judge the items below.

- 74 In “that” (l.1); “other” (l.2); and “than” (l.2) the **th** has the same pronunciation.
- 75 In “unpleasantness” (l.5); “teacher” (l.7); and “meaning” (l.17) the **ea** has the same pronunciation.
- 76 In “agree” (l.2); “patterns” (l.3); and “withdraw” (l.8) the **a** has different pronunciations.
- 77 In “student” (l.7); “hesitates” (l.14); and “tactful” (l.20) the first **t** has the same pronunciation.
- 78 In “themselves” (l.6); “knows” (l.11); and “hinders” (l.16) the final **s** has the same pronunciation.

Text CE-III – items from 79 through 90

1 In many foreign-language classrooms in the early part
of the twentieth century, emphasis was placed on the
intellectual aspect of language learning. There was much talk
4 about details of the grammatical system and the meaning of
words, followed by practice in constructing written phrases
and sentences according to the rules. Communication skills
7 were expected to develop after the systematic study of the
written language, if at all. This approach produced students
who could construct well-formed sentences slowly and
10 carefully, after running through the many rules they had
learned and after editing and reediting what they had written
down. They usually had difficulty, however, in
13 comprehending normal speech and in constructing utterances
at a satisfactory rate which would enable them to participate
comfortably in real communication.

16 In a revolution of language teaching methods, the
major emphasis swung to the early cultivation of the
speaking skill. Students were to be taught from the beginning
19 to use quite complicates segments of the new language
(which they had learned by imitation and memorization) in
the production of meaningful utterances by analogy and
22 variation. They would thus be able to construct many useful
sentences orally before they had a clear understanding of the
systematic operation of the language.

Idem, Ibidem, p. 94.

Considering text CE-III, judge the items from 79 through 90.

- 79 All over Brazil, emphasis is no longer laid on the intellectual aspect of the foreign language teaching.
- 80 Grammar should always be taught in details in their own right.
- 81 The study of the meaning of words remains important.
- 82 Foreign language teaching should normally begin with the oral understanding.
- 83 To build up correct sentences, it is imperative to know all the grammatical rules.
- 84 Systematic studies of the written language are an essential tool to help language oral production.
- 85 Oral expression should be based on written expression.
- 86 In some cases, written understanding may hinder oral understanding.
- 87 Communication can only be realised through oral practice.
- 88 Normal speech is always easy to be understood by non-native speakers.
- 89 Meaningful utterances can be produced by analogy and variation.
- 90 Useful sentences can be produced without the clear understanding of the systematic operation of the language.

Text CE-IV – items from 91 through 102

1 For almost six decades now research and practice in
English language teaching have identified the “four skills”
— listening, speaking, reading, and writing — as of
4 paramount importance. In textbooks and curricula in widely
varying contexts, ESL classes around the world tend to focus
on one or two of the four skills, sometimes to the exclusion
7 of the others. And a visit to the most recent TESOL
Convention will offer you a copious assortment of
presentations indexed according to the four skills.

10 It is perfectly appropriate to so identify language
performance. The human race has fashioned two forms of
productive performance, oral and written, and two forms of
13 receptive performance, aural (or auditory) and reading.
There are of course offshoots of each mode. Lumped
together under a non-verbal communication are various
16 visually perceived messages delivered through gestures,
facial expressions, proximity, and so forth. Graphic art
(drawings, paintings, diagrams) is also a powerful form of
19 communication. And we could go on. But for learners of a
second language, some attention to the four different skills
does indeed pay off as learners discover the differences
22 among these four primary modes of performance along with
their interrelationships.

25 With all our history of treating the four skills in
separate segments of a curriculum, there is nevertheless a
more recent trend toward skill **integration**. That is, rather
than designing a curriculum to teach the many aspects of one
28 skill, say, reading, curriculum designers are taking more of
whole language approach whereby reading is treated as one
of the two or more interrelated skills. A course that deals
31 with reading skills, then, will also deal with related listening,
speaking, and writing skills.

H. Douglas Brown. *Teaching by principles*. Prentice Hall Regents, 1994, p. 217-8

From text CE-IV, it can be deduced that

- 91 L2 can be studied either integrating the four skills or treating them separately.
- 92 ESL has always emphasised the integration of the four skills.
- 93 human language has two forms of productive performances and two of receptive performances.
- 94 linguistic studies should only be concerned with language performance in its own right, regardless of any other extra aspects of communication.
- 95 the four identified skills should be kept apart, no matter the teaching situation considered.
- 96 the teaching of a particular ability may include the teaching of other abilities.
- 97 emphasis on skills should be based on the choice of goals.

As found in text CE-IV,

- 98 “have identified” (l.2) is a perfective form.
- 99 “sometimes” (l.6) is an adverb of time.
- 100 “most recent” (l.7) is a comparative of superiority.
- 101 “delivered” (l.16) is a simple past form.
- 102 “through” (l.16) is a preposition.

Text CE-V – items from 103 through 125

1 Teachers do not intentionally plan to diminish a student’s
self-concept. However, they may at times do so simply by
teaching as they were taught without seriously considering the
4 consequences of their actions. Tolar (1975) lists three major
ways in which teachers may hinder student emotional
development. The first is the use of **threat** to coerce students
7 into classroom conformity. This practice may be
counterproductive in that students may reach the point at which
they are dependent on external authority for direction. Too, this
10 practice may produce feelings of fear and anxiety, and these
feelings can lead to psychological and social maladjustment
problems. The second is the practice of appealing to **guilt**
13 feelings. Students are made to feel that their self-worth is
dependent upon classroom achievement, and they are shamed
in order to elevate performance. The third is the teacher that
16 places students in the position of a captive audience
participating in **unchallenging classroom experience**. Tolar
(1975, p. 72) states that teacher contribute to students’ sense of
19 inadequacy by offering classroom experiences which are not
challenging. Some teachers unwittingly confuse respectful
empathy with sympathy, and’ invite self-pity by offering
22 sympathy”. He adds that self-reliance and independence are
crucial to healthy emotional development.

Another way in which teachers may damage a
25 student’s self-concept is by using him in various ways as a
scapegoat for their own inadequate self-images. Many of the
articles listed in the selected references section of this chapter
28 refer to the widely held belief that the teacher must have an
adequate self-concept to develop positive self-esteem among
students. Oliva (1972) maintains that teachers should be aware
31 of the importance of a positive self-concept both in themselves
and in their students. He gives examples of teachers with low
self-concepts as being those who see students as monsters or
34 vegetables, who avoid controversial issues, who think students
are opposed to their subjects, who are afraid to try new ideas,
and who talk about the students in the teacher’s lounge.

Kenneth Chastain. *Developing second-language skills – theory and practice*. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1998, p. 168.

From text CE-V, it can be concluded that

- 103 the best way to teach is to teach as one was taught.
- 104 students’ emotional development may affect learning.
- 105 threatening does no harm to students.
- 106 students should always be guided through external authority.
- 107 teachers may unintentionally cause feelings of fear and anxiety to students.
- 108 classroom performance may bring about guilt feelings.
- 109 classroom experience should not be challenging.
- 110 self-pity should always be offered to promote self-reliance.
- 111 students should serve as a scapegoat for teachers’ inadequacies.
- 112 students’ self-concept is believed to depend on teachers’ self-esteem.
- 113 controversial issues should be avoided in classrooms.
- 114 some teachers fear to introduce new ideas.
- 115 teachers’ negative self-concept will not influence students.
- 116 the teachers’ lounge is an appropriate place to talk about one’s own students.

In text CE-V,

- 117 “to diminish a student’s self-concept” (l.1-2) functions as a **direct object**.
 - 118 “were taught” (l.3) is an **active voice**.
 - 119 “three major ways in which teachers” (l.4-5) functions as the **subject** of “may hinder” (l.5).
 - 120 “counterproductive” (l.8) functions as a **predicative**.
 - 121 “who” (l.33) is a **relative pronoun**.
- In text CE-V,
- 122 “at times” (l.2) is synonymous with **sometimes**.
 - 123 “hinder” (l.5) means **block**.
 - 124 “practice” (l.7) is a verb.
 - 125 “scapegoat” (l.26) refers to “student” (l.25).