

Experimenting Alternative Language Teaching Approaches: The Fluid Approach

Michele Broccia

**Tese de Doutoramento em Didática das Línguas –
Multilinguismo e Educação para a Cidadania**

Dezembro, 2024

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Chrysi Rapanta e da coorientação do Professor Doutor Carlos Ceia.

Declarações

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

Declaro ainda que tomei conhecimento do Código de Ética da Universidade NOVA de disponível na intranet e que foram respeitados os seus termos no decorrer do presente trabalho de investigação.

Lisboa, 10 Dezembro 2024.

O candidato,
Michele Broccia


Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A orientadora, Professora Chrysi Rapanta



Assinado por: Chrysi Rapanta
Identificação: PASCR-AT2095628
Data: 2024-12-05 às 12:12:44

Lisboa, 5 de Dezembro de 2024

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O coorientador, Professor Carlos Francisco Mafra Ceia

Assinado por: **CARLOS FRANCISCO MAFRA CEIA**
Num. de Identificação: 05651134
Data: 2024.12.06 17:18:12+00'00'

Carru chi andat bia fait!

Costumàt a mi nai Tziu Gennariu Orrù, brama, candu in su satu de s'Isca, spibidendi tamàtiga a faci apari, cun ddu' sobi chi scallàt is pedras, su giuabi parriat no acabbai mai.

Torru gràtzias a babbu i a mama, Giuseppi Broccia e Mariuccia Orrù, in su Ceu siant, po m'ai fatu cumpangia in custu longu biaxu. Donnia bia chi mi scretla in sa cica pentzà a issus, ddus intandia narendi-mi-dda de no mi arraballai, praxaus, e mi torràt sa gana de sighi a andai ainnantis e de traballai.

A sorri mia puru, Delfina Broccia, in su Ceu issa puru siat, chi, in fida, m'iat sèmpiri agiudau a sciabara sa 'ia de sa sabidoria.

Chena de issus, incapas, non nc'ia a essi arranèscidu a acabai.

E torru gràtzias a u' mundu chi no nc'est prus e da innoi deu seu arribbau.

De ingui m'est benida sa bidei de imparai is linguas chena liburu.

Custu traballu est po issus e po atrus chi no apu arramonau... e po mei.

O meu sincero agradecimento

À professora Chrysi Rapanta, que sempre soube orientar-me e acompanhar-me no meu trabalho;

Ao professor Carlos Ceia, que me coorientou e também me ajudou a resolver questões logísticas;

À professora Sandie Mourão, que me deu a oportunidade de apresentar, nos Seminários CETAPS Advanced Research, os meus avanços na investigação;

Aos colegas professores Shabnam Gulamhussen e Matteo Pupillo, que me apoiaram na condução dos grupos focais de discussão;

Aos alunos do curso de sardo no ILNOVA e aos alunos dos dois cursos de Inglês, pela grande participação e simpatia;

Aos meus filhos, Davide e Sarah Broccia, que souberam compreender os meus momentos de preocupação, cansaço e frustração;

À minha mulher, Giampaola Casu, que, durante o período da investigação, salvou a minha vida e, sem ela, nada disto teria sido possível.

Muito obrigado!

**Experimenting Alternative Language Teaching Approaches in the Classroom: The
“Fluid” Approach**

Michele Broccia

RESUMO

O ensino e a aprendizagem de línguas sempre foram questões desafiadoras. Estudos teóricos e empíricos que consideram aspetos sociais e individuais confirmam a complexidade e as dificuldades em encontrar abordagens e metodologias eficazes. Além disso, o processo de globalização levou a uma necessidade crescente de aprender inglês como língua estrangeira. Estudantes linguisticamente e culturalmente diversos, juntamente com os contínuos avanços nas tecnologias digitais, exigem adaptações ou inovações nas abordagens de ensino.

Estudos demonstraram que abandonar manuais escolares e currículos pré-definidos para construir um currículo baseado nas necessidades dos alunos pode melhorar a aprendizagem. Seguindo uma abordagem humanista, dialógica, sem manuais escolares e centrada nos alunos, este estudo de investigação-ação examina se a co-construção de um manual digital “fluido” com alunos adultos, substituindo o tradicional, tem algum impacto na aprendizagem do inglês. Dois cursos de inglês, de 20 horas cada, nos níveis A1 e A2-B1, frequentados por 35 alunos no total, foram realizados na Universidade Nova, em Lisboa. A recolha de dados utilizou métodos quantitativos (resultados de pré e pós-testes em audição, expressão oral, leitura e escrita) e qualitativos (grupos focais, entrevistas e análise do discurso em sala de aula).

Os resultados da análise quantitativa mostram que a adoção de uma abordagem “fluida” foi eficiente em ambos os cursos. A análise qualitativa revelou que os alunos consideraram a interação e o diálogo como elementos-chave para se sentirem confortáveis e sem receio de falar e cometer erros. Os participantes não só perceberam o uso de um manual escolar como desnecessário, mas também consideraram a ausência de um manual como um pré-requisito para uma abordagem de aprendizagem de línguas mais autêntica e centrada no aluno. Consideraram o manual digital mais próximo de si porque foi construído com base nas suas necessidades. A abordagem foi considerada mais eficaz do que os cursos tradicionais, sendo uma alternativa válida às abordagens centradas em manuais escolares e no professor.

Considerando os resultados positivos, parece possível utilizar a chamada abordagem “fluida” para melhorar a aprendizagem de inglês pelos alunos, em particular para potenciar as competências de expressão oral e escrita. As implicações destes resultados para a aprendizagem de línguas por adultos são discutidas.

Palavras-chave: manual digital, Dogme ELT, abordagem sem manuais, currículo flexível, inglês como língua estrangeira, educação de adultos

ABSTRACT

Language teaching and learning has always been a challenging issue. Theoretical and empirical studies, considering social and individual aspects, confirm the complexity and difficulties in finding effective approaches and methodologies. Furthermore, the process of globalization has led to a growing need for learning English as a foreign language. Linguistically and culturally diverse students, along with continuous developments in digital technologies, demand adaptations or innovations in teaching approaches.

Studies have shown that abandoning textbooks and predefined curricula to construct a curriculum around learners' needs can enhance learning. Following a humanistic, dialogic, textbook-free, learner-centred language teaching approach, this action research study examines whether the co-construction of a digital "fluid" textbook with adult students, replacing the traditional one, has any impact on their English learning. Two English courses of 20 hours each, of A1 and A2-B1 level, attended by 35 students, were conducted at the Universidade Nova in Lisbon. Data collection used both quantitative (pre- and post-test results in listening, speaking, reading and writing) and qualitative (focus groups, interviews, and classroom discourse analysis) methods.

Quantitative analysis findings show that results in adopting a "fluid" approach were effective for both courses. The qualitative analysis showed that learners found that interaction and dialogue played a key role in making them feel comfortable and not afraid of speaking and making mistakes. Not only did participants perceive the use of a textbook as unnecessary, but they also considered the absence of a manual as a prerequisite for a more authentic learner-centred approach to language learning. They considered the digital textbook closer to them because it had been constructed around their needs. The approach was perceived more effective than traditional courses, a valid alternative to textbook-, teacher-centred approaches.

Considering the positive findings, it seems possible to use a so-called "fluid" approach to enhance students' learning of English, in particular to boost speaking and writing skills. Implications of these findings for adult language learning are discussed.

Keywords: digital textbook, Dogme ELT, textbook-free approach, flexible curriculum, English as a foreign language, adult education

Table of Contents

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
List of abbreviations.....	xii
Introduction.....	1
Chapter 1. Theoretical Framework: Characterising a “Fluid” Teaching Approach	3
1. 1. Teaching as a humanistic intercultural encounter	4
1. 2. Eclectic and communicative approaches.....	8
1. 3. Teaching without a textbook	12
1. 4. A fluid curriculum	15
Chapter 2. Literature Review: Why a Fluid Approach to Language Teaching?	19
2. 1. Evidence from humanistic teaching studies	19
2. 2. Evidence from dialogic teaching studies.....	22
2. 3. Evidence from culturally responsive teaching studies	26
2. 4. The communicative approach and the efficacy of eclecticism.....	27
2. 5. Teaching languages as disciplined improvisation: Towards a textbook-free approach.....	31
2. 6. The co-construction of a fluid textbook and a fluid curriculum.....	34
Chapter 3. Justification of the Present Study	37
3. 1. Research Goal and Questions.....	40
Chapter 4. Methodological design	42
4. 1. Procedure.....	46
4. 1. 1 Participants	46
4. 1. 2 Courses and lessons.....	47
4. 2. Data collection methods	52
4. 2. 1 Ethical procedure.....	59
4. 3. Data analysis methods	60
Chapter 5. Findings	63
5. 1. Quantitative analysis	63
5. 1. 1 Efficacy of a fluid approach in the A1 English course	63
5. 1. 2 Efficacy of a fluid approach in the A2-B1 English course.....	65
5. 1. 3 Summary	69
5. 2. Interactional analysis.....	70
5. 2. 1 Emotional and relational support	70
5. 2. 2 Maintenance of the dialogue	80
5. 2. 3 Expressing themselves.....	90
5. 2. 4 The Other’s contribution to individual growth	102
5. 2. 5 Summary	114
5. 3. Thematic Analysis.....	116
5. 3. 1 Theme 1: Interaction and dialogue	117
5. 3. 2 Theme 2: Feeling comfortable	119
5. 3. 3 Theme 3: The teacher’s role	122

5. 3. 4 Theme 4: Absence of the textbook	127
5. 3. 5 Theme 5: Impact of the fluid textbook	130
5. 3. 6 Theme 6: Student-centredness	137
5. 3. 7 Theme 7: Learning efficacy.....	141
5. 3. 8 Theme 8: Need to continue	146
5. 3. 9 Summary	151
Chapter 6. Discussion	153
6. 1 Summary of the study.....	153
6. 2 Discussion	153
6. 2. 1 How effective a fluid approach is in teaching language skills.....	153
6. 2. 2 How the different aspects of a fluid approach are implemented	156
6. 2. 3 How a fluid approach is perceived by the learners.....	159
6. 3 Limitations.....	162
Chapter 7. Conclusions	164
References.....	167
List of figures.....	188
List of tables.....	189
Appendix A	190
Section 1: Task 1 – Monologue – Individual Task Phrase Guide	190
Section 2: Task 2 – Conversation - Guide.....	190
Section 3: Task 3 – Writing - Prompt.....	190
Appendix B	191
Rubric to Assess Speaking Based on Hidri (2017)	191
Appendix C	193
Rubric to Assess Writing. Based on Connor-Linton and Polio’s (2014) Rubric.	193
Appendix D	195
Semi-Structured FGD Guide	195
Appendix E	196
Semi-Structured Interview Guide.....	196
Appendix F.....	197
Section 1: Lin’s (2019) Questionnaire	197
Section 2: Lin’s Questionnaire Modified	197
Appendix G.....	198
Interaction Analysis Codes From Steen-Utheim and Wittek (2017)	198
Appendix H.....	199
Section 1: A1 Course FGD Transcript	199
Section 2: A2-B1 Course FGD Transcript	215
Section 3: A1 Course Interviews Transcript	231
Section 4: A2-B1 Interviews Transcript.....	253

Appendix I	283
Section 1: A1 Course - Raw Fluid Textbook	283
Appendix J	330
Section 1: A1 Course - Structured Fluid Textbook.....	330
Section 2: A2-B1 Course - Structured Fluid Textbook.....	355

List of abbreviations

Abbreviation	Definition
AR	Action Research
CEFR	Common European Framework of References for Languages
CRT	Culturally Responsive Teaching
EFL	English as a Foreign Language
ELT	English Language Teaching
ESL	English as a Second Language
FDT	Fluid Digital Textbook
FGD	Focus Group Discussion
IA	Interactional Analysis
OER	Open Educational Resources
TA	Thematic Analysis
WSR	Wilcoxon Signed-Rank (Test)

Introduction

Today's reality has become more and more complex. To understand its dynamics and to be able to interpret it, we need prepared citizens. Education and the pedagogies used in teaching foreign languages have a fundamental role in providing learners with the right tools not only to understand the 21st-century world but also to promote its future changes. The role of language teachers is paramount. They need to be prepared, to acquire the right posture, skills, and competencies for their challenging profession (Teo, 2019).

Research has shown that teacher-centred pedagogies based on passive knowledge transmission fail to teach skills and abilities which are key to face real life (Michel et al., 2009). Studies converge on demonstrating that a dialogic relationship between teacher and students is fundamental in reaching a holistic learner development (Gay, 2002; Teo, 2019). This entails learning real life abilities such as communicative competence, intercultural collaboration, and critical thinking (Byram et al., 2017). The culturally responsive teaching theory (Gay, 2018) confirms how important it is for an efficient teacher to understand learners' needs, their cultural background, and ethnic differences. Under this approach, a great part of the learning success lies in the interaction between students and teachers and among students themselves (Gay, 2018).

Establishing a horizontal relationship between teacher and learner (Bakhtin, 2010) may imply abandoning scripted curricula and textbooks which confine what teachers must do, therefore constituting an obstacle to dialogue, and leaving no space for free and creative interaction (Meddings & Thornbury, 2009). Textbook-free approaches based on disciplined improvisation (Sawyer, 2004, 2011) allow creativity, autonomy in learning and decision making, and contribute to collaborative learning (Meddings & Thornbury, 2009). These flexible methods require skilled and experienced teachers who not only have a strong command

of their subject matter but are also granted sufficient autonomy in their teaching. This freedom enables them to foster and apply their creativity effectively (Sawyer, 2004).

Teaching foreign languages to adults is considered a difficult task (Pawlak, 2015) which can be tackled effectively through an adaptive approach characterised by a continuous bidirectional flow of communication from the teacher to the learners and vice versa (Johnson, 2015). A “fluid” pedagogy, as the one proposed and examined in the present study, entails establishing a more natural, informal classroom setting facilitating dialogue and the exchange of information not only on language, culture, and identity, but also on meta-teaching (Chen, 2013) and meta-learning (Jackson, 2004). These aspects, further defined in the next section, are key for the teaching-learning process and for learners and teachers’ motivation and success.

Chapter 1. Theoretical Framework: Characterising a “Fluid” Teaching

Approach

It is undoubtable that in today's world the need for a good quality education and innovative pedagogies has become paramount. Traditional, teacher-centred approaches to language teaching cannot be supported anymore (Teo, 2019). The UNESCO together with UNICEF, the World Bank and other important international world organisations, through the World Education Forum, have stressed the importance of a new vision for education. The Sustainable Development Goal 4 proposes to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (United Nations, 2015; p.19). In particular, Target Goal 4.7 focuses on “promoting rights, gender equality, a culture of peace and nonviolence, global citizenship and appreciation of cultural diversity” (United Nations, 2015, p. 19). Inclusiveness also means making students participate in curriculum construction, allowing thus the reduction or elimination of the null curriculum, and the hidden curriculum, which can sometimes send contradictory messages to the students (Wilson, 2021). UNESCO goals require therefore the key overcoming of obsolete teacher-centred, course-book centred, passive pedagogies (Michel et al., 2009), through the quest and the research for more effective ways of teaching and learning a foreign language. Teachers need more effective ways of transferring not only communicative competence, but also a deep critical citizenship awareness. This objective can come only by committing both the teacher and the learner in an intercultural humanistic encounter where language symbolising identity becomes central (Byram, 1997).

In pursuing this research, I am motivated by a desire to explore and develop new pedagogical methods for both minor and major languages, addressing the limitations of traditional language teaching approaches with more adaptable and innovative techniques. With so few experimental approaches in this field, I see an opportunity to foster a natural,

intercultural connection between teacher and learner, one that prioritises a seamless flow between oral and written discourse. My prior experience teaching Sardinian to university students has been instrumental in shaping what I call a “fluid approach” to language teaching and learning—an approach rooted in the organic expression of a language and designed to facilitate a humanistic and intercultural learning environment.

In teaching Sardinian, a minority language deeply embedded in an oral culture, I became the primary living resource of this endangered language for my students. This experience inspired me to view the classroom as a unique cultural meeting place, where language learning becomes an authentic exchange between individuals representing distinct cultural identities. This concept is at the heart of a humanistic, intercultural teaching approach, and it has prompted me to consider how this “fluid approach” could also benefit the teaching of a major foreign language like English.

Language, especially in mainstream educational settings, is often stripped of its cultural and communal significance, becoming a mere code rather than an expression of identity and community (Kramsch, 2014). In contrast, the spontaneous interaction of oral and written language in a minority language setting can create a powerful foundation for a meaningful intercultural learning experience. By exploring this method systematically through an action research project, I aim to propose a teaching approach that not only preserves the humanistic elements of minority language learning but also enhances intercultural understanding for students learning major languages.

1. 1. Teaching as a humanistic intercultural encounter

The “fluid” pedagogical approach proposed in this work originates from a philosophy of teaching which considers the classroom a privileged space where people have the chance not only to learn, but also to meet and to know each other. One of its main theoretical tenets is humanism. Humanism has been brought to the attention of the experts in the early 1970’s,

through the works of Erickson, Roger and Maslow, who envisaged the application of humanistic psychological theory to education. It emphasises the affective aspects of learning, as the learner is not considered a mere recipient to be filled in with drills and mechanics but participates in the teaching-learning process as an individual, with his/her memories and feelings. According to Moscovitz (1978), the humanistic approach not only brings out the uniqueness of each individual, but by allowing the students to have authentic relationships with their schoolmates and teachers alike, it improves wellbeing and is more motivating for students and teachers (Cormon, 1986). For Arnold (1998), humanistic language teachers add extra benefits to their students by leading them to acquire cooperative and empathetic skills so important in today's social life. Attention to the learner as a person leads to a more positive relationship between teachers and learners, encouraging self-esteem and emotional participation which are proved to enhance a higher efficacy in learning from a cognitive point of view as well (Khatib, 2013).

A humanistic posture in teaching also implies having a culturally responsive attitude towards the student. The culturally responsive theory confirms how a great part of learning success lies in the interaction between students and teachers and among students (Gay, 2018). Gay (2018) affirms that the so-called culturally responsive teaching, based on eight principles (validating and affirming students' experience and culture, being comprehensive and inclusive, being multidimensional to consider all aspects of education, empowering the learner, being transformative to make students agents of change, being emancipatory showing learners different versions of truth, being humanistic, and normative and ethical recognising what is normative and for whom) can lead to a more successful learning. In a culturally responsive approach, the teacher must develop a special care, in the sense of a professional sensitivity for recognising learners' backgrounds and personal trays which are later used to enhance and improve learning (Gay, 2002).

Humanistic teaching and learning also entails a change of the role of the teachers who abandon their authoritarian role and replace it with a learner-centred one. This does not mean that they give up their position as experts of the subject matter, but simply that they turn themselves into a facilitator (Rapanta, 2016), a guide or a companion. One of their most important aims is to engage holistically in their profession to reach better learning, through listening to the learners' problems and suggestions, and helping them to gain their highest achievement standard (Grauerholz, 2001). The way teachers face the different situations both during the classroom activity and in their profession, entails being a psychologist or even a philosopher (Ceia, 2020). Apart from being able to understand learners' needs and having a good command of the language taught, teachers must be experts in teaching methodologies (Stevick, 1990). Researchers such as Arnold (1998) encourage teachers to adopt a humanistic approach in the teaching of languages for the numerous advantages that it can guarantee the teacher, the students, their learning and their growing as individuals. By committing to this approach, teachers may become transformative agents connecting their pedagogical theories with practice under a social development perspective (Arnold, 1998).

A true humanistic approach is based on the development of a dialogic pedagogy (Alexander, 2008; Aloni, 2013). The importance of authentic dialogue and dialogic teaching in adult education is philosophically and theoretically supported by the work of key figures such as Buber and Bakhtin, and it has proved fundamental in different fields, from psychotherapy to education, and in different contexts, from societies to civilisations (Cooper et al., 2013). According to Buber (1958), a genuine dialogue is one where the participants turn towards each other with the willingness to share their Beingness and thus their personal, social, cultural, and identity aspects. What is key for Buber's philosophy, as well as for the fluid approach, is preferring an I-Thou attitude to an I-It (Buber, 1958). The first is characterised by the confirmation of the Other, which is experienced as a fluid subjectivity. On the contrary, in the

I-It attitude the Other is experienced as a static thing (Cooper et al., 2013), which is exactly what a humanistic approach tries to avoid. The I-Thou perspective does not entail that the teacher and the students share the same status, but simply that their equality as human beings is mutually recognised (Aloni, 2013).

Bakhtin's (2010) monologism and dialogism in education follow Buber's concept of dialogue in psychotherapy. Monologism implies the use of authoritative discourse, which can only be transmitted in one direction and therefore is an oppressive way of denying the existence of the other(s). Dialogism, instead, emphasises the engagement of the speaker and the listener in a dialogic communion, where the listener, by his/her disposition to openness, prepares himself/herself to understand (Cooper et al., 2013). For Bakhtin, life, and thus teaching, is fundamentally dialogic, and to live, as well as to participate in the teaching-learning process, means to ask questions, to be curious, to be eager to take part in it (Rule, 2004).

Dialogism is key in establishing a motivational, self-confident, and low-anxiety language teaching context, as it has also been emphasised by the Affective Filter hypothesis (Krashen, 1982). Krashen states that adults have two ways of becoming competent in second language. *Acquisition* is the natural way of learning a language. It takes place when the affective filter is lowered. *Learning*, on the contrary, is knowing the rules and being capable of talking about them. This distinction, confirmed by successive studies (Johnson, 2004; Krashen, 2003), is key for an approach interested in making learners acquire the second language and thus making learners understand how the language works through examples, in an inductive way. Acquiring a new language means internalising the ability to use linguistic signs as cognitive tools emanating from another culture which contribute to the development of a new identity (Kramsch, 2014). The connection between language and culture is so tight that sometimes the neologism *languaculture* is used (Risager, 2007). What is more, nowadays culture is considered polysemantic and people's identities are no longer seen as unitary or static,

but multiple and continuously flowing from one category to another (Norton & Toohey, 2011). These new perspectives have relevance to socio-linguistic aspects of language learning and demand new concepts of acquiring an intercultural competence and critical awareness (Byram & Wagner, 2018). It has important consequences on learners but above all on language educators that must develop a new expertise and sensitivity.

1. 2. Eclectic and communicative approaches

Teaching to adult learners has been defined as a challenging task which needs an adaptive posture on the part of the teacher. Teachers must consider the cognitive capabilities and conceptual complexities of adult learners (Pawlak, 2015) and that their expectations can be influenced by previous experiences, such as approaches adopted by other teachers in previous courses (Cozma, 2015). In these cases, the teacher must be ready to interpret pedagogically the feedback of information obtained from the learner, in order to find the most effective strategy to make learning more effective (Cozma, 2015). For this reason, approaches based on the communicative tenets also resort to eclecticism to make language teaching more effective.

Eclecticism stems from the realisation that a perfect approach in language teaching does not exist, and that every teaching and learning situation is different from one another and needs a different approach (Mwanza, 2017). In a learner-centred teaching approach, eclecticism allows the teacher to adapt holistically the activities in the classroom to the learning style of the student (Mwanza, 2017). A principled and pragmatic eclecticism approach requires professional teachers, able to adapt instruction according to the context in order to maximise learning opportunities, exploit flexibility, and promote autonomy in learning (Cushing-Leubner & Bigelow, 2014). This is done by alternating different methodologies, techniques or activities and by exchanging continuous feedback with the learners on teaching (Chen, 2013) and on learning (Jackson, 2004). Moreover, error is viewed as a natural occurrence, as an occasion to

learn and, depending on the learners, also intra- and cross-lingual approaches can be used as well (Mwanza, 2017). These are additional strategies which entail the possibility, for the teacher, to use only the target language or refer to the students' first language as well (Brooks-Lewis, 2009), depending on what is best for the learner and for the context (Stern, 1992).

The validity of adopting a communicative approach in language teaching is confirmed by the efficacy recognised to what are considered two of its recent developments: Task Based Language Teaching (Grenfell, 2002) and Content and Language Integrated Learning (Grenfell, 2002). The former emphasises that a successful teaching occurs when there is respect for who the learners are and when a compromise is reached between the demands of the institutions and the student's personal values and objectives (Kramsch & Narcy-Combes, 2017). The latter recognises that the linguistic and the affective aspects of the learner must be put together to create and improve motivation and culture awareness by drawing on his/her common skills and experiences on real-time conditions (Grenfell, 2002).

The main aim of language teaching, in a communicative approach, is to allow students to reach a communicative competence adequate to their level. From this viewpoint, Widdowson's lesson on how the communicative approach should be interpreted is still valid (Widdowson, 1978). If one is interested in teaching language as communication, one must consider that even in classroom activities language can be used for real communicative purposes. Formulating correct sentences shows the knowledge of linguistic rules or usage but when using them for effective communication the speaker must also demonstrate awareness of appropriacy or language use (Widdowson, 1978). Teachers and coursebooks, however, continue to focus most of their activities, in the foreign language class, on building grammatical competence rather than a real communicative competence. Dell Hymes focused on distinguishing the notion of communicative competence as opposed to Chomsky's linguistic competence (Hymes, 1972). Linguistic competence refers to the knowledge of the linguistic

system of the speaker, whereas communicative competence entails not only the knowledge of grammar, but also how the language is used in real social situations (Hymes, 1972). The adage that first students learn grammar and then one day, they will put it into practice, cannot be upheld because the speaker, in order to be communicatively competent, must also possess a socio-cultural awareness (Abdulrahman & Abu-Ayyash, 2019). It is demonstrated that to know how, when and to whom one can use different speech acts is key to communicative competence and to interactional competence, the capacity of negotiating meaning through dialogue, which is necessary for successful communication (Kramsch, 1986).

For an approach to be genuinely communicative, learners must be fully engaged in meaningful interaction (Allwright, 1979) from the very first lessons of a course. In a dialogic and eclectic communicative framework, classroom activities involve participants in discovering each other's realities through interactions in the new language, creating a real information gap within an authentic communication context (Brumfit & Johnson, 1979). Communication in this setting is not solely focused on the learners; the foreign language teacher, as a representative of a different culture, should also be prepared to engage genuinely and meaningfully with students (Meddings & Thornbury, 2009). What is more, if a learner perceives this as an invasion of privacy (Widdowson, 1990), the teacher must recognise this and respond appropriately.

In summary, research (e.g., Arceo, 2016; Michel et al., 2009) shows that teacher-centred pedagogies based mainly on the passive transmission of knowledge fail to teach skills and abilities which are fundamental to face real life and to play an active role in society. A dialogic relationship between teacher and students is fundamental in reaching a holistic learner's development (Gay, 2002; Teo, 2019). Often instruction neglects to connect to the real world and to the problems a learner has or will have to face outside the school. Research in the field confirms the beneficial effects of letting life enter more into schools or vice versa, letting

learners act in the outside communities (Kramsch & Narcy-Combes, 2017). The learning of real-life abilities means acquiring communicative competence, learning to collaborate interculturally, and think critically (Byram et al., 2017). This can be also enhanced through a process of empowerment based on a dialogic humanistic education (Aloni, 2013). The role of the teacher here is pivotal in contributing to a holistic development of the learners and help them to acquire a citizenship awareness which will allow them to live a better life (Aloni, 2013).

The interaction with the learners and its continuous enhancing is fundamental in a fluid approach not only from a humanistic point of view, which constitutes the base for the construction of a genuine personal relationship, but also regarding the learning process and for the acquisition of autonomy in learning. The teacher engages in giving continuous feedback about the learners' performance and thus involves students in meta-learning. Meta-learning entails thinking about learning and thus developing the awareness and understanding of what is best for one's learning process (Jackson, 2004). Adopting it means helping the students to improve their learning efficiency and autonomy, but it also prompts the teacher to engage in meta-teaching. Meta-teaching causes teachers to reflect on their teaching, always analysing and trying to find the best options to reach the learning established objectives, adapting strategies and actions accordingly, in a continuous flowing dynamism (Jackson, 2004). By trying to find the optimal approach, the teacher is engaged in reaching the right classroom flow which entails a deep involvement on the part of the learner who experiences an altered perception of time (Csikszentmihalyi, 1990). Meta-teaching and meta-learning are two aspects of the same process (Chen, 2013) in search of the best teaching options. They cannot exist separately. If a teacher is engaged in meta-teaching, they are reflecting on the most effective methods of teaching, which inherently involves addressing meta-learning as well (Chen, 2013).

1. 3. Teaching without a textbook

Some scholars focus on considering how to identify a good textbook and what parameters to adopt to choose effective coursebooks (McDonough et al., 2013). Others concentrate on the analysis of how coursebooks are organised and how to adapt its contents to learners (Cunningsworth, 1995; Graves, 2003). Textbooks have advantages and disadvantages. On the one hand, they provide the syllabus for the program, they help standardise instruction, and they can be used for initial teacher training (Richards, 2021). On the other hand, they contribute to deskill teachers and create a barrier between teachers and students and among students, because they carry with them the requirement to comply with formal curriculum obligations (Guerrettaz & Johnston, 2013). For this reason, textbooks can replace teachers' authority, prevent a direct, genuine communication with the learners and reduce or annul teachers' autonomy (Glowa & Goodell, 2016; Williamson, 2013), leading them, when textbooks are followed a-critically, to become master-pedagogues instead of master-teachers, where the former is a kind of passive courier that is only able to transmit notions, and the latter, on the contrary, is a critical educator, capable of re-interpreting, reflecting and analysing what is being taught (Ceia, 2020). In a textbook-centred teaching the classroom ecology discourse follows a flow of communication which goes from the teacher to the textbook and from the learner to the textbook, significantly reducing the direct relationship between teacher and learner, which is fundamental in a dialogic and culturally responsive language teaching approach and therefore in a fluid approach.

Although adopting a coursebook is commonly considered a *sine qua non* of language teaching, research shows that alternatives to it provide the language classroom with more efficient tools to teach successfully. Teaching unplugged – Dogme ELT (English Language Teaching) teachers' movement (Thornbury, 2006), at the beginning of this century, supported the necessity to teach without textbooks or to be materials-light. Luke Meddings and Scott

Thornbury (2009) explain how language learning should follow a process of scaffolding through conversations, without the use of a coursebook. They also point out that, in most coursebooks on English as a second language (ESL), grammar - and, in particular, the reduction of language to isolated sentences- still predominates. According to them, conversation is the basis through which learners acquire the new language, whereas by using manuals this opportunity is often lost. For the Dogme ELT approach learning is a process which emerges from students' conversations and therefore their discourse leads to the uncovering of the syllabus (Meddings & Thornbury, 2009). It is a process of discovery rather than an imposed duty. Authors like Wade (1992) advocate for teaching free of coursebooks, as it places learners at the centre of the educational process while making the teacher's role more engaging and enjoyable (Wade, 1992).

Technology can offer today new ways of thinking of a textbook. The idea of designing open textbooks using technology is also gaining ground (Cuttler, 2019). An e-coursebook allows teachers and learners to modify or replace content, overcoming some of the problems of traditional textbooks. E-coursebooks are, however, simply an electronic version of print books. It means they already have a structure. They are pre-defined. The learner can use all the tools which a pdf file can today offer (Embong et al., 2012). Their evolution has led to collaborative digital textbooks. They constitute digital environments which can be used as a base for interaction between students and teachers (Grönlund et al., 2018). Logbooks, written by students and teachers, are important means for reflection, awareness-raising and evaluative practices (Dam, 2009). They are like diaries where students not only keep a record of what they do in the classroom and outside the classroom for the subject, but they also write down personal reflections on their learning (Dam, 2009). They can be successfully adopted to help students in meta-learning and become autonomous in the process of learning (Dam & Legenhausen, 2011).

A fluid language-teaching approach is textbook-free and is based on a process called “disciplined improvisation” (Sawyer, 2004). With disciplined improvisation teachers do not have to follow a scripted curriculum or a coursebook which compels them to respect rigid protocols of actions. On the contrary, they are granted creative autonomy in the classroom allowing more creativity on the part of the learner as well, and contributing to critical awareness, decision making and intercultural competence (Sawyer, 2004). Creative teaching with disciplined improvisation takes place within a known structure, but the flow of the classroom discourse can be unpredictable and thus needs expert teachers (Sawyer, 2004). The fluid approach keeps track of the flow of the collaborative classroom emergence in an electronic logbook. The e-logbook, properly conceived, becomes the course textbook. It can be described as a fluid book, as it captures the evolving discourse within the classroom ecology. Creating a classroom textbook, designed around the learners-teacher interaction, also means “going local” by considering the specific context, including the students, their places, their living, their cultures (Meddings & Thornbury, 2009). It entails connecting the world of the learners to the world of the teacher’s linguistic identity and culture, and vice versa.

In summary, today’s academic debate has moved on to focus on intercultural citizenship awareness (Porto et al., 2017), but the construction of a syllabus on which to base foreign language teaching remains an unmet challenge (Rahimpour, 2010; Tabari, 2013). Constructing a syllabus based on notions and language communicative functions can still be useful in devising a curriculum for the teaching of oral fluency in a second language (Wilkins, 1976). Eclecticism in a fluid approach entails flexibility to adapt to learners’ needs and therefore the adoption of different concepts of syllabi can be envisaged, including situational or task-based ones (Rahimpour, 2010).

Syllabus design (Nunan, 1993), which defines the content of a course, in a fluid approach is not completely defined but open to students' learning necessities. The flexibility of the syllabus leads to an open curriculum, which, consequently, cannot be defined in advance, but it is constructed with the flow of the lessons. This goes along with an andragogical approach to teaching (Knowles, 1977), according to which four types of syllabi can be identified: the syllabus as a contract, the syllabus as a power instrument, the syllabus as communication, and the syllabus as collaboration (Fornaciari & Lund Dean, 2014). The first two types are the most common. They conceptualise the student as a passive object to be manipulated, with classroom events controlled exclusively by the instructor. In these cases, the syllabus operates as a rigid, non-negotiable structure, reinforcing an instructor-centred approach and serving as a mechanism of power (Fornaciari & Lund Dean, 2014). This creates a metaphorical wall between teacher and learners.

The syllabus as communication refers to the process of conveying its content to students. Here, the syllabus enables the instructor to provide key information prior to the course's commencement (Fornaciari & Lund Dean, 2014). However, this approach retains a predominantly one-directional dynamic (Fornaciari & Lund Dean, 2014). In contrast, the syllabus as collaboration involves students actively engaging with and contributing to the proposed syllabus. According to Fornaciari and Lund Dean (2014), this represents one of the most promising developments in andragogy, reflecting a shift towards learner-centred syllabi (Weimer, 2010).

1. 4. A fluid curriculum

The absence of a textbook and thus of a traditional curriculum needs to envisage a new perspective on how curriculum structure relates to the classroom practice in the classroom (Sawyer, 2004). The rigid and linear paradigm of conventional subject-centred curricula is seldom found in nature. Knowing, and thus learning, does not occur in a straight line, but

following a more complex system, enacting a different geometry (Davis & Sumara, 2000). The complexity of the unfolding of classroom situations, in a natural, dialogic, culturally responsive approach is more fractal-like and thus can assume forms which are copies of the first one, self-similar, and whose shape does not depend on the size, scale-independent (Davis & Sumara, 2000). A fractal-like curriculum, more similar to a complex trekking path, contemplates the possibilities of surprise, the acceptance and expansion of learners' questions which can be represented as recursive deviations and deviations of deviations from the main trek (Davis & Sumara, 2000). It stems spontaneously from a textbook-free and disciplined improvisation approach which is achievable only if teachers, and eventually learners, are granted more autonomy. This is possible in a flexible school system with effective leaders (McCombs & Miller, 2009). These are the principles followed by a fluid approach.

Since there is not a predefined curriculum, but only a canvas, all data are employed to devise the best path to follow, based on the expertise of the teacher. Such an approach needs not only a change in the role of the teacher but also a great deal of experience and know-how where the teacher becomes an artist of a disciplined improvisation (Sawyer, 2004). The approach also entails a change of paradigm in the posture of the learner. If a subject- or teacher-centred methodology implies a passive-receptive learner (Michel et al., 2009), a fluid approach implicates an active participation in the classroom discourse. It is open to students' proposals, questions, interventions. These will become part of the lesson, further developed, and inserted in a fluid e-book where the proponents will appear as protagonists-collaborators in its co-construction. That is why the personalisation of learning needs proactive students willing to share their life as part of the school learning. Learners need to lower their privacy barriers, so that the classroom experience can become involving and challenging. Adult learners must be ready to take on responsibility for their learning and show willingness to enact their agency (Klemenčič, 2015).

A fluid approach to language teaching entails therefore the adoption of a fluid curriculum, which means devising, not a static, heavy infrastructure, but a dynamic, flexible tool, upgradable or even down-gradable at an individual and group level; a curriculum which is uncovered or constructed rather than “covered” (Shawer, 2010).

A fluid curriculum allows teachers to use time constructively, focusing on meaningful engagement without feeling pressured by a constant lack of time. In contrast, traditionally structured schools demand that time be allocated to completing syllabi and filling out templates, grids, and timetables, turning teachers into administrative clerks both in and outside the classroom (Ben-Peretz, 1990). For education to genuinely connect with life and foster critical, creative thinking, there must be alignment between educational goals and the curriculum itself. Traditional curricula, however, embody a core paradox: a rigid structure cannot cultivate dynamism, creativity, or critical thinking (Meddings & Thornbury, 2009; Shawer, 2010). The underlying message, then, stands in opposition to what is openly conveyed. A fluid curriculum, alongside a flexible approach to teaching that fosters a horizontal, Bakhtinian relationship between teacher and learner, allows for alternative forms of curricula to emerge. Research identifies several types of curricula (Glatthorn et al., 1987): the “null” curriculum, which encompasses what teachers choose not to teach; the “hidden” curriculum, which reflects teachers’ behaviours and attitudes; and the “internal” curriculum, comprising the elements students absorb from their own lived experiences (Longstreet & Shane, 1993). By embracing flexibility and responsiveness to students’ ideas and questions, a fluid approach aims to minimise the null curriculum, staying aligned with its philosophy at each stage of teaching and learning. It seeks to eliminate barriers that hinder the bidirectional exchange between teacher and students, allowing interactions to flow naturally. Feedback and exchanges—whether academic or personal—are refined to deepen the cultural insights available to the

teacher. This approach empowers students to contribute to the curriculum actively, bringing forward elements omitted from the formal curriculum and co-creating content.

A dialogic and democratic interaction, grounded in a humanistic, “I-Thou” relationship (Buber, 1958), seeks to align the hidden curriculum with a learner-centred, communicative model (Portelli, 2007). A more flexible and informal curriculum development process fosters integration between the hidden, null, and internal curricula, transforming them into part of the overt curriculum (Sawyer, 2004). Notably, the official or overt curriculum is not necessarily the most significant (Alsubaie, 2015; Wilson, 2021). The hidden curriculum, meanwhile, often reveals the inconsistency between, on one hand, a curriculum advocating for democracy, inclusion, and participation, and, on the other, authoritarian, teacher-centred lessons (Portelli, 2007). A fluid approach, therefore, represents a curriculum shaped by the intersection of learner needs and the goal of fostering communicative competence—an evolving balance between learner-centred and subject-centred education, sustained by continuous dialogic engagement.

Chapter 2. Literature Review: Why a Fluid Approach to Language Teaching?

Research and researchers need conceptual frameworks to foster understanding. Although distinguishing and segmenting fields of study is often necessary, knowledge—and therefore experience—is ultimately interconnected. As topics undergo deeper analysis, additional distinctions may be required. In language teaching, for example, various approaches—such as culturally responsive teaching, learner-centred methods, and dialogic practices—can be seen as stemming from a shared foundation: a respectful, open-minded engagement with others, characterised by curiosity and a desire to understand diversity. This humanistic approach treats diversity not as a point of division but as a source of enrichment and connection among people.

Comprehensive studies on holistic approaches are rare, as it is often easier to isolate and examine individual factors. Identifying different elements of a fluid approach is thus a theoretical exercise. In contrast, the act of teaching itself is inherently unique and holistic. With this paradox in mind, the following section is organised into thematic units, each highlighting key aspects of a “fluid” approach as realised through empirical studies.

2. 1. Evidence from humanistic teaching studies

The need for a more humanistic and better relationship between students and teachers is confirmed by a study carried out by Sun (2012) through the use of closed-item questionnaires: one on questioning strategies and the second on teacher-student relationship. The results of the survey, which involved 73 university students aged from 19 to 21, show how learners would like to have a more democratic and relaxed attitude on the part of the teachers. According to the research, taking care of the affective side of the learners allows to create a good classroom atmosphere and a good teacher-student relationship, which can improve

teaching efficacy, whereas a teacher-centred approach can create anxiety in students. The author concludes, by the data provided by the study, that teachers should take more care of students' emotional factors to reduce anxiety and inhibition and to better motivate learners. Students prefer the design of a humanistic classroom ecology in which the teacher provides ample time to answer questions, offers more positive feedback, and avoids unnecessary corrections of minor errors (Sun, 2012).

In a humanistic approach, particular attention is given to learners' feelings in order to create a relaxed atmosphere and allow students to lower their anxiety levels. In an articulated action research project, Parra (2010) used socio-affective language learning activities and devised direct teaching strategies for the learners to increase their motivation, their self-esteem, anxiety control and a positive attitude towards learning English. Through mixed qualitative research, including two questionnaires, participants observation and field notes, Parra studied the changes in behaviour, attitude and beliefs, occurred in 17 beginner EFL students in Colombia before and after the course. The results showed how students gained more confidence and self-esteem, increased their awareness as active learners, and became readier to take more risks in overall participation. The research also suggests the necessity for teachers to take care of learners' affective factors to create a more comfortable classroom atmosphere.

Zhou's (2016) study, conducted through a questionnaire filled in by 303 young students with a mean age of 12, coming from two different schools in China, shows how important it is for the teacher to create a classroom favourable climate to reach better results in spelling, and comprehension and writing skills. Zhou (2016) argues that there is a correlation between social anxiety, autonomy in learning, class learning orientation and English learning achievements. Anxiety negatively affects autonomy and collaborative learning and therefore learning results. Another study, conducted by FaraSyuhadabinti (2013) through a quantitative, quasi-experimental research design, involving Malaysian students of English, shows how too much

stress on the cognitive aspect of learners can lead to demotivation, whereas students perceived the creation of a relaxed atmosphere in the classroom, without anxieties and the fear to fail and to be judged, as important for their success. The author concludes that humanistic language teaching not only requires no special equipment but also fosters greater motivation among students (FaraSyuhadabinti, 2013). Another research by Steen-Utheim and Wittek (2017) confirms how emotional and relational support provided by the teacher through dialogic feedback can help students build up their communicative competence and self-confidence (Steen-Utheim & Wittek, 2017).

The affective aspect of learning seems also to have an important role in motivating students and making them interculturally aware, as shown by Busse and Krause (2016). The quasi-experimental intervention study entailed the use of two languages (German and English) and two activities, one with a focus on affective-experiential elements (experimental group) and the other with an analytical focus (control group). The use of a language instead of the other did not lead to any differences, whereas the activity involving affective factors was proved effective in promoting awareness of intercultural elements. Learners of the experimental group acquired a higher level of cultural awareness and were more ready to positively tackle intercultural learning related problems (Busse & Krause, 2016). The study confirms how emotional participation can help to promote cognitive competencies, which are key for intercultural dialogue (Busse & Krause, 2016).

Moreover, it is interesting to see how a humanistic approach can be effective even when using new technology to offer courses online in a blended learning environment. Although a blended approach reduces the physical communication component, extremely important for a humanistic approach, it can still contribute to reinforce humanistic learning aspects. Indeed, a study by Al-Obaydi (2021) carried out with 110 school and college teachers of English in Iraq, using an online questionnaire, showed that blended learning, thanks to its tools, such as emails,

chat rooms, discussion boards, contributes to create dialogic, democratic and reflective learning elements. Al-Obaydi (2021) concludes that a humanistic approach is not influenced by the age, the gender, and the type of teachers. It works in a synergic way with a blended environment insofar as the online material availability and the asynchronous activities allow learners to personalise learning and to improve their autonomous learning skills and thus become independent learners.

The factors analysed are pivotal to a humanistic approach, and subsequently to the “fluid” approach proposed in this work. Most of the empirical studies analysed, whether based on a qualitative or quantitative method research, show the importance of humanistic elements for the students’ well-being, self-esteem, motivation and participation in the teaching activities. There seems to be, however, a lack of empirical studies on approaches emphasising empathy and feedback, and a teacher responsive attitude, with respect to their impact on learning a foreign language, integrated with a quantitative method research design.

2. 2. Evidence from dialogic teaching studies

Adopting a dialogic approach in language teaching involves recognising one’s position in relation to students and effectively employing appropriate speech acts. Bertau and Tures’ (2019) case study highlights the challenges associated with this approach. To successfully implement a dialogic approach in early childhood education, teachers must analyse their language behaviour in an objective way (Bertau & Tures, 2019), a process that, in this study, was carried out using video recordings. The analysis of these recordings reveals that teachers may perceive themselves as dialogic; however, their use of the language shows a directive approach with a continuous I-position which inhibits the starting of a dialogue with the other because it leads to monologue and being a mere transmitter (Bertau & Tures, 2019). The authors emphasise how important it is for teachers or future teachers to reflect on their practices to acquire awareness and improve their professionalism (Bertau & Tures, 2019).

How dialogism is fundamental for enhancing learning is also shown by the research reported by Muhonen et al. (2018) in a complex study which involved Language Arts and Physics/Chemistry subjects. The study analyses the quality of exploratory dialogue both initiated by the teacher and by the learners and differentiates between high- and low-quality dialogue. The former approach involves using open-ended questions that spark students' curiosity and interest (Muhonen et al., 2018). It is important for both teachers and students to recognise the distinction, as these types of questions encourage inquiry and actively support the development of students' cognitive and communicative skills. The research showed that the quality of the educational dialogue can be associated with more positive students' grades. The research also shows how most teachers are not aware of how to use high quality dialogic interaction (Muhonen et al., 2018). The advantages of a student-centred dialogical argumentation method are also shown by Rapanta's study (2021). The results of her study point out that students who participated in the experimentation scored better in the final essay in comparison with the control group, who followed traditional methods (Rapanta, 2021).

In some contexts, the traditional hierarchical structure defines the relationship between teacher and learner in ways that prevent whatsoever communication in the classroom ecology (Teo, 2016). Teo's research entailed the analysis of lessons of 18 teachers in seven schools to find how teachers stimulate dialogue among students. The results show that all teachers adopted a monologic, monolithic position with respect to the students, leading to a constricted dialogic space. The research demonstrates an urgent need of abandoning the epistemological conviction of a static knowledge that can be found solely in books, in favour of a more fluid dynamic, based on interaction and dialogue (Teo, 2016). The research is principally based on the analysis of teachers' discourse. Taking into consideration students' perceptions of it would, however, cover a gap in the research. The need of a new dialogic based approach for the 21st century teachers and learners is further supported, by the same author, in research which carries out a

survey of numerous empirical studies on dialogic pedagogies to build up knowledge and critical thinking (Teo, 2019). They all show that making learners acquire an enquiring mind is essential for developing critical thinking and critical awareness (Teo, 2019).

The importance of training to exploit the advantages of dialogic interactions in learning Science is shown by Gillies (2016). The emphasis is also on giving teachers the right guidance in order to abandon their teacher-centred and knowledge-transmissive approach. The research argues that learning to use the right tools of dialogic interaction has implications not only on students participating pro-actively in the classroom discourse, but also on cognition. By learning an inventory of language learning tools, the learner better understands and learns. The teacher's role is fundamental in fostering dialogue between students, among groups and with students. Dialogue is shown to be key to help students to reflect on their own ideas and on those of others and by doing this, students improve their understanding and thinking.

At the very centre of teaching there is the relationship between students and teacher. Their communication is always key, but with respect to formative feedback, the importance is even higher, as demonstrated by Hansen's (2020) research on Mathematics lessons. This can be done through activities aiming at facilitating the development of self-assessment in learning, encouraging dialogue around learning and enhancing self-esteem (Hansen, 2020). The efficacy of encouraging dialogue is confirmed by the fact that students in the study complained because the teachers did not implement the feedback obtained in the activity to change their approach to teaching (Hansen, 2020).

Exchanging feedback between teacher and learners also helps reflecting on meta-teaching and meta-learning. In an empirical research already cited, Parra (2010) reports how reflecting on one's attitudes, motivation and self-esteem can lead students to think on their learning style and thus starting to learn how to learn, which is a first step not only in improving learning strategies but also to become an autonomous learner. The study also points out to the

utility of action research as a method of self-reflection and meta-teaching thus becoming a tool for understanding and enquiring about teaching effectiveness (Parra, 2010). According to Steen-Utheim and Wittek (2017), providing students with dialogic feedback can help them attain self-confidence and autonomy in learning. Another empirical study by Hansen (2020) demonstrates that authentic dialogic feedback fosters not only a more humanistic approach to teaching, but also encourages students to engage in meta-learning and teachers in meta-teaching. Reflecting on their achievements and engaging in self-assessment helps students develop self-evaluative skills. Simultaneously, it provides teachers with valuable insights that can be used to refine their teaching strategies and gain a deeper understanding of students' learning needs (Hansen, 2020).

Anderson's (2019) study underscores the significance of reflection-in-action, emphasising the intertwined concepts of knowing-in-action and knowing-in-practice as procedural knowledge that fosters teacher awareness and adaptability. This reflection is crucial within a dialogic teaching framework, where the dynamic interplay between teacher and students demands constant responsiveness and adaptability. Anderson (2019) highlights how expert teachers engage in conscious, interactive reflections during the teaching process, which play a pivotal role in shaping their dialogic interchanges. When instructional methods fall short, they are prepared to adjust through micro-improvisation—an essential component of dialogic teaching that allows the teacher to respond to the immediate needs of learners. Furthermore, this reflective practice not only enhances professional growth but also contributes to a more culturally responsive approach, as shown in Civitillo et al.'s (2019) study. By reflecting on their practice, teachers become more attuned to the diverse cultural backgrounds of their students, fostering meaningful dialogue and greater learner engagement. Together, these studies illuminate how dialogic teaching is both enriched and sustained by the teacher's capacity for reflection and improvisation.

The majority of empirical studies so far analysed, focusing on identifying dialogic elements in teaching and how teachers need to develop or to acquire dialogic skills to enhance learning are not on language teaching and they concentrate on the teachers' moves. There is a gap of empirical research testing the effects of a dialogic approach on learning languages. Given the importance of dialogic interchange and feedback exchange between students and teachers' new empirical studies can provide knowledge of its effects on learning.

2. 3. Evidence from culturally responsive teaching studies

Culturally responsive teaching (CRT) approaches are a natural and aware consequence of the attention paid to the centrality of the learner considered holistically (Gay, 2018). The study carried out by De La Garza et al. (2020) researches whether in Dual Language Teaching, where English and Spanish are the main languages, there are elements of CRT parameters, as defined by Gay (2018). The results of the study show that three out of eight, namely 'validating and affirming', 'multidimensional' and 'empowering' were present in the teaching practices under study, and that these features should be extended to other types of teaching. 'Validating' refers to recognising students' culture through their written production or oral activities; 'multidimensional' involves creating a welcoming classroom climate, and 'empowering' means helping learners to acquire independence in learning (De La Garza et al., 2020).

CRT can help improve reading comprehension skills of learners coming from different culturally and linguistic backgrounds, as shown by Bui and Fagan's study (2013). In their research they found that eliciting learners' cultural background in a cooperative classroom setting and giving instructions compatibly with the students' cultural cognitive style, can enhance participants' learning and achievements (Bui & Fagan, 2013). The two scholars' findings further confirm that connecting the school activities with the learners' individual and cultural experience increases students' commitment and motivation. The same findings on CRT effectiveness are reached by Chen and Yang (2017). Their study shows that implementing CRT

strategies increases students' participation, involvement in communication and enhances learners' communication skills (Chen & Yang, 2017).

A survey study conducted by Rhodes (2013) in Florida indicates how teachers show a great awareness on learners' cultural identities and place an enormous importance on incorporating students' learning styles into their teaching. The same study, however, argues that teachers are less ready to consider students' input in their approach to teaching (Rhodes, 2013). Another study (Ebersole et al., 2016) concentrates on describing how teachers understand CRT and points out that teachers need to pass from doing culturally responsive activities to a higher level of being culturally responsive themselves. The authors argue that some practitioners, in their Ethnicity and Education courses, inserted CRT as the topic of some lessons, which pinpointed the necessity of reconceptualising their perspective on being culturally responsive teachers (Ebersole et al., 2016). Courses specifically devised for teachers can enhance their self-efficacy in becoming CRT-confident as demonstrated by a study conducted by Fitchett et al. (2012).

The abundance of studies primarily focused on teachers highlights the need for further research into the impact of a flexible approach, which considers learners' personal and cultural backgrounds, and its effect on their learning outcomes.

2. 4. The communicative approach and the efficacy of eclecticism

Under a humanistic approach, which considers the student and the teacher-student relationship as central to the learning process, using different methods or approaches to meet students' needs is key (Mwanza, 2017). That is why a fluid approach is eclectic insofar as it can serve the purpose of improving learners' achievements. In eclecticism a central role is certainly played by the communicative approach.

Ikastolas, started in the 60's, and the following School Language Project (Elorza & Muñoa, 2008), is a good example of how the communicative approach can do a lot to teach

people to speak a language and thus, as in this case, to revive the use of a minority language. This pluriannual project, whose aim is revitalising the use of Basque, adopts a socio-discursive view which takes into consideration the communicative needs in every field of the learner's life. Real communicative situations were analysed and then brought to the class through an articulated project to develop communicative competence in different languages, where needed. The analysis of reality is used to devise the curriculum, and then the curriculum is implemented in the same reality to expand the use of Basque. The study shows how the teaching of languages in a plurilingual curriculum, under a communicative approach, has beneficial effects on improving learners' communicative competence, but also on learning school subjects. Although it can be problematic to intervene in a regional situation with different variations of the same language, oral communicative competence can prove itself indispensable in the polynomic and orthography ideology, as another study focusing on Corsican language education shows (Jaffe, 2013). Such oral communicative competence entails aspects such as a strong communicative competence that can enable both learners and teachers to remove doubts on the choice of the correct orthography (Jaffe, 2013).

In a study carried out in Switzerland (Ritzau, 2018), students of Danish realise that communicative approaches to language learning can be more efficient in the teaching of grammar, vocabulary, and pronunciation. In this study, concerned with a language course of three months, at the beginning the participants believed that form-focused approaches were the best way to learn a language. The research, which analyses data both quantitatively and qualitatively, shows how students changed their point of view, in favour of the communicative approach (Ritzau, 2018). Learners' beliefs changed in accordance with their perceived linguistic progression. The author of the research based her study on data obtained from the students' learning journals, where learners referred about their perceptions on vocabulary, grammar and pronunciation learning (Ritzau, 2018). The scholar argues that their change may

depend on the fact that learners understood the importance of learning a language for real communication purposes outside the classroom (Ritzau, 2018), not only theoretically.

The importance of active participation of learners in the lesson, also emphasised in the fluid approach, contrasted with a traditional, passive teaching approach is analysed by Michel et al. (2009) in an introduction to a business course. The research shows that the active approach had a positive impact on the learners' cognitive outcomes, who learned the material taught in the course better than those following the passive approach course (Michel et al., 2009).

Similarly, Hakim (2019) conducted pre-/post-test empirical research with 100 English students in Saudi Arabia. The experimental group was taught using various techniques, while the control group followed the traditional grammar-translation method. The treatment lasted for six months. The results, based on unspecified pre-test and post-test assessments, indicate that students who were taught using the eclectic approach outperformed those in the control group in all four communicative skills: listening, speaking, reading, and writing.

In a Greek study, Nikolarea (2020) shows how meeting students' needs, using an eclectic approach, can prove successful and useful for future life needs, at English Language Teaching (ELT), English for Special Purposes (ESP), and English for Academic Purposes (EAP) courses. Students' necessities or goals are so various that a traditional approach would fail in satisfying all their needs at the same time. Therefore, it is important to provide the students with abilities that will help them to become independent or self-directed learners (Nikolarea, 2020). In this qualitative research students were asked, through a survey, if they thought the eclectic approach useful and all the answers were positive. The study demonstrates that basing teaching on what learners need in their future studies and jobs proves useful to students, who will use the abilities (communicating in another language, summarising, trans-languaging, writing a CV and a cover letter, using different languages bibliographies) in their

future and, thanks to a culturally responsive approach, also in other ethnical contexts (Nikolarea, 2020).

Another study that demonstrates how an eclectic approach can be successful in improving students' communication skills is Sagar and Afzal's (2019). Their experiment involved a control and an experimental group, each composed of sixty students of English at the first year of Engineering. At the end of the course students were administered a questionnaire divided into two parts. The first part included general questions about students' backgrounds, and the second part contained ten questions on learners' perceptions of the approach and on their opinion on their language skills (Sagar & Afzal, 2019). The conclusion that the eclectic approach is effective in enhancing students' communicative skills is based on learners' perceptions of their abilities (Sagar & Afzal, 2019). The study also demonstrates that students find the eclectic approach more engaging, as its diversity helps to avoid monotony in the classroom (Sagar & Afzal, 2019).

The use of an eclectic approach to develop communicative skill has cultural implications as well. Each individual carries their own culture, which depends on social as well as on personal features (Hofstede et al., 2010). Viudez et al. (2016) empirical study shows how learner-centredness and culturally responsiveness are intertwined, with the latter being a natural consequence of the former. The research, defined by the authors as observational descriptive, was carried out through questionnaires administered to six teachers, six assistant mediators and 59 Chinese students learning Spanish. The questionnaires gave information on students' satisfaction and opinions about the eclectic approach. The results demonstrate how learners appreciated the methodology, the resources and the emotional help provided, even though Chinese students were not familiar with a communicative methodology and only accustomed to a grammar translation method (Viudez et al., 2016).

In summary, eclecticism and the communicative approach showed to be effective for both major and minor languages. Studies especially indicate that learners appreciate eclecticism and the communicative approach which are also proved to be motivating for the students. Most of the studies, however, focus mainly on the impact of these approaches on learners' perception or satisfaction, thus showing the necessity of researching on the impact of these approaches on the learning of language communicative skills.

2. 5. Teaching languages as disciplined improvisation: Towards a textbook-free approach

Considering today's trend in trying to control and measure every step in language teaching and learning through curriculum implementation (Glowa & Goodell, 2016; Roldão, 2015; Williamson, 2013), the percentage of studies focusing on improvisation is scarce. There is a particular lack of empirical studies in the field of disciplined improvisation teaching, which involves abandoning fixed, programmed curricula. For instance, Kurtz (2011) shows and analyses examples of improvised learning activities and its advantages in the teaching of English as a foreign language to learners aged from eleven to seventeen (Kurtz, 2011). The author carried out his study through observing classroom activities, analysing video-recorded lessons, and interviewing teachers and learners (Kurtz, 2011). The research demonstrates that improvised language learning leads to important changes in the learners' participation in the classroom. Students become more creative and build up their autonomy because they participate in a more holistic way in the classroom discourse (Kurtz, 2011).

Teaching with a textbook leaves little room for improvisation. According to an empirical study conducted by Guerrettaz and Johnston (2013), the textbook acquires, within the classroom ecology, its own autonomy, which cannot be controlled neither by its author(s) nor by the teacher that adopts it. Thanks to the analysis of data gathered through observation and recordings of a classroom ecology discourse, the authors argue that the textbook is seen by

the students as another participant in the classroom with its own agency (Guerrettaz & Johnston, 2013). The textbook also determines, in a very high percentage of cases, the type, the topic and the organisation of the class discourse, which, as in the case analysed, can be impoverished (Guerrettaz & Johnston, 2013). The study shows that the coursebook was considered both by the teacher and the students as the curriculum itself providing the syllabus, which was sensed to be fulfilled in a linear and timed way (Guerrettaz & Johnston, 2013).

The advantages of eliminating the third party and exploiting classroom dialogue emergence at the most without a textbook, empowering learners and teachers, is shown by Xerri (2012), who experiences a textbook-free lesson for the first time, adopting Dogme ELT approach (see also Section 1.3). In his study, carried out with postsecondary ESL students, Xerri (2012) collected data through keeping a journal, and by means of feedback papers and unstructured interviews. The case study shows how the new approach allowed the teacher to abandon a transmissive teacher-centred method to embrace a more freely learner-centred perspective and experience positively a new variety of roles (Xerri, 2012). The data gathered through the interview of the students confirm that by adopting a textbook-free approach more time could be dedicated to conversation, thus improving students' oral skills and allowing them to learn more about their classmates (Xerri, 2012). According to the study, Dogme approach makes its most by capitalising on the learners' own lives during the lesson.

Dogme ELT can be effective in enhancing academic writing skills too. A study by Amjad et al. (2020) argues that Dogme ELT approach provides teachers and learners with a flexible and autonomous environment. The study involved a diagnostic assessment test and a post-test, conducted after the treatment, with a single group of students using Dogme ELT. The aim was to assess their improvement in English academic writing skills. Teaching without a textbook allowed to focus on class-talk with a lot of opportunities to understand learners' needs, thus reaching, as confirmed by the empirical study (Amjad et al., 2020), positive results. The

Dogme ELT approach effectiveness in teaching languages is further confirmed by other recent studies (Bryndal, 2014; Coskun, 2017; Rahul, 2015; Rion et al., 2018).

Some studies show that Dogme ELT is not suitable for all learners and that its acceptance can depend on both their level of competence in the foreign language as well as on their culture or frame of mind. According to Sarani and Malmir's study (2019), which compared Dogme ELT with the communicative approach, advanced students appreciated the new methodology, whereas intermediate and upper intermediate ones were not satisfied. Some participants argued that without a textbook and a clear syllabus, defined in advance, they did not and could not improve their communicative skills, whereas some pointed out that textbook lessons tended to become boring (Sarani & Malmir, 2019). The authors conclude by stating that Dogme ELT may be more appreciated by advanced learners because intermediate students do not possess the necessary competence to be involved in textbook-free conversation driven lessons. A negative perception of Dogme ELT was also referred in the study carried out by Christensen (2005) who tried to use it unsuccessfully in Japan.

Modern technology can provide practitioners with new tools for designing open textbooks which can be modified in accordance with teachers and students' needs (Cuttler, 2019). A recent study, conducted to research on how students perceived their learning experience replacing the coursebook with open educational resources, showed a very positive reaction by the learners (Lin, 2019). Most of the participants in the study appreciated saving the textbooks cost and found their teaching activities more interesting and learner centred. There are, however, difficulties in finding activities suited to the learners' needs and individual competence.

Results attained by studies on improvisation and on textbook-free approaches seem to reach controversial results. It is a field which necessitates further research in order to add new

insights, for a given context and for defined participants, on when and how these important aspects of language teaching can be effective.

2. 6. The co-construction of a fluid textbook and a fluid curriculum

From e-books to collaborative digital textbooks, studies show that the effects on teaching-learning results are not as those expected, but, on the contrary, they show many limits. E-books are simply textbooks transformed into electronic form, thus many expectations to involve learners at constructing a personalised coursebook through interaction, were placed on interactive forms of digital books. The results obtained by Grönlund et al. (2018) show the opposite. In their study learners seldom do make any interactive or collaborative use of the e-book, which is, on the contrary, still regarded and used as a static paper textbook (Grönlund et al., 2018). Even with e-books and collaborative digital textbooks, the material is pre-set, and it does not change much if teachers are allowed to update parts which seem outdated. The authors argue that, in order to exploit the potential of digital books there must be new ways of conceptualising teaching (Grönlund et al., 2018). The focus must be on learning as a social achievement which needs social interaction and not individual automated practice (Grönlund et al., 2018).

There seems to be a lack of research where the textbook is built up in the classroom, co-constructed by students and teacher's interaction. To my knowledge, the only study where the flow of the lesson is similarly exploited is that of Larson and Maier (2000). They carried out a study which explores the co-authoring of writing a narration shared by the teacher, Maier herself, and the students. The co-authored narration is exploited not only to create a relaxed and motivating classroom atmosphere, but it becomes a canvas where teacher-centred mini-lessons of different type are, from time to time, embedded (Larson & Maier, 2000). The teacher writes the narration in the making on the board and lets the learners participate in the construction of the narration of a story which starts with something that happened in the

teacher's life. The co-constructed text becomes a tool for the students to develop literacy as a course objective. The research carried out by Larson and Maier (2000) shows how the teacher's approach has an enormous impact on students' pro-active participation in the teaching-learning process of the construction of literary knowledge.

The co-construction of the textbook in a fluid approach also entails the co-construction of the curriculum, which is initially defined within general categories. Empirical research (Shawer, 2010) carried out through a qualitative study, on the way teachers deal with curriculum, classified three types of approaches: curriculum transmission, curriculum development and curriculum making. The first entails a fidelity, text-bound approach which focuses on language transmission; the second implies adaptation, whereas the third one involves the creation of a curriculum through the interaction with students (Shawer, 2010). Research on the impact of curriculum making approach on learning is scarce, but some studies point out that there are positive connections between the adaptation of the curriculum and students' motivation and learning (Roelofs & Terwell, 1999, as cited in Shawer, 2010). The same positive results are reached by Crites and Rye (2020) where Design Thinking is used to promote students' active and creative role as well as to allow learners more space for collaboration. The study shows that implementing Design Thinking in a language curriculum design, without a pre-set textbook, can lead to a collaborative and more efficient construction of a bottom-up curriculum which takes stakeholders' needs into account (Crites & Rye, 2020). Another study (Brooman et al., 2014) researching participation of students in curriculum development in higher education argues that listening to students' voices in curriculum design can have beneficial effects on improving the curriculum and students' motivation.

Research on syllabi as collaboration (Fornaciari & Lund Dean, 2014) highlights benefits for both students and instructors. An andragogically-based syllabus encourages students to engage more actively in their learning by making the syllabus more accessible and

user-friendly. Despite these collaborative aspects, some components of the syllabus, such as overarching course goals and core content, remain fixed (Richmond et al., 2019). It is an approach that does not necessarily involve a dynamic, ongoing creative process, as seen in a fluid approach (Richmond et al., 2019). Lund Dean and Fornaciari (2014) provide recommendations for creating collaborative and dialogic syllabi, such as simplifying language, reducing length, clarifying schedules, and improving layout. However, their suggestions do not extend to beginning a course without a pre-established syllabus to co-create it based on students' needs. Instead, their focus is on encouraging students to read and engage with the syllabus (Lund Dean & Fornaciari, 2014).

Learner-centred syllabi are characterised by features such as their tone, length, focus, transparency in evaluation, and the defined role of the student (Richmond et al., 2019). While student collaboration often includes activities like group work, team projects, and discussion boards (Richmond et al., 2019), these do not typically lead to modifications of the syllabus based on interaction with learners—a key principle in a fluid approach.

In conclusion, empirical research focusing on the co-construction of the textbook and curriculum seems scarce. There appears to be a lack of studies where the lesson flow is created with the support of software and serves as the course textbook, incorporating students' questions and doubts. Additionally, no studies seem to explore how students' contributions are developed into “mini” lessons, integrated into a flexible, fluid, and student-centred curriculum.

Chapter 3. Justification of the Present Study

Some empirical studies analysed in the literature review show how the presence of humanistic (Al-Obaydi, 2021; Busse & Krause, 2016), dialogic (Bertau & Turez, 2019; Gillies, 2016) and culturally responsive teaching elements (Bui & Fagan, 2013; Chen & Yang, 2017; Rhodes, 2013) contribute positively to improve students' well-being in the classroom. Works conducted in English (Bertau & Turez, 2019), Spanish (Viudez et al., 2016), Danish (Ritzau, 2018) and even in other subjects, such as Mathematics (Hansen, 2020), Physics and Chemistry (Muhonen et al., 2018), or Science (Gillies, 2016) show how a dialogic posture on the part of the teachers has beneficial effects on learners and on learning. Most of these studies, however, focus on the impact of only certain features of the teaching-learning process, highlighting a key gap in the literature: the lack of studies that explore the combination of all the main characteristics identified in the theoretical framework, which together form the components of the fluid approach presented in this study.

Most of the empirical studies reviewed rely on different research methods, such as self-observation (Larson & Maier, 2000; Xerri, 2012), note-taking (Jaffe, 2013), and sometimes supervision by a third party (Muhonen et al., 2018). Other studies use recordings (Guerrettaz & Johnston, 2013; Kurtz, 2011), while many gather data through questionnaires (Al-Obaydi, 2021; Busse & Krause, 2016; Parra, 2010; Sun, 2012; Zhou, 2016).

A thorough analysis of over forty empirical studies reveals a notable gap: only two studies (Hakim, 2019; Sarani & Malmir, 2019) compare language teaching approaches using tests to measure learners' achievements. Hakim (2019) compares the outcomes of a communicative approach and an eclectic approach across all communicative skills. Sarani and Malmir (2019) focus solely on speaking skills, comparing a communicative approach and Dogme ELT through pre- and post-test assessments.

Many studies, however, base their conclusions on learners' perceptions. For example, Sagar and Afzal (2019) draw conclusions from self-evaluation questionnaires on English learning in an Engineering university course. Ritzau (2018) assesses students' perceived progress in written assignments, and Viudez et al. (2016) measure the effectiveness of the eclectic approach based on students' satisfaction. Zhou (2016) examines improvement in spelling, comprehension, and writing skills, while Bui and Fagan (2013) evaluate the impact of a CRT approach on reading.

This leads to a second gap: the need for further research on language learning outcomes assessed through testing, particularly when adopting different approaches. The fluid approach adopted in this study, in particular, emphasises the connection between orality and fluency, as speaking enables real, face-to-face communication. This study will focus on comparing the development of all language communicative skills, with a particular attention on fluency in speaking.

The studies analysed also show that dialogic interaction, and the exchange of feedback in a language teaching-learning process, is particularly important not only in increasing learners' participation and motivation but also in improving students' perception of their learning. Most of these studies are not in language teaching (Gillies, 2016; Hansen's, 2020; Muhonen et al., 2018) but are carried out in other subjects and with primary or secondary school learners (Bertau & Tures, 2019), and mostly concentrate on teachers (Gillies, 2016; Muhonen et al., 2018; Teo, 2016). The lack of enough studies on dialogic interaction in the field of language learning with adult learners indicates a third gap which this study will aim to cover.

Learners' perception is an important aspect of language teaching. The empirical studies analysed demonstrate that a positive perception leads to more motivation in studying and participation. Most of the reviewed studies collected data through self-evaluation questionnaires (Al-Obaydi, 2021; Parra, 2010; Sun, 2012; Zhou, 2016), focusing only on

specific aspects of the learning process, namely anxiety, feelings, willingness to communicate. There is here a fourth gap, relating to the lack of studies focusing on the experience of learning a foreign language as a whole.

According to Guerrettaz and Johnston (2013), the textbook can represent an authority polarising discourse in the classroom. Some studies relating to Dogme ELT (Amjad et al., 2020; Christensen, 2005) show how learners perceive positively the absence of a textbook, and the lessons based on conversation, but some studies (Sarani & Malmir, 2019; Xerri, 2012) also show that, depending on the learners, and the culture they belong to, the same approach is not effective nor well perceived. The studies on the use or not of a textbook show that the topic is complex. There are authors advocating the use of it (Iakovos, 2011; Oates, 2014; O'Neill, 1982), those who prefer basing the lesson on conversation (Meddings & Thornbury, 2019) and those searching for alternatives (Grönlund et al., 2018; Lin, 2019). In the literature review, empirical studies show pros and cons of digital books (Lin, 2019) and even of collaborative digital textbooks (Grönlund et al., 2018). Only one empirical study (Larson & Maier, 2000) has been found that analyses how lessons are used to build a narrative. In contrast, no research has been identified that specifically explores the creation of a manual during lessons, arising directly from the co-construction of the curriculum. This gap in the literature highlights the need for studies exploring how students perceive this process, both in isolation and within the context of an entire teaching approach.

The different empirical studies examined show a gap in experimenting and researching approaches which put together all the characteristics analysed. There is a need of new studies which take into consideration the lesson, the students' perception and the results attained in learning through a collaborative curriculum-making approach. The fluid approach, here presented, puts together all the principles included in the above-mentioned studies to teach a second language in a textbook-free manner. It is an experimental approach which can also

contribute to the growing of the Digital Humanities field in as much as lesson by lesson, a “fluid” (not a priori determined) e-manual will come out naturally, from the classroom discourse interactions, with the help of technology. Moreover, since lessons are based on a free canvas, this study can shed new light on the impact of disciplined improvisation where teachers should be able to adapt and react to learners’ requests and classroom situations in an eclectic and prompt way with activities or exercises created on the spot. Their role also reflects the concept of representing the “subjective dimension of language-as-culture” (Kramsch, 2014), highlighting the idea that language flows from individuals as an expression of their unique cultural identity.

In summary, the present project aims to fill in the research gaps identified above using action research methodology and focusing on the following research goals and questions.

3. 1. Research Goal and Questions

The theoretical aspects and corresponding empirical studies analysed in the previous sections demonstrate that the elements theorised and subsequently applied and studied in the real classroom context with learners and teachers are effective. Most empirical studies are based on observation or on determining learners’ perception, isolating elements of a theory or from an approach; some focus on assessing learning progress with or without control group. The features tested by empirical research are shown to work in isolation, motivating the learners and the teachers, leading to better results in language or other subject learning. The studies identified in the present research that examine approaches encompassing all stages of the teaching process are few. Furthermore, this research has not found any studies that also include the co-construction of textbooks and curricula.

The main research goal of this Ph.D. thesis is, therefore, to gain insight into an approach which includes all the features so far analysed. The approach has been defined as “fluid”, due to its dialogic characteristics, i.e. being adapted to the usually spoken context of a minority

language, to the absence of a textbook as predominant pedagogical material, and to the co-construction of a textbook through the interaction between students and teacher. All these features contribute to maximise a continuous flow of interchange between the teacher and the learners. Its efficacy will be tested for a major language, English, where pre-constructed syllabi and textbook exist, and where oral authentic interactions between teacher and students are not always considered key.

In summary, the project entails researching around the following three main research questions.

Question 1: How effective, if any, is a textbook-free, dialogue-based language teaching approach, henceforth referred to as “fluid”, in terms of students’ EFL communicative skills, namely listening, speaking, reading, and writing?

Question 2: How are the different dialogic, humanistic, culturally responsive, learner-centred, textbook-free, and improvisation-based aspects of this teaching approach manifested in its implementation?

Question 3: How is this approach perceived by the learners?

The present study aims to reply to the three research questions through the methodological design presented in the following chapter.

Chapter 4. Methodological design

The research methodology approach used in this study was Action Research (AR), due to its prominent use for research concerned with English language teaching in the last decades (Burns, 2010; Feldman & Minstrell, 2000). Its main characteristic is combining action and research (Gravett, 2006); in other words, teachers become researchers of their own teaching. Keeping together the two roles is considered a challenge, entailing risks and a continuous effort to avoid biases (Burns, 2009; Feldman & Minstrell, 2000).

In AR, the emphasis can either be on action when the main goal is that of modifying teachers' practice or on research when the aim is that of modifying the traditional educational research (Feldman & Minstrell, 2000). As a teacher-researcher, I needed to familiarise myself with the two roles and implement a series of strategies to keep them apart and avoid the teachers' role interference during the research process. Being both a teacher and a researcher meant that my actions and interactions with the students became data that were analysed with different tools with as much objectivity as possible. I therefore acted in the classroom space only as a teacher and acted as a researcher only for operational actions, like turning on the recorder or checking if it was working. Interferences between teacher and researcher could have run the risk of influencing data and creating biased results.

Doing AR also needs practice, meaning that the teacher needs to go through the process and learn how to do it (Feldman & Minstrell, 2000). At the beginning of this PhD, I did not have any experience in academic research, let alone AR. To acquire some experience and confidence, I decided to conduct a pilot study, before the main intervention, allowing me to become accustomed to AR as well as to collecting and analysing data in general. The pilot study involved teaching Sardinian to absolute beginners. The experience followed all the steps of AR, from organising the course, to teaching, recording, taking notes, transcribing, carrying out an FGD, and analysing data. The results were then presented at the 5th Advanced Research

Seminar, jointly organised by the Centre for English Translation and Anglo-Portuguese Studies (CETAPS) and Teacher Education and Applied Language Studies (TEALS) on 13th July 2022, in Lisbon. The careful examination of data gathered from the pilot study and feedback received during the seminar were used to introduce improvements in data collection and analysis methods, before implementing the English language intervention. I also decided to use interviews with students to complete data collected through FGDs.

AR can also pose difficulties in how to administer time (Feldman & Minstrell, 2000). The twofold role of teacher and researcher can result in work overload (Burns, 2019), having to analyse students' needs, plan the lessons for the courses, ask for logistical-administrative support, taking notes, transcribing the lessons, etc. One of the main challenges in this research was that of dealing with the great effort necessary to carry out all these tasks, some of them concentrated in a short period. In order not to be overwhelmed, I kept a list of daily actions, set in chronological order and followed the schedule. Before teaching I planned the flow of the lesson, establishing how I could have started the lesson and what I could have dealt with, considering learners' needs. Every day I checked my recorder and verified its working conditions, always having spare batteries to replace the old ones. After each lesson I transferred the recording from the recorder to the computer, and saved it in a folder, naming the file according to the lesson, date and course level. I also kept a journal where I wrote down important events that happened. I integrated the lesson-planned notes with what was carried out during the lesson. I used the time left for transcribing. After that, I re-started the cycle planning the following lesson. Having a schedule and adhering to it helped me to optimise the use of time and overcome the difficulties.

Scholars agree that AR implies a cyclic paradigm which means that continuous research findings are applied to the teaching and their effects are revised again for further research (Burns, 2010; Feldman & Minstrell 2000). The process entails different phases. Kemmis and

McTaggart (1988) divide AR in four steps. The first one refers to planning, the second to action, the third to observation, and the last one regards reflection (Kemmis & McTaggart, 1988). Planning entails identifying the problem. In this study, the main issue regarded the implementation of a textbook-free approach, whereas action implied the organization of the two English courses. Action is followed by observation which includes the data collection phase. The last step, reflection, refers to the analysis of data and its results. However, this model is considered too rigid, as it does not consider that phases can be interwoven and overlap (Burns, 2010). In this research, for instance, data collection started before the action phase, with demographic questionnaires being filled in by the participants and by oral and written pre-tests which also served to select participants and insert them in the right level course. My research structure could then be best summarised by Nunan's (1992) three components, where the first one is a question or hypothesis, the second one is data collection and the third entails analysis and interpretation of data.

Whatever structure one follows, the common feature in AR is its cyclicity which means that after data is analysed, and conclusions are drawn over the efficacy of teaching, the teacher-researcher will implement necessary changes to their intervention in the classroom. As an adult educator, in the past, I had identified some problems in how foreign languages were taught with a textbook-centred approach, and wanted to collect data and analyse them, to verify, in a scientific way, if a textbook-free approach, designed around learners' needs could have some advantages. The research also allowed me to come across results that were unexpected, and which shed new light on some aspects of the adopted approach. For example, in some cases, students gave their feedback during the course, especially to improve the fluid textbook, providing it with a structured index. The action implementation had a developmental and transformative impact on the teacher-researcher providing an improved, scientific understanding of the educational situation, as pointed out by Feldman and Minstrell (2000).

AR is traditionally concerned more with qualitative data collection (Ivankova, 2015), but study research questions, as in this doctoral research, may necessitate some quantitative data as well, including students' achievements data. Today more and more empirical studies utilise mixed methods to reach a more rigorous and cohesive set of conclusions (Gunbayi, 2020; Ivankova, 2015). In this study, qualitative data collection methods, such as interviews, focus group discussions, questionnaires, and field notes, were integrated with quantitative data obtained through a mixed method pre-post-test one-group design, also called pre-experimental design (Rogers & Revesz, 2020). The two English courses followed two different research designs. The A1 course, due to the lack of participation of students in the course pre-test, followed a one-shot case study design and the A2-B1 course followed the one-group pre-test and post-test design mentioned above. These methodological designs were chosen to help gather data to reply to the first research question relating to how effective the teaching approach was, in teaching a major foreign language in terms of the four communicative skills, namely listening, speaking, reading, and writing.

The use of mixed methods action research stems from the necessity to guarantee scientifically valid results (Feldman & Minstrell, 2000). From this point of view, continuous efforts were made to avoid or reduce risks of bias. Sometimes mixed-method studies can benefit from a collaborative approach (Feldman & Minstrell; Ivankova, 2015). Being systematic and methodical, taking the best option possible, and asking for advice and support from skilled researchers were my main lines of conduct to ensure a scientific level in all phases of the research. For instance, focus group discussions were conducted by other researchers, to avoid any bias related to myself conducting them. The guidelines to administer the FGD were revised by a research expert and biased questions, that pushed participants towards pre-determined answers, were eliminated. In interviews and FGD thematic analysis (TA), coding was checked and re-checked together with an experienced researcher, focusing on what

objectively the participants said rather than interpreting data with the teacher-researcher's mind.

Data coming from different perspectives also allow triangulation of qualitative and quantitative data sources, thus substantiating conclusions and enhancing the study's validity (Feldman & Minstrell, 2000; Ivankova, 2015).

4. 1. Procedure

4. 1. 1 Participants

Since this research entailed the involvement of adult students, participants in the English courses were recruited initially through physical advertisement, positioned at different universities and faculties in Lisbon, namely NOVA FCSH, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Instituto Superior Técnico, Faculdade de Direito and Faculdade de Psicologia of the University of Lisbon. Secondly, a message, informing about a free English course, was sent to all the students of NOVA FCSH, through its secretary. The prospective participants had to contact the author, who invited them to fill in an enrolment-demographic form. The form was designed to collect information about the participants. Apart from their names, ages, and qualifications, it also asked questions about their knowledge of English. Prospective participants were also asked to fill in and sign an informed consent on their participation in the research through which they allowed the teacher to record the lessons. The document also informed participants about the activities involved in the project: following the lessons, doing the pre-test and post-test, participating in the interview and the FGD, and completing the online questionnaire. After receiving their registration form and their informed consent, they were invited to an interview with the author to assess their level of English using the Common European Framework of Reference for Languages. The aim was to have courses where participants had a homogeneous level of English. Potential participants could have been moved from one level to another, if necessary, but only during the first lessons. During the placement

interviews, the participants were tested on oral language skills, that is speaking and listening, following previously prepared guidelines, and assessed using rubrics. At the beginning of the first lesson, students completed their evaluation with two tests: reading and writing. Tests were then assessed through rubrics and participants were assigned to two different courses, one for the beginners (A1 – Elementary), and the second one for the pre-intermediate and intermediate levels (A2-B1).

Placement interviews were recorded. The author took notes about participants' difficulties and learning needs. Further data were gathered through reading and writing tests. Participants' most common mistakes, their needs together with other feedback were used as a guideline for the course curriculum, in particular for the A2-B1 course.

The A1 course was attended initially by 17 students of which 10 followed the course till the end. The A2-B1 course was initially followed by 18 students of which 11 followed the course till the end. Participants were all adults, ranging from the age of 21 to 57, most of them concentrated between 26 and 36. Most of the participants were university students with a bachelor's degree or a master's degree. Their field of study included Psychology, Law, Economics, Engineering, Music, Mathematics, and Philosophy. They came from different countries, among which Portugal, Brazil, Angola, Cabo Verde, São Tomé and Príncipe, Chile. Since participants were full-time students or workers, attendance was not easy for them, even though they always showed high motivation. When students were absent, they could follow the fluid textbook available online, check what the lesson was about, and do the exercises assigned.

4. 1. 2 Courses and lessons

The first course (A1) was for (absolute) beginners, also defined as elementary level by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (<https://www.coe.int/en/web/common-european-ramework-reference-languages/>). Some of

the participants declared they did not know any English, but in fact, they were false beginners, which meant that they had already had some English lessons in the past, but they lost ability with time. In any case, as this was something that I found out during the course, none of the A1 course participants, including the false beginners, did the entry test, supposing an initial zero level of ability.

Considering the flexibility of the approach, the course did not start with a pre-determined curriculum, nor with the adoption of a textbook. The lessons were based on conversation and followed, in a consequential way, language functions, corresponding to the elementary level, such as: asking and saying one's name, one's age, nationality, the languages one speaks, one's family members' names, and ages, what one and one's family members do in their free time. By consequential I mean that to say one's age, one needs to know the numbers, therefore learning the numbers to say one's age was a necessary consequence. The grammar connected with the language functions above mentioned was taught through examples, in an inductive way, and through exercises devised during the lessons, centred on what was done. Lessons were open to participants' proposals, doubts, and difficulties. This availability of the teacher led to improvise mini lessons on the topic asked by the participants. Sometimes the lesson done, and the lesson planned were completely different. An example of how an initially planned lesson was transformed during its implementation can be seen in Figure 1.

Figure 1

A1 Course - Lesson 5: Planned Lesson and Lesson Carried out With Notes

Planning of lesson five. Write on the screen: This is the fifth lesson.

A) Greetings and writing the day and the date.

Ordinal numbers are explained. They are dealt with because participants do not know them and how to write them and how to pronounce them.

B) Correction of homework exercises.

A sentence with "there" prompts a mini lesson on how to use "there is" and "there are" and a speaking activity on short answers with "to be". Short answers are practiced and explained. Activities: Ask your partner a question with to be and he will have to reply with a short answer – Ask your partner a question about the next

students. Your partner will have to reply with a short answer using the third person pronoun.

Asking where students are from leads to introduce nations and nationalities.

"There is" and "there are" need to be practiced since in Portuguese they only use "há".

~~C) Revision of syllabus so far carried out. Revision of questions and answers pair work~~

~~D) What do you do?~~

~~What do you do during the week?~~

~~What do you do at weekends?~~

~~What do you do in your free time?~~

~~Teacher: in my free time I read, watch television, surf the net, read and write emails, walk, go to the gym, garden~~

~~What do you do? Revision of professions.~~

~~What does _____ brother, mother,....do?~~

~~When? At what time?~~

~~Who with?~~

~~When passing to third person singular there can be a mini lesson of pronunciation of -S
Refer to Califa who asked about it.~~

~~What am I doing?~~

~~What are you doing?~~

~~What _____ he doing?~~

~~What's this? In English? In Portuguese?~~

~~Whose is it?~~

All the activities planned and not done are postponed to the next lesson

Note. Text in black corresponds to topics carried out as planned; text in red corresponds to changes introduced during the lesson; text in green refers to notes; cancelled text corresponds to topics planned but finally not carried out.

The second course was organised for students at pre-intermediate and intermediate levels which correspond to A2 and B1 levels of the CEFR, namely basic and independent user levels. The A2-B1 course was structured on the feedback given by the participants during the oral and written pre-tests before the course started. The data gathered allowed the author to prepare a learning path that enabled students to overcome difficulties ranging from fluency to pronunciation, grammar, and sentence structuring. Most of the students, in the pre-course survey form, pointed out that one of their difficulties in their learning English was their speaking ability which they wanted to improve because they considered it inadequate for the total number of years, they had been studying English. They wanted to acquire more confidence in speaking. A conversation-based course seemed to be what they needed most.

Considering the flexibility of the approach, there was no pre-established curriculum. The initial plan was to start the first lesson by revising and re-enforcing participants' communicative skills, focusing first on speaking and listening and then on writing and reading. The guidelines for the lessons' content were primarily students' needs and then the indicators of the levels A1 and B2 of the CEFR. Figure 2 shows an example of how an initially planned lesson was transformed during its implementation, for this course level.

Figure 2

A2-B1 Course- Lesson 4: Planned Lesson and Lesson Carried out With Notes

Writing of the day and the date. ~~Cardinal vs Ordinal numbers~~
 What is the first day of the week? ~~Show world map!~~
 I ask Afonso his age and then I ask him when he was born. Talking about when one was born and how to use years is introduced. The phraseology is written in the Fluid textbook.
 Before correcting the exercises, we are going to revise possessive adjectives (Francisco asked to do it). I will use mini conversations: What's your name? What's his name? What's her name? What are their names?
 Afonso asked the possessive pronouns and not the possessive adjectives, therefore I modified the speaking activity. I added questions like what's yours, what's theirs, etc, so as to use both possessive adjectives and pronouns.
~~They will practice in small groups where there should be at least a boy.~~ Then I will draw a grid where they will fill in personal pronouns and possessive adjectives.
 In the grid a column for the possessive pronouns is added. The grid is inserted in the fluid textbook.
 Correction of written exercise: individual correction. Some mistakes are analysed in plenum.
 Practice: monologue on the daily routine using the third person singular and the first-person singular. Students will talk about their daily routine and one of their relative's routine.
 Connectors like "first, then, after, after that, later, next, finally", are explained and written on the fluid textbook.
 The use of the preposition "by" and means of transportation are introduced.
 The speaking activity is connected to the written homework.
 Pronunciation of -es and -s-es: sh, ss, ch, x, z, o Not done because they didn't do many mistakes.
 Variation: After their relative's presentation I ask them to ask me questions: They are curious, and I reply and correct their questions when I don't understand them.
 I talk about my daily routine.
 Questions in the past will be asked to introduce the past simple:
~~What did you do last Monday?~~
~~What did you do yesterday?~~
~~Where did you go last weekend?~~
~~What did you do yesterday? I studied and played!~~
~~What did she do yesterday? She ...~~
 Variation: I talked about what I did last Monday and wrote it on the screen, trying to use the same verbs used in my daily routine.

Ask the students to go back to the daily routine, analyse the verbs and see how they change in the past. Show that with the past there are no changes in the third person. Students are invited to fill in a grid with the infinitive, the past simple, and past participle. Students are asked to look for the past participle in a traditional or online dictionary. Planning of calendar. I ask students if they can come to my lesson on Friday too. I spoke English to them. The topic is exploited as part of the English lesson.

Note. Text in black corresponds to topics carried out as planned; text in red corresponds to changes introduced during the lesson; text in green refers to notes; cancelled text corresponds to topics planned but finally not carried out.

During the lessons, in both courses, the teacher used a Google web-based document to write down the most important aspects dealt with during the lessons, including exercises and activities created by the teacher to respond to the learners' needs or requests. The file was projected onto a screen and used as a reference during and after the lesson. For its feature of being constructed following the flow of the lessons and for its replacing the traditional paper textbook, it was called "fluid textbook".

The two courses were planned for ten meetings of two hours each for a total of 20 hours. The A1 course was initially held on Mondays and Wednesdays from 6 p.m. to 8 p.m. and the A2-B1 course on Tuesdays and Thursdays at the same time. The time was chosen to allow students and workers to attend the lessons. During the courses, students asked if it was possible to have three meetings a week, therefore the A2-B1 passed from two to three meetings per week, whereas in the beginners' course, following a proposal advanced by the participants, the last three lessons lasted about three hours each. In this last case, according to some participants, the change to lessons of three hours, ultimately resulted too heavy.

The A1 course started on 16th January 2023 and finished on 8th February 2023; the A2-B1 course started on 17th January 2023 and finished on 10th February 2023. After the end of the courses, four other meetings were dedicated to oral and written tests, to the FGD, and to individual interviews. Lessons and all the meetings were held at the Faculty of Social Sciences and Humanities at Nova University in Lisbon (NOVA FCSH).

4. 2. Data collection methods

This research made use of different data collection methods, namely demographic survey forms, English language pre-tests and post-tests, lesson recording and its transcription, focus group discussions, one-on-one interviews, anonymous online questionnaires, and field notes.

A demographic survey form was administered before the beginning of the two English courses. It was intended to know students' age, nationality, and qualifications. There were also some questions referring to the languages spoken by the participants and their level. It also aimed at getting information about their knowledge of English and if and how they learned it. This pre-course demographic survey was important in starting to sort out students' levels and provided information on students' needs.

To reply to the **first research question** —whether the approach here proposed is effective in teaching English communicative language skills — I collected data through a pre-test and post-test research design. The same skills assessment tests used before the start of the two English courses were also used at their end. When assessing language skills, I followed the Cambridge Assessment ratio (<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests>), which balances each skill and gives them the same weight in the final overall evaluation.

In particular, speaking was tested through two tasks. The first one was a monologue, where the learner gave a speech on a chosen subject, the second task was a conversation between two learners. The two tasks allowed to collect data on listening and speaking. These tasks represent a valid assessment tool, as shown in different studies that made the same choice to test oral communicative competence (Agudo, 2019; Ahmadi & Sadeghi, 2016; Brown, 2004; Cañado & Lancaster, 2017; Hidri, 2017). Listening was tested first through an activity that implied listening to English sentences and writing them correctly as well as through the second interactive speaking and listening task.

For the construction of the monologue task, I used an adaptation of O’Grady’s (2018) individual speaking tasks. The prompt (see Appendix A – Section 1) given by the researcher, was “Tell me about yourself”, through which the capacity of the learners to enact communicative acts such as introducing themselves by saying their name, surname, and age, talking about their family or describing their daily routine, etc., was assessed. The validity of implementing an individual task test is shown in different studies: in Agudo’s (2019) study, the students speak about their personal lives; Ahmadi and Sadeghi (2016) insert a monologue to assess English learners’ oral performance; Cañado and Lancaster (2017) include individual subtasks to assess oral production. Hidri (2017) allows the learners to first talk about themselves individually on topics they have studied in the course, then learners are asked to interact with each other. This study followed the above-mentioned works by basing the first task on the curriculum carried out during the course and offered the learners a chance to talk and show their newly acquired speaking skills. To facilitate test-takers and raters, they were provided with a phrase bank guide (see Appendix A - Section 1) as done in Hidri (2017).

For the conversation task (see Appendix A – Section 2), this study adopted part of a series of tests that were designed and administered by Madrid-Fernández et al.’ (2021). All the tests in the mentioned study went through the process of checking the fulfilment of reliability, validity, authenticity, and interaction (Madrid-Fernández et al., 2021). The speaking test under consideration was chosen because it enquires into students’ personal lives (Madrid-Fernández et al., 2021), which is a central aspect of the hereby called fluid approach. In particular, it aimed at stimulating an authentic interaction between two students, while testing their capacity to enact communicative acts of asking and giving personal information, about their family, their daily routine, their free time, etc. The task measured students’ listening and speaking ability in terms of their capacity to communicate and interact with a partner in a foreign language in the communicative situations learned during the course. A dialogue, where learners interview each

other, is considered a valid and widely used type of oral test (Ahmad et al., 2019; Ahmadi & Sadeghi, 2016). It is also adopted by official testing systems like Teaching of English as a Foreign Language (TOEFL) (Alderson, 2009) and by different studies such as the one by Agudo (2019), which adopts a spoken interaction activity to assess communicative functions, and by Hidri (2017), where test-takers interact by asking questions to each other.

To assess reading, I made use of Cambridge Key for school's test, from the year 2018, part 1 (<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>). Cambridge Key for schools corresponds to level A2 of CEFR. A2 level was considered the mean level to assess students with a range level from A1 to around B1.

To assess writing skills, the present work adopted a writing task (see Appendix A – Section 3) based on extended constructed responses (Sparks et al., 2014). This type of task entails composing an essay following or in response to a prompt (Coombe, 2010; Sparks et al., 2014) which allows the learner to write freely on a specific topic. In particular, the writing task was based on Madrid-Fernández et al. (2021). In the original study, the researchers used two different prompts. In this study, I opted for a unique prompt combining the first original prompt, which is about writing “an email to a friend telling him/her what you do on your summer holidays”, with the second prompt, “write about your family” (Madrid-Fernández et al., 2021). The adapted prompt for this work was therefore: “Write an email to a new English-speaking friend of yours in which you tell him/her about you and your family”. According to Konrad et al. (2018), who analysed 22 official tests, the most widely used task for English language learning, levels A1 and A2 (Council of Europe, 2020) is, writing an email or a letter. A similar task is also used by Huhta et al. (2014) and by the Cambridge Assessment Key English test for schools (<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key/exam-format/>).

Assessing productive language skills (speaking and writing) through learners' achievements in an objective way is a difficult and complex task (Durán, 2008; Harding, 2014; Luoma, 2004). After choosing the type of test, it entails establishing assessing criteria, constructing appropriate rubrics as well as training the raters (Luoma, 2004). To assess students' speaking tasks (namely Task 1: Monologue and Task 2: Conversation) and assign them a score, the present study adopted an analytical rubric used by Hidri (2017). Analytical rubrics are grids where the assessed criteria are objectively defined and graded (Fulcher & Davidson, 2007; O'Grady, 2018; Tuan, 2012). Numerous works confirm the scientific validity of using rubrics in the language learning context (Elder et al., 2002; Iwashita et al., 2001; O'Grady, 2018). Hidri's (2017) rubric for assessing interactive communication spoken language abilities in Task 2 (see Appendix B) included the following analytical aspects: task achievement, interactive communication, fluency, grammar, vocabulary, and phonology. Each criterion is assessed on a six-level continuum, where level 0 corresponds to "no adequate sample of language" and level 5 to "task accomplished fully and effectively". The same rubric, without the column referring to the fulfilment of the interactive task (turn-taking), was used to assess Task 1.

As for assessing writing, the present study adopted the rubric used by Connor-Linton and Polio (2014), which is an adaptation of Jacobs et al.'s (1981) rubric. Jacobs et al.'s (1981) rubric is one of the most popular analytical rubrics for assessing writing in ESL (Lee et al., 2010). Different works have adopted (Connor-Linton & Polio, 2014), adapted (Janssen et al., 2015), or researched on its use (Winke & Lim, 2015). Its adaptations are also widely used by teachers, researchers, and in international assessment programs worldwide (Winke & Lim, 2015). The assessment criteria, both in the original and in the adapted rubric, were content, organization, vocabulary, language use, and mechanics, and for each criterion, there are different descriptors (see Appendix C). In the original version parameters have a different

weight within assessment, whereas in Connor-Linton and Polio's (2014) adaptation, criteria are evenly considered.

To complete data collection on students' English performance, participants also carried out the Cambridge General English Placement Test (<https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/>), and the British Council Online English Level Test (<https://learnenglish.britishcouncil.org/english-levels/online-english-level-test>). The tests were used as pre-tests and post-tests. Pre-test results also contributed to helping the author to place participants in the right level course.

To reply to **the second research question** —how the different dialogic, humanistic, culturally responsive, learner-centred, textbook-free, and improvisation-based aspects of this teaching approach were implemented during the lessons — I collected qualitative data through the lessons' audio recording and their transcription. Recording for the two courses amounted to more than 40 hours, roughly 20 hours of recording for each course. Transcription took one hour for every four minutes of lesson recording, which amounted to nearly 600 hours of work. Transcription was done verbatim, following Jefferson's (2004) adapted guidelines. Participants' data were pseudonymised and a key file (the document in which the link is made between the pseudonymised and the raw data) was safeguarded with a password.

To reply to the **third research question** —how this approach was perceived by the learners — I conducted a Focus Group Discussion (FGD) using a semi-structured guide (see Appendix D) and complemented it with semi-structured individual interviews involving most of the participants, who volunteered to take part. FGDs are an efficient, reliable, and valid, data collection method, especially in qualitative research (Albanesi, 2014; Krueger, 1994). The semi-structured FGD guide (Silva et al., 2014) was implemented following other studies which adopted FGDs to better understand students' perceptions of dialogue-based teaching methods

(Brooman et al., 2015; Crites & Rye, 2020; Guerrettaz & Johnston, 2013; Hansen, 2020; Lin, 2019; Sarani & Malmir, 2019).

The FGD guide was composed of ten questions (see Appendix D). The first five questions are adaptations and expansions of Hansen's (2020) "general questions on the study experience" (Hansen, 2020), as well as of Sarani and Malmir's study (2019) which asks students to "ponder about the implemented methodology", and of Guerrettaz and Johnston's (2013) questions 1 (asking about how their experience in the course was), 2 (asking students what they think of the textbook used), 6 (asking what they particularly enjoyed or appreciated), of their FGD guide. Questions 6, 7, 8, and 9 delve into the dialogic, humanistic, and culturally responsive side of the research (Sagar, 2019; Sun, 2012; Zhou, 2016). Question 10 is an adaptation of Guerrettaz & Johnston's (2013) question 7 of their FGD guide, asking what the student would change about the course and why.

There were two FGDs, one for each course. They were held in the same classroom as the English lessons but with desks set in a circle and the students facing each other and the FGD conductor. Seven students participated in the first course group discussion and five participated in the second. Participation was on a voluntary basis. The FGDs were conducted by two different independent researchers (to avoid any bias caused by the teacher carrying out the discussion), who were previously trained to conduct a FGD. One of them had already some experience. The two FGDs were recorded and transcribed verbatim following Jefferson's (2004) adapted guidelines.

Interviews were chosen to complement the FGDs, because they allow to investigate participants' points of view in more depth (Kvale, 1996), contributing to accruing the validity and reliability of the research. The use of a semi-structured interview allowed the teacher-researcher to expand the interviewee's answers (Rubin & Rubin, 2005). I opted for conducting interviews myself, to better understand participants' perception of the approach. For the

interviews, I used a semi-structured guide composed of five main questions (see Appendix E), plus a phrase that was used as an icebreaker. The questions covered the most relevant areas of the research and, before being used, passed a process of selection by an expert researcher, where biased ones were eliminated and replaced by open-ended ones. Participation in the interview was on a voluntary basis. In total, there were 15 interviews, seven students from the A1 course and eight from the A2-B1 course. All the interviews were audio recorded and transcribed verbatim. Both FGDs and interviews were carried out just after the end of the English courses.

The qualitative data collection methods were completed with an anonymous online questionnaire composed of five items, a closed question and four open ones. Studies focusing on students' perceptions of humanistic approaches to language teaching tend to use questionnaires (Parra, 2010; Sun, 2012; Zhou, 2016). Questionnaires are also adopted in studies dealing with the eclectic approach (Nikolarea, 2020; Sugar & Afzal, 2019), with experimental approaches using Open Educational Resources (OER) (Cutler, 2019; Lin, 2019). In this research, I employed an adaptation of Lin's (2019) study questionnaire made up of four questions to collect data on students' perceptions of using open educational resources, instead of a traditional textbook. The questionnaire is composed of open questions which, though sometimes difficult to analyse, can lead to discovering new insights (Gillham, 2007). Lin's (2019) questionnaire (see Appendix F – Section 1) was adapted replacing "OER" with "textbook-free approach" or "fluid approach" (see Appendix F – Section 2). Questions asked whether learners had already experienced a textbook-free approach, what they enjoyed most in the fluid approach, if they felt they had learned better or not and what challenges they experienced. To Lin's adapted questionnaire, I added one question referring to the helpfulness of the course, following Nikolarea (2020), and one question referring to the teaching environment, as in Sun (2012). The questionnaire was carried out online anonymously using

the platform Google Forms. The replies to the online questionnaire provided data on the points the focus group discussion concentrated on (Brooman et al., 2015; Lin, 2019; Sarani & Malmir, 2019) to complement the data obtained through the questionnaire. The questionnaire was added to the other data collection methods because, by guaranteeing anonymity students could feel freer to express authentic opinions, often restrained by the presence of the teacher and other researchers.

Finally, field notes were used as a fourth data collection method to reply to the third research question. Field notes represent an important data collection method in qualitative research (Philippi & Lauderdale, 2018). In this study, field notes were systematically taken from the beginning, when entering into contact with prospective participants, and continued till the end of the two courses, including notes on the lessons, on the FGDs and interviews with the participants. Field notes contain a lot of information that helped to frame the study in time, location, and population identifying the participants, and contextualising data interpretation (Philippi & Lauderdale, 2018). In this study, field notes were particularly important because the approach did not adopt a pre-defined curriculum, therefore a diary was kept both on the lessons planned and the lessons actually carried out.

4. 2. 1 Ethical procedure

As far as ethics is concerned, this study followed the guidelines provided by the American Psychological Association's on principles and regulations for research (Fisher & Vacanti-Shova, 2012). It also took into consideration the General Data Protection Regulation formulated by the European Parliament and the Council of Europe (2016). Before starting to collect data, and to guarantee participants' rights, ethical procedures were put into practice to protect anonymity and confidentiality, freedom to participate and withdraw from the study, and personal data. To ensure that ethical principles were upheld, several steps were taken. Since all participants were over 18 and their involvement was voluntary, they were first provided with

detailed information about the project. Subsequently, they were asked to sign a consent form, confirming their willingness to participate.

Students were thoroughly informed of their rights as participants in research, and even their right to withdraw at any time, with no negative consequences. They were also informed that they could have contacted the researcher at any time to clarify any questions or doubts they might have had and to consult, rectify or remove their data.

To guarantee that no student could be identified, during this study, students' names were replaced by pseudonyms in the audio lesson transcripts, in the interviews, in the FGDs, and in the pre- and post-tests. In addition, the questionnaires were replied anonymously. The pseudonymisation key and the original audio data are kept safely online in a password-protected location only accessible to the researcher. The files will be kept for five years and then eliminated. This study did not gather potentially sensitive data, such as ethnical origin, socioeconomic status or the existence of special educational needs, so it did not interfere with students' personal data rights.

4. 3. Data analysis methods

As previously pointed out the two English courses followed two different research designs. The A1 course, due to the lack of participation of students in the course pre-test, followed a one-shot case study design and the A2-B1 course followed a one-group pre-test and post-test design, also called pre-experimental design (Rogers & Revesz, 2020). Data analysis took into account these differences. In particular, for the A2-B1 course, participants performed both a pre- and a post-test, which were used to verify if there was a significant statistical variation in their performance. Previously to conducting any analysis, the normality of data distribution was checked carrying out the Kolmogorov-Smirnov Test of Normality, and Shapiro-Wilk Test. Kolmogorov-Smirnov test of Normality showed normal distribution for all the data, whereas Shapiro-Wilk Test did not show normal distribution for some skill results,

namely for the pre-test overall scores of the A1 level and for the listening and reading pre- and post-test scores for the A2-B1 level. Since the prerequisites for a dependent samples T-test were not met, and given the small size of the sample, the Wilcoxon Signed-Ranks Test, a non-parametric paired test, was chosen. Pre-test and post-test results were used to calculate their statistical significance with a one-tailed paired sample WSR and a significance level of .05 ($P < .05$). The option “one-tailed” was chosen because it was assumed that after the treatment results would have improved in one direction (York, 2017).

Students participating in the A1 course did not do the listening and speaking pre-test, since they considered themselves absolute beginners, although they were invited to do so. Their post-training learning results were analysed only for the reading and writing skills.

Lesson transcripts were analysed through interactional analysis (IA). IA is a valid interdisciplinary method to investigate data on human beings' interaction (Jordan & Henderson, 1995) and it is used in research on language learning (Miller, 2018). In particular, the four dialogic dimensions identified by Steen-Utheim and Wittek (2017) were used, namely ‘Emotional and relational support’, ‘Maintenance of the dialogue’, ‘Expressing themselves’, and ‘The other's contribution to individual growth’. The two authors derive the four dimensions from dialogic theory and then they use and propose, after validating the process, these dimensions as an analytical tool for researchers investigating the learning potential of dialogic feedback (Steen-Utheim & Wittek, 2017). The four dimensions are further detailed with their descriptions (see Appendix G). These descriptions were used as a rubric to guide the classroom interaction analysis and identify excerpts that could be used as exemplifications of each dimension.

The two FGDs and the 15 interviews were transcribed (see Appendix H) and analysed through TA, carried out following Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) methods. They are used in qualitative research because they provide a series of procedures which enable

researchers to discover participants' meanings in a way that bridges interpretative analyses with traditional positivist assumptions (Charmaz, 1996). This study thematic analysis followed similar research such as Ryan and Bernard (2003), Xu and Zammit (2020), and Kidd and Parshall (2000). Themes relating to students' perceptions or opinions were identified through a process of open coding. First identification of codes was done by transcribing the lessons into an Excel file, then utterances were segmented, in a new row, every time a new code was identified (Kidd & Parshall, 2000). Codes were carefully labelled so as to enable the researcher to recover the same codes and find the exact location of a coded text unit and its context (Kidd & Parshall, 2000). FGDs and interviews were read and reread to identify and verify recurrent codes. To enhance reliability, codes were verified and confirmed by an expert researcher (Nowell et al., 2017; Xu & Zammit, 2020). In order to avoid confusing a high occurrence with a strongly held viewpoint of one or two members, a first analysis considered occurrences of a code as well as number of participants involved (Kidd and Parshall, 2000). Only codes that were referable to at least three or more participants were given prominence. Codes were then sorted and collated into themes in an inductive way, not driven by the study theoretical interest, but emerging from the analysis of the data (Nowell et al., 2017; Ryan & Bernard, 2003). I created a miscellaneous category for those codes that did not fit into the already identified themes. Searching for themes meant considering how codes combined with each other (Nowell et al., 2017). The difficulty in isolating themes was due to their interrelated dynamic relationship. Often, they mingled and overlapped, also because utterances expressed by learners included more themes. For instance, when asked about the absence of the textbook, students also talked about the role of the teacher and how he replaced the absence of the textbook.

Finally, students' answers to the online questionnaire and field notes were used to complement data obtained through FGDs and interviews.

Chapter 5. Findings

5. 1. Quantitative analysis

As for the first research question of the study, the Wilcoxon Signed-Rank test (WSR) was used to verify the effectiveness of using a fluid approach to enhance students' EFL four communicative skills, namely listening, speaking, reading, and writing. The test compared the median scores of the students' test results before and after the intervention, to identify any possible significant effect of the course on students' language performance.

5. 1. 1 Efficacy of a fluid approach in the A1 English course

As for the A1 course, statistical significance was measured only for reading and writing. It could not be measured for listening and speaking because of lack of data (see Section 4.4 Data Collection). Results in reading and writing were also used to calculate the statistical significance of students' overall performance.

The WSR test revealed that scores referring to the reading skill in the A1 course (see Table 1), were not significantly higher after the 20-hour intervention ($Mdn = 4, N = 8$), compared to before ($Mdn = 2.5, N = 8; Z = 1.08, p = .140, r = 0.44$). This implies that probably the fluid approach was not particularly effective for students' reading skills in the A1 course. As for writing, the results indicate that there is a significant difference between before ($Mdn = 5.3, N = 8$) and after the course ($Mdn = 11.2, N = 8; Z = 2.2, p = .007, r = 0.66$). This implies a greater efficiency of the fluid approach in teaching writing, rather than reading, for the English beginners. Referring to the overall performance, the WSR test revealed significant difference between the results before ($Mdn = 7.3, N = 8$) and after ($Mdn = 12.6, N = 8; Z = 2.1, p = .018, r = 0.6$) the course. It can therefore be said that overall, the fluid approach was effective in teaching English in the A1 course.

Table 1*Wilcoxon Signed-Rank Test Results Comparing the Pre-Test vs. Post-Test for the AI Course*

Skill(s)	Test	N	Mean	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	Min	Max	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Listening	Pre-	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Post-	8	35.8	38.5	6.2	21	40			
Speaking	Pre-	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Post-	8	4.2	4.2	0.6	2.75	4.8			
Reading	Pre-	8	2.9	2.5	1.7	1	6	1.1	.140	0.4
	Post-	8	3.5	4	2.1	1	6			
Writing	Pre-	8	6.1	5.3	4.6	1	13	2.5	.007	0.9
	Post-	8	11.9	11.2	3.8	8	18			
Overall	Pre-	8	8.9	7.3	6.1	3.4	19			
performance								2.5	.007	0.9
	Post-	8	15.5	12.6	5.2	10	24			

The WSR test results can also be illustrated by the analysis of the mean, and the minimum and maximum English test scores obtained for each skill. Although for reading (highest obtainable score 6), the minimum and maximum scores remained the same in the pre- and post-test (1, 6), the mean passed from 2.9 to 3.5, revealing general improvement. As for writing (highest general score 20), the mean passed from 6.1 in the pre-test to 11.9 in the post-test, and

the minimum and maximum scores passed from 1 to 8 and from 13 to 18 respectively, showing how the fluid approach was particularly successful for that skill.

Table 2 shows students' attendance percentages with respect to the course duration of 20 hours and their percentage of score improvement of the post-test score with respect to the pre-test. Single students' improvement percentages and average improvement in reading and in writing further help understand the different impact of the fluid approach on the two communicative skills.

Table 2

A1 – Students' Attendance and Improvement

Student	Attendance	Reading	Writing	Overall
Afra	70%	33%	700%	200%
Anita	90%	0%	38.5%	26%
Celsa	90%	100%	700%	400%
Lena	50%	0%	333%	235%
Mafalda	45%	20%	37.5%	33%
Paloma	60%	-100%	66.7%	31%
Raissa	100%	33%	65%	56%
Taissa	70%	150%	141.2%	145%
Average	72%	30%	260%	141%

5. 1. 2 Efficacy of a fluid approach in the A2-B1 English course

The WSR was also used to compare the median scores of the students' test results on the pre- and post-test for the A2-B1 English course (See Table 3). In this case, data were available for all four communicative skills, namely listening, speaking, reading and writing. The results

showed that the scores of the post-test were generally higher, but with differences depending on the skill. In particular, scores referring to listening (see Table 3), were not significantly higher after the intervention ($Mdn = 40, N = 9$), compared to before ($Mdn = 36, N = 9; Z = 1.5, p = .061, r = 0.5$). It can therefore be implied that the fluid approach used in this course was not particularly effective for listening. As for speaking, the results indicate that there was a significant difference in the test scores between before ($Mdn = 3.3, N = 9$) and after the treatment ($Mdn = 4.7, N = 9; Z = 2.2, p = .005, r = 0.66$). With a p-value = .005, the WSR test revealed that the fluid approach seemed to be effective in teaching speaking. As for reading, the WSR test showed that scores were not significantly higher after the intervention ($Mdn = 5, N = 9$), compared to before ($Mdn = 6, N = 9; Z = 0.5, p = .291, r = 0.2$), implying that the fluid approach was not particularly effective for reading, similarly to the A1 course. As for writing, the results indicate that there is a significant difference between before ($Mdn = 12.6, N = 9$) and after the treatment ($Mdn = 16, N = 9; Z = 2.7, p = .004, r = 0.9$), indicating the efficacy of the approach in teaching writing. Referring to the overall performance, the WSR test result was again statistically significant ($Z = 2.7, p = .004, r = 0.9$), indicating the overall effectiveness of the fluid approach in teaching English in the A2-B1 course as well. The WSR test confirmed a significant difference between before the treatment ($Mdn = 11.5, N = 8$) and after ($Mdn = 13, N = 8, Z = 2.1, p = 0.017, r = 0.8$) and after also with the scores obtained in the Cambridge online test (see Table 3). The p-value of .017 seems to indicate an overall effectiveness of the approach in teaching English.

Table 3*Wilcoxon Signed-Rank Test Results Comparing the Pre-Test vs. Post-Test for the A2-B1 Course*

Skill(s)	Test	<i>N</i>	Mean	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Listening	Pre-	9	37	36	4.8	30	39	1.5	.061	0.5
	Post-	9	39.3	40	0.9	37	40			
Speaking	Pre-	9	3.1	3.3	0.3	2.35	3.5	2.6	.005	0.9
	Post-	9	4.6	4.7	0.2	4.05	5			
Reading	Pre-	9	5.3	5	0.7	4	6	0.5	.291	0.2
	Post-	9	5.4	6	1.1	2	6			
Writing	Pre-	9	11.9	12.6	1.9	8.6	14	2.7	.004	0.9
	Post-	9	15.5	16	2	12.4	18			
Overall performance	Pre-	9	57.6	57.5	5.7	47	60.3	2.7	.004	0.9
	Post-	9	64.7	63.6	2.3	62	68.6			
Cambridge online test	Pre-	8	12	11.5	3	8	18	2.1	.017	0.8
	Post-	8	15.1	13	4.6	11	23			

A further analysis of the data illustrated in Table 3 can help shed more light on the results obtained. In listening (highest obtainable score 40), for instance, the minimum score passed from 30 to 37 and the maximum from 39 to 40, but the mean increased only slightly from 37

to 39.3. The efficacy of the approach appears to be clearer in speaking (highest obtainable score 5), with the minimum score passing from 2.35 to 4.05 and the maximum from 3.5 to 5. The mean improved from 3.1 to 4.6. On the contrary, scores seem to reveal unclear efficacy of the fluid approach for reading (highest obtainable score 6). The mean passed from 5.3 to only 5.4. The minimum score decreased from 4 to 2 and the maximum score was stable at 6. The efficacy of the fluid approach seems to be more evident again in writing (highest obtainable score 20). The minimum score improved from 8.6 to 12.4 and the maximum increased from 14 to 18 in the post-test, with a mean passing from 11.9 to 15.5. In the overall performance, the increase of the mean (from 57.6 in the pre-test to 64.7 in the post-test), the minimum (from 47 in the pre-test to 60.3 in the post-test) and maximum scores (from 62 in the pre-test to 68.6 in the post-test) indicate a possible general efficacy of the fluid approach (see Table 3). The same tendency is indicated by the results obtained with the Cambridge online test (see Table 3).

Table 4, indicating students' attendance and the percentage of score improvement of the post-test score with respect to the pre-test, can help understand the different impact of the fluid approach on students' each communicative skill and on their overall performance. The overall improvement percentage is low in listening (9.7%) and almost non-existent in reading (0.3%), whereas it is higher in speaking (50%) and writing (32.2%).

Table 4*A2-B1 – Students' Attendance and Improvement*

Student	Attendance	Listening	Speaking	Reading	Writing	Overall
Afonso	80%	5.3%	58.8%	0%	35.4%	13.8%
Alexandra	50%	5.3%	100%	20%	27.9%	15.2%
Bento	100%	23.3%	35%	0%	77.8%	32%
Cristina	50%	2.6%	36.4%	50%	33.3%	-2.3%
Denisa	60%	11.4%	43.3%	0%	30.2%	16%
Lea	30%	14.3%	41%	0%	-7%	9%
Mara	100%	8.3%	41%	-66.7%	28.6%	7%
Moana	60%	5.3%	45.2%	0%	12.7%	8.4%
Naísa	60%	11.4%	47.7	0%	51.2%	18.8%
Average	65.5%	9.7%	50%	0.3%	32.2%	13%

5. 1. 3 Summary

Taking into consideration that listening and speaking pre-test results were not available for the A1 course, the quantitative findings showed that results obtained comparing pre- and post-test in listening were not statistically significant in the A2-B1 course. On the contrary results comparing pre- and post-tests results regarding speaking were statistically significant for the A2-B1 course. Results in reading were not statistically significant in both courses. Both A1 and A2-B1 courses showed statistical significance in comparing pre- and post-test results in writing.

Both courses showed statistical significance in students' overall performances which considered test results in all communicative skills for the A2-B1 course, and reading and

writing in the A1 course. Statistically significance was also obtained in the online Cambridge test for the A2-B1 course.

5. 2. Interactional analysis

As for the second research question, that is how the different dialogic, humanistic, learner-centred, textbook-free and improvisation-based aspects of the approach are implemented, IA of representative excerpts, taken from the lessons of the two courses, was carried out. The analysis was conducted through the four dimensions identified by Steen-Utheim and Wittek (2017), namely ‘Emotional and relational support’, ‘Maintenance of the dialogue’, ‘Expressing themselves’, and ‘The other’s contribution to individual growth’

5. 2. 1 Emotional and relational support

The first dimension of dialogic feedback identified by Steen-Utheim and Wittek (2017) is Emotional and relational support (see Appendix G). It is concerned with how teachers respond to the interaction with their students. It considers whether teachers are available to pay attention to students’ needs, being supportive, and showing positive emotions.

In Excerpt 1, the first lesson of the A1-level course has just started. Neither the teacher and students know each other yet, nor students have met before. The teacher starts the lesson by asking every participant their names and tries to teach students how to ask the question using the correct pronunciation. The teacher’s objective is manifold: getting to know students’ names, making them express some words in English, interacting with them, establishing an empathic and dialogic relationship, encouraging them to talk, etc. In Excerpt 1, lasting four minutes and 15 seconds, the atmosphere is already relaxed. Just a few seconds before, everybody was laughing at a joke made by the teacher on pronunciation. The teacher writes on the projected screen words or sentences which will then become part of the raw fluid textbook (See Appendix I). From the very beginning of the lesson, this interaction sequence analysis

shows how the teacher tries to communicate support and trust, which are important features of a dialogic student-teacher relationship. There are 32 turns, of which 13 are those of the teacher, and 19 lines are students interacting with the teacher or working in pairs as in lines 12-15 and 17, 18. Even when students work in pairs the teacher shows his willingness to listen to the students and be supportive of their needs (line 16).

Excerpt 1 – Course A1 – First lesson*

1	Teacher	Ok! But let's go back to “What's your name?” Ok? What's your name! What's your name? Can you repeat all together?
2	Students	What's your name? (Students repeat all together)
3	Teacher	Very good! Very good! <i>CAN YOU REPEAT ALL, ALL TOGETHER?</i> (Writes on the screen) All together! [...] Can you repeat all together? Ok? What's, what's your name? Ok! Let's see now, you can, ah, because I would like you to work in pairs! Hum! O trabalho que vamos fazer hoje é fazer um bocado de prática com estas perguntas em pares, ok? <i>*The activity that we are going to do today is to do a little practice with these questions in pairs, ok?*</i> Ok? What's your name? (Addressing Celsa)
4	Celsa	My name's Celsa!
5	Teacher	Celsa? Ah! Nice to meet you! Nice to meet you, Celsa! Can you repeat? Nice to meet you!
6	Celsa	Nice to meet YOU!
7	Teacher	Nice to meet you! Uhm! Ok! Let me write it! Ok. Let me see here! [...] <i>TEACHER: NICE TO MEET YOU!</i> (Writes on the screen) [...] Celsa?
8	Celsa	Sim! (Yes!)
9	Teacher	<i>CELSA: NICE TO MEET YOU TOO!</i> (Writes on the screen) Right? Ok! Can you? Trabalha - Agora por exemplo, vocês podem trabalhar juntas! <i>*Work – Now, for instance, you can work together.*</i> (Addressing two students) Tu podes trabalhar com ela! <i>*You can work with her!*</i> (Addressing another student) Pois! Em pares, em pares! Ok? Para, para estar prontos a fazer as perguntas e as respostas, ok? Agora, agora é muito simples, mas cuidado na pronúncia, porque depois vamos avançar! <i>*Yes! In pairs, in pairs! Ok? To, to be ready to ask questions and reply, ok? Now, now it's very simple, but pay attention to the pronunciation, because after we are going to progress!*</i> What's your name?
10	Students	What's your [...] (Some students start repeating)
11	Teacher	My name's [...]! Ok? What's your name? My name's [...]!
12	Anita	What's your name? (Students start working in pairs)
13	Raissa	My name's Raissa! What's your name?
14	Anita	My name's Anita! [...] E agora? <i>*And now?*</i>
15	Raissa	Não sei! <i>*I don't know!*</i> (Laughing)
16	Teacher	(The teacher hears Anita's question and provides an answer to her question) Nice to meet you! Ok! Nice to meet you!
17	Anita	Ah! Nice to meet you!

18	Raissa	Nice to-nice to meet you!
19	Anita	Ah! Nice to meet you é [...] 'Tou! É [...] Ah, como é que é? <i>*Nice to meet you is [...] I see! It's [...] Ah, how is it?*</i> NICE TO MEET YOU! Ah, sim! É isso! É isso mesmo! <i>*Ah, yes! That's it! That's really it!*</i> Nice to meet you!
20	Teacher	Ok? Look at - Look at, look at the board! Look at the board! Nice to meet you! Can you read it? Conseguem ver? Ou, ou? <i>*Can you see? Or, or?*</i> (Asking the students)
21	Anita	Sim! <i>*Yes!*</i>
22	Paloma	Pode aumentar? Obrigada! <i>*Can you enlarge it? Thanks!*</i>
23	Mafalda	Um bocadinho! <i>*A little bit!*</i>
24	Teacher	Nice to meet you! It's not, não é mesmo, um momentinho! Não é mesmo <i>*It's not like that, just a second, it's not like this*</i> Nice to meet YOU! Não! Não é o acento sobre o “you”! Porque se eu vou dizer <i>*No! No, it's not with the accent on “you”! Because if I say*</i> Nice to meet "YOU"!" Quer dizer: melhor encontrar contigo que com [...] Mas, não é enfatizar YOU! Não! <i>*It means: better meeting you than [...] But it's not emphasising “YOU”. No!*</i> Nice to meet you! Nice to meet you! (Teacher pronounces the sentence with the right intonation!)
25	Celsa	Nice to meet you!
26	Teacher	Nice to meet you! O que é que quer dizer "Nice to meet you?" <i>*What does “Nice to meet you” mean?*</i> Celsa?
27	Celsa	Prazer de te conhecer? <i>*Pleased to meet you?*</i>
28	Teacher	Yes! Nice to meet you! O que é que? <i>*What's?*</i> [...] What's your name? (Addressing another student)
29	Graciano	Graciano!
30	Teacher	Graciano! Ok! Graciano, qual é a resposta que pode dar quando ela diz <i>*What is the answer that you can give when she says?*</i> : Nice to meet you!
31	Graciano	Nice to meet you too!
32	Teacher	Nice to meet you too! Ok?

*Translation into English is given within asterisks in italics. Capital letters are used when words are pronounced aloud. Capital Italics indicate words or phrases which are written in the fluid textbook.

A first-level analysis shows that some of the teacher's interventions are explanations and thus longer (lines 3, 9, 24), compared to students' turns. In all teacher's turns, there is a continuous attempt of encouraging and supporting students in their learning. Encouraging and support is shown by using “Ok?” as in lines 1 (once), 3 (three times), 9 (four times), 11 (once), 20 (once), 32 (once). The teacher also shows positivity by using “Ok!” with a falling intonation, meaning that everything is going fine. Emotional and relational support is also shown in line 9, when the teacher tries to empathise with students inviting them to pay attention to the pronunciation, or in line 20 where the teacher tries to interact with the students to verify their needs about being able to see the screen correctly. The teacher also expresses positive emotions,

complimenting the students and encouraging them directly, at the beginning of line 3 (“Very good! Very good!”). These utterances fulfil different functions within classroom interaction: not only do they help to establish contact between participants and the teacher, but also show the teacher takes care of students’ needs and supports them in their learning. Their function is also confirmed in lines 21, 22, and 23 when some students respond to the teacher showing appreciation for his availability.

Continuous repetitions (lines 1, 3, 5, 7, 11, 16, 20, 24), constant requests for students to repeat sentences in English (lines 1, 5), questions in English (lines 3, 9, 11) or requests to reflect on the language produced (26, 30), not only provide the participants with more exposition to the foreign language but also encourage students to take part in the lesson and contribute to an intensive, dynamic interaction.

Writing on the screen what has become the focus of the lesson, acts as a further confirmation of what students have just learned or are learning, and its function, together with repetitions and questions, is to enhance students’ confidence in the use of the language.

The continuous shifting from English to Portuguese, as in lines 3, 9, 21, 25, and 27, is another example of how the teacher tries to connect with the participants -considering that all students speak Portuguese-showing empathy through the use of their mother tongue, and valorisation towards the participants’ linguistic identity.

For the teachers, taking care of students’ needs means putting themselves in students’ shoes, and trying to understand, through experience and professionalism, what students’ difficulties are. In the following excerpt (Excerpt 2), taken from lesson 5 of the beginners’ course, there is an example of how the teacher shows empathy and encourages the students using different humanistic and dialogic teaching strategies that finally lead to the desired learning.

Afra, a student, has just revealed that another participant, Paloma, is her daughter. The teacher takes advantage of the situation to ask her if she can say in English that Paloma, is her daughter. Afra is an absolute beginner. She is aware of her difficulties, and she refers to them openly (line 15). The teacher uses a series of strategies to avoid inhibiting her, especially when it is clear that she does not understand the teacher's questions. Even when she replies in the wrong way, the teacher shows positive emotions (line 8) and adopts a lower and soft tone to show her empathy (line 8). The same empathy is shown in line 16 when he agrees with the fact that she started learning from zero. The teacher tries to continuously support Afra in her learning by helping her to understand what the question is really about, not in a direct way, but by providing alternatives, as in line 21. When the student finally manages, not only to understand the question but also to reply correctly, the teacher acknowledges and values the student's achievement (lines 27 and 30). The positive climate created by the teacher in the classroom in the previous lessons is also shown by the students' continuous, spontaneous attempts to help Afra (lines 9, 10, 11, 20, 25, and 26), which also contribute to her learning. To further support her, the sequence is concluded with a final applause (line 29), an encouraging device introduced by the teacher from the very first lesson.

Excerpt 2 – Course A1 – Fifth Lesson

1	Raissa	Filha? Está lá em cima já! *Daughter? It's over there already, above!*
2	Teacher	Está já em cima? Ok! Desculpa! Não vi! Ok! Vou colocar filha e logo, tenho, ok? Filha. Paloma?? *Is it already there? Ok. Sorry! I didn't see it! Ok! I will put daughter and immediately, I'll have it, ok? Daughter. Paloma??*
3	Afra	Is my daughter! Paloma is my daughter!
4	Teacher	Daughter! (Pronouncing it correctly)
5	Afra	Daughter!
6	Teacher	Ok! How old is she?
7	Afra	She is, she is Portuguese!
8	Teacher	Aah, great! No! How old is she? (In a lower voice)
9	Anita	How old? A idade! *The age!*
10	Celsa	A idade! *The age!*
11	Paloma	A idade! Ela tem cinco! *The age! She is five!*

12	Students	Ahahaha (Everybody laughs)
13	Teacher	How old is she? How old is she?
14	Anita	Não, mas a filha, a filha teve piada! Disse para ela tem cinco! Ahaha! *No, but she made funny of her daughter, of her daughter! She said she is five!*
15	Afra	Eu estou aqui! Não sei inglês! Estou aqui nem quiser [...] *I am here! I don't know English! I am here nor maybe [...]*
16	Teacher	Sim, sim! Estamos a [...] *Yes, yes! We are [...]*
17	Afra	Qual é a pergunta, professor? *What is the question, teacher?*
18	Teacher	How old is she? How old is Paloma?
19	Afra	Paloma is my, my, dau- daughter!
20	Celsa	A idade! *Her age!*
21	Teacher	Uhm, uhm! Ok! How old is she? is she twenty, twenty-five? Twenty-two?
22	Afra	She, she is, hmm, she is twent-one, twent-one.
23	Teacher	Twenty-one.
24	Afra	No, twenty-two year, não! A idade! Como é que é? *No, twenty-two year, no! The age! How can I say?*
25	Anita	Eh! Twenty-two!
26	Paloma	... Years old!
27	Teacher	You are doing fine! You're doing fine! Está a fazer muito bem! *You're doing very fine!*
28	Afra	Então, vou fazer as coisas! Paloma is 22 years old. *So, I will do the things!*
29	Students	Yes! (Applause)
30	Teacher	Muito bom, muito bom! A próxima vez vamos rever este! Porque estivemos a corrigir! Vamos fazer mais pratica! [...] *Very good, very good! Next time we're going to revise it! Because we were correcting! We'll do more practice! [...]*

Similar features, to the ones identified above related to the category “Emotional and relational support”, can also be identified in the A2-B1-level course. The following excerpt (Excerpt 3) is taken from the fourth lesson. The main activity is on possessive pronouns, a topic dealt with following Afonso’s request. In line 1 the teacher reminds students of the use of ordinal numbers and how participants can revise them using the fluid textbook, but then he goes back to the lesson topic. The transcription contained in this excerpt is another example of how the teacher involves students in a continuous interaction following and asking them questions (lines 1, 7, 9, 11, 13, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31), encouraging them not only to participate in the lesson, but also supporting them in their thinking (lines 7, 9, 11, 13, 17, 19, 21, 23, 25). The teacher shows his willingness to listen to the students’ replies and performance

in order to understand their learning path and the kind of difficulties they face (lines 1, 7, 9, 11, 13, 17, 19, 21, 23, 25, 27). As usual, the teacher also intersperses his interventions with positive feedback and empathy, as in lines 3 (Great!), 29 (Very good!) and 31 (Great!).

Excerpt 3 – Course A2-B1 – Fourth Lesson

1	Teacher	December! The tenth of December! Iih! When you want to look for, look up for something in the, in this file or fluid textbook, you can go to find, for instance, ordinal numbers and you, and you'll get them! Ordinal, ok! Can you see? And you have them! If you want to check if we have already done them! Ok? So, this is the way you can use it! Because I always try to, hmm, to do something and connect the exercises to them! Ok! Let's go back to-ok! So! Iih! Mara! The possessive pronouns, pronoun for my?
2	Mara	Mine!
3	Teacher	Mine! Great!
4	Mara	Yours! His!
5	Teacher	(It) Doesn't change!
6	Mara	Her!
7	Teacher	Like this? (Showing “her” in the grid on the screen)
8	Mara	Hers!
9	Teacher	This one? (Showing “hers” in the grid on the screen)
10	Mara	It not changes!
11	Teacher	Sorry? (Signalling a mistake)
12	Mara	Ours!
13	Teacher	Hmm! <i>IT NOT CHANGES</i> ! Is this sentence correct? (Showing the sentence on the screen) Bento? It not changes! [...] I want to say that something, uhm? "it not changes"! Very interesting! We've seen it! How shall I construct a correct sentence? Afonso?
14	Afonso	It doesn't change!
15	Teacher	IT DOESN'T CHANGE! Ok? It doesn't - no- I will write it! [...]
16	Mara	It not change? (Asking the teacher) We don't use! (Talking in a lower voice)
17	Teacher	You can, you can try, but I'll show you! <i>IT DOESN'T CHANGE</i> . Sorry! I have a- We have a (unclear). Other possibilities? Alternatives? Do we have alternatives? Do you think?
18	Mara	Never.
19	Teacher	IT-Let's see this one! It never, never, but in this case, I need to take this out. Ok! It never? Samira? It never? This is interesting! It never?
20	Samira	Change!
21	Teacher	Change! <i>IT NEVER CHANGE</i> ! Is it correct?
22	Samira	No!
23	Teacher	Why not?
24	Samira	Because you have to write an s!

25	Teacher	Yes! <i>IT NEVER CHANGES!</i> This is interesting because in this case, hmm, this is a negative sentence! Right?
26	Samira	Yes!
27	Teacher	Because we have "never"! Never! What's the Portuguese for never?
28	Students	Nunca! Nunca! <i>*Never! Never!*</i>
29	Teacher	Nunca! Ok? [...] Ok, let's see here! Your-yours and their-theirs! Very good! Ok! This is an exerci-an activity, Afonso, ask me to-I can, I can also devise an activity or an exercise for you or, yes! It's better! For next time I can write it down at the end, at the end of the file, ok? The exercises, the homework! Are you using, estão a utilizar este ficheiro? Porque é muito importante. É a minha referência e a vossa, ok? Para ver o que, o que estamos a fazer! Ok, agora eu corriji. <i>*Are you using this file? Because it's very important! It's my reference and yours, ok? In order to see what, what we are doing! Ok, now I have corrected it.*</i> Ehm I was correcting some of your homework! Have you finished your activity? Can you show it to me? You? Have you done your homework?
30	Tiago	Yes!
31	Teacher	Great! And get ready to, uhm, talk about your-a member of your family! Can you come here?
32	Tiago	Yes, sir!

The interaction in Excerpt 3 shows how the teacher uses dialogism to lead participants to find by themselves, through a process of guided self-discovery, the correct way to use English, which contributes to improving students' confidence (lines 13, 17, 19, 21, 23, and 25). This was possible because the entry tests assessed a high level of their knowledge of English and the teacher could accompany them in reactivating their previous linguistic knowledge. These strategies are continuously used to meet students' needs, and they are also evident in the last excerpt chosen for illustration (Excerpt 4). The interaction deals with the correction of an exercise that the teacher devised to help participants correct a common mistake for Portuguese students learning English, namely forming interrogative sentences.

Just before the excerpt, the teacher encourages students to repeat the expression "Say it again!" which at first, they did not understand. The humanistic-dialogic approach is shown by the teacher taking care of students' needs and continuously inviting them to produce correct utterances as in lines 7, 15, 22, 26, and 30. The willingness to listen to students, which is another important feature of the dimension here analysed, is shown by the dynamic and intensive

interaction. The continuous invitation to repeat a sentence, as in lines 1, 15, and 30, is an encouraging device and an indication of the teacher's readiness to listen to the students and help them improve their pronunciation.

Supporting students is carried out using different strategies. For instance, the teacher does not provide answers or rules directly. He guides and supports participants in their finding out the correct utterance as in lines 1, 7, 9, 11, 13, 15, 19, 26. He often solicits the students to use learning strategies (lines 7, 9, 11, 13) which can help them become autonomous learners and thus be more confident. In this case, the teacher tries to make participants understand how they can learn through the capacity of observing how a sentence is structured and replicating it accordingly (lines 7 and 11).

Excerpt 4 – Course A2-B1 – Ninth Lesson

1	Teacher	Say it again! Ok? Podes? <i>*Can you?*</i> Can you say it again? Please? Ok? Say it again! Say it again!
2	Bento	Did he attend the English course?
3	Teacher	Did he attend the English course? Ok! Cristina? She did you a favour! I'm not going to write it! It takes a lot of time! Ok? You understand when it's correct! We'll pronounce it different times! Did he attend the English course? Two. Cristina! (Asking the student to correct sentence number two)
4	Cristina	Did she, hmm [...] done you a favour?
5	Teacher	No!
6	Cristina	It's did!
7	Teacher	Observe, observe the tense, the phrase and reason accordingly! Não? <i>*No?*</i> Viviana?
8	Viviana	Eeeh! Has she did you a favour?
9	Teacher	You're mixing up tenses! Powers of observation!
10	Viviana	Ah! Was she, were she?
11	Teacher	Olha, olha! Cada vez é preciso observar a frase! Não temos, ou vamos utilizar na pergunta o verbo ser, se temos o verbo ser! Vamos utilizar o verbo "have" se temos na pergun- frase o verbo "have"! não? <i>*Look! Look! Each time one needs to observe the sentence! We don't have, or we will use the verb to be in the question, if we have the verb to be! We are going to use the verb to have, if we have the verb to have in the sentence, aren't we?*</i>
12	Naísa	Sim! <i>*Yes!*</i>
13	Teacher	É, é raciocinar! Mas pouco rápidos também! Aqui. <i>*It's, it's reflecting on it! But a little fast as well! Here.*</i>
14	Viviana	Did she did you a favour?

15	Teacher	Again, again!
16	Viviana	Did she do you a favour?
17	Teacher	Did she did you a favour?
18	Bento	Did she do [...]
19	Teacher	Almost, almost!
20	Mara	Did she do!
21	Bento	Did she do!
22	Teacher	Did she do you a favour! O verbo regressa na outra forma, a forma base! <i>*The verb goes back to the other form, the base form!*</i> Did she-Did she do you a favour? Repeat! Repeat it!
23	Viviana	Did she do you a favour?
24	Teacher	Uhm! Uhm! Did she do you a favour? Ok? Ok! Afonso! Ok! They were working very hard! Ok?
25	Afonso	Did they be working very hard?
26	Teacher	Ahahah! It's very curious! Quando temos o verbo ser, utilizamos o verbo ser! Se há o verbo to have utilizamos to have! <i>*When we have the verb to be, we'll use the verb to be! If there is the verb to have we'll use the verb to have!*</i> Ok? Can you do that again?
27	Afonso	Were they working very hard!
28	Teacher	Great! Great!
29	Mara	Yes!
30	Teacher	Were they working very hard? Say it again!
31	Naísa	Were they ...
32	Teacher	Were they working very hard?
33	Afonso	Were they working very hard?
34	Teacher	Ok! Aqui eu ouvi, I had a student saying I worked hardly, ok! Esto não está a funcionar! Se eu quero dizer, hum, que estou a trabalhar muito, o adverbio é hard. Ok? Ok? [...] <i>*Ok! Here I heard, I had a student saying I worked hardly, ok! This doesn't work like that! If I want to say, hmm, that I am working hard, the adverb is "hard". Ok? Ok? [...]*</i>

In all four excerpts, the interaction between students and teacher has a high intensity. Utterances are mostly short, and the teacher uses longer interventions only from time to time. The teacher tries to focus on students and their communicative necessities. The students' needs become the centre of the dialogic interaction, and lessons, as shown in the four excerpts, evolve around them.

5. 2. 2 Maintenance of the dialogue

The second dimension of dialogic feedback deals with the maintenance of the dialogue (see Appendix G). In a dialogic interaction, it is important to consider who introduces themes in the dialogue, who is responsible for turn allocation, who is responsible for taking initiative, and how interaction progresses. The analysis of interaction through the transcription of the two courses shows the use of a teaching strategy, exemplified by the choice of excerpts (see Excerpts 5 and 6). At the beginning of each course, the teacher exploits his central position to build a dialogic relationship with the participants. He resorts to his position to involve and stimulate students to participate. It is a temporary asymmetrical balance of power in favour of the teacher (see lines 1, 6, 8, 10, and 12 in Excerpt 5), which is intended to prepare the setting leading students to feel comfortable and express themselves. The teacher is clearly in charge of turn allocation and uses different strategies to keep the dialogue flowing. In Excerpt 5, taken from the final part of the first lesson of the beginners' course, students have just finished acting out mini conversations in pairs, all of which are welcomed with a final general clapping. The speaking activity is over. The teacher acknowledges the effort of the students and exploits their performances to maintain interaction and give feedback (lines 1, 6, 8, 10). The same performances are used to make students reflect on the correct language and by doing so dialogic interaction is pushed forward. Sometimes the teacher asks direct questions as in lines 8 (Can you find the mistake and correct it here?), in line 10 (which, which are the two ways? To, to correct this sentence?), and in line 12 (... ou mesmo? [...or otherwise?]). For the same purpose, the teacher uses minimal questions, such as "ok?" (lines 6 and 18), "Yes?" (line 10), or question tags such as "didn't they?" (line 1), "didn't you?" (line 6), "don't they?" (line 8), "can't they?" (line 10) and "shan't we?" (line 12). They are used to make participants think and follow the teacher's discourse. They can be considered invitations for students to intervene in the

interaction, especially if followed by a pause. They contribute to maintaining the dialogue because they help avoid breakdowns and prolong the dialogue (Steen-Utheim & Wittek, 2017).

Excerpt 5 – Course A1 – First Lesson

1	Teacher	Muito bom, muito bom! MUITO BOM! Hum! Então, algumas pessoas tentaram, acrescentaram, a dizer mais algumas coisas, não? Mas estas podem ser frases para a próxima aula! Porque por exemplo, “Where do you from?”. “Where do you from?” não é, Hum! É um erro porque falta o verbo! Então é preciso ver como dizer! Depois, hum, alguém tentou dizer “I live!”. I live [...] <i>*Very good, very good! VERY GOOD! Hmm! So, some people tried, added, to say something more, didn't they? But these can be sentences, for the next lesson! Because, for instance, “where do you from?”. Where do you from? isn't it, hmm! It's a mistake because the verb is missing! So, one has to see how to say it! After, hmm, somebody tried to say “I live”. I live [...]*</i>
2	Celsa	Eu troquei professor! Era ao contrário! <i>*I exchanged it, professor! It was the opposite!*</i>
3	Teacher	Não é preciso dizer! <i>*You don't need to say it!*</i>
4	Students	Ahahaha!
5	Celsa	Era ao contrario! <i>*It was the opposite*</i>
6	Teacher	Não é preciso dizer! Ahaha! Se quiser dizer eu, eu, eu! Não é preciso! Ok? Mas é muito bom, porque estavas a tentar dizer, mas este pode ser o, o, mais, mais frases a, a acrescentar. Hmm, alguém perguntou “What's your surnames?” Não? What's your surnames? <i>*You don't need to say it! Ahaha! If you want to say me, me, me! You don't need to say it! Ok? But it's very good, because you were trying to say it, but this can be the, the, more, more sentences to add. Hmm, somebody asked “What's your surnames? Didn't you? What's your surnames?*</i>
7	Raissa	Fui eu! <i>*It was me!*</i>
8	Teacher	O que é que acontece com este “What's your surnames?” Porque eu, no início, disse: os Portugueses têm muito, muitos nomes e muitos apelidos, não? Então a pergunta não é mal; mas a gramática o que é que [...] <i>*What happens with this “What's your surnames?” Because I, at the beginning, I said: Portuguese people have a lot of, a lot of surnames, don't they? Therefore, the question is not bad, but the grammar, what is [...]*</i> (The teacher writes on the screen) <i>WHAT'S YOUR NAMES?</i> Podem encontrar o erro e corrigir aqui? <i>*Can you find the mistake and correct it here?*</i>
9	Anita	É “What are”! <i>*It's “What are”!*</i>
10	Teacher	É “What are”! Se vamos-podemos corrigir esta pergunta, porque é uma pergunta, em duas maneiras, não? Sim? Pode ser [...], quais, quais são as maneiras? Para, para corrigir esta frase? Duas! <i>*It's “What are”! If we want-we can correct this question because it's a question, in two ways, can't we? Yes? It can be [...], which, which are the two ways? To, to correct this sentence? Two ways!*</i>
11	Anita	What is your surname?
12	Teacher	Ok! Então, tirar o S no final, não? <i>*Ok! So, take out the S at the end, shan't we?*</i> (The teacher writes on the screen) <i>WHAT'S YOUR NAME?</i> [...] ou mesmo? <i>*Or even?*</i>

13	Tiago	Colocar ao plural! <i>*Put to the plural*</i> What are!
14	Teacher	What?
15	Students	Are!
16	Teacher	Wahat? (The teacher misspells “what” on the screen) Ahahaha.
17	Students	Ehehe.! (Students laugh)
18	Teacher	<i>WHAT ARE YOUR SURNAMES?</i> What are your surnames? Ok? What are your surnames! Muito bom! Acho que, hum, são as oito, oito! Ok? <i>*Very good! I think that, hmm, it's eight, eight o'clock.*</i> (The teacher realises the lesson time has finished)
19	Anita	Já são oito? <i>*Is it already eight o'clock?*</i>

The same pattern, where the teacher is responsible for turn allocation, is shown in the next excerpt (Excerpt 6), taken from the beginning of lesson 1, in the A2/B1 course. The class activity consists of students saying what questions they would ask in English when meeting a new foreign friend. Although the pivot of the activity is the teacher, students are free to intervene and contribute to the maintenance of the dialogue. Interaction is sustained from the start and students participate actively in the classroom discourse (lines 2, 4, 6). The teacher sets a dialogic framework that allows students to have a central role in the continuation and development of the classroom activity. Dialogism is further enhanced when the teacher uses students' questions to push the activity to a higher level of personal involvement as in line 13 when he asks Bento if he has free time.

More direct questions to keep up the dialogue and revive it are used by the teacher as in line 1 (What can it be?), line 5 (More questions?), line 17 (How many questions are we able to write? Fifteen? Can we arrive at fifteen?), calling students by their names as at the end of line 1 (Ehm, Let's see! Alexandra?), line 3 (Alexandra, Alexandra?). Also, minimal questions are used to keep the conversation going as in line 17 (Eh?).

Excerpt 6 – Course A2-B1 – First Lesson

1	Teacher	But perhaps some people don't know that Brasiu stands for Brazil, you know? It's like when I was in England they said: where you from? I'm from Pari! Pari, Pari? Pari! I was talking with a French girl, Pari! No, I didn't get it! Paris, you mean! So! Where you from? From Brazil! Great! Question number three! What can it be? Hmm, let's see! Alexandra!?
2	Alexandra	Hmm! How old are you?

3	Teacher	Ok! Ok! This is [...] Ok! let me see! Very fast, asking the age. How old one is! This is number [...] 3) <i>HOW OLD ARE YOU?</i> (The teacher writes on the screen) Alexandra, Alexandra?
4	Alexandra	Do you study or work?
5	Teacher	Ok! Great! Great! Do you study or, let's see number, ok! 4) <i>DO YOU STUDY OR WORK?</i> (The teacher writes on the screen) Do you study or work? Very interesting question! More questions?
6	Denisa	What do you do in your free time? (She speaks in a very low voice)
7	Teacher	Sorry?
8	Denisa	What do you do in your free time?
9	Teacher	Great! What do you do in your free time! That was my question! That was my question for the oral interview!
10	Denisa	Porque você gosta de fazer, gosta de perguntar! <i>*Because you like asking, you like asking questions!*</i>
11	Teacher	Ahaha 6) <i>WHAT DO YOU DO IN YOUR FREE TIME?</i> (The teacher writes on the screen) What do you - what do you do in your free time!
12	Denisa	And the teacher asked too!
13	Teacher	Yes, yes! That was my question. I don't have free time. I'm sorry! Ahahaha! Do you have free time, Bento?
14	Bento	Yes, I have free time!
15	Teacher	It depends! Ahaha! It depends!
16	Bento	During the weekend!
17	Teacher	Ah! During the weekend! So, if you - ah ok, what do you do in your free time! Next? How many questions are we able to write? Fifteen? Can we arrive at fifteen? Vamos conseguir fifteen, fifteen, quinze? <i>*Shall we manage to reach fifteen, fifteen, fifteen?*</i> Eh?
18	Denisa	Maybe!

The approach adopted by the teacher generates intensive participation in the dialogue from the very first lessons. As one can see in the next excerpt (Excerpt 7), which is taken from the second lesson of the A2/B1 course, the student, Graciano, already asks meta-cognitive questions (Steen-Utheim & Wittek, 2017) regarding his learning, trying to find a method for a better and faster learning path (lines 2, 4, 6). In this case, without questioning the central role of the teacher, it is the student who initiates the dialogue and *de facto* decides the course of the interaction, although only for a fraction of it (lines 1 to 7). Students' engagement and their problematising of their learning, intensely supported by the teacher's posture, can also be seen in the subsequent lines when participants are engaged in understanding how to rephrase a correct question with the verb "to have" (lines 12, 14, 16, 17, 19, 20), and the use of the

auxiliary verb “to do” (lines 22, 24). Students’ commitment to reflect on the language is enhanced by the teacher’s questions (lines 11, 13, 15, 18) which tend to be inferential rather than referential (Farhady, 1998) and push students to think on their own. Engaging students in dialogue and meta-thinking, the practice of reflecting on one’s own thinking, has great potential for students’ learning and can support their growth and development (Steen-Utheim & Wittek, 2017).

Excerpt 7 – Course A2-B1- Second Lesson

1	Teacher	Iih! Graciano?
2	Graciano	Professor, fala de perguntas para os colegas também. Aproveito neste gancho da, da questão do, do have e do have got e de facto na prática a gente vê que o have got é mais inglês britânico! Fica aqui a dúvida! No estudo do inglês. <i>*Teacher, I talk about questions for my colleagues as well. I take advantage of this opportunity of, of the topic of, of have and have got and, in reality, in practice I can see that have got is more British English! We have a doubt here! In studying English.*</i>
3	Teacher	Sim! <i>*Yes!*</i>
4	Graciano	Vale a pena a gente se apegar a um, a um dos métodos e seguir e só depois de você está no nível avançado, partir para o outro ou um estudo paralelo? Confunde, não? <i>*It is worth to stick to one, to one of the methods and follow it and only after we are in a more advanced level, starting to learn the other one, or a parallel study? It's confusing, isn't it?*</i>
5	Teacher	Com certeza, com certeza! Não, não! Eu, agora, o, o American English, pff, está a invadir, não? Temos América, American English, Standard American English, os filmes e tudo, não? Os ingleses sim, todos vão em Inglaterra aprender o inglês, ok? Mas a força, da, da, dos Estados Unidos, da língua americana é, é mais, é mais! Então eu, este have got utiliza-se menos. Então é assim, numa metodologia de estudo, nas primeiras, nos primeiros níveis, sim o professor falou, ok! Muito bom! Mas eu vou utilizar Do you have! É mais simples porque pode ser, pode ser [...] <i>*Sure, sure! No, no! I, now, American English, pff, is invading, isn't it? We have America, American English, Standard American English, the movies and everything, don't we? English people, yes, everybody goes to England to learn English, ok? But the strength of, of, of the USA, of American language is, is more, is more! Therefore I, this have got is used less. Therefore, it's like that, in a study methodology, in the first, in the first levels, yes, the teacher said that. Ok! Very good! But I will use "Do you have"! It's more simple because it can be, it can be [...]*</i>
6	Graciano	pode focar no método, sempre as vezes e só depois [...] <i>*One can focus on the method, always sometime and only after [...]*</i>
7	Teacher	Depois, tu sabes, depois tu sabes! O professor disse: Ah, ok! Ah, ok, há também esta possibilidade, mas na tua fala é melhor, nos primeiros níveis, não misturar muito. Agora eu disse porque, não sei, havia, qual era o, a razão, mas há sempre uma razão! Eu digo as coisas para completar, não? Para completar! Vamos ver mais frases aqui porque, hum, erros, erros! <i>*After all, you know, after all you know! The teacher said: Ah! Ok! Ah! Ok!, there is also</i>

		<i>this possibility, but in your speaking it's better, in the first levels not to mix a lot. Now I said it because, I don't know, there was, what was the, the reason, but there's always a reason! I say things to complete, don't I? To complete! Let's see more sentences here because, hmm, mistakes, mistakes!*</i> How old are Dino? Ok? How old are Dino? What's the mistake?
8	Students	Are, are!
9	Teacher	Are! Ok! How old are Dino! HOW OLD?
10	Students	IS!
11	Teacher	Is Dino? [...] Ok, vamos completar esta frase. Ouvi um erro! <i>*Ok, let's complete this sentence. I heard a mistake*</i> I heard a mistake but I, I couldn't write it down! How many brothers does? (The teachers writes on the screen) <i>HOW MANY BROTHERS DOES [...]</i>
12	Graciano	she has?
13	Teacher	does she?
14	Graciano	Has
15	Teacher	Has! É! Aqui temos os erros! <i>*It is! Here we have the mistakes! *</i> Ok? Is it correct or not?
16	Naísa	I think it's wrong!
17	Mara	It is not correct! It's wrong!
18	Teacher	It's wrong! It's wrong! Why?
19	Mara	How many brothers has she?
20	Naísa	She has?
21	Teacher	Does she have? DOES SHE HAVE? Does she have? Sempre quando utilizamos o “does” o verbo regressa a forma infinitiva, <i>*Always when we use “does” the verb goes back to the infinitive form, * ok? Ok?</i>
22	Dino	“Do” também? <i>* “Do” as well?*</i>
23	Teacher	Sim, mas o erro é sempre com “does”! Porque <i>*Yes, but the mistake is always with “does” because* [...]</i>
24	Dino	Ah, ok! Porque o “does”, ele, ele puxa a mudança para ele! <i>*Because “does”, it, it includes the change in it!*</i>
25	Teacher	Sim, assim, assim! Ok? Não há problema com “do”! Não há problema, porque-Vamos em cima, let's go up! Let's go here! Let's go here! Iiih! ok! Vamos fazer um exercício, ok? Então, iih, <i>*Yes, like that, like that! Ok? There is no problem with “do”! There's no problem, because-Let's go to the top, let's go up! Let's go here! Let's go here! Iiih! Ok! We will do an exercise, ok? So, iih,* TRANSFORM THE FOLLOWING QUESTIONS INTO THE THIRD PERSON SINGULAR</i> (The teacher writes on the screen the instructions and reads it) Ok? Perceberam? <i>*Did you understand?*</i>
26	Aisha	Yes!
27	Naísa	Yes!

The incipit of the last lesson in the beginners' course (Excerpt 8) is an example of how the students show an acquired confidence in the dialogic relationship with the teacher who instead of continuing his starting procedure (lines 1-3), is interrupted by Afra. She introduces

an unforeseen topic, namely her enthusiasm for her learning progress (line 4) and the printed copy of the fluid textbook (line 8). She brings the printed copy of the fluid textbook into the classroom space, thus making visible what the teacher has been talking about during the previous lessons (line 10). The topic introduced by Afra becomes part of the lesson, which leads to a short debate involving other students (lines 7, 9, 12, 28), and to an intense interaction between the teacher and two students, Afra and Anita from line 10 to line 30. In this case, the teacher takes advantage of Afra's initiative and starts showing how to use the fluid textbook (lines 10, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25). The new topic offers the teacher the chance to reflect on how to improve the fluid textbook (line 27) and both the teacher and the students can express their opinion on the intensity of the course (lines 28, 29, 30). The excerpt also shows how Afra uses different minimal responses to confirm her active listening and understanding, and to keep the dialogue going, as in lines 11 (Yes, you can!), 18 (Yes!), 20 (Yes! Correct!), 22, 24, 26 (Hmm, hmm!), 30 (We did! Yes!). Her minimal responses also encourage the speaker-teacher to go on. Initiating new themes, and using minimal responses, as in this excerpt, contribute to prolonging and dynamise the dialogue and help students in their learning.

A final turning point in the excerpt is represented by the writing of the teacher on the screen and Anita reading the text (line 31). The writing on the board contributes to start an important phase in the flow of the lesson and also points out at how turn allocation and interaction is also triggered by writing. In this case interaction takes place between the student and the prospective fluid text and the student acts as a reminder of how the lesson should go on. The following teacher's intervention (line 32) calls the students attention to the previous line of the lesson, which was interrupted by Afra (line 4).

Excerpt 8 – Course A1 – Last Lesson

1	Teacher	Today is lesson?
2	Afra	Number 8.
3	Anita	Eu pensava que dizia a data. <i>*I thought that you would say the date.*</i>

4	Afra	Oh, professor eu já 'tou a aprender algumas coisas! <i>*Teacher, I am already learning some things!*</i>
5	Teacher	Agora vamos rever. <i>*Now, we'll revise.*</i>
6	Afra	Ahaha.
7	Anita	Pois tu imprimes todo? <i>*Therefore, you print everything?*</i>
8	Afra	Sim, imprimir todo. <i>*Yes, I printed everything.*</i>
9	Anita	Boa! <i>*Good!*</i>
10	Teacher	Sim, porque eu disse, eu disse que é como um manual! É verdadeiramente [...] posso ver? <i>*Yes, because I said, I said that it's like a manual! It's really [...] Can I see it?*</i>
11	Afra	Pode. <i>*Yes, you can.*</i>
12	Anita	Mas eu sou pelo ambiente. <i>*But I am for the environment.*</i>
13	Teacher	Estás a ver aqui? Aqui tu tens o, eu fiz o [...] <i>*Can you see here? Here you have the, I did the [...]*</i>
14	Anita	O índice. <i>*The index.*</i>
15	Teacher	O “table”, o índice, o “table of contents”. <i>*The table, the index, the table of contents.*</i>
16	Anita	Table of contents.
17	Teacher	Eh, se vocês têm, tem ou terem o Word, ok? <i>*Eh, if you have, have or had Word, ok?*</i>
18	Afra	Sim. <i>*Yes.*</i>
19	Teacher	Empurra aqui e chega na pagina. <i>*You click here, and you get to the page.*</i>
20	Afra	Sim. Exato. <i>*Yes. Correct.*</i>
21	Teacher	Exatamente. Greetings, saudações! Olha, este é o nosso livro, o que construímos juntos. <i>*Exactly! Greetings, greetings! Look, this is our book, the one we built up together.*</i>
22	Afra	Hmm, hmm!
23	Teacher	Eu tirei os exercícios, agora, não? Porque uma pessoa, aqui não tirei, mas um aluno pode fazer de novo. <i>*I took away the exercises, now, ok? Because a person, here I didn't, but a student can do it again.*</i>
24	Afra	Hmm, hmm!
25	Teacher	Por exemplo aqui. Aah, não coloquei as páginas, e depois, aah seria melhor talvez as páginas começam sempre em cima, não? <i>*For instance, here. Aah, I didn't put the pages, and after, aah, perhaps it would be better the pages always began at the top, wouldn't it?*</i>
26	Afra	Hmm, hmm!
27	Teacher	Ah! Ok, ok. Para lesson number 4 é demasiado em baixo. Ok, vou fazer melhor. É bom. É bom. Depois vamos. They ask for [...] <i>*Aah, ok, ok. For lesson number 4 it's too much below. Ok, I will do it better. It's good. It's good. After we are going to do it. They ask for [...]*</i>
28	Anita	Eeh. Já 'tá grande. Oohh, tanta coisa. Tão, tão, tão, tão. <i>*Eeh. It's already big. Oohh, a lot of stuff. So, so, so, so, so.*</i>
29	Teacher	Ahah. É o que fizemos, é? Não é mais, mais do que fizemos. É muita coisa fizemos. 20 horas. <i>*Ahah. It's what we did, isn't it? It's not more, more than what we did. We did a lot. 20 hours.*</i>
30	Afra	Fizemos. Já. <i>*We did! Yes!*</i>

31	Anita	Homework: complete the following conversation. (The student reads what the teacher has just written on the screen)
32	Teacher	Ok, ok. Vamos ver aqui. Hmm, ok. Ok. *Ok, ok. Let's see here. Hmm, ok. Ok.* Today is? Today, today, today? is lesson?

The last excerpt relating to the maintenance of the dialogue (Excerpt 9) is an example of how a humanistic and dialogic approach can lead to students conducting the interaction. The teacher has just finished giving sentences to practise with the past tense and the present perfect, therefore he starts explaining what to do in an activity where students have to show they understood the difference between the two tenses (line 1). The conversation starts as a classroom activity. However, Afonso is the first student to be curious and asks questions not in line with the activity (line 2). The teacher tries to conduct the dialogue back in line with the speaking exercise, but Afonso goes back to his personal curiosity (line 11). Afonso is then followed by Natasha who asks the teacher another personal question (line 18). At this point, the teacher realises students would like to change the activity (line 19) and the teacher and students decide for the change where students lead the conversation through a kind of interview (lines 21 and 22).

Excerpt 9 – Course A2-B1 – Last Lesson

1	Teacher	Gonna! Yes! That's right! Very good! You're, you're good students! You know a lot! (Laughs) You know a lot!!! So, the-now the conversation is asking questions about the past. Ok? This is more difficult! Because you need, you need to remember the irregular forms, ok? Iih! So, ahh, you can write some of – Have you already done -You haven't done - have you already done this activity? You have written! You have done a written activity, but not talked! You didn't, ok? So, the situation is this: you're, hmm, at a job interview! Ok? Job interview and, hmm, and one of you is the job interviewer! You, you write some dates! Work experience, for instance! Some dates, important dates and what you have done in your work experience! And the job interviewer is asking you questions about that job or your actual position! So! Two dates! Ok? Write two dates! One, a previous job that you have finished in the past! Ok? And the other referring to the actual position! Ok? So that you can use the present perfect! The first activity, for instance, in my case, iih, I could write, from... Work experience, for instance! (The teacher starts writing on the screen while speaking) <i>WORK EXPERIENCE</i> Work experience! ok? It's like a Cv! Ok? Like a Cv! Ehm Two thousand eleven, <i>2011</i> two thousand fifteen, <i>2015</i> hmm, <i>LECTURER OF ITALIAN AT THE UNIVERSITY OF ICELAND</i>

		lecturer, lecturer, hmm enlarge it! Lecturer at the University, at the university of Iceland! Ok? (unclear) ok? Ahm! I'm going to write three dates! Ok! Ehm! 2015-2020 LECTURER OF ITALIAN AT THE UNIVERSITY OF LISBON I waste, I waste a lot of time with this keyboard! Italiana? Ahahaha! Lecturer at the University of Lisbon! OK? 2020 UP TO TODAY PHD STUDENT AT NOVA UNIVERSITY Twenty-twenty up to today PhD student at Nova University! Ok? Something like this! Very Briefly!
2	Afonso	Did you live in Iceland?
3	Teacher	Yes! I did!
4	Afonso	It's cool!
5	Teacher	How long did I live in Iceland?
6	Afonso	You have lived in Iceland for...
7	Teacher	Snap, snap! (Snapping is used by the teacher to indicate the utterance has to be improved). How long did I live in Iceland? [...] You can reply!
8	Afonso	You lived in Iceland for four years!
9	Teacher	Yes! Four years! I lived in Iceland four years! From two thousand eleven to two thousand and fifteen!
10	Afonso	Can you speak something in Iceland language?
11	Teacher	Yes, I can! Ég get, ég get talað íslensku! *I can, I can speak Icelandic!*
12	Mara	But not now, ahaha!
13	Afonso	Sorry?
14	Teacher	Ég get talað íslensku! (Speaking Icelandic) *I can speak Icelandic!*
15	Afonso	I don't understand!
16	Teacher	Þegar ég var á Íslandi talaði ég íslensku! *When I was in Iceland I spoke Icelandic!*
17	Afonso	Ok! I can't understand!
18	Natasha	Did you like in this country!? Ahahaha!
19	Teacher	We can! Ok! We can finish our lessons with this conversation!
20	Afonso	Ahahaha!
21	Natasha	Yes, with this conversation new! (Laughs) With questions!
22	Teacher	Yes! Questions! Ok! You ask me questions!
23	Natasha	Yea! Did you like Iceland?
24	Teacher	Yes! I liked Iceland very much! Yes, I still have a lot of friends and I'm planning, I'm planning to go there soon! Yes! [...]
25	Mara	For holidays!
26	Teacher	No! Well! In the last years I have always liked to mix my job with holidays because I like my job so much that my job is like being in a, on a holiday!
27	Mara	Holiday! On a holiday!
28	Teacher	Yes! That's right!
29	Mara	On a holiday! On a holiday!
30	Teacher	On a holiday! Yes! To be on holiday!
31	Natasha	Why you left from Iceland?

The dialogue continues for more than ten minutes with students asking the teacher questions and thus contributing to the maintenance of the dialogue in which participants practise their English and at the same time they get to know the person who is behind the teacher, an important aspect of a dialogic-humanistic approach. Students' involvement in the classroom work is shown to be complete and motivated by a real desire to get to know another person. Students' full involvement contributes to their cognitive and linguistic development.

The above excerpts (5-9) show how a dialogic, humanistic, student-centred approach conducts interaction from one centred on the teacher to one where the students take a central role in maintaining the dialogue. This pattern is recurrent in both courses as shown in Excerpts 5 and 8 for the A1 course and in Excerpts 6, 7, and 9 for the A2/B1 course. The role and posture of the teacher in conducting interaction towards this path is key.

5. 2. 3 Expressing themselves

The third dimension identified by Steen-Utheim and Wittek (2017) deals with how a dialogic approach allows students to express themselves, using their own words. In the analysis of this dimension, the focus is on students' involvement, on their utterances, and on their taking initiative which can sometimes lead to the introduction of new topics. If the starting point is the learners' involvement, the role of the teacher, in a dialogic interaction, is fundamental in encouraging students to express themselves. Students' interventions are extremely important contributions to the teaching-learning process because they let the teacher know their difficulties and doubts as in the following excerpt taken from the second lesson of the A1 course (Excerpt 10). The lesson has just started. The teacher asks how the students are, and Raissa first wonders how to say a negative sentence about her health (line 1) and then introduces her difficulty in understanding the difference between "don't" and "not" (line 3). The assertive posture of the teacher and his confirming the importance of not giving anything for granted, are a way of empathising with the learner (lines 4, 6, 8). The teacher makes use of the student's

difficulty in dealing with how to form negative sentences (line 15). While trying to build up a mini lesson on the negative sentences, another student, Celsa, seems not to understand the real meaning of the word “reply” (lines 16). She mixes up “reply” with “replay” (lines 20, 22). When the teacher understands her difficulty, he opens up another mini-lesson and explains the differences between the two words (lines 25, 27, 29, 31). After dealing with Celsa’s doubt, the teacher goes back to Raissa’s difficulty with negative sentences (lines 31, 34, 39), thus also showing how valuable students’ involvement is in the construction of the lesson. The excerpt finishes with the teacher making students reflect on the fact that in English negation can be expressed through two words (‘no’ and ‘not’), and not only one, as in Portuguese (‘não’).

Excerpt 10 – Course A1 – Second Lesson

1	Raissa	Se eu quiser dizer na negativa que não estou bem! <i>*If I wanted to say, in the negative, that I am not well!*</i>
2	Teacher	Ok! Vamos ver! <i>*Let’s see!*</i>
3	Raissa!	Faço sempre confusão o don't e o not! Não consigo perceber! <i>*I always mix up between “don’t” and “not”! I can’t understand!*</i>
4	Teacher	Ok, vamos ver! Sim, sim, é muito importante porque eu posso dizer uma coisa! No, no outro nível, há muita confusão! No outro nível, porque estou a dar aulas no nível A2, B1, há muita confusão! Porque, sim, declararam que o nível é alto, mas fazem muita confusão com todas estas coisas! Então, eu acho que é muito, muito bom de [...] <i>*Ok, let’s see! Yes, yes, it’s very important because I can say something! In the other level, there is a lot of confusion! In the other level, because I’m teaching in the A2, B1 level, there is a lot of confusion! Because, yes, they declared that the level is high, but they make a lot of confusion with all these things! So, I think it’s very, very good to [...]*</i>
5	Raissa!	Pois! Começar! <i>*That’s right! Start!*</i>
6	Teacher	De começar! De rever, porque eu posso, podia dizer: tu já sabes, podes avançar! Não, não! É melhor estar aqui porque [...] <i>*To start! To revise, because I can, I could say: you already know, you can advance! No, no! It’s better to stay here because [...]*</i>
7	Raissa	Ahaha!
8	Teacher	Porque para, faz, vamos fazer pequenos passos, mas para-porque há muitas coisas! Depois vamos ver! <i>*Because to, I take, let’s take short steps, but to-because there are lots of things! After we’ll see.*</i> Ok! Negative sentences! Ok? Ih! Negative sentences! I'm fine! I'm fine too! I'm fine, estás a ver? <i>*Can you see?*</i> I'm, I'm,
9	Afra	I'm, I'm!
10	Teacher	I'm fine too!
11	Afra	I'm fine too!
12	Teacher	Ok! “Too” quer dizer? <i>*“Too”. Means?*</i>

13	Students	Também! *As well!*
14	Afra	Também! *As well!*
15	Teacher	Também! Ok? No final!!! I'm fine too! Iih! Negative reply! Negative reply! Ok? (Writing on the screen) <i>SHORT ANSWERS!</i> E aqui temos positive, <i>POSITIVE</i> , e aqui vamos colocar negative! Negative reply or answer! <i>NEGATIVE SHORT ANSWERS.</i> Ok? *As well! Ok? At last!!! I'm fine too! Iih! Negative reply! Negative reply! Ok? (Writing on the screen) <i>SHORT ANSWERS!</i> And here we have positive, <i>POSITIVE</i> , and here we will write "negative"! Negative reply or answer! <i>NEGATIVE SHORT ANSWERS.</i> Ok?*
16	Raissa!	"Reply": quer dizer o que? *"Reply": what does it mean?*
17	Teacher	Reply é resposta! É o mesmo! *Reply is answer. It's the same! *
18	Raissa	Ok!
19	Teacher	Answer! Negative answer! Vamos ver! Perguntas: colocamos as mesmas! *Questions: we'll write the same ones!* Ok? Question!
20	Celsa	Mas o reply pode ser repetir ou não? *But "reply" can be "repeat", can't it?*
21	Teacher	O? *Sorry?*
22	Celsa	"Reply" também pode-se usar para dizer repetir? *Can also "reply" be used to say "repeat"?*
23	Teacher	Agora vou dizer! [...] Aqui temos-perceberam a pergunta de, da Celsa? *Now I will say it! [...] Here we have-did you understand Celsa's question?*
24	Paloma	Sim! *Yes!*
25	Teacher	Então! Ehm! Aqui temos "reply" and "replay"! *Here we have "reply" and "replay"!* (The teacher writes on the screen) <i>REPLY, REPLAY CELSA PERGUNTA A DIFERENÇA ENTRE REPLY E REPLAY</i> *CELSA ASKS THE DIFFERENCE BETWEEN REPLY AND REPLAY*
26	Raissa!	Aah!
27	Teacher	Aqui temos "play"! É diferente play! Ok? Play. O, o Re- é para repetir! Ok? Não? Não, não? Iih! Há linguas que utilizam muito re-. O inglês também! Mas o inglês utiliza mais "again", que quer dizer de novo! Ok? Again. Replay quer dizer "play it again"! Ok? *Here we have "play"! Play is different! Ok? Play. Re- is for repeating! Ok? Isn't it? Is it? There are languages that use re- a lot. English as well, but English uses "again" more, which means again! Ok? Again. Replay means "play it again"! Ok?* (The teacher writes on the screen) = <i>PLAY AGAIN</i> Acrescentei it! Replay! Play it again! Play! Não é, não é um jogo, mas é jogar também! Nós temos, aqui não? Mas nos gravadores, por exemplo play, não? *I added it! Replay! Play it again! Play! It's not, it's not a game, but it's playing as well.* (Watching the recorder) Aqui temos "file", "speed"! *Here we have "file", "speed"! Iih! Ok! "Play"! "Play" is like "on"! Play! Ok?
28	Anita	Aah!
29	Teacher	Nos, nos gravadores, as vezes temos "play"! Hum? Play! Para os discos, para..., ah? Estão a lembrar um bocado? *On, on the recorders, sometimes we have "play"! Hmm? Play! For the disks, for the ..., ah? Are you recalling it a little bit?*
30	Raissa	Sim, sim! *Yes, yes!*
31	Teacher	Play, replay! Reply! Reply é, é mesmo, porque em inglês temos que as palavras muitas vezes são verbos e substantivos, então reply pode dizer answer, responde, mas mesmo resposta! Ok? Reply e aqui, ah! Replay and reply! Reply vamos colocar, one, iih, resposta, resposta! *Play, replay! Reply!

		<i>Reply is, is the same, because in English we have that words often are verbs and nouns, therefore reply can mean answer, replies, but also reply! Ok? Reply and here, ah! Replay and reply! We will put "Reply", one, iih, "resposta", "resposta"* (The teacher writes on the screen) = RESPOSTA "Replay" tem diferentes sentidos! Aqui temos, não! *Replay has different meanings! Here we have, haven't we!* Eeh, questions! NEGATIVE ANSWERS! Ok? QUESTION: ARE YOU FINE?! Como funcionam as frases? Como funcionam as frases negativas? *How do sentences work? How do negative sentences work?*</i>
32	Anita	I'm not! I am not!
33	Bruno	I don't?
34	Teacher	<i>Eh, eh! Don't, don't, don't! Não! Onde está? Ok! Então dizemos há verbos que utilizam auxiliares, ok? Há verbos que utilizam auxiliares! E há verbos que são auxiliares e não utilizam mais! Ok? Este, este é um verbo! (Showing a grid on the screen) Aqui vemos, aqui eu escrevi "to be"! Este é "to be"! Ok? "To be" é mesmo auxiliar, mas tem mesmo o sentido. Utiliza-se para dizer existir, também! Mas é mesmo auxiliar, então funciona com a colocação de, eh? Pode perguntar-me por exemplo! QUESTION: ARE YOU FINE? *Eh, eh! Don't, don't, don't! No! Where is it? Ok! Therefore, let's say that there are verbs that use auxiliaries, ok? There are verbs that use auxiliaries! And there are verbs that are auxiliaries and never use them! Ok? This, this is one of these verbs! (Showing a grid on the screen) Here we can see, here I have written "to be"! This is "to be"! Ok? "To be" is exactly an auxiliary, but it has its own meaning. It's used to say "exist", as well! But it's an auxiliary as well, therefore it works with the adding of, eh? Can you ask me, for example! QUESTION: ARE YOU FINE?*</i> Are you fine today, Anita?
35	Anita	I'm not fine today!
36	Teacher	You're not fine today, but you're smiling!
37	Anita	Ahahaha!
38	Raissa!	Hum, hum!
39	Teacher	<i>I'm not! Ok? Eu, answer! ANSWER: NO, I'M NOT = I AM NOT</i> Aqui precisamos de fazer atenção! Porque, iih, can I go away? <i>*Here we need to pay attention! Because, iih, can I go away?*</i> CAN I GO AWAY? ANSWER: Vamos tentar, quem não sabe inglês, iih! Onde vamos colocar o not? A resposta será: "No"? Estão a ver? Há duas maneiras de-esta é uma observação! Há duas maneiras de colocar a negação! Há duas negações! Bruno! Viste! Nesta frase? Olha! As negações! Quais são? <i>*Let's try, those who don't know English, iih! Where shall we put "not"? The answer will be: "No"? Estão a ver? There are two ways. This is an observation! There are two ways of writing the negative! There are two negative words! Bruno! Have you seen it? In this phrase? Look! The negative words! Which ones are they?*</i>
40	Bruno	No!
41	Teacher	"No" e? <i>*"No", and?*</i>
42	Bruno	Noch!
43	Teacher	E "not"! E em português? <i>*And "not"! And in Portuguese?*</i>
44	Raissa!	Só uma! <i>*Only one!*</i>

A dialogic and humanistic approach paves the way for students to feel comfortable to intervene in the lesson. The teacher never loses contact with the learners, who in their turn,

express themselves whenever they feel something has not been understood clearly as can be seen in the following excerpts (Excerpt 11). The excerpt is taken from the fifth lesson of the A1 course. Three sentences were previously written on the screen: “Shall we start?”, “Do we start?” and “Can we start”. The students are invited to reflect on the differences between them. Raissa intervenes bringing up an issue (line 1). She thus introduces a new topic and takes the opportunity to express herself. Understanding learners’ doubts is never easy. The teacher, considering language interferences, asks questions that help him better understand Raissa’s difficulty (lines 2, 4, 6, 8, 10, 14, 21). These same questions make Raissa and other students reflect on their understanding (lines 7, 11, 12, 16, 19, 23, 24). Raissa finally gives positive feedback, acknowledging her understanding (line 27).

Excerpt 11 – Course A1 – Fifth Lesson

1	Raissa	Ali não teria que levar o “can” antes do “do”? <i>*Wouldn't it be necessary to take “can” before “do” there?*</i> Can do we start?
2	Teacher	Onde? <i>*Where?*</i>
3	Raissa	Na segunda pergunta? <i>*In the second question.*</i>
4	Teacher	Aqui? <i>*Here?*</i>
5	Raissa	Sim. <i>*Yes.*</i>
6	Teacher	Do we start! Uhm!
7	Raissa	Não? <i>*No? *</i>
8	Teacher	Então estás a perguntar tirar o "do" ou colocar o "can"? <i>*So, are you asking to take “do” away or insert “can”?*</i>
9	Raissa	Colocar o “can”! <i>*Insert “can”!*</i>
10	Teacher	Colocamos o can! Tiramos alguma coisa? <i>*We insert “can”. Shall we delete anything? *</i> (The teacher writes on the screen) <i>CAN DO WE START?</i> How many verbs are, are there in this sentence? Quantos verbos? How many verbs?
11	Raissa	Dois! <i>*Two! *</i>
12	Taissa	Dois! <i>*Two! *</i>
13	Raissa	Não? Não sei! <i>*No? I don't know!*</i>
14	Teacher	Não? Vamos contar? Quais são os verbos aqui? <i>*No? Shall we count? Which are the verbs here? *</i>
15	Raissa	Can you do?
16	Taissa	Can, do, start.
17	Raissa	Ahh!
18	Teacher	Can, do, start. There are 3 verbs, three verbs!

19	Afra	Três! <i>*Three!*</i>
20	Teacher	Três! Nesta composição, não! It's not. It's not correct! Porque se temos-Do, o que é que é? <i>*Three! In this composition, no! It's not. it's not correct! Because if we have- "Do", what is it?*</i>
21	Raissa	O verbo auxiliar. <i>*The auxiliary verb!*</i>
21	Teacher	É o verbo auxiliar e can? <i>*Is it the auxiliary verb and can?*</i>
23	Taissa	Poder. <i>*Can.*</i>
24	Raissa	Poder! <i>*Can!*</i>
25	Teacher	Poder! Hum, hum! Chama-se modal verb. É mesmo um, um auxiliar, também. Modal verb, ok? Não podemos ter estes dois juntos. <i>*Can! Uhm, hmm! It's called modal verb. It's an, an auxiliary, as well. Model ver, ok? We can't have these two verbs together.*</i>
26	Raissa	Aah, ok!
27	Teacher	Ou um ou outro. Então vamos, aqui, vamos construir duas frases. <i>*Either one or the other. So let's, here, let's construct two sentences.*</i> Ok? (The teacher writes on the screen) CAN WE START? Can we start? Podem repetir? <i>*Can you repeat?*</i>

The interaction goes on for more than ten minutes and leads to the introduction of the modal verb “can” and to showing how it is used, comparing it with the auxiliary verb “do”. The teacher follows the flow of students’ interventions. They are not afraid of expressing their doubts. In the continuation of the interaction, outside the excerpts, Lena, who came late to the lesson says she did not understand the exercise and Bruno asks for the confirmation of his conclusion aloud: “But ‘can’ is used in the singular as well?” All these continuous interactions show that students participate actively in the lesson, and they are not afraid of expressing themselves.

The same dimension can also be found in the other course. In the following excerpt (Excerpt 12), taken from the middle of the second lesson of the A2-B1 course, one can see how a dialogic approach leads students to feel freer to express themselves and share their doubts and reflections on their learning. The teacher has just mentioned how important it is to understand and follow the instructions for an exercise or an activity properly. At the beginning of excerpt 12, Graciano has just attempted to draw the teacher’s attention (line 1), when Denisa comments on the topic and introduces her reflection on it (line 4). The teacher replies to her

and confirms that sometimes students know a subject, but they are not familiar with interpreting and following instructions correctly (line 5). Misinterpretation of instructions can lead to bad results. Denisa rounds up the interaction recognising the importance of the topic (line 6), thus ending the exchange with the teacher. After her, Graciano introduces one of his learning dilemmas (lines 8) and asks for the teacher's advice (line 10).

The issues dealt with in this excerpt show that adopting an interactive, dialogic approach can lead to dealing with meta-learning as well as meta-teaching (lines 11, 13) (see Section 1.2. An Eclectic and Communicative Approach) from which both learners and teachers can benefit. The supportive role of the teacher, ready to listen to whatever problems the students may have, is an important aspect in improving students' learning awareness (line 12). The teacher is always open to discussing learners' initiatives but does not lose the initial path. After replying to Denisa and Graciano's interventions, he continues with the already started activity (end of line 13), always encouraging students to express themselves (lines 13, 15, 17).

Excerpt 12 – Course A2-B1 – Second Lesson

1	Graciano	Professor? <i>*Teacher?*</i>
2	Teacher	Sim? <i>*Yes?*</i>
3	Graciano	Sim! <i>*Yes?*</i>
4	Denisa	Eu, professor, só estava a dar um exemplo do que o professor acabou de falar na atenção da instrução e eu automaticamente estava pensando em minho caso, porque ... <i>*I, teacher, was just giving an example on what the teacher just said about the attention on instructions and I, automatically, was thinking of my case, because...*</i>
5	Teacher	Sim, sim! Não, não há problema, porque quando estamos numa situação real, tu podes pensar, mas, iih, acontece que nas provas, nas provas de línguas, nas provas de, de mais disciplinas, as instruções dizem que contam demasiado, ok? Contam demasiado. As vezes são mais as instruções porque uma pessoa sabe, mas não consegue seguir as instruções, ok? <i>*Yes, yes! No, there is no problem, because when we are in a real situation, you can think, but, iih, it happens that during the tests, during language tests, during tests of, of different subjects, instructions are said that count a lot, ok? They count a lot. Sometimes instructions count more because a person knows, but doesn't manage to follow instructions, ok?*</i>
6	Denisa	É verdade! <i>*It's true!*</i>
7	Teacher	Iih! Graciano?

8	Graciano	Professor, fala de perguntas para os colegas também. Aproveito neste gancho da, da questão do, do “have” e do “have got” e de facto na pratica a gente vê que o “have got” é mais inglês britânico! Fica aqui a dúvida no estudo do inglês ... <i>*Teacher, I'm talking about questions for my colleagues as well! I'll take advantage of this “hook” on the issue of “have” and “have got” and of the fact that in practice, we can see that “have got” is more British English! The doubt here remains regarding the study of English...*</i>
9	Teacher	Sim! <i>*Yes!*</i>
10	Graciano	Vale a pena a gente se apegar a um, a um dos métodos e seguir e só depois de você está no nível avançado, partir para o outro ou um estudo paralelo? Confunde, não? <i>*Is it worth if we follow one, only one of the methods and only when you reach a more advanced level, start with the other one or ...*</i>
11	Teacher	Sim! Sim! Com certeza, com certeza! Não, não! Eu, agora, o, o American English, pff, está a invadir, não? Temos America, American English, Standard American English, os filmes e tudo, não? Os ingleses, sim! Todos vão em Inglaterra aprender o inglês, ok? Mas a força da, da, dos Estados Unidos, da língua americana é, é mais, é mais! Então eu, este “have got” utiliza-se menos. Então é assim, numa metodologia de estudo, nas primeiras, nos primeiros níveis, sim o professor falou, ok! Muito bom! Mas eu vou utilizar “Do you have? É mais simples porque pode ser, pode ser... <i>*Yes! Yes! Sure, sure! No, no! Now, I, American English, pff, is invading, isn't it? We have America, American English, Standard American English, movies and everything, don't we? English people, yes! Everybody go to England to learn English, ok? But the strength of, of United States, of American language is, is higher, is higher. Therefore, I, this “have got” is used less. So, it's like that, in a study methodology, during the first, during the first levels, yes, the teacher said it, ok! Very well! But I will use “Do you have?” It's simpler because it can be, it can be ...*</i>
12	Graciano	Pode focar no método, sempre as vezes e só depois [...] <i>*You can focus on the method, always, sometimes and only afterwards [...]*</i>
13	Teacher	Depois, tu sabes. Depois tu sabes. O professor disse: Ah, ok! Ah, ok, há também esta possibilidade, mas na tua fala é melhor, nos primeiros níveis não misturar muito. Agora eu disse porque, não sei, havia, qual era o, a razão, mas há sempre uma razão! Eu digo as coisas para completar, não? Para completar! Vamos ver mais frases aqui porque, hum, erros, erros! <i>*After, you know! Afterwards you know! The teacher said it: Ah, ok! Ah, ok, there is also this possibility, but when you speak is better, at the first levels don't mix up a lot. Now I talked about it because, I don't know, there was, what was the, the reason, but there is always a reason! I refer to things to complete, don't I? To complete! Let's see more phrases here because, hmm, mistakes, mistakes!*</i> How old are Dino? Ok? How old are Dino? What's the mistake?
14	Students	Are, are!
15	Teacher	Are, ok! How old are Dino! HOW OLD?
16	Students	IS!
17	Teacher	Is Dino? [...] Ok, vamos completar esta frase. Ouvi um erro! <i>*Ok, let's complete this sentence. I heard a mistake!*</i> I heard a mistake but I, I couldn't write it down! How many brothers does?

Another interesting example of how a dialogic approach allows students to express themselves and the teacher to better understand students' framing of mind, takes place in lesson

6 of the same course (Excerpt 13). The excerpt is longer than the previous ones, showing how a long interaction is sometimes necessary to resolve an apparently “strange” question on the part of the students. Denisa attracts the teacher’s attention by saying she has a question (line 1). The lesson is on forming negative sentences in the simple past tense. Denisa expresses doubt and asks for clarification describing her dilemma (lines 3, 5, 7, 10, 14). Aisha seems to have the same doubt and joins her (lines 4, 6, 8). The teacher needs more information to better understand their difficulty (lines 2, 9, 15, 17). He seems to have understood and acknowledged her difficulty (line 19), considering her syntactic construction interesting (lines 21, 23) and recognising how hard it is to understand students’ doubts (line 27). There is then an interlocutory choral interaction where the teacher involves the participants in trying to make them understand what the mistakes are (from line 29 to line 53). The teacher then assumes a central position and tries to generalise the student’s proposal (lines 56, 58, 60). His intervention, which is like a stream of consciousness reflecting on what mistakes to avoid, represents a turning point because it is right after it that he realises the origin of Denisa’s doubt (lines 60, 62). Without allowing the students to let their voices be heard and without dedicating time to understand the learner’s dilemma, her sentence construction would not have been understood. Denisa would have remained with her doubt and her learning path impaired.

Excerpt 13 – Course A2-B1 – Sixth Lesson

1	Denisa	Mas eu tenho uma pergunta! <i>*But I have a question!*</i>
2	Teacher	Sim! <i>*Yes! *</i>
3	Denisa	Eu coloquei "He didn't understand.", mas eu queria saber, porque eu coloquei em parenteses, se podia ser "He don't understood.", ou não? <i>*I wrote "He didn't understand.", but I would like to know, since I placed it in parentheses, if it could be "He don't understood.", or not?*</i>
4	Aisha	Eu pus depois “understood” entre parenteses! <i>*I put “understood” after, within parentheses.*</i>
5	Denisa	Se poderia ser! Eu coloquei esta observação. Se poderia ser também assim! <i>*If it could be! I inserted this observation. If it could be also like that.*</i>
6	Aisha	Pois! Eu também coloquei! <i>*Yes! I inserted it as well!*</i>
7	Denisa	É o que você [...] <i>*It's what you [...]*</i>

8	Aisha	Understood!
9	Teacher	Então, podes repetir a frase que tu escreveste? <i>*So, can you repeat the sentence that you wrote?*</i> What did you write?
10	Denisa	I write " He didn't understand" but é [...]
11	Teacher	Não é "I write"! <i>*It's not "I write"!*</i> No "I write"!
12	Denisa	I wrote, I wrote!
13	Teacher	I wrote, ok?
14	Denisa	He didn't understand but aah, aah, below I wrote "He don't understood" cause I, I wanted to ask, asking!
15	Teacher	Ok! Ok! It is in the focus! On the second sentence! He?
16	Denisa	Don't.
17	Teacher	No, no! What he did! Say it again!
18	Denisa	He don't.
19	Teacher	No, he don't! Ok!
20	Denisa	Understood!
21	Teacher	"He don't understood!" Very interesting!
22	Denisa	He not understood!
23	Teacher	Very interesting!
24	Aisha	Ou he didn't! <i>*Or he didn't!*</i>
25	Denisa	Mas acho o "don't" não combinava assim, então eu coloquei poderia ser "not understood"! Não sei! Ou não existe de todo? <i>*But I think "don't" didn't match like that, therefore I inserted it could be "not understood"! I don't know! Or doesn't it exist at all?*</i>
26	Viviana	He didn't!
27	Teacher	É muito interessante! Muito interessante, porque as dúvidas que vocês tem são, são curiosas! <i>*It's very interesting! It's very interesting, because the doubts that you have are, are curious! *</i>
28	Naísa	Humf, humf!
29	Teacher	Estás, eu estou a tentar, não podes misturar! <i>* You are, I'm trying – You can't mix things.*</i> You can't mix past with present! So, let's, let's analyse this sentence! "Don't" is completely wrong! First of all, why is it wrong?
30	Mara	He doesn't!
31	Teacher	Because it's [...]
32	Natasha	He don't.
33	Cristina	"Do" is the present!
34	Naísa	Because o verbo [...]
35	Teacher	It's not past! One! Second?
36	Naísa	O verbo não muda na interrogativa e nem na negativa! <i>*The verb doesn't change in the interrogative and nor in the negative! *</i>
37	Natasha	And don't and doesn't!
38	Teacher	One at a time! Natasha!
39	Natasha	My opinion is "don't" it's not for this subject!

40	Mara	Subject.
41	Teacher	Yes, yes, so!
42	Mara	He does!
43	Natasha	He does!
44	Teacher	Yes! Two mistakes! First, if you want to talk about the past, “don’t” is not for the past! It’s not the past simple!
45	Denisa	Poderia ser “does”! <i>*It could be “does”! *</i>
46	Teacher	Secondly, we have “he” and we can’t use “don’t”. Doesn’t, so two mistakes! Ok?
47	Aisha	He didn’t.
48	Teacher	Second!
49	Denisa	Mas então é [...] <i>*But then it’s [...]*</i>
50	Teacher	You’re using, you’re using a wrong auxiliary together with the past simple! Ok?
51	Denisa	Ok!
52	Teacher	So, it’s a mixture! Estás a misturar, não? Não pode ser! <i>*You’re mixing, aren’t you? You can’t do it!*</i>
53	Denisa	Poderia ser então (unclear) <i>*It could be therefore (Unclear)*</i>
54	Teacher	É tudo mais simples! Olha! É muito mais simples! Porque, iih, o que tu precisas ter na tua cabeça é que para o past simple é só subject verb past simple! Eu já disse, não? <i>*It’s all much simpler! Listen! It’s much simpler! Because iih, what you need to have in your mind is that for the past simple is only subject verb past simple! I have already said it, haven’t I? *</i>
55	Denisa	É tão simples, não? <i>*It’s so simple, isn’t it?*</i>
56	Teacher	Sim! O que é que acontece? Que aprender de novo uma coisa que <i>*Yes! What happens? That learning again something*</i> we learned in an incorrect way is more difficult! It’s more difficult! É mais difícil quando tu aprendiste mal depois apagar para, mas a maneira é <i>*It’s more difficult when you learned badly, after cancelling to, but the way is*</i> I, I went, I read a book, I went to the cinema! Very simple! Very simple! Replace the present simple with the past form! Ok? For instance, every day I wake up at eight o’clock, then I ehm, then I have breakfast! After breakfast I go out to buy some food! Then I have lunch! A sintasse é esta! <i>*This is the correct syntax!*</i> Subject, Verb and Object! Ok? Então, o que é que muda quando eu vou falar no passado? É só substituir! <i>*So, what changes when I’m going to talk in the past? We only need to replace!*</i> I woke up, vou utilizar estas frases assim! Estos verbos! <i>*I will use these sentences! These verbs!*</i> I woke up then I went! Very simple! Ok? Hoje, depois do exercício vamos fazer pratica! Ok? Para vocês lembrar na cabeça, na cabeça! Ok? Mas já estão na direção certa, eh? Ok? Porque já estavas a dizer! <i>*Today, after the exercise, we will practise! Ok? For you to memorise it in your head, in your head! Ok? Eheheh You were saying it correctly! Ok? It’s not that complicated! But you already are in the right direction, eh? Ok? Because you were already saying it!*</i> You were saying it correctly! It’s not that complicated! Let’s see! Let’s see the mixture! You’re-This one is a good cocktail! No? Ahahaha! É a fantasia! Not understood! Aqui é, é

		como quando os chineses falam português [...] <i>*It's fantasy! Not understood! Here is, is as when Chinese people speak Portuguese [...]*</i>
57	Students	Aahaha!
58	Teacher	O que é que vão dizer: “Eu comer! Eu comer! Eu comer!” Utilizam o infinitivo, não? Mais ou menos! Porque no chinês não tem a conjugação dos verbos! Tu sabes, não? Então é sempre o infinitivo e depois colocam ontem, colocam amanhã, mas é sempre o infinitivo! É por isso que eles dizem sempre o infinitivo! <i>*What do they say: “I to eat! I to eat! I to eat!” They use the infinitive, don't they? More or less! Because in Chinese they don't conjugate verbs! You know, don't you? Therefore, it's always the infinitive and after they insert yesterday, they insert tomorrow, but it's always the infinitive! That's why they always say the infinitive!*</i>
59	Naísa	Humf! Humf!
60	Teacher	É, é na língua deles! Ok? Então, notam-se no estudo! Este é como ele! Eu, ele, não percebe – Aah! Agora estou a perceber! Ele não, tu estás a colocar, se eu vou traduzir, ele não percebi! É a tradução literal, do, desde o português para o inglês! Estás a per - <i>*It's in their language! Ok? So, you can see it in the study! This is similar! I, he, don't underst- Aah! Now I understand! He don't, you are putting, if I translate, He don't understood! It's a literal translation of, from Portuguese into English! Do you underst-*</i>
61	Denisa	Sim! <i>*Yes! *</i>
62	Teacher	Tu fizeste esto! <i>*You did this!*</i>
63	Denisa	Ahahaha! Nice! Ahaha! No nice!
64	Teacher	Não dá! Ok? <i>*It's not possible!*</i>
65	Denisa	Ok!

Learning is social in origin; thus, students' cognition is scaffolded by participation (Steen-Utheim & Wittek, 2017). Excerpt 13 shows that, though the teacher was responsible for turn allocation, the students often introduced new topics. In a teacher or textbook-centred teaching approach, learners' interventions cannot be given too much attention. In a dialogic textbook-free approach, learners' interventions are the basis for the curriculum. Learners become curriculum co-constructors, and gradually aware of their learning or misunderstandings. It is thanks to linger on the student's hypothesis (lines 54, 56, 58, 60) that the teacher manages to unfold and understand that Denisa's doubt is simply due to overlapping. It was an interference of languages, where Portuguese emerged and tried to assert itself on English.

5. 2. 4 The Other's contribution to individual growth

The fourth dimension identified by Steen-Utheim and Wittek (2017) deals with the other's contribution to individual growth. It focuses on the teachers' role and analyses their utterances to identify whether their responses are developmental or supportive. The dimension also focuses on how the teacher creates opportunities for displaying one's experience and forms potentialities for individual cognitive development. In the following excerpt (Excerpt 14) taken from the fourth lesson of the A2/B1 course, the teacher introduces the past simple in a quasi-natural and consequential way, passing from the daily routine, where the present simple is used, to the past (line 1). The teacher uses his experience to lead the students to the main points of using the past simple, through continuous questioning and challenging student understanding (lines 1, 3). He also involves them in re-activating their knowledge and memory, as the same topic (i.e., teacher's daily routine) was also seen in a previous lesson (lines 4, 8). The questions are intended to make the students elaborate, reflect, and articulate their understanding. After telling what he did (lines 3, 7, 10, 12, 14) which is written in a parallel way with a previous activity on daily routine, the teacher starts questioning the students again to involve them in their learning (lines 16, 18, 20, 22, 24).

Excerpt 14 – Course A2-B1 – Fourth Lesson

1	Teacher	and what, what does she or he, ok? He, she do? Ok? Remember the S, you've seen it! Then, what did you do? What did you do? What did you do last Monday? What did you do? Ok? Ahh! What [...] Bento? What do you do! What does he or she do? And here: What did you do last Monday? and for he and she, What? [...] What do you think it is?
2	Bento	What did!
3	Teacher	Did! Ok? So, it's very simple! And when do we use did? Ok? What did you do last Monday? Teacher, what did you do last Monday? <i>TEACHER: WHAT DID YOU DO LAST MONDAY?</i> I [...] I woke up at, I woke up at eight o'clock! <i>I WOKE UP AT EIGHT O'CLOCK [...]</i>
4	Mara	and your physical exercises!
5	Teacher	Yes, I did! Then before, yes, that's right! Ahahaha!
6	Students	Ahaha!

7	Teacher	Before getting up I do, <i>BEFORE GETTING UP I DID</i> , I DID, I DID, I did some physical exercises, exercise, ok! <i>I DID SOME PHYSICAL EXERCISE</i> . Then I had breakfast, or I made coffee, ok? then I made coffee, <i>THEN I MADE COFFEE</i> , and had breakfast! <i>AND HAD BREAKFAST</i> , Ok? Aqui, here something is missing! We have the corrector, very - before getting up I did, here did some physical exercises, <i>EXERCISES</i> then I made coffee and had breakfast! I had lunch, I had lunch at one o'clock! <i>I HAD LUNCH AT ONE O'CLOCK</i> and after lunch I watched <i>BREAKING BAD</i> ! <i>AND AFTER LUNCH I WATCHED BREAKING BAD</i> . Do you know Breaking Bad? Ahaha I watched
8	Mara	Serie americana! <i>*American series!*</i>
9	Samira	Ahahahaha!
10	Teacher	Sorry? Breaking Bad is a series on Netflix! I watched Breaking Bad! And after that I took a nap, a nap! Took a nap! Ahahaha! I took a nap! <i>AFTER THAT I TOOK A NAP</i> Before, before going to teach English in my PhD course! <i>BEFORE GOING TO TEACH ENGLISH IN MY PHD COURSE</i> No, no, not in my PhD course, in my English PhD course! Ok, but hmm I taught, I taught English from! I taught English from six o'clock, <i>I TAUGHT ENGLISH FROM 6 TO</i> , from six to?
11	Samira	Eight!
12	Teacher	Eight, 8 without repeating o'clock! From six- I went back home, <i>I WENT BACK HOME</i> , this is to go home, ok? The expression is to go home! Repeat that! Go home!
13	Students	Go home! Go home!
14	Teacher	Go home, go home! Yankie, go home! Do you know this expression? Yes? Go home! It's not go to home, go to- not, without! Ok? Go home! And here, I went back home, or - let me give you some alternatives! Ok? I walked back home. <i>I WALKED BACK HOME</i> . It took me thirty-five minutes to get back home! <i>IT TOOK ME 35 MINUTES TO GET BACK HOME</i> ! When I arrived, the dinner wasn't ready and I had to cook by myself! <i>WHEN I ARRIVED THE DINNER WASN'T READY AND I HAD TO COOK BY MYSELF</i> ! :-) Ok? You already know how it works, no? Porque - Todos conhecem como falar do passado? <i>*Because – Does everybody know how to talk about the past?*</i>
15	Hadassa	Yes!
16	Teacher	Mais ou menos! Não? Então, aqui o que é que vemos? Para as perguntas, for the questions, o que é que utilizamos? Iih, Tiago? <i>*More or less! Don't you? So, here what can we see? For the questions, for the questions, what do we use? Iih, Tiago?*</i>
17	Tiago	A interrogativa? O pronom? <i>*The interrogative? The pronoun?*</i>
18	Teacher	Não! O que é que utilizamos? Quero dizer o, um auxiliar, utilizamos um auxiliar, aqui, porque aqui estás a ver? Aqui para o presente do e does! <i>*No! What do we use? I mean the, an auxiliary, we use an auxiliary, here, because here, can you see? Here for the present “do” and “does”!*</i>
19	Tiago	Ok!
20	Teacher	Para o passado [...] utilizamos? <i>*For the past [...] we use?*</i> Say it?
21	Tiago	Uhm, did!

22	Teacher	Did! What happens- o que é que acontece ao verbo? Aqui? Qual é a forma do verbo? <i>*What does it happen to the verb? Here? What is the form of the verb?*</i>
23	Hadassa	Infinitivo! <i>*Infinitive!*</i>
24	Teacher	Infinitivo! Ok, então aqui, como estás a ver, what do you do, do, do, ok? Aqui mudamos “did” e vamos, frases interrogativas, questions, interrogative sentences! O problema é quando vamos, vamos falar! Vamos falar no passado! O que é que acontece? Então aqui o que é que vou pedir-vos? Aqui há pessoas que já sabem, mas há pessoas- quem sabe? <i>*Infinitive! Ok, so here, as you can see, what do you do, do, do, ok? Here we change “did” and we will, interrogative sentences, questions, interrogative sentences! The problem is when we will, we will speak! We will speak in the past! What does it happen? So, here, what will I ask you? Here there are people who already know, but there are people-who knows?*</i> Who knows about how to deal with the past? You already know! You Mara, Natasha, I think you know how it works! Afonso! Hmm! Ok! Então, o que é que vamos fazer aqui? Porque muitos destes verbos aqui, they are in the past! <i>*So, what are we going to do here? Because a lot of these verbs here, they are in the past!*</i> Talvez, maybe, they are here! Here we have a lot of verbs, ok? In the
25	Hadassa	Present!
26	Teacher	Present, no in this case the infinitive, ok? So, for some of you it's very easy, but can you guess what the infinitive forms are! First of all, sort out all the verbs! Here, which are used in the past! Quais são os verbos utilizados no passado aqui? <i>*What are the verbs used in the past here?*</i>
27	Hadassa	Taught
28	Teacher	Podem fazer sozinhos todos e escrever a lista dos verbos ao passado aqui? Aqui, quem tem o computador pode ver o ficheiro! Então, quais são os verbos ou vamos- What time is it? It's a quarter to - ok! Então, aqui precisamos de colocar, vamos fazer assim! Let's see this one! Let's see! Ok, ok! Ok! Eu vou colocar estes! Esto é um trabalho para memorizar! não? Infinitive! Infinitive! Past simple, ok? Past simple! (Devising a grid on the screen) Então, vamos ver! Vamos fazer “one by one”! Samira? Woke é o passado de? <i>*You can all do it alone and write a list of the verbs in the past here? Here, those who have a computer can see the file! So, which are the verbs or we shall – What time is it? It's a quarter to- ok! So, here we need to place, let's do it like that! Let's see this one! Let's see! Ok, ok! Ok! I will place these ones! This an activity to memorise! Isn't it? Infinitive! Infinitive! Past simple, ok? Past simple! (Devising a grid on the screen) So, let's see! Let's do it “one by one”! Samira? Woke is the past of?*</i>
29	Samira	Wake
30	Teacher	Wake, woke! Ah, podemos mesmo colocar, wake! O que é que quer dizer? Utilizamos wake sozinho? <i>*Wake, woke! Ah, we can place it here, wake! What does it mean? Do we use “wake” alone?*</i>
31	Samira	Wake up!

At the end of the excerpt, he asks the students to carry out an activity using the text he wrote on the screen. It is contained in lines 3, 7, 10, 12, and 14. The teacher has written it on the screen file, which is, in fact, the fluid textbook. The text appears as follows.

Teacher: What did you do last Monday?

I woke up at 8 o'clock. Before getting up I did some physical exercise, then I made coffee and had breakfast. I had lunch at 1 o'clock and after lunch, I watched Breaking Bad. After that, I took a nap before going to teach English in my PhD course. I taught English from 6 to 8. I went back home/I walked back home. It took me 35 minutes to get back home. When I arrived, the dinner wasn't ready and I had to cook by myself! :-(

Creating a text on what the teacher did becomes a relevant digital artifact that supports the participants' individual language skills growth. It is a text, created during the lesson, writing what the teacher is telling, which shows how to form the past tense and at the same time, through the activity, challenges students' understanding by bringing new knowledge. Participants were asked to find the correspondence between verbs in the present form and their past simple form. The text and the activity were part of the fluid textbook, and thus students could refer and reflect on them at home.

Another aspect of the fourth dimension of dialogic feedback is how the teacher responds to students' needs. In the following excerpt (Excerpt 15), which starts with Naísa and Dino doing a pair oral activity, the teacher, instead of repeating the grammar rules, tries to differentiate his supportive interventions. Neo-Latin language speakers, like Portuguese people, tend to use the verb "to have" instead of "to be" when referring to age (lines 4, 6, 11). It was such a strong recurrent mistake that it necessitated a variation of teacher's interventions. The teacher also opted for non-verbal communication to support individual language skills' growth. In line 5 he snaps his fingers and in line 12 he makes a questioning face. Students' reaction seems to be positive and when Dino is invited by the teacher to try and say the sentence again correctly (lines 7, 10), he does so (line 11: Dennis is forty-five years old...), but just after he makes the same mistake again (line 11: and Guilherme has thirty-five) showing how difficult for him is to use the verb to be. Another important aspect of a dialogic approach is making the students elaborate their understanding and learning (line 15). At the end of the excerpt, one can

see how students seem to have internalised the right way of expressing themselves (lines 16, 17, 18, 19).

Excerpt 15 – Course A2-B1 – Second Lesson

1	Naísa	Do you have siblings?
2	Dino	Yes, I have two brothers
3	Naísa	Ok! How old are they?
4	Dino	Denis has forty-five and
5	Teacher	Snaps fingers
6	Dino	And Guilherme has, no, [...]
7	Teacher	Has? Again! Ahahaha! Sorry, sorry! Ask the question again!
8	Naísa	How old are they?
9	Dino	Denisa [...]
10	Teacher	Is! Is!
11	Dino	Is? Is? Denis is forty-five years old and Guilherme has thirty-five.
12	Teacher	Makes a questioning face.
13	Dino	No, no! He's thirty-five! Guilherme is thirty-five!
14	Students	Ahahaha
15	Teacher	Está na cabeça este! Tem, tem! É praticar, praticar!
16	Lea	Aisha, how old are you?
17	Aisha	I'm twenty-seven
18	Lea	Dino! How old is she? Yes!
19	Dino	She's, She's twenty-seven!

The teacher uses all his expertise to enhance the participants' individual growth through a collaborative process where he adapts himself to the English students' level. In excerpt 16, which is taken from lesson 9 of the A2-B1 course, the teacher explains the reason for an exercise (line 1). He has built up it around students' difficulties and using sentences that are connected to something that has occurred during the course (see Figure 3).

Figure 3

Exercise Built on Sentences Used by Students During the Lesson.

B) Transform the following sentences into the interrogative form.

1. He attended the English course.
 2. She did you a favour.
 3. They were working very hard.
 4. You can come to my place for dinner.
 5. You've had a terrific weekend
 6. She's eating a snack
 7. He's read the book
 8. He teaches English. (From the fluid textbook)
-

Note: The sentences were picked up by the teacher during the lessons. “B” indicates it is a second exercise of a series.

By devising such an exercise, the teacher challenges the students' understanding and by asking them to do it, he triggers the participants to revise, reflect, and articulate better their understanding. In addition to the grammar issue, the teacher focuses on learners' pronunciation (lines 3, 12, 14, 17, 19, 21, 27, 29, 41, 49, 51) and, at the same time, he continuously asks questions to ascertain students' understanding (lines 5, 7, 9, 14). He also encourages them to use learning strategies to improve their performance (lines 33, 35, 37, 39, 44, 53).

Excerpt 16 – Course A2-B1 – Ninth Lesson

1	Teacher	Ok! Sorry! Ok! Let's go ahead! No, let's go ahead! There is another exercise that we should correct, then we'll pass on to other activities! Now, why, humph, I stressed, and I emphasised asking questions because, or transforming sentences because you, you, most of you, not all of you! Most of you need to pronounce sentences with the right structure! Ok? Ok! Let's, let's do this one! Bento, transform the following sentences into the interrogative form! Only the interrogative! Ok? Come on! [...] Have you done it? Bento, have you done it? HAVE YOU DONE IT?
2	Bento	I have [...]
3	Teacher	HAVE-YOU-DONE-IT? [...] <i>HAVE YOU DONE IT?</i> Have you done it? Done?

4	Bento	No, I [...]
5	Teacher	Viviana, done is?
6	Viviana	It's the same of finished?
7	Teacher	Yes, but the paradigm?
8	Viviana	Aah!
9	Teacher	Do?
10	Viviana	Do, done, done! No!
11	Mara	To do, did, done!
12	Teacher	Do, did, done! Do did done! Ok? Have you done it? Yes, I have; No, I haven't! Bento? He attended the English course!
13	Bento	Did he at end the English [...]
14	Teacher	Did he end? No, the verb is?
15	Mara	Attend!
16	Bento	Attend?
17	Teacher	Did he attend?
18	Bento	Did he attend the English course?
19	Teacher	Course! Say it aloud! Please! Say it again! Say it aloud! Say it again! Say it again! <i>SAY IT AGAIN!</i>
20	Bento	Did he [...]
21	Teacher	Can you repeat it? Say it again!
22	Students	Say it again!
23	Teacher	Naísa?
24	Naísa	Say it again!
25	Cristina	Say it again!
26	Mara	Say it again!
27	Teacher	Say it again! Ok? Podes? Can you say it again? Please? Ok? Say it again! Say it again!
28	Bento	Did he attend the English course?
29	Teacher	Did he attend the English course? Ok! Cristina? She did you a favour! I'm not going to write it! It takes a lot of time! Ok? You understand when it's correct! We'll pronounce it different times! Did he attend the English course? Two. Cristina!
30	Cristina	Did she eh [...] done you a favour?
31	Teacher	No!
32	Cristina	It's did!
33	Teacher	Observe, observe the tense, the phrase and reason accordingly! Não? Viviana?
34	Viviana	Eeeh! Has she did you a favour?
35	Teacher	You're mixing up tenses! Powers of observation!
36	Viviana	Ah! Was she, were she?
37	Teacher	Olha, olha! Cada vez é preciso observar a frase! Não temos-ou vamos utilizar na pergunta o verbo ser, se temos o verbo ser! Vamos utilizar o

		verbo “have” se temos na pergun- na frase o verbo “have”! Não? <i>*Look, look! Each time you need to observe the sentence! We don't have- or we will use the verb to be in the question, if we have the verb to be! We will use the verb to have if we have in the quest- in the sentence the verb to have, shall we?*</i>
38	Naísa	Sim! <i>*Yes!*</i>
39	Teacher	É, é raciocinar! Mas um pouco rápidos também! Aqui <i>*It's, it's reasoning! But a bit fast as well!*</i>
40	Viviana	Did she do you a favour?
41	Teacher	Again, again?
42	Viviana	Did she did you a favour?
43	Bento	Did she do ...
44	Teacher	Almost, almost!
45	Mara	Did she do!
46	Bento	Did she do!
47	Teacher	Did she do you a favour! O verbo regressa na outra forma, a forma base! <i>*The verb goes back to the other form, to the base form!*</i>
48	Students	Aah!
49	Teacher	Did she-Did she do you a favour? Repeat! Repeat it!
50	Viviana	Did she do you a favour?
51	Teacher	Uhm! Uhm! Did she do you a favour? Ok? Ok! Afonso! Ok! They were working very hard! Ok?
52	Afonso	Did they be working very hard?
53	Teacher	Ahaha! It's very curious! Quando temos o verbo ser utilizamos o verbo ser! Se há o verbo - Se há o verbo to have, utilizamos to have! <i>*When we have the verb “to be” we will use the verb “to be”! If there is the verb-If there is the verb “to have”, we will use “to have”!*</i> Ok? Can you do that again?
54	Afonso	Were they working very hard!
55	Teacher	Great! Great!
56	Mara	Yes!

Another example of how the teacher's intervention contributes to the students' growth can be found in Excerpt 17. It is the seventh lesson in the A1 course. Students referred to their lack of practice speaking English and their difficulty understanding English-speaking people. The teacher uses his experience to introduce new knowledge and suggest communicative strategies (lines 1, 3, 5) to enable students to face the situation better. The students follow him, asking for clarifications (line 2), repeating to learn the pronunciation (line 4), and confirming their understanding (line 6).

Excerpt 17 – Course A1 – Seventh Lesson

1	Teacher	Sorry, can you, ah, can you say that again <i>CAN YOU SAY THAT AGAIN?</i> , o que é que acontece quando uma pessoa encontra um, um na rua, uma pessoa que fala inglês, não? Acontece assim: ela, ela fala rápido! Ok? No momento, no momento quando vocês irão dizer: “Sorry, I don't understand!”, “I don't speak English very well!” Se a pessoa é educada, vai falar de novo devagarinho. Então é muito bom dizer logo, ok? Se a pessoa está com pressa: “ <i>Sorry, sorry!</i> ” Não? <i>*What happens when a person meets a, a in the street, a person that speaks English, no? It happens the following: the person speaks fast! Ok? When, when you will say: “Sorry, I don't understand!”, “I don't speak English very well!” If the person is polite, he or she will speak back slowly. Therefore, it's very good to say it straight away, ok? If the person is in a hurry: “Sorry, sorry!”, will he?*</i>
2	Afra	Que é desculpa, não é, professor? <i>*Which means sorry, doesn't it, professor?*</i>
3	Teacher	Sim! “Sorry, sorry! Can you say that again?” Mas é melhor! É, como dizer! É um sinal, não? <i>*Sim! “Sorry, sorry! Can you say that again?” But it's better! It's, how can I say it! It's a signal, isn't it?*</i> Yes! Sorry, I, I don't speak English VERY WELL!
4	Afra	Very well!
5	Teacher	É muito importante dizer “VERY WELL”, porque se vocês dizem: “I don't speak English!!!”, eles dizem-Acabam e vocês, por exemplo, ele não vai estar convosco! “I don't speak English very well!” Mas é melhor dizer, não dizer talvez, para tentar conversar, ok? Porque dizer: “I don't speak English! Ok, sorry!” Acaba assim, mas vocês precisam de falar, tentar, não? <i>*It's very important to say “very well”, because if you say: I don't speak English!!!”, they will say-They stop and you, for example, he will not stay with you! “I don't speak English very well!” But it's better to say, or not to say it perhaps, to try, have a conversation, ok? Because to say: : “I don't speak English! Ok, sorry!” It will finish like that, but you need to speak, to try, don't you?*</i>
6	Afra	Uhm, uhm!

The flow of the conversation is briefly interrupted by a student who came late to the lesson, then the teacher goes back to the previous topic (Excerpt 18 – line 1). As the expert other, he gives more suggestions on how to exploit better the communicative situation above mentioned (line 1). The introduction of new knowledge leads to questions from Raissa, giving the teacher new insight on what to focus further (lines 5, 7, 9, 11). Raissa's interventions “unwrap” her thoughts to the teacher. They are a guide and help the competent other to add further development to the student's current understanding with new knowledge (lines 4, 6, 10, 12). To check understanding the teacher uses the new language item in context, first in

Portuguese (end of line 12) and then in English (lines 14, and 16), providing the participants more data on how to use the new knowledge.

Excerpt 18 – Course A1 – Seventh Lesson

1	Teacher	Não é para ti! É para todos! Estou a dizer para todos! Então-can you!? Mas, vamos ver! Então! “I don't speak, I don't speak English very well.” I don't speak English very well! <i>I DON'T SPEAK ENGLISH VERY WELL!</i> Ou mesmo, então, “I don't” –“Speak” quer dizer falar, “I don't speak!” Então seria, “Sorry!” Este é mais simpático: “Sorry I am, I'm learning English!” <i>SORRY, I'M LEARNING ENGLISH!</i> Esta é mais porque, é preparar a situação! Se eu vou dizer: “I don't speak English! - Sorry! Ok!” Se está a pedir, a perguntar, a pedir informações, vai pedir a uma outra pessoa, não? Em vez. <i>*It's not for you! It's for everybody! I'm saying it for everybody! So-can you? But let's see! So! “I don't speak, I don't speak English very well.” I DON'T SPEAK ENGLISH VERY WELL! Or even, so, “I don't” –“Speak” means speak, “I don't speak!”. Therefore, it would be, “Sorry!” This is nicer: “Sorry I am, I'm learning English!” I'M LEARNING ENGLISH! This is more, because it's preparing the situations! If I say: “I don't speak English, sorry!” Ok! If you're begging, asking, asking for information, you can ask another person, can't you? Instead.*</i> “Sorry, I am learning English, can you repeat, can you repeat it? Can you repeat that slowly? That! Can you say that? That!
2	Afra	That!
3	Raissa	That.
4	Teacher	That, hum, substitui! É utilizado, o que disseste, “that”, or “it” or “that”. <i>*That, hmm, replaces! It's used, what you said, “that”, or “it” or “that”.*</i>
5	Raissa	Ok, hum!
6	Teacher	“That” é muito utilizado, para dizer- <i>*“That” is used often, to say- *</i>
7	Raissa	Então eu poderia dizer: “Can you repeat it slowly” ou... <i>*So I could say “Can you repeat it slowly” or...*</i>
8	Teacher	Sim, sim! <i>*Yes, yes! *</i>
9	Raissa	Ok, isto devagar, não é? Quer dizer, é isto devagar? <i>*Ok, this is slowly, isn't it? It means, is that slowly? *</i>
10	Teacher	“Slowly” quer dizer devagar. <i>*“Slowly” means slowly.*</i>
11	Raissa	Sim, mas “that” or “it”? <i>*Yes, but “that” or “it”?*</i>
12	Teacher	“That” é “it. É como dizer! “That” é o demonstrativo que é muitas vezes utilizado, utilizado como um pronome, por exemplo, pode isto, isto, o que é isto! Podem utilizar: O que é que é este? <i>* That is it. How can I say it! “That” is a demonstrative which is very often used, used as a pronoun, for example, can this, this, what is that! You can use: What is that? *</i>
13	Raissa	Water!
14	Teacher	What's this? This is water! What's that? Por exemplo! <i>*For example! *</i> What's that? Yes!
15	Raissa	This is pen!
16	Teacher	It's a pen, ok? That is a pen! Hum? Então estas são frases, frases uteis! <i>* So these are sentences, useful sentences! *</i>

The interaction between Raissa and the teacher is interrupted by Anita who asks about writing the date on the screen, which is normally done at the very beginning of each lesson, but then new students arrive at the lesson (lines 1, and 2). The teacher exploits the new situation to connect to a grammar aspect (present continuous) which was part of the lesson (line 2). By writing the sentence “Slowly, slowly students _____”, and asking the students to complete it, he encourages them to show their understanding of the tense, used in a real situation. In the following interactional exchange, the teacher guides the participants toward the right answer (lines 4, 7). Just after that, Raissa externalises her thoughts on the topic, which enables the teacher to have an insight into her worries (Excerpt 19 – line 11).

The last three excerpts, which are part of the same lesson, show an intense dynamic, dialogic interaction between teacher and students. The teacher is continuously in search of staying in contact with the participants. He is interested in their actual level of knowledge and performance. He then devises activities or exercises accordingly (Excerpt 18 – lines 12-16; Excerpt 19 – lines 2, and 19) to push the learners toward their Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978) through a bottom-up process.

Excerpt 19 – Course A1 – Seventh Lesson

1	Students	Boa tarde! <i>*Good evening!*</i>
2	Teacher	Hello! Nice to see you! Very nice! Slowly, slowly students! Vamos ver! Vão completar! <i>SLOWLY, SLOWLY STUDENTS</i> _____ Então vamos utilizar o presente, como já disse, o que é que vamos-com o verbo "come". Como vai ser? Slowly, slowly students? <i>*Let's see! You will complete! (He writes on the screen) So we will use the present, like I just said, what shall we- with the verb "come". How shall it be? Slowly, slowly students?*</i>
3	Anita	“Come!”
4	Teacher	Como? <i>*How?*</i>
5	Anita	Não é "come"! <i>*It's not "come"!*</i>
6	Mafalda	“Comes!”
7	Teacher	Não, não este, este, não é este! Esta é uma alternativa para o futuro, mas nós falamos de ações que acontecem nisto momento! <i>*No, not this, this, it's not that! This is an alternative of the future, but we talked about actions that happen at this moment!*</i>
8	Anita	Ah, slowly are coming!

9	Teacher	Are coming! É uma frase assim! <i>*It's a sentence like that!*</i>
10	Anita	Slowly, slowly students are coming! (She reads the sentence from the screen)
11	Raissa	Eu nunca lá ia a chegar, professor! <i>*I would never have reached that, professor!*</i>
12	Teacher	Como? <i>*Sorry? *</i>
13	Raissa	Eu nunca lá ia a chegar à ideia “are coming”! <i>*I would never have reached the idea “are coming”!*</i>
14	Teacher	Mas porque tu estavas-eu expliquei antes! <i>*But because you were-I explained it before!*</i>
15	Raissa	Sim, ok! Mas! <i>*Yes, ok! But!*</i>
16	Anita	“ing” form.
17	Teacher	Ok? Antes por exemplo, eu disse: <i>*Ok? Before, for instance, I said: *</i> Hmm, what are you doing now! How do you say “beber” in English, to drink, ok!
18	Raissa	Aah, sim! <i>*Aah, yes!*</i>
19	Teacher	É depois eu perguntei, estava a fazer assim. Podes sentar-te para ver melhor! Estava a fazer assim: WHAT AM I DOING? Hmm? O que é que estou a fazer? What am I doing? E, e a Anita disse: You are drinking water!” Este, estás a ver? Eeehh como, como se forma? <i>*And after I asked, I was doing like this. You can sit to see better! I was doing like this: What am I doing? Uhm? What am I doing? What am I doing? And, and Anita said: You are drinking water! This, are you following? Eeehh, how, how do you form it?*</i>
20	Raissa	Ação! <i>*Action!*</i>
21	Teacher	É uma ação que [...] <i>*It's an action that [...]*</i>
22	Raissa	Acontece agora! <i>*That happened now!*</i>
23	Anita	Que está a acontecer neste momento! <i>*That is happening at this moment!*</i>
24	Teacher	Agora e aqui, por exemplo, eu posso dizer, hum! <i>*Here and now, for instance, I can say, hmm!*</i>
25	Raissa	Writing!
26	Teacher	Yes! Raissa is writing, is writing, ok? <i>MURIEL IS WRITING!</i> Mafalda, Mafalda is listening! <i>MARIA IS LISTENING</i>
27	Raissa	Listening!
28	Teacher	listening to the teacher, ok? <i>TO THE TEACHER.</i>
29	Raissa	Yes!
30	Teacher	Mafalda is listening to the teacher!

These excerpts illustrate how the teacher shows his competence by creating learning opportunities. They also show that individual growth is enhanced through a collaborative process with the contribution of the other’s expertise, the teacher. The teacher is rarely committed to long monologues but in a continuous search for dialogic interaction.

English (the target language) is used by the teacher to challenge learners’ actual knowledge of it and push them towards accruing their understanding. In the A2/B1 course,

English is used most of the time (Excerpts 14-16) and Portuguese is spoken as a means to make students understand better new items. In excerpt 14, English is used in lines 1, 3, 5, 7, and 10, and in lines 16, 20, 22, and 28, English and Portuguese are mixed, whereas in lines 14, 18, 26, and 30, Portuguese is used to ask and encourage students' involvement in reasoning. The same happens in excerpt 16, where English prevails and Portuguese is spoken in few utterances (lines 37, 39, 47). In excerpt 15 only English is used. In the A1 course, as can be seen in excerpts 17, 18, and 19, Portuguese is more often employed, and English is used to scaffold the students' development of their language skills in a progressive way.

The IA of the previous excerpts, conducted through the four dimensions of dialogic feedback as identified by Steen-Utheim and Wittek (2017), was meant to show how the different humanistic, dialogic, learner-centred, textbook-free and improvisation-based aspects of a fluid approach, contributed to enhance the learning of English.

5.2.5 Summary

The interaction analysis of representative excerpts taken from the two English courses, was carried out through the four dimensions of dialogic feedback as identified by Steen-Utheim and Wittek (2017), namely Emotional and relational support, Maintenance of the dialogue, Expressing themselves, The other's contribution to individual growth.

In the first dimension, Emotional and relational support, the excerpts analysed showed how the teacher, from the very first lessons, showed positivity, empathised with the participants and complimented them. He also encouraged participants to intervene in the lesson, thus contributing to an intense and dynamic interaction. The teacher showed his willingness to listen to the students' questions, doubts, replies and performances, in order to understand participants learning path and the difficulties they faced. The teacher used dialogism to lead the learners to find the right use of English, thus helping them to feel more self-confident. Supporting the students is carried out with different strategies which also contributed to create a positive and

relaxed atmosphere. Interaction analysis also showed how writing on the screen is used to help students to acquire more confidence in their use of English. The analysis showed a very high interaction where the students' need become the centre of the dialogic interaction, and the lessons evolve around them.

With reference to the second dimension, Maintenance of the dialogue, the analysis showed how the teacher used different strategies to keep the dialogue with the participants flowing. Direct or minimal questions with the right intonation were used to invite students to intervene in the dialogue. The teacher, responsible of turn allocation, with his approach, set a dialogic framework that allowed students to come forward and have a central role in the development of the classroom activity. Interaction analysis showed that participants introduce new topics that are welcomed by the teacher that exploits them for further advancing in the lesson. The analysis also revealed that the approach conducts interaction from one centred on the teacher to one centred on the students. In other words, turn allocation is decided by participants and this leads to their full involvement in the teaching-learning process. Also, for this dimension, the writing on the screen and thus in the FDT, is shown to represent an important phase in the flow of the lesson.

As regards the third dimension, "Expressing themselves", the IA showed how the fluid approach paved the way to encouraging students to feel comfortable and express themselves. The continuous interactions displayed an active and intense participation of the students who felt comfortable and willing to speak. The excerpts analysed reveal how the teacher considers students' interventions important contributions to the teaching-learning process because they let the teacher know their difficulties, doubts and linguistically and culturally determined interferences. The analysis of some excerpts also revealed the continuous writing of students' interventions on the screen, thus showing how to write utterances and making students feel their interventions were valuable. In addition, they were used to devise exercises or activities

and thus become the elements of the co-constructed curriculum. The analysis showed that the supportive role of the teacher, ready to listen, to analyse whatever learning problems the student had, and provide exercises to tackle that problem, is also used by the teacher to improve students' learning awareness.

As for the fourth dimension of Steen-Utheim and Wittek (2017), The other's contribution to individual growth, the analysis showed how the teacher's utterances were supportive for students' development. In the excerpts analysed, he created opportunities for displaying his experience and provide potentialities for participants' individual cognitive growth. As also shown in the other dimensions, the teacher, for example, introduces new topics in a consequential, natural way, exploiting participants' interventions; devises exercises or activities using students' utterances; and makes students' interventions part of the FDT. The analysis also showed how the teacher uses a culturally responsive posture to better understand students' difficulties. The interaction analysis also revealed how the teacher used his experience to make participants elaborate their understanding and learning. He also encouraged them to use learning strategies to improve their performance and even suggested communicative strategies to enable learners to practise English. The analysis also showed how the teacher is always in search of staying in contact with the participants. Students' interventions "unwrap" their thoughts to him and become a guide which the teacher uses to help the participants to reach the zone of proximal development through a bottom-up process. Monologues are not frequent. On the contrary, intensive dialogic interaction is preferred. Even the balanced use of English and Portuguese are shown to be used in a functional way to improve participants' learning.

5.3. Thematic Analysis

To reply to the third research question on how the participants perceived the fluid approach, I carried out a TA of the interviews and the FGDs. The analysis has led to the

identification of seven main themes, namely Interaction and dialogue, Feeling comfortable, Absence of the textbook, Impact of the fluid textbook, Student-centredness, Learning efficacy, and Need to continue.

5.3.1 Theme 1: Interaction and dialogue

One of the main aspects that students pointed out in both the interviews and the FGDs was that they felt the approach was more interactive than other courses they had attended. Interaction was mentioned either directly or in association with other features of the approach, such as the lack of the textbook, or the fluid approach being practical and conversation based. Interaction among students and between students and the teacher is perceived as key in the approach. Afra (A1 - Interview) for example, referring to what she liked most, said:

Foi muito bom porque ao mesmo tempo que nós, que o professor fazia a sebenta, também nós falávamos, nós aprendíamos. Foi muito importante e em forma com o professor, portanto ensina que é, nós colocamo-nos a dialogar, nós falamos também. Também foi importante é porque eles dão-nos a praticar, a praticar um bocadinho inglês. A falar algumas palavras, mesmo frases, as mais premente que nós precisamos, hum também foi muito importante. [It was very good because, while we, that the teacher did the fluid textbook, we also talked, we learned. The way the professor, therefore teaches, which is, we dedicated ourselves to converse, we also talked. What was important as well, it's that he gives us the chance to practise, to practise a little bit of English. To say some words, even phrases, the most important ones that we needed. Ehm, it was also very important.]

She apparently identified conversation and speaking in general as a key component of the approach. The same feature was pointed out by participants in the A2-B1 course both in the interviews and in the FGD. When asked what they liked most about the approach, many students perceived interaction as a distinctive feature. Denisa (A2-B1 - Interview) said:

Ok! Eu gostei da interatividade! Também fez interagir mais e, ehm, ou falar. Eu particularmente detesto falar em público com as pessoas ouvindo. Eu acho que o professor percebeu isso, não sei, mas insistia que eu falava, você, nas aulas e eu acabei por falar tanto que teve momentos que o professor perguntava lá para outras pessoas, eu já começava a responder e depois falava. [Ok! I liked interactivity! Also, he made us interact more, and, ehm, or speaking. I particularly hate to speak in public when people are listening. I think that the teacher understood that, I don't know, but he insisted that I talked, you, during the lessons, and I ended up to speak so much that there were moments that the teacher asked other students, and I started replying and then talked.]

The same topic is declined in different ways by different participants. Afonso (A2-B1 - Interview), for instance, refers to interaction as an important motivator for learning English: “O facto de termos de fazer as perguntas, responder a perguntas, a interação, ehm, entre pessoas, porque no fundo é isso! É para isso que eu preciso da língua inglês.” [The fact that we had to ask questions, reply to questions, the interaction, hmm, between people, because, after all that's the thing! It's for it that I need the English language.] The same student draws a connection between interaction in English and thinking in English:

Porque, como estamos a falar muito, existe que nós já estamos a pensar sempre em inglês e todos os dias a fazer isso. Acho que é o ideal e no método pela interação direta com os alunos. O próprio método depende disso. [Because, since we are talking a lot, it happens that we are already and always thinking in English, and we are doing it all the days. I think it is the ideal and in the method of a direct interaction with the students. The same method depends on it.]

Some identified an important role, in allowing more interactivity, to the lack of the textbook. For Denisa (A2-B1 - FGD), it made the lessons interactive, and for Lea (A2-B1 -

Interview), without the book, lessons became much more dynamic. The same concept was expressed by Moana (A2-B1 - FGD): “A interação entre os alunos era maior sem o livro, eu achei.” [Interaction between students was greater without the textbook, I thought!]

Some students perceived that an important role in the interactive teaching-learning process was played by dialogue. Afra (A1 - Interview), for instance said: “Foi muito bom porque ao mesmo tempo que o professor fazia a sebenta, também nós falávamos, nós aprendíamos. Foi muito importante e em forma com o professor, portanto ensina que é, nós colocamo-nos a dialogar, nós falamos também” [It was very good because while the teacher did the fluid textbook”, we also talked, we learned. It was very important and the way the teacher, therefore teaches that is, we were put to have dialogues, we spoke as well.]

5. 3. 2 Theme 2: Feeling comfortable

Participants of both courses highlighted that during the lessons they felt comfortable. Sometimes it is just a sensation of feeling well, like for Raissa (A1 - Interview): “Então, eu senti-me geralmente bem!” [Well, I generally felt well!]; for Anita (A1 - Interview): “Eu 'tava lá, as horas passavam, ... eu sentia-me bem lá. Gostava de lá estar, iih.” [I was there, hours passed by ... I felt well there. I liked staying there, iih.]; and for Alexandra (A2-B1 — Interview): “Senti-me bem! Gostei muito! Gostei muito de, das aulas que tive neste sentido.” [I felt well! I enjoyed it a lot! I enjoyed the lessons that I had very much, in this sense.]

Some students identified the atmosphere, created by the continuous interaction as the main reason for their feeling well. Denisa (A2-B1 - Interview) “Eu tive mais ligação tanto com professor quanto com a turma e tão no ambiente.” [I had more connection both with the teacher and with the class, and thus in the atmosphere.] The role of the teacher is perceived central in this process. Afonso (A2-B1 - FGD), referring to the teacher of the course, agrees on his role in creating the right atmosphere:

Sim, mas justamente, é da postura do professor de tentar puxar, puxar por os alunos, e isto que eu estava a dizer que no método, não tudo, se calhar também existe um papel do um professor! Não é só um papel de exposição! É um papel de criação do um ambiente onde as pessoas estão confiantes para falar mesmo, fazendo erros e estes tipos de coisas. [Yes, but justly, it's the teacher's posture to attempt at pulling, pulling the students, and what I was saying that in the method, not everything, maybe there is also a teacher's role! It's not only an exposition role! It's a role of creating an atmosphere where people feel comfortable to speak, even making mistakes and this sort of things.]

Some students emphasised they were pleased and motivated to follow the lessons. Anita (A1 - Interview) said:

Eu, eu senti-me sempre muito bem. Eu já disse que senti-me sempre muito bem! Eu, eu, eu, aquela sensação, de 'Eih, já acabou!' Eu, entanto, eu trabalhava durante o dia. Eu ensino, dou explicações, portanto, eu, para mim, eu preferia ir para casa, mas entanto ali não, pois, preferia, normalmente prefiro ir para casa, e ali não, tinha vontade de estar lá.” [I, I always felt very well. I already said that I always felt very well. I, I, I, that sensation like 'Eih, already finished!' I, at the same time, I worked during the day. I teach, I give lessons, therefore, I, for myself, I preferred to go home, but not there, because I preferred, I usually prefer to go home, and not there, I wanted to be there.]

The same positive feeling of participating in the lessons is associated to feeling comfortable to speak, also by Naísa (A2-B1 - Interview): “Ah, senti-me bastante à vontade, porque normalmente, hum, eu tenho - quando são aulas de inglês, eu tenho medo de falar porque, ...como as pessoas sabem bastante e eu depois retraíu, porque fico com medo de errar.” [Ah, I felt very comfortable, because usually, I'm afraid, when there are English lessons, I am afraid of speaking because ... since people know enough, after I pull back, because I feel afraid

of making mistakes.] Mara (A2-B1 – FGD) explains what she perceived with regards to this aspect:

Mas achei sobretudo que era uma aula descontraída, que nós aprendemos com calma. Não faz mal se dizemos erros porque estamos ali. É para emendar os erros! É para aprender e ao mesmo tempo achei que aula era livre, livre no sentido que nós dar liberdade para nós falamos para dizemos. Não sabemos, mas dizemos. Diz lá qual é que é a tua ideia, expressa lá a tua ideia e depois vamos ajustar qual é que é o inglês perfeito para transmitir a tua ideia. Eu acho que isso é muito bom e normalmente nas, na experiência que eu tenho, esta, esta flexibilidade e, e, e esta liberdade não acontece tanto. Então eu acho que isso foi um aspeto muito positivo porque nos deixou muito à vontade. [But above all, I thought it was a relaxed class, that we learned calmly. It doesn't matter if we say mistakes because we are there. It is to correct mistakes. It's to learn and at the same time, I thought that the classes were free, free in the sense that they gave us freedom to talk, to say. We didn't know, but we talked. Tell me what your idea is, express your idea there and then we will adjust what the perfect English to convey your idea is. I think that it was really good and usually in the, in the experience that I have, this, this flexibility and, and, and this freedom doesn't happen so much. So, I think that that was a very positive aspect because it made us very comfortable.]

Denisa (A2-B1 - Interview), draws also a connection between the good atmosphere, interaction, comfort and feeling less afraid of talking and making mistakes: “Deixava à vontade o ambiente também, e essa interatividade deixou as coisas ficassem mais à vontade, mais confortáveis e faço, mais fácil também de interagir até mesmo, até mesmo menos vergonha de errar ou de falar errado! Já não tinha.” [Also, the atmosphere let us feel comfortable, and this interactivity contributed to make things more at ease, more comfortable and I think, also easier

to interact and contribute even to, even to be less afraid of making mistakes or of speaking in a wrong way.]

Some participants connected the perceived comfort to speak with dynamic lessons, as in the case of Alexandra (A2-B1 - Interview). She said: “Mas, pois, as aulas foram dinâmicas e percebi que ‘távamos todos ao mesmo nível, então comecei a estar confortável a falar. [But, yes, lessons were dynamic, and I understood that we were at the same level, therefore I started feeling comfortable to speak.] Other students, like Mafalda (A1 - Interview), connected it with the teacher’s posture:

Eu gostei do, do professor nós ter colocado muito à vontade, e de não termos vergonha de dizer as coisas e de errar. Isto deixou muito à vontade porque nós somos tímidos e a falar outra língua ainda ficamos mais tímidos, essa é uma questão. [I liked the teacher, for putting us very comfortable, and allowing us not to be ashamed to say the things and to make mistakes. This made us very comfortable because we are shy and speaking another language, we are even more shy, that's an issue.]

5. 3. 3 Theme 3: The teacher’s role

Bento (A2-B1 - FGD), after referring to interaction, indicates the role of the teacher as key in promoting it. He said:

Era isso que também, era para ter acrescentado, que foi muito importante para mim, que era a maneira que o professor tinha para interagir com os alunos, que isso desse-se muito pouco. E o professor fazia isso sempre, sempre, sempre. Eu gostava. Ficava nervoso as vezes porque eu sabia ia a chegar o meu lugar para começar para falar, mas gostava disso, a maneira que tem de interagir. É eu acho o que faz muita diferença. [It was also that, it was for having increased, which was very important for me, which was the way the teacher had to interact with the students, something that it’s very rarely done. And the teacher always, always, always did it. I enjoyed it. I

sometimes felt nervous because I knew my turn to start speaking would have come, but I liked it, the way he has to interact. It's, I think, what makes a great difference.]

In the A1 course interviews students connected interaction also to spontaneous, conversation-based lessons, and to a humanistic-dialogic teacher (see Chapter I.1 Teaching as a Humanistic Encounter). Afra (A1 - Interview) said: “Sim, sim, eu identifico mais com este modelo de ensino e de aprendizagem do que com o modelo muito rígido, by the book muito, muito... eu prefiro assim prefiro assim, mais espontâneo.” [Yes, yes, I identify more with this teaching and learning model than with a rigid model, a lot, a lot by the book ... I prefer like that, more spontaneous.] Also Mafalda (A1 - Interview) perceived the same : “Já percebi! Sim, sim, sim! Eu gostei, eu gostei! Eu acho que o ensino tem que ser espontâneo!” [Yes, I understood. Yes, yes, yes! I liked it, I liked it! I think that teaching has to be spontaneous.] According to Celsa (A1 - Interview) “O professor conseguiu, porque o professor dá aulas de forma muito flexível e muito espontânea” [The teacher succeeded, because the teacher gives lessons in a very flexible and spontaneous way.]

Interaction and dialogue are connected to a dialogic teacher as by Celsa (A1 - Interview): “Ah, gostei do diálogo, interação entre professor e alunos, porque esse, como já tinha dito, dá mais, hum, dá mais, dá mais liberdade dos alunos poderem expressar.” [Ah, I enjoyed the dialogue, the interaction between the teacher and the students, because it, as I had already said, gives more, hmm, gives more, gives students more freedom to express themselves.] The same concept is also expressed by Afra (A1 - Interview) “Eh, portanto quando eu tinha dúvida, solicitava logo o professor. O professor explicava, tinha paciência para explicar, ainda que eu repetisse muitas vezes, mas com o esforço conseguia! Portanto foi muito bom.” [Eh, therefore when I had a doubt, I asked immediately the teacher. The teacher explained, he had patience to explain, even if I repeated it many times, but with an effort I managed to succeed. Therefore, it was very good.]

Feeling comfortable in general and feeling comfortable to speak is sometimes overtly associated with the role of the teacher in creating the right atmosphere, but also with the approach. Afonso (A2-B1 - FGD) reflects on the topic and on its complexity:

Parece-me que este método exige, por haver esta grande necessidade de comunicação entre o professor e os alunos, para perceber quais são as dificuldades, e pôr os alunos a vontade para participar e mesmo não tendo confiança no seu nível de Inglês, para nós expressar em inglês, hum, parece-me o ponto do lado do professor, um papel de poder criar um boa ambiente na sala de aula, e acho que não todas as pessoas são capazes de fazer isto! [It seems to me that this method requires, since there is this great need for communication between the teacher and the students, to understand what the difficulties are, and to make the students feel comfortable to participate and even if they do not have confidence in their level of English, allow us to express in English! Hmm, it seems to me a point in favour of our teacher, the role of being able to create a good atmosphere in the classroom, And I think not everyone is able to do this!]

The posture of the teacher in paying particular attention to the needs of the students and adapting the activity on their needs, is repeatedly emphasised. Mafalda from the A1 course, in the interview, said:

Sim, sim, sim, sim! Eu gostei muito da disponibilidade do doutorando. Foi um professor muito correto, muito empenhado. Hum, esforçou-se muito e para todos os alunos conseguirem melhorar o inglês. A turma era muito heterogênea, muito diferente. Havia pessoas com muitas dificuldades, e o professor adaptou sempre os conteúdos e as matérias aos, aos vários alunos. [Yes, yes, yes, yes. I enjoyed the availability of the PhD student. He was a highly correct and committed teacher. He made a great effort into improving all the students' English. The class was really heterogeneous, very different.

There were people with lots of difficulties, and the teacher always adapted the contents and the material to the different students.]

Denisa, from the A2-B1 course in the FGD, highlighted how the teacher not only aimed at making students learn but he also wanted to verify if they could enact their learning:

Eu achei que o professor, ele focava muito na necessidade do aluno! Não era aquela coisa de chegar a aula, dar matéria do livro a página tal e apenas aquilo, não! Havia as dificuldades, as necessidades, parava naquilo, insistia naquilo, até perceber que a pessoa de facto entendeu, soube responder! Isso foi uma coisa muito positiva. Eh! ... Pronto! [I thought that the teacher, he focused on the students' needs a lot! It wasn't that thing of coming to the lesson, give the subject of the book at that page and only that, no! There were the difficulties, the needs, he stopped on it, insisted on it, until he understood that, de facto, the student understood, managed to reply! That was something very positive. Eh ... That's it!]

Also, Moana (A2-B1 - FGD) perceived the process in the same way:

Mas ele, ele via a mesma pessoa não falando, não respondendo a alguma coisa. Ele via a necessidade, ele via que não estava bem esclarecido, e ele focava, ele insistia, ele, hum, dava, repeti, fala ou perguntava toda hora a pessoa. Eu acho que teve ali uma atenção individual para todos que estavam presentes na aula! Não foi nem uma pessoa, só foram, foi mesmo a necessidade individual. [But he, he saw that the same person wasn't speaking, that didn't reply to something. He saw the necessity. He saw that it wasn't well explained, and he focused on it, insisted, he, hum, gave, repeated, speak or asked all the time that person. I believe that there was there an individual attention for all those that were present in the classroom. It wasn't nor a person, they were only, it was just the individual necessity.]

The teacher trying to understand individual needs seems to be a recurrent perception. According to Afonso (A2-B1 - FGD) the teacher managed to know exactly what students knew and what they did not:

Ele acabou por prestar uma atenção, hum, a cada um, que é uma atenção muito minuciosa. Tentava perceber qual é que era o problema de cada pessoa, e ele sabia e reparava. Ele sabia qual é que era o problema: aquela pessoa não consegue fazer perguntas, e aquela não consegue usar o passado. [He ended up paying attention to, hmm, to each of us, which is a very detailed attention. He tried to understand what each person's problem was, and he knew and noticed. He knew what the problem was: that person doesn't manage to ask questions, and that one doesn't manage to use the past.]

According to Denisa (A2-B1 - FGD) the teacher had a mission, that of helping participants to learn:

Eu acho que ele tinha aquela postura, a diferenças dos, aquele professor que, que tem aquele professor que 'tá li, para dar aquele conteúdo, mas tem professor ali, que esta ali para pessoa aprender, de facto. Ele não estava li só a dar o conteúdo. Ele estava li para fazer-se entender e compreender e trazer mesmo conhecimentos. [I think that he had that posture, different from that of that teacher that, of that teacher that is there, just to give that subject, but there is a teacher there, that is there for the person to learn, de facto. He wasn't there only to give a class. He was there to make himself listened and understood and bring knowledge.]

The role of the teacher in adapting the lessons to students' needs is also dealt with in Theme 6: Student-centredness.

Students perceived the absence of the textbook and its replacement with the so-called fluid textbook another key aspect of the approach, as further illustrated in the next two themes emerged.

5.3.4 Theme 4: Absence of the textbook

The absence of a traditional textbook triggered multifaceted reactions in the participants and contributed to enhance different dynamics within the classroom of the two courses.

None of the students had attended a textbook-free course before. Following an English course without a traditional textbook created an initial curiosity or even bewilderment in some participants. Paloma (A1 - Interview) said: “Sim, hum, no início eu achei curioso, porque por norma, assim, quando, quando, eu lembro, assim em apoios, não é? E as primeiras coisas que fazem nestas primeiras aulas é pedir o manual! [Yes, hmm, first I thought it curious, because as a rule, so, when, when, I remember so in other courses, isn’t it? And the first things they do during the first lessons is to ask for the manual!] Alexandra (A2-B1 - Interview) expressed an initial feeling of disorientation:

Ao início foi um desafio, porque, eu vim de escola. Sempre tive habituada a ter um manual, ou seja, no início pensava: ok, aqui não tem gramática! Onde é que vou ver a gramática agora? Que, não, não, se não me lembro da gramática, o se não me lembro mesmo dos verbos, como vou ver agora os verbos? [At the beginning it was a challenge because I came from school. I was always used to having a textbook, in other words at first, I thought: ok, here we don’t have grammar. Where shall I look for the grammar now? That, no, no, if I don’t remember the grammar, of if I don’t even remember the verbs, how shall I see the verbs now?]

At the end, the majority of the participants perceived that the absence of a textbook did not influence the course. Lena (A1 - FGD) said: “Acredito que não, que não influenciou, não! Foi super tranquilo sem livro.” [I believe it didn’t, that it didn’t influence, it didn’t! It was super easy, without textbook.] Other participants did not miss the traditional textbook. Celsa (A1 - Interview), for instance, said: “Não senti a falta, hum, do livro tradicional. Não senti.” [I didn’t

feel the absence, hmm, of the traditional textbook. I didn't.] Anita (A1 - Interview) perceived the same: "Eu, eu, eu não senti falta!" [I, I, didn't feel its absence.]

All the participants perceived the absence of the textbook in a positive way. Cristina (A2-B1 - Interview), referring to what she liked most of the course, said: "Ehm! Pronto! Primeiro que eu gostei foi de não ter o manual! O típico manual que é utilizado nos outros." [Hmm! So! The first thing I enjoyed was not having a manual! The typical manual that is used in other courses.] Some participants like Bento (A2-B1 - Interview) did not feel the use of a textbook necessary: "Ehm, o que é que acho? Pronto! Eu acho que durante o curso, hum para mim, não foi necessário um livro! Ehm!" [Ehm, what do I think? Well! I think that during the course, hmm, in my opinion, the textbook wasn't necessary.] Diogo (A1 - FGD) perceived that the lesson flowed without using a manual: "E o debate realmente foi fluindo sem necessariamente que existam regras preestabelecidas, não é? Recorrer ao manual para poder considerar uma o uma outra frase, na medida em que não era necessário um manual." [And the debate, in reality, kept on flowing, without necessarily fixing pre-established rules, didn't it? Making use of a manual to be able to consider one or another sentence, insofar as the manual wasn't necessary.]

Lena (A1 - FGD) thought that using no textbook was even better: "E eu acho que é até melhor, porque a gente não fica presa a um livro, entendeu?" [And I think that it is even better, because we don't become stuck to a book, do you understand?] For Mara (A2-B1 - FGD) the absence of the textbook was even beneficial: "Hum, a questão e o facto de não ter o livro, acho que é até benéfico!" [Hmm, the issue and the fact of not using a textbook, I think that it is even beneficial.] Also, Bento (A2-B1 - Interview) found that without the textbook there were advantages:

Gostei porque não tinha uma, uma, como é que pode ser neste caso, o livro. Não tínhamos de seguir maneiras sequencial. Isso, então, isto deixaram mais livre e eu acho que, para mim,

foi melhor do que estar aí só fazer um livro e ir passo a passo e depois não voltar aqui, aquelas dúvidas que eu tive, em relação aquilo conteúdo. [I enjoyed it because there wasn't a, a, as it can be in this case, a textbook. We didn't have to follow sequential ways. That, therefore, this left us freer, and I think that, for me, it was better than to be there and only follow a book and go step by step and after never turn back on those doubts that I had, in relation to that content.]

The absence of the traditional textbook was perceived fundamental for a language teaching approach based on students' needs and on intense interaction. Denisa (A2-B1 - Interview) referring to the absence of the textbook stated: "Eu acho que isso tornou, ... tornou mais interativo." [I think that it made, ... made it more interactive.] For Moana (A2-B1 - FGD) "A interação entre os alunos era maior sem o livro, eu achei!" [The interaction among students was higher without the book, I thought!]

In other words, not having a textbook was perceived as beneficial because it allowed more interaction among students and between students and teacher, and more participation in the lesson, as pointed out by Denisa (A2-B1 - FGD): "Acho que a ausência do livro, não fez falta nenhuma. Até influenciou mais participação, o contacto do professor para com aluno." [I think that the absence of the textbook, it wasn't missed at all. It even led to more participation, , the contact of the teacher towards, with the student.] Afra (A1 - Interview) explained her perception on the absence of the textbook with the following words:

Eh, porque se o professor chegasse com o livro, agora tem livro, leva um livro, vão ler o livro, talvez era para nós muito mais difícil, mas assim não foi, porque nós interagimos com o professor, nós falávamos, conversávamos entre nós, os alunos também. Portanto foi muito importante porque nós praticamos a fala, não é? A comunicação em inglês! [Eh, because if the teacher came with the textbook, now he has the book, brings the book, will read the book, maybe it was more difficult for us, but it wasn't like that, because we interacted with the

teacher, we talked, conversed the ones with the others, the students as well. Therefore, it was very important because we practised the conversation, didn't we? The communication in English!]

Generally, therefore, students shared the perception that the fluid textbook replaced the traditional textbook in a good way. Bento expressed this aspect with the following words: “Eu não senti falta nenhuma, porque para mim, o ficheiro livro é, tinha lá o, o que precisava durante o curso. Então não foi preciso um, um livro.” [I didn't miss it at all, because for me, the file book is, it had there what, what we needed during the course. Therefore a, a textbook wasn't necessary.]

5.3.5 Theme 5: Impact of the fluid textbook

Constructing a manual with the students through the classroom interaction was seen positively by the students for different reasons. All the participants expressed opinions of approval: “Eu gostei muito.” [I liked it a lot] (Anita, A1 - Interview), “Acho ótimo!” [I think it excellent] (Raissa, A1 - Interview), “Eu acho que o método do manual fluido é muito bom.” [I think that the method of the fluid manual is very good.] (Afonso, A2-B1 – Interview), “Eu acho que o manual fluido é bom.” [I think that the method of the fluid manual is good.] (Alessandra, A2-B1 – Interview). They perceived it to be more advantageous than a traditional textbook, as for Anita (A1 - Interview): “Isso até era mais vantajoso do que o livro, o livro se calhar. O livro físico, estar a folhar a procura, todos os livros têm índice, mas isso acho que substituiu, substituiu perfeitamente o livro.” [That was even more advantageous than the textbook, the textbook, maybe. The physical textbook, one has to turn the pages to find, all the books have an index, but it, I think, replaced, perfectly replaced the textbook.]

Many participants indicated that the fluid textbook acted as a reference and replaced well the traditional textbook. Raissa (A1 - Interview) perceived it as something precious for the learning process:

Acho ótimo, porque é bom para íamos rever algumas coisas que possam não ter ficado também assimiladas na aula, também aprendidas e então é um ficheiro que nós podemos ir a relembrar, tiras duvidas, porque 'tá lá tudo transcrito o que aconteceu na aula, e até as questões que teve fugiram do âmbito do que estávamos a aprender, mas ficaram registadas, e, portanto, esto ficheiro é de - precioso, vá! [I think it is excellent, because it's good for revising some things that may not have been assimilated during the lesson, also learned and therefore it's a file that we can use to remember, clear doubts, because everything that happened in the lesson is transcribed there, and even issues that escaped from the topics that we were learning, but they were recorded, and therefore, this file is of – precious, let's say!]

Some students pointed out that the fluid textbook had an important role in making visible what was said during the lesson, and thus supporting the students in the passage from oral (listening and speaking) and written skills (reading and writing). According to Alexandra (A2-B1 – Interview) this also had an impact on understanding mistakes:

Neste caso foi um curso mais fluido ou seja o professor ia escrevendo no Word tudo que nos dizemos, o que era bom porque era como se tivesse-nos, digamos que havia uma serie, porque conseguimos ver o que nos estávamos a dizer e com isto nos conseguimos as vezes perceber os nossos erros e era como se tivesse mesmo as legendas de uma série que era muito bom. Gostei muito disso e hum! [In this case the course was more fluid, that is, the teacher kept writing in the Word file everything that we said, which was good because it was as if we had, let's say that there was a series, because we managed to see what we were saying, and thanks to it, we sometimes managed to understand our mistakes, and it was as if there were the subtitles of a series, which was very good. I liked it a lot and hmm.]

5. 3. 5. 1 Naming the thing

However, a meaningful difficulty in dealing with the fluid textbook was to establish a well-defined way of naming it. During the English course the teacher avoided calling the digital textbook as ‘fluid’ and used ‘shared file’ or “online file”. In the questions both of the interview and the FGDs, the expressions ‘fluid manual’ and ‘fluid textbook’ were used. The perception of an undefined artifact can be shown by Anita (A1 - Interview) who, during the interview, asked: “Eu, eu, lembrei-me depois de algumas coisas quando foi ver o que o professor mandou. Como é que se chama aquela coisa que o professor ia mostrando? [I, after, I remembered some things when I saw what the teacher sent us. How is that thing that the teacher kept showing us called?] Not fixing a clear definition meant that participants used different names to refer to it. Bento (A2-B1 – Interview) in his interview referred to the FDT as “o ficheiro” [the file], “o ficheiro livro” [the book file], o ficheiro partilhado [the shared file], “o manual” [the manual], or simply “o livro” [the book]. Mara (A2-B1 – Interview) described it as ‘the file that flowed’: “Como eras tu a escrever no quadro e aquilo, no quadro, que era no ficheiro, no nosso - aquilo fluía, fluía.” [Since it was you to write on the board and that, on the board, that which was in the file, in our file – that flowed, flowed.] Afra (A1 – Interview) defined it as ‘a notebook constructed together with us’: “As três coisas que eu gostei a primeira foi a sebenta, não é? que foi construída, construída juntamente com os alunos, connosco, não é?” [The three things that I enjoyed, the first one was the notebook, wasn’t it? That was constructed, constructed together with the students, with us, wasn’t it?]

The participants made also use of the following words or expressions: book, digital textbook, document, dossier, flexible book, fluid manual, fluid text, fluid textbook, guide, interactive manual, manual, our manual, shared file, textbook, virtual book.

5.3.5.2 Adaptability and accessibility

Students perceived that one of the advantages of the FDT was its adaptability and flexibility. Celsa, from the A1 course, during the FGD, said: “Vantagem, hum, é que pode ser moldado, não é? Pode, podemos escrever aquilo que nós precisamos, não o quê no geral, acham que um aluno iniciante precisa. Isso já é muito bom e depois, hum!” [Advantage, hmm, is that it can be adapted, can’t it? It can, we can write what we necessitate, not what they think, in general, a beginner student needs. This is very good and after, hmm!] Cristina (A2-B1 - Interview) expressed the same concept: “É quase como um manual adaptado aos alunos que estão ali presentes, e não um manual standard que vai servir para não sei quantos alunos.” [And it’s almost like a manual adapted to the students that are there present, and not a standard manual which will be used for I don’t know how many students.] The FDT is perceived positively because it takes into account students’ needs, as pointed out by Denisa (A2-B1 - FGD): “É bom porque, pronto, não é aquela coisa patronizada! Vai de acordo com a necessidades que tem naquele momento.” [It’s good because, well, it’s not that standardised thing! It takes into account the necessities you have at that moment.]

The FDT was also perceived as a helpful tool for the students, as pointed out by Raissa (A1 - FGD): “Ele serve de suporte para quem frequentou as aulas todas.” [It serves as a support for those who attended all the lessons.] She also considered it positively for its being accessible and cheap: “e também porque é fácil, de fácil acesso, e não dispendioso. Não custa dinheiro.” [and also, because it’s easy, easy to access, and it’s not expensive. It doesn’t cost any money.] The same impression was confirmed by other students. Alexandra (A2-B1 - Interview), for exemple, said: “Eu acho que o manual fluido é bom porque nós conseguimos aceder a ele, todos os dias, ehh!” [I think that the fluid manual is good because we manage to access it every day, ehh!]

Students enjoyed it because they could access online what was done at the lesson. They could remember what had been done and said, as highlighted by Naísa (A1 - Interview): “Eu gosto, porque depois, como é, 'tá online, é mais prático de ir ver o que é que nós demos no, na aula anterior, de, de estudar e de, pronto! De estudar e rever aquilo que nós, nós demos!” [I like it, because after, since it is, it's online, it's more practical to see what we did in, in the previous lesson, to, to study and to, well! To study and revise what we did.]

5.3.5.3 Emotional and motivating

Participants referred of emotional ties connected with the FDT. According to Anita (A1 - Interview) the fluid manual had to do with emotions felt during the course and therefore had something to do with participants:

O manual tinha a ver com o que estivemos a fazer, ... ali há uma coisa que fomos fazendo ao longo das aulas e que tem mais a ver mais connosco e eu acho que a emoção é muito importante na aprendizagem. A emoção tem que existir senão ninguém aprende, e ali, como, como tinha a ver connosco, tinha acontecido, tinha a ver com frases que alguém tinha dito e que o professor tinha aproveitado para escrever lá, nós até relembrávamos para escrever a aula outra vez, está a perceber? [The manual had to do with what we were doing. There is a thing that we were doing throughout the lessons and that has to do more, more with us and I think that emotions are very important in learning. Emotions have to exist otherwise nobody learns, and there, since it had to do with us, it had happened, it had to do with sentences that somebody had said and that the teacher took advantage to write it there, we even remembered to write the lesson another time, do you understand?]

Since the FDT was perceived as adapted to the students' needs, it became a personalised manual, as pointed out by Cristina (A2-B1 - Interview): “Tendo em conta que nós não somos todos iguais, nós não vamos aprender todos da mesma maneira, e aquilo acaba por ser quase um manual personalizado.” [Taking into account that we are not all the same, we don't learn

all in the same way, and that ends to be almost a personalised manual] That is why many students said that the FDT turned out to be ‘our manual’.

For Afonso (A2-B1 - Interview) the FDT is more motivating because it has to do with participants and with their evolution in learning: “É mais motivador porque, como tem que ver connosco, as metas são objetivos nossos.” [It’s more motivating because, since it has to do with us, the goals are our objectives.] The same concept is expressed by different participants, among which Paloma (A1 - Interview), who said: “Eu ia aprendendo com o livro, enquanto no normal nós já temos o livro, o livro já tem as regras e nós vamos aprendendo e aquilo senti que podia evoluir também consoante cada aula, é?” [I kept learning with the book, whereas normally we already have the textbook, the textbook already has the rules, and we go on learning and that one I felt that it could also evolve according to each lesson, couldn’t it?]

5. 3. 5. 4 Faster learning

Another perception reported by different students was that the FDT made the learning process faster. Cristina (A2-B1 - Interview) referring to the fluid textbook said: “Eu acho que torna a aprendizagem muito mais rápida.” [I think it makes learning much faster.] Afonso (A2-B1 - FGD) perceived an important connection between the FDT, the course flexibility and a faster learning: “Muitas vezes os manuais não têm essa flexibilidade e o principal ponto do curso é que tem esta flexibilidade e permite um avanço mais rápido porque não está a focar-se em coisas que nós já temos.” [Many times, manuals don’t have this flexibility, and the main point of this course is that it has this flexibility which allows a faster headway because it doesn’t focus itself on things that we already know]

5. 3. 5. 5 FDT: From unstructuredness to a personalised textbook

Lessons based on initial canvas were often changed to consider students’ doubts and questions. Improvisation played an important role in devising mini lessons in reply to students’ requirements. The FDT, during its making, reflected these frequent deviations. Participants,

particularly in the A2-B1 course, showed their uneasiness with the un-structuredness of the fluid textbook. Some students perceived the process as disorganised. Denisa (A2-B1 - FGD), referring to it, said: “Eu acho que aquele ‘fluid text’, porta sempre a voltar e escrever uma frase perdida aí, depois escrever uma frase perdida em baixo, eu achei muito bagunçado, o manual, o fluid assim.”, [I think that that ‘fluid text’, always going back to write a lost sentence there, and after a lost sentence below, I thought it was very messy, the manual, the fluid like that.] Some participants missed the lack of organization of a traditional textbook. Moana (A2-B1 - FGD) said: “Eu era um pouco confuso. Eu senti falta de estar todo organizadinho!” [I was a bit confused. I missed having everything organised!]. Others expressed the necessity to rearrange its contents to improve its design. Afonso (A2-B1 - FGD), for instance, expressed himself with the following words:

Quanto à dificuldade que os colegas levantaram do método, também acho que, de facto, é a dificuldades que eles têm, hum, eu já diz ao professor, que se calhar ganhava em ter um capítulo final com as questões gramaticais, ou com o que imos aprendendo, de uma forma mais sistematizada, o seja ter o “fluid”, mas depois, ter também um capítulo final com as coisas mais sistematizadas, de qualquer forma. [As regards the difficulty that my colleagues referred on the method, I also think that, de facto, it’s the difficulties they have, hum, I already told the teacher, that, maybe, it would be an advantage to have a final chapter with the grammar issues, or with what we learned, in a more systemised form, that is, keeping the ‘fluid’, but after, also having a final chapter with things more systemised, anyway.]

Some students tried to overcome this difficulty by themselves. They rearranged the raw fluid textbook into a personalised learning tool. Afonso (A2-B1 - FGD) explained what he did: “O método que eu adotei para tentar contornar isso foi eu próprio fazer, num meu caderno, uma coisa um pouco mais sistematizada, com regras.” [The method that I adopted to overcome this problem was that of I myself doing, in my notebook, something more organised, with rules.]

Bento (A2-B1 – FGD) adopted the same solution: “Então o que eu fiz, peguei nisso, também pois meti-me no meu caderno, e tentei mais o menos arrumar, para tentar eu perceber na minha organização.” [Then what I did, I took it, I also dedicated myself to my notebook, and tried more or less to organise, in order to try to understand, in my organization.]

Before the end of the two courses, following students feedback, the teacher inserted a table of contents and turned the FDT into a structured textbook (see Appendix J). The rearranged version was perceived better than the unstructured one. Afonso (A2-B1 - Interview), however, seemed to prefer the latter:

Sim, sim! A segunda versão do manual já estava mais organizada, mas eu acho o que foi importante não estar organizado desde o princípio, porque ao falar com os outros colegas, eu percebi que isso fez com que, as pessoas fossem estudar em casa e fazer elas próprias essa síntese. Isso é muito interessante, ou seja, o que podia ser uma debilidade do método, eu acho que acabou por ser traduzir até no aspeto forte. [Yes, yes! The second version of the manual was more organised for sure, but I think that not being organised from the beginning was important, because on talking with my colleagues, I understood that this made people study at home and do the synthesis themselves. This is very interesting, in other words, what could be a weakness of the method, I think that ended up for becoming even a strong aspect.]

5. 3. 6 Theme 6: Student-centredness

One of the central points highlighted by the participants of both courses was that lessons were focused on students' needs and on understanding their real learning and communicative difficulties. Participants referred to student-centredness linking it to the approach, to the absence of the textbook, to the FDT, or to the role of the teacher.

According to Denisa (A2-B1 - FGD), for instance, the fluid approach is simply looking after students' needs: "Este fluido, de atender as necessidades, resumido é isso!" [This fluid, meeting students' needs, that's it, after all!]

Sometimes students connect student-centredness to the lack of the textbook, aspect which has already been dealt with in a previous chapter. According to Cristina (A2-B1 - Interview), the absence of the textbook allowed the possibility of focusing the attention on the students' needs:

Sim, o que eu tinha dito foi que, que assim vai ao encontro dos problemas concretos dos alunos e dos erros dos alunos, e se formos a seguir um livro, vamos seguir o livro e não propriamente as dificuldades que os alunos estão a sentir naquele momento. Eu acho que isso foi muito importante. [What I said was that, that by doing so it looks after the concrete problems of the students, their mistakes, and if we had to follow a book, we would follow the textbook and not exactly the difficulties that the students have at that moment. I think that that was very important.]

Mara (A2-B1 - FGD) concludes that not having a textbook and constructing a fluid textbook, allows the teacher to focus on the students' doubts and clear them.

Hum, a questão é o facto de não ter o livro, acho que é até benéfico! Não temos que seguir aquele padrão do que está instituído, e acho que ele adapta muito as aulas às necessidades dos alunos! É sobretudo isso! Portanto nós temos um livro que acaba por ser aquele manual fluido, que ele, que ele, que nós construímos com as nossas dúvidas e com os esclarecimentos que ele foi dando, e eu acho que é muito virado para a turma, para cada um de nós! Não é, não é, um, um ensino institucionalizado. Eu acho que isso é importante! [Hmm, the issue and the fact of not having the book, I think it is even beneficial! We don't have to follow that paradigm of what is institutionalised, and I think that he adapts a lot the lessons to the students' necessities! That's it above all!]

Therefore, we have a book that becomes that fluid manual, that he, that he, that we construct with our doubts and with the explanations that he kept giving, and I think that it is turned to the class, to each of us! It's not, it's not an institutionalised teaching. I think that is important!]

Bento (A2-B1 - FGD) emphasised how learning started from focusing on students' mistakes: "E voltava a fazer o exercício e insistia com aquele erro que a gente tinha. Então isso ajudou-me imenso." [And he turned back to do the exercise, and he insisted on that mistake that students made. Therefore, that helped me immensely.]

Afonso (A2-B1 - Interview) highlighted how student-centredness started from understanding students' mistakes and from that first step try to make learners evolve in their language use:

Mas o principal motivo foi a metodologia de base, hum, em que o professor procurou, hum, perceber quais eram as dificuldades diretas e pragmáticas do uso da língua do inglês de cada aluno e partir daí para uma evolução sobre, sobre os conteúdos teóricos e, e sobre a forma como, como se utiliza a língua, tão como nas estruturas gramatical, hum como no vocabulário. [But the main reason was the methodology used, hum, in which the teacher tried, hmm, understand what the pragmatic and direct difficulties of each student in using the English language were, and start from there for an evolution on, on , the theoretical contents and, and on how the language is used, both in the grammar structures, hmm and in the vocabulary.]

Some participants also emphasised how the teacher focused on inviting students to speak in so far as without producing language, the teacher could not identify where the students' difficulties lay. Afonso (A2-B1 - Interview) explained this perception with the following words:

Porque muitas vezes o que acontece nos outros cursos de línguas, é mesmo que haja um nível em que alguém chega e pergunta quais são as vossas dificuldades? A pessoa

está a ter dificuldades, mas ela pode não conhecer as suas próprias dificuldades e a única forma de conhecer essas dificuldades é pôr a pessoa a falar diretamente, a tentar expressar inglês e esse, a vontade que foi criado o ambiente de, da saudável, foi bom para isso, para nós conseguirmos expressar em inglês. [Because often what happens in the other courses of languages, it's that even if there is a level that everybody reaches and asks what your difficulties are? The person is having difficulties, but he may not know his difficulties and the only way to know these difficulties is that of putting that person directly to speak, to try and express in English and that relaxing atmosphere that was created, of, of pleasant, was good for it, for us being able to express ourselves in English.]

Students also perceived that even when dealing with understanding how the language works or with grammar rules, participants were put at the centre of the learning process.

Anita (A1 - Interview) perceived the process in a clear way:

E depois da conta dos exemplos que nos chegávamos às regras, a conta dos exemplos que iam aparecendo, as coisas aparecendo. Depois de, depois de - as regras aparecendo depois e não antes, pronto. 'Tou a lembrar do 'a' do 'na'. Nós percebemos qual vinha antes da consoante e antes do vocal, mas isso, isso, nós é que chegamos a esta conclusão a medida que foram aparecendo os exemplos. Como isso, outras coisas foram aparecendo, hum. [And it was after considering the examples that we arrived at the rules, after consideration of the examples that were provided, the things appeared. After, after – the rules appeared after and not before, well. I'm remembering 'a' and 'an'. We did understand which one came before the consonant and before the vowel, but that, that, it was us that reached this conclusion as examples kept on appearing. Like that, more things kept appearing, hmm.]

5.3.7 Theme 7: Learning efficacy

Referring to the courses, students generally perceived that their learning was successful. Paloma (A1 - Interview), for instance, perceived a very good headway: “E achei muito, achei muito bom o progresso! Não só meu, mas também de toda a turma que juntava para nós, entre nós, ajudarmos! [I thought, I thought the progress very good. Not only mine, but also that of all the group, that joined together for us, among us, to help each other.] Perceptions which were confirmed in the FGD. Lena (A1 - FGD) said: “Eu achei a aula super tranquila, leve, e o tempo passava rapido. A gente consegui aprender com mais facilidade.” [I thought the lesson was very quiet, and light, and time passed by fast. We all managed to learn with more easiness.]

Together with learning efficacy, some students also pointed out that the approach adopted was different from those used in traditional courses or courses that they had attended before. For Paloma (A1- Interview) discovering that she could learn something considered difficult with a different approach was perceived positively: “Mas só que depois fui vendo que, que adotando outros sistemas também, é possível aprender. Por exemplo, eu lembro que as horas sempre foi uma complicação para mim, as horas, e os números por exemplo.” [But only that, after, I could see that, that adopting other systems as well, it’s possible to learn. For example, I remember that the time always was complicated for me, the time and the numbers, for example.]

Some participants tried to identify what differentiated the approach from other methodologies. Moana (A2-B1 - FGD) perceived student-centredness as a differential that led to learn more: “Talvez foi o diferencial, que resultava de todos, todos falaram, e aprenderem muito mais que com os métodos tradicionais, que pegam mais tempo e não tem as necessidades atendidas.” [Maybe it was the differential, which resulted in everyone, everyone speaking, and learned much more than with the traditional methods, that take longer and do not have students’ needs met.]

Sometimes the perception that their learning was more effective than in other courses seems to be very clear: Denisa (A2-B1 - FGD) stated: “Conseguimos aprender nestes poucos dias, poucas aulas, mais do que em um curso, se fosse um curso de seis meses, numa escola patronizada.” [We managed to learn, during these few days, few classes, more than in a course, if it were a six-month course, in a standardised school.] Afonso (A2-B1 - FGD) focusing on the efficacy of the method, said: “Mas parece-me que o que foi conseguido e a maior vantagem deste método é conseguir de tirar um grande inglês e um nível muito grande em poucas aulas.” [But it seems to me that what we manage to attain, and the greater advantage of this method is to manage to get ... a greater English and a higher level in few lessons.] Perception shared by Bento (A2-B1 - FGD) as well:

Então, a maneira que ele tem de trabalhar ao nível pessoal e nível verbal, eu gostei, gostei e ajudou-me aprender mais do que numa escola que temos livro e temos mesmo, mesmo assim que tenha todo estruturado. Eu acho que da maneira que ele ensina, eu consegui a aprender mais, no meu caso. [Therefore, the way that he has of working at a personal level and at verbal level, I enjoyed it, I enjoyed it and helped me to learn more than in a school where we have the textbook, and we even, even if everything were structured. I think that the way he teaches, I managed to learn more, in my case.]

The same concept was reiterated by Denisa (A2-B1 – Interview) who, referring to the course, said: “É incrivelmente, aprendi mais ali, naquelas poucas aulas, do que em vários meses de cursinhos padronizados já com, pronto, materiais, em escolas já nomeadas.” [And unbelievably, I learned more there, during those few classes, than during different months of standardised courses, with, well, materials, in school already famous.] Afonso (A2-B1 - Interview) perceived the same: “A sensação foi duma evolução, muito rápida do meu inglês, hum de semana para a semana. Ao fim da primeira e segunda semana já senti que coisa tinha evoluído muito.” [The sensation was of a very fast evolution of my English, hmm, from a week

to another. At the end of the first and second week, I already felt that something had evolved a lot.]

There is also a perception of a different way of conceiving the teaching of a language. Celsa (A1 - Interview) expressed the concept with the following words: “Sim, com estas aulas eu, eu comecei a perceber inglês de outra forma. Não como disciplina, mas como uma língua que tem que ser vivida no dia a dia.” [Yes, with these lessons I, I started perceiving English in another way. Not as a discipline, but as a language that has to be lived on day-by-day basis.]

As already illustrated in a previous chapter (see Theme 4: Impact of the fluid textbook), the perception of their faster learning, is sometimes associated to the approach, to the absence of the textbook, to the FDT and to flexibility. Afra (A1 - Interview) talking about the approach said: “Portanto porque todos nós conseguirmos aprender numa forma rápida e prática, nós conseguimos.” [Therefore, since we all managed to learn in a practical and fast way, we succeeded.] Cristina (A2-B1 - Interview) referring to the fluid textbook said: “Eu acho que não há bem contras! Eu acho que torna a aprendizagem muito mais rápida.” [I think there are no cons at all! I think it turns learning much faster.]

Afonso (A2-B1 - Interview) explained why, in his opinion, the approach allows a faster advancement.

Permite um avanço mais rápido porque não está a focar-se em coisas que nós já temos. Por exemplo, muitos de nós já tem muito vocabulário e sabem pouco articular as estruturas gramaticais, em alguns casos, e permite que nós focamos em isto e, portanto, para mim permite avançar mais rápido. [It allows a much faster advancement because it doesn't focus on things that we already know. For instance, many of us already have a lot of vocabulary and we don't know much how to articulate grammar structures, in some cases, and it allows that we focus on it and therefore, in my opinion, it allows to advance faster.]

Other participants perceived the approach to be valid to teach English. Raissa (A1 - Interview) stated: “Então espero que este curso efetivamente demonstra que este é o método que pode ser válido para ensinar em inglês.” [Therefore, I hope that this course effectively demonstrates that this is the method that can be valid to teach English.]

Some participants identified the acquisition of communicative competence as a key point in the approach. Afonso (A2-B1 - Interview) said:

Hum, nós acabamos por nós ajudar a pensar sobre a nossa vida em inglês, para tentar fazer os exercícios, e isso acho que isso foi o principal aspeto. Foi conseguir trazer o nível de inglês a minha vida, que é um nível mais ou menos normal de uso e conseguir pensar em inglês e expressar-me inglês, sem ter de estar a fazer aquela transição português-inglês. Acho que isso foi muito importante. Acho que é o principal aspeto do curso. [Ehm, we ended up helping each other and think about our life in English, to try and do the exercises, and that I think was the main aspect. It was to be able to bring the level of English into my life, which is a more or less normal level of use, and to be able to think in English and express myself in English, without having to do that transition Portuguese-English. I think that that was very important. I think it is the main aspect of the course.]

Lea (A2-B1 - Interview) connects the acquisition of communicative capacity both to the absence of the textbook and to the high level of interaction:

Hum, pois, professor! Eu acho interessante fazer sem “livragem”, digamos assim! do - Livrar, não é? Mas é um livramento, digamos assim! Usar outras metodologias, né? Que são, não? Eh, que são mais interativas, hum, mais praticas, né? Na maioria das vezes para fazer com que o aluno aprenda o idioma porque, é uma, digamos uma, uma didática, mais realista, né? do que, porque no dia dia a gente não vai ter o livro, né? para, para, para fazer, para falar, para se comunicar, né? [Ehm, then, teacher! I think it

interesting to do it without textbooks, let's say so! From 'getting free of the book', isn't it? But it's a 'getting free', let's say so! Using other methodologies, isn't it? That are, aren't they? Eh, that are more interactive, hum, more practical, aren't they? In most of the times to do as to allow the student to learn the language because, it's a, let's say a, a more realistic teaching method, isn't it? Then that, because on a day-by-day basis, we won't have the book, will we? To, to, to make, to speak, to communicate, will we?]

How the course was perceived in relation to its efficacy in improving one's communicative competence both in writing and speaking is described by Afonso (A2-B1 - Interview):

Eu penso que isso para mim foi o principal ponto, porque o inglês como não é uma língua tão quotidiana do nosso, do nosso dia-a-dia, nós temos muitas palavras soltas! Não temos capacidade de articular, e este curso foi muito bom por isso, porque conseguiu, hum, juntar uma série de pontas soltas e trazer o nível de inglês assim, que eu não fazia ideia que tinha, não sabia, conseguia comunicar em inglês, hum, ..., numa forma mais ou menos normal e isso foi bom. O outro aspeto que me parece muito positiva a questão da oralidade e da produção escrita, ou seja, do falar inglês, porque eu conseguia ler bem eu acho que, muitas pessoas eram na minha situação, mas não conseguia fazer uma produção nem escrita nem oral e muito menos pensar em inglês ou seja pensava em português e tentava traduzir para inglês a falar isso. Estava desesperado. [I think that was, for me, the most important point, because since English is not a daily language of our day by day, we have a lot of loose words. We don't have the ability to articulate, and this course was very good for that, because it managed, hmm, to join a series of loose ends and bring the level of English like this, which I had no idea I had. I couldn't manage, I couldn't communicate in English, in a more or less normal way and that was good. The other aspect which seems very positive to me, the

issue of orality and written production, that is, speaking English, because I could read well, I think, many people were in my situation, but I couldn't do a production, neither written nor oral, and even much less I could think in English, that is, I thought in Portuguese and then I tried to translate into English to say something. I was desperate.]

In some students' opinion, interaction, dialogue, and spontaneous lessons contributed to the acquisition of a different awareness. Celsa (A1 - Interview) expressed this idea as follows: "Agora, sim, com estas aulas eu, eu comecei a perceber inglês de outra forma. Não como disciplina, mas como uma língua que tem que ser vivida no dia a dia." [Now, yes, with these lessons, I, I started to perceive English in a different way. Not like a discipline, but like a language that has to be lived on a daily basis.]

5. 3. 8 Theme 8: Need to continue

Most participants perceived the duration of the course too short so far as they would have liked to learn more. Afra, (A1 - FGD) when asked about negative aspects of the course, replied: "Negativo? Acho que o negativo é, boa, é ser tão curto. Negativo é isto." [Negative? I think that the negative aspect is, well, it's to be so short. That's the negative aspect.]

The same perception is shared by Taissa (A1 - Interview):

Eu acredito que são só duas questões, que eu, enfim, a primeira questão seria do tempo, de facto, eu sei que é um tempo apertado. Então acaba! No sentido do que um mês, é ainda um tempo ..., não? que-você 'tá iniciando ainda, não dá para você, tomar tanto. Talvez, no sentido do que talvez precisava de mais, mas também é normal, mais tempo, para aprender mais, aprender mais. [I think that there are only two issues, that I, in the end, the first issue would be the time, de facto, I know that it is a short time. Therefore, it ends! In the sense that a month, it's still a ... time, isn't it? That you're still starting.

It's not enough. In the sense that perhaps we needed more, but that's normal. More time to learn more, learn more.]

During interviews and FGDs, students expressed their feeling of regret for the course having already finished. Paloma (A1 - Interview) said: "Para já tenho, ehm, pena que o curso tenha acabado!" [For now, I have, hmm, pity that the course has finished!]

Denisa (A2-B1 - Interview) referring to what could have improved of the course, replied: "Eu gostei imenso! Pena ter acabado! Poderia continuar mais um pouco, mas achei muito interessante!" [I enjoyed it a lot. Too bad it's over! It could continue a little bit longer, but I thought it was very interesting.] Anita, in the FGD of the A1 course, said: "E como a Raissa, tenho muita pena que isto está a acabar, porque eu 'tava a adorar. Estava a gostar imenso." [And like Raissa, I am very sorry that this is finishing, because I was loving it. I was enjoying it immensely.]

Some participants realised they would not have liked to lose the confidence they had acquired and wanted to give continuity to their learning. Anita (A1 - Interview), for instance, said: "Eu acho que ganhei alguma confiança. Eu vou perder no entretanto outra vez, se eu não continuar." [I think I gained some confidence. I will lose it again in the meantime, if I don't go on.]

Celsa (A1 - Interview) referred to the necessity of giving continuity to her learning: "Através de esta aula, deste curso, hum, agora, através desta aula quero dar continuidade, expressar-me mais." [Through this class, this course, hum, now, through this class, I want to give continuity, express myself more.] Continuity seems the leitmotif also for Alexandra (A1 - Interview), who especially emphasised the practical side of the approach:

Acho que vale a pena continuar. Acho que, inclusivas as escolas em si, precisava de algo mais oral, para praticar, mais oral porque, por exemplo tive 10 anos, oito anos de inglês, e nunca tive, sento que, que só decorei as coisas. Nunca me meti nada em prática. Eu cheguei

a faculdade, tinha aulas de inglês, e na faculdade não sabia falar, e tem muitos anos de inglês porque sempre só aprendi a escrever! [I think it's worth continuing. I think that, including schools, we needed something more oral, to practise, more oral because, for example I had 10 years, eight years of English, and never I had, I feel that I only learned things by heart. I never put it into practice. I came to the faculty, had English lessons, and at the faculty I couldn't speak, and I have a lot of years of English because I always learned only to write!]

Generally, participants perceived that during the course they started a new path in their learning English and that they would have liked to continue. Afonso (A2-B1 - Interview) said:

E no final, agora no final do curso, senti que gostava de ter continuado ainda muito mais, porque senti que tendo agora as bases consolidadas, podíamos avançar muito a partir daqui e muito mais rápido. Facilmente! Eu acho que os primeiros, os primeiros, as primeiras aulas do curso são muito importantes porque vão aos erros da pessoa, hum, mas depois, a partir daqui, quando começa a progredir, já com essa base é que as coisas se tornam deslumbrante e por isso é que eu digo que pode ser interessante sobre tudo como método intensivo por uma coisa de bom curso, não para um curso de 20 horas. Acho que tem essa limitação por isso. [And in the end, at the end of the course, I felt that I would have liked to have continued even more, because I felt that now having consolidated the fundamentals, we could advance a lot starting from here and much faster. Easily! I think that the first, the first, the first lessons of the course are very important because they focus on the students' mistakes, hum, but after, when you start progressing, already with that base it's that things become fascinating and for this I say that it can be interesting, especially as an intensive method for a good course, not for a 20 hours course. I think it has this limitation for this.]

Afonso (A2-B1 - Interview) not only expressed his sadness for the end of the course, but he also described how he perceived the approach was effective for his learning, especially

for being student-centred and motivating. He also wondered where else he could find the method used:

Portanto por um lado muito satisfeito por outro lado ‘tou triste por acabar porque como podemos falar a seguir, eu gostava de podermos continuar, mas não sei onde é que há este método. Não sei onde eu posso encontra-lo, este método e também não tava muito disponível a estar a estudar exemplo fixo por manual, porque o meu objetivo não é ter o nível de inglês, é conseguir-me expressar em inglês e era que as pessoas percebessem quais é que são as minhas necessidades e progredir a partir daí, em relação com os colegas e portanto não me parece neste momento para mim não seria útil estudar d’outra forma e acho que a maior potencialidade disto método e justamente esta: envolver as pessoas e isso faz que aquelas não se desmotivem, eh querem mesmo aprender a língua todas as semanas, aprender uma coisa nova e aprender a comunicar. [So, on the one hand I’m very satisfied, on the other I’m sad to finish, because as we can talk later, I would like we could continue, but I don’t know where this method is used. I don’t know where I can find it, this method and also I wouldn’t be available to study by fixed examples with the manual, because my objective is not getting a level of English, it’s managing to express myself in English and it was that people understood what my needs are and progress from there, together with my colleagues, and therefore it doesn’t seem to me, at the moment, for me it wouldn’t be useful to study in a different way and I think the greatest potential of this method is precisely this: involving the students and that allows them not to demotivate themselves, eh, students that want to learn the language all the weeks, learn something new and learn to communicate.]

The perception of an advancement in learning and being led to understand one’s own difficulties seem to be the main reasons for continuing for Bento (A2-B1 - Interview) as well:

O que é que acho, pronto, só para dizer que estou triste porque o curso acabou. Eu gostava de ter continuado porque, porque a maneira que eu consegui evoluir, o nível de inglês, eee, foi bom porque, eee, durante as aulas, eee não só se conseguia, hum como é que posso dizer, ... atacar os pontos fracos de cada aluno, si não também a nível geral e esse ajudou-me também a perceber os problemas que tinham as outras pessoas, tinha eu, e assim consegui hum observar os erros e deu-me para perceber mais a gramática em inglês. [What do I think, well, I wish only to say that I am sad because the course finished. I wished it had continued because, because the way I managed to evolve, the level of English, eee, was good because, eee, during the lessons, eee, not only we managed, hum, how can I say, ... tackle the weak points of each student, and also at a general level and that helped me as well to understand the problems that other people had, that I had, and therefore I succeeded to, hum, observe the errors and helped me to understand more the grammar in English.]

The positive perception led some students to ask for continuing the course. When Afra (A2-B1 - FGD) was asked if she had anything to add, she replied: “Eu estava a dizer que, hum, hum, disse que temos algo a acrescentar, porque era bom se o professor pudesse continuar dando-nos essas aulas, que era bom.” [I was saying that, hmm, hmm, I said that we have something to add, because it would be good if the teacher could continue to give us these lessons, which was good.] Bento (A2-B1 - Interview) remarked: “Mas é verdade. É verdade. Eu, um bocado, perguntei o professor se ia a dar mais aulas. Porquê? Porque quero continuar a aprender.” [But it’s true. It’s true. I, a little bit, asked the teacher if he could give us more lessons. Why? Because I want to continue learning.]

Some participants, like Denisa (A2-B1 – FGD) wished the teacher organised a second course: “Que este curso tivesse mais durabilidade, que houvesse uma parte dois, e o professor falasse: ‘Vou dar mais aulas ao final, para continuar o meu projeto.’ Ahaha.” [I wish that this

course lasted longer, that there was a second part, and the teacher would say: ‘I’m going to give more lessons in the end, to continue my project.]

According to Celsa (A1 – FGD) even online lessons would have been accepted: “Claro! Sim, nós queremos pedir aulas online.” [Of course! Yes, we want to ask for online lessons.] Strong motivation to continue is also expressed by Anita (A1 - Interview), who would also be ready to pay for the lessons: “Eu gostei muito. O que eu gostava era que continuasse, mas pronto, mesmo que fosse possível pagar.” [I enjoyed it a lot. What I would like it was that it continued, but that’s it, even by paying for it.]

5.3.9 Summary

The TA of the interviews and the FGDs identified eight themes as the most representative for the participants, namely Interaction and dialogue, Feeling comfortable, Teacher’s role, Absence of the textbook, Impact of the fluid textbook, Student-centredness, Learning efficacy and Need to continue.

For the students, the high intensity of interaction and dialogue between teacher and students, and among students, was a key feature of the approach used in the courses. They perceived that the relaxed atmosphere created during the lessons contributed to their feeling comfortable, more willing to speak, and with less fear to make mistakes. Participants also identified the teacher’s role as central in enhancing interaction, dialogue, and in creating a comfortable classroom atmosphere. The teacher is also referred to as fundamental in adapting the lessons to the students’ needs. All these elements would not be possible, students pointed out, with a traditional textbook. That is why they referred to the absence of the textbook as central in allowing more intense interaction, flexibility and granting the teacher the possibility to consider students’ needs. The construction of the FDT was perceived as positive and more advantageous than a traditional textbook for different reasons: it was adapted to participants, always accessible, a reference for the students, cheap, personal, emotional and motivating, and

it allowed faster learning. However, the process of constructing the FDT was perceived by some students as disorganised, thus compelling participant to rearrange its contents in a personalised way. The students also identified student-centredness as a key element of the approach. In this sense, they perceived the absence of the textbook as crucial, because it allowed the teacher to devise lessons focusing on their needs. They also pointed out that the teacher's posture was essential in so far as he always tried to understand students' difficulties and pushed participants to speak. Students also perceived the necessity to speak fundamental for the approach, because it enabled the teacher to analyse students' performances and scaffold on them. Participants perceived the approach to be different from other courses. They felt that their learning was more successful than in traditional courses they had previously attended. They also perceived that their learning efficacy was connected to the absence of the textbook, to the FDT and to the flexibility of the approach. Finally, most students perceived the course to be too short, were sad for its ending and expressed their strong wish and to continue to follow the lessons with the fluid approach.

Chapter 6. Discussion

6.1 Summary of the study

The primary aim of this research was to evaluate the effectiveness of teaching English using a dialogic, humanistic, student-centred approach denominated the “fluid approach.” This method avoids the use of traditional textbooks, instead creating a digital “fluid textbook” collaboratively during lessons. Without a predetermined curriculum, two 20-hour English courses were conducted, involving a total of 33 participants.

The study sought to address three research questions. The first focused on assessing the effectiveness of the approach in developing the four communicative skills: listening, speaking, reading, and writing. Participants completed pre- and post-tests in all these skills, and the results were analysed using non-parametric statistical methods.

The second research question explored how the approach's dialogic, humanistic, culturally responsive, learner-centred, text-free, and improvisation-based elements were implemented during the lessons. To address this, lesson transcripts were analysed using the Interaction Analysis method (Jordan & Henderson, 1995), focusing on representative excerpts.

The third question examined participants' perceptions of the fluid approach. Data were collected through interviews and focus group discussions, which were subsequently analysed using TA based on the Grounded Theory approach (Birks & Mills, 2015).

6.2 Discussion

6.2.1 How effective a fluid approach is in teaching language skills

The first research question in this study aimed to verify whether a fluid approach effectively facilitated the development of the four communicative skills: listening, speaking, reading, and writing. Analysis of pre- and post-test data using the Wilcoxon Signed-Rank test revealed no statistically significant improvement in listening and reading. This lack of

significance may be attributed to the brief duration of the course, which lasted only 20 hours, potentially insufficient for noticeable gains in receptive skills. Furthermore, initial pre-test scores for listening and reading were relatively high compared to speaking and writing, making substantial improvement within a short course timeframe less likely. In the registration form, several students (e.g., Afonso, Alexandra, Celsa) indicated prior English language experience, with strengths in reading and vocabulary but noted challenges in speaking and writing. They attributed these difficulties to traditional approaches in their prior education, which were largely grammar- and textbook-centred. Additionally, considering the main features of the approach—dialogic, humanistic, and textbook-free—the expectation of significant improvement in listening and reading, over such a short course, was minimal.

The results further suggest a correlation between the so-called passive (receptive) language skills—listening and reading—and a stronger correlation between the active (productive) skills of speaking and writing (Davies, 1976), with the latter showing statistically significant improvement. Given the theoretical and practical aspects of the fluid approach, improvements in speaking were anticipated. The course was conversation-based, focused on students' needs, and prioritised oral interaction, as corroborated by both the interactional analysis (IA) (see Section 5.2) and the thematic analysis (TA) (see Section 5.3.1).

Unexpectedly, writing also showed statistically significant improvement (see Table 1 and Table 3), despite the primary teaching objective being to enhance speaking. This result, supported by the interactional and thematic analyses, indicates that writing was consistently incorporated as an essential part of the lessons. IA revealed that the teacher continuously documented spoken content on the screen, providing ongoing visual reinforcement of words and phrases. This collaborative writing on the screen, forming a "fluid textbook," co-authored with students by recording their questions, phrases, and exercises to clarify doubts, likely had a positive impact on writing skills. In field notes, the teacher observed that this visual

reinforcement encouraged participants to replicate the written content. As highlighted in the IA (see Section 5.2.4), activities often combined spoken and written exercises, creating a reinforcing cycle that supported both skills.

Students responded positively to scaffolded activities that linked writing and speaking, an approach aligned with findings by Serri (2012). Observational data also support the effectiveness of improvisational teaching methods (Kurtz, 2011). The communicative and eclectic approaches in ELT have proven effective for integrating English teaching with other subjects (Sagar & Afzal, 2019; Michel et al., 2009). The results of this study, evidenced by pre- and post-test improvements, especially in speaking and writing, quantitatively support the effectiveness of an approach that blends interaction, dialogism, improvisation, and eclecticism. This approach highlights the holistic nature of teaching and learning, addressing all four communicative skills while adapting to participants' needs.

Creating a democratic and relaxed classroom atmosphere was also appreciated by students, although teachers often encounter challenges in establishing strong teacher-student rapport (Sun, 2012; Parra, 2010). A positive learning environment can enhance students' perception of their progress, particularly in writing (Zhou, 2016). By assessing performance in a dialogic and relaxed setting, this study confirms the positive impact on English learning and demonstrates that speaking and writing can improve even in a short course.

Quantitative analysis across all four language skills supports the theory that a textbook-free approach (Meddings & Thornbury, 2009; Wade, 1992) can effectively enhance communicative skills. This study adds insight into how discarding a textbook allows the teacher to tailor the curriculum to students' specific challenges and needs. Without a textbook, the teacher directs the course content, ensuring focus on students' priorities while maintaining the main course objective of communicative skill development. From this perspective, the findings

align with Davids and Sumara's (2020) support for flexible curricula, showing benefits for students' learning.

However, the positive outcomes of this study contrast with findings from other research (Sarani & Malmir, 2019; Christensen, 2005) where textbook-free, conversation-based teaching showed negative results. In these studies, it was suggested that Dogme ELT may be more suitable for advanced learners, as intermediate students may lack the competence for engaging in textbook-free, conversation-driven lessons (Sarani & Malmir, 2019; Christensen, 2005). This study, however, demonstrates that textbook-free, conversation-driven lessons can also be effective for beginners and elementary students when the level of conversation is adapted to match students' knowledge and skills.

6. 2. 2 How the different aspects of a fluid approach are implemented

The IA, based on the four dimensions of dialogic feedback by Steen-Utheim and Vittek (2017), provided valuable insights into how a fluid approach promoted a dynamic, learner-centred, and culturally responsive environment in English language learning. The first dimension, emotional and relational support, highlighted the importance of the teacher's attentiveness to students' individual needs and feelings, which helped to create a positive and trusting classroom atmosphere. Findings indicate that the teacher's supportive role extended beyond academic assistance to include emotional encouragement, fostering a safe environment where students felt comfortable participating. This aligns with previous research (Cormon, 1986; Khatib, 2013), which emphasises the benefits of prioritising relational dynamics in the language classroom. The study confirms that dialogic teaching can sustainably support learners' self-awareness and confidence, contributing to more effective language acquisition, as noted in similar studies (Carless et al., 2011; Muhonen et al., 2018).

In terms of maintaining a continuous dialogue, the teacher actively avoided monologism, instead cultivating an interactive and collaborative environment that functioned

almost as dialogic psychotherapy (Bakhtin, 2010). This approach helped reduce students' anxiety, increase their self-confidence, and foster greater motivation to participate, as reflected in their frequent, engaged contributions. The relaxed, open atmosphere promoted through dialogic interactions supports Krashen's (1982) affective filter hypothesis, suggesting that lowering affective barriers can enhance language acquisition. This study extends the findings of Gillies (2016) and Hansen (2020) by demonstrating the effectiveness of a collaborative dialogue in advancing language learning, showing parallels with subjects such as Mathematics and Science where dialogic interaction has been found to promote deeper cognitive engagement and learning outcomes.

The analysis of the third dimension, opportunities for self-expression, underscored the teacher's pivotal role in facilitating students' active participation. By prioritising a learner-centred approach and involving students in co-constructing the lesson content, the teacher allowed students to express themselves freely, reinforcing their central role in the learning process. This approach supported the construction of a "fluid textbook," which evolved from the students' contributions, questions, and input, providing a dynamic, personalised learning resource. The findings suggest that the dialogic and interactive framework of the fluid approach not only heightens engagement but also helps students see their language contributions as valuable, thereby enhancing their communicative competence.

Learner-centredness emerged as a critical aspect of the fluid approach, with the teacher's continuous engagement supporting both emotional and relational growth. By centering activities around students' expressed needs and curiosities, the teacher fostered a collaborative learning environment that generated authentic, meaningful dialogue. This approach reinforced findings from Bertau and Tures (2019), which emphasise the value of dialogue in facilitating self-expression and relational growth among students and teachers. The teacher's proactive, responsive role in addressing students' questions and cultural nuances

further underscores the approach's emphasis on cultural responsiveness, building a bridge between the students' backgrounds and language acquisition (Buber, 1958; Gay, 2018).

The absence of a textbook also contributed to the success of the fluid approach. Throughout the lessons, the teacher and students co-authored a course "textbook" by interacting directly, allowing for a flexible, improvisational style, responsive to students' immediate learning needs. This aligns partially with Larson and Maier's (2000) findings on the co-construction of narrative but extends it to language learning by creating a personalised, one-time textbook that reflects each lesson's unique flow and content. The fluid textbook embodies the evolving relationship between teacher and students, enhancing the relevance and immediacy of learning materials.

The findings of this study highlight the potential for designing an English Language Teaching (ELT) syllabus or curriculum through direct interaction with learners. This approach emphasises adaptability and responsiveness to students' needs—an aspect that has not been sufficiently prioritised in existing frameworks, including those informed by andragogy (Richmond et al., 2019) or other curriculum development theories. By integrating learners' input as a foundational element, this study advocates for a more collaborative and dynamic methodology in syllabus design, addressing a notable gap in current research and practice.

Finally, the analysis highlighted the role of disciplined improvisation (Sawyer, 2004), as the teacher was responsive to students' spontaneous questions and proposals, building activities and discussions on topics raised by the students. This responsive approach facilitated greater classroom participation and engagement, in line with Kurtz's (2011) findings on the benefits of improvisational teaching. Without the constraints of a fixed curriculum, the teacher was able to adapt lessons dynamically, using disciplined improvisation to design exercises based on the students' needs and interests, leading to greater perceived effectiveness and satisfaction among the participants.

Overall, the findings of the IA suggest that the fluid approach emphasis on dialogism, learner-centredness, and cultural responsiveness is effective in creating an engaging and productive language learning environment. Students not only felt supported and motivated but also expressed a desire to continue learning within this flexible, interactive framework.

6. 2. 3 How a fluid approach is perceived by the learners

The thematic analysis findings illustrate that participants largely perceived the fluid approach positively, with key themes reflecting aspects they valued most about the intervention. The primary theme of *Interaction and Dialogue* emerged as central to students' positive experiences. Many participants expressed that the interactive, dialogue-rich environment made learning more engaging and motivating. This aligns with prior research on communicative approaches, which emphasises how interaction and dialogue foster trust and motivation (Moscovitz, 1978; Krashen, 1982). Students reported feeling comfortable in a setting where teacher-centred approaches were replaced by authentic dialogic engagement (Alexander, 2008). As a result, participants overcame their initial fears of speaking and felt encouraged to contribute actively in class. This shift supports the view that dialogic pedagogies can have a significant positive impact on student engagement and learning outcomes, as students become less fearful of judgment and more willing to participate.

Learners also noted the teacher's focus on their individual needs, reflecting a highly personalised approach to teaching that they found supportive. Participants appreciated the teacher's attentiveness and responsiveness, describing it as crucial to their comfort and well-being. This aligns with Sun's (2012) findings that students desire more dialogic interactions with teachers, with this study providing further evidence of how a dialogic relationship positively influences students' sense of safety and motivation. By reducing the usual anxieties around speaking, pronunciation, and participation, the approach allowed students to overcome the common barriers in language learning described by Parra (2010).

The theme of *Teacher Support and Student-Centredness* was closely connected to the teacher's role in establishing an "I-Thou" relationship (Buber, 1958). Learners perceived this as key to creating a space where their needs were understood and addressed, contributing to both their personal comfort and their academic progress. This finding provides a possible explanation for the correlation between learners' feelings of comfort and the statistically significant improvements in communicative skills.

The absence of a traditional textbook was another positively received aspect of the intervention. Participants noted that the freedom from a fixed curriculum allowed for greater focus on their individual learning needs, enhancing both interaction and dialogue. Many felt that the lack of a textbook facilitated a more direct and authentic relationship with the teacher, free from the constraints of a "third authority" (Guerrettaz & Johnston, 2013). This supports findings from previous studies indicating that textbook-free teaching can enhance student engagement and interaction (Amjad et al., 2020; Christensen, 2005). However, these results stand in contrast to Sarani and Malmir (2019) and Xerri (2012), which suggest that a textbook-free, conversation-based approach may be less suitable for lower-level learners. This study challenges that notion, as participants at elementary (A1) and pre-intermediate (A2-B1) levels responded positively to the conversation-based approach.

The *Fluid Textbook* was another notable theme in students' perceptions. Participants appreciated its accessibility and adaptability, as it allowed them to revisit what was covered during lessons at their convenience. This positive perception aligns with studies on open educational resources, where accessibility and relevance to learners' needs are highlighted as significant benefits (Cutler, 2019; Lin, 2019). The fluid textbook was perceived not only as a flexible curriculum tool but also as an emotional and motivating resource, as it incorporated students' ideas, questions, and concerns. Many participants saw the fluid textbook as a record of their contributions, which helped them feel more invested in the learning process. This

personalization extended the humanistic, dialogic, and culturally responsive principles of the intervention, consistent with the frameworks suggested by Moscovitz (1978), Alexander (2008), and Gay (2018).

While some participants initially perceived the fluid textbook as unstructured, others proactively took steps to help shape it, adding a layer of student agency to the learning experience. Their feedback led to adjustments that provided the textbook with a more linear structure, which was well received. This adaptability allowed participants to become active contributors to their learning process, echoing Shawer's (2010) findings on the benefits of a student-centred curriculum. The co-construction of the textbook reflects an innovative approach to curriculum making, showing that learners can take on a more autonomous role when given the opportunity.

Participants also felt that the fluid textbook contributed to their accelerated learning, reinforcing their belief that this approach was more effective than previous courses they had attended. This perceived efficacy is further supported by the positive quantitative outcomes of the study. Moreover, the emotional connection students developed with the fluid textbook – as they saw their own contributions and experiences reflected in it – enhanced their engagement and made it feel more personally relevant. This finding is in line with studies on digital and open textbooks (Embong et al., 2012; Grönlund et al., 2018), though the level of student involvement in this study represents a significant advance in the co-creation of learning resources.

In conclusion, the fluid approach was perceived by participants as an effective, supportive, and empowering way to learn, enabling them to engage more fully and with less anxiety. The results suggest that a student-centred, dialogic, and flexible curriculum can have a lasting positive impact on learners' perceptions and attitudes, providing new insights into how

the co-construction of resources can enhance both the learning experience and the learner-teacher relationship.

6.3 Limitations

The AR approach, adopted by the study, has limitations regarding the fact that the researcher is also the teacher (Burns, 2019; Feldman & Minstrell, 2000). Although I tried to follow scientific guidelines, and keep apart the two roles, biases cannot be avoided in a complete way, especially because sometimes they cannot be identified and corrected. Limitations relating to AR had also to do with the sample size. The “fluid” approach was applied only to two courses. In addition, the courses lasted only 20 hours, and the number of participants was limited. What is more in the A1 course participants did not take the listening and speaking pre-test, thus making not possible to test the effectiveness of the intervention for listening and speaking.

As for evaluating language skills, ratings are always susceptible to mistakes and subjectivity. To limit subjectivity in listening and reading, objective tests were used, whereas for writing and speaking, experimented rubrics were adopted (Durán, 2008; Harding, 2014; Luoma, 2004). Validity of rubrics in reducing bias has been confirmed by different studies (Iwashita et al., 2001; O’Grady, 2018). In speaking, performances were audio or video recorded. This allowed the teacher-evaluator to listen or watch participants’ performance more times to improve evaluation.

The students were adults, most of them with a degree or even a PhD in some cases. Although they showed difficulties, especially in speaking and writing, they were highly motivated. Participation was on a voluntary basis and the course was free. The findings refer to this type of participants and are not extendable to other types of target students.

Another important limitation was represented by the absence of a control group. I tried to minimise the research bias (Burns, 2019), through the use of a mixed-method research

design. Besides collecting quantitative data through pre- and post-tests on four communicative skills, qualitative data was also collected using interaction analysis for the lessons, and TA for the interviews and the FGDs. Teacher's field notes data provided additional insight to reply to the research questions, but they also suffer from being subjective observations (Curdt-Christiansen, 2019).

Finally, the interactional analysis (IA) used Steen-Utheim and Wittek's (2017) four dimensions of dialogic feedback, due to their relevance to the characteristics of the "fluid" approach. However, there is a probability that some important aspects, either positive or negative, may have been left out in the IA because they did not match any of the pre-defined dimensions. Although the TA may have complemented the IA themes, it is still possible that some aspects have been left out.

Chapter 7. Conclusions

This research aimed at verifying the effectiveness of a humanistic, dialogic, textbook free language teaching approach where a digital textbook was co-constructed with the students during two adults' English courses. The digital textbook was intended to replace the traditional textbook. The approach and the resulting textbook were termed “fluid” to reflect their central feature: naturally adapting to the flow of classroom events, questions, and doubts, and capturing these interactions within the evolving textbook. To examine the effectiveness of a “fluid” teaching approach, and how it was perceived by students, a mixed-methods design was adopted.

Based on the findings of both the quantitative and qualitative analysis, it can be concluded that teaching English without a textbook and therefore without a pre-established curriculum, basing the lessons on students' needs, can be effective, especially in improving productive skills, namely speaking and writing, even in a limited course of 20 hours. The absence of the textbook allowed more interaction and dialogue between participants and this, in its turn, contributed to lower or to eliminate the fear to speak in English or to make mistakes, enhancing more willingness to participate in the learning process interaction.

Considering the principles underlying the fluid approach, this study contributes new insights to the field of humanistic, dialogic, textbook-free, conversation-based English teaching. In particular, it provides fresh perspectives on the Dogme ELT approach, supporting its revival and relevance. Additionally, the findings related to the fluid textbook offer valuable knowledge within digital humanities, addressing the gap in research on creating textbooks organically based on classroom lessons.

This action research examined an approach initially aimed at improving speaking in ELT. The findings suggest it was effective not only in enhancing speaking skills but also in supporting writing development. Teachers interested in advancing their students' productive

skills can refer to the interaction analysis, which offers practical examples of how this approach can be applied in the classroom. The analysis, guided by Steen-Utheim and Wittek's (2017) dialogic feedback dimensions, illustrates how a relaxed, supportive environment is created through dynamic dialogic interactions and sustained dialogic engagement. It also demonstrates how this environment encourages students to express themselves, providing the teacher with valuable material for further skill-building. Moreover, examples are included of how the teacher contributes to students' individual growth and how lesson plans are adapted to address participants' needs.

The thematic analysis further confirms students' perception that dialogic interaction—enabled by the absence of a traditional textbook—and the teacher's active, student-centred role were essential elements of this approach. Based on these findings, practitioners might consider, where appropriate in terms of class size and participant age, forgoing a set textbook in favour of a more interactive and dialogic approach focused on students' specific learning needs. Although this approach removes a predefined curriculum, students' communicative needs provide the foundation for a curriculum that is responsive to their progress and interests. This approach, rather than replicating traditional coursebook content, builds the curriculum from the ground up.

In conclusion, a fluid approach could serve as an alternative methodology for improving speaking and writing in short, intensive English courses. It is particularly well-suited for smaller classes, allowing the teacher to address individual student needs more effectively. This study was limited to two short courses that employed a fluid approach. Future research could explore the applicability of this method in different English language classrooms, varying by proficiency level, student background, and age.

Given that this study utilised action research from the teacher-researcher perspective, additional research could use different study designs, such as experimental and control group

comparisons, to further validate the approach's effectiveness. Such comparative studies could confirm whether a fluid approach accelerates speaking and writing development more effectively than textbook-centred methods.

References

- Abdulrahman, N., & Abu-Ayyash, E. (2019). Linguistic competence, communicative competence and interactional competence. *Journal of Advances in Linguistics*, 10, 1600-1616. <https://doi.org/10.24297/jal.v10i0.8530>
- Agudo, J. (2019). Which instructional programme (EFL or CLIL) results in better oral communicative competence? Updated empirical evidence from a monolingual context. *Linguistics and Education*, 69-78.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.04.008>
- Ahmad, M., Qasim, H. M., & Khushi, Q. (2019). Specifying criteria for the assessment of speaking skill: A library based review. *International Journal of Science Education*, 24(1-3), 23-33. <https://doi.org/10.31901/24566322.2019/24.1-3.1075>
- Ahmadi, A., & Sadeghi, E. (2016). Assessing English language learner's oral performance: A comparison of monologue, interview, and group oral test. *Language Assessment Quarterly*, 13(4), 341-358. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1236797>
- Albanesi, C. (2014). Focus Groups. In A. Michalos, *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. Springer.
- Alderson, J. (2009). Test review: Test of English as a foreign language: Internet-based test (TOEFL iBT). *Language Testing*, 26(4), 621-631.
<https://doi.org/10.1177/0265532209346371>
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.
- Al-Obaydi, L. (2021). Humanistic learning elements in a blended learning environment: A study in an EFL teaching context. *Interactive Learning Environments*, 29(2), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1919717>

- Allwright, R. (1979). Language learning through communication practice. In C. Brumfit, & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp. 167-182). Oxford University Press.
- Aloni, N. (2013). Empowering dialogues in humanistic education. *Education Philosophy and Theory*, 45(10), 1067-1081. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00789.x>
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Amjad, M., Tahir, A., & Qadeer, A. (2020). Practising Dogme ELT to enhance L2 academic essay writing skills. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 9(5), 55-61. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.9n.5p.55>
- Anderson, J. (2019). In search of reflection-in-action: An exploratory study of the interactive reflection of four experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86(3), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102879>
- Arceo, F. D. B. (2016). Learner-Centred curriculum revisited. *European Journal of Curriculum Studies*, 3(2), 505-519.
- Arnold, J. (1998). Towards more humanistic English teaching. *ELT Journal*, 52(3), 235-242. <https://doi.org/10.1093/ELT/52.3.235>
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher curriculum encounter. Freeing teachers from the tyranny of texts*. Princeton University Press.
- Bertau, M.-C., & Tures, A. (2019). Becoming professional through dialogical learning: How language activity shapes and (re)organises the dialogical self's voicings and positions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.005>

- Brooks-Lewis, K. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235. <https://doi.org/10.1093/applin/amn051>
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: Is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663-674. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>
- Brough, P. (Ed.). (2018). *Advanced research methods: Design, analysis and reporting*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315517971>
- Brown, H. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press.
- Bryndal, M. (2014). *Dogme ELT*. Developing teachers.com. https://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/dogme1_malgorzata.htm
- Buber, M. (1958). *I and thou*. Charles Scribner's Sons.
- Bui, Y., & Fagan, Y. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: A culturally responsive teaching approach for fifth-grade students' reading comprehension. *Preventing School Failure*, 57(2), 59-69. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.664581>
- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *Cambridge Guide to second language teacher education* (pp. 289-297). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.038>
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.

- Burns, A. (2019). Action research in English language teaching: contributions and recent developments. In X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 992-1003). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_52
- Busse, V., & Krause, U. M. (2016). Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction*, 42, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.006>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 1(12), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Byram, M., Houghton, S., & Porto, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language education. *Language Teaching Research*, 22(5), 122-132. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>
- Cañado, M., & Lancaster, N. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 300-316. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4) 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Ceia, C. (2020). Integrating literature in a curriculum for language teacher education. In A. Gonçalves Matos, & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Literature and intercultural learning in language and teacher education* (pp.119-131). Peter Lang.

- Charmaz, K. (1996). The search for meanings – Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in Psychology* (pp. 27-49). Sage Publications.
- Chen, D., & Yang, X. (2017). Improving active classroom participation of ESL students: applying culturally responsive teaching strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 79-86. <https://doi.org/10.17507/tpls.0701.10>
- Chen, X. (2013). Meta-Teaching: Meaning and strategy. *Africa Education Review*, 10(sup1), 563-574. <https://doi.org/10.1080/18146627.2013.855431>
- Christensen, T. (2005). Dogme in language teaching in Japan. *The Language Teacher*, 29(1), 15-18.
- Civitillo, S., Juang, L., Badra, M., & Schachner, M. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, culturally diversity beliefs and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341-351. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.002>
- Connor-Linton, J., & Polio, C. (2014). Comparing perspectives on L2 writing: Multiple analysis of a common corpus. *Journal of Second Language Learning*, 26, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.002>
- Cook-Gumpertz, J. (2006). *The social construction of literacy: Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Coombe, C. (2010). Assessing foreign/second language writing ability. *Education Business and Society Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(3), 178-187. <https://doi.org/10.1108/17537981011070091>
- Cooper, M., Chak, A., Cornish, F., & Gillespie, A. (2013). Dialogue: Bridging personal, community, and social transformation. *Journal of Humanistic Psychology*, 53(1), 70-93. <https://doi.org/10.1177%2F0022167812447298>

- Cormon, F. (1986). Humanistic activities and teacher motivation. *ELT Journal*, 40(4), 278-281.
<https://doi.org/10.1093/elt/40.4.278>
- Coskun, A. (2017). Dogme ELT: What do teachers and students think? *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(2), 33-44.
<https://doi.org/10.5861/ijrsl.2016.1445>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Cozma, M. (2015). The challenge of teaching English to adult learners in today's world. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 197, 1209-1214.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.380>
- Crites, K., & Rye, E. (2020). Innovative language curriculum design through design thinking: A case study of a blended learning course at a Colombian university. *System*, 94.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102334>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. MacMillan Heinemann.
- Curdtt-Christiansen, X. L. (2019). Observations and field notes: Recording lived experiences. In J. Mkinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in Applied Linguistics*. Routledge.
- Cushing-Leubner, J., & Bigelow, M. (2014). Principled eclecticism and the holistic approach to language teaching and learning. In S. Çelik (Ed.), *Approaches and principles in English as a foreign language (EFL) education* (pp. 245-263). Egiten.
- Cuttler, C. (2019). Students' use and perceptions of the relevance and quality of open textbooks compared to traditional textbooks in online and traditional classroom environment. *Psychology Learning & Teaching*, 18(1), 65-83.
<https://doi.org/10.1177%2F1475725718811300>

- Dam, L., (2009). The use of logbooks—a tool for developing learner autonomy. In R. Pemberton, S. Toogood, & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. 125-144). Hong Kong University Press.
- Dam, L., & Legenhausen, L. (2011). Explicit reflection, evaluation, and assessment in the autonomy classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 177-189. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577533>
- Davies, N. F. (1976). Receptive versus Productive Skills in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 60(8), 440–443. <https://doi.org/10.2307/326052>
- Davis, B., & Sumara, D. (2000). Curriculum forms. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 821-845. <https://doi.org/10.1080/00220270050167198>
- De La Garza, T. A., Lavigne, A. L., & Si, S. (2020). Culturally responsive teaching through the lens of dual language education: Intersections and opportunities. *Universal Journal of Education Research*, 8(4), 1557-1571. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080450>
- Durán, R. P. (2008). Assessing English language learners' achievement. *Review of Research in Education*, 32, 292-327. <https://doi.org/10.3102/0091732X07309372>
- Ebersole, M., Kanahale-Mossman, H., & Kawakami, A. (2016). Culturally responsive teaching: examining teachers' understandings and perspectives. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 97-104. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i2.1136>
- Elder, C., Iwashita, N., & McNamara, T. (2002). Estimating the difficulty of oral proficiency tasks: What does the test-taker have to offer? *Language Testing*, 19(4), 347-368. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt235oa>
- Elorza, I., & Muñoa, I. (2008). Promoting the minority language through integrated plurilingual language planning: The case of Ikastolas. *Language, Culture, and Curriculum*, 21(1), 85-101. <https://doi.org/10.2167/lcc345.0>

- Embong, A. M., Noor, A. M., Hashim, H. M., Ali, R. M., & Shaari, Z. H. (2012). E-books as textbooks in the classroom. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 47, 1802-1809.
- European Parliament and Council of Europe. (2016). *Regulation — 2016/679 — GDPR - EUR-Lex*. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- FaraSyuhadabinti, M. (2013). Humanistic language teaching. An alternative approach to improve students' English language proficiency. In *Seminar kebangsaan kali ke IV majlis dekan pendidikan IPTA*, (pp. 293-326). Institute of Education, International Islamic University of Malaysia.
- Farhady, H. (1998). Constructing reading comprehension tests. *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, 13(49), 37-48.
- Feldman, A., & Minstrell, J. (2000). Action research as a research methodology for the study of the teaching and learning of science. In A. E. Kelly & A. L. Richard (Eds.), *Handbook of research design in Mathematics and Science Education* (1st ed., chapter 16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410602725>
- Fisher, C. B., & Vacanti-Shova, K. (2012). The responsible conduct of psychological research: An overview of ethical principles, APA Ethics Code standards, and federal regulations. In *APA handbook of ethics in psychology*, Vol 2: Practice, teaching, and research (pp. 335–369). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13272-016>
- Fitchett, P., Starker, T., & Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Studies Education Course*, 47(3), 586-611. <https://doi.org/10.1177%2F0042085912436568>
- Fornaciari, C. J., & Lund Dean, K. (2014). The 21st-century syllabus: From pedagogy to andragogy. *Journal of Management Education*, 38(5), 701-723. <https://doi.org/10.1177/1052562913504763>

- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment*. Routledge.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177%2F0022487102053002003>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gillham, B. (2007). *Developing a questionnaire*. Continuum International Publishing Group.
- Gillies, R. (2016). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.009>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research (Observations)*. Aldine Pub. Co.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F. A., Whitehead B. M., & Boschee, B. F. (1987). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE Publications.
- Glowa, L., & Goodell, J. (2016). *Student-centred learning: Functional requirements for integrated systems to optimise learning*. iNACOL.
- Grauerholz, L. (2001). Teaching holistically to achieve deep learning. *College Teaching*, 49(2), pp. 44-50. <https://doi.org/10.1080/87567550109595845>
- Graves, K. (2003). Coursebooks. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (pp. 225-246). Mc Graw Hill.
- Gravett, S. (2006). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research*, 12(2), 259-272. <https://doi.org/10.1080/09650790400200248>
- Grenfell, M. (Ed.). (2002). *Modern languages across the curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203167175>

- Grönlund, Å., Wiklund, M., & Böö, R. (2018). No name, no game: Challenges to use of collaborative digital textbooks. *Education and Information Technologies*, 23, 1359-1375. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9669-z>
- Guerrettaz, A. M., & Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal*, 97(3), 779-796. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x>
- Gunbayi, I. (2020). Action research as a mixed methods research: Definition, philosophy, types, process, political and ethical issues, and pros and cons. *Journal of Mixed Methods Studies*, 2, 16-25. <https://doi.org/10.14689/jomes.2020.2.2>
- Hakim, B. (2019). Effect of teaching English with the eclectic approach on Saudi Arabian students' communicative skills. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(6), 285-293.
- Hansen, G. (2020). Formative assessment as a collaborative act. Teachers' intention and students' experience: Two sides of the same coin, or? *Studies in Educational Evaluation*, 66(2), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100904>
- Harding, L. (2014). Communicative language testing: Current issues and future research. *Language Assessment Quarterly*, 11(2), 186-197. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.895829>
- Hidri, S. (2017). Introduction: State of the art of assessing second language abilities. In S. Hidri, *Revisiting the assessment of second language abilities: From theory to practice*. Springer, pp. 1-19. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62884-4_1
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organisations. Software of the mind*. McGraw Hill.
- Huhta, A., Alanen, R., Tarnanen, M., Martin, M., & Hirvelä, T. (2014). Assessing learners' writing skill in SLA: Validating the rating process across tasks, scales and languages. *Language testing*, 31(3), 307-328. <https://doi.org/10.1177/0265532214526176>

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Iakovos, T. (2011). Selecting an English coursebook: Theory and practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 758-764. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.7.758-764>
- Iwashita, N., McNamara, T., & Elder, C. (2001). Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information processing approach to task design. *Language Learning*, 51(3), 401-436. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00160>
- Jackson, N. (2004). Developing the concept of meta learning. *Innovation in Education and Teaching International*, 41(4), 391-403. <https://doi.org/10.1080/1470329042000276995>
- Jacobs, H.L., Zingraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J.B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Newbury House.
- Jaffe, A. (2013). Minority language learning and communicative competence: Models of identity and participation in Corsican adult language. *Language & Communication*, 33, 450-462. <https://doi.org/10.1016%2Fj.langcom.2013.04.002>
- Janssen, G., Meier, V., & Trace, J. (2015). Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing writing*, 26(2015), 51-66. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.) *Conversational analysis: studies from the first generations*, 13-31. John Benjamins Publishing Company.
- Johnson, S. (2015). *Adult learning in the language classroom*. Channel View Publications. <https://doi.org/10.21832/9781783094172>
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2

- Kearney, E. (2010). Cultural immersion in the foreign language classroom: Some narrative possibilities. *The Modern Language Journal*, 94(2), 332-336.
<http://www.jstor.org/stable/40856138>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Khatib, M. (2013). Humanistic education: Concerns, implications and applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 45-51. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.45-51>
- Kidd, P. & Parshall M. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10(3), 293-308.
<https://doi.org/10.1177%2F104973200129118453>
- Klemenčič, M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. In M. Klemenčič, S. Bergan, & R. Primožič (Eds.), *Student engagement in Europe: Society, higher education and student governance*, (pp. 11-29). Council of Europe.
- Knowles, M. S. (1977). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy*. Association Press.
- Konrad, E., Holzknecht, F., Schwarz, V., & Spöttl, C. (2018). Assessing writing at lower levels: Research findings, task development locally and internationally, and the opportunities presented by the extended CEFR descriptors. *ARAGs Research Report Online*, 1-56.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34667.80165>
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372. <https://doi.org/10.2307/326815>
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA Review*, 27(1), 30-55.
<https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>

- Kramsch, C. (2014). The challenge of globalisation for the teaching of foreign languages and cultures. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 249-254.
- Kramsch, C., & Narcy-Combes, J.-P. (2017). From social tasks to language development: Coping with historicity and subjectivity. In M. J. Ahmadian, & M. D. P. G. Mayo (Eds.), *Recent perspectives on task-based language learning and teaching* (pp.195-213). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501503399-010>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krueger, R. (1994). *Focus group. A practical guide for applied research*. Sage.
- Kurtz, J. (2011). Breaking through the communicative cocoon. In R. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 133-161). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.008>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Larson, J., & Maier, M. (2000). Co-Authoring classroom: Shifting participant roles in writing activity. *Research in the Teaching of English*, 34(4), 468-497. <http://www.jstor.org/stable/40171482?origin=JSTOR-pdf>
- Lee, Y., Gentile, C., & Kantor, R. (2010). Toward automated multi-trait scoring of essays: Investigating links among holistic, analytic, and text feature scores. *Applied Linguistics*, 31(3), 391-417. <https://doi.org/10.1093/applin/amp040>
- Lin, H. (2019). Teaching and learning without a textbook: Undergraduate student perception of open educational resources. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3), 1-18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4224>
- Longstreet, W. S., & Shane, H. G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Allyn and Bacon.

- Lund Dean, K., & Fornaciari, C. J. (2014). The 21st-century syllabus: Tips for putting andragogy into practice. *Journal of Management Education*, 38(5), 724-732.
<https://doi.org/10.1177/1052562913504764>
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.
- Madrid-Fernández, D., Bueno González, A., & Ráez Padilla, J., (2021). Investigating the effects of CLIL on language attainment: Instrument design and validation. In M. L. Pérez Cañado (Ed.), *Content and language integrated learning in monolingual settings. Multilingual education*, 38, 71-102. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-68329-0>
- McCombs, B. L., & Miller, L. (2009). What the learner-centred model means for practice. In B. L. McCombs, L. Miller (Eds.), *The school leader's guide to learner-centred education* (pp. 42-82). Corwin Press.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT*. John Wiley & Sons.
- Meddings, L., & Thornbury, S. (2009). *Teaching unplugged. Dogme in English language teaching*. Delta Publishing.
- Michel, N., Carter III, J., & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4) 397-418. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20025>
- Miller, E. R. (2018). Interactional Analysis. In A. Phakati, P De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.) *The Palgrave handbook of Applied Linguistics research methodology* (615-638). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1093/applin/amz037>
- Moskovitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. House Publisher.

- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Mwanza, D. S. (2017). The eclectic approach to language teaching. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(2), pp. 53-67. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0402006>
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nikolarea, E. (2020). A description and an implementation of an eclectic approach to ESP and EAP teaching at non-English universities: A Greek case study. *The Asian ESP Journal*, 16(3), 116-158.
- Norton, B. (2010). Language and identity. In Hornberger, N. H., & McKay S. L. (Eds.), *Sociolinguistics and language education: New perspectives on language & education*, (pp. 349-369). Multilingual Matters.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. DOI: 10.1177/1609406917733847
- Nunan, D. (1993). *Syllabus design*. Oxford University Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long D. A. (2003). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3

- Oates, T. (2014). *Why textbooks count: A policy paper*. University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- O'Grady, S. (2018). Investigating the use of empirically derived, binary-choice and boundary definition (EBB) scale for the assessment of English language spoken proficiency. In S. Hidri, *Revisiting the assessment of second language abilities: From theory to practice* (pp. 49-64). Springer.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *English Language Teaching Journal*, 36(2), 104-111.
- Parra, Y. (2010). Explicit teaching of socio-affective language learning strategies to beginner EFL students. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(24), 145-169.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.5099>
- Pawlak, M. (2015). Teaching foreign languages to adult learners. *Theoria et Historia Scientiarum*, XII, 45-65. <https://doi.org/10.12775/ths.2015.004>
- Phillippi, J., & Lauderdale, J. (2018). A guide to field notes for qualitative research: Context and conversation. *Qualitative Health Research*, 28(3), 381–388.
<https://doi.org/10.1177/1049732317697102>
- Portelli, J. (2007). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343-358. <https://doi.org/10.1080/0022027930250404>
- Porto, M., Houghton, S., & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship and foreign language education. *Language Teaching Research*, 22(5), 1-15.
<https://doi.org/10.1177/1362168817718580>
- Rahimpour, M. (2010). Current trends on syllabus design in foreign language instruction. *Procedia and Behavioural Sciences*, 2(2), 1660-1664.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.254>
- Rahul, D. (2015). A study of Dogme ELT. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 2(4), 140-143.

- Rapanta, C. (2016). Teachers as facilitators of students' argumentation ability: An emerging need. *revista portuguesa de pedagogia*, 50(2), 41-62. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_3
- Rapanta, C. (2021). Can teachers implement a student-centred dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103404>
- Rhodes, C. (2013). A study of culturally responsive teaching practices of adult ESOL and EAP teachers. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 2(3), 170-183.
- Richards, J. C. (n.d.). *The role of textbooks in a language program*. Retrieved June 29, 2021, from <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- Richmond, A. S., Morgan, R. K., Slattery, J. M., Mitchell, N. G., & Cooper, A. G. (2019). Project Syllabus: An Exploratory Study of Learner-Centred Syllabi. *Teaching of Psychology*, 46(1), 6-15. <https://doi.org/10.1177/0098628318816129>
- Rion, N., Kakamad, K., & Fatah, A. (2018). A case for a Dogme lite EFL teaching approach in Kurdistan. *Information Management and Business Review*, 10(1), 45-55. <https://doi.org/10.22610/imbr.v10i1.2147>
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599613>
- Ritzau, U. (2018). From form-focussed to communicative: How university students change their beliefs about learning a foreign language. *The Language Learning Journal*, 46(3), 263-276. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1046086>

- Rogers, J., & Révész A. (2020). Experimental and quasi experimental designs. In J. Mckinley, & H. Rose, (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 133-143). Routledge.
- Roldão, M. (2015). Distâncias na educação e no currículo - professores, discurso e escola. *Educa - International Catholic Journal of Education*, 1, 1-15.
- Rubin, H. J., and. Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data*. Sage Publications.
- Rule, P. (2004). Dialogic spaces: Adult education projects and social engagement. *International Journal of Lifelong Education*, 23(4), 319-334.
<https://doi.org/10.1080/026037042000233476>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Sagar, N., & Afzal, T. (2019). English language teaching through eclectic approach for engineering students. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7(5S4), 755-758.
- Sarani, A., & Malmir, A. (2019). The effect of Dogme language teaching (Dogme ELT) on L2 speaking and willingness to communicate (WTC). *Journal of English language*, 11(24), 261-288.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Sawyer, R. K. (2011). Structure and improvisation in creative teaching. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105>.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173-184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015>

- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Theoretical and methodological considerations. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Sparks, J., Song, Y., Brantley, W., & Liu, O. (2014). Assessing written communication in higher education: Review and recommendations for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2014(2), 1-52. <https://doi.org/10.1002/ets2.12035>
- Steen-Uthaim, A., & Wittek, A. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in language teaching. A critical perspective*. Oxford University Press.
- Stringer, E. T., & Aragón, A. O. (2020). *Action Research*. SAGE Publications.
- Sun, Z. (2012). An empirical study on new teacher-student relationship and questioning strategies in ESL classroom. *English Language Teaching*, 5(7), 175-183. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n7p175>
- Sybing, R. (2021). Examining dialogic opportunities in teacher-student interaction: An ethnographic observation of the language classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100492>
- Tabari, A. G. (2013). Challenges of language syllabus design in EFL/ESL contexts. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 869-873. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.254>
- Teo, P. (2016). Exploring the dialogic space in teaching: A study of teacher talk in the pre-university classroom in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 56, 47-60. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.019>

- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: a case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178. <https://doi.org/10.1016%2Fj.lcsi.2019.03.009>
- Thornbury, S. (2006). *The A-Z of ELT*. Macmillan.
- Tuan, L. T. (2012). Teaching and assessing speaking performance through analytic scoring approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 673-679. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.4.673-679>
- Underhill, N. (1992). *Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge University Press.
- United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1, Retrieved September 22, 2021 from <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Viudez, B., Alcaide, C., & Leralta, S. (2016). Metodología ecléctica y mediación intercultural en la enseñanza de español a sinohablantes de nivel inicial. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 103-116. <https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.007>
- Wade, E. J. (1992). *Teaching without textbooks: Accelerative learning in the language classroom*. CIS Educational.
- Weimer, M. (2010). *Inspired college teaching: A career-long resource for professional growth*. Jossey-Bass.
- Wells, G., & Mejia Arauz, R. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Science*, 15(3), 379-428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.

- Williamson, B. (2013). *The Future of the curriculum: School knowledge in the digital age*. The MIT Press.
- Wilson, L. O. (2021, June 29). *Types of curriculum*. The second principle. <https://thesecondprinciple.com/instructional-design/types-of-curriculum/>
- Winke, P., & Lim, H., (2015). ESL essay raters' cognitive processes in applying the Jacobs et al. rubric: An eye-movement study. *Assessing writing*, 25(2015), 38-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2015.05.002>
- Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language Teaching*, 45(02), 215–233. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000048>
- Xerri, D. (2012). Experimenting with Dogme in a mainstream ESL English language context Teaching. *English Language Teaching*, 5(9), 59-65. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p59>
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920918810>
- York, R. (2017). Analysing data with pretest and post-test measurements of one group: Using the paired t test, the one-sample t test, and the binomial test. In R. York, *Statistics for human service evaluation*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071801024>
- Zhou, M. (2016). The roles of social anxiety, autonomy and learning orientation in second language learning: A structural equation modelling analysis. *System*, 63, 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.09.001>

List of figures

Figure 1 <i>A1 Course - Lesson 5: Planned Lesson and Lesson Carried out With Notes</i>	48
Figure 2 <i>A2-B1 Course - Lesson 4: Planned Lesson and Lesson Carried out With Notes</i>	50
Figure 3 <i>Exercise Built on Sentences Used by Students During the Lesson.</i>	107

List of tables

Table 1 <i>A2-B1 Course- Lesson 4: Planned Lesson and Lesson Carried out With Notes</i>	64
Table 2 <i>A1 - Attendance and Improvement</i>	65
Table 3 <i>Wilcoxon Signed-Rank Test Results Comparing the Pre-Test vs. Post-Test for the A2-B1 Course</i>	67
Table 4 <i>A2-B1 - Attendance and Improvement</i>	69

Appendix A

Section 1: Task 1 – Monologue – Individual Task Phrase Guide

Individual task phrase guide. Answer the rater's question's "Tell me about yourself!" using the following guide. The student may replace some of them with similar ones and add other ones.

Tell about:

- 1) Your name and surname
- 2) Your age
- 3) Where you live
- 4) Your nationality
- 5) Your mother tongue and the other languages you speak
- 6) Your family members' names
- 7) Your family members' age
- 8) What you do in your free time.
- 9) What you and your family members do in their free time
- 10) Why you like learning foreign languages.

Section 2: Task 2 – Conversation - Guide

In pairs. Ask and answer the questions below. The questions are intended as a guideline.

1. Hi, what's your name? and what's your English teacher's name?
2. How old are you?
3. Where do you live?
4. What's your mother's first language?
5. And your father's first language?
6. What language do you speak at home?
7. How many brothers or sisters have you got?
8. What are your hobbies? What do you like?
9. What did you do last weekend?
10. What are your plans for this summer? What will you do?

Section 3: Task 3 – Writing - Prompt

Write an email to a new foreign friend introducing yourself, talking about your family and about your daily routine (100 words).

Appendix B

Rubric to Assess Speaking Based on Hidri (2017)

Score	Task Achievement	Interactive communication	Fluency	Grammar	Vocabulary	Phonology
5	Task accomplished fully and effectively	Able to initiate and respond with ease in the interaction. Takes and gives turns appropriately	Able to sustain flow of language necessary to accomplish the tasks with occasional pauses to think	Candidate has the range of grammar necessary to accomplish the tasks and is generally accurate	Candidate has the range of vocabulary necessary to accomplish the tasks	L1 features do not intrude
4	Task accomplished adequately	Able to initiate and respond sufficiently to keep the interaction going. Takes and gives turns appropriately.	Able to sustain flow of language to accomplish the tasks but with occasional pauses to think and pauses to search for words	Candidate lacks either the full range necessary to accomplish the tasks or lacks necessary accuracy	Candidate lacks the full range of vocabulary necessary but achieves communication through paraphrase	L1 features present but do not obstruct understanding
3	Task accomplished to a limited degree	Able to initiate and respond with difficulty. Struggles to keep the interaction	Pauses to search for words are frequent and the flow of language necessary to	Candidate lacks both the range and accuracy necessary to	Candidate lacks the range of vocabulary necessary to accomplish the	L1 features present and occasionally

		going. Takes and gives turns not appropriately	accomplish the tasks is not always sustained	accomplish the tasks	tasks and has limited ability to paraphrase	obstruct understanding
2	Task attempted but not accomplished	Able to respond but not initiate. Relies on partner to keep the interaction going	Speech seems a little disconnected and sometimes difficult to follow	Candidate has range and accuracy sufficient to attempt but not to accomplish the tasks	Candidate has sufficient range to accomplish the tasks and cannot paraphrase	L1 features present and often obstruct understanding
1	Task not attempted	Limited responses and no initiations	Speech is disconnected and difficult to follow	Range and accuracy inadequate for the test	Range wholly inadequate for the test	L1 features constantly obstruct understanding
0	No adequate sample of language					

Appendix C

Rubric to Assess Writing. Based on Connor-Linton and Polio's (2014) Rubric.

Score	Content	Organization	Vocabulary	Language use	Mechanics
20-16	Thorough and logical development of thesis. Substantive and detailed. No irrelevant information. Interesting. A substantial number of words for amount of time given.	Excellent overall organization. Clear thesis statement. Substantive introduction and conclusion. Excellent use of transition word. Excellent connections between paragraphs. Unity within every paragraph.	Very sophisticated vocabulary. Excellent choice of words with no errors. Excellent range of vocabulary. Idiomatic and near native-like vocabulary. Academic register.	No major errors in word order or complex structures. No errors that interfere with comprehension. Only occasional errors in morphology. Frequent use of complex sentences. Excellent sentence variety.	Appropriate layout with indented paragraphs. No spelling errors. No punctuation errors.
15-11	Good and logical development of thesis. Fairly substantive and detailed. Almost no irrelevant information. Somewhat interesting. An adequate number of words for the amount of time given.	Good overall organization. Clear thesis statement. Good introduction and conclusion. Good use of transition words. Good connections between paragraphs. Unity within most paragraphs.	Somewhat sophisticated vocabulary. Attempts, even if not completely successful, at sophisticated vocabulary. Good choice of words with some errors that don't obscure meaning. Adequate range of vocabulary but some repetition. Approaching academic register.	Occasional errors in awkward order or complex structures. Almost no errors that interfere with comprehension. Attempts, even if not completely successful, at a variety of complex structures. Some errors in morphology. Frequent use of complex sentences. Good sentence variety.	Appropriate layout with indented paragraphs. No more than a few spelling errors in less frequent vocabulary. No more than a few punctuation errors.

10-6	Some development of thesis. Not much substance or detail. Some irrelevant information. Somewhat uninteresting. Limited number of words for the amount of time given.	Some general coherent organization. Minimal thesis statement or main idea. Minimal introduction and conclusion. Occasional use of transitions words. Some disjointed connections between paragraphs. Some paragraphs may lack unity.	Unsophisticated vocabulary. Limited word choice with some errors obscuring meaning. Repetitive choice of words. No resemblance to academic register.	Errors in word order or complex structures Some errors that interfere with comprehension Frequent errors in morphology Minimal use of complex sentences. Little sentence variety.	Appropriate layout with most paragraphs indented Some spelling errors in less frequent and more frequent vocabulary Several punctuation errors.
5-0	No development of thesis. No substance or details. Substantial amount of irrelevant information. Completely uninteresting. Very few words for the amount of time given.	No coherent organization. No thesis statement or main idea. No introduction and conclusion. No use of transition words. Disjointed connections between paragraphs. Paragraphs lack unity.	Very simple vocabulary. Severe errors in word choice that often obscure meaning. No variety in word choice. No resemblance to academic register.	Serious errors in word order or complex structures. Frequent errors that interfere with comprehension. Many errors in morphology. Almost no attempt at complex sentences. No sentence variety.	No attempt to arrange essay into paragraphs. Several spelling errors even in frequent vocabulary. Many punctuation errors.

Appendix D

Semi-Structured FGD Guide

- 1) What did you like most of the course? (Indicate possibly three items)
- 2) What didn't you like? (Indicate possibly three items)
- 3) What do you think of the textbook-free approach?
- 4) What do you think of the idea of the "fluid manual"? Pros and cons?
- 5) What do you think about how the teacher interacted with you during the course?
- 6) How did the absence of a textbook influence the relationship with the teacher?
- 7) Did the absence of a pre-established curriculum contribute to consider learners' needs?
- 8) How did you feel during this course? Were these feelings different than in other more traditional teaching approaches?
- 9) How would you compare this teaching approach to others? Would you continue with it?
- 10) What would you change in the way this course was held?

Appendix E

Semi-Structured Interview Guide

Warm-up question/introduction/icebreaker: So, what do you think of the course?

- 1) Can you think of three things that you liked and three things that could be improved?
- 2) How did you feel during the English course?
- 3) What do you think of the absence of the textbook, and therefore the absence of a pre-established curriculum? (How did it make you feel?)
- 4) What do you think of the “fluid manual”? Pros and cons?
- 5) Would you like to add anything? Any recommendations for future courses? Anything to tell us?

Appendix F

Section 1: Lin's (2019) Questionnaire

1. Have you taken any courses before in which teaching and learning occurred without a traditional textbook?
2. What do you like about only using OER in teaching and learning?
3. Did the OER content in this course help you learn the same as textbooks would have?
4. What challenges did you experience with OER in your learning and assignments?

Section 2: Lin's Questionnaire Modified

1. Have you taken any courses before in which teaching and learning occurred without a traditional textbook?
2. What do you like about only using the "Fluid Approach" in teaching and learning?
3. Did the "Fluid Approach" content in this course help you learn the same as textbooks would have?
4. What challenges did you experience with the "Fluid Approach" in your learning and assignments?
5. Did you find the course helpful and why?
6. Was the teaching environment in your classroom democratic and harmonious?

Appendix G

Interaction Analysis Codes From Steen-Utheim and Wittek (2017)

Dimensions	Descriptions
Emotional and relational support	If the teacher provided positive emotions, showed empathy; was willing to listen to the students; was encouraging; was supportive; acknowledging and showing in words he valued the students
Maintenance of the dialogue	Who introduced themes in the dialogue; who was in charge of turn allocation (verbal and non-verbal); what kind of initiatives and responses were displayed and how follow-ups and progress developed
Expressing themselves	Who took initiatives, such as beginnings and endings; who introduced new topics; the students' utterances such as explanations and analysis; the students' involvement in words; and general reflective activities done by the student
The other's contribution to individual growth	Characteristics of the teachers' utterances; whether his responses were developmental, supportive or argumentative, if he was listening or inviting. Also, we searched for artefacts that were in use during the feedback dialogues and linguistic phenomena such as written and verbal language.

Appendix H

Section 1: A1 Course FGD Transcript

Speaker	Speech
Moderator	Então boa tarde a todas, não vou dizer todos porque são todas mulheres. Viva as mulheres. O meu nome é Matteo. E estou aqui para dinamizar uma conversa. Essa conversa não vai ser em inglês, vai ser em português porque todos nós possamos dizer assim sem per casos o que pensamos, ok? é uma conversa que serve para a pesquisa que o professor Michele está a desenvolver para o seu doutoramento. O que isto quer dizer, quer dizer que a vossa ajuda é preciosa porque sem disso não teria dados suficientes levar a cabo o seu projeto doutorado. Então é por isso que estamos aqui hoje, e só vai haver esta conversa. Já não vai haver aula a seguir. Antes de isso, como não vos conheço, queria que se apresentassem assim, muito sucintamente, dizer o que fazem, de onde são, um bocadinho como eu já fiz. Anita antes perguntou. Eu como sou uma pessoa muito curiosa, faço todas as perguntas e por isso queria que vocês fizessem o mesmo. Já agora começamos pela Anita.
Students	Boa tarde.
Anita	Eu, eu, ahah eu sou professora de matemática e tenho, tenho três filhos. Dou aulas ali no Bairro Alto na escola de dança no conservatório nacional. Só que eu quando fui a buscar uma das minhas filhas, ali no Caleidoscópio, vi uma coisinha a fazer, a pedir alunos ...
Moderator	a pedir alunos para este curso ...
Anita	e como eu não sei, não sei, achava eu não saber nada de inglês de jeito, resolvi inscrever-me e pronto, aqui estou.
Moderator	Muito bem. A seguir, Afra.
Afra	Eu chamo Afra, portanto tem cinquenta anos, vem de São Tomé e Príncipe eh sou assistente social. Trabalho como assistente social eh, tem mestrado em Ciência Política e Cidadania e Governação. Estou, tem umas cadeiras de doutoramento já concluídas, mas ainda não conclui, portanto é um projeto futuro, não é? Eh e, portanto, não sabia nada de inglês, mesmo nada! Era aluna que não sabia mesmo nada. Confesso que ainda não sei, mas já foi muito bom ter aprendido, o que gostou e nós ensinou e para quem não sabia nada e hoje consegui dizer uma frase completa, para mim, wow Afra, wow fui muito bom.
Moderator	OK. Muito bem e a Paloma?
Paloma	Muito boa tarde, professor. Eu sou Paloma Nazaré. Tenho 20 anos 22 ... ahah
Moderator	Eu ainda digo que tenho 25. Ainda não fui para a frente ...
Paloma	Tenho 22 anos e a Afra é a minha mãe.
Moderator	Hmm, ahh.
Paloma	... decidimos de fazer este curso porque sentimos muitas dificuldades em inglês, principalmente na leitura e sinto que este curso me ajudou muito. Estou no segundo ano de psicologia. Estou a gostar muito e tem sido uma aprendizagem todos os dias.
Moderator	Muito bem! E a Raissa?

Raissa	Então, sou a Raissa. Moro no Montijo. Tenho duas filhas, uma com 14 e a outra com 4. Sou estudante no primeiro ano no Serviço social. Já estive também um ano em Ciência Política e decidi mudar. Hoje faço 37 anos.
Students	Applause
Moderator	Parabéns e mesmo assim vai para a aula!
Afra	Absoluta!
Moderator	Absoluta. A disciplina e a abdicação são duas formas de amor também.
Raissa	e então vi um panfleto como a Anita, só que na minha faculdade, sou péssima em inglês, muito básica mesma e realmente é uma ferramenta que me faz muita falta no dia a dia e também agora na licenciatura porque estou a dar bibliografia, é prioritária e está em inglês e sentia aproveitar desta oportunidade uma vez que é gratuito e os cursos são bastantes caros e estou a adorar, é uma pena que já está a acabar
Moderator	Ok, Muito bem! Eh?
Lena	Sou Maria Lena. Sou brasileira. Sou formada em Direito e vi para aca para fazer o mestrado e (unclear) e a gente viu um panfleto na nossa faculdade na Universidade de Lisboa, e a gente consegui escrever-se porque realmente eu sei o básico do básico, então aqui é uma cidade qui puxa muito para nós falar inglês e é sempre bom aprender e ainda mais de graça é muito difícil.
Moderator	Exactamente! E a Taissa!
Taissa	Sou a Taissa. Sou brasileira também de Salvador Bahia. Sou advogada. Faço mestrado também direito em Ciências Criminais. Eu particularmente não gosto tanto do idioma, e sempre tivesse resistência para aprender, mas a minha professora o ano passado falou de nós empurrar então, ahaha, aqui estou.
Moderator	Então do que percebi gostam de aprender línguas e particularmente inglês. A Anita, não gosto muito
Anita	Não é, não! Eu gosto, só que nunca, nunca dava, eu nua tive aulas de inglês na escola, tive que escolher francês no quinto ano e depois só tive francês, mas não sei falar, nunca mais falei. No entanto trabalhei, tive filhos e sempre com esta coisa, de ah gostaria tanto aprender inglês, mas também não tinha nem tempo nem dinheiro. Sou professora, não ganho muito, ganho pouco.
Raissa	Ahahahah
Moderator	E ainda por cima de matemática. Gosta de números.
Anita	E, então na, na, e depois surgiu isto e achei piada. Ah também, olha agora ja tenho filhos mais velhos. A mais nova tem 18, tenho mais tempo, então, resolvi vir, e como a Raissa tenho muita pena que isto está a acabar, porque eu tava A-D-O-Rar, estava a gostar imenso.
Moderator	Muito bem e gostam de aprender línguas portanto, também vocês.
Students	Sim, sim!
Anita	Tenho dificuldades acho, eu, mas gosto de aprender.
Moderator	Também a Raissa, também gosta.
Raissa	Gosto. O ano passado também aprendi espanhol e correu super bem, foi - e não estava a espera, só que as coisas não sei, havia um ciclo, não é? Então é uma pena não haver em Portugal pelo menos uma aposta assim mais estratégica o mais consistente, não haver este apoio, porque é uma

	ferramenta muito útil até para nós destacarmos na União Europeia e pronto, vamos destacarmos.
Moderator	Claro, então, diga-me lá, diga, diga Afra!
Afra	Eu só, queria acrescentar que o interesse pelo inglês é pelo facto de ser, é uma língua universal hoje em dia! não saber um bocadinho, ainda que fosse um bocadinho de inglês é quase como se si considerasse um bocadinho analfabeta, mas não e o caso e lá em casa o marido fala inglês, muito bem, fluente e pronto, foi um desafio também, a filha e ela quando me falou, eu achei interessante o curso e como precisava de mais alunos então eu também me juntou ... tal igual.
Moderator	Se juntou.
Afra	Tal igual.
Students	Giggle
Afra	Unclear
Moderator	Aqui toda esta tristeza porque o curso está a acabar, do que que gostaram mais e do que gostaram menos?
Afra	Mais?
Moderator	Mais e menos, dos aspetos que mais gostaram, positivos.
Afra	Eh, eh, portanto, positivos não é, positivos, digamos assim. Então o que foi bom é que nós conseguimos, eu falo por mim, eu creio que nós ... conseguimos aprender ainda que fosse, algo uma palavra nova, algo que nós não sabemos, hum, já isto foi muito bom, é um aspeto positivo também e o professor teve muita paciência sobre tudo a ensinar, eu então que era, pronto não sabia mesmo nada e então muitas vezes não percebia e o professor sempre li a explicar, sempre, portanto eu acho que é muito positivo, nós aprendermos, e sabermos. Negativo, acho que o negativo é boa, é ser tão curto, negativo é isto.
Moderator	A duração?
Afra	A duração, muito curta, só isto.
Moderator	Anita?
Anita	Positivo, foi, foi, eu achar que aprendi mesmo alguma coisa, apesar de, não sei, eu tenho 3 filhos que vê tudo em inglês e ouvem todo em inglês e se calhar, a conta disso, a pessoa vai ouvindo, e eu pensava que apesar de não saber praticamente nada, eu descobri que sabia mais do que eu achava que sabia, mas de qualquer maneira eu acho que aprendi e havia noções que não tinha mesmo e adquiri aqui e depois, tornou mais interessada e agora quanto estou a ouvir, ser lá, tentar com mais atenção a o que eles estão a dizer parte mas, já, já, que enquanto antigamente eu ouvia e zero, não percebia nada do que eles diziam e agora já salta assim, há umas coisinhas que vou percebendo.
Moderator	Ok, e olha para a língua de forma diferente! O que não é pouco!
Anita	Sim, sim!
Moderator	E as brasileiras, disseram que não sabiam nada? Nada, nada, zero, zero. O que é que gostaram mais?

Taissa	Então, eu gostei da forma como a aula foi dada porque eu tive inglês no colégio depois que vinha aqui e sempre começava com o verbo to be, eu já não, não aguentava mais, to be eu já, ahahah, eu não aguento mais isso, e eu gostei que foi uma forma mais conversar, então você fica mais atenta porque é algo que você faz mais, não ficar só naquela parte inicial gramática, gramática tipo. Nuncaa quero utilizar (unclear) agora e quero conversar mais em conto e gostei bastante disso. Acho que me fez pegar melhor, eu acho que a minha maior dificuldade no inglês é a estrutura. Eu falo espanhol e eu tinha um curso de italiano então para mim a estrutura do inglês é muito diferente da construção, então sabia palavras, mas deixava numa forma muito portuguesa. Então isto para mim foi muito interessante, e acho que não necessariamente um aspeto negativo, mas um aspeto que senti mais dificuldade talvez na pronúncia mais britânica, porque eu assisto a muita coisa em inglês americano.
Moderator	Claro!
Taissa	Então acaba a ser as vezes para mim, parece uma palavra muito diferente sabes tipo, E aí. Com uma pronúncia americanizada, porque os filmes da serie que a gente tem mais contacto, fica tipo parecendo que são dois idiomas diferentes as vezes.
Moderator	Um pouco como o português do Portugal e o português do Brasil ...
Taissa	Exacto, isso... (giggles)
Moderator	E a Lena?
Lena	Eu achei a aula supertranquila, leve, e o tempo passava rápido. A gente conseguiu aprender com mais facilidade que o que Michele falou que ele trazia muito que a gente poderia falar no dia a dia, não aquela coisa gramática, gramática, que acredito que a forma de ensinar no Brasil. É muito chata. Por isso que a gente não aprendi tanto, mais foi muito tranquilo, leve, foi muito paciente sempre trazendo coisas novas, frases que a gente possa comunicar realmente e a negativa também senti que algumas palavras eram diferentes do que a gente aprendi então tinha palavras que eu sabia como falar em inglês, mas eu trazia uma outra pronuncia do Britânico, entendeu.
Moderator	Ok!
Lena	E, realmente a duração do curso que é muito rápido e mais o curso tá fazendo bem.
Moderator	Bem encaminhado!
Lena	Bem encaminhado!
Moderator	Ok, e Raissa concorda? Com o que foi dito até agora?
Raissa	Concordo, com todo que foi dito até agora, e a Taissa descreveu exatamente como as aulas foram dadas, é um método que para mim faz mais sentido e que nós introduze logo num método de conversação mais direita.
Moderator	Ok!

Raissa	Porque possivelmente, a parte a Afra que foi a pessoa que se calhar não teve contacto com o inglês ou não da mesma forma que nós na escola e também, mas Anita já teve um contacto, se calhar mais indireto através dos filhos e Afra, se calhar, não teve essa oportunidade e mesmo assim Afra o professor conseguiu colocar Afra construísse já uma apresentação dela e uma descrição, a e explicaram um pouco da sua dia a dia, portanto acho que num curso, passe o tempo e a diversidade que tivemos porque houve problemas técnicos que o professor teve resolver porque não sabia se continuava o curso ou não por a falta das aulas, dos alunos, então acho que o curso, COMO o professor deu, teve muito sucesso nesse sentido e se Afra fez e conseguiu, todas as pessoa, hum acho que tiraram ainda mais partido, porque realmente o método dele acho que é muito inovador daquele que nos estávamos a espera.
Moderator	E, portanto, como é que comparariam esta abordagem com abordagem mais tradicionais que vocês estiveram habituados, estivemos, eu também, estivemos habituado na escola.
Raissa	Eu considero que é mais pedagógico, assim no sentido que assimilamos mais os conteúdos, apesar de que também demos um pouco de gramática como o verbo to be o como o aprendemos as horas, o os números, mas que eram logo introduzidos num contexto de conversação e de interação com os colegas.
Moderator	Ok.
Anita	Mais que as coisas foram, foram aparecendo conforme a sendo necessário.
Moderator	Conforme as necessidades!
Anita	Porque começamos com what's your name, depois what's your surname, e não sei que, com a apresentações, depois as saudações, né? como é que uma pessoa diz good morning, good evening depois quando passou para idade temos que saber os números, então o professor introduziu os números, ele foi fazendo a medida que sendo necessária pronto, eu acho que esto e correto. E depois tudo o que nós acrescentávamos durante a aula as vezes dizemos uma coisa que não tinha nada a ver até com o (unclear), ele aproveitava e escrevia tanto no, naquele texto que foi construindo, construindo connosco, nesse texto aparece com certeza que não tem nada a ver com nada que ele estava a fazer, só que tinha a ver com qualquer coisa que nós perguntavam.
Moderator	Alguma dúvida, alguma sugestão
Anita	Ele aproveitava, e foi introduzindo aquelas regrazinhas todas duvidas, as perguntas, as, a negativa, não é?
Raissa	uh-huh
Anita	as frases, como nós pomos o "do" o "does" não sei que, nós íamos percebendo isso com os números exemplos que ele ia dando eu me lembro do "a", do "an", nos conseguimos perceber.
Raissa	Preposição.
Anita	Sem ele fazer a regra, ele escrevendo uma serie de frases com isso que e o "a" ponha-se antes das consoantes e o "an" quando a palavra a seguir começava com uma vocal.
Moderator	Exato, sim, sim, a bike, an apple! Sim, sim!

Anita	Sim, sim, e nós começamos a perceber e nós é que chegamos até a conclusão, ah sim!!! porque as palavras - não foi dado assim de bandeja, pronto, eu acho que assim, entra mais, fomos nós que contribuimos para isso, estás a perceber, nós é que chegamos a esta conclusão.
Moderator	Claro! Então e a ausência de um livro influenciou ou não?
Students	Não, não!
Anita	Não, porque tínhamos esta, quero dizer, acho que é preciso haver uma base.
Moderator	O seja, influenciou a relação, influenciou a relação com o professor?
Students	Não, não.
Raissa	Não, mas o professor, soube fazer simultaneamente a sebenta e dialogou sempre conforme nós ...
Afra	Foi, foi, nós escrevemos, sebenta, temos a sebenta!
Paloma	E como se fosse um livro virtual.
Moderator	Um dossier construído por vós!
Students	Sim, sim, exactamente.
Afra	Nós e o professor, em simultâneo, não é? Professor, portanto, se reparar, aqui (showing the printed fluid textbook) tem as aulas todas desde a primeiras aulas, e o professor teve cuidado fazer esta sebenta, e nós temos as informações aqui.
Paloma	Para a vida. Um bocadinho para a vida!
Moderator	Para a vida, para a vida, para Paloma este curso foi ...
Paloma	Sim, o professor foi! Foi mesmo, porque, eheh, eu lembro-me, agora como estando aqui, pronto, o ano passado, não tem ... como no secundário eu sempre tivesse complexo, por exemplo, dos trabalhos de inglês, ehm dava sempre o meu melhor as vezes, muitas vezes com o google tradutor, mas estava sempre a fazer e a professora, pronto, não era porque eu lia bem, mas a professora via o meu esforço, e foi portanto no ano secundário que eu comecei a ver que realmente não era impossível, que não era impossível aprender inglês.
Celsa	Boa tarde... Desculpa para incomodar
Moderator	Boa tarde! Podem sentar-se aqui! Não há problema! Escrevam aqui o vosso nome, por favor!
Celsa	Sim!
Moderator	Estamos aqui numa conversa, a conversar em português,
Celsa	Ainda por cima em português? Ninguém engana!
Moderator	Sobre o curso, porque estamos a conversar sobre - como é que foi o curso, a abordagem e tal, não é? Porque o professor, Michele, precisa destas informações para a sua pesquisa do doutorado, então eu estou aqui a recolher DADOS, ANONIMOS, portanto podem dizer o que quiserem, ok? Vocês já entraram mais ou menos -
Celsa	Então podemos falar mal dele?
Moderator	Exato, podem falar mal, bem como quiserem, isto fica aqui, entre nós, chegaram - nós começamos há pouco tempo, portanto ainda estamos assim nas primeiras perguntas, ok? Eu vou continuar, então? O que estamos a dizer? a Paloma estava a falar ...

Paloma	Sim, que no secundário, foi altura que realmente comecei abrir o ciclo que precisava do inglês que era uma língua que ia a precisar, por resto da vida, na altura nem sabia que queria ir para psicologia, pois neste primeiro ano de psicologia, é que levei o choque porque, muita das coisas eram em inglês, os artigos, a maior parte em inglês, há aplicações em português, mas a maior parte em inglês, e portanto, sinto - agora me sinto mais confiante, sinto-me, posso até nem saber muito, mas me sinto mais confiante.
Moderator	E o que é que acham deste, deste ensino, assim abordagem sem livro, pergunto assim à Celsa que acabou de entrar.
Celsa	Esta abordagem sem livro, é para nos alertar e para nos acordar que, inglês é importante, que nós temos que começar a estudar em qualquer lado, na rua, há sempre coisas em inglês, a olhar, interpretar, imagina mesmo que estamos no ambiente que é tudo em português, mas raciocinar em inglês porque a língua é importante, eu, eu soube (unclear) também.
Moderator	Ok, mas aquilo que estou a dizer é o facto de não ter um livro, a ausência de um livro físico, não é? de um currículo, portanto pré-estabelecido influenciou ou não?
Celsa	A mim não, porque ele soube nós guiar muito bem, a mim, mas falo para mim, não sei se ...
Moderator	Portanto mesmo a ausência de um livro contribuiu, conseguiu ter em conta as necessidades dos alunos ou não?
Celsa	A mim, sim! Eu consegui aprender imenso mesmo sem livro!
Moderator	Ok, e Lena?
Lena	Acredito que não, que não influenciou. Não, foi supertranquilo, sem livro e eu acho que é até melhor porque a gente não fica preso a um livro, entendeu? Vai fluindo vai, vai ... levezinho! Vai levando bem com dificuldade de cada pessoa e não só que esta ali no livro.
Moderator	E portanto, isto quer dizer que durante o curso, como ela acaba de dizer, que vai fluindo durante o curso, sentirmos a vontade, leves, também vocês fluíam com o livro e com a aula, não é? Portanto havia um fluxo bom, não é? E isso que vocês sentiram? Porque com a respostas que me estão a dar, eeh, é isto também o que eu sinto, não é, e, e, e, o que vos pergunto.
Students	Sim!
Celsa	Eu quando entrei, quando entrei - quando cheguei aqui na primeira aula o professor diz, escreva alguma coisa em inglês, parecia que eu estava na escuridão, que nem saia ai nem, não saia nada, mas estava lá dentro, porque a medida que eu vinha às aulas percebia que eu sabia alguma coisa mas estava lá escondido, portanto foi ...
Moderator	Diogo, para ti foi igual? como é que foi para si esta experiência do curso?
Diogo	A primeira foi uma experiência em parte, eh, quero dizer que, parece ser um método, o professor ou vocês estão, entenderam utilizar sem necessariamente recorrer aos manuais, mais regresso aos manuais. Quer dizer que não teria aprendido alguma coisa seria mentir. Consegui de facto aprender alguma coisa e o debate, realmente foi fluindo sem necessariamente que existam regras preestabelecidas, não é? Recorrer ao manual para poder considerar uma o uma outra frase, na medida em que não era necessário um manual, mas só que eu particularmente tive dificuldade e hoje ainda estive a haver alguma in função, professor fez um esquema de e-book, não é?

Afra	Uma sebenta
Moderator	Como è que se chama?
Diogo	Uma sebenta?
Afra	Uma sebenta!
Moderator	Uma sebenta, ok!
Diogo	Uma sebenta ...
Anita	E partilhou connosco, né?
Diogo	E partilhou connosco ...
Anita	Nós temos acesso a esta sebenta.
Diogo	Certo, eu tive a perceber que de facto é necessário um instrumento para poder orientar as pessoas ou os, os, os, os participantes de um determinado curso, por isto precisava de saber de facto, o verbo "to be" eu, só corria-se da sebenta com o professor que partilhou.
Moderator	Mas esto instrumento pode ser construído na interação com os alunos!
Diogo	De facto, de facto, sim!
Afra	e foi! E foi!
Anita	e foi!
Moderator	e foi convosco!
Diogo	Um instrumento que eu fiz referia aqui há pouco tempo na minha intervenção é um instrumento concebido em sede deste exercício de quase duas ou três semanas.
Moderator	Ok, e, portanto, quer dizer que esta sebenta, este, assim, esta ideia de, de manual fluido, sebenta fluida, chamamos-lhe assim, é mais próximo das necessidades dos alunos, beneficia a aprendizagem dos alunos.
Afra	Sim, Sim.
Raissa	Ele serve de suporte para quem frequentou as aulas todas. Claro quem não frequentou fica a ser mais perdido, e isso só serve como uma ferramenta e para trabalharmos em casa ou queremos em aula, não é um substituído de, só serve de suporte a.
Moderator	Ok!
Anita	Porque, porque, eu acho que, houve muita falta de assiduidade e o professor, alias, pose a hipótese de acabar, não é? Porque não havia alunos,
Raissa	Era, era um pecado!
Anita	Até falamos uma vez no facto de ser gratuito, que as pessoas por esse facto não se ...
Raissa	Comprometiam!
Anita	Não se comprometiam.
Moderator	E o facto de não haver, ehm, ou seja, de um número dos alunos variaram muito, isso impactou no curso de forma negativa, de forma positiva, o seja vocês sentem que o facto do curso um dia ter um número de alunos, outro dia ter um outro, atrasou ou assoreou a aprendizagem ou manteve o mesmo ritmo?
Anita	Eu por acaso não senti muito!
Afra	Não teve grande influência! Não teve!
Anita	É engraçado!

Paloma	Não teve na aprendizagem!
Celsa	Eu só acho que o impacto mais nele porque ele precisa de isso para a tese, não é? Eu acho que impacto foi mais para ele, mas em nós não ... Em ele... Em ele ...
Anita	Não, pois, eu nunca tinha pensado nesse ainda, por acaso, mas eu não senti realmente a verdade, não senti como si ele tivesse ...
Raissa	Eu só acho que ...
Moderator	A repetir, a ir para frente, para atrás, ok!
Anita	Eu não senti!
Celsa	Porque ele planeou uma coisa e vem aqui e não consegue porque não tem o número de alunos suficiente para, para tal, mas isso ...
Moderator	Diogo!?
Diogo	Eu acho que, há duas, precisa de analisar esta questão em duas perspetivas, uma está - pode ser vista numa perspetiva subjetiva, a outra pode ser vista numa perspetiva objetiva. Subjetiva numa medida em que, fez uma intervenção muito boa, há pouco tempo, eu particularmente que, de ponto de vista, tivemos de fazer uma variação de assiduidade, eu foi o que mais faltei e, entretanto, o nível
Anita	Não sei si foste, a gente que faltou, aliás, no início apareceram, depois desapareceram, acho eu, e nunca voltaram.
Moderator	Mas ele é sincero, vai lá...
Students	Ahahahah
Diogo	A possibilidade de aprender, da minha parte foi, um bocado, é um bocadinho diferente dos que participaram, que fizeram parte das todas as aulas. Por um lado, por um outro lado também, eu acho que o nível de falta de assiduidade de parte dos participantes faz com que muitas das vezes, eu não sei se o professor tem esta capacidade o esta possibilidade de falar, si terá cumprido com o seu objetivo porque muitas das vezes eu que faltei na aula anterior, chego e já cheguei atrasado, fico a quem da situação do ritmo que a turma estava a seguir e o professor era obrigado a recuar, não sei se já prestaram atenção os colegas.
Students	Hmm, sim, sim!
Anita	Mas muitas vezes ele recuava e eu até agradecia, porque, ele recuava para, para
Diogo	Portanto. Para perceber melhor por caso
Anita	mas baseado ... e ele procurava a palavra...
Raissa	Para situar o Diogo no ponto da situação!
Moderator	Que é como eu fez agora o Diogo entrou e eu deu o ponto da situação, do que estamos a fazer
Anita	Tal igual.
Diogo	Então, eu penso que, nesta perspetiva só o professor podia, podia dizer, mas pedagogicamente, ele esteve bem, não é? é assim que um professor deve-se comportar, em sala d'aula, não é? é fazer entender os estudante ou o aluno, é todo!

Moderator	Ok e a Taissa, disse, quer acrescentar alguma coisa em relação a isso, à relação, enfim do, da, do manual de uma sebenta assim construída, não é? Na interação com os alunos, beneficiou, foi melhor do que ter um manual assim, já preestabelecido, já comprado numa livreira, trazido para a aula.
Taissa	Então, eu particularmente não, não senti diferença, há pouco tempo eu fiz um curso, que com o manual e todo mais,
Moderator	Ah, ok! Então qual foi a diferença entre este curso que teve e o que teve aqui com o professor Broccia?
Taissa	Não senti diferença, no sentido, da construção da necessidade do manual. O que ele sempre passava também atividades para fazer em casa, que acho que é interessante para você fixar, assim pega li na aula e realmente não necessariamente tem aquele ponto de fixar. Então quando você vai refazer você tem que visitar o que foi feito. Enfim, então acho que, essas dois questões são semelhantes e para mim o facto de não ter um livro, assim que tinha comprado um livro prévio, para assim dizer, não teve nenhuma influência.
Moderator	Ok, com base no que nós dizemos até agora, sobre esta relação do livro, um livro construído com os alunos, portanto um livro fluido, uma sebenta fluida, não é? O que é que acham que deste curso, se pode utilizar, se pode aplicar em outros cursos de inglês, o que pode ser usado de aqui para talvez melhorar o ensino de forma geral da língua inglesa, nos outros cursos, ou como o que a Taissa já teve o assim de forma geral.
Raissa	Então eu acho que funciona logo, a partida melhor se não tiver muitos alunos juntos, porque se leva a dispersão, aah, mas não é tanto, acho que também é bom haver uma medida porque, eh cada aluno tem o seu nível de inglês internamente, como a Celsa estava a dizer e cada um partilhou sempre com algo um conhecimento que já trazia prévio, hum, e portanto é bom para um lado mas, se calhar não tão bom por outro, mas pesando os dois lados, acho que prefiro, para mim, ser o numero menor de pessoas para ensinar o inglês, depois acho que efetivamente, hum, ensinar o inglês em modo de conversação e aplicação pratica, aah, faz mais sentido e depois dando explicação da gramatica ou da logica gramatical por isso por exemplo, quando era interrogativa tinha muito, muitas duvidas com o verbo e com verbo auxiliar, "o do", "o do" e não sabia conjugar e depois agora que ouvia perceber come é que se faz uma interrogativa no presente, e portanto só com a conversação é que isso foi possível. Para mim acho que o mais vantajoso deste método é realmente ser em modo pratico de conversação e se calhar ...
Moderator	e por isso, os outros métodos deveriam tomar alguma coisa deste método ou não?
Raissa	Sim, sim, até na escola.
Celsa	Uh-huh
Moderator	e isso que eu quero perguntar
Celsa	Eu posso ...
Anita	É um problema, e o meu problema é que não sei bem como se ensina uma língua, eu já sou velha,
Celsa	E esta pergunta, já fiz e ninguém me respondeu ...
Moderator	Como se ensina uma língua, poderiam ser aqui ANOS, a dissertar a tese doutorado - há muita coisa sobre isso!

Anita	Eu, eu só posso dizer o que eu senti, durante as primeiras aulas de duas horas, eu - a aula acabava e a pessoa parece - aquilo farta-me de trabalhar, eu sou professora. Eu chego aqui no fim do dia e as duas horas passavam assim, num átimo!
Raissa	Num átimo!
Celsa	Ah sim, passavam!
Anita	Não, não, não, - eu saia de aqui, era, era como se eu fosse por ginásio, fazia uma coisa que realmente ...
Celsa	Gostava!
Anita	gostava de fazer, e saia daqui sempre sem me cansar, com 3 horas já não foi bem assim!
Students	Ahahaha.
Anita	com 3 horas já comecei bastante ... já tava ...
Moderator	Porque o curso teve, isto pergunto porque não sei, teve aulas de duas horas?
Anita	Duas, e depois a partir de uma certa altura começaram a ser de três,
Paloma	As duas últimas ...
Anita	Só fazia um intervalinho no meio, mas de qualquer maneira no fim do dia de trabalho, três horas já chegavam ...
Moderator	Então o que vocês sugerem, que duas horas é melhor no fundo?
Afra	Com certeza!
Paloma	Com uma pausa no meio.
Diogo	Duas horas com pausa! Pedagogicamente ...
Lena	Não, acredito que sem pausa, tranquilamente ...
Taissa	Eu também!
Moderator	Ok, duas horas com pausa ou duas horas sem pausa.
Anita	Para mim sem pausa.
Celsa	duas horas sem pausa.
Paloma	Para mim com pausa.
Moderator	Todo de uma vez.
Students	Sim, sim!
Diogo	E assim, temos de ter em conta o que, que nós pretendemos, porque exercício de atividade intelectual, durante duas horas sem parar é impossível, por aprender!
Paloma	É impossível!
Moderator	Perde-se a concentração, é isto que acha?
Diogo	A mente fica cansada, tem que parar, duas horas, com intervalo, issa é a minha sugestão nos próximos nos próximos programas ...
Moderator	Claro, por isto que eu estou aqui!
Diogo	Duas horas com intervalo, para melhor alcançar os objetivos que quer a pessoa que se está a formar quer de os formados!
Moderator	Para melhor concentração de todos.

Diogo	Por outro lado, questões gramaticais, se na língua portuguesa é importante que se aprendam questões gramaticais, penso, eu não sou especialista em língua inglesa, a colega está certa, a questões de gramática que devem ser agregadas no curso, independentemente, eu agora, percebeu qual foi a lógica que se pretende e se calhar, dizer em sede, em sede, em sede de tese que é possível ensinar a língua inglesa sem manuais, não sei se estou a ser excessivo, ... portanto ...
Moderator	Eu não sei, porque a pesquisa do doutorado não é a minha, é do professor Broccia, eu estou a tentar de perceber isso.
Diogo	Se a ideia, se a ideia é esta, depois vamos fazer uma outra pergunta, se calhar pode ser interessante, ou menos interessante, e é, será que, aquela sebenta, produzida por um grupo de estudantes, que aprenderem inglês, porque esta sebenta aqui em causa, quase que foi produzida por nós em função das conversações que fomos obtendo, ao nível de curso, será um instrumento de utilização SÓ deste grupo ou o grupo das outras pessoas que estejam interessado a aprender inglês, podem ...
Celsa	Era só para nós!
Moderator	Depende, depende das necessidades de outro grupo, talvez o outro grupo saiba um bocadinho mais o um bocadinho menos do que vocês.
Celsa	Certo! Sim, por isso que...
Moderator	e portanto e já se construiu uma outra sebenta, porque a dinâmica, a fluidez, lá está, a palavra fluidez, do outro grupo, pode ser diferente, do que a tua o do que a dela, etc...
Celsa	Eu posso ...
Moderator	Sim, sim! Diga, diga, Celsa!
Celsa	Sim, primeiro, hum, pegando a conversa da Anita sobre as duas horas, isso depende muito da, da vontade e do gosto pelo curso. Eu por exemplo, duas horas, parecia-me meia hora, porque, porque eu estava tão ...
Moderator	Entusiasmada!
Celsa	Entusiasmada, que não estava a sentir as horas, também trabalho, eu sei que agora trabalho, faço oito horas. Mas fosse uma cadeira chata, o que acontecia, passa meia hora, a minha mente não estava aqui, estava a viajar ali, nas ...
Moderator	Eu acho porque vocês vieram aqui, porque mesmo tinha interesse, queriam aprender inglês porque sentiram que estavam a precisar de falar inglês, por isso que o tempo para você voava, não estavam aqui por obrigação pessoal, estava aqui porque queriam [...]
Celsa	Sim, sim, eu estou a falar por mim,
Moderator	Claro, sim!
Celsa	O cansaço é, é, é visto de diferente ...
Moderator	Maneiras!
Celsa	Maneiras, e formas! Sim, e também pegando a conversa dele, de que a gramática é importante, é importante para mim até um certo ponto porque, eu tive aulas de inglês durante seis anos e não aprendi NADA, e não souberam explicar porque a cadeira de inglês eu sempre vi a cadeira como a cadeira para passar, e deram-me sempre gramáticas, por isso cheguei aqui em Portugal na faculdade, toda a gente falava inglês e eu não falava inglês

	porque não sabia que inglês era tão importante, eu só sabia que inglês era uma cadeira.
Moderator	Você é de onde? De Angola?
Celsa	Cabo Verde!
Moderator	Cabo Verde!
Celsa	Uma cadeira, igual à língua portuguesa, a matemática, que eu tinha que tirar para solfar! Dava-me só a gramática e só decorava as regras da gramática, e ela, eu tinha boas notas em inglês, mas não falava nenhum, aih, não falava nada, ahh eu acho que este ensinamento é mau, é mau, porque em Cabo Verde, ensina-se inglês, mas ninguém aprende, ninguém aprende inglês!
Moderator	E aqui aprenderam sem livro, veja lá, ahahah!
Students	Ahahaha
Celsa	Mas por exemplo aqui,
Raissa	Em 20 horas
Celsa	Eu senti,
Moderator	Em 20 horas!
Paloma	Em 20 horas!
Celsa	Pois, em 6 anos eu nunca senti, vontade e a gana de falar, claro que eu falei muitas vezes, mas também falei algumas coisas boas, o professor diz que pergunto mais, eu me senti leve, eu senti vontade de falar, e num secundário não me sentia isso. Eu só queria, eu só pegava para escrever as regras e depois decorar o teste. Eu fazia o teste e não percebia o teste, mas eu tinha boas notas, como? Por causa das regras só, por isso o método das gramáticas, tem que ser, sim, ensinado, mas com muita cautela. Eu acho que um professor de inglês não pode ensinar um aluno uma língua, só porque língua tem que dizerem aos alunos, é importante perceber a língua. É importante aquela língua! É importante, não é como uma cadeira qualquer, é uma cadeira para vida. Eu acho que eu demorei para perceber isto.
Moderator	Ou seja, o professor tem que enquadrar a língua na realidade, num contexto real.
Celsa	Sim, eu não senti isso! Só senti isso quando comecei a escrever a minha tese! Meu Deus! O tema inglês, e eu não sei nada, não sei nada, não sei inglês! Escrevi uma tese 80 páginas só com artigos inglês! Você não está a imaginar, o desespero,
Moderator	O desespero!
Celsa	Eu chorei, eu deitei a tese no lixo! No outro dia, foi lá a buscá-la, mas eu sei o que, que eu passei, porque escrever uma tese em português, primeiro eu sou de Cabo Verde. Apesar da língua oficial é portuguesa, mas nós falamos crioulo! Quer dizer a língua portuguesa não é assim uma língua confortável para mim, ainda para cima traduzir artigos em inglês, e para cima escrever em português. Eu tive um desafio, que não desejo a ninguém.
Moderator	Era como, era como trabalhar, para sim em duas línguas quase estrangeiras.
Celsa	Sim, sim!
Moderator	Diogo!
Celsa	Por isso a língua inglesa tem que ser ensinada de outra forma.
Moderator	Diogo, queria acrescentar mais uma informação, porque vi o seu dedinho.

Diogo	É o seguinte! As regras pedagógicas, são universais ...
Moderator	Claro, sim!
Diogo	Não é possível ficar dentro de uma sala, duas horas sem intervalo por baixo que você ame a disciplina. Eu amo extremamente o direito, e sobretudo o direito publico, tanto que, passo quase as noites todas, a ler, mas eu devo fazer leituras paralelas, que são de 50 minutos ao máximo. 50 e 50 minutos paro. Já tentei ficar duas horas sem parar a ler e tudo, não consegui absolver nada. Eu digo isso de experiência própria, digo isso enquanto professor de universidade também, pedagogicamente, por isso é que, um tempo letivo são 90 minutos, dividido em 45 minutos, tem que parar de 45 minutos para os estudantes sair da sala d'aula. Os estudantes devem mesmo sair d'aula, aquilo não o professor vou ficar só um minuto, pedagogicamente, aprender que não, o professor tem que exigir os estudantes sair da sala d'aula, depois de 5 minutos, por mais que você ame a disciplina em si, não vai produzir. Entretanto a minha sugestão, se si pretende ensinar num verdadeiro sentido, pois também concordo plenamente com a Celsa, que ...
Moderator	Com a Celsa eu também não sei os vossos nomes.
Diogo	Eu também não sei os nomes.
Afra	Ele falta muito e por isso não sabe.
Diogo	A Celsa tem razão, porque eu tive inglês jurídico na faculdade, e por acaso tive 16 valores, e também não sei como é que eu fiz, não sei, eu decorei, decorei um conjunto de provas, e havia também algumas colegas...
Celsa	Milagres
Moderator	Os milagres de Fatima.
Students	Giggle.
Diogo	...também 17-18, e quando pergunto si eles sabem alguma coisa, olha eles dizem, já me esqueci, então, eu penso que, tem que se arranjar numa metodologia, mas que alguém que faz estudar inglês ...
Celsa	Eh, até da vergonha a dizer, mas aqui entre nós, não vai sair de aqui,
Moderator	Isto fica aqui
Celsa	Estou a brincar.
Moderator	Mais coisas a acrescentar?
Anita	Eu acho que também era fundamental, os trabalhos de casa.
Moderator	Trabalhos de casa, ok! Afra!
Afra	Eu só queria, quero acrescentar o seguinte, ali a colega, portanto referiu, muitas vezes aqui no exemplo, e o facto de eu não saber inglês. Eu tive inglês mas não, é começante, nós não dizemos o zeros, então dai a obrigação, nós muitas vezes estudamos o frases, mas eu tive inglês mas fui, fui como, quero dizer, desde o primeiro dia que cheguei acá, disse mesmo ao professor, não sei nada, e o professor constatou e os colegas também constataram que realmente eu não sabia nada, tanto é que quando foi aquela parte que nós escrevemos aquela fiche falamos um bocadinho, eu não fiz nada, o professor diz mesmo: "Afra tu não fizeste nada?" Mas HOJE tenho a certeza absoluta, que se o professor me desse a mesma ficha ...
Moderator	Você escreveria alguma coisa!

Afra	Absolutamente, absolutamente! Só por isso valeu a pena! Porque a aluna que não sabia nada há mais, como que dizer, não sabia mais do inglês, já conseguiu escrever alguma coisa, vale muito a pena. Vale muito a pena.
Celsa	E o professor, ele leve a aula com muita leveza, não intimida. Eu acho que os professores, quando não intimidam os alunos deixe os alunos mais leves, com aquele poder de que sabem mesmo não sabendo, eu acho isso muito bonito, ele leve aquele com muita...
Moderator	Com ... descontraidamente!
Diogo	Enquanto o professor escreve bem, enquanto o professor do ponto de vista pedagógico, esteve muito bem, e soube ensinar.
Anita	E ele era engraçado também, nos rimos muito, mas não era só por causa do professor,
Students	Laughing.
Afra	Não era connosco, e depois era...
Diogo	Soube bem ensinar, e tem domínio da matéria.
Afra	Tinha em conta as nossas dúvidas, esclarecia nossas dúvidas, que nós tínhamos. Deixava-nos dar as nossas opiniões, não é? Foi muito importante.
Celsa	Tinha sempre a paciência de nós ouvir!
Afra	Sim, sim!
Moderator	Ok, ok, Lena? Quer acrescentar alguma coisa?
Lena	Não, não!
Moderator	Então, se ninguém tem mais nada a dizer, eu também não tenho mais perguntas a colocar-vos ...
Afra	Temos, temos!
Celsa	Mas diz a ele, si ele quer nós dar aulas online, nós não importamos.
Afra	É isso, nos queremos pedir isso.
Moderator	Ah pois é, si tem algum pedido, podem dizer.
Celsa	Claro sim, nós queremos pedir aulas online.
Afra	Nós gostamos de continuar
Moderator	Gostavam de continuar?
Celsa	Sim, mesmo que não seja presencial, porque eu acredito que toda a gente tem a vida feita.
Moderator	Gostavam de continuar mesmo on-line!
Paloma	Mesmo que seja uma vez para semana.
Diogo	Só se foram nos fins de semanas.
Celsa	Mas online, online.
Raissa	Mas a partida seria, para poder concordar com os horários, durante. A semana é impossível concordar toda a gente.
Moderator	Uma coisa de cada vez, um bocadinho. Diga a Afra?
Afra	Eu estava a dizer que, hum, hum, disse que temos algo a acrescentar porque era bom se o professor pudesse continuar dando-nos essas aulas que era bom. Porque o método da forma como o professor ensina, até eu que tinha muitas dificuldades, conseguia aprender qualquer coisa, nas últimas aulas já conseguia interagir, já consegui dizer uma frase completa.

Celsa	Conversar com uma colega.
Afra	Foi, foi, foi maravilhoso, eh eu cheguei a casa, a falar inglês, cheguei logo a falar inglês, em casa falar em inglês.
Moderator	Que maravilha, então eu vou referir isto, como que é uma coisa que vocês desde o início, deste debate, desde esta conversa, me disserem que estavam tristes que o curso vai acabar, e tal, eu vou referi, não sei se isso, depende de ele, depende da orientação dele, depende não sei nada, até porque não sou desta faculdade, já foi, mas já não sou, iih mas vou dizer que vocês gostavam de continuar mesmo online, ok? Até porque ele se vai embora, ele vai para a Itália no fim do mês, portanto se ele, se ele poder, se ele conseguir, seria só será online de facto, não poderá ser assim presencialmente. E depois, é, é ele que vos dirá alguma coisa.
Afra	Tá bem
Celsa	Pois
Moderator	Tá bem?
Paloma	e agradecer toda ...
Moderator	Sim, ainda se vais contactar ele
Paloma	Já temos despidida.
Afra	Na quarta-feira, esta semana. Temos teste, acho eu.
Moderator	Então podem dizer a ele, eu vou dizer, vou vê-lo nos próximos dias, mas vocês também podem dizer. Ele fica assim mais contente, mais ... aborrecido e nada eu não vos conhecia, mas fiquei muito a vontade, também me senti muito fluido muito descontraído, e fiquei também com vontade de dar-vos aulas, mas eu não dou aulas de inglês e portanto agradeço do vosso tempo, agradeço o vosso entusiasmo que foi, que é palpável, visível, o vosso entusiasmo pela língua inglês, por este curso, e espero por vocês conseguem, possam ter assim mais aulas, muito descontraído o vosso entusiasmo é perceptível
Celsa	E que nós já estamos a sentir na pele, eu viajo e não sei falar nada, quero falar não consigo, uma vez perguntaram se eu podia abrir a mala, para tirar os livros eu não percebi, eu fiquei triste, senti-me humilhada e muito inferiorizada, quer dizer eu aparecia como a minha avó. Eu não gostei de sentir-me assim fraca. Portanto eu não quero sentir isso mais, eu quero sair e já falar, falar, quero conversar, mas não posso ... por isso eu quero aprender e agora podemos pedir como aprendeste inglês!
Moderator	Como é que eu aprendi inglês?
	Off task: the Moderator talks about his experience with languages and expresses his opinion on the learning of English ...
Moderator	Muito obrigado a todos, a todas. A maioria são mulheres. A todas.

Section 2: A2-B1 Course FGD Transcript

Speaker	Speech
Moderator	Jà està. Então Bentai, Bento, Denisa e Afonso. Não preciso de escrever e por assim, assim, e assim, ahahahah. Ok! A minha escátula o meu lápis. Não vou escrever! Acho que nada, mas pronto! ... Pronto! Conforme ao que disse muito brevemente eu hum fui, fui, fui solicitada a conduzir esta, esta entrevista que tem a ver com recolha de dados por parte do vosso professor para a sua, pras seu, pra, pro, para a sua tese de doutoramento, e tem a que ver, claro, com o curso que vocês fizeram recentemente. Ahm ... O aprender línguas hum vem de onde? Gostam? Porque aprender línguas - gostam de aprender línguas?
Bento	Pronto, no meu caso, gosto de aprender, mas devo reconhecer que não tenho muita capacidade para aprender línguas. Sento, o que eu gosto é mais, são os números, matemática, mas para aprender português tive mais ou menos uma obrigação a aprender, estou ca, a morar e o inglês e agora é - pronto aprender porque comecei um mestrado! O mestrado é tudo em inglês, então, então vi a pressão de querer aprender! Então vi aquele aviso que o professor meteu em diferentes sítios e disse, pronto! Vou lá ... já tinha feito outro curso numa escola! Então agora, numa forma diferente e a maneira que o professor fez as aulas para mim consegui aprender mais do que num curso anterior!
Moderator	Ok. Denisa?
Denisa	Eu sempre gostei, na verdade de línguas. Eu acho! Pronto! Como disse anteriormente, no Brasil, não temos! Eu aprendia com encartes de DVD, que eu gostava, com dicionário de inglês e ficava traduzindo e fui assim que eu aprendi inglês. Colocava um DVD no meu leitor de DVD's, ahah, colocava um DVD! Assisti em português com legendas em inglês e depois fazia ao contrário! Só, pronto, mas aprendi desta forma! Falta gramática, faltam aquelas regras que até fui o que temos nas aulas e eram mesmo para gosto e fazia o mesmo com italiano com espanhol que eu gosto mesmo dessas línguas
Moderator	Ahhh! Então tem uma paixão?!
Denisa	Gosto bastante! Como eu queria, falava mais línguas, mas não falo nenhum! Português - Ma sobretudo inglês agora porque também sinto muitas dificuldades no meu trabalho porque mexemos com muitos projetos internacionais e como estou ficando inserida no âmbito dos projetos de investigação, gestão dos projetos, faço muita falta ao domínio no inglês então eu quero, quero até continuar até chegar ao mesmo ponto de ter o mais domínio todo na fala que na escrita, conversar nas reuniões em Inglês, tem que trocar ao inglês, há investigadores em inglês, eu estou sempre - demora meia hora para escrever um email ...
Moderator	E trabalha em que área?
Denisa	Eu trabalho no centro de investigação, não? Mas nós trabalhamos no, em destaque mesmo. Nós damos apoio aos investigadores, aos docentes e trabalha mais com projetos financiados, projetos financiados pela FCT, pela Comissão Europeia ou por Câmaras ?
Moderator	E como é que se chama C - S?
Denisa	CES -Centro de Estudos de Sociologia do ICSTE dentro da escola de sociologia e políticas publicas e faço muita falta no trabalho!

Moderator	Claro. Hum, Bento não disse - não perguntei eu em que área é que ...
Bento	O mestrado?
Moderator	O mestrado, sim!
Bento	Sistemas e - é Redes e Sistemas de Comunicação!
Moderator	Ah - Sim, Afonso já disse um bocadinho, mas se poder dar-me o seu contexto um pouco ...
Afonso	Sim! Eu, na verdade, desde comecei esta filosofia, tenho algum interesse por varias línguas, tanto vivas ... tanto línguas contemporâneas como, como as línguas ditas mortas, neste momento, latim, grego antigo, alemão, eh o inglês tem uma motivação que é mais pragmática, tem mais com o uso, no entanto como motivação de ver texto em inglês ou, eh tem mais a que ver com a comunicação do dia a dia, também com a produção escrita e isso é o que me faltava, porque eu tinha uma grande capacidade de leitura em inglês, hum mas não conseguia formular nem pensar em inglês, por meu próprio, isso era complicado, mas nisto momento a coisa esta num ponto diferente.
Moderator	Eu sou Shabnam, como pode-se perceber, não é? que estou a conduzir esta entrevista para recolher, para a recolha de dados, da - sobre o curso que vocês fizeram, você chama-se?
Moana	Moana.
Moderator	Moana, queres-nos falar um pouco de si?
Moana	Ehhh, eh eu sou brasileira, faço mestrado na U Lisboa, foi lá que descobri sobre o curso, hum.
Moderator	Em que área é que está a fazer o mestrado?
Moana	Em direito.
Moderator	E gosta, gosta de aprender línguas ou é o inglês? ...
Moana	A única ... eu só falo português, então eu já sabia um pouco de inglês, mas aí eu preciso melhorar muito ainda, não consigo manter um dialogo, e foi essa intenção de ter vindo melhorar para poder eh melhorar evoluir no inglês, o que pensei.
Moderator	Ok! Então vamos mais ou menos começar a entrevista, propriamente, gostaram do curso?
Bento	Sim.
Denisa	Sim. Eu gostei bastante, eu achei a forma do professor dar as aulas muito interessante, como o Bento já diz, conseguimos aprender nestes poucos dias, poucas aulas, mais do que em um curso, se fosse um curso de seis meses, numa escola patronizada, pelo menos eu achei que ele atendia, não só a demanda do grupo, mas uma demanda muito individual, do que a pessoa estava, ele via e insistia naquilo, eu achei muito bacana da parte dele, atencioso duma forma diferente de, de ensino.
Moana	Acho que esta parte de insistir, onde a gente estava errando, acho que foi, o principal, assim, para da uma ..., o diferencial, não é? Foi! Ele não seguia aquela forma padrão: de o conteúdo de aula e este vamos dar, cada um fala, o professor fala, repete, repete, fala, acaba a aula, próxima aula! NÃO! Até se fosse preciso voltar naquele que foi falado na aula anterior, ele, ele ficava, mas ele, ele via a mesma pessoa não falando, não respondendo a alguma coisa, ele via a necessidade, ele via que não estava bem esclarecido, e ele focava, ele insistia, ele eh, dava repeti, fala ou perguntava toda hora a

	pessoa. Eu acho que teve ali uma atenção individual para todos que estavam presentes na aula, não foi nem uma pessoa, só foram, foi mesmo a necessidade individual.
Afonso	Eh isso, eu acho que ajudou a consolidar muito as bases de nossas dificuldades e a manter um nível de inglês de base mais evoluído para conseguirmos comunicar porque muitos de nos tínhamos vocabulário, mas não conseguimos articular isto em comunicação. As coisas ficavam um pouco estranhas, hum e depois com isso eu consegui, além disso, hum sobrepor uma camada dalgum ensinamento e de evolução, por exemplo na utilização dos passados hum e isso é importante, mas sempre tendo, hum como base os nossos interesses pragmáticos do uso da língua, ou seja, não era uma coisa em abstrato! Era uma coisa que nós estávamos a pensar mesmo sobre nós próprio. E isso, pelo menos a mim, ajudou! Um outra coisa que me parece essencial para comunicar inglês, que é, eu comecei a pensar em inglês e não a começar a pensar em português para traduzir para inglês, e eu acho que a principal questão do método do professor Michele era, é que como nós, estamos a pensar sobre nos próprios, e não sobre o manual em abstrato ou sobre uma caso paradigmático duma forma gramatical o seja o qual for, ajuda-nos a que depois quando nós estamos no nosso dia a dia a ter, a ter isso, voltamos a pensar em inglês e acho que isso é o ponto fundamental porque isso para mim foi o que me permitiu começar a produzir alguma coisa em Inglês e não estar meramente a traduzir no português para inglês, tenta pensar depois que fica uma coisa muito estranha que não percebemos exatamente o que, ehh acho que isso foi fundamental.
Moderator	Eu devia ter feito duas perguntas, não uma só, porque eu diz: gostaram do curso, o que que gostaram mais?
Students	Laugh
Moana	Eu acabei! Já lhe respondi! Acho que não tenho mais, então ...
Moderator	Sim, pediam três, três, três itens que o Bento quer partilhar um pouquinho? Já agora ...
Bento	O que eu gostei, é a maneira que ele tem, é a maneira que ele tem para interagir com os alunos, que acabaram de ser os meus colegas. Concordo com eles, porque - eu vou fazer uma comparação com um curso que eu fiz na, não sei se posso dizer o nom da Fanal. Então lá era tudo mais estruturado, porque tínhamos o livro, então tínhamos de, pronto, aqui também fazemos exercícios, mas a ideia dele era interagir entre nós pois o que a gente tinha feito durante a aula, voltar a explicar ou repetir, mas sem tentar ler o que estava la escrito, então no meu caso ajudou-me a tentar perceber mais como era, para estruturar as frases, as perguntas, os tempos verbais, e era isso. Por exemplo eu tinha, eu cometia muitos erros com, para ligar as frases, então o professor chegou a pé de mim e ele dizem, "Olha, tu fizeste um texto, agora tem que corrigir, e para próxima aula, traz acá e a gente corrige novamente." Então a maneira que ele tem de trabalhar ao nível pessoal e nível verbal, eu gostei, gostei e ajudou-me aprender mais do que numa escola que temos livro e temos mesmo, mesmo assim que tenha todo estruturado, eu acho que da maneira que ele ensina, eu consegui a aprender mais, no meu caso.
Moderator	Sim, obrigada, quer somar qualquer coisa?

Moana	Eh, eu acho que o ponto final principal que eu mais gostei foi exatamente o facto de ele insistir, onde a gente estava errando, acho que isso foi muito positivo, para todo o mundo, porque fez, eh não era só no dia da aula, quando voltava outro dia, e interrogava a mesma coisa, ele voltava de novo com a mesma coisa, também isso eu gostei.
Denisa	Sim, ele tinha muita paciência também.
Moana	Eh, sim!
Moderator	E o que é que gostaram menos? Também, se pudessem indicar três aspetos ...
Afonso	Eu ...
Denisa	Não tenho 3 aspetos que gostei menos, mas assim para mim o que faz a diferencia talvez o ... meu de organização, mas eu preciso das coisas organizadas, e eu acho que aquele "fluid text" porta sempre a voltar e escrever uma frase perdida aí, depois escrever uma frase perdida em baixo, eu achei muito bagunçado, o manual o fluid assim, é bom porque pronto não é aquela coisa patronizada, vai de acordo com a necessidades que tem naquele momento, mas o ponto negativo seria esta, esta bagunça, né? Hum! 'tá organizado. Eu pelo menos só uma pessoa mesmo organizada e patronizada, eu acho que isto ...
Moana	Era, é exatamente do que queria falar! Hum! Eu não sei se é porque a gente está acostumada a ter um livro, ter uma sequênciazinha, mas isto também me causou um pouco de, sabe, hem! Porque, certo, ele é em cima do, das necessidades, e ele, ele, era aquele que chamava do fluido, né?
Denisa	Fluid text! Texto fluido, TEXTO FLUIDO!
Moana	É! Só que aqui, meio que ficava solto, eu era um pouco confuso, eu senti falta de estar todo organizadinho!
Denisa	Exacto!
Moderator	Afonso?
Afonso	Sim! Eu acho que - eu 'tava a ouvir o Bento, e eu tava me lembrar de, duma coisa, eh, antes de responder a pergunta, queria só dizer uma coisa, e que é: parece-me que este método exige, por haver este grande necessidade de comunicação entre o professor e os alunos, para perceber quais são as dificuldades, e pôr os alunos a vontade para participar e mesmo não tendo confiança no seu nível de Inglês, para nós expressar em inglês, hum parece-me o ponto do lado do professor, um papel de poder criar um boa ambiente na sala de aula, e acho que não todas as pessoas são capazes de fazer isto! Eu estava a ouvir o Bento e estava a pensar se aquilo, de facto - é um ponto positivo do método, se é um ponto positivo do professor, o se para ser um ponto positivo do método, não precisa também ser um ponto positivo do professor! Portanto acho que há uma questão mais complexa. Quanto à dificuldade que os colegas levantaram do método, também acho que, de facto, é a dificuldades que eles tem, hem, eu já diz ao professor Michele, que se calhar ganhava em ter um capitulo final com as questões gramaticais, o com o que imos aprendendo, de uma forma mais sistematizada, o seja ter o fluid, mas depois, ter também um capitulo final com as coisas mais sistematizadas, de qualquer forma o método que eu adotei para tentar contornar isso foi eu próprio fazer num meu caderno, uma coisa um pouco mais sistematizada, com regras ...

Moana	Sim, eu também repassei para dar ordem, tentei organizar mais, mas ... eu também acabei para falar o professor si ele poderia colocar aquela parte de regras gramaticais, também a parte que faço arte porque ele ensina, a gente percebe, entende como o Bento falou, tem coisas. Eu já fiz vários cursinhos e coisas que eu nunca tinha aprendido e assim venho de aprender com o professor nessas aulas, e eu achei assim, gente com tanta cursinhos com tantas aulas frequentada, eu foi aprender em quatro parte de aulas ou coisas assim de aulas ... de aulas, e eu achei muito interessante, e como o Afonso falou também, não sei se foi mesmo DO METODO ou DO PROFESSOR, ou os dois, acredito que acho tinha também, a parte do professor em si, e acho que o mérito também é muito do professor, particularmente.
Moderator	Queres acrescentar alguma coisa, Bento?
Bento	Pronto, no meu caso - eu concordo com eles a nível da organização do, da informação, 'tava la um bocadinho, hum! Eu as vezes também estava um bocadinho embaralhado. Então o que eu fiz peguei nisso, também pois meti-me no meu caderno, e tentei mais o menos arrumar, para tentar eu perceber na minha organização porque não, não conseguia entender muito bem a organização dele. Mas não sei se é um ponto negativo, mas para mim se calhar era - para mim ... três dias por semana tinha sido bom.
Moderator	E isso era quantas vezes?
Bento	Duas! Hum, a quantidade de horas, eu acho que estava bem!
Moderator	Quantas horas eram?
Bento	Eram duas!
Moderator	Quatro horas em total para semana!
Afonso	Eu queria só ainda acrescentar mais uma coisa! Eu não sei se de facto, eu apresentei como ser um ponto positivo ou negativo e as coisas também, mas não sei se, se pode até transformar um ponto positivo no sentido, em que potencia o trabalho individual de cada um, pelo menos ouvindo agora os colegas, parece que todos adotamos ou mais ou menos o mesmo método - ahaha - tentar, e parece-me que isto pode ter sido positivo, num sentido em que nas aulas, nós de forma total, com o nossos problemas de comunicação, tínhamos habilidades baixas, para resolver este problemas e depois exigimos um estudar autónomo para conseguir nós organizar aquilo! Não sei se esto pode ser uma potencialidade, se é uma fragilidade! Hem, fica aqui um pouco aberto, mas parece-me que se transformou mais numa coisa positiva que, eh numa coisa negativa! Ahaha!
Bento	Laughs
Denisa	Bem vista!
Afonso	Não sei!
Moderator	Hem, hem, a próxima pergunta, se calhar, como compararia esta abordagem pedagógica com os outros que experimentou?
Denisa	Eu acho que essa despertou mais o interesse!

Denisa	Também tirou aquele pouco - não é bem receio, aquela coisa patronizada, não sei, pelo menos no Brasil, de aprender e gramática e isso, e, e, que é literalmente aquela coisa, joga isso na pessoa, joga isso na sala e isto tem que pegar, as vezes, não entendi de onde vem, para onde vais, 'tá perdida mais, não interesse, ah falou, foi dado, e a parte do professor dar explicação voltar nas necessidades, e como o Afonso também mencionou que não eram frases de livros, básicos, eram coisas do dia a dia, do que fazíamos, das nossas experiências, da vivência, do nosso quotidiano, necessitamos até de saber, e também foi mais fácil a desenvolver porque é coisa do quotidiano. To, o método dele tornou mais leve, comparado a os outros cursos! Eu achei, ficou uma coisa mais, eh mais fluida, mais, hum! Mais leve exatamente isso, comparado aos outros.
Bento	Por exemplo, eu que fiz um curso, além em cima foi um curso pago, que não é barato, o que acontece naquele curso temos uma estrutura, mas era tipo, hum, hum, primeira fase, segunda fase, conformemos, as faixas, mas se uma pessoa tinha uma dúvida, não voltávamos novamente a aquela fase, neste caso o professor, se um estudante tinha alguma dúvida, voltava novamente e explicava uma outra vez, e voltava a fazer o exercício e insistia com aquele erro que a gente tinha, então isso ajudou-me imenso.
Denisa	Sim! Ele fazia a questão que a pessoa aprendesse, que entendesse, e entendeu porque daquela forma! Eu também achei particularmente agora falando, também gostei muito da atenção que ele deu para todos os alunos, porque eu também, teve, semana teve greve e eu não consegui vir e não queria perder mesmo duas aulas, e por mais que ele não tivesse aqui meios técnicos de conseguir vídeos, zoom, ele arrumou mesmo, não sei si ele fez com o telemóvel, mas era um jeito de conseguir acompanhar, as duas aulas, tanto a terça, quanto a quinta, não foi terça, quinta e sexta, já ...
Bento	Deve ser quinta e sexta!
Denisa	Mas ele fez, deu o jeito de me acompanhar e não me perder aquele conteúdo também! Fiquei muito agradecida, porque também aprendi coisas ali mesmo só escutando, não consegui, não consegui falar, mas o momento para mim foi muito, muito, importante! Achei bacana também.
Afonso	Eu – hum! O inglês que eu tinha estudado, nunca tinha feito fora da escola até ao secundário, hum! O que eu estudei na universidade foi alemão como língua, hem e de facto alemão, na universidade com manual fica demasiado, hem como dizer, parece demasiado infantil! Agora eu acho que há uma questão que é particular ao inglês, e não é particular a uma língua que nos aprendemos do zero, eu acho que nós todos temos muito vocabulário em inglês no nosso do dia a dia, e o que nos falta é sobretudo, conseguir juntar este vocabulário, para conseguirmos comunicar, numa língua com qual nós não estamos tão habituados talvez fazemos um trabalho mais demorado. O que eu senti nesse curso foi que, eh pela forma como está montado nós progredimos muito rápido, e havia inglês que nós tínhamos muito escondido e que não conseguimos utilizar, palavras soltas que não conseguimos utilizar, começamos a conseguir a utilizar, hum! E acho que isto foi o grande, hum, aspeto diferenciador dos outros tipos de curso, mas também se calhar se deve esta circunstância específica da língua inglês a ser uma coisa mais do nosso dia a dia.
Moana	Familiarizada.

Moderator	Como é que a ausência do livro, influenciou a relação com o professor?
Denisa	Acho que a ausência do livro, não fez falta nenhuma, até influenciou mais participação, o contacto do professor para com aluno.
Afonso	Sim! Eu acho que exigiu que houvesse uma proximidade maior, hem uma comunicação muito maior, para também perceber ou seja a aula estava em dependência da comunicação que nos tínhamos, o professor e alunos e entre alunos.
Denisa	Sim, sim! Eu acho que deste ponto da vista, a falta do manual traz para aqui as necessidades de cada um de nós, e uma articulação dessas necessidades. Exato! Que foi diferencial das aulas do professor.
Afonso	Eu acho, que pode também ser um aspeto já para criar um bom ambiente turma, como senti um bom ambiente da turma toda. Não sei se vocês concordam?
Denisa	Eu concordo, acho!
Moana	Sim! Eheheh
Bento	Sim, ahah!
Denisa	E, foi até divertido, acho que nas aulas padrão ... não é muito legal e nem a vontade, fica fazendo exercícios em dupla, não, aqui era até divertido, a gente se divertiu, num momento que criava-nos exercícios assim com o nosso grupo.
Moana	A interação entre os alunos era maior sem o livro, eu achei.
Denisa	E era mais aberta, também mais leve!
Moana	É!
Moderator	Alguem? Posso? ...
Afonso	Eu acho que, também há um aspeto importante que é: Não há um nível padrão ou seja, as pessoas estão a tentar articular níveis diferentes de Inglês, umas com as outras e isso acaba por criar uma relação, pelo menos eu senti que era uma boa relação por os dois lados, tanto por a pessoa que esta hum, num nível mais desenvolvido e que está a tentar de ajudar a outra, por exemplo aconteceu varias vezes de estar com pessoas que não estavam a conseguir de formular perguntas, e as vezes basta dizer qualquer coisa! hem, 'tava, por exemplo, a utilizar o "do " com o "he" ou o "she" em vez do "does" e a aquele se devolve rapidamente, e do outro lado também exige que a pessoa tem uma complexidade de desenvolvimento, eu achei isso muito interessante por quando nós estamos com o manual, eh ou aquilo se torna demasiado exigente por uma pessoa que está no nível a baixo do manual, ou se torna demasiado eh, desinteressante para quem já está a ... Portanto o facto ...
Moana	É muito individual, porque cada um escreve no seu, sem contacto algum, sem nenhuma interação!
Afonso	Sim, sim, também isso!
Moana	e aqui a interação era para além disso, brasileiros com portugueses, chilenos, russos!
Afonso	Russo, sim!
Moana	Então, ... ali também, que não saberíamos se não tivesse esta interação era, cada um com o seu livro, levo cada um.
Moderator	Se quiserem, depois regressar, mesmo nós continuando, a vontade, 'tá bém? ... A ausência de um currículo pré-estabelecido, seria a ausência de um

	programa escrito, acham que contribuiu para considerar as necessidades dos alunos?
Afonso	Sim!
Bento	Sim!
Denisa	Sim ...
Moderator	Não sei, se querem ...
Denisa	Não, é que já foi falado.
Afonso	Pois é, eu também não queria utilizar o ...
Denisa	O que seria só repetido, mais ou menos.
Afonso	Mas ...
Denisa	Sim! Com certeza!
Afonso	Hem. Sim! Eu acho que a ausência do currículo tem exatamente a ver com isto: que é a articulação dos diferentes níveis de inglês, e dos interesses práticos das pessoas, acaba primeiro por nós satisfazer e motivar muito mais! Por exemplo eu, eu partilhei com o professor Michele que a Barcelona eu não tinha uma capacidade de comunicação em inglês muito envolvida e tive cinco dias para começar a comunicar em inglês, porque os meus amigos que estão lá, são uma comunidade! Eu tenho uma amiga da Jordânia, tenho amigos portugueses, portanto, a comunicação tem que ser em inglês. Não era muito difícil conseguirmos nós entender, e apesar de todo, eu consegui comunicar em inglês, consegui comunicar em inglês em quatro tempos diferentes, portanto e isso é muito interessante porque acaba por nós motivar também, ou seja, responde as nossas necessidades praticas e não está a responder a um currículo abstrato, e de que as necessidades que os outros pensam que nos temos! Hem, isso é muito interessante, porque cada um de nós traz necessidades diferentes, por exemplo o Bento está a estudar Inglês e precisa entender as questões que ele precisa comunicar, eh a Denisa precisa de escrever Inglês e comunicar com cidadãos também em Inglês e portanto são necessidades de Inglês e acabam o curso a articular todas aqui numa coisa que me parece mais interessante, muito mais interessante que se o professor houvesse um currículo com metas e tivemos cumprir, não sei Bento ...achas ...
Denisa	Tornaria, tornaria, ante de antes, desinteressante! Largaríamos num meio do processo, provavelmente o que aconteceria! Num meu caso, que já aconteceu! eheheh!
Moderator	Sim! O que acham deste ensino - desta abordagem sem livro!
Moana	Hum, hum! é isso! a gente sem o livro há maior interação entre os alunos eh, os alunos com o professor, sem o livro não precisa de seguir um cronograma, vai para as necessidades da gente, então é isso. E estas necessidades acabam por ser mais atendidas, não é? e a ter mais atenção.
Afonso	E também, o facto da aula não necessitar de isto para progredir e faz como nós procuramos as nossas necessidades, e percebemos o que nós faz falta o que não falta.
Denisa	Eu sou uma pessoa, que pode não aparecer agora, mas eu detesto falar! Detesto falar em publico, o com pessoas que não conheço, com quem não me sinto a vontade e o professor, não sei se percebeu esto, na primeiras aulas que ele insistia de mais que eu falasse o tempo todo, e eu quando estava embora falava: "Ah sorry", hum, e eu pelo que porque insisti que você fale e foi até bom porque depois, eu já queria falar ou se ele perguntava

	eu já respondia ou já levantava a mão, chamava, que eu já queria saber aquilo, e depois até falava mesmo quando ele não me perguntava.
Afonso	Sim, mas justamente é da postura do professor de tentar puxar, puxar por os alunos, e isto que eu estava a dizer que no método não tudo, se calhar também existe um papel do um professor! Não é só um papel de exposição! É um papel de criação do um ambiente onde as pessoas estão confiantes para falar mesmo fazendo erros e estes tipos de coisas.
Denisa	Eu acho que ele tinha aquela postura, a diferenças dos aquele professor que, que tem aquele professor que 'tá li, para dar aquele conteúdo, mas tem professor ali qui está ali para pessoa aprender, de facto, ele não estava li só a dar o conteúdo, ele estava li para fazer-se entender e compreender e trazer mesmo conhecimentos.
Moderator	Como foi a interação com os alun - do professor com os alunos durante o curso?
Denisa	Cinco estrelas. Ahahah!
Afonso	Sim!
Denisa	Não, mas ... é porque acho que todas as respostas se acabam por ter o mesmo jeito, a volta de aqui! ahaha ... mas eu acho que aqui, eh, ... é um resumo de tudo aquele que foi dito! Foi! Ele foi impecável, ele atendeu a demanda de todos, ele foi atencioso, ele insistia que a pessoa - ele insistia - ele insistia que aprendêssemos mesmo, que não tivesse aqui só alguém escutou, não, 'tá a saber, repete, então fala, então disse e ainda fazer isso, (unclear) então e agora fala mais uma frase até insisti e queria comprovação mesmo (unclear)
Afonso	Sim, eu acho que o professor Michele, pelo método que tinha, tinha uma grande necessidade de interagir com os alunos, e pôr-nos a vontade para poder comunicar na aula e ele acabou por prestar uma atenção, hum, a cada um, que é uma atenção muito minuciosa, tentava perceber qual é que era o problema de cada pessoa, e ele sabia e reparava, ele sabia qual é que era o problema, aquela pessoa não consegue fazer perguntas, e aquela não consegue usar o passado.
Denisa	(unclear) E eu acho que uma coisa que todos podem falar mesmo até aqueles que não estão presentes aqui, todos se sentiram completamente atencioso pelo professor, sem atendida, sentia a atenção, atendia as necessidades, do que precisava até, mas parecia que sabia ele do que nós precisamos do que nós mesmos.
Afonso	Sim! Eu - mas eu queria chegar ao ponto, que é, o método nesse sentido, e como está muito dependente de isto, eh, pode criar um obstáculo, um desafio, que é: não se pode ter muitos alunos dentro a sala d'aula, o seja, o professor Michele não conseguiria dar esta atenção a 40 alunos ou a 30 alunos dentro uma sala d'aula, eu acho que era impossível, ou a ter 5 turmas, com 30 alunos, era muito difícil gerir as dificuldades de cada um por muito que eu gostasse, eu acho que o método está muito dependente desta, dessa ligação muito forte entre o professor, alunos, entre estudantes e aí pode haver uma limitação, ou melhor uma questão que tem que ser atendida, que é o numero das pessoas que é possível ter nisto tipo de curso.
Denisa	Sim, eu acredito que o número das pessoas influência também, totalmente.
Moderator	Como é que vocês -
Denisa	(Unclear)

Moderator	Desculpa!
Denisa	Não, não!
Moderator	Como é que vocês se sentiram durante o curso? Foram as sensações diferentes daquelas em cursos mais tradicionais?
Denisa	Sim, como já diz, nós se sentimos muito mais a vontade. Sentimos a, a, as necessidades mais atendidas, a vontade para perguntar, para falar, para errar, pelo menos [...]
Moana	E isto, e não tenho muito mais o que dizer! É basicamente isso.
Bento	Eh, no meu caso, a minha sensação em comparação com os cursos que e já fiz, eh por exemplo, os cursos que são pagos, é sempre tive aquele receio de falar e, e, e dizer qualquer coisa (unclear). Aqui no começo também tinha aquele receio de falar e fazer alguma frase, mas conforme as aulas foram, foram andando já comecei a sentir aquilo, aquele, como é que se pode dizer? ...
Moana	Mais a vontade!
Bento	Sim! Sentir-me mais a vontade, porque além do professor atender cada, cada hum pode ser erro, dúvidas que tinha cada aluno, no meu caso fazia-me sentir mais a vontade, nas últimas aulas já tinha, com a minha colega, a ser mais a vontade de falar e participar num exercício.
Denisa	E também, independente de qual era a sua dúvida o erro, porque as vezes eram erros muito burros, assim estúpida que não deveriam ser, mas na hora nenhuma se senti constrangimento de ser um erro tão burro, uma coisa estúpida que como assim, que sentimos fora, fora deste ambiente, das aulas em cursos de fora, que aquilo seria um erro tão absurdo tão burro, estúpido que você sentiu esta vergonha de pronunciar sobre ele. Engole, fica e continua todas as aulas sem entender aquela coisa básica, e depois mais para frente, acaba para ser ficando, porque não, não entendeu, não compreendeu mesmo o básico como deveria ser e vai tornando uma bola de neve porque acaba faltando ferramenta para entender aquilo que vai vir.
Afonso	A frase tradicional nos cursos que costuma utilizar é: "Essa matéria não é deste nível! Já era suposto ter sido aprendida! Eh, isso é um problema, porque se uma pessoa não tem o nível abaixo, não vai aprender nada, ao nível a seguida, e o facto de não houver metas curriculares, não haver um programa curricular aqui, tem esta grande vantagem que é consolidar todos os nossos conhecimentos base e tentar de construir a partir das bases, e parece a única forma, mais o menos normal, de aprender uma língua de uma forma consistente, não é?
Moderator	Queria acrescentar? Queria dizer alguma coisa? O que é que mudariam na forma como este curso foi realizado?
Bento	O que eu mudava é, era a quantidade de dias como já tinha dito, pronto eu sei que nas últimas, não sei se foi, foram nas últimas três ou duas semanas que o professor adicionou, mais uma, ah nas ultimas duas semanas! Ele adicionou mais um dia! pronto eu percebo que as pessoas que não conseguem vir, mas para mim era isto que eu mudava, mais um dia eh, e ou outro era a organização da ordem! Para mim o que mais fazia, porque, mais fazia problema e no sentido que, eu queria aprender e estava a aprender muito, por isso gostava de tivesse sido mais um dia, 3 dias para mim, eh...
Moderator	Hmm! ...

Denisa	Acho que eu também só queria o ... a parte do manual, que ele dava para conter esta parte gramatical, de regras mesmo, si, mesmo que seja uma parte se ele teve um outro manual de regras ou de gramática, não sei! Algo assim deste tipo, mas só sentia falta de isto mesmo, porque as vezes, ele explicava muito! Na sala entendemos muito, mas por vez vamos fazer isso, deu uma dúvida e não tinha onde consultar no seu exercício, mas as vezes, nem sempre o exercício atendia aquela tua dúvida. Você queria mesmo consultar a regra ou a gramática, sabes, uma base mais sólida para ter a certeza. E também acrescentaria não só mais dias, quantos meses. Ahahah!
Bento	Ahahah!
Moderator	Este foi de dois meses?
Denisa	Não chegou, não! Foi um mês! Foi desde 16 -17 de janeiro até ...
Afonso	Sim, eu também acrescentaria o tempo! O número de aulas por semana, (unclear) um curso intensivo foi normal! Hum, mas sim, eu acho que, eu pelo menos aprendi muito eh, e sobretudo comecei a pensar em inglês! Eu acho que isso é o ponto fundamental. Hem, que põe as coisas, me apresentava no aeroporto e 'tava a pensar no passado, para tentar treinar o passado não tinha ido nas aulas, eu pensava como é que é? Hum parece-me que isso é o fundamental. O que não gostei é que o curso foi o mesmo Ahahah.
Denisa	Sim, foi muito curto. E também mudaria o horário, porque as 18 é muito apertado para conseguir vir. É tão apertado! Acho que para quem não trabalha, não quer cumprir - no meu caso eu tinha que (nuclear) cumprir a hora exata! Então para mim foi muito, tinha trastorno em temas de horário!
Moderator	O que é que acham da ideia do manual, hum, fluido, construído durante as aulas na interação com os alunos? É mais próximo das necessidades dos alunos? Há benefícios? Ou que não - ou não funciona?
Denisa	Aquele que dizemos, e houve mesmo, foi benefício porque foi de acordo com as necessidades dos alunos. Funciona, mas faltava um pouco de organização, 'tá li um pouco mais estruturado.
Moana	Eu acredito, que depois da aula seria interessante, ele reorganizar.
Denisa	Exato, extruturado.
Moana	O que foi passado e colocar certinho no material lá, porque continuava do jeito que ia passando na aula e isso era confuso!
Denisa	Ficava mesmo muito confuso. Ou ter uma parte, tipo deixar o fluido para continuar sendo assim.
Moana	e o outro,
Denisa	Assim, mas ter um material de apoio que seria mesmo mais estruturado, com as gramáticas e as regras.
Moana	Com topicos, certinhos...
Afonso	Eu para caso não sei se concordo muito, porque parece-me que, trabalho de reorganização pode ser um trabalho que passa por o lado do aluno ou seja pode ser um trabalho que exigiamo-nos com o pessoal todo.
Moana	Sim, mas não teria a parte da, da gramática, o como aquelas regras que ele estava dando na aula, si teve que fazer um exercício queria lembrar daquela regra e queria consultar mais notinhas.
Afonso	Eu acho que são mais ou menos no manual acho que não estavam, pelo menos eu tinha notas, eu consegui organizar o meu próprio, ou seja numa forma quase uma folha A4 com todo, com todo, toda a matéria que demos.

Mara	Hello!
Moderator	Hello!
Mara	May I?
Moderator	Yes, of course!
Mara	Sorry, I am late!
Moderator	It's ok! ... I am moderator! I am working with Michele, and I have been requested to conduct this interview. If you would like to introduce yourself.
Mara	Ok, My name is Mara Vetos! Some of you I saw during the lessons, and I am here to participate ...
Moderator	In the interview, that we are conducting in Portuguese, ok? Pronto! Então vamos continuar ... depois se quiser rep - podemos ver aqui algumas questões, e a nossa última questão, não sei se o Afonso conseguiu?
Afonso	Sim! Sim!
Moderator	O que é que deste curso se podia utilizar nos outros cursos de inglês, ou que poderia ser utilizado por talvez melhorar o ensino?
Denisa	Acho que foi mais esse método, esse método interativo dele, que ele fez, este fluido, de atender as necessidades, resumido é isso ... Resumindo, não sei se queres falar mais estruturado, ahahah.
Mara	Eu acho que o método que Michele aplicou, hem é um método muito interativo. Hum, a questão é o facto de não ter o livro, acho que é até benéfico! Não temos que seguir aquele padrão do que está instituído, e acho que ele adapta muito as aulas as necessidades dos alunos, e sobretudo isso! Portanto nós temos um livro que acaba para ser aquele manual fluido, que ele, que ele, que nós construímos com as nossas dúvidas e com os esclarecimentos que ele foi dando, e eu acho que é muito virado para a turma, para cada um de nós, não é, não é, um, um ensino institucionalizado. Eu acho que isso é importante!
Denisa	Não foi diferencial!
Moderator	Olha, eu já coloquei as questões todas, não sei si querem acrescentar mais alguma coisa.
Moana	Talvez seria, interessante, a partilha das opiniões dela naquele que já falamos.
Moderator	Sim, ela - Podemos então - sim, as nossas questões estavam em torno do que apreciaram mais no curso, do que poderão não ter apreciado, como é que comparam esta abordagem com as abordagens mais tradicionais, o papel do manual o da falta dele nas aulas, como se sentiram, como foi a interação com o professor, hem ...

Mara	Acho que a interação com o professor foi boa, o diálogo é fácil, e ele percebe bem as nossas questões hum. Acho que se põe também muito do nosso lado e consegue perceber as nossas dúvidas, sem assim calhar, hem! pronto porque as arneiras, os mistakes que nós fazemos e que depois percebemos, que aquele era tão básico, que não valia a pena, mas pronto estamos assim num ambiente mais descontraído, não pensamos tão bem. As coisas sai e quando saem mal e ele, ele diga não é assim é assim, pronto, e depois até nós percebemos, e uma vez ou duas que eu pedi desculpa pelo erro porque realmente eram erro tão primário que ero escusada, mas pronto acaba para acontecer e eu acho que a abertura dele e o facto de pronto acontece saiu, paciência, da volta portanto não queria nenhum constrangimento, e acho que isso temos, põe-nos mais a vontade para falarmos, porque assim fala mesmo que diga mal, não faz mal, estamos aqui para emendar, para dar a volta, e para aprender, e portanto aprendemos todos uns com os outros, se quiser, pronto, diga aquele que acha, mesmo que tenha duvidas, pronto vamos adaptar o vocabulário, vamos por a palavra certa num contexto certo, e eu acho que ele consegui isso muito bem. ... Parece, não sei se você já tinha respondido. Acho que gostei do método dele, sobretudo porque não é tradicional, não é o by-the-book, e, e porque é muito virado para nós, para a necessidade da turma, e porque nós põe a vontade para falar, mesmo que se, se diz um erro e ele diz não é assim, passa a ser assim. A questão dos trabalhos de casa, pronto eu não gosto dos trabalhos da casa! Não tenho muito tempo para trabalhos de casa, mas acho que foi útil, porque nos obrigou a pensar um bocadinho naquele que nós fizemos nas aulas e que, e que é bom rever porque também sem trabalhos as coisas não se conseguem, não é?
Denisa	E acaba no esquecimento.
Mara	É! Portanto acho que o trabalho, o trabalho para casa, neste aspeto foi útil, e esta interação que ele tem connosco do ficheiro, e o ficheiro anda para acá e para lá e nós dizemos o que achamos, fazemos as nossas coisas, e, e, ele vê, comenta e acho que uma maneira fácil de sentir o professor perto, gostei disso, gostei disso.
Moderator	Em que area trabalha?
Mara	Eu trabalho na área financeira, e pronto, e tenho contato com muitas coisas, também aprendi outra língua, de, de, no meu currículo de agora, ou seja é uma língua relativamente recente porque a minha empresa se expandiu para Espanha. Eu precisei de aprender o espanhol, ah, portanto eu tive aulas de espanhol num contexto empresarial, eh o que aprendo numa língua estrangeira é sobretudo termos da minha área, portanto é assim e não, não, não estou a aprender aquilo que normalmente se aprende aqui com o vocabulário mais corrente. Pronto! o que é que aprendo é quando vou pó - se eu precisar numa reunião em Espanha tenho que ver, por exemplo, quais são as ruas, pronto, que eu tenho que andar, fazer as perguntas como é que eu cheguei nesta direção, como é que eu apanho o metro, e onde é que eu posso comer, o que eu posso comer! E depois é, é vocabulário hem empresarial, de reuniões, de clientes, de fornecedores, de produtos, de mercadorias. Pronto! É um bocadinho vocacionado neste sentido. E aqui é, é, é mais, mais leve, pronto, porque é mais adaptado a escola, e pronto, fez-me sentir-me um

	bocadinho outra vez como uma aluna, outra vez universitária e achei graça participar neste projeto.
Afonso	Eu, eu gostava ainda de voltar à última pergunta, que tinha sido feita, o que é que era bom, hem, utilizar disto método no método tradicional ...
Moderator	Sim!
Afonso	E a Mara estava a falar bem da relação que se criou por o ficheiro anda para frente e para traz entre o professor e o aluno, e isto parece-me o mais importante que o professor conseguir ou ver as dificultades do aluno, e o aluno ter uma relação com o professor hem que é uma relação de simpatia também e que criou uma sensação de satisfação a conseguir superar estas dificultades! Isto parece-me o essencial deste método ou seja - o facto de ser fluido de ter uma grande interação entre todos, mas como eu tive a oportunidade de dizer há pouco. Não ss - hem, passar isto pó o ensino tradicional, sem mais, pode ser um desafio, porque isto não é compatível com o facto dum professor ter imenso alunos, cinco turmas com 40 alunos. Um professor não consegue desenvolver este trabalho quando tem tantos alunos e portanto, parece-me que não é, é - parece-me que a questão está mal formulada, eu queria atacar esta questão nisto sentido: em que não é passar coisas deste método para o método tradicional se calhar, o problema é mesmo reformar o método tradicional todo com base nos pressupostos iniciais deste método, parece-me que é mais esta questão porque o que foi aqui falado foi muito que era importante ter o pressuposto inicial deste método, e depois eventualmente complementá-lo com uma parte gramatica e que pudesse hem, sistematizar dalguma forma o que foi dado, eh portanto a questão parece me ao contrario o seja "o que é que do método tradicional ainda pode ser aproveitado pelo este método" e não, hum ...
Mara	Pois eu percebo. Há uma coisa do método tradicional, que eu acho que se calhar não se pode mudar. Que é o facto de haver alunos muito novos, o seja são alunos que ainda precisam de aperfeiçoar a escrita, e nós aqui, o professor escreve no ficheiro, e nós escrevemos no ficheiro, e escrevemos pelo teclado não precisamos de escrita. O que acontece é que, eh, no nosso dia a dia nós muitas vezes, precisamos d'escrever, escrever a mão, não é? Pronto, e eu acho que uma das coisas que hoje em dia na classe jovem, e jovem, adolescentes ou até ainda mais novos, não tem esta prática d'escrever na maneira que a letra é entregável, não dá para perceber, não dá para perceber, aquele z é igual z e j é igual ao z e não se percebem nada! Pronto, e acho que outra coisa que, que eu acho que também tem que ser desenvolvida! Nós aqui também não fizemos, porque também o Michele não tinha tempo para desenvolver todo, o que é a leitura, pratica da leitura. Portanto a oralidade, a leitura e o escrita são fundamentais na aprendizagem duma língua e eu acho que mesmo assim o Michele consegui fazer muita coisa, tivemos muitas poucas aulas mas eu para rever, para mim deu para fazer um refresh no inglês e mesmo assim para aprender algumas coisas e vocabulário, mas se me perguntarem se isto método, há coisas nisto método que podem ser aproveitadas pó um método tradicional, mas, hum, até que ponto é que, hem há coisas que o método tradicional tem que ser, sobretudo neste questão d'escrita, da conversação, e da escrita a mão, da conversação sobre tudo isso, porque eu acho que esta geração de, de agora de miúdos está muito vocacionada por o teclado e por o telemóvel e fala pouco, interage pouco com uns e os outros, e depois é uma linguagem muito simplificada,

	que não se percebe o que é que é um k o não se que! Pronto, vocês devem saber isto melhor que eu, e que olham para e quem que está em causa? e depois a outra coisa que é, a coisa que parecem que aprenderam mal o a palavras parecidas que eles não percebem o significado, então é muito por aquele que ouvem, porque não vi a palavra escrita, uma das coisas que no outro dia me espantou, quero dizer, pois até rir, é 'tavam a falar no aquário Vasco da Gama, e então dizem que era o aquário de Basco da Cama, eu, aquário de basco da Cama, foi o que que eles perceberam, com certeza que, aquário Vasco da Gama e eles disseram aquário de Basco da Cama, eu, pronto, pois lá percebi o que é que aquele queria dizer, mas percebe é assim! É todo muito de ouvido porque não leem, porque não escrevem, porque não veem, não veem escrito depois aquele vai muito d'ouvido e ...
Moana	Sim! Depois hoje em dia é todo muito tecnológico, na nossa altura, pelo menos na minha, na minha altura, fazer trabalho de casa era pegar este complete, ler escrever a mão, fazer o trabalho todo escrito, e agora estão ca hum na Internet, faz a pesquisa o que é, copia, manda imprimir.
Mara	Era, era portanto, é outra coisa que agora não fazem...
Afonso	Sim é verdade, o facto de haver o manual fluido, pode promover hem, a que as notas durante a aula, sejam tirada desta mal via digital, para pois poder complementar aquilo. Eu para caso não tinha pensado em isto porque eu escrevo sempre a mão, e gosto deste método, e como Mara estava a dizer eu acho que é importante, porque nos ajuda, o facto que temos-nos que fazer a mão e não ser um computador com corretora automático, que põe as letras e tal, ajuda-nos a perceber se o levem antes do m, isto é muito importante de ter isto trabalho manual, e isto também nos ajuda a pensar porque o ritmo, da escrita a mão é diferente, do ritmo do escrito com o teclado, e uma pessoa tem que pensar a o que está a fazer, hem, é muito diferente, eu gosto muito de isto, mas admito que a minha geração já não é assim,
Moana	pois não, não é.
Afonso	Muitas das aulas escrevem a mão e os trabalhos escrevem diretamente ao computador. É uma coisa que eu não consigo fazer, eu tenho que fazer manuais escritos- mão escrita ... pois os manuais escritos vão para frente depois refaço, pois arrisca, pois quando vai para o computador já é outra coisa completamente diferente, e isto é o processo de criação não é? Um processo de aprendizagem, eu acho que que se, o seja nós pensamos que para trabalhar à linguagem, e esto trabalho com as palavras, com as letras que nos ajuda a chegar a um ponto, isto é o estudo, verdadeiramente ...
Mara	Hum, hum, mas é assim, para nós chegarmos a este estádio, é preciso que tenha sido feito um trabalho antes, e o que eu noto é que uma das coisas que eu a tempo fazia era as vezes precisava, de deixar recados em casa, pronto, deixava recado e hoje os miúdos para deixar, não faz sentido deixar um recado, não deixam recados, chegam tarde, não deixam recado em casa, um post-it, um post-it não fazem, um post-it não, não utilizam, não sei como os recados, provavelmente ...
Moana	Hem, é, é SMS.
Mara	Deve ser SMS!
Moana	Sim, WhatsApp ...
Mara	Pa casa... e os dias antes usava, usava ...
Afonso	Eh o WhatsApp da família

Mara	Usava dizer, hoje vou chegar mais tarde, te isto no frigorifico a fazer pa aquecer o almoço, pa fazer não se que, pronto, coisas muitos simples.
Moana	Não existe...
Mara	e isto hoje não cabe nas cabeças deles ...
Afonso	Na minha cabe, mas ...
Mara	Mas não da, não dá para os miúdos, não fazem recados.
Afonso	Sim, mas voltando no manual fluido, de facto pode promover isto, mas isto depois tem muito, que ver com o trabalho individual de cada um, de forma o seja, o manual fluido é de facto a base das aulas, mas cada um pode tiras as suas notas, e parece me que é importante. Ou se ...
Moana	Todos fizeram!
Mara	Hum, hum, porque temos esta liberdade, o Michele deu esta liberdade, quem escreve, temos o caderno, na aula traga uma caneta e um caderno, e ele continuo a fazer um manual, e o manual é construído, e quem quiser toma as notas, e eu acho que isto no mesmo tempo nos da, a liberdade de cada um tem o seu método, já somos crescidos e provavelmente, cada um já tem a sua forma de trabalhar e o Michele não impõe, ele da li as aulas, diz aqui assim, mas nós estudamos e fazemos as coisas como entendemos, e eu acho que isto é bom, agora, não sei si este método pode ser aplicados em miúdos que ainda não aprenderem.
Afonso	Hmm, ok, ok.
Mara	Estás a ver, porque isto é um trabalho de aprendizagem e agora, nós estamos aqui a consolidar, não é? Pronto eu por exemplo trabalho direto no computador, não faz sentido fazer um trabalho a mão, um trabalho de relatório a mão, não tem tempo e não da. Portanto eu escrevo logo, pronto ehheh, não dá mesmo, hum, mas percebo que haja, haja isto ...
Afonso	Hum, sim quando são coisas que precisam pensar mais, mas geralmente vou pôr um manuscrito, hem, mas, a Mara estava a dizer uma coisa interessante que queria complementar, mas esqueci-me, ahheh da questão de ser, deste método, hum ser para pessoas que já tem o nível de inglês mais avançado. Há pouco estava, estava muito a dizer isto que, hem isto parece-me o resultado com o inglês que justamente por nos já temos no nosso quotidiano muita linguagem só não conseguimos gerar articular e isto ajuda-nos sobretudo neste ponto, eh admito que nas outras línguas, as coisas não temos nenhuma base e isto método pode ser mais difícil por exemplo, imagina aprender o japonês do zero com manual fluido, pode ser mais difícil, porque é um trabalho mais de vocabulário, de aprender a dizer bom dia,
Moana	Eu já fiz aulas de mandarim, e mesmo com texto, para escrever com os caracteres ...
Mara	Pois eu acho que, deve ser muito difícil sobretudo por causa das letras, não é?
Moderator	O alfabeto é completamente diferente.
Afonso	Eu também não tive contacto, eu também 'tou a dizer isto, mas não tive contacto com isto lado do curso do aprender a dizer bom dia em inglês por exemplo, acredito que, a turma do aluno tenha mais isto ... isto um pouco mais presente, mas parece-me que o que foi conseguido e a maior vantagem disto método é conseguir de... tirar um grande inglês e um nível muito grande em poucas aulas ...
Mara	Soltamos, soltamos, eu acho que temos solta.

Moana	Talvez foi o diferencial, que resultava de todos, todos falaram eh aprenderem muito mais que com os métodos tradicionais, que pegam mais tempo e não tem as necessidades atendidas.
Moderator	Então resta-me de agradecer, o tempo partilhado, a franqueza e pronto tenho a certeza que aquilo que aqui foi gravado vai ser muito útil para futuras, sim!
Denisa	Nós agradecemos, e agradecemos o professor e boa vontade de ele de nos poder dar isto tempo.
Moderator	Muito obrigada.

Section 3: A1 Course Interviews Transcript

Speaker	Speech
Interviewer	Então, Anita, o curso acabou. O que é que acha do curso que, que tirou? O que é que acha?
Anita	Eu, eu, eu gostei imenso, mesmo muito porque acho que o curso vai desbloquear qualquer coisa, não sei. Eu agora, até em Itália, senti isso, ... está a ouvir-me? ... senti que falava mais, mais facilmente. Até, até podia nem saber, mas não queria saber, pronto. Falava a mesma e depois se faltava alguma coisa o que, o que - a outra pessoa que acrescentava, percebe? Com gestos e com outro. Eu acho que ganhei alguma confiança. Eu vou perder no entretanto outra vez se eu não continuar -
Interviewer	Falou em inglês?
Anita	Sim, sim! Eu não sei, eu não sei italiano, né! Eu até pensei que o italiano fosse mais fácil, mas não é nada fácil. Não percebo nada daquele que dizem. Ahh, iih, ... deu-me, deu-me esta confiança, pronto hum, hum! Eu gostei, gostei muito! Estar nas aulas, eu também estava muito motivada é a verdade. Eu há muito tempo que quero aprender. Não faço grande coisa por isso, mas há muito tempo que quero aprender, hum, hum e isto também interessa, não é? Motivação. Só que eu gostei do ambiente de, de do facto do, do, do professor aproveitar tudo o que se passava para ensinar coisas novas, não ser assim uma coisa rígida, pronto, e depois a conta dos exemplos que nos chegávamos, as regras, a conta dos exemplos que iam aparecendo, as coisas aparecendo depois de, depois de - as regras aparecendo depois e não antes, pronto, 'tou a lembrar do "a" do "an" Nós percebemos qual vinha antes da consoante e antes do vocal, mas isso, isso, nós é que chegamos a esta conclusão a medida que foram aparecendo os exemplos, como isso outras coisas foram aparecendo hum.
Interviewer	Ah, sim! Pode dizer três coisas que gostou e depois três que podiam ser melhoradas? Já estava a fazer uma lista, a Anita, mas pode continuar nestas três coisas que gostou
Anita	Eu acho - foi o que gostou foi isso, foi o ambiente descontraído, as aulas terem assim dadas duma maneira muito flexível, não sei qual é a palavra. Eu não pensei muito no assunto antes de vir para aqui. Por acaso se calhar tive de ter pensado melhor. O, o, o facto de ter aproveitado de quer ter aparecendo para inserir matéria, digamos assim, hem ... passa lá, eu 'tava lá as horas passavam ... eu sentia-me bem lá. Gostava de lá estar, iih, e senti que estava a aprender. Mi senti mesmo que aprendi bastante apesar de eu achar que sabia menos do que sabia. Eu sei que há um mundo sem ver nada e perceber Eu por exemplo, olha, foi por exemplo foi, ah como é que se

	chama aquilo, aos Museus dos Vaticanos e a Capela Sistina, e resolvemos fazer uma visita guiada e como toda a gente queria inglês e eu não queria ir sozinha, resolvi também ir, ir com a guia, com a mesma guia em inglês, iih e aí percebi que ainda me falta muito, muito mesmo eh eu apanhando uma coisa e outra as vezes o meu marido venha dizer-me: olha ela está a dizer isto e eu disse eu percebi, eu percebi? então o que é que não estás a perceber? Porque ele vinha-me contando-me coisa e eu dizia: isso percebi, isso eu apanhei, mas de qualquer maneira ouve muita coisa, percebi o dez por cento de aquele que ela diz, mas de qualquer maneira ... de qualquer maneira eu acho ...
Interviewer	a confiança as vezes ... a confiança talvez ... sim
Anita	Eu deixei de ouvir ...
Interviewer	Não, não, eu parei ... pode continuar, Anita, pode continuar
Anita	Ah, não, porque eu deixei de ouvir - o, o, o, pronto eu acho que foi, foi, para já eu achava que sabia menos do que sabia. Eu tenho consciência que ainda não sei muita, muita, muita, muita coisa. Eu não sei, tenho plena consciência de ter muito pouco vocabulário isto de qualquer maneira deu-me, deu-me, acho o mais importante foi isso, não sei porque, mas eu fiquei mais confiante e mais - Talvez seja a experimentação.
Interviewer	Ou seja a experimentação na aula
Anita	O que é que é? Peço desculpa não ouvi!
Interviewer	Eu disse que o fazer, o falar durante as aulas para os alunos ... para ... no teu caso.
Anita	Ah, sim, claro que é fundamental porque a pessoa pensa que ouvindo, que fica a saber, mas depois quando tem que ser ... tem que ser ela a falar a dizer as aulas, a falar e ser obrigada a interagir com os outros. Acho que isso é fundamental. Agora o que se podia melhorar, não sei, sinceramente não pensei nisso, eu gostava, gostava das aulas, aprendi, acho que no trabalho individual como nada dispensou trabalho individual as pessoas depois têm que fazer, tem, acho bem o professor ter mandado para nós fazermos, se calhar deve ter mandado mais, não sei, porque o que mandava era relativamente, fazia-se rapidamente, mas - talvez isso. Mandar, fazer mais coisas porque só eu não sei quanto tempo por semana é pouco para- tivemos duas vezes por semana, não é?
Interviewer	Sim, hmm
Anita	O que quer ... não estou a lembrar-me mais nada.
Interviewer	A Anita pode acrescentar se lembrar uma coisa que podia, podia ser melhorada, não? Então como se sentiu a Anita durante o curso de inglês? Já disse, mas pode dizer alguma coisa mais? Quais foram as sensações dela na sala das aulas? Na aprendizagem, como se sentiu?

Anita	Eu, eu senti-me sempre muito bem, eu já disse que senti-me sempre muito bem, eu, eu, eu, aquela sensação, de eih já acabou, eu entanto eu trabalhava durante o dia, eu ensino, dou explicações portanto, eu, para mim, eu preferia ir para casa, mas entanto ali não, pois, preferia, normalmente prefiro ir para casa, e ali não, tinha vontade de estar lá, não me senti intimidada, mas também porque eu também percebi que as pessoas que estavam lá também tinha muitas dificuldades e algumas mais do que eu, percebes, e por isso não me senti intimidada. Se eu tivesse numa turma com mais gente, eu acho que já também não me sentia, acho que nesta idade já nunca saber do que os outros pensam. Nunca me senti intimidada acho eu, mas não me senti, pronto, não me senti e falava a vontade e o ... acho que só quando corrigia alguém, ou quando falava com alguém senti que se calhar se tivesse dúvidas se calhar, não devia fazer isso porque, não é, não sou eu a professora mas é essa tendência, não é? para ... Como sou professora tenho sempre essa tendência e depois comecei a controlar-me um bocadinho mais.
Interviewer	Não percebi! Anita qual era a tendência?
Anita	A tendência de corrigir os outros e de mandar- mas depois comecei a pensar que se calhar não tive que fazer isso, ter que controlar um bocadinho.
Interviewer	Sim, sim, muito interessante porque é mesmo este hábito que, que, como posso dizer, depois tem um efeito negativo seja na pessoa, que nos outros, sabe? esta de, esta de ... muito interessante! Muito interessante! Então, então, Anita, o que é que acha desta ausência do livro e, portanto, da ausência dum currículo pré-estabelecido, não?
Anita	Eu acho que é preciso de qualquer coisa para a pessoa ver, porque as pessoas depois esquecem, eu, eu, lembrei-me depois de algumas coisas quando foi ver o que o professor mandou, como é que se chama aquela coisa que o professor ia mostrando?
Interviewer	Eu chamei manual fluido, mas ...
Anita	Mas eu, eu, como havia esse manual eu ia a ver e pronto, hem, eu acho que é importante haver uma base, agora se essa base sendo construída, não há problema nenhum pode sair ver, possa estudar. Hoje em dia, hoje em dia, se a pessoa quiser pode, pode adquirir estas em qualquer lado se quiser, não é?
Interviewer	Sim, sim, mas a ausência mesma porque muitos cursos são ... a ausência mesma do livro, não? Como influenciou, influenciou não influenciou? Sentiu-se muito, não muito, ou não? era uma coisa positiva, uma coisa negativa?
Anita	(Addressing somebody in the house) Estou a fazer uma entrevista. Só um bocadinho! Ali no almoço (Answering the interview question again) Hum, eu não senti falta, não senti, acho! ... Fosse um curso mais prolongado, este, este substituí, que sendo construído, se fosse mais prolongado ia a existir isto, ainda por cima tinha que ser, mas isso o professor organizou, conseguiu chegar ao que queria facilmente, isso até era mais vantajoso do que o livro, o livro se calhar, o livro físico, estar a folhar a procura, todos os livros tem índice, mas isso acho que substituiu, substituiu perfeitamente o livro. Tem que tiver qualquer coisa, não chega a estar só nas aulas e tomar apontamentos porque eu até tomava, eu até fazia apontamentos bastantes, só que depois acrescentava e completava com as coisas que estavam escritas.

Interviewer	Ok, ok, então agora vamos falar do, deste manual fluido, quero dizer a Afra chamou, hem, este ficheiro partilhado, chamou sebenta, não? O que é que acha deste manual que construímos durante as aulas?
Anita	O manual tinha a ver com o que estivemos a fazer, era, era, quando nós consultávamos o manual, lembrávamos do que tínhamos dito, lembrávamos do que tinha acontecido, está a perceber? Até nós lembrávamos da explicação do professor sobre aquilo o, o, eu acho que tem mais a ver de que o livro, o livro é mais impessoal, o livro, pronto, tem a matéria digamos ali não. Ali há uma coisa que fomos fazendo ao longo das aulas e que tem mais a ver com connosco e eu acho que a emoção é muito importante na aprendizagem, a emoção tem que existir senão ninguém aprende, e ali, como, como tinha a ver connosco, tinha acontecido, tinha a ver com frases que alguém tinha dito e que o professor tinha aproveitado para escrever lá, nós até lembrávamos para escrever a aula outra vez, está a perceber?
Interviewer	Sim, sim!
Anita	Então, eu, eu, acho que era, se calhar até mais, mais, vantajoso, do que o livro que é escrito para toda a gente, não sei, ali, ali eu via muitas vezes para o manual, os meus apontamentos, para estudar para-se tinha alguma dúvida, ver como é que era porque já não me lembrava. As vezes até aconteceu isso muitas vezes, estava a ler e a relembrar as explicações que o professor na altura tinha dito sobre isso, e isso é, é bom. Eu gostei muito. O que eu gostava era que continuasse, mas pronto, mesmo que fosse possível pagar, eu, alias não tenho feito porque, porque, precisamente por causa do dinheiro. Porque lá fora estas coisas todas são todas muito caras.
Interviewer	É muito interessante porque a Anita está a dizer que antes não queria pagar para fazer um curso, mas depois este curso a Anita disse eu podia mesmo pagar alguma coisa, ahahah.
Anita	Ahahahaha, não sei, eu gostava, eu gostava de, mas, mas, mas os preços que anda para ali absurdos, eu acho que são absurdos. Eu não sei se, eu não sei se vale a pena.
Interviewer	Anita, Anita, vamos concluir depois talvez vamos podíamos continuar mais um bocado assuntos para ver algumas coisas que eu vou responder, não? Então, o que é que gostaria acrescentar? Quer acrescentar alguma coisa? Alguma recomendação para futuros cursos? Alguma coisa a nós dizer, a dizer a quem organizou o curso, ao professor, alguma coisa, acrescentar alguma coisa livremente que não estava incluída nas perguntas, não?
Anita	Hum! Eu acho que estes cursos, os cursos das línguas, deviam basear-se muito, muito, muito na parte oral, porque isso é que é essencial. Se as pessoas, se precisarem para a sua profissão, se precisar duma coisa mais específica aí, mas o que se ensina nas escolas é para as pessoas conseguir falar, para as pessoas conseguir aconselhar alá em fora e mesmo aqui conseguir comunicar com as pessoas e então, deve-se, deve-se basear muito no oral, na parte oral, muita conversa, muita conversa! Eu acho que o que se tem para as línguas por semana, acho eu, é pouco, acho eu, os meus miúdos tem uma hora e meia de inglês por semana. Pronto não sei, e depois perdem este tempo a dar regras, a dar regras, a dar regras. Quando, quando, eu não sei como o professor fez isso, mas o professor conseguiu, conseguiu pôr-nos a falar sem dizer, olha então é assim isto utiliza-se aqui, acá, não sei bem como o professor fez, mas conseguiu pôr-nos a falar sem fazer isso, pois fazendo depois portanto eu acho que, que é a melhor maneira é, é, ir dando,

	ir dando, ir ir construindo as coisas a medida que as coisas vão aparecendo, digamos assim, mas pôr-nos a falar porque a ideia não é essa, mas a ideia que eu tinha não era essa, eu nunca tive inglês na minha vida, mas a ideia que eu tenho era que o professor está lá, fala da matéria, os miúdos ouvem e falam muito pouco. Eu para acaso podia tirar essa dúvida eu estou numa escola, podia falar com os miúdos. Podia perguntar como é que isso é feito, mas é essa sensação que eu tenho.
Interviewer	Ok, ok! Muito bom. Então, agora podemos dizer que a entrevista oficial, se a Anita concluiu, se a Anita quer acrescentar mais pode.
Anita	Se eu lembrar-me de alguma coisa, pronto, fora, não pensei nisso. Eu vou pensar mais no assunto e se eu tiver mais alguma coisa, eu mando.
Interviewer	Sim! Pode, pode, pode, também. Eu agora, porque gosto de esclarecer as coisas que a Anita disse. Esta não é, não - estou a gravar, mas é fora da entrevista. Estou a dizer coisas que não sou planeada. Então a Anita disse, por exemplo, os trabalhos para casa. Os trabalhos para casa devem ter uma balança, posso dizer uma balança? quero dizer um equilíbrio, não? porque se eu na minha abordagem, eu não dou trabalhos para casa sem corrigir porque não faz nenhum sentido dar trabalhos sem corrigi-los.
Anita	Ah, sim, claro.
Interviewer	E para fazer mais pratica eu não posso dar muito trabalho para casa porque o que interessa muito é trabalhar sobre a língua e a utilização, ok? Então é por isso que eu não organizei muito trabalho para casa. Só o essencial, eu achava essencial para depois o aluno refletir, refletir um bocado sobre o que fizemos, mas depois continuar na sala com a prática. É uma coisa que queria dizer à Anita. A Anita é uma professora de matemática, então é uma pessoa que sabe de aprendizagem de como ... então é muito interessante o que a Anita disse. Depois, intimidar: a abordagem que estou a utilizar é uma abordagem dialógica humanística, então a atenção dada para os alunos é muito importante, esta, a criação desta atmosfera descontraída como se fossemos um bocado amigos, não? Esta é parte ...
Anita	Ah, sim, sim.
Interviewer	Está a perceber! Depois a Anita perguntou como, como fez o professor. A tentativa era esta de ensinar o inglês e a gramática numa maneira indutiva quer dizer em vez de explicar antes e depois de aplicar é o contrário, é o contrário, fazer exemplos, falar e depois os alunos dizem, ah esta é a regra, não é? Esta era, então se a Anita disse isso quer dizer que eu, hum, numa maneira consegui um bocado fazer isto, não? Eram só estas coisinhas para esclarecer à Anita. Pode ser aperfeiçoada, não? não? o ensino mesmo é uma coisa dinâmica, não? Mesmo agora temos a abordagem! É sempre ver os alunos.
Anita	Desculpa Michele, estava a falar com uma amiga que está aqui!
Interviewer	Não faz mal! Mas estás na escola?
Anita	Não, não, ainda estou em casa, mas como ... diga-me lá.
Interviewer	Não, se não tem mais a acrescentar podemos concluir, quer dizer alguma coisa? Eu agora expliquei.
Anita	Diga, diga.
Interviewer	A entrevista acabou. Se a Anita quer acrescentar alguma coisa depois ter dito, depois ter esclarecido algumas coisas que eu disse.

Anita	Não, ... espera... eu percebi! Em relação aos trabalhos para casa, eu percebi e depois em relação aos trabalhos para casa eu percebi, pronto que depois, se mandasse imensa coisa estava no fundo a fazer isso na aula e não fazia e a pessoa pode sempre fazer mais, se quiser, e em relação ao ambiente, sim, se só tinha este objetivo de primeiro fazer e depois fazer que nós chegássemos lá, eu acho que conseguiu perfeitamente. O ambiente descontraído, sim, pelo menos por acaso eu não me senti intimidada nem senti e acho que os outros também não. A Afra que não sabia mesmo nada, não é, a Afra nunca me pareceu que se sentisse, sentisse, ... sentisse a vontade para dizer, para falar, sim ...
Interviewer	Ok.
Anita	Mas em relação ao resto nunca falou.
Interviewer	Eu estou um pouco assim, olha ... no outro curso havia um aluno que sempre estava a falar comigo, era muito engraçado, muito forte a relação que havia entre nós, quero dizer, como professor amigo, como facilitador, depois esta pessoa desapareceu, desapareceu, desapareceu, não sei, não fez mesmo os testes finais, e agora aqui, neste curso, temos Raissa, não sei, a Raissa . Eu estava a espera duma mensagem pela Raissa, mas não ouvi nada. Não ouvi nada para saber, porque vocês disseram ...
Anita	Sim, mas ela - é isso que estava a perguntar como não fui na última aula porque fui numa consulta e a consulta demorou imenso tempo a quando terminou eu achei que não valia a pena ... mas nós demos os telefones e a Raissa, não me lembro se era a Raissa ... a Raissa era aquela que estava na frente e que morava no Montijo. Demos os telephones.
Interviewer	Sim, sim.
Anita	e ela disse que ia a fazer um grupo, não é? Formar um grupo no WhatsApp e não formou.
Interviewer	Off-task - (Conversation focuses on the possibility of organising a new English course)
Anita	Off-task (The conversation continues on the same topic: organization of a new English course)
Interviewer	O sistema ensina regras e não ensina a falar, como se estivesse a ensinar uma língua morta, mas as línguas são vivas. A língua é uma coisa viva não é - as vezes vamos ensinar uma língua morta com todas estas regras e a língua precisa utilizar. Ok, muito bom. Estamos a terminar. Muito obrigado.
Anita	Obrigada eu e então, depois eu, se não receber nada, portanto, digo-lhe alguma coisa. Eu gostava, a Afra, a filha, eu gostava de continuar.
Interviewer	Eu tenho o contacto.
Anita	A Raissa, eu descontraí, deixei porque pensava que ela criava o grupo.
Interviewer	Acho que tenho o contacto da Afra, também.
Anita	Então, obrigada.
Interviewer	Todo de bom.
Anita	Obrigada. Igualmente. Com licença. Adeus.
Interviewer	Ola Afra! Tudo bem?
Afra	Tudo bem professor.
Interviewer	Então, acabamos o curso, o que é que acha deste curso de inglês?

Afra	Olha professor eu acho que este curso foi maravilhoso, foi muito bom, hem a forma como foi lecionado, não é? Hem, hem! Eu consegui aprender alguma coisa em inglês, que já foi muito bom, tendo em conta o espaço de tempo que, nós, as horas que nós tivemos, mas deu, deu para aprender alguma coisa. Portanto e a forma como professor lecionou, não só com, com o livro, mas de uma forma construir connosco uma sebenta, uma informação, foi muito importante.
Interviewer	Ok! Muito bom! Então vamos ver, pode dizer três coisas que gostou e depois vamos ver três coisas que poderiam, podiam ser melhoradas?
Afra	Hum, hum. As três coisas que eu gostei a primeira foi a sebenta, não é? que foi construída, construída juntamente com os alunos, connosco, não é? Em aula, foi muito bom porque ao mesmo tempo que nós, que o professor fazia a sebenta, também nós falávamos, nós aprendíamos, foi muito importante e em forma com o professor, portanto ensina que é, nós colocamo-nos a dialogar, nós falamos também, também foi importante é porque eles dão-nos a praticar, a praticar um bocadinho inglês a falar algumas palavras mesmo frases as mais premente que nós precisamos, hem também foi muito importante e outra coisa é aquela aquele rigor, disciplina, chegar e ter portanto, como é que eu posso dizer, ter as aulas, não é? Numeradas, ter a lição que vai dar, quero dizer o conteúdo que vai dar bem, não é? e que dava também foi muito importante.
Interviewer	Ok! Hem, três coisas que podiam ser melhoradas?
Afra	Professor neste, neste curso três coisas que podiam ser melhoradas para ser sincera eu não vejo o que poderia ser melhorado porque foi, foi, foi, foi, foi, um curso que permitiu-nos, todos os alunos aprendermos nesse curto espaço de tempo, portanto eu, eu, tinha certeza absoluta que foi um contributo para nós os alunos, e é, poderia ser implementado, hum, hum como método de ensino porque ajuda-nos a aprender. Nós aprendemos com facilidade e eu não sabia de nada. Hoje já consigo primitivamente escrever uma frase! Eu não sabia escrever nada, nem fazer nada. Portanto foi muito bom.
Interviewer	Mas a Afra, hum, frequentou mais cursos de inglês ou è o primeiro?
Afra	É o primeiro curso de inglês! Já tive, aula de inglês, mas não aprendi nada, não sabia nada.
Interviewer	Mas quando?
Afra	Em São Tomé e já há muitos anos. Há mais de 30 anos. Quando eu estava, tinha, curso de, quando eu estava na, no liceu, mas foi muito pouco tempo.
Interviewer	OK! Ok. Como se sentiu durante este curso?
Afra	Senti-me, senti-me confiante, senti-me confiante sem ver ... sem receio de dizer que não sabia e também com muita, muita vontade de aprender, êh portanto quando eu tinha dúvida, solicitava logo o professor, o professor explicava, tinha paciência para explicar, ainda que eu repetisse muitas vezes, mas com o esforço conseguia! Portanto foi muito bom.
Interviewer	E porque havia esta sensação de de estar descontraída? De, de ...
Afra	Porque em primeiro lugar a vontade de aprender inglês era muito grande, ou seria, quero aprender inglês e também porque o professor colocava-nos sempre à vontade ou seja a vontade no sentido de nós não temos vergonha nós mesmo que nós não sabemos, solicitar ...
Interviewer	A maneira do professor que?

Afra	Sim, d'explicar também, puxar para nós, não è? De forma que nós aprendêssemos também, hum, portanto foi bom.
Interviewer	Ok, Ok. Muito bom muito interessante, então vamos ver a ausência do livro, não? Porque não havia o currículo pré-estabelecido, não tinha uma lista de coisas a, a fazer como quando temos um livro, não? O que achas desta ideia?
Afra	Acho esta ideia importante, volta a utilizar... hum, acho que pode ser um contributo para um método de ensino da língua inglesa. Eh, porque se o professor chegasse com o livro, agora tem livro, leva um livro, vão ler o livro, talvez era para nós muito mais difícil, mas assim não foi, porque nós interagimos com o professor, nós falávamos, conversávamos entre nós, os alunos também. Portanto foi muito importante porque nós praticamos a fala, não é? A comunicação em inglês e depois também juntamente com pessoa construir, um constituímos uma, construímos uma sebenta que e essa informação que professor sempre fez para nós que foi muito importante.
Interviewer	Então a ausência do livro fez sentir a Afra bem?
Afra	Sim, sim, sim, sim. Porque eu quero crer que se eu tivesse um livro, hum talvez, talvez não tenho a certeza que não aprenderia tão rápido como aprendi com esta sebenta, portanto eu acho que se for um método para ensinar inglês, é bom.
Interviewer	Então vamos ver esta sebenta, não? o professor no início disse ficheiro partilhado, shared file, depois disse alguma coisa sobre esto manual fluido, não? hum a Afra hum, chamou esta ficheiro, sebenta, não? O que que acha deste, desta sebenta que é construída assim.
Afra	Eu acho, acho que ela estava, ela estava bem constituída porque começou por ajudares a nos fazer, a apresentar-nos, não è? A primeira lição, foi sobretudo, nós aprendemos como apresentarmos, falamos qual é o número da lição, não é? que nós íamos dar hoje é por exemplo e depois foi professor que foi dando sequencialmente não é, nós fomos, nós fomos aprendendo a também depois aprendemos a, a falar, onde vivemos com quem vivemos, hum muita coisa.
Interviewer	Os alunos sabiam o que iam fazer? Antes?
Afra	Geralmente não! O professor chegava, não é? O professore chegava dizia qual é o número d'aula, nós tínhamos que dizer o número de aula, não é? Aula número...
Interviewer	Para aprender os números...
Afra	Sim, exatamente para aprender os números, para saber e depois o professor, e depois o professor dava o tema d'aula de hoje, e depois ia desenvolvendo os temas.
Interviewer	Ok, hum. Muito bom, muito bom! Então já falou dos pros e dos contras deste, desta sebenta disto manual fluido, pode acrescentar mais alguma coisa para cursos futuros talvez, hum deste tipo de curso.
Afra	Hum, hum. O que eu posso dizer complementar-me, sim, sim, se for possível implementar esse, esse método de ensino na língua portuguesa porque é mais prático é mais fácil. Nós aprendermos.
Interviewer	Mas na língua ...
Afra	Língua inglesa, portuguesa não, inglesa, enganei-me, na língua inglesa.
Interviewer	Para os estrangeiros seria, implementar esta... para ensinar mesmo português, mas neste caso o inglês.

Afra	Inglês. Portanto porque todos nós conseguirmos aprender duma forma rápida e prática nós conseguimos.
Interviewer	Porque rápida, porque mais rápida, rápida ou mais rápida? Como é que é?
Afra	Portanto mais rápida, porque eu quando vim eu não sabia quase nada dizer quase nada, eu não sabia dizer quase nada em inglês, não sabia escrever quase nada, hoje já consigo formar uma frase. Hum, já consigo formar uma frase e escrever algumas coisas em inglês, que é muito bom.
Interviewer	Quero dizer, como consegui a Afra fazer isto?
Afra	Portanto como é que consegui, tendo em conta, o conteúdo que estava na sebenta, que o professor dava exemplos, que, o que o professor dava, porque o professor escrevia em inglês para nós e também em português que é para nós ficamos a saber e então foi assim, eu fui praticando em casa, fui praticando e depois já consegui escrever e falar.
Interviewer	Então a sebenta foi muito útil neste, para acompanhar as aulas.
Afra	Foi, foi e deveriam implementar mesmo no, no método de ensino de língua inglesa, de, do inglês.
Interviewer	Ok. Muito obrigado por esta entrevista.
Afra	Muito obrigada professor.
Interviewer	Olá Mafalda, tudo bem?
Mafalda	Hello!
Interviewer	Não, vamos falar em português para ser mais a vontade.
Mafalda	Ahhh, ok! Ahah Olá, tudo bem?
Interviewer	O que é que acha do curso, deste curso, não, faltou, hum acho muitas aulas, mas na mesma talvez pode dizer alguma coisa, não?
Mafalda	Sim, sim, sim, sim! Eu gostei muito da disponibilidade do doutorando. Foi um professor muito correto, muito empenhado, hum, esforçou-se muito e para todos os alunos conseguirem melhorar o inglês. A turma era muito heterogênea, muito diferente, havia pessoas com muitas dificuldades, e o professor adaptou sempre os conteúdos e as matérias aos, aos vários alunos. Gostei muito da experiência porque nos permitiu melhorar o inglês de uma forma gratuita.
Interviewer	O que é que acha? Hum, Pode, pode dizer três coisas que gostou e depois três coisas que podiam melhorar este curso, antes vamos ver o que é que gostou 3 coisas, já alguma disse mas...
Mafalda	Hum, gostei do horário às 6:00 da tarde é um bom horário que nos permitiu, aos trabalhadores, estudantes poderem participar ou trabalhadores, não sejam estudantes, e gostei também demais o que? Gostei da turma de serem pessoas de várias origens do país, do planeta e com vários backgrounds académicos. Isto também gostei muito. Três coisas que poderíamos melhorar, deixa-me ver ... hum três coisas, hum talvez no final de cada aula pudéssemos fazer sempre exercícios escritos para irmos testando o que apreendemos, mas é uma sugestão não é algo que falhou hum, que mais hum, podíamos ter usado alguns equipamentos tecnológicos mais sofisticados, não sei o que temos acesso a computadores, ouvirmos áudios, ouvirmos vídeos e depois representar. Não sei! estou a inventar um bocadinho, ahahah, hum ...

Interviewer	Faltaram estas coisas no curso?
Mafalda	Talvez, pudessem ter tido algumas, algumas coisas mais práticas hoje em dia há algumas tecnologias não sei se pudéssemos ter adaptado não sei o que é que já existe para aprendizagem das línguas, não sei mesmo. E talvez pudéssemos ter feito exercícios para casa que quando está sempre a avaliação e se calhar estimularia mais, não é? Uma avaliação. Sim!
Interviewer	Ok e como se sentiu durante o curso? Estava...
Mafalda	Muito bem e muito a vontade, e muito bem.
Interviewer	Ok. Ok. E a ausência do livro como é que foi?
Mafalda	A ausência do livro?
Interviewer	Sim, a ausência do livro, a ausência do, dum currículo preestabelecido, quero dizer de um programa...
Mafalda	Já percebi, sim, sim, sim, eu gostei, eu gostei, eu acho que o ensino tem que ser espontâneo e tem que ser adaptada a turma e gostei disso no professor, percebia-se que o professor estava a seguir um caminho mas foi sempre adaptando aos nossos conhecimentos e a turma. Eu gostei muito.
Interviewer	Gostou ... Se sentiu bem?
Mafalda	Sim, sim.
Interviewer	Ok! ok, porque estava como a dizer a hum a tentar encontrar as vossas necessidades... Depois o manual fluido, sabes do que estou a falar...
Mafalda	Eu percebi, sim, sim!
Interviewer	O ficheiro que era partilhado etc.. hum pode dizer alguma coisa, que acha? Que acha deste, deste ideia?
Mafalda	Eu gostei da ideia, mas estou habituada a trabalhar com ficheiros partilhados, estou muito habituada, mas não percebi que era o ficheiro original e portanto quando nós alunos editávamos, que alterávamos o modelo global, porque a tendência dos alunos é logo ir e trabalhar e mexer, não é? Praticar.
Interviewer	Sim, precisava de salvar..
Mafalda	Download, claro... e esta parte? pronto...
Interviewer	Mas não havia problema, eu percebi, depois percebi, sim!
Mafalda	Eu percebi, eu percebi, eu gostei muito, gostei muito e espero que ainda fica disponível para nós podemos fazer o download das pastas e acedemos ao manual.
Interviewer	E o que que gostou? Quero dizer hum! Sim, o que é que gostou. O que são os pros e os contras?
Mafalda	Os prós é que tudo aquilo que nós demos nas aulas estava lá para irmos fazer um refresh para irmos recordar os conteúdos, gostei muito disso, era muito fácil apanhar o fio condutor. Ehm, os contras não tenho.
Interviewer	Muito bom, muito bom, muito interessante. Eh gostaria de acrescentar alguma coisa, alguma recomendação para futuro cursos, alguma coisa a dizer.
Mafalda	Gostaria sim, gostaria muito de também que de ter sido útil para o trabalho do professor para o doutoramento e é uma pena ser curto, mas percebeu que ... E foi muito gratificante e uma excelente oportunidade de ter, ainda que poucas aulas, mas ter tido esta oportunidade de praticar foi muito bom, muito positivo.

Interviewer	Mas na sua opinião estas ideias podem-se utilizar para...gostaria de seguir mais cursos assim?
Mafalda	Sim, sim, eu identifico mais com este modelo de ensino e de aprendizagem do que com o modelo muito rígido, by-the-book muito, muito... eu prefiro assim prefiro assim, mais espontâneo, mais com mais interação. Eu gosto.
Interviewer	Ok muito, muito obrigada Mafalda para o feedback.
Mafalda	Muito obrigada, professor, muitas felicidades. Sim, sim espero que tenha uma excelente nota e que conclua.
Interviewer	Olá Celsa, então acabamos o curso.
Celsa	Olá.
Interviewer	O que é que ... o que é que acha deste curso de inglês?
Celsa	Eu achei o curso excelente, é, é, foi uma boa iniciativa ainda bem que, que eu fiz, eu gostei imenso, eh aprendi bastante, ... havia, havia coisas em mim que eu nem sequer sabia que, que eu tinha. Eu pensava que não sabia nada de inglês e na verdade eu tinha muitas coisas escondidas e esta aula, e estas aulas, fez-me lembrar algumas coisas e aprender cada vez mais. Hum! Eu por exemplo, eu tinha vergonha de expressar, porque, porque não tinha, ... eu posso dizer, autoestima. Não tinha, hum, aquela liberdade para expressar porque pensava sempre que eu podia errar ou expressar então fechava-me muito, nesta aula sinto-me mais leve, mais libertada para expressar mesmo, não sabendo expressar completamente o senhor consegui-me colocar de forma muito espontânea para aprender e expressar aquilo que eu aquilo que eu sei e também de perguntar quando não se...
Interviewer	Ok, ok, ok! Então, hum, depois vamos falar de novo sobre esta sensação, mas no entretanto pode dizer 3 coisas que gostou e 3 coisas que podem ser melhoradas neste tipo de curso?
Celsa	Ah gostei do diálogo, interação entre professor e alunos porque esse como já tinha dito dá mais, hum dá mais, dá mais liberdade dos alunos poderem expressar e também ao expressar eh conseguimos perceber onde é que está o erro, o sotaque, isso é muito importante, quando é que se pode expressar esta forma ou da outra. Então eu acho isso muito importante interagir com os alunos e conversar. A conversa, hum, também gostei daquele equilíbrio entre perceber vocabulário e o verbo. A conjugação do verbo porque eu acho que só conjugação do verbo, não, não, vão não vai-nos elevar para um patamar de conhecimento que precisamos. Eu tive 6 anos de inglês, mas com base na gramática por isso eu disse no formulário que eu não sabia em inglês porque a gramática não permitiu a perceber em inglês. Ajudou-me, mas não bastante, porque como eu aprendia só as gramáticas eu pensava que inglês era apenas uma cadeira, apenas uma disciplina, mas eu ao longo do tempo vim, vim a perceber que em inglês é uma língua para a vida. É uma disciplina para vida. Desculpa, então tem que ter o equilíbrio entre a gramática, o vocabulário, como é que se expressa, e, hum, e, ... como é que eu posso dizer, a lógica de como é que os ingleses formam as frases porque é completamente diferente dos portugueses, então isso para nós que somos lusófonos ...
Interviewer	A utilização real da língua, não?
Celsa	Sim, sim, para nós somos lusófonos, ainda faz muito confusão, como é que os ingleses invertem às vezes as palavras, sim, por isso...

Interviewer	Como é que vieram isto? como é que conseguiste ver esta coisa? A possibilidade de utilizar a língua!
Celsa	Esta? Hum Através de esta aula, deste curso, hum, agora, através desta aula quero dar continuidade, expressar-me mais...
Interviewer	Não, durante as aulas passadas quero dizer.
Celsa	Nas aulas que eu tive?
Interviewer	Não não, neste curso.
Celsa	Sim, o que é que, desculpa?
Interviewer	Não quero dizer, porque a Celsa estava a dizer que falou de língua viva, de língua hum, disseste alguma coisa assim, não?
Celsa	Sim, como é que se expressava e depois ...
Interviewer	Eh, sim quero dizer, então. Hum.
Celsa	Agora, sim, com estas aulas eu, eu comecei a perceber inglês de outra forma. Não como disciplina, mas como uma língua que tem que ser vivida no dia a dia.
Interviewer	Ok, ok, uma língua que tem que ser vivida.
Celsa	Sim.
Interviewer	Podes acrescentar alguma coisa que podia melhorar este curso, este tipo de curso.
Celsa	Que podia melhorar ... eu por falar verdade, não, não vi nenhum obstáculo neste curso, porque eu vim de forma aberta para aprender e consegui aprender com base naquilo que o professor nos forneceu. Então neste momento para ser sincera não consigo dizer quais são os obstáculos que para mim foi, foi vantajoso esse curso e não teve desvantagem para mim, se calhar se tivesse mais, mais dias de aulas eu posso com, com a medida que eu vou aprendendo poderia tirar mais, podia haver obstáculos, mas nesse momento, não.
Interviewer	E, como, talvez eu já diz, tinha... como se sentiu durante o curso, qual era a sensação de estar na sala.
Celsa	A sensação é a sensação libertadora a sensação que ... de uma esponja, que está a absorver tudo o que é dado, observar e depois de tentar ...
Interviewer	Porque havia muitas possibilidades de absorber?
Celsa	Sim, sim porque o professor consegui, porque o professor dá aulas de forma muito flexível e muito espontânea, os alunos não conseguem se sentir intimidados, então isto a partir do momento que o professor não, não nos mostra barreira entre nós, então há essa liberdade onde os alunos poderem perguntar, hum, expressar, eu acho que que foi isto que eu senti sim, eu consegui aprender muito porque havia espontaneidade, na sala tanto da parte dos alunos como do professor.
Interviewer	Ok! Ok! Ok! Sim. Então vamos ver a ausência do livro, dum programa, do manual,
Celsa	Do manual tradicional?
Interviewer	Do currículo preestabelecido, hum o que que acha desta ausência do livro?

Celsa	Para o iniciante como eu, que está aprender, eu acho que o livro ensino é importante para mim, porque como, como o senhor fez uma guia para nós orientar, eu achei aquilo perfeito porque nós, aquilo aquele livro acabou por ser um livro flexível, que era capaz de moldar a, a, ... consoante o nosso conhecimento. Porque cada aluno que estava lá tinha o seu próprio conhecimento, as suas próprias dificuldades, então se tivéssemos um livro tradicional, eu acho que seria uma grande barreira porquê, porque focavam-nos muito no livro esquecemos-mos de equilibrar aquele conhecimento todo e as dificuldades que cada um tinha, então através daquele, daquela guia que o senhor nos deu, aquele, aquele documento, nós conseguimos adaptar-nos, moldar da nossa forma, e, portanto, eu achei interessante. Agora para uma segunda fase onde todos os alunos já têm uma base, ali eu acho que o livro seria interessante para consulta, na minha opinião.
Interviewer	Então, como se sentiu? Foi uma sensação boa, esta de ter esta ausência?
Celsa	Não senti a falta, hum, do livro tradicional. Não senti.
Interviewer	Muito bom. Ok! ok! Estivemos a falar da ausência, hum a ausência o que é que nós fizemos? fizemos este ficheiro, não? este manual fluido que cada, durante todas as aulas ia acrescentar et cetera ... quais são na sua ou na tua opinião os prós e contras desta substituição, desta criação, desta ideia o que é que acha?
Celsa	Vantagem, hum, é que pode ser moldado, não é? Pode, podemos escrever aquilo que nós precisamos. Não o quê no geral acham que um aluno iniciante precisa. Isso já é muito bom e depois, hum, contra, eu não, não, por um, por um aluno iniciante, eu não acho que aquele, aquele documento tem desvantagens. Agora se um aluno faltar, é claro que aquele documento já é um documento em desvantagem porque depois não vai poder acompanhar, aquele documento é feito mesmo para as pessoas que vão às aulas todos os, todas as vezes que há ...
Interviewer	Hum, hum. Ok, então vamos concluir, gostaria de acrescentar alguma coisa, não sei, para alguma recomendação para cursos futuros, não hum alguma coisa a dizer? A aconselhar?
Celsa	Sim, eu acho que, sim, que deve sim continuar a insistir e investir no diálogo e se o aluno, e sentir com aluno não, não sabe, por exemplo, as regras do verbo parar e fazê-lo compreender, mas como o senhor também estava a fazer que hum conversar, mostrar a lógica de, da conjugação, construção da frase e depois à medida que vamos as vezes surgem dúvidas sobre a conjugação do verbo o senhor a falar explicar. Eu acho isso muito bom e eu acho que não devia ser mudado, eu acho que o senhor deveria continuar com esta lógica do estudo de inglês porque eu já tive duas experiências, que é: estudar só gramática e estudar de forma equilibrada, flexível, híbrido.
Interviewer	Esta, esta, a segunda é este curso? Não é?
Celsa	Sim, eu gostei dessa segunda forma que é estudar duas coisas gramática e conversação. E como é que estudou a gramática aqui? Neste curso? Hum, a medida que vamos tendo dificuldade de compreender, porque é que usou por exemplo a o verbo auxiliar e o senhor foi explicando a logica, da, e isto é importante. Pois lá em casa o que é que eu faço, hum, pesquiso de forma...
Interviewer	Mas o professor explicou a regra antes ou depois fizeram pratica o como?
Celsa	Esta a falar do outro curso o deste?

Interviewer	Deste, deste, deste!
Celsa	Hum eu acho que foi de duas formas, as vezes explicando, dando-nos exemplos da conjugação no quadro, sim e às vezes hum escrevermos uma frase o estamos a falar e de repente surge dúvidas como já surgiu comigo e pergunto ah porque e o senhor explica.
Interviewer	Ok muito bom, muito bom, Celsa. Muito obrigado! Foi uma boa conversa.
Celsa	Obrigada eu.
Interviewer	Então, Raissa, hum, o curso acabou! o que é que acha disto curso de inglês?
Raissa	Eu acho que é muito bom, no sentido que nos permite aprender de uma forma mais descontraída, eh pouco convencional, daquele que nos já estamos habituados no modelo da escola, hum, e que tendo em conta que este tipo de ensino, parece mais vocacionada até para pessoas mais adultas que já não estão na idade de escolar, hum, acho que é muito bom o modo que ele acontece, este tipo de curso de inglês o d'outra língua qualquer mas acho que se aplica bem este método de ensino.
Interviewer	Hum ok, podes, podes pensar em três coisas que gostaste mais, e depois três coisas que podiam ser melhoradas neste curso?
Raissa	Então, uma das coisas que eu gostei mais foi o facto de, primeiro ah estar, ou não? em pé de igualdade como os meus colegas, no sentido que hum achava que não sabia nada também d'inglês e eles estarem no mesmo ponto a partir que eu, apesar depois de ter reparado que podia ter mais algum conhecimentos que algumas pessoas, ehgg gostei do ah vontade do professor e da experiência no sentido que, nos conduziu sempre que nós ah apresentássemos algum tipo de dúvidas, esclarecia, mas voltava ao tema inicial de, do ensino que era proposta pa quela lição! Não perdia o foco, ahgg outra coisa que gostei mais foi o facto também podermos conciliar um bocado com a nossa vida, a nível de horários ou seja, ehg, não foi muito limitador se podemos assim dizer, hum, e a flexibilidade que efetivamente conseguimos em frequentar este curso, tendo em conto que algumas pessoas trabalham ehg e outras estudam e todo mais. hum, Coisas que eu não gostei hum ...
Interviewer	Mesmo para melhorar um pouco...
Raissa	Hum, o que não gostei, hum, talvez, ahahah, talvez se calhar as vezes podemos despacharmos nas conversas talvez, hum as vezes fugimos um bocado ao foco, ehgg também o número das horas, o demasiado tempo de intervalo, acho que podemos ter rentabilizado mais, hum, ou seja desde do inicio termos começado logo mais horas ou mais dias, credo que podemos ter melhorado nisso.
Interviewer	Não percebi, hum, podes explicar melhor? Porque eu não ...
Raissa	Sim, poderíamos por exemplo ter, ter ... por dia três horas, desde o início das aulas.
Interviewer	Ahh ok! Ok!
Raissa	Ou então, mais dias por semana as aulas de forma ...
Interviewer	Ahhh, ok! Ok! O calendário.
Raissa	Certo!
Interviewer	Sim, porque precisava de, de fazer, de terminar antes era assim ... não é? mais o menos ...
Raissa	Não era de terminar, acho que, hum, era mais fácil por ter um seguimento...

Interviewer	Ahhh ok! A continuidade.
Raissa	Sim.
Interviewer	Ahh, ok, ok! Duas vezes não era, não era suficiente?
Raissa	Não, para mim poderia ser mais! ahahah
Interviewer	Ah, ok, ok e a duração final como é que foi?
Raissa	A duração final de...
Interviewer	Sim.
Raissa	Do curso?
Interviewer	Porque fizemos 20 horas.
Raissa	Sim, mas podia ser mais porque se calhar poderemos hum ter mais noção, do que aprendemos mesmo, o seja neste momento se calhar aprendemos mais os números aquele conversa dos nomes, os países, hum mas par exemplo nós não falamos de partes do corpo que é importante quando nós vamos para o hospital, ehbbb não falamos de...
Interviewer	Sim, hum, 20 horas são poucas, não é? ... de toda forma como se sentiu durante o curso, quais foram as sensações em geral?
Raissa	Então, eu senti me geralmente bem, as vezes senti-me perdida, porque achava sempre que ainda não sabia as coisas e que ainda confundo muito algumas coisas de inglês, e sempre um bocado ráciosa, no sentido do que poder estar a aprender tão bem ou não aproveitar disto do que estávamos aqui a fazer.
Interviewer	Uma sensação de não estar numa posição certa, não?
Raissa	Sim, sim as vezes vacilava lá um bocadinho, sentia que não tinha, não tinha interiorizado bem ainda que timos falado nas aula.
Interviewer	Ok, ok.
Raissa	Hum, nomeadamente aquela questão das perguntas, o does e o do.
Interviewer	OK, ok!
Raissa	Faço ainda muita confusão.
Interviewer	Então uma sensação ligada a, à aprendizagem!
Raissa	Sim, hum! Só do resto tive sempre confortável e a vontade para aprender.
Interviewer	Ah, ok, muito bem. E ausência do livro, não? hum a ausência de um currículo, porque os alunos não sabiam o que, como, quando temos um livro o currículo diz vamos fazer isto, e isto como é que foi? O que que acha deste, da ausência do livro.
Raissa	Eu como não ia com uma pretensão predefinida do que aprender para mim foi tranquilo.
Raissa	Eu não ia com expectativas muito elevadas, e pa tentar tirar o máximo, do que podia aprender, que com que lá está, aprendi, apesar de saber, posso ter dado que na escola, mas que aprendi coisas que na escola não foram bem aprendidas, ou seja possivelmente, falamos isto na escola mas não me lembrava, nem vêm a mora de percebi depois com a explicação do professor hum na sala d'aula, por exemplo aquela questão da interrogativa foi sempre uma coisa que eu nunca consegui fazer, e com ... percebi depois com a explicação do professor, o porquê daquela logica da pergunta.
Interviewer	Hum, como é que fiz o professor?
Raissa	Então, explicou-me que só usar normalmente com os verbos e com os auxiliares é que se conjuga e o outro não.
Interviewer	E como é que consegui perceber a Raissa? Porquê?

Raissa	Porque o professor explicou de forma clara e deu vários exemplos e como não havia muita confusão e como os alunos estavam no mesmo pé de igualdade ninguém "diz ah este é fácil! ah como é que tu não sabes de isto?" e não ficou li subintendido porque acontecia nas escolas normal, era que o aluno já sabiam, e depois " ahh não vamos perder tempo com isto ou não se que". Então ficava subintendido pa quem aprendi e pa quem não aprendia, e aqui neste curso como estamos todos mesmo no pe' de igualdade ou como já a mais maturidade dos alunos deu esta oportunidade, toda a gente perceberem a pôr as dúvidas.
Interviewer	Ahh, ok! Muito interessante e como é ... como se sentiu quero dizer a ausência do livro fez sentir a Raissa duma maneira ou duma outra?
Raissa	Não, eu senti-me sempre bem, porque o professor chegava sempre e dava o sumario do que vamos falar, nesse dia, portanto duma forma a outra, tava sempre esquematizado o que vamos aprender.
Interviewer	Mas o professore deu o sumario antes?
Raissa	Dizia, sim, algumas vezes o que, que falávamos, falávamos também dos dias duma forma descontraída, falávamos sobre dia e depois íamos hum falando o que 'tava previsto naquele dia, por exemplos se era, se o professor disse vamos falar as horas, nós já íamos saber que íamos aprender as horas e como é que se diziam.
Interviewer	Mas dizia, a aula antes o no mesmo dia?
Raissa	No mesmo dia.
Interviewer	No mesmo dia, sim, sim era assim ahaha estava...porque a minha percepção pode ser diferente, sabes? Ok?
Raissa	No mesmo dia.
Interviewer	Eh, esta ideia do manual fluido, sabes do que estou a falar, não?... deste ficheiro partilhado, que acha?
Raissa	Acho ótimo, porque é bom para íamos rever algumas coisas que possam não ter ficado também assimiladas na aula, também aprendidas e então é um ficheiro que nos podemos ir a relembrar, tirar duvidas, porque 'tá lá tudo transcrito o que aconteceu na aula, e até as questões que teve fugiram do âmbito do que estavamos a aprender, mas ficaram registadas, e portanto esto ficheiro é de - precioso, vá!
Interviewer	Hum, ok, ok, interessante, interessante, então, hum, pode dizer alguns pros e alguns contras?
Raissa	Do ficheiro?
Interviewer	Deste ficheiro, desta Hum deste documento que vai crescer, que vai aumentar no, no, aula depois aula, não?
Raissa	Então, se calhar, a desvantagem será que não fica com uma ordem, se calhar, ehm, normal curricular duma escola, talvez, não sei. Vantagem, é que primeiro todos nós podemos contribuir de alguma forma para o enriquecimento do ficheiro, podemos trabalhar automaticamente online com o professor, mandar dúvidas por email o que é bom, porque mm temos aquilo escrito, e mandamos uma email para o professor, e copiamos aquela parte e mandamos ao professor as dúvidas, e também porque é fácil, de fácil acesso, e não dispendioso, não custa dinheiro.
Interviewer	Ehh, sim! Ehh, sim, muito interessante.
Raissa	Hum, E nos dias de hoje e isso é muito importante até porque até por questões ambientais, hum sendo um suporte digital, não tem impacto.

Interviewer	Muito bom, então gostarias de acrescentar alguma coisa, alguma recomendação para futuros cursos? Ehm ...
Raissa	Então espero que este curso efetivamente demonstra que este é o método que pode ser válido para ensinar em inglês e que se começa a aplicar em alguns ensinos, eu não digo, se calhar, no currículo normal da escola, não sei se pelo menos em Portugal, não sei se aceitariam assim esta mudança, mas por exemplo incluir estes tipos de cursos em faculdades porque, a partir do princípio de que toda a gente sabe inglês é errado. Então acho que - inserir este modelo de inglês, hum, para alunos iniciantes nas faculdades seria muito importante, seria da grande ajuda uma vez que muitos dos manuais e textos adotados a trabalhados em sala de aula na faculdade só em inglês. Então acho que deveria haver uma forte incidência deste tipo de cursos com este método de ensino, claro, nas faculdades.
Interviewer	Muito obrigado, Raissa, muito obrigado.
Raissa	Nada, professor.
Interviewer	Então vamos fazer esta entrevista Paloma Ok? Sim!?
Paloma	Sim!
Interviewer	O curso acabou o que é que gostou, o que é que acha deste curso? Em geral.
Paloma	Para já tenho hum pena que o curso tenha acabado, hum o professor Michele! E, e achei muito, achei muito bom o progresso, não só meu, mas também de toda a turma que juntava para nós, entre nós, ajudarmos e o prático realmente é o melhor método.
Interviewer	Então neste curso o, a metodologia, gostou da metodologia, não?
Paloma	Sim! Sim!
Interviewer	Pode, pode dizer três coisas que gostou mais e três coisas que podiam ser melhoradas neste curso?
Paloma	Sim, as três coisas que eu gostei mais, foi portanto, hum, o horário de não ser, não ser portanto muito de tarde, né? nem muito cedo, ser assim ao final da tarde quando no meu caso que eu estou a estudar, saia da escola e vinha, e pronto, isto é uma das questões. Outra, outra coisa boa foi o método, prático que nós adotamos que nós íamos, às vezes, só falava connosco para escrever no quadro para nós irmos acompanhando. Era como se fosse uma continuidade aquilo que estávamos a dar e os exercícios práticos, não é? que dava as vezes, que, que nos desafiava. As vezes riamos um bocadinho, mas era bom porque não estamos a fazer no sentido de gozo, estamos a fazer sentido de vamos melhorar e assim acho que conseguimos todos, pelo menos um bocadinho, eu senti, que eu melhorei.
Interviewer	Depois algumas coisas que podiam melhorar isto, este curso.
Paloma	Sim, ah a melhorar, a questão da, hum, de haver mais rigor, no sentido dê alunos que vão na primeira semana, não é? Uma pessoa sabe que às vezes é impossível conciliar os horários, mas haver mais rigidez o professor adotar o método com mais rigidez de compromisso de, das pessoas porque de certa forma a pessoas está a depender do seu tempo, nós de certa forma, nós alunos também vamos habituando a um certo número de pessoas para as dinâmicas e depois as pessoas não vou vindo e eu acho que, pronto, que não é justo, certa forma, para o professor. Pronto outra coisa, é, foi pronto, haver assim mesmo nos apoios de duas horas, sugerir haver um intervalo apenas de 10 minutos. É, um intervalo de 10 minutos, assim só para uma pessoa

	relaxar um bocadinho e depois voltar, pronto! Hum, e acho que não sei assim mais, mais nada, porque de resto fomos escrevendo o professor foi acompanhando as nossas dúvidas acho que não tenha mais.
Interviewer	Eh como, como se sentiu a Paloma durante o curso de inglês?
Paloma	Hum olha professor, honestamente, eu até me senti muito bem porque me lembro que até falei com os meus pais que em inglês, eu sempre tive medo de falar, sempre estava nas aulas esperava que é para a professora não me chamava para eu interagir. E eu aqui ouvi que, lá está também com a idade, não é, um bocadinho de maturidade, onde a pessoa ou aprende ou não aprende, eu já, já, tinha mais essa iniciativa de participar, não tinha medo, ehm não tinha medo! Não sei se também, um dos fatores que ajudou foi, como nós somos uma turma de iniciantes, sentir que não me ia julgar, porque as vezes, pronto, é natural as pessoas riem, mas senti que estávamos todos, aqui, assim no mesmo pé. Eu acho que isso é inclusivo.
Interviewer	Ah, ok! ok, sentia-se sem medo de errar, e dependia do, do, sim, de todo, não? Da situação.
Paloma	Sim, sim, sim, porque eu lembro que o meu maior receio é as apresentações orais, não é? Era, era, era isso, era não me querias pôr em inglês, porque já sentia que eu não sabia e tudo aquilo que eu pudesse dizer que como os outros mais ou menos sabiam, poderiam gozar, e aqui é, mas depois também é natural vou aprendendo com o tempo.
Interviewer	Sim, sim. É perceber que o erro é mesmo preciso! Ok, ok, percebi. Hum, então no curso não havia o livro, então o que achas da ausência do livro e, portanto, da ausência de um currículo preestabelecido antes do início do curso.
Paloma	Sim, sim! Hum, eu por acaso inicialmente eu fiquei assim muito curiosa e como é que ia ser assim as dinâmicas, hum, e fui, eu realmente eu gostei porque a professora, eu, eu tive livros no secundário, quer dizer no secundário a professora também adotava por quem não pudesse ter livro como era uma escola profissional não tinha, mas os meus pais também fizeram esforço de eu ter livro eu sentia que com o livro, lá está já. Como já não tinha muita motivação em inglês com livro eu sentia que era, sentia mais dificuldade parecia uma carga mais na, na, na, nas dificuldades e com esse método mais interativo parece que, hum eu fui, ou seja, enquanto livro sendo feito online, eu ia aprendendo com o livro, enquanto no normal nós já temos o livro, o livro já tem as regras e nós vamos aprendendo e aquilo senti que podia evoluir também consoante cada aula, é?
Interviewer	Ok, ok. Como se sentia deste facto, como, como foi a sensação de não ter o livro, não?
Paloma	Hum, hum, para já a sensação foi a nível de mochila, né?
Interviewer	No início, no final, ... do curso
Paloma	Sim, hum no início eu achei curioso, porque por norma assim quando, quando eu lembro assim em apoios não é, e as primeiras coisas que fazem neste primeiras aulas e pedir o manual, mas só que depois fui vendo que, que adotando outros sistemas também, é possível aprender por exemplo eu lembro, que as horas sempre foi uma complicação para mim, as horas, e os números por exemplo, eu lembro que as horas sempre foram um tabu e eu agora com este método que fomos fazendo assim vários exemplos não havia uma regra, não é? Fomos praticando, eh eu sinto que já decorei mais as

	horas, o o'clock, o past o half, sinto que já sou mais capaz, sinto-me mais capaz.
Interviewer	Hum, então não havia o manual, não havia, mas havia este ficheiro o ficheiro partilhado que a aula depois aula, aumentava e depois falamos de manual do manual verdadeiro, não? Manual fluido. O que acha? Pode dizer algum pró, algumas contras, deste manual?
Paloma	Do manual interativo, né?
Interviewer	Sim, sim!
Paloma	Hum a favor é que lá está, parecia que esse manual acompanhou-nos, desde, desde as frases mais simples o "Hi, Hello, how are you" e portanto que nós que nós recordamos assim, de dar na escola até as horas, até as questões mais complicadas não é, que depois na conjugação dos verbos assim sempre tive muitas dúvidas mesma em português, professor, mas em inglês então senti-me muita dúvidas, quando é que ponho o "do" o "does" e esses pronomes assim e, e de certa forma foi bom porque houve, fui sentindo uma evolução, porque a cada coisa o professor iria intensificando, a cada apoio a cada aula de apoio o professor iria intensificando puxando também por nós aquilo que nós já tínhamos dado antes, não era só vamos como se fosse esquecer, o que fizemos nas aulas anterior, já tá dado, não! O professor iria sempre buscar coisas que nós íamos dando para fazer conexão, isso eu acho que esse manual interativo ajuda muito e os contras é que pronto às vezes como o professor às vezes tinha que mudar muito, muitas vezes pa à lide abaixo, muitas vezes por os slides em abaixo eu ficava um bocadinho, ahahahaha
Interviewer	Sim, é verdade, ahahaha, sim, sim.
Paloma	E nós ficamos assim, então. Professor, mas não era por mal!
Interviewer	Era demasiado, sim demasiado rápido. Ficava assim, sim, a procura de de mais informação eh, e desaparecia o que estivemos a fazer.
Paloma	Sim, sim, é mais isso, mas do resto senti, não senti assim muita diferença, porque, porque senti-me muito motivada.
Interviewer	Mais motivada?
Paloma	Sim, para aprender inglês ...
Interviewer	Porquê?
Paloma	Porquê, hum, porque para já é uma língua universal que todos temos que saber hoje em dia, não é? Eu vejo aqui no meu curso de psicologia que os artigos quando eu me deparei com os artigos todos em inglês eu disse meu Deus! Mas lá está, se uma pessoa foi praticando as palavras vão ficar na cabeça, por exemplo já, já não tenho agora medo, se calhar de olhar para o artigo em inglês e mesmo que não saiba tudo, nem eu não tenho que saber tudo, mas já consigo mais ou menos perceber aquilo que está a ser dito, do artigo é e acho que vai-me ajudar.
Interviewer	Ok, ok! Muito bom. Então, a Paloma gostaria de acrescentar alguma coisa? Alguma, alguma recomendação para futuro cursos, hum alguma coisa de sugerir para o futuro na utilização destes cursos assim ...
Paloma	Sim, sim, haver, haver, por exemplo o professor muitas vezes mandava nos fazer o TPC, que estava na ficha interativa, mas eu sentia que, pronto, como era tudo muito online, as vezes senti um bocadinho a falta do suporte de papel, não sei se é porque estou muito habituada, ah tpc e então às vezes por

	exemplo, se na questão das horas, das perguntas nós temos que treinar, se tivesse assim uma folha, que não tem que ser sempre, mas assim de vez em quando para estimular para nós termos vendo ...
Interviewer	Sim, porque a Afra fiz a impressão, imprimiu, sim, sim ... então seria boa a ideia de imprimir, mas sim, para, seja o aluno poderia imprimir, mas também o professor, para ter o contacto com o papel!
Paloma	Sim, sim, por exemplo as vezes, por exemplo assim na aula a meio da aula, o professor dava assim um exercício, não é? porque as, as vezes como é, não são todos os dias da semana, não da muita motivação para fazer exercícios, professor, tenho que ser sincera, mas fica na cabeça, não é? Eu tenho que fazer, tenho que fazer, mas ...
Interviewer	A ideia seria que sem papel, o aluno precisa de escrever todo, ahhh e quando escreve memoriza melhor. Esta seria a ideia ...
Paloma	Ah, ok, pois...
Interviewer	Mas é sempre bom, é uma boa sugestão, de vez em quando, imprimir alguma coisa. Algo mais?
Paloma	Diz que eu gostei muito, não é?
Interviewer	Sim! Ok, mas vou fazer esta pergunta, se por exemplo havia dois cursos, não?
Paloma	Sim
Interviewer	Dois cursos, um com o livro e o outro com esta metodologia, a Paloma, o preço é o mesmo do curso, não, não é? podemos supor um preço baixo!
Paloma	Sim!
Interviewer	Ahahaha.
Paloma	Preço de apoio né? Tem que ser baixo, ahahah.
Interviewer	Preço baixo, mas qual é o curso que escolheria, verdadeiramente?
Paloma	Verdadeiramente ...
Interviewer	Seria melhor ter o livro, para apoiar melhor ou o sem livro para, não sei, não sei.
Paloma	Eu preferia esse método que o professor adotou, preferia porquê, porque eu acho que não é... um livro claro é importante assim por exemplo, eu gosto muito do suporte em papel também, hum também, também, vou vendo as coisas na internet, hoje em dia é muito pela internet mas também gosto de sentir o suporte papel mas eu acho que, eu acho que escolheria esse método do professor, porque hum porque por exemplo eu pronto eu tenho livros do para mim, a ter às vezes arrumar as prateleiras ainda hoje, veja ali o livro de inglês, acha que eu abro professor, o livro de inglês, para ver? Não dá motivação! porque eu penso assim era do 7º, 8º, 10º são sempre coisas que nós vamos precisar, mas como da sensação de como o tempo já passou porque de ir para aquele livro de 7 a 5 anos atrás, mas claro que ajuda porque é como um dicionário. Tem sempre coisas lá, mas eu acho que no meu, no meu caso.
Interviewer	O que, que demorou na Paloma daqueles livros?
Paloma	Da escola? Nada, ... nada professor, estou a falar sério.
Interviewer	Ihiihihi
Paloma	Em serio, eu lembro que havia, hum, que, que havia muitas imagens, nos livros hum, que para, eu lembro que havia muitas imagens, dos países, da,

	da, das atividades do dia a dia, eu me lembro disto, mas para dizer, algo que me ficou nada, professor, nada ...
Interviewer	Percebi, vamos concluir esta entrevista, muito obrigado, agradeço muito porque, a Paloma disse muitas coisas interessantes, ajudou, muito na compreensão desta abordagem, e como uma aluna como a Paloma percebeu, e viveu esta experiência. Ok? Muito obrigado.
Paloma	Nada, é eu que agradeço, muito sucesso para si professor.
Interviewer	Olá, Taissa. Tudo bem?
Taissa	Tudo ótimo!
Interviewer	Então, o que que achas deste curso de inglês que vamos acabar nesta semana.
Taissa	Então, eu gostei, porque, bom, já tinha inglês no colégio, mas nunca me interessei muito pelo inglês porque acredito que a questão de ficar só na gramática não traz o meu interesse prático. Não, e conforme que a gente aprendeu mais a conversa falada do que propriamente a gramática, no sentido aqui primeiro a prática e depois encaminhar com a gramática despertou o maior interesse. Porque é uma questão de necessidade de facto. É o que despertou o meu interesse, até não aprender a língua não interessar com a língua. Sim acredito que não gosto muito de inglês, mas me fez interessar mais pelo inglês.
Interviewer	Ah, muito bom, muito bom. Então pode, pode dizer três coisas que gostou mais e três coisas que podem ser melhoradas neste curso.
Taissa	Três coisas que ... Tá, eu gostei desta questão de não começar, com o verbo to be, ehehehe! Não aguentava mais deste verbo to be ahahahah!
Interviewer	Ahahahaha! Um pesadelo!
Taissa	Toda vez que eu pensava de matricular num curso, e ter de estudar novamente o verbo to be, eu cancelava. Mas eu gostei deste facto, de não começar com a gramática, com aquela parte chata, gosto também da parte de, de ficar mais livre, para necessidades, no sentido de que não necessariamente ter que seguir um plano. Acredito que tem de ser mais difícil para o senhor. Ahahaha.
Interviewer	Não percebi, porque depois ... o que é que disseste? Porque o ...
Taissa	De ficar mais livre, no sentido de que não ter que seguir um plano predeterminado, assim seguir as necessidades da turma, e isso achei bom, mas ao mesmo tempo também, por outro lado, hum, como na turma há pessoas ..., que são pouco mais rápidas a aprender e outras mais lentas, acabe que de outro lado, encontra, passei como ónus, e talvez, não sei, para algumas pessoas que estavam um pouco mais a frente, teria aprendido mais, si não ficasse tanto, sabe?
Interviewer	Estás a dizer que como ... estávamos a dizer, estava a dizer, que na turma, havia pessoas que sabiam mais e pessoas que não sabiam. Então isto influenciou o curso um bocado, não?
Taissa	Sabiam menos. Sim, acho que influência, porque, hum talvez para pessoas que sabiam menos, tem aquela necessidade de repetir aquelas coisas básicas, e acaba, influenciando na velocidade da própria aula, de aprender mais coisas, ou aprender menos coisas, mas acho que isto é um problema que, que tem qualquer língua na verdade, hum 'tá. Este eh, já falei dos pontos

	positivos, e este como ponto negativo, eh eu particularmente também tem um pouco de dificuldade, com o sotaque Britânico, acredito porque no Brasil, é muito ensinado o sotaque estadunidense e também porque, o pouco vocabulário que eu tenho é de vindo dos filmes e das séries que acabam sendo em sua maioria produções estadunidenses, e enfim é como um pouco como o sotaque brasileiro com o sotaque português e às vezes não entendo o que os portugueses falam.
Interviewer	E a Taissa, seguiu, seguiu cursos de inglês americano também?
Taissa	No colégio apenas, até depois fiz uma opção entre inglês ou espanhol e deixei de vir inglês.
Interviewer	Ok, ok, e como se sentiu durante o curso de inglês, quero dizer a sensações como aluna.
Taissa	Ahahah, é uma pergunta difícil, tá, eu senti de facto esta questão, de aprender mais estruturação das frases. No meio do curso eu fiz uma viagem, e me deu um pouco mais de confiança de falar, de estruturar, 'tá algumas perguntas, o até enfim conversar com a imigração. Mais, é isso eu acredito que, gerou uma maior confiança em mim na questão da estruturação assim.
Interviewer	Hum ok, ok, hum e a ausência do livro, hum quero dizer a ausência do um currículo preestabelecido, não? como ... o que que acha disto?
Taissa	Então, para mim eu não vi diferença, para falar verdade assim, não vi como, como algo que tinha prejudicado, porque eu já fiz outros cursos, em inglês? Mas que tinha livros, e eu particularmente fazia o livro para responder as atividades, mas não para pegar o livro e ficar lendo o livro, então acredito que, para mim particularmente não houve uma influência porque a atividades foram passadas, atividades, que acho importante como a fixação, eh pronto acabou tendo a mesma utilidades das atividades do que um livro quando fez um curso, teve.
Interviewer	Ok, então esta ... vamos falar do manual fluido, não? Quero dizer, esto ficheiro partilhado, que cada vez, depois cada aula, ficava em construção, não? Ehm. O que é que acha?
Taissa	Eu, eu acredito que seja bom, ... eu acredito que seja bom, no sentido exatamente de que adapta as necessidades de cada um, mas eu - como, como contrapartida também é aquela questão de alunos com aprendizagens diferentes. Então acaba que, quem um pouco mais além, já fica um pouco mais reduzido, a o que foi dado para se dizer.
Interviewer	Desculpa não percebi.
Taissa	Ah 'tá, eu acredito que tem dois pertencas aqui, acredito aqui a parte boa que justamente aquela questão que já falei que deixa mais livre para as necessidades da turma, de cada pessoa e por outro lado como há diferenças de aprendizagem, não de aprendizagem, mas de conhecimento preestabelecidos entre os alunos acaba que talvez, tipo fiquem para os alunos que têm um pouco mais de conhecimento, já fiquei um pouco mais, em falta.
Interviewer	Na sua opinião a Taissa estava dentro da, do grupo das pessoas, dos alunos que sabia mais ou dos alunos que sabiam um pouco menos. A sua impressão.
Taissa	Eu acredito que - A minha impressão é que na questão do vocabulário, eu sabia um pouco mais, de compreender as perguntas e todo mais, mas na parte de falar eu acredito que estava mais, igual assim.

Interviewer	Igual. OK, ok. Então, no final gostaria de acrescentar alguma coisa, alguma recomendação para futuros cursos. Por exemplo se, se este tipo de curso vamos fazer de novo o que é que acha, gostaria de, de ou queria mudar alguma coisa.
Taissa	Eu acredito que são só dois questões, que eu, enfim, a primeira questão seria do tempo de fato, eu sei que é um tempo apertado. Então acaba,
Interviewer	Quer dizer, apertado??
Taissa	No sentido do que um mês, é ainda um tempo não, que-você 'tá iniciando ainda, não dá para você, tomar tanto.
Interviewer	No sentido que não é suficiente?
Taissa	talvez, no sentido do que talvez precisava de mais, mas também é normal, mais tempo.
Interviewer	para conhecer, não, a abordagem, o mesmo para aprender mais
Taissa	para aprender mais, aprender mais e talvez ter mais divisões, de cursos A1,1.2
Interviewer	Ah uma distinção mais, ah ok esta era um problema, porque havia muita dishomogeneidade, sim então foi muito difícil para o professor.
Taissa	Imagino! Ehehehe.
Interviewer	Ahahahaha Então, agora vou fazer mais uma pergunta, e o professor consegui um bocão arranjar uma solução ou não? O que é que acha, agora estou aqui, mas não há problema pode dizer, era difícil, mas depois, eu vi que a, a Taissa, nas últimas aulas estava mais um pouco descontraída, mais a vontade do que no início.
Taissa	Eh, eh eu acredito que conforme que você conhecendo a turma, você vai sentir mais vontade para errar, na turma anterior, por esta questão da vergonha.
Interviewer	Ah ok, ok!
Taissa	Iiih, eeeh, eu acredito que sim, que conforme possível conseguiu atender, agredir gregos e troianos ali, mais e acho que também a questão da evasão, de algum aluno que vêm e alunos que vão, acabava fazendo de retornar para questões porque e também não é só a questão de evasão, mas a questão de não acompanhando eh pois enfim o manual fluido, acaba atrasando um pouco a desenvolver.
Interviewer	Uma das primeiras perguntas era como a Taissa sentiu-se durante o curso era mesmo saber isto, se estava a vontade, se sentia-se bem, mas havia uma evolução, não? uma mudança, ok, ok, muito obrigado.
Taissa	Prego! Eheheheh
Interviewer	Prego! Ahahahah. English, please!!!

Section 4: A2-B1 Interviews Transcript

Speaker	Speech
Interviewer	Então, hum, Alexandra, acabamos o curso. A Alexandra frequentou, acho as primeiras aulas, depois, não sei se, agora não sei se frequentou quatro, cinco o mesmo seis aulas, mas ... acabamos e o que é que acha do curso, o que Alexandra viu nesta, nessas aulas que ela frequentou. O que é que acha?

Alexandra	Eu acho que foi bastante interessante, que é um curso diferente, do que costuma haver. Normalmente o curso é muito teórico, muita gramática, muito agarrado aos livros, digamos assim, hum, e neste caso foi um curso mais fluido, ou seja, o professor ia escrevendo no Word tudo que nós dizemos, o que era bom porque era como se tivesse-nos, digamos que havia uma serie porque conseguimos ver o que nos estávamos a dizer e com isto nós conseguimos. as vezes perceber os nossos erros e era como se tivesse mesmo as legendas de uma série que era muito bom, gostei muito disso e hum, acho que temos talvez ter feito um pouco mais trabalho em pares a conversar mais com os uns com os outros, pelo menos as aulas que eu frequentei, acho que podia ter sido um bocado mais oral, neste aspeto, com as colegas. Hum, mas no geral acho que gostei do conceito de ser oral.
Interviewer	Ok sim, em verdade tens razão porque depois que tu acabaste de frequentar, eu estava a perceber que o tempo, hum, que dedicamos a, a o oral não era bastante porque havia muitas perguntas gramaticais mas ...
Alexandra	mas não conseguiu!
Interviewer	Sim, depois, depois que tu foste embora fazemos muita partilha, muita, muita atividades de pares, de grupos e hum, de toda forma, pode dizer 3 coisas que gostou e 3 coisas que podem ser melhoradas nesta abordagem que o professor utilizou.
Alexandra	Talvez este aspeto que eu acabei de dizer que, devíamos ter feito mais trabalho em pares ou mesmo em grupo, hum, não sei, acho que o resto correu tudo bem, a parte de como eu diz, ‘tamos a escrever, hum, sempre o que nos dizíamos e isso foi muito bom.
Interviewer	Ok, ok. Depois se a Alexandra acha alguma coisa acrescentar pode sempre dizer durante eh, e como se sentiu durante o curso de inglês qual, quais foram as sensações como estudante, como, sim assim, como se sentiu durante o curso?
Alexandra	Ah sentiu confortável até, porque ao início achei que, sentiu-me desconfortável, porque ao falar não sempre, estamos confortável, principalmente ... não estou muito confortável na parte da oralidade.
Interviewer	Desculpa, desculpa porque as vezes não percebo português disseste que, não estavas muito confortável no, na fala? Confortável ou não confortável?
Alexandra	Ah confort - não estava muito confortável na fala ao início.
Interviewer	Ok, ok!
Alexandra	mas, pois, as aulas foram dinâmicas e percebi que ‘távamos todos ao mesmo, nível, então comecei a estar confortável a falar.
Interviewer	Ok, ok! Agora percebi! Sim, sim! É muito importante de, de, de saber a tua opinião porque as vezes não, não sei, não percebi, não percebo. Então o que é que acha desta ausência do livro e, portanto, da, da ausência de um currículo preestabelecido.
Alexandra	Eu acho que, no geral, é bom porque o professor dava-nos as bases. Por exemplo o professor dizia-nos como é que dizemos as horas. Eu nunca soube dizer muito bem as horas, mesmo com um livro em frente e ali nós geralmente, nós somos obrigados a decorar porque não temos um livre a frente, quando temos um livro à frente nós temos a tendência a ler o que está lá e assim não, somos mesmo obrigados a lembrar-nos do que, do que foi dito.
Interviewer	Muito interessante! Sim, sim. Então nesse sentido, como se sentiu?

Alexandra	Senti-me bem! Gostei muito! Gostei muito de, das aulas que tive nisto sentido.
Interviewer	deste desafio de começar a falar, não? Sim?
Alexandra	Desto desafio ... Sim, sim!
Interviewer	Então! Sim! Vamos agora ver, esto, esta ideia do manual fluido, deste ficheiro, que ... partilhado que depois cada dia, cada aula, hum, transforma-se, torna-se numa coisa diferente. Quais são os prós e as contras, deste, desta ideia do manual fluido. O que é que acha?
Alexandra	Eu acho que o manual fluido é bom porque nós conseguimos aceder a ele, todos os dias, ehh, ainda por cima, como o professor dia trabalhos de casa, isso era bom, porque nos obrigava a ver o manual eeee, como estava sempre, hum, tudo o que nós dizemos, durante a aula, acabamos por lembrar o que é que nós dissemos, dos erros que nós dissemos, isso era bom porque lembrávamos já, eu disse este erro não posso voltar a dizer porque tava escrito no manual e quando chegava em casa lembro-me disso
Interviewer	Ok, ok, ok, hum, hum e alguma coisa que podia ser melhorada neste manual? Porque, porque, porque o curso era sem livro, mas a Alexandra sentiu esta ausência influenciar de uma maneira a sua aprendizagem.
Alexandra	Acho que não percebi muito bem. Se isto influenciou a minha aprendizagem?
Interviewer	Sim, se influenciou. Se, quero dizer- Não, talvez o verbo influenciar não é o mesmo, mas como caracterizou a sua aprendizagem esta ausência, e depois a tentativa de construir um manual partilhado.
Alexandra	Ao início foi um desafio, porque, eu vim de escola sempre tive habituada a ter um manual, o seja no início pensava, ok, aqui não tem gramática, onde é que vou ver a gramática agora, que não, não, se não me lembro da gramática, o se não me lembro mesmo dos verbos, como vou ver agora os verbos? Ao início senti falta disso, mas depois pensei: Não! eu sei as coisas! Eu tenho isto na minha cabeça, só tenho que as colocar em prática. Porque aprendi em toda a minha vida com os manuais, e agora é só colocar em prática.
Interviewer	Ok! Ok! muito obrigado! Sim, sim! Hum, gostaria a Alexandra de acrescentar alguma coisa, alguma recomendação para cursos futuros como esto si na sua opinião vale a pena continuar, não? Aperfeiçoar, alguma coisa a nós dizer.
Alexandra	Acho que vale a pena continuar. Acho que, inclusivas as escolas em si, precisava de algo mais oral, para praticar, mais oral porque por exemplo tive 10 anos, 8 anos de inglês, e nunca tive, sento que, que só decorei as coisas nunca me meti nada em prática. Eu cheguei a faculdade, tinha aulas de inglês, e na faculdade não sabia falar, e tem muitos anos de inglês porque sempre só aprendi a escrever!
Interviewer	Hum, da participação do aluno, não?
Alexandra	Sim, sim, e fazer mesmo o que o professor fazia que era pôr os alunos a falar entre si! Acho que isso ajuda bastante!
Interviewer	Ok, Ok! Então, ok! Muito obrigado, agradeço a participação da Alexandra muito porque em verdade eu como ensino há muitos anos consegue ver como um aluno ou uma aluna está na sala, ok? Então eu vi no início que a Alexandra estava um bocado assim não, um bocado a ver assim a estudar um bocado a situação, mas depois nas últimas já estava melhor, menos, mais

	descontraída e ela frequentou só 10/12 horas, então, agradeço muito a opinião, todo o que disse porque vai ser muito útil no meu estudo, ok? Muito obrigado! Nós acabamos e parabéns para ti também para todo que vais fazer, todo de bom.
Alexandra	Obrigada e obrigada ao professor e muito sucesso e boa sorte para a sua tese.
Interviewer	Obrigada! igualmente, igualmente para a Alexandra! Ok?
Interviewer	Então a Cristina foi nas aulas acho 4 o 5, o curso, o curso acabou, o qu'è que acha deste curso de inglês?
Cristina	Acho que o próprio nome indica, é bastante fluído, hum ajuda na aprendizagem o facto de não ter um livro e de ser super prático, ehh e acho que é isso. Acho que o mais importante é o lado prático, a praticidade e d'estarmos sempre em, a falar uns com os outros, no final d'aula também, ajudou bastante.
Interviewer	Bom! A Cristina pode dizer 3 coisas que gostou, não sei duas, três e três que podiam ser melhoradas, neste tipo de curso.
Cristina	Hum! Pronto! Primeiro que eu gostei foi de não ter o manual, o típico manual que é utilizado nos outros. Hum mais ... estou a pensar ...
Interviewer	Porque, porque não, não - porque gostou deste facto de não ter o manual?
Cristina	Porque o manual é muito, muito metodológico hum ...
Interviewer	Muito?
Cristina	Muito metodológico muito, tem que seguir aquilo, não se vai à procura dos problemas dos alunos em concreto, hum e quando não se vai procura dos problemas em concreto, hum há muitas coisas que vão por não ser trabalhadas ou não ser trabalhadas, adaptadas aos alunos. Eu acho que isso é um problema no sistema de ensino, hum depois, ... hum, eu realmente apreço mesmo a questão prática porque, o lado prático de estarmos sempre a responder as perguntas a falar uns com os outros em inglês eu acho que ajudou imenso. Enquanto, se calhar, nas aulas de inglês que nós temos no, no secundário isso, talvez, seja a última coisa que acontece na realidade. É tudo falar de cosas em português e só depois é que quando acontece um speaking test é que se lembram que temos de falar em inglês e que temos de praticar em inglês, eu acho que aqui sempre percebeu-se o inglês, a surgir do início a final da aula e é sempre esta questão pratica.
Interviewer	Hum-hum, hum pode dizer alguma coisa que na, na opinião da, da, da Cristina, pode, podia ser melhorada?
Cristina	Ter mais aulas.
Interviewer	Ahah! Ter mais aulas, e ter mais tempo para atender as aulas também. Ahaha.
Cristina	É verdade, é verdade ...
Interviewer	É verdade. Oh mas, hum a Cristina como se sentiu durante o curso na sala, na sala das aulas, qual, foram as sensações como se sentiu?
Cristina	Senti-me bem, hum não me senti desconfortável a falar com os meus colegas e, e a própria aula, ou seja, não havia aquela vergonha de falar. Isso pode também ter a ver com o nível que havia na aula, porque logo no início das aulas, eu senti que o nível não era bem, não dava a todos ser ao mesmo nível e se calhar pode-me ter deixado mais confortável. Pronto os outros,

	hum e pronto! Acho que foi isso! Não sentir qualquer tipo de vergonha ou desconforto.
Interviewer	Hum, sim, tenho uma pergunta, hum este, então a Cristina disse que não senti, não sentiu vergonha, não? e disse também que era porque o nível dos alunos era mais ou menos o mesmo não? é assim, mas, hum, acha que na metodologia do, do professor havia alguma coisa que contribui, contribuiu, contribuiu. Não sei agora como dizer!
Cristina	Contribuiu! Aha!
Interviewer	Contribuiu, contribuiu, contribuiu!!
Cristina	Isso!
Interviewer	... a isso tinha, ... contr - hum, um papel no, no sentido de fazer sentir os alunos mais à vontade, havia alguma coisa ou não?
Cristina	Sim, o professor era descontraído, portanto, ahah, não era aquele professor que estava à espera ou melhor que ... não é que calhava, mas que fica, ... que é muito certo, muito disciplinado e que gosta das coisas todas, ehhe, não sei explicar! O típico professor universitário e espero que não leves a mal, mas não, estava lá um bocadinho, no espírito de querer ajudar e ... isso, contribuiu para que nós ficamos mais à vontade para participar na aula. Não era tão rígido.
Interviewer	Ok! uh-huh, ok, uh, huh, quer dizer, quero dizer que o, o estou a perceber que a Cristina sentiu que o professor - agora não estamos a falar de mim, eh? Estamos a falar do, desta situação, não? que o professor hum tinha como ooooh tarefa, como uma das tarefas de ajudar, de, de ajudar.
Cristina	Sim.
Interviewer	Sim, sim! muito, muito bom! Hum, eee, a ausência do livro, não! Já falamos disso um bocado, então ... a ausência de um currículo preestabelecido, o que é que acha?
Cristina	Acho bem porque assim vai encontro dos problemas dos alunos.
Interviewer	Uh-hum, e, e a Cristina já disse que sentiu-se bem nesta sentido, sim?
Cristina	Sim.
Interviewer	A sensação foi boa, sim?
Cristina	Sim.
Interviewer	Pode dizer mais alguma coisa sobre isto?
Cristina	Sim, o que eu tinha dito foi que, que assim vai ao encontro dos problemas concretos dos alunos e dos erros dos alunos, e se formos a seguir um livro, vamos seguir o livro e não propriamente as dificuldades que os alunos estão a sentir naquele momento. Eu acho que isso foi muito importante.
Interviewer	Uh-hum, ok! Hum, então o que é que acha do manual fluido, deste, deste ficheiro, não que, que vamos construir durante as aulas.
Cristina	Acho que ...
Interviewer	Podes dizer prós e contras?
Cristina	Eu acho que não há bem contras, eu acho que torna a aprendizagem muito mais rápida.
Interviewer	Uh-hmm.
Cristina	E é quase como um manual adaptado aos alunos que estão ali presentes, e não um manual standard que vai servir para não sei quantos alunos, e tendo em conta que nós não somos todos iguais. Nós não vamos aprender todos da mesma maneira, e aquilo acaba por ser quase um manual personalizado.

Interviewer	Ok! Então a - percebeu esta sensação! Esta ... bom, hum eu acabei de fazer as perguntas se a Cristina gosta, pode acrescentar alguma coisa, alguma recomendação para futuros cursos alguma coisa a nos dizer no assunto de, de, do curso que acabamos de fazer, não?
Cristina	Acho que não tenho nada a dizer, acho que tinha a dizer de importante sobre, sobre o curso já foi respondendo ao longo das perguntas.
Interviewer	Ok! muito bom. Vamos, pós ... Stop.
Denisa	Em português?
Interviewer	Sim, vamos falar em português Denisa, então o curso acabou, o curso de inglês, o que é que acha deste curso.
Denisa	Eu gostei imenso! Pena ter acabado! Poderia continuar mais um pouco, mas achei muito interessante! Gostei muito da abordagem que teve no curso, do facto, teve para mim, para mim teve muita diferença naquele curso padronizado de inglês e incrivelmente aprendi mais ali naquelas poucas aulas do que em vários meses de cursinhos padronizados já com, pronto, materiais em escolas já nomeadas.
Interviewer	Nomeadas, ok!
Denisa	Tive várias coisas que, que nunca tinha ouvido falar o que não sabia e eram coisas simples exatamente do nível A2, B1, coisas, que foram bem interessantes.
Interviewer	Ok, podes dizer três coisas que gostou e três que podiam ser melhoradas nisto curso?
Denisa	Ok! Eu gostei da interatividade! Eu achei que o professor, ele focava muito na necessidade do aluno! Não era aquela coisa de chegar à aula, dar matéria do livro a página tal e apenas aquilo, não! Havia as dificuldades, as necessidades, parava naquilo, insistia naquilo, até perceber que a pessoa de facto entendeu, soube responder! Isso foi uma coisa muito positiva. Eh! ... Pronto! Também fez interagir mais e, hum ou falar, eu particularmente detesto falar em público com as pessoas ouvindo, eu acho que o professor percebeu isso, não sei, mas insistia que eu falava, você, nas aulas e eu acabei por falar tanto que teve momentos que o professor perguntava lá para outras pessoas, eu já começava a responder e depois falava: Não! Bento! E eu ops! Afonso! e eu ops e já estava eu a responder as coisas. Deixava à vontade o ambiente também, e essa interatividade deixou as coisas ficarem mais à vontade, mais confortáveis e faço mais fácil também de interagir até mesmo, até mesmo menos vergonha de errar o de falar errado! Já não tinha. Hum, não tenho negativo para falar! Eu acho que a única coisa que para mim, não sei se, por ser muito metódica o meu tipo de organização, o - foi o texto fluído. Eu achei que era um bocadinho bagunçado. Essa foi a única parte não tão positiva, mas penso também, conforme já 'tou falando na outra discussão, que é um pouco fifty-fifty, porque ao mesmo tempo que aquilo fazia com que o professor se interagisse mais para, com a turma e a turma em se, toda interagisse mais, que a parte positiva do texto fluído é poder sempre voltar nas dúvidas ou nas questões e esclarecer a parte positiva, tem aquela parte negativa porque desta flexibilidade, dessa facilidade, havia aquela bagunça porque acabava ter frases soltas, coisas soltas, conceitos soltos, aqui um pouco ali e acabava não tendo aquela estrutura aquele contexto seguido. Isso era, foi a única coisa que, que não achei tão ...

Interviewer	Mais algumas coisas de melhorar?
Denisa	Não, para falar verdade! Não tenho para melhorar! Eu realmente gostei! Só achei mesmo tipo a estrutura do texto fluido, para mim, que foi o que ...
Interviewer	Ok, ok! Depois vamos falar disto também, mas como se sentiu a Denisa durante o curso, a sensação, que, que ... quando estava na sala. Como se sentiu?
Denisa	Eu senti até a vontade, confortável, como eu disse foi mais fácil esta interação e o ambiente que professor criou.
Interviewer	Desde o início, o como, evolui?
Denisa	Si, na primeira, porque acho que eu fui meio que, não obrigada, mas eu foi, não obrigada, não é a palavra, deixa-me achar a palavra, mas é que eu já fui meio, desde a primeira aula, a, a prova de sempre falar, porque na primeira aula já fui eu que fui lá para a frente falar. Então já tive, na segunda aula começou por esse lado que eu era primeiro então as coisas já foram, então eu acho que desde o início, pronto! Teve, a primeiro, a segunda, aquela travessinha, né? de não ter hábito, de não gostar, de não se sentir a vontade, mas vendo tudo e vendo aqui todos ali também sabiam coisas e não sabiam coisas também e tão simples, também torna-se à vontade.
Interviewer	Porque a interação, conduzia as pessoas a mostrar que a perfeição não havia.
Denisa	Sim, Te-deixa! Exato! Sim, porque o professor perguntava para todos! Todos têm que responder! Todos tem que falar, então via-se que todos erravam, todos acertavam, não era aquela coisa de cada um faz no seu livro e você pensa: ah será que as outras pessoas estão a saber, estão a fazer porque era aquela coisa calada, cada um fazer o teu, sem interação.
Interviewer	Ah, sim, sim!
Denisa	E, e pronto e com aquela convivência aquela interação foi tornando mais fácil, também falar ou errar e acertar, então a mente virou confortável não, não senti constrangimentos.
Interviewer	Ok! Ok, e que acha da ausência do livro, desta - do facto que não havia o currículo preestabelecido, não? Como, como, como quando utilizamos o livro, não? que sabemos o que vamos fazer. Esta ausência do livro, o que é que acha?
Denisa	Eu achei uma abordagem interessante porquê, pronto! Como disse antes, acho que foi isso que tornou com que as aulas fossem mais voltadas, direcionadas as necessidades das pessoas daquelas que não sabiam, porque se tivesse um livro, aquela matéria preestabelecida, nos íamos seguido aquele que estava ali! Não ia a ter aquela atenção especial e, e, eu senti e ouvia, que você, que o professor atendia as necessidades de todos, não tinha, só esta pessoa, aquela pessoa que sabe mais, o que sabe menos! Eram todos atendidos de igual, da mesma forma até na atenção por parte do professor. Eu acho que isso tornou, ... tornou mais interativo e eu tive mais ligação tanto com o professor quanto com a turma e tão no ambiente.
Interviewer	Hum, ok! Ok! Então como se sentiu, com referência a esto, esta ausência.
Denisa	Eu senti, assim com as necessidades atendidas.
Interviewer	Ok! ok!
Denisa	Digamos assim, porque acho que o livro ficaria, não - que se passava naquelas páginas e pronto e sem esse material, não? Foram sempre, abordamos coisas que erravam, que tinha dúvidas, que professor via que as

	pessoas não acertavam, acho que tornou mais específico com as necessidades.
Interviewer	Hum, ok, ok! Então, já, já a Denisa disse alguma coisa sobre o manual fluido que estava um pouco, bagunçado?
Denisa	Sim.
Interviewer	Bagunçado, o que quer dizer, isto bagunçado?
Denisa	Hum, um pouco desalinhado, desarrumado, um mix, um mix, eh ...
Interviewer	Misturado, de coisas.
Denisa	Eh, isso, porque timos - abordava, um tema tal aqui, e fazemos para casa e temos para casa e depois era outra aula outro tema, mas é uma pessoa falava de alguma coisa ou errava alguma coisa que tinha sido na aula seguinte, já voltava para as páginas lá de cima e colocava frases soltas ou isso quer dizer isto, era até, por um lado, que são coisas boas porque está voltando nas dúvidas e nos erros, por outro lado fica aquelas conceitos e frases soltas.
Interviewer	Sim, porque o Bento faltou as vezes,
Denisa	Sim.
Interviewer	Talvez, então não percebia o que é que eram estas frases soltas.
Denisa	Não tinha aquela estrutura para seguir.
Interviewer	Faltava, sim, sim, sim! Faltava uma conexão, uma motivação, destas frases, não? Porque faltava o contexto.
Denisa	Faltava um contexto, o seguir algo, o assunto porque ficava solta as frases.
Interviewer	Sim, sim, sim. É verdade, é verdade porque, sim, agora, não sou a pessoa que deve falar, mas é verdade porque precisaria mais trabalho ali, para contextualizar as perguntas, mas é também porque os alunos que estavam presentes podiam, quando eles liam o manual lembrar o que dizemos, então para quem estava ausente não era possível, não era possível, precisava de mais informação.
Denisa	Sim, sim! Quando, quando estava na sala entendemos, o porque que aquilo estava ali, por isso que eu entendi, de porque está ali, mas -
Interviewer	Mas quando uma pessoa, uma aluna, estava ausente - ausente, não podia perceber ...
Denisa	Ficava...
Interviewer	Porque era um input que chegava dos alunos.
Denisa	Sim, sim.
Interviewer	Então, sim ali podia escrever.
Denisa	Quando falava errado e o professor concertava frase e escrevia...
Interviewer	Sim, sim!
Denisa	Pedia para repetir o como fala isto, era, que é uma forma positiva do fluido, né? De interagir...
Interviewer	Mas para uma pessoa, que não era presente não podia perceber.
Denisa	Sim, e depois se a gente quisesse, por vez, nós digamos, começou em 17 de janeiro, mas é 17 de fevereiro eu quero rever, quero estudar! Vou pegar desde a primeira aula e ai pegar e rever todo aquilo, tinha aquelas frases soltas que também não fazia sentido e tinha que pular, e vi onde para ir!
Interviewer	Sim, sim, mas depois no final havia o "table of contents", não? Viste o ficheiro final? O ficheiro final? Eu enviei!

Denisa	Não, é o mesmo do link?
Interviewer	Não, eu enviei um ficheiro com, hum, o "table of contents", com o índice no início.
Denisa	Não, então não vi, vou procurar.
Interviewer	Sim! Eu tentei dar mais ordem a aquilo que fizemos.
Denisa	Não tem! Já agora não tenho certeza se eu, porque eu deixei, como era fluído, eu deixei um e-mail do professor sinalizado para sempre que precisasse abrir naquele link, para não ficar procurando nos emails.
Interviewer	Eu, antes - eu antes do final enviei, a todos os alunos o manual fluído com o table of contents, quer dizer que no início, no início do, na primeira página, o aluno podia ver as coisas mais importantes, por exemplo o passado com o past simple.
Denisa	Hum, eu não cheguei a ver, então isto, então isto passou-me, ...
Interviewer	Esto era para corrigir esta, esta impressão que tu tiveste, de ser muito bagunçado para dar mais ordem.
Denisa	Porque eu vi os emails do professor, que pronto, tava com aquelas perguntas até que timos que responder, o outro email que era um link para um questionário, para, para responder, tinha até um link de Cambridge para refazer aquele teste inicial.
Interviewer	Acho que o num disto, o assunto era fluid textbook.
Denisa	Ah ok eu vou verificar porque não 'tou a lembrar, pronto porque como eu já disse como eu deixei o email sinalizado, para não ficar sempre à procura, eu sempre abria naquele email, aquele link daquele email, sempre abria já aquele estava lá em cima e sempre a abria aquele.
Interviewer	Ah, ok, ok, estou a perceber! Então vamos ver, vamos ver ...
Denisa	E também teve aquelas coisas que eu até pedi para o professor que era das regras, porque às vezes eu não lembrava exatamente como tinha sido na aula e queria rever, mas não tinha nada escrito só tinha um exercício, a frase. O professor até chegou a colocar um link também de regras, do site que eu até aí consultei lá até cheguei a abrir aquele porque assim deu para ...
Interviewer	Porque, sim, sim, porque seria muito trabalho, seria muito trabalho para o professor então neste assunto, a ideia era, que os alunos tiravam apontamentos depois, e colocavam eles mesmos no fluid manual deles.
Denisa	O que foi bom porque nos esforçou a rever até nossos próprios apontamentos e escrever as regras e vai de acordo com as dúvidas e as necessidades de cada um e até é bom! Que não se esforçou naquele...
Interviewer	Aconteceu que uma aluna, como tive, sim, começou a mexer no ficheiro. Então era mesmo salvar, salvar o ficheiro e depois cada aluno colocava, as suas dúvidas no ficheiro, não as suas duvidas, mas mesmo, a explicação o que percebeu, o que... estas a perceber?
Denisa	Ahhh ok, ok, não sei, e porque tive um dia da aula que estava a assistir por áudio que professor colocou, que não podia vir, que não tinha comboio, e eu foi copiar e colar no outro áudio e o professor falava! Eu acho que a Denisa está mexendo e eu ops não vi que estava ligado com....
Interviewer	Sim, sim! Então vamos ver mais disto manual fluído, vamos ver mais prós e contras, se a Daniela pode encontrar, mais prós e mais contras, algumas coisas, não sei.
Denisa	Bom!

Interviewer	A ideia, disto manual que vai substituir o livro de texto.
Denisa	Oh, oh, sim! O outro ponto positivo também foi exatamente isto por não ter aquelas regras e gramática faz-nos, obriga-nos que vamos atras daquilo e fazemos o nosso próprio apontamentos ou estamos com dúvidas, porque normalmente se está ali a gente deixa, 'tá no livro e a gente deixa depois va la, mas si não está a gente tem que ir atras de ver ou tem que apontar o tem que rever então também acabou por nos fazer ...
Interviewer	Hum-hum! Ok! Ok! Mais participação.
Denisa	Sim! Tem mesmo que fazer aquilo senão teria, se eu não tirasse notas e ou se depois não procurasse e acaba por fazer você rever mesmo, escrever, então ...
Interviewer	Uma participação mais ativa, não? Porque nada esta prontinho.
Denisa	Exato! ... mais pontos positivos!
Interviewer	Algumas coisas que gostaria de acrescentar, recomendações para futuros cursos de inglês.
Denisa	Que este curso tivesse mais durabilidade, que houvesse uma parte dois, e o professor falasse: "Vou dar mais aulas ao final, para continuar o meu projeto" Ahaha!
Interviewer	Ok! Porque a Daniela há muitos cursos aqui em lisboa.
Denisa	Sim, mas são todos normais, e é sempre aquela linha, não tenho paciência, para aquele que costumei! Eu sempre perco o interesse ou paciência porque é sempre mais ou mesmo e não sai dali! Eu não tinha nada assim. Eu achei ser diferente por acaso eu acho que esse me acrescentou coisas.
Interviewer	Hum-hum, quanto, quantos anos estudou inglês a Denisa?
Denisa	Pouquíssimos anos eu só dei quando era mais nova, meu pai me colocou mesmo no curso particular no Brasil, quando eu tinha 11 anos, porque eu gostava muito que era aquela altura que eu ficava traduzir encartes de cd com dicionário para aprender inglês e tal e acabou me colocando neste curso. Só que ele trabalhava muito e às vezes esquecia de levar a gente e muitas vezes eu acompanhava a minha irmã mais velha. Ela odiava línguas, detestava, então acabava quase caindo e até que, que deixamos o curso de lado.
Interviewer	Ah, então vamos concluir ... alguma coisa ...
Denisa	E depois fiz aqui na Nova no 2013-14!
Interviewer	Vamos concluir, a Denisa quer acrescentar alguma coisa mais para entrevista. Já disse muitas coisas interessantes.
Denisa	Não sei! Sim, não tenho muito que acrescentar, porque tudo na verdade, na minha opinião acaba sendo mais ou menos, o que foi a diferença do curso, o jeito da interação, como o professor deu a aula foi um diferencial. A interação com os alunos e como o professor foi diferencial, vê que o professor atendia as necessidades, também deixou mais à vontade a ter mais interesse porque sabia que de facto ia aprender as dúvidas retiradas ali, tornou o curso mais interessante.
Interviewer	Hu-huh, hu-huh, ok! Então, muito obrigado Denisa para a tua atenção a tua disponibilidade, a sua ...
Denisa	Obrigada eu pelas aulas. Ahaha.
Interviewer	Ahahah.

Interviewer	Então, ... boa tarde Afonso. Já acabamos o curso de inglês! O que é que acha deste curso?
Afonso	Eu achei que foi muito bom, por alguns motivos, mas o principal motivo foi a metodologia de base, hum, em que o professor procurou, hum, perceber quais eram as dificuldades diretas e pragmáticas do uso da língua do inglês de cada aluno e partir daí para uma evolução sobre, sobre os conteúdos teóricos e, e sobre a forma como, como se utiliza a língua, tão como nas estruturas gramatical, hum como no vocabulário. Eu penso que isso para mim foi o principal ponto, porque o inglês, como não é uma língua tão quotidiana do nosso, do nosso dia-a-dia, nós temos muitas palavras soltas! Não temos capacidade de articular, e este curso foi muito bom por isso, porque conseguiu, hum, juntar uma série de pontas soltas e trazer o nível de inglês assim, que eu não fazia ideia que tinha, não sabia conseguia comunicar em inglês, hum ... numa forma mais ou menos normal e isso foi bom. O outro aspeto que me parece muito positiva a questão da oralidade e da produção escrita, ou seja, do falar inglês, porque eu conseguia ler bem eu acho que, muitas pessoas eram na minha situação, mas não conseguia fazer uma produção nem escrita nem oral e muito menos pensar em inglês ou seja pensava em português e tentava traduzir para inglês a falar isso. Estava desesperado e o principal aspeto de curso é que como se foca em aspetos, em dificuldades nossas, ou sejam em questões do nosso dia-a-dia como somos nós próprios, estamos envolvidos e não é uma matéria abstrata do manual. Hum, nós acabamos por nós ajudar a pensar sobre a nossa vida em inglês, para tentar fazer os exercícios, e isso, acho que isso foi o principal aspeto, foi conseguir trazer o nível de inglês a minha vida que é um nível mais ou menos normal de uso e conseguir pensar em inglês e expressar-me inglês, sem ter de estar a fazer aquela transação português-inglês, acho que isso foi muito importante acho que é o principal aspeto do curso.
Interviewer	Hum-hum e como é que o professor conseguiu fazer isso?
Afonso	Acho que, pelas primeiras aulas quando, há um, um, uma questão que eu acho que é fundamental nesta abordagem que é pôr-nos à vontade para nos exprimir em inglês, mesmo se não temos confiança na nossa língua e isso é preciso criar um bom ambiente na sala de aula entre colegas, entre o professor, pôr as pessoas à vontade para se expressar, hum para tentar perceber quais é que são os erros delas porque muitas vezes o que acontece nos outros cursos de línguas é mesmo que haja um nível em que alguém chega e pergunta quais são as vossas dificuldades a pessoa está a ter dificuldades, mas ela pode não conhecer as suas próprias dificuldades e a única forma de conhecer essas dificuldades e pôr a pessoa a falar diretamente a tentar expressar inglês e esse, a vontade que foi criado o ambiente de, da saudável foi bom para isso para nós conseguirmos expressar em inglês e depois e o facto que começamos a trabalhar sobre as nossas próprias, hum bases, tentando primeiro dar uma base sólida ou corrigir os nossos erros e depois tentar evoluir dando mais tempos verbais como por exemplo o present continuous ou, ou passado, hum, tentar evoluir das nossas bases para uma coisa um pouco superior, mas tendo as nossas bases consolidadas corrigindo nossos erros. Isso só se consegue de facto com o ambiente que foi criado e isso acho que é bom, pode ser uma dificuldade no

	método no sentido em que para se criar esse ambiente não sei até que ponto é viável ter muito alunos dentro da sala de aula numa aula deste tipo ou seja ter por exemplo 30-40 alunos dentro na sala de aula, para ter esta abordagem tem que haver uma grande envolvimento do professor com os alunos. Hum, eu senti que além disso, senti que da parte do professor houve uma, como dizer, um, um verdadeiro cuidado com os alunos, ou seja, sabia onde que as pessoas falhavam, aquela pessoa tinha dificuldade em isto, outra pessoa tinha dificuldade naquilo, e não sei que se um professor que têm 200 alunos consegue fazer isso. Parece-me, hum, não sei se é um problema do método, ou se é um problema do sistema de ensino como todo, mas enfim ...
Interviewer	200 alunos é demasiado, 200 alunos, mas... hum então vamos ver. Já o Afonso falou de algumas coisas positivas e pode, pode resumir três coisas que gostou e depois três coisas que talvez podem ser melhoradas nisto, nisto tipo de curso.
Afonso	Hum-hum! Três coisas que eu gostei foi o ambiente que foi criado o facto de um conseguir hum ter a vontade para nos expressar em inglês que não é sempre fácil. hum, o facto de termos trabalhado sobre isso sobre os casos concretos, de fazer as perguntas, responder a perguntas, a interação, hum entre pessoas, porque no fundo é isso, é para isso que eu preciso da língua inglês. Eu não preciso de ter um diploma qualquer, preciso de conseguir efetivamente de comunicar em inglês hum e isso acho que foi o foram os aspetos positivos. Foi o ambiente que se criou o facto disso potenciar o ensino de bases sólidas do que nós temos, e deu agora estar em condições, não só de fazer uma comunicação de base mas com esta ... este, este erros que foram corrigidos e a base de inglês que eu consolidei, conseguir evoluir estudar agora a partir daqui porque se eu fosse progredir por exemplo por um B1 e não tivesse isto solido, ia ser muito difícil porque depois eu ia estar sempre a bater nos mesmos erros básicos, e acho que nesse sentido é muito importante perceber quais são diretamente dificuldades do aluno, e isso foi o que gostei mais no curso. Hum, as dificuldades o facto do manual ser fluido hum pode, hum, tem um risco que é aquilo ficar demasiado desorganizado, ou seja, não, por exemplo quando a pessoa quer fazer uma síntese daquilo que provar, por exemplo numa viagem conseguiu comunicar com aquilo, não ser fácil de levar ou seja, a matéria está muito dispersa, e uma pessoa, tem que estar a procura porque tem muitos exemplos também. Hum, essa pode ser uma das dificuldades, ou seja, poderia haver uma vantagem em haver uma síntese de toda aquela informação num capítulo final ou qualquer coisa, mas também pode ser uma potencialidade porque pelo menos no meu caso e depois, eu acabei por perceber como os colegas também tiveram esta situação, hum ...
Interviewer	Viste o "table of contents"?
Afonso	Sim, sim! A segunda versão do manual já estava mais organizada. Mas eu acho o que foi importante não estar organizado desde o princípio porque ao falar com os outros colegas eu percebi que isso fez com que, as pessoas fossem estudar em casa e fazer elas próprias essa síntese. Isso é muito interessante, ou seja, o que podia ser uma debilidade do método, eu acho que acabou por se traduzir até no aspeto forte, no aspeto de: "Ok! Eu vou, eu vou precisar disto e vou ver daqui o que é que eu preciso para pôr isto numa regra para mim, para eu saber quando tivesse a situação, uso isto quando tiveram outra situação fiz aquilo", e, portanto, o que me parecia a minha

	maior debilidade do curso, hum acho que, foi, hum foi até uma potencialidade de sucesso do curso. Hum, pois a outra questão é o número de horas por semana eu acho que duas aulas por semana, foi bom, depois passamos para três, foi ótimo, hum, mas devo dizer que talvez no ensino de curso intensivo, eu fiz um curso intensivo de alemão, mais um curso intensivo de manual e não gostei, porque nós dávamos dez página por exemplo numa semana e aquilo era uma loucura ninguém conseguiu estudar porque eram exemplos, mas este método para curso intensivo parece-me extraordinário, porque como estamos a falar muito, existe que nós já estamos a pensar sempre em inglês e todos os dias a fazer isso, acho que é o ideal e no métodos estar na sala de aula ver um boneco qualquer etc... e acaba por não entrar porque assim como nós ficamos cansados a língua somos mais passivos aqui nós somos requisitados ativamente a participar na aula e isso faz que nós ...
Interviewer	E como é que o professor conseguiu fazer isso?
Afonso	Pela interação direta com os alunos, o próprio método depende disso, porque o método como depende de perceber quais são as dificuldades dos alunos e tentar trabalhar sobre isso para construir a partir dessa base dos alunos. Hum, como é muito focado nos alunos, é - o fundamental da aula é que os alunos participem ou seja, um não consegue avançar se os alunos não participarem, hum e isso põe o papel dos dois lados, põe o papel do lado do professor, que é incentivar os alunos a participar e põe o papel, do lado dos alunos, que é ao sentir-se à vontade que eu acho que resulta muito bem no nosso caso, serem sempre que requisitados ativamente a participar e com isso acontece, nós somos obrigados a estar sempre atentos a aula. Não é uma coisa que nós desejamos passivamente a ver um boneco, et cetera ... desejamos passivamente a ver um boneco, etc... Como acontece em muito discurso de manual em que as pessoas tão, ah fazem exercício e pronto e depois vão nas vidas delas!
Interviewer	Então a sensação durante o curso qual é que foi?
Afonso	A sensação foi duma evolução, muito rápida do meu inglês, hum de semana para a semana, ao fim da primeira e segunda semana já senti que coisa tinha evoluído muito e no final agora no final do curso senti que gostava de ter continuado ainda muito mais, porque senti que tendo agora as bases consolidadas, podíamos avançar muito a partir daqui e muito mais rápido. Facilmente! Eu acho que os primeiros, os primeiros, as primeiras aulas do curso são muito importantes porque vão aos erros da pessoa, hum mas depois a partir daqui quando começa a progredir já com essa base e que as coisas se tornam deslumbrante e por isso é que eu digo que pode ser interessante sobre tudo como método intensivo por uma coisa de bom curso, não para um curso de 20 horas, acho que tem essa limitação por isso, porque nós podemos ter progredidos muito mais, eu acredito que nós com mais um mês e meio de aulas havia pessoas a chegar ao B1-B2.
Interviewer	Ahh! Ok, ok! Então vamos ver a ausência do livro ou não? Então a ausência dum currículo preestabelecido, não havia, como dizer uma lista de coisas a fazer. O que é que acha disto?

Afonso	Eu acho que isso é o ponto fundamental do curso, porque quem estabelece o currículo são os próprios alunos e é o interesse dos próprios alunos, e a forma como o nível de inglês que eles estão naquele momento, e isso é que vai as metas. Nós vamos avançando, a meta no fundo é sempre a mesma e nós conseguimos ter uma comunicação mais fluida possível em inglês, e conseguimos comunicar de uma forma, expressar-nos numa forma correta, hum agora a forma com isso vai evoluindo depende sempre de uma análise de qual é o ponto dos alunos e eu penso que isso é positivo porque permite ir as falhas com os alunos têm e permite avançar mais rápido enquanto as pessoas já sabem e muitas vezes os manuais não tem essa flexibilidade e o principal ponto do curso é que tem esta flexibilidade e permite um avanço mais rápido porque não está a focar-se em coisas que nós já temos por exemplo, muitos de nós já tem muito vocabulário e sabem pouco articular as estruturas gramaticais, em alguns casos, e permite que nós focamos em isto e portanto para mim permite avançar mais rápido e é mais motivador porque como tem que ver connosco, as metas são objetivos nossos, são coisas que nos queremos comunicar, a pessoas que querem comunicar escrito, outras querem oralmente, hum, e como estes objetivos são nossos, isso faz com que nós ‘tamos muito mais motivados para estar no curso e essa flexibilidade das metas depende da relação dos professor com os alunos e de perceber qual é que são as necessidades de cada um, hum é muito positiva por isso porque motiva e faz com que nós avançamos mais rapidamente, mais rapidamente.
Interviewer	Ah ok percebi, percebi. Então como se sentiu o Afonso durante o curso nisto assunto, quero dizer para ausência do livro.
Afonso	Eu, eu senti que foi a única forma de, de aprender alguma coisa hum que hum, me permitisse de facto de comunicar mesmo que não fosse muito, eh permite-me de ter uma conversa em inglês. Eu senti, eu quando tive, tive tipo uma semana em Barcelona e só podia comunicar em inglês porque tinha pessoas de vários países, e era impossível estar a comunicarmos em francês, tinha uma pessoa da Jordânia, tinham pessoas espanholas e, portanto, comunicávamos em inglês hum, e eu não sabia se eu conseguiria comunicar em inglês, eu consegui perceber as pessoas mas cheguei bem consegui fazer isso hum.
Interviewer	Esto depois do curso?
Afonso	Sim, sim, já na parte final do curso e, e isso foi, foi uma coisa que, porque os objetivos que nós tínhamos era conseguirmos fazer perguntas, conseguirmos interagir não era propriamente uma coisa fixa, era uma coisa fluida, que respondia as nossas necessidades de cada um, era mesmo o contexto de conversação, entre colegas isso é muito ...
Interviewer	Ok, ok! Então, qual é a sua opinião sobre esto ficheiro partilhado que o professor chamou manual fluido, ou não sei, alguém chamou sebenta, não sei! Qual é a sua opinião? O que é que acha?

Afonso	Eu acho que o método do manual fluido é muito bom, porque tem vários exemplos, isso é muito hum, tem exemplos reais de erros que nos cometemos, e muitas vezes os erros dos colegas são também erros que eu iria cometer e eu percebo imediatamente que eu ia fazer estes erros, hum como digo o que me parecia mais um problema era que no meio de tanta informação do manual tão grande o, os, os conteúdos pudessem estar muito perdidos entre exemplos, eh mas isso para mim até foi um potencialidade porque ajuda-me a fazer uma soma daquilo e a ter todos aqueles exemplos é ótimo porque hum obriga-nos a pensar mesmo como é que aquela pessoa, qual é a situação daquela pessoa. Não é um exemplo abstrato como no livro, e isso só o facto de não ser um exemplo abstrato do livro, mas ser uma conversação real entre pessoas e nós sabemos qual é a situação em que aquilo está a dar e sabemos o que é que é que a outra pessoa de facto quer dizer, a perceber dificuldade em ela em expressar-se, hum só isso é muito bom porque, o exemplo não é um exemplo fixo, é um exemplo sempre variável, ou seja podes dizer desta maneira, também podes dizer daquela, posso responder aquela maneira, posso ...
Interviewer	No, no livro de texto é fixo ...
Afonso	É muito fixo, é muito rígido e em contextos reais de conversação as coisas também não são fixas! As pessoas fazem perguntas numa maneira depois a seguir fazem doutra. Uns utilizam one e outros utilizam one two, e, e, é bom, hum não ter um manual, onde isto se perde porque no contexto real de conversação isto aparece e nas nossas aulas isto apareceu muito, apareceu sempre de várias formas de fazer a mesma pergunta. A pessoa estava a tentar dizer uma coisa as vezes de forma completamente errado e aparecem três exemplos de forma de dizer aquilo perguntar.
Interviewer	Ok, ok! Muito interessante! Então gostaria de acrescentar alguma coisa para os cursos futuros? Não sei, alguma coisa a nos dizer, quero dizer a quem, neste caso o professor, organizou este curso nesta maneira, alguma coisa a sugerir, não sei.
Afonso	Não, eu acho que este método é muito útil como eu digo porque construí uma base muito sólida.
Interviewer	E a primeira vez, que, que frequentou o curso, organizado nesta maneira?
Afonso	Sim, sim! A primeira vez! Hum. É muito útil porque construí uma base muito sólida de, de, de expressão oral e escrita numa forma de pensar em inglês que é uma coisa que as pessoas geralmente não tem, e ajuda a ligar um pouco tudo que nós temos dentro de nós para pois conseguir ver uma articulação entre isso, hum e portanto eu diria que as primeiras 3 semanas do curso nota-se uma progressão, muito grande nessa nova articulação e a partir daí é que há um potencial enorme para se construir muito em cima disso ou seja, se eu tivesse que dar um conselho sobre isso é, hum o curso deve ter algum tempo e isso não se traduz, ao contrário de outros cursos, como os cursos de nível, em que as pessoas vão começando a desmotivar porque pensam ficar cansadas eh aqui isto não acon - parece me que não corre tanto risco de acontecer porque com isto é sobre as próprias pessoas as pessoas sentem a sua própria evolução, hum não há como dizer um limite de horas, eu acho quanto mais horas melhor, pelo menos, a sensação que eu tive com os meus colegas foi essa, enquanto por exemplo em curso de nível com manual a partir de um certo número d'horas as pessoas começam a ficar cansadas daquilo porque aquilo, tem exemplos fixos é muito rígido, aqui

	como há esta flexibilidade, existe que as pessoas apeteçam a participar e estejam envolvidas naquilo, eu acho quanto maior números d'horas melhor, ao contrario dos outros cursos.
Interviewer	O curso, 20 horas o que que acha, 20 horas?
Afonso	Acho que acabamos a primeira fase que foi para consolidar as bases e não começámos a segunda que foi progredir sobre essas bases e portanto por um lado muito satisfeito, por outro lado 'tou triste por acabar porque como podemos falar a seguir, eu gostava de podermos continuar, mas não sei onde é que há este método, não sei onde eu posso encontrar-lo, este método e também não 'tava muito disponível a estar a estudar exemplo fixo por manual porque o meu objetivo não é ter o nível de inglês, é conseguir-me expressar em inglês e era que as pessoas percebessem quais é que são as minhas necessidades e progredir a partir daí, em relação com os colegas e portanto não me parece neste momento, para mim não seria útil estudar d'outra forma e acho que a maior potencialidade disto método e justamente esta: Envolver as pessoas e isso faz que aquelas não se desmotivem, eh querem mesmo aprender a língua todas as semanas, aprender uma coisa nova e aprender a comunicar.
Interviewer	Ok, muito obrigado, Afonso, agradeço!
Afonso	Obrigado.
Interviewer	Então Bento o curso acabou, o curso de inglês! O que é que acha do, deste curso?
Bento	O que é que acho, pronto, só para dizer que estou triste porque o curso acabou. Eu gostava de ter continuado porque, porque a maneira que eu consegui evoluir, o nível de inglês eee foi bom porque eee, durante as aulas, eee não só se conseguia, hum como é que posso dizer ... atacar os pontos fracos de cada aluno, se não também a nível geral e esse ajudou-me também a perceber os problemas que tinha as outras pessoas, tinha eu, e assim consegui eh observar os erros e deu-me para perceber mais a gramática em inglês.
Interviewer	Bento, consegues pensar em 3 coisas de que gostou ou do que gostava e três coisas que podem ser melhoradas do curso que tirou?
Bento	Três coisas, hum...
Interviewer	Podem ser duas, três não sei ...
Bento	A primeira, se calhar pode ser ... Eu percebo também isso tem a ver com os horários da disponibilidade das pessoas, mas eu gostava tivessem sido 3 dias por semana, que depois as últimas duas semanas acho que passamos para 3 dias. Eh se calhar era isso a frequência do, dos dias durante a semana e outra coisa ... eu gostei disto, mas também se calhar, eh se a, era necessário, um bocado de organização era o livro, livro livre como é que era? O nom de?
Interviewer	O ficheiro partilhado? O livro fluido?
Bento	O ficheiro partilhado. Eh, eh, se bem, eh dava para tirar as dúvidas, ali, mas se calhar, tivesse sido um bocadinho mais estruturado, não sei, poderia ter ajudado ainda mais, mas o que é que acontece ali é que, eu próprio criei um ficheiro, e fiz conforme eh os meus conhecimentos, a assim consegui organizar o material. Então eu acho que ...

Interviewer	Eh então, sim, estou a ver que o, o, o Bento falou de dois assuntos, não? e todos os dois tinha uma, uma, como posso dizer, um aspeto positivo e um aspeto mais negativo, não? o mesmo, o mesmo, seria que que oooo Bento encontrou ele mesmo a solução. Ok, pode continuar ... mais coisas positivas que gostou e mais coisas que podiam ser melhoradas.
Bento	Eu acho que em relação as coisas que podem ser melhorada era, era só isso o ficheiro livre e a frequência do, dos dias da semana das aulas e pontos positivos foi isso, conseguia, hum, perceber o que é que, a maioria dos alunos, onde é que erram, quais que são os erros e o ponto positivo mais o outro ponto positivo, é, é que por causa disso o professor conseguia, hum fazer uma abordagem dos erros de cada, cada pessoa, e depois ser tratado durante a aula ou a próxima aula e fazer exercício em relação a isso e não era só isso, de fazer exercício, e não, que o professor pois continuava a perguntar em relação a isso, então isso, por exemplo, um exemplo, para ver as horas. Eu antes, antes fazia muito confusão, mas como o professor cada aula perguntava que horas são, hum isso ajudou-me a perceber e, era assim que o professor funcionava e eu gostei! Gostei porque não tinha uma, uma, como é que pode ser neste caso o livro, não tínhamos de seguir maneiras sequencial. Isso, então, isto deixarem mais livre e eu acho que para mim foi melhor do que estar aí só fazer um livro e ir passo a passo e depois não voltar aqui aquihas dúvidas que eu tive, em relação aquilo conteúdo, mas, mas por isso que isto da maneira que o professor, hum, hum desenvolvi as aulas, e o conteúdo eu gostei eu aprendi, aprendi mais do que no curso pago.
Interviewer	Então como se sentiu durante o curso de inglês o, o, o Bento?
Bento	Eu durante o curso de inglês, além de me sentir de que estava a aprender, e sentia aquela sensação de que não me tinha acontecido nos outros cursos de que errar é normal e que se vais errar, não faz mal eu vou te explicar como é que é! Então aquele sena de, eu senti, no começo normal, não conheço ninguém, mas assim começaram a ser as aulas já conseguimos sentir mais à vontade, podia falar, já podia, hum, expressar as ideias e pronto se tiver errado, é normal e o professor criou aquilo ambiente em que, eu acho que não foi só comigo, eu acho que o resto da - dos colegas também acham a mesma coisa que tava ali aquilo, e não sei a confiança mas estava a sair a vontade pa, para falar e errar ... normal ...
Interviewer	Hum, hum, hum-hum-hum ... porque falava-se no curso? Sim?
Bento	Sim, sim, sim falava-se, pronto, é, é normal! As vezes a pessoa não consegue falar inglês, mas tentava e as vezes corria bem, normal, mas era isso sempre a ideia era falar. Se não falávamos não iríamos conseguir aprender. Outra coisa que eu gostei foi isto que no curso anterior que eu fiz, um curso pago, que o professor fazia os exercícios, e a seguir disso, uma pessoa tinha de falar em relação ao exercício, mas sem olhar o exercício, para trabalhar a memória e porque - para mim não, eu achei muito bom isso porque não vale a pena estar a ler uma coisa que eu escrevi, se não vou 'tar a utilizar o, neste caso, o meu cérebro, o saber como é que então aquela lógica de escrever e depois falar sem estar a olhar ao caderno eu gostei, eu gostei e uma pessoa fica envergonhada, mas eu gostei.
Interviewer	Mas esto era no meu curso ou no outro?
Bento	No seu curso, no seu curso.!

Interviewer	Sim, sim. É verdade. É uma estratégia que eu utilizo porque, porque a escrever fica na cabeça e depois uma pessoa precisa de utilizar, mas Hum, muito, muito interessante. Muito interessante. Então vamos focar à atenção sobre a ausência do livro, não? Da ausência de, de, de um, de um currículo preestabelecido, eh o que é que acha desta ausência do livro?
Bento	Ehhh o que é que acho? Pronto! Eu acho que durante o curso, hum para mim não foi necessário um livro! Hum! Sim, bem aquela, aquela, aquela sena de - a diferença entre, entre o livro e o ficheiro partilhado é que, claro, o livro já tem todo estruturado e vai avançando conforme cada item o ficheiro livre é isso é mais livre e vai avançando conforme os erros que tem uma pessoa, eu acho que hum se é para começar a - no meu caso, estou falando no meu caso, si é para começar a aprender inglês a começar a falar, eu acho que o melhor é um ficheiro livre do que um livro, porque o livro já está tudo estruturado, então se, se vou 'tar estudar do livro e apresentam-me um conteúdo onde eu já comecei com duvidas para mim já o resto do livro se calhar, vou ter ainda mais duvidas. A diferença do ficheiro livre é que começamos logo com, a atacar os erros cada pessoa e conforme isso vais avançando e no meu caso eu prefiro como o professor fez em vez do livro.
Interviewer	Hum, mas, sim! Ok! Muito bom, mas nisto caso, porque começamos desde os erros? Porque havia muitos erros. Está a perceber? Porque, e, e, se eu começar a ensinar inglês desde zero, está a perceber que vamos avançar sem erros, não vamos focar à atenção sobre os erros. Estás a perceb -então, neste caso o curso não era mesmo ou só avançar! Ok? Era tentar de resolver as dúvidas anteriores e avançar um bocadinho, era assim! Porque tu falaste muito bem, muito bem o que disseste, e, e, e como se sentiu desta - esta ausência, sentiu a falta do livro ou ...?
Bento	Eu não senti falta nenhuma, porque para mim o ficheiro livre é, tinha lá o, o que precisava durante o curso, então não foi preciso um, um livro. A única coisa que eu fiz que não estava lá no livro, foi criar uma lista com os verbos, mas o resto não foi preciso o livro para mim.
Interviewer	E, e agora vamos falar do manual fluido! Já o Bento disse alguma coisa, mas vamos ver qual, quais são os, os, os prós e as contras disto manual fluido. Que acha? Que achas?
Bento	O que é que é parte positiva e negativa. É isso, não?
Interviewer	Sim, sim, se pode encontrar! O que pode encontrar! Que achas desta solução, deste manual?
Bento	Eu acho que o manual é pouco! Já tinha falado, e, é isso que não sei se é assim é que funcionam todos os ficheiros livres, mas neste caso e a gente começou com os erros, avançávamos, dávamos mais um passo, tínhamos erros outra vez atacávamos os erros, se calhar isto tudo, eu percebo, era muito, só há quantos alunos 15, no máximo 10! Não sei, se calhar, eu acho que, este livre, se calhar já não funcionava para, 40, uma turma de 40 alunos se calhar aí! Já ficava um bocadinho mais difícil, mas si é para turmas com alunos mais reduzidos, eu acho que o livro anda bem, mas se fora para uma turma com mais alunos se calhar, eu, acho eu, não sei se funcionava na mesma maneira! Porquê? Porque o ficheiro o ficheiro livre também 'tá focado, pelo que eu percebi, nos erros ao nível geral e a nível pessoal, então já com uma turma mais, de mais alunos, já ficam um bocadinho mais difícil se calhar vai levar mais tempo.

Interviewer	Sim! Eh, o, o, ahh Sim, mais, mais, alguma coisa, mais sobre o manual?
Bento	O manual Ehh. Não!
Interviewer	Hum! Quer acrescentar alguma coisa sobre o - alguma recomendação para futuros cursos, alguma coisa que pode aconselhar para esta ideia que o professor teve de fazer este tipo de abordagem, não?
Bento	Hum sugestão, se calhar, pode ser uma sugestão, a única que eu tenho e não tenho mais nada a acrescentar, que é o se calhar era, era a organização do ficheiro mas de resto, para mim, lá está! Eu falo da organização, mas eu creio o meu próprio, eu creio o meu próprio.
Interviewer	Aqui temos, aqui temos - agora vou responder a esta sugestão porque iihi o que é que acontece, que o ficheiro partilhado ou manual fluido é uma base! A minha ideia é assim - é uma base para os alunos ter um papel mais ativo e não passivo. Eh quando eu enviei o ficheiro partilhado com o "table of contents". Ok, viu? O, o, o Bento recebeu o ficheiro partilhado com "table of contents"?
Bento	Sim. Eu recebi.
Interviewer	Estava mais, havia mais ordem, não?
Bento	Sim
Interviewer	Mas, mas parecia mais como um livro! Era o nosso livro, mas parecia, mais rígido, ok? Então é a dinâmica do livro fluido é que podemos tornar o livro fluido mais rígido, mas, quando vamos colocar o table of contents e, e arranjar mais ordem, mas esta ordem não pode ser a ordem do professor, é o aluno ...
Bento	Claro!
Interviewer	é o aluno, que alcança o papel mais ativo e vais e vai organizar o seu, hum, o seu livro, o seu livro. Este é o meu livro!
Bento	Claro!
Interviewer	Eu vou colocar - por exemplo, agora eu, esta é uma experimentação, é uma coisa que eu estou a fazer há três, quatro anos, mas sempre estou a aprender e sempre, tenho mais ideias porque quando falo com os alunos eu não tenho problemas a aceitar as críticas as sugestões. Então o que é que, o que é que acontece que ehhe neste caso o aluno pode, pode mesmo colocar, escrever no ficheiro, no ficheiro fluido o que falta dos apontamentos. Por exemplo!
Bento	Hmm! Ok! Sim.
Interviewer	Por exemplo, imagina se o professor fazer todo isso, então o professor vai trabalhar na construção do livro, não!!!
Bento	Claro!
Interviewer	Então, eu, o que é que, como esta é uma experimentação, então não disse tudo antes! Talvez precisava de dizer tudo antes na primeira aula! De dizer, olha eu disse alguma coisa, mas talvez precisava de focar mais sobre esta, este conceito, mas os alunos não percebem logo, porque então mesmo que eu disse, é só no final que os alunos percebem como tratar do, do ficheiro.
Bento	Hum, pois! Eu também, não? Como é, para mim foi a primeira vez que tive aulas assim desta maneira, também no começo, também não sabia, porque como é um ficheiro partilhado eu não posso estar a fazer alterações, mas como o professor está a dizer, se posso dar alguma sugestão, não? Mas assim, conforme o curso foi passando, ele diz pronto, decidi de criar o meu próprio ficheiro, conforme que o professor estava a fazer ... para orientar ...

Interviewer	Sim, sim! Esta é uma coisa que agora o meu - eu tive uma reunião com a minha orientadora - agora vou, vou fechar o, a gravação, ok? Quer acrescentar alguma coisa mais? Mas esta pode ser mesmo a continuação da entrevista! Estava a dizer ... No curso de sardo os alunos disseram: esta é a maneira de ensinar as línguas!!! ahahah
Bento	Mas é verdade, é verdade. Eu um bocado perguntei o professor se ia a dar mais aulas porquê? Porque quero continuar aprender, mas lá está, fizeram um curso da Oxford e aquela cena de - se eu vou lá - o que é? só querem se calhar é o dinheiro da pessoa mas pois quando uma pessoa vai às aulas é pronto este é o livro ... vamos tratar do tema, hum, eles querem tratar só do tema e se há duvidas esclarecem mas não tem aquele foco que o professor tinha em cada aula de reforçar os erros.
Interviewer	O que é ...vamos falar, mas deste foco. Qual era o foco do professor? Não estamos a falar do professor, estamos a falar deste professor que deu as aulas de inglês. Está a perceber, estamos a falar da sua abordagem porque o foco era? Como é que era o focus do professor?
Bento	Mas eu ...
Interviewer	(Off task) Proposal of a new course. Nas minhas aulas, todo o que acontece torna-se aula.
Bento	Desto desafio ... Sim, sim!
Interviewer	Então vamos concluir. Muito obrigado, Bento.
Bento	Obrigado, professor!
Interviewer	Eu queria perguntar-te se querias fazer a entrevista. Sim, sim, como dizer, tu, tu frequentaste acho quatro aulas, mas tiveste uma ideia, um bocado do, do, da maneira de fazer do professor? Achas que, que, que vais, que tens informações sobre o meu curso. Que podes responder as perguntas sobre o curso?
Lea	Ah professor, eu, eu, posso, posso!
Interviewer	Vamos fazer, esta vamos fazer em português, ok?
Lea	Sim, sim! Estou a disposição!
Interviewer	Estamos sempre a gravar! Então, eeh, o, o curso acabou! A, a Lea frequentou, agora não lembro, acho 4 aulas, no início, no início! O início é muito importante para o curso, mas depois precisa também de continuar! Mas o que é que acha deste curso que - de inglês?
Lea	Hum, eu acho, eu acho assim, professor que, a metodologia de não, de não ter um livro para seguir é boa, porque eu faço aula de inglês também com uma outra professora, né? É particular! Eu faço com ela duas vezes por semana e nós também não temos livro! Porque ela vê as necessidades que eu tenho e ela traz os materiais conforme as minhas demandas! Então eu acho que quanto a isto assim é ... não usar o livro didático é interessante, né? Mas eu acredito que é assim talvez, fosse, fosse mais interessante para casos mais isolados, sabe? Porque, como eu te falei, como eu faço com ela, ele vê mais o menos a minha demanda e ela vá-me trazendo os assuntos! Então quando é uma turma maior, eu acho que fica mais difícil de coordenar, digamos assim, de organizar o conteúdo e nivelar todo mundo no mesmo, na mesma sintonia, sabe? Então Sim, mas, enfim, assim! Tem pontos muito interessante, assim que o professor pegava na aula e via a demanda, né? Da

	turma naquela, naquele momento, e si aprofundando naquele assunto! Então eu acho, eu acho interessante esta metodologia.
Interviewer	Hum-hum! Hum ... a Lea pode dizer três coisas que gostou nesta pequena parte do curso que frequentou e três que podiam ser melhoradas?
Lea	Mesmo do que eu gostei, a modalidade presencial, né? Que eu achei muito melhor.
Interviewer	Eh sim, sim, porque tu seguiste também o ficheiro partilhado ou não? sim?
Lea	Sim, sim!
Interviewer	Até quando todos, todas as aulas seguiste?
Lea	Ah professor não consegui seguir todas, infelizmente.
Interviewer	Ah, ok, ok! Não, não ...
Lea	O meu, meu, pega, deitava muito muito ruido para mim!
Interviewer	Havia a ideia a seguir, mas depois, uma pessoa ...
Lea	Sim, e os, os exercícios - mas estes exercícios para fazer em casas são essenciais! Hum, porque é li que você vai fixando também, né? o conteúdo que é, assim, assim hum, selecionado, né? ... hum, ... eh mais um ponto positivo, eu acho que essa, essa dinâmica assim, né? de poder aprofundar o conteúdo que, que tem maior demanda assim dentro da aula. Pontos e pontos negativos como, como eu te falei, acho que é melhor para casos mais isolados, no meu ponto de vista.
Interviewer	Porquê? Porquê é ...
Lea	Porque eu acho que, ehh, nem todo mundo ali, 'tá na mesma sintonia, então ...
Interviewer	Sim, o mesmo nível quer dizer? Mesmo nível de inglês?
Lea	O mesmo nível, exato.
Interviewer	As mesmas necessidades?
Lea	As mesmas necessidades, sim! Hum-hum! Então com isso ... eu acredito que seria, que é mais, que da de pensar, para casos... hum aulas particulares digamos assim, né?
Interviewer	Esto segundo a tua experiência ...
Lea	Isto, claro, segundo a minha experiência.
Interviewer	Ok! Este pode ser um ponto de, de mas ... este, talvez não pode ser melhorado porque, quero dizer, ehhh, o, ou, ou é possível ou não é possível. Sim? Estás a perceber, a Lea?
Lea	Ok, ok! Hum-hum!
Interviewer	Não, não, e, e, e, a tua observação é muito - é boa! É boa. E mais alguma coisa de, de, a melhorar?
Lea	De melhorar, Hum, ... talvez, é controlar mais o tempo da, de cada, cada atividade, digamos assim! é que é tratado, por exemplo, pega um assunto né ehh, lembro que o professor falou do, do "have" e do "have got", né? na, na sala! Eu talvez estabelecia vê-la 20 minutos para isso, 15 minutos para aquilo. Talvez trabalhar em tempo assim.
Interviewer	Ok, ok, então o tempo, o tempo estabelecido! Ter o tempo estabelecido, mais ou menos.
Lea	Hum-hum!

Interviewer	Ok, ok, ok! Interessante.
Lea	Hum, eee, acho que é isto professore, assim!
Interviewer	Ok! Muito, muito bom! Nesta, nestas 4 aulas, que a Lea frequentou, como se sentiu durante o curso ... de inglês, as suas sensações?
Lea	Hum ... eu me senti, me senti bem, porque digamos, eu, eu ‘tava - as coisas que o professor passava, e tinha bastante coisa que eu já sabia! Então isso também, isso também é importante, sabe? Não é só participar de um curso onde eu não sei nada! Eu acho que quando a gente vai para um curso e também já vê que sabe as coisas, isso também é importante, ainda mais quando se está aprendendo mais línguas, sabe?
Interviewer	Hu-huh!
Lea	Então isto hum, eu me senti bem, e senti também que eu tenho muita coisa para melhorar, ahahaha porque às vezes na, a pronuncia, né? esta pronúncia das palavras, vocabulário. Então isso também é um incentivo para continuar estudando, né? o idioma.
Interviewer	Ok, ok! Muito bom! Então, já disse alguma coisa, hum, a Lea, a ausência do livro, não? e, portanto, não havia o currículo preestabelecido! Como - o que é que acha?
Lea	Hum, pois, professor! Eu acho interessante fazer sem livragem, digamos assim! do - Livrar, não é? Mas é um livramento, digamos assim! Usar outras metodologias, né? Que são, não? eh, que são mais interativas, hum, mais praticas, né? Na maioria das vezes para fazer com que o aluno aprenda o idioma porque, é uma, digamos uma, uma didática, mais realista, né? Do que, porque no dia a dia a gente não vai ter o livro, né? para, para, para fazer, para falar para se comunicar, né? Então, eh, então, eu acho assim muito interessante esta alternativa de não trabalhar com o livro, não é? Porque - na, na pensando no funcionário de realidade mesmo, né?
Interviewer	Ok, ok! Hum. Como se sentiu? Como se, como se sentiu na - quero dizer assim eeh as sensações eh, eh, sentiu a falta, não sentiu a falta do livro?
Lea	Professor, não! Eu não senti a falta, porque eu sou uma pessoa que eu gosto de escrever muito né, acho como a gente é estudante, ihihih, a gente eu pelo menos, eu pelo menos escrevo tudo.
Interviewer	Sim.
Lea	Então para mim, eu tenho, já tenho, cadernos e cadernos ali de inglês. Ihihih!
Interviewer	Agora, tenho mais uma pergunta porque, ihh, a Lea diz que estava sempre a escrever, mas o professor, também, estava a escreve no ecrã!
Lea	Sim, mas eu, não sei! Acho que é uma questão de segurança, minha aqui, que, que eu gosto de escrever.
Interviewer	Sim, porque sabes o que acontece, acontece nos meus cursos? Estão a escrever, mesmo que eu estou a escrever no quadro e que depois vou, vou enviar aos alunos! ahahah, hum, hum, interessante! Então vamos ver agora o manual fluído, quero dizer esta sebenta, esta construção do, do, do ficheiro que torna-se no tempo como, hum um verdadeiro - é mais dinâmico, mas é como se fosse um livro, não? Uma sebenta. O que é que acha desta ideia, prós e contras ... porque eu enviei também uma, uma espécie de “table of contents”, mas nooooo, no contexto do, da sala de aulas, não? esta construção, devagar com aula depois aula.

Lea	Hum ... hum... hum - no sentido assim professor, como, de como foi ministrada a aula? O professor fala?
Interviewer	Não, não! Estou a falar do ficheiro partilhado, não? Que cada ...
Lea	Pois! Eu acabei, acabei não estudando tanto ele, né? Na verdade ...
Interviewer	Porque, depois, sim ehh, porque ...
Lea	Mas sim o ficheiro 'tava ótimo até eu segui, né? As aulas que eu acompanhei, ele estava ótimo, ele para gente, completava as atividades.
Interviewer	A Lea não seguiu toda a evolução, porque depois 4 aulas, já na quinta começava a ver-se alguma construção disto, desta, livro fluido, não? porque fluido, então, não, não, ok? Não?
Lea	Mas sim, professor, até onde eu acompanhei eu achei ele ótimo, assim, né? Com os exemplos, com as perguntas, com os, os, os exemplos mesmo, né? que o professor trazia ali.
Interviewer	Eh, sim, sim e contras? Tem alguma coisa que pode ser, eh, eh, ... melhorada nesta, neste assunto desta, deste livro que vai substituir, não? Mas ...
Lea	Hu-hum, ah! Talvez, professor, só pensar mais no design, no design dele assim, para chamar mais atenção por os assuntos, tipo conforme dividido por aulas ou um título maior digamos assim, ah aqui o assunto.
Interviewer	O layout, o layout.
Lea	Eh, talvez por exemplo que eu falei para o professor de aquele assunto, que a gente viu sobre de have e have got, colocar um título sabe, mostrando ...
Interviewer	Sim, sim, é, sim, é uma boa sugestão, mas se vais ver o ficheiro que eu enviei há "table of contents" e, e há mesmo estes títulos.
Lea	Ah, ok! Então me desculpa ... acabei não ver!
Interviewer	É, é muito interessante, porque a Lea, como já dizemos, frequentou só a primeira parte, mas já começou a ver, a, a metodologia! A última pergunta! Se, se a Lea gostaria de acrescentar alguma coisa, alguma recomendação para os futuros cursos, coisas a dizer sobre esta organização de este curso de inglês.
Lea	Hum ... ah professor! Enfim, como não fiz todas, né? Eu fiquei sabendo depois, até conversando com outra colega que o professor estava dando aula na sexta também, né? O que foi na terça, quinta, e na sexta, né? Que eles tiveram aulas! Então eu achei muito bom, porque, quanto mais contacto com inglês o melhor né? E aí por exemplo esse curso era, era gratuito, né? e os alunos podiam participar e então eu achei muito, muito interessante! Assim quanto mais, quanto mais horas tiver quanto mais, quanto mais atividades estiver melhor, né? Claro, tem conforme do tempo de cada um também, né? Mas é muito interessante.
Interviewer	Sim, sim! Muito bom! Mas, agradeço muito a tua participação, e a tua vontade de participar, a tua disponibilidade para entrevista, porque é muito bom porque mesmo que frequentaste só quatro aulas no início, já na entrevista disseste muitas, muitas coisas uteis, ok? Uteis!
Lea	Ah imagina professor ...

Interviewer	Então Lea, agradeço muito a tua disponibilidade! Não sei! Todo de bom, até mais, ci vediamo, see you eh, enjoy Brazil! Enjoy Europe when you come back. Eu vi que a presença da, a presença da Lea era muito boa, na, na sala. Eu preciso de dizer porque era muito positiva! Eu vi esta positividade e numa sala, no curso de inglês como eu organizei a presença da Lea podia ser um recurso muito importante, porque eu tento perceber hum quais são as potencialidades dos alunos, não só na preparação, mas mesmo na personalidade, personalidade aberta ou fechada, não? Então a Lea podia ser um recurso muito importante na evolução do curso, não? Porque 20 horas não conseguimos fazer nada mas já depois a quarta e quinta, os alunos começaram a, hum, estar mais juntos, falar mais, ok? Então muito obrigado. Obrigadissimo Lea.
Lea	Imagina professor, fico a disposição porque... porque precisa, 'tá bom?
Interviewer	Não, é todo! Agora vou parar a gravação e acho que para a Lea tenho tudo, ok?
Lea	Ok, professor e muito sucesso no seu trabalho.
Interviewer	Muito obrigada e para a Lea também. Todo de bom!
Lea	Obrigada! Ciao, ciao. Beijinho!
Interviewer	Então Mara, acabamos o curso, o que é que acha deste curso de inglês?
Mara	Eu gostei muito do curso de inglês! Acho que é uma maneira muito leve de aprender inglês! Havia muitas coisas que eu já sabia, mas que precisei de, de rever! Houve outras que não sabia e aprendi, mas achei sobretudo que era uma aula descontraída, que nós aprendemos com calma, não faz mal se dizemos erros porque estamos ali, é para emendar os erros e para aprender e ao mesmo tempo achei que aula era livre, livre no sentido que nos dar liberdade para nós falamos para dizemos, não sabemos mas dizemos, diz lá qual é que é a tua ideia expressa lá a tua ideia e depois vamos ajustar qual é que é o inglês perfeito para transmitir a tua ideia. Eu acho que isso é muito bom e normalmente nas, na experiência que eu tenho, esta, esta flexibilidade e, e, e esta liberdade não acontece tanto como aconteceu com as tuas aulas. Então eu acho que isso foi um aspeto muito positivo porque nos deixou muito à vontade.
Interviewer	Hum-hum! Ok! Muito obrigado! Então, hum, vamos ver se podes dizer três coisas que gostou e três coisas que podemos dizer, podiam hum melhorar este curso.
Mara	... Hum! Olha, eu acho que relativamente ao tempo que foi dado para dar esta formação, acho que conseguiste dar muitas coisas em pouco tempo, acho que era difícil fazer melhor porque abarcaste muita informação, muita, muita muito conhecimento de inglês em tão pouco tempo, nomeadamente em relação aos verbos irregulares que numa aula falamos dos verbos irregulares que normalmente percebemos o que é que era aquilo, claro que não deu para ver os verbos todos, mas acho que a forma como tu deste as aulas deu para nós sabermos que existem os regulares e os irregulares como é que se forma cada um deles e que os irregulares tem que ir ver a lista, tem que ver para aprender, tem que estudar, portanto eu acho que aquilo que podia melhorar, olha confesso que acho que há pouca coisa a melhorar, porque de acordo com o tempo que tiveste o tempo foi muito bem

	aproveitado e as aulas eram intensas, mas não era maçudas, mas nós percebemos, estávamos ali, não ficávamos muito cansados mas percebemos que andávamos muita matéria, que falávamos, havia um equilíbrio entre a escrita e a oralidade e eu acho que isso foi muito bem conseguido.
Interviewer	Ok, utilizou a palavra, maçado?
Mara	Não, não, hum, as aulas não eram, sim, quero dizer, que eram - que não eram aborrecidas. Maçudas, não é de maçã, que não eram aborrecidas, não maçavam.
Interviewer	Ahh, ok! Porque a Mara diz que havia um equilíbrio entro um pouco de teoria, pratica e pratica, sim? E sobre a prática o que é que pode dizer.
Mara	Sobre a prática também acho que pratica foi bem conseguida, porque o tempo era muito bem aproveitado e como eras tu a escrever no quadro e aquilo no quadro, que era no ficheiro, no nosso - aquilo fluía, fluía, e quando timos aulas ...
Interviewer	O que quere dizer fluía, desculpe?
Mara	Fluía, quere dizer que andava, andava bem, que tinha ritmo, tinha ritmo, percebes? Não havia quebras, havia sequencia em todos os, as coisas que aconteceu na aula, havia uma sequência, não havia quebras ...
Interviewer	Uma sequência, ok, estava ligada.
Mara	Tava todo ligado, exactamente!
Interviewer	Ok, ok! e como se sentiu a Mara, durante as aulas de inglês?
Mara	Olha eu senti-me bem durante as aulas, apesar de ter o constrangimento de nunca conseguir chegar a tempo e eu avisei-te no início da, do curso. Acho que para ti foi perfeitamente, aceitaste isto muito bem, é assim vens as horas, vens quando puderes, entras na aula quando puderes e acompanhas as aulas a partir do momento em que chegares! Pronto e estar à vontade que tu também proporcionaste, também me criou alguma confiança porque muitas vezes e sobretudo é assim, eu já fiz a faculdade há muito tempo, mas eu notava que quando alguém chegava tarde as - a aula e era, criava logo ali um, um, uma fricção com o professor, estás a ver? Não, não aceitam como, como tu aceitavas "Oh esta chega tarde, vai sempre para aqui tarde"! É assim! Eu também nunca pedi para me repetir aquilo que tinhas dito desde o início da aula, mas é assim, como os outros também não faziam, mas eu acho que esse deu a vontade e a tua forma de perceber que cada aluno que tu tens tem uma vida própria, uma forma de estar e que tem a vida fora daqui, que aceitaste isso tudo, aceitaste isto tudo muito bem! Eu acho que o caminho tem que ser por aí, porque o que eu noto é que hoje nas escolas aquela coisa do primeiro toque e do segundo toque e quem não está naquela altura não vai, não assiste a aula, e pronto eu acho que isso é mau! Eu acho que as pessoas devem ir a aula, sempre que podem e esta liberdade, do "Olha, quando chegares a sentar-se e ouves e não perturbas". Acho que é bom porque dá esta facilidade de eu poder tirar este curso, si tu dissesse "Não a minha aula começa a 6! Quem não está as 6, não vem"! Eu aí não podia frequentar.
Interviewer	Muito interessante, então vamos ver a ausência do livro, não? Este, portanto, não, não havia o, o, o currículo preestabelecido! Como acontece com, com os livros. O que é que acha desta ausência?

Mara	Eu, o livro, não me faz falta nenhuma e eu até prefiro sem livro porque eu acho que as aulas sem livro são mais adaptadas as necessidades do aluno da turma, ou seja, não precisas de fazer as, não precisas de dar às aulas de acordo, agora vamos dar a “unit one” e agora vamos fazer os exercícios, e agora é 2 e agora estamos na 3 porque tu percebes quais são as necessidade - ao longo do tempo vai começando a perceber quais são as necessidades dos alunos e constróis um manual de acordo com a necessidade de cada um e os temas da aula vão, vão, vão, na, no sentido das dificuldades dos alunos. Há alunos que podem ter mais necessidade ou se sentir mais constrangimentos que outro, mas o que é o fato é que tu consegues ir ao ponto onde cada um tem as suas dúvidas e o manual, porque é um manual que nós construímos na aula acaba por ser o nosso manual que eu acho que é muito mais enriquecedor do que o manual comprado.
Interviewer	Hu-hum, ehh! Como se sentiu, se sentiu durante, o feito de não ter o manual?
Mara	Sentia-me bem, porque se eu tivesse dúvidas também tinha onde procurar, não è? Hoje temos o Google e se eu precisava de saber como é que era um verbo irregular e o tive no manual e a ver no Google e arranjava maneira.
Interviewer	Então há uma continuidade entre o livro que eu chamei fluido e, e, e a Net. Hmm, é o mesmo, a mesma ideia.
Mara	E a Net! É o mesmo conceito.
Interviewer	O mesmo conceito! Hum - vamos falar do manual fluido, prós e contras.
Mara	Eu acho que o manual fluido tem mais, hum ... tem mais aspetos positivos que aspetos negativos. Um dos aspetos positivos é isso, que vai de encontro as necessidades dos teus alunos e portanto, ahh ... no fundo, vamos todos naquele sentido e estamos todos alinhados porque aquela é a matéria para todos. Quando o manual é um, um, um manual que não é fluido, não é construído entre o professor e os alunos, por um lado pode te dar a liberdade de estudar para a frente o de ver as outras matérias que o professor ainda não deu, porque tens um livro. Pronto, mas de qualquer das formas eu acho que quem sente essa necessidade também o pode fazer não havendo o livro da classe, porque há sempre livros onde se pode ir buscar informação e que se pode consultar, não tem de ser o livro que foi instituído para aquela turma. Portanto há sempre forma, se queres saber mais ou se queres outra visão de alguma matéria, tu tens sempre onde procurar, e não tens que estar cingida aquilo que o livro te diz.
Interviewer	Hu-huh! Ok, ok! Sim! Muito bom! Ehh, a Mara, gostaria de acrescentar alguma coisa para curso futuros, não sei! Ehh, alguma coisa a dizer, a nos dizer neste tipo de curso, para este tipo de curso.
Mara	Olha eu acho que, este, para este tipo de curso, acho que este curso funciona para uma turma que não é muito grande, onde, porque dá oportunidade todos falarmos, de discutirmos e que fazemos as questões porque não somos muitos. Portanto é, é um curso que, que é mais ou menos fácil de implementar, com poucos alunos. Por outro lado, este, os alunos também, já são alunos com alguma formação! Não são alunos do básico, ou seja, podem ser básicos na língua, mas não são básicos na construção da, da, das matérias, porque já são pessoas crescidas, este - Eu tenho algumas dúvidas que esta metodologia funcione em, em, em, em, em adolescentes o em crianças com 10 anos. Se calhar para eles e isto tinha que ser repensado,

	porque muitos deles tem dificuldade ainda a escrever, e é bom que escrevam à mão e que aprendam, aprendam as letras e aprendam todas estas, estas, esta fonética, e pôr a vírgula, escrever com letra maiúscula, e tal e espaço e escrever na linha, escrever com vírgulas, mas isso para nós era um conhecimento que já ultrapassamos há muito tempo e portanto este teu método, eu acho que é mais fácil de implementar em adultos, já com algum grau de conhecimento. Porque, pronto, como tu sabes há pessoas que são organizadas, há pessoas que são desorganizadas e há pessoas que ainda não tem método e, e, estas idades que eu te falei eles ainda não têm método! É preciso criar um método e só conseguem criar esse método se lhe deram essa oportunidade eles perceberem que tem que criar uma metodologia como tudo na vida! É preciso haver metodologia.
Interviewer	Eee, agora vou dizer uma coisa, porque eu comecei a experimentar esta tipologia de abordagem com pessoas que não sabiam nada de uma língua estrangeira. É porque o curso o curso da Mara é o segundo eles estavam no curso de A1 aonde não sabiam nada e a minha experimentação começou com alunos que não sabia nada.
Mara	E o que é que achaste?
Interviewer	Hum! Agora vamos, vamos concluir?
Mara	Ok!
Interviewer	Vamos concluir, a alguma coisa a acrescentar?
Mara	Não, acho que não. Olha quero-te agradecer a possibilidade que me deste, de participar neste teu curso, tive imenso gosto em participar nas suas aulas, Obrigada.
Interviewer	Obrigado.
Interviewer	Então, hum Naísa, o, o curso acabou! O que é que acha deste curso, de inglês?
Naísa	Ah, eu gostei bastante porque, não seguia, sim, hum algo muito restrito vocês, só aquilo! Nós, ao longo das nossas dúvidas do dia-a-dia fomos aprendendo coisas que, práticas que, ok! eu posso utilizar o verbo “to be” mas como, então ao longo do tempo nós fomos, cada situação que nós falávamos no nosso dia-a-dia, o professor apanhava e utilizava a matéria com coisas que podíamos praticar e falar.
Interviewer	Ah ok! Hum, pode pensar, dizer três coisas que gostou muito e três coisas que na sua opinião podem ser melhoradas nesta organização de um curso parecido, do curso que viu.
Naísa	Três coisas que eu gostei! Eu gostei muito da, de que havia muita parte prática, então nós éramos obrigados a falar e isso fazia-nos pensar, porque normalmente nós recebemos muito teoria e depois não treinamos e acaba por ficar esquecido e aquilo que o professor fez de nós falarmos e dizer 'tá errado, 'tá errado, 'tá errado, isso fez-me ... para mim foi muito bom porque eu sabia sempre quando é que estava errada, isso foi bom ...
Interviewer	O que quer dizer isto fluido? Como é que percebeu este?
Naísa	Porque nós não tínhamos, por exemplo hoje vamos estudar X o amanhã vamos estudar X, íamos ao longo do, da aula, íamos abordando os temas de forma fluida, não era algo muito certinho, mas demos, dermos a matéria que temos a dar. Hum, ... mais coisas acho que em termos de coisas boas é isto.

Interviewer	Eh coisas a melhorar um bocado?
Naísa	Hum, não sei acho que, de resto correu tudo bem, eu acho que da nossa parte se calhar, mais fazer os trabalhos de casa, então ajudariaaaa.
Interviewer	Sim, essa é verdade, é verdade, eu, eh o que, que fiz, fizemos na sala não, durante a aula, para - porque precisava, de para, para, hum, continuar, não? Ok! então a melhorar, neste caso seria, melhorar os alunos na ... ahahaah
Naísa	Sim, e fazemos o trabalho de casa! Ajudou muito a pôr na prática também, escrito e tudo.
Interviewer	Sim, sim, esto sim, eh eh então para eh, eh, a metodologia alguma coisa a melhorar no ...?
Naísa	Não, não, acho que ...
Interviewer	Hum-hum, ok, e como como, como se sentiu no, durante as aulas a Naísa?
Naísa	Ah, senti-me bastante à vontade, porque normalmente, hum eu tenho - quando são aulas de inglês, eu tenho medo de falar porque ... como as pessoas sabem bastante e eu depois retraíu porque fico com medo de errar e ali como havia pessoas que estavam no nível, mais, mm mais em cima, mais abaixo e isso tudo, tínhamos várias pessoas em vários patamares, então acho que eu fiquei mais à vontade, porque, do que quando é com pessoas que sabem muito mais, fico mais retraída mais nervosa. Então acho que eu fiquei mais à vontade, porque, do que quando é com pessoas que sabem muito mais, fico mais retraída mais nervosa.
Interviewer	Ok, ok, ok, mas era só a relação com os alu - os colegas ou havia mais alguma coisa?
Naísa	O professor também deixam-nos muito à vontade, não è? o professor também, pronto, ... eu acho que no modo de ensino, também deixa-nos mais porque são coisas do dia-a-dia, então vamos evoluindo e vamos aprendendo.
Interviewer	Então sentiu-se bastante a vontade, descontraída ... descontraída!
Naísa	Sim, sim, sim, exatamente, descontraída, o professor disse que eu também falava muito.
Interviewer	Como?
Naísa	Eu falava muito.
Interviewer	Sim, sim! É verdade!
Naísa	Porque tentava, como sentia que, que era mais, que era mais, que estava mais a vontade, eu não tinha medo de errar, então mesmo que errasse ...
Interviewer	Porque talvez percebeu que o errar era necessário? Ou não?
Naísa	Hum-hum! Pois, porque o professor, depois, e ensinava aquilo que nós errávamos! O professor apanhava e disse, assim, não? e depois dava aula a explicar aquilo.
Interviewer	Ok, e fazer pratica, um bocado, sim muito bom. E, e, a ausência do, do livro, não? e, portanto, não havia, o, o, o currículo preestabelecido, não? Aah, como é que foi? O que é que acha deste?
Naísa	Ah, eu prefiro porque ... não sei, prefiro assim! Todos os dias saber! Vamos ao longo do tempo aprendendo, não é? Com o livro é muito, não sei explicar, muito Eu gostei de ser assim porque, hum, não, não tinha ideia do que ia a aprender e a, ou seja, quando tens o livro a pessoa já sabe o que é que vai aprendeer isso dia e foi, nos fomos descobrindo ao longo do curso o que é que iríamos aprendendo

Interviewer	Ok, ok, ok!
Naísa	Normalmente quando eu tenho um livro, eu sou aquela pessoa que vou explorar o livro todo.
Interviewer	Sim, então vais saber antes. Então, não, não, ok, ok! Ahahahaha!
Naísa	Hu-huh! ... eu normalmente ...
Interviewer	Ok, ok, então, como se sentiu? Foi, foi bom?
Naísa	Foi, foi pelo menos para mim, pela minha personalidade, eu gosto de descobrir as coisas.
Interviewer	Ah, ah!
Naísa	A medida...
Interviewer	A Naísa lembro que fazia muitas perguntas, sempre, no início da aula sempre havia perguntas. Muito bom, normalmente é sempre assim que fazes em todos os cursos?
Naísa	Eu?
Interviewer	Sim.
Naísa	Sim, eu gosto de aprender, então isso estava ali, então queria tirar aproveitamento de tudo.
Interviewer	Eh sim, muito bom, muito bom! Então esta é a personalidade da Naísa. Ehh vamos ver o, o, o que é que acha do, deste ficheiro, que deste manual, não né, que cada dia, acrescentamos, transforma-se, acr - como dizer, aumenta, hum, tem mais uma, não sei o que é que acha? Pode, pode dizer algumas prós e alg - contras, desta, hum, deste manual fluído, deste ficheiro partilhado como no início chamamos.
Naísa	Eu gosto, porque depois como é, 'tá online é mais prático de ir ver o que é que nós demos no, na aula anterior, de, de estudar e dee, pronto! de estudar e rever aquilo que nós, nós demos!
Interviewer	Ok! E algumas coisas que podemos melhorar neste assunto.
Naísa	Hmm, ... não sei ...
Interviewer	Não tive dificuldades, na utilização do ...
Naísa	Não!
Interviewer	Logo, conseguia apanhar a matéria.
Naísa	Sim, sim porque 'tava, era uma conversa! Então era de forma fluida! Então não tive dificuldades.
Interviewer	Hum-hum, ok! Então! Eee a Naísa gostaria de acrescentar alguma coisa sobre este curso, sobre uma recomendação, alguma coisa a sugerir, para cursos futuros de inglês, não sei!
Naísa	Hum ... Que eu esteja a ver assim nada, porque eu gostei de tudo e gostei principalmente de, de nós temos a possibilidade, como estamos presencialmente, de podermos falar e intervenção, o professor ter uma participação muito ativa, porque eu já fiz curso de inglês online eee acaba por não ser tão, tão, eu acho, eu consegui consolidar algumas coisas que eu já tinha dado do, do A2, mas que não tinha ficado, porque normalmente os cursos estão online, não é? que agora cada vez mais, e o professor está, ali mas online é diferente a ...
Interviewer	Ok, percebo, mas em cursos presenciais?
Naísa	Presenciais, eu nunca fiz.

Interviewer	Ah nunca fizeste?
Naísa	Só em aula da escola, de escola normal.
Interviewer	Da escola no, no Brasil, não?
Naísa	Não, aqui!
Interviewer	Ah, aqui, aqui e como é que foram?
Naísa	Como nós éramos muitos alunos ...
Interviewer	Muitos quantos? mais ou menos.
Naísa	30 e tal 40. São as aulas normais de escola.
Interviewer	Da escola, não da universidade, da escola?
Naísa	Então somos 35/40 e então professor não consegue dar atenção a todos e aqui como nós éramos menos tínhamos a possibilidade de ouvir, de falar e o professor conseguir ...
Interviewer	Ok, mas agora, tenho esta pergunta se a, a Naísa podia escolher para um curso futuro, não? Com um livro, sem um livro, ok? com esta metodologia assim o que é o que, mesmo preço, porque os cursos pagam-se, não? o que é que escolheria?
Naísa	Com o livro o sem o livro?
Interviewer	Sim!
Naísa	... O livro só se fosse para ter exercícios, mais exercícios, mas ... talvez sem livro.
Interviewer	Com o livro!
Naísa	Com livro só pelos exercícios!
Interviewer	Ahh!!! Ok, ok!
Naísa	Porque pela forma de ensino prefiro sem o livro.
Interviewer	Para fazer exercícios o livro, ok, e para hum a, as aulas sem livro, assim?
Naísa	Hmm.
Interviewer	Ok, uma, seria, seria que, seria que talvez o, o, o manual fluido, precisaria de ter mais exercícios, seria, mais ou menos.
Naísa	Sim, talvez, mais exercícios em casa.
Interviewer	Em casa, mas havia no manual fluido! Ahahahah!
Naísa	Sim, sim, nós é que não ...
Interviewer	Porque não fizeste os trabalhos para casa?
Naísa	Eu fiz alguns, outros não fiz porque eu trabalho muito e tenho faculdade. Então, depois não conseguia.
Interviewer	Ah, ok, ok, não conseguia! Ok, então, hum, Naísa muito obrigado para a entrevista, para as informações, os dados que deste da tua opinião.

Appendix I

Section 1: A1 Course - Raw Fluid Textbook

English course for beginners
FCSH - Universidade Nova de Lisboa
Level A1
Fluid Textbook*
Prof Michele Broccia

*Students have been pseudonymised. Real names were used during the course.

Lesson number one - 16th January - The first lesson of our course.

Hello everybody, welcome to the English course

Today is Monday.

My name's Michele or Michael!

What's your name?

My name's _____ Mafalda _____!

My name is _____ Mafalda _____!

Greetings – Saudações:

Good morning= Bom dia

Good afternoon = Boa tarde

Good evening= Boa tarde/Boa Noite

Good night= Boa noite antes de deixar uma pessoa/antes de dormir

Hi, Hello= Olá

See you after tomorrow! Até depois de amanhã!

See you on Wednesday! Até quarta-feira

Conversation number one.

Teacher: Hello! What's your name?

Celsa: My name's Celsa!

Teacher: What's your surname?

Celsa: My surname's Mendes

Teacher: Where are you from?

Celsa: I'm from Cabo Verde.

Teacher: Very good! Nice to meet you!

Celsa: Nice to meet you too!

Teacher: bye-bye

Celsa: Good night!

Verb to be:

Pairwork: Utilise as perguntas na conversa de cima para conhecer o seu colega.

Useful sentences:

What 's the Portuguese for “very good”? Qual é o português para “very good”? Que quer dizer “very good” em portuguese?

What's the ____ (language) _____ for ____ word or sentence _____?

Can you repeat all together? podem repetir todos juntos?

You can start! Pode começar

Can you start? Pode começar?

What is your name?

Where are you from?

I'm from Portugal, Brazil, San Francisco, Angola!

You two!

Nesta frase há um erro! Como podemos corrigir?

What's your surnames?

Correcção:

What are your surnames?

What's your surname?

Today is the second lesson. Lesson number two.

What day is it, today?

Today is Wednesday!

___it___ is Wednesday! It's

Short answers (positive). As “short answers” são uma maneira inglesa de responder as perguntas yes/no.

Positive short answers.

So, how are you, today?

Question: Are you fine?

Answer: Yes, I am (fine)

Answer: I'm fine too!

Question: Can I go away?

Answer: Yes, you can

Negative Short answers.

Question: Are you fine?

Answer: No, I'm not = I am not

Question: Can I go away?

Answer: No, you can't

Celsa pergunta a diferença entre Reply and Replay

Reply= resposta, replay=play again

Teacher: What's her name?

Student: Her name's Mafalda..... She's.....

Teacher: What's his name?

Student: His name's.....He's

Teacher: What are your names?

Student: Our names are_____ We are _____

Teacher: What are their names?

Student: Their names are _____. They are _____

Listen to me!

Complete the following grid

	English personal pronouns	Possessive adjectives	Verb to be
Eu			
tu			
Ele			
Ela			
	It		
Nós			
Vós			
Eles/elas			

Complete with the missing verb. Example.

1. How old ____ you?
2. How old ____ she?
3. How old ____ they?
4. How old ____ we?
6. How old ____ he?
7. How old ____ I?
8. How old ____ your brother?

What do we need now? We need the numbers?

Numbers in English!

- 1-One
- 2-Two
- 3-Three
- 4-Four
- 5-Five
- 6-Six
- 7-Seven
- 8-Eight
- 9-Nine
- 10-Ten
- 11-Eleven

12-Twelve
13-Thirteen
14-Fourteen
15- Fifteen
16-Sixteen
17 -Seventeen
18-Eighteen
19-Nineteen
20-Twenty
21-Twenty-one
28-Twenty-eight
30-Thirty
40-Forty
50-Fifty
60-Sixty
70-Seventy
80- Eighty
90-Ninety
100- Hundred

It's almost eight o'clock. The lesson is over
See you next week!

Today is the 23rd of January. This is the third lesson. Lesson number three.

We use ordinal numbers for the dates.

one- first
two- second
three- third
four-fourth

Cuidado à pronúncia do -th. A língua fica atrás dos dentes superiores frontais e deixa passar o ar. Não é um F nem um T.

Se não pronunciarmos bem, o “three” pode tornar-se um “tree” ou “free”. :-)

Frases úteis:

Can you sign, please? Pode/podem assinar, por favor?
Can you get/come closer? Pode/podem aproximar-se?
Can you sit close to each other? Pode/podem sentar-se perto?
Can you repeat, please? Pode/podem repetir?
Sorry, I don't understand! Desculpa/e, não percebo!
Sorry, I don't speak English ~~I speak not~~
Close = Near
I'm close to Raissa.
I'm near you! Estou perto de ti.
I'm kidding, I'm joking= Estou a brincar
Attention please!

Your attention, please!
May I have your attention, please?

A idade! Pedir a idade duma pessoa!

Teacher: How old are you, Mafalda?
Mafalda: I'm forty years old!
Teacher: How old are you, Celsa?
Celsa: I'm twenty-eight years old

What's the Portuguese for "years"?
What's the English for _____?
How do you say _____ in English?
Let's go ahead!
What else!?

How many people are there in your family? Quantas pessoas há na tua família?
Do you have brothers or sisters? I have
How old is your brother?

Family relationships

Brother- sister
Father/dad/daddy -Mother/mum/mummy –
Son (filho)- daughter (filha)
Father-in-law - Mother-in-law
Grandfather – grandmother
Nephew= niece
Cousin
Godfather- Godson

Quando duas palavras têm um sentido diferente do que aparece, dizemos que são falsos amigos - falsos cognatos

Relatives= parentes
Parents= pai e mãe

How old are your parents?

Pairwork: Write down ten numbers from 1 (one) to 100 (one hundred). Escrevam 10 números e depois perguntem

What's this number?
What number is it/this? It's _____.

Listening activity: Escrevam os números que o professor diz.

Correction: Can anybody come here and write down the numbers?

14- Fourteen

31 thirty-one
13 thirteen
21 twenty-one
15 fifteen
60 sixty
50 fifty
77 seventy-seven
16 sixteen
40 forty
17 seventeen

Speaking activity: say the following numbers.

45
39
27
19
90
98
87
23
33
65
100
11
12
42

The first number was

How many mistakes? Quantos erros?

“Mistakes” means “erros”.

“How many” means “quantos/quantas”.

Present Simple and past simple

Aqui podemos ver uma utilização dos auxiliares para a formação do present simple (do e does na forma negativa) e do past simple para falar do passado (did).

Student: O verbo quando utilizamos o auxiliar não muda, certo?

Teacher: sim, é assim!

Sorry, I don't understand! = desculpe/desculpa, não percebo!

Sorry, I didn't understand! = Não percebi!

Sorry, she doesn't understand!

Sorry, she didn't understand!

Latin-derived words vs Germanic-derived words. Muitas palavras são parecidas ao português ou ao francês ou ao italiano porque são derivadas do latim. Quando utilizamos em inglês é preciso saber que são mais formais daquelas que tem o mesmo sentido, mas são derivadas do germânico.

Aqui temos dois exemplos

I confuse 15 with 50 = I mix up
Commence=start=begin

Pairwork:

Utilizem as palavras brother, sister, mother, ...para pedirem a idade e responder

How old is your brother? he is _____

How old is your mother? she is _____

....

Quando falamos de idade em inglês utilizamos o verbo to be
Eles têm a mesma idade = They are the same age!

My parents are not alive.

Grandparents

I think! = acho.

dogs=they

dog= it-she-it

Boat

Months old

Day-week-month- year

Homework: write sentences about your family. You can start with:
Escrevam frases sobre a sua família. Podem começar assim.

In my family there are _____ people. (Na minha família há _____ pessoas.)

My mother, my father..... My father is Pedro. He's fifty-five.....

The lesson is over. See you after tomorrow. Good-bye!

Today is the fourth lesson. Lesson number four.
What day is it, today? It's Wednesday!

What is the first day of the week? It's Monday

The second day of the week? It's Tuesday

The third day of the week? Wednesday

The fourth day of the week? It's Thursday

The fifth day of the week? It's Friday

The sixth day of the week is Saturday

The seventh day of the week is Sunday

What is the best day of the week for you?

What's your favourite day of the week?

Celsa: My favourite day is Friday!

Taissa: For me, it's Friday too.

Raissa/Anita: Saturday

Apunda: It's Friday

Capital letters

Small - big

Can you enlarge the letters?

Can you zoom it?

board, blackboard, whiteboard

screen

Hello, everybody! How are you?

I'm fine, and you?

I'm fine, thank you

Thanks!

That is ...

Philosophy

She's

O'clock = Of the clock

She has got a car!

I have two brothers.

Please

Piss

I live

Novas palavras - new words

Person = People

O plural de person é "people"

Mobile = telemovel

There is vs there are (há)

There are five people= Há cinco pessoas

There is a dog!

Teacher: How many students are there in the classroom today?

Anita: There are five students

Teacher: How many teachers are there in the classroom?

Taissa: There are two teachers

Teacher: What do you do? I'm a teacher!

Apunda: I'm a student!

Indeterminative articles (um, uma) in English: **a** and **an**. See, in the examples below, how they are used.

Raissa, are you a student, too?

Yes, I am a student too!

What is your job?

I am a student too!

I'm an accountant

I'm a lawyer!

I am a teacher!

I have (got) a diploma in accountancy

I have got a dog

I have an orange

I am an artist

Teacher: Raissa, podes dizer a regra?

M. **a** utiliza-se em frente a palavras que começam com consoante e **an** em frente a palavras que começam com vogal.

Trabalhos=jobs

Anita, what does your husband do?

He's a computer programmer!

He works in the navy!

Military worker, a mariner

Teacher: Celsa, what does your father teach?

Celsa: He teaches Sociology

Perguntas:

Anita, what do you teach?

Where do you live?

Where do you come from?

The article a has two pronunciation the strong (forte) one /ei/ and the weak (fraca) one /ə/

Complete the grid conjugating the verb Do (fazer), and Live (morar) no presente (Present Simple). What about can?

Personal Pronouns	Do or Does?	Live	Can
YOU			
	DOES		
SHE			
			CAN
WE			
		LIVE	

Homework

1) Complete the following sentences with the present of the verb to be. Completar as frases com o verbo “to be” (ser), nas formas do Present simple (am, are, is).

1. There _____ two pens on the desk.
2. She _____ from Portugal.
3. _____ you Robert?
4. _____ your father fifty-two years old?
5. What _____ his job?
6. Where _____ you from?
7. There _____ a student at the bar, drinking beer!
8. How many people _____ there in your family?
9. What _____ their names?
10. _____ he English?

2) Rearrange the sentences. As palavras estão em desordem. Construir frases correctas.

1. Father Does your do what?
2. Sister years is My twenty old.
3. Do from come where you?
4. Works in office husband my an.
5. Lisbon doesn't in Raissa live.
6. Teaches Mathematics Anita.
7. Has brothers she three.
8. Do do what you?
9. From come where she does?
10. Lesson five at only students are there the.

Where are Mafalda and Anita from?

Write the answer!

They're from Portugal!

Pronunciation:

1. There
2. They're = They are
3. Their

Spot the odd one out!

I'm kidding!

Person – people

There _____ a person in the room!

There _____ people in the room.

Who is a lawyer here?

Today is Monday. Lesson five. This is the fifth lesson.
What's the date? It's the thirtieth (30th) of January!

1st

2nd

3rd

30.01

30th January 2023

Ordinal numbers

What number is this?

First

Second

Third

Fourth

Fifth

Sixth

Seventh

Eighth

Ninth

Tenth

Eleventh

Twelfth

Thirteenth

Fourteenth

Fifteenth

Sixteenth

Seventeenth

16th

21st

45

27

74

82nd eighty-second

11

12

13

Shall we start? Começamos?

Do we start? Is it correct?

Can we start? "Can" is a modal verb!

Can you translate it into Portuguese, please?

What do you do in your free time?

What do you do during the week?

Anita: I'm sorry! I'm late!

Let's start! (let us start)

Let's go!

Let's drink a beer!

Homework – Correction

Complete the following sentences with the present of the verb “to be”. Completar as frases com o verbo “to be” (ser), nas formas do

- 3) Complete the following sentences with the present of the verb to be. Completar as frases com o verbo “to be” (ser), nas formas do Present simple (am, are, is).

11. There ___ are ___ two pens on the desk.
12. She ___ is ___ from Portugal.
13. ___ Are ___ you Robert?
14. ___ Is ___ your father fifty-two years old?
15. What ___ is ___ his job?
16. Where ___ are ___ you from?
17. There ___ is ___ a student at the bar, drinking beer!
18. How many people ___ are ___ there in your family?
19. What ___ are ___ their names?
20. ___ Is ___ he English?

- 4) Rearrange the sentences. As palavras estão em desordem. Construir frases correctas.

- 1) Father Does your do what?
What does your father do?
- 2) Sister years is My twenty old.
My sister is twenty years old.
- 3) Do from come where you?
Where do you come from?
- 4) Works in office husband my an.
My husband works in an office.
- 5) Lisbon doesn't in Raissa live.
Raissa doesn't live in Lisbon.
- 6) Teaches Mathematics Anita.
Anita teaches Mathematics
- 7) Has brothers she three.
She has three brothers.
- 8) Do do what you?
What do you do?
- 9) From come where she does?
Where does she come from?
- 10) Lesson five at only students are there the.
There are only five students at the lesson.

How many pens are there on my desk?

There's one!

How many mobiles are there on my desk?

There are two

Rucksack

Can you enlarge it, please? (the letters)

Teacher: Paloma, how do you form interrogative sentences with the verb to be?

Paloma: Using inversion!

There are/there is

pencil= lapis

Are there any pencils?

Can you translate?

Is there a (can of) beer in the fridge?

Activity: ask a question to your partner and reply with a short answer

Short answers

Are you _____?

Yes, I am/No, I'm not

Now

Is he/she _____

Yes, he/she is - No, he/she isn't

Is she married/single?

Am I a teacher?

Yes, you are!

Is she beautiful?

Is she funny?

Is he nice?

Is she happy?

Ask: perguntar

Nationalities:

Is she Brazilian?

Brazil - Brazilian

England - English

Portugal- Portuguese

Spain- Spanish

France- French

Italy - Italian

Germany - German

Russia - Russian

Greece - Greek

Turkey - Turkish

USA - American
Cape Verde - Cape Verdean
China - Chinese
Japan - Japanese
Sardinia - Sardinian
Sao Tome and Principe - Sao Tomean

Where are you from?
What's your nationality?
One at the time=

See you on Wednesday!

Homework: **Exercise 1**

Encontrem a tradução em inglês das seguintes frases. Find the translation in English of the following sentences. As frases estão no texto, neste ficheiro, foram utilizadas durante as aulas. They are in this text. As vezes há mais traduções possíveis.

1. Qual é o seu nome?
2. Há cinco estudantes na sala.
3. A minha filha tem vinte e dois anos.
4. Podemos começar?
5. Desculpe, não percebo.
6. Desculpa, não percebo.
7. É estudante.
8. São ensinantes.
9. O que é que ensinas?
10. Como te chamas?

Today is the sixth lesson. Lesson number six. It's the first of February.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/february?q=February>

How are you today, Anita?

How are you doing?

I'm doing fine!

I'm fine, I'm ok!

Anita: I'm tired?

I'm not fine!

Why?

What's wrong with you?

Right and wrong

I'm wrong, you're right!

So, I'm wrong!

Write

Why

I have a doubt/ I have a question!

Nice to see you again!
Pleased to meet you!
She's nice!

All we did
All of we did the exercise! Wrong sentence
We all did the exercise! Correct sentence
Anita, Raissa and me

Anita, Raissa e eu
Eu, Anita, e Raissa
All of us
Us and them

Correction of exercise. Homework.

1. Qual é o seu nome? *What's your name?*
2. Há cinco estudantes na sala. *There are five students in the classroom!*
3. A minha filha tem vinte e dois anos. *My daughter is twenty-two years old.*
4. Podemos começar? *Can we start?*
5. Desculpe, não percebo. *Sorry, I don't understand!*
6. Desculpa, não percebo. *Sorry, I don't understand!*
7. É estudante. *He is a student! She is a student*
8. São docentes. *They're teachers!*
9. O que é que ensinas? *What do you teach?*
10. Como te chamas? *What's your name?*

How do you name this experiment?
What's his name? Qual é o nome dele?
One at a time! Um cada vez
Do you agree? Estás/estão de acordo?
Yes, I do/Yes, we do!
What's this*****
Room = divisão, bedroom= quarto
Classroom = sala , Bathroom= casa de banho

Spelling= soletrar
Can you spell it, please!

A,B,C,D,E, F,G,H, I, J, K, L, M, N, O, P,Q, R, S, T, U, V, W,X,Y,Z
A,E,I,O,U

“Comma” quer dizer virgula.
How do you write it?
How do you spell it?
What do you study?
What's this?
How do you say “cantina” in English?
Canteen

Alphabet Pronunciation

A

[eɪ]

B

[bi:]

C

[si:]

D

[di:]

E

[i:]

F

[ef]

G

[dʒi:]

H

[eɪtʃ]

I

[aɪ]

J

[dʒeɪ]

K

[keɪ]

L

[el]

M

[em]

N

[en]

O

[əʊ]

P

[pi:]

Q

[kju:]

R

[ɑ:]

S

[es]

T

[ti:]

U

[ju:]

V

[vi:]

W

['dʌbəlju:]

X

[eks]

Y

[waɪ]

Z

[zed / zi:]

Como perguntar e dizer as horas! How to ask and say the time in English
What time is it? What's the time?

It's _____

6:00 six o'clock

8:00 eight o'clock

10:00 ten o'clock

1:00 one o'clock

4:20 twenty past four

5:25 twenty-five past five

7:10 ten past seven a.m.

11:05

4:15 a quarter past four

5:30 half past five

5:45 a quarter to six

20:50 ten to nine p.m.

24:00 midnight

12:00 midday

8:10 It's eight ten

Exercise: Write the times in letters (use past or to)

1) 8:20

2) 9:45

3) 11:15

4) 20:30

5) 23:45

6) 4:40

7) 7:10

8) 8:50

9) 6:00

10) 12:10

Now: what's the time?

8:16 It's sixteen minutes past eight

9:21

9:20

It's + minutos + past/to + horas

Past = decorridos/passados

To = até = para

Let's

Fair

Exercise: Questions about the routine

1. What time do you wake up? (acordar) *I wake up at* _____
2. What time do you get up? (levantar) *I get up at* _____
3. What time do you have breakfast? *I have breakfast at* _____
4. What time do you have lunch? *I have lunch at* _____
5. What time do you go to work? *I go to work at* _____ (*I go to work between 8 and 10*)
6. What time do you get/take the train/bus, boat/ferry/metro/underground? _____
7. What time do you go to the university? _____
8. What time do you come to the university? *I come to the university between 8 and 9.*
9. What time do you go to the English course? *We go to the English course at 6 o'clock pm on Monday and Wednesday.*
10. What time do you go to the railway station? _____
11. What time do you have a shower? _____

five minutes after = cinco minutos depois

Homework: Write down at least 12 sentences about your routine. Include the days of the week and the times. (Escrevam pelo menos 12 frases sobre a vossa rotina. Escrevam também o dia ou os dias e a hora.

Example: On Monday I wake up at eight o'clock.

Podem utilizar as preposições "from _____ to _____" (desde _____ até _____)

From Monday to Friday, I go to bed at half past eleven.

On Monday I work from 9 o'clock to midday.

What time do you go to sleep?

At the same time

Today is Monday. Lesson number seven. This is the seventh lesson.

Slowly, slowly students _____ coming!

She is coming later, (she will come later!)

**Present Progressive. Como se forma? Observa as frases e tenta perceber.
-ing form**

What are you doing now?

What am I doing?

You are drinking water!

Raissa is writing.

Mafalda is listening to the teacher

Late = tarde

Quando se usa? Para falar de ações que acontecem no mesmo momento quando falamos, mas podemos utilizar para o futuro também. Neste caso precisamos acrescentar um advérbio de tempo futuro (tomorrow= amanhã, next Monday, ...)

Exercise: Write sentences with the present progressive using the words given.

Example: Michele/type/ a sentence

Michele is typing a sentence

1. Anna/watch/the teacher
2. Raissa/take/notes
3. Afra/listen/teacher
4. Students/come/lesson
5. The teacher/drink/beer
6. The students/sit

Useful sentences

Can you repeat that slowly, please? = Pode repetir devagar, por favor?

Sorry, can you say that again? Desculpe, pode dizer de novo?

I don't speak English very well! Não falo inglês muito bem!

Sorry, I'm learning English! Desculpe, estou a aprender inglês.

You can ask!

How do you say "beber" in English?

To Drink

Pronomes: I, You, he, she, it, we, you, they

Questions in the present simple (routine):

What time do you wake up? (acordar) I wake up at ____ -

What time do you get up? (levantar) I get up at ____

What time do you have breakfast? I have breakfast at ____

What time does your sister have breakfast? My sister has breakfast at ____

What time do you have lunch? I have lunch at ____

What time do you go to work? I go to work at ____ (I go to work between 8 and 10)

What time do you do your homework?

What time does ____ she ____ do her homework?

What time do you start to work/working

What time do you get /take the train/bus, boat/ferry/metro/underground?

What time do you go to the university?

What time do you come to the university? I come to the university between 8 and 9

What time do you go to the English course? We go to the English course at 6 o'clock pm on

What time does your English course start?

Monday and Wednesday.

Then, after, next, after that,

I have a shower once a week! Uma vez por semana

Twice a week= duas vezes por semana

Three times = três vezes

I walk/I go to work on foot
You are eating a banana = You're eating a banana!
you're = your

O verbo to have utiliza-se com o tempo, com o almoço, com o jantar, com as bebidas.
I have dinner at 9 o'clock pm. I have a shower every day! I have a drink with my friends!
I have a good time with my family.

To have a break
To eat= comer

Escrever de novo as frases do exercício em cima com a terceira pessoa "he" ou "she".

What time do you wake up? (acordar) I wake up at ____ -
What time does your husband (wife-son-daughter) wake/get up? He wakes/gets up at ____
What time does

My son gets up at 9, then he has breakfast at, ____ after breakfast he goes to work by Metro. He starts working at ____ and finishes at ____ He comes back home at ____ Then he has dinner and after dinner he watches Tv. He goes to sleep at ____ -
Wake

Conjugação do verbo to have ao Present simple

Personal pronouns	To have
I	have
you	have
He	has
she	has
it	has
We	have
you	have
They=eles	have

She's got a car= she has got a car

Are you married or are you single?
I live together with ...
I share my life with my friend.
I live with my fiancée/partner.
I live with my children's father

Oral activity: Ask questions with the third person singular to your colleague.

What time does your brother _____

He _____ at _____

Does your brother live with you?

Do you have any children?

I don't know how to say it in English!

What does she teach?

She teaches Portuguese and French!

No Present Simple na terceira pessoa acrescentamos o -s ao verbo

Quando acrescentamos -es? Quando o verbo acaba em -ch, -o, -sh, -ss, -x, -z

Cooks

Tastes

Likes

Sees

Looks

Takes

study= studies

play= plays

O -er depois um verbo utiliza-se para transformar o verbo na pessoa que faz aquela ação.

Play=jogar player=jogador

Gardener

Teach=ensinar teacher=ensinante/professor

Learn=aprender Learner student

Homework. Complete the following conversation with the missing sentences. Complete a conversa com as frases que acha que falem.

Robert: Hello! My name is Robert. _____?

Mary: _____?

Robert: I'm from England. _____?

Mary: I'm from Portugal. I live in Lisbon. _____?

Robert: No, I don't. I live in Coimbra. _____?

Mary: I'm a student at Nova University. _____?

Robert. No, I don't. I work as a computer programmer.

Mary: Interesting! _____?

Robert: No, I'm not. I'm single. I live with my dog!

Pode acabar a conversa como quiser ou deixar assim! :-)

Lesson number eight. Today is the eighth lesson. It's Wednesday.

I need to write the lesson number eight for the Fluid Manual.

Homework correction:

Complete the following conversation with the missing sentences. Complete a conversa com as frases que acha que falem.

Robert: Hello! My name is Robert. _____ What's your name _____?

Mary: ____ My name is Mary _____. _____ Where are you from _____?

Robert: I'm from England. _____ and you? Where are you from

Mary: I'm from Portugal. I live in Lisbon. _____ Do you live in Lisbon too _____?

Robert: No, I don't. I live in Coimbra. _____ What do you do _____?

Mary: I'm a student at Nova University. _____ Do you study too _____?

Robert. No, I don't. I work as a computer programmer.

Mary: Interesting! _____ are you married _____?

Robert: No, I'm not. I'm single. I live with my dog!

You are married!?

Hungry = com fome - I'm hungry

Angry = zangado - are you angry with me?

Oral activity: Follow the guideline and say

- 1) Your name and surname
- 2) Your age
- 3) Where you live
- 4) Your nationality
- 5) Your mother tongue and the other languages you speak
- 6) Your family members' names
- 7) Your family members' age
- 8) What you do in your free time.
- 9) What you and your family members do in their free time.
- 10) Why you like learning foreign languages.

Now ask your partner the following questions

- 1) Hi, what's your name? and what's your English teacher's name?
- 2) How old are you?
- 3) Where do you live?
- 4) What's your mother's first language?
- 5) And your father's first language?
- 6) What language do you speak at home?
- 7) How many brothers or sisters have you got?/How many brothers or sisters do you have?
- 8) What are your hobbies? What do you like doing in your free time?
- 9) What do you do? What's your job?

Law = direito Lawyer = advogado

Where's your studio/office?

What's the difference between work and job?

job=profession=occupation

To work

Last week. Today is last but one lesson

Na língua inglesa há muitas palavras de origem latina.

Mass media. Media é o plural de médium

Status quo

Status symbol

Estou aprendendo = I am learning English!

Estou a aprender

Need to=precisar de

I need to go!

Celsa needs to go

Celsa and Diogo need to go!

Shall we have a break? Can we have a break?

Shell=concha

She sells seashells by the seashore

See=ver sea=mar

Tongue twister= trava línguas

I am learning English because I like it. Estou a aprender inglês porque gosto.

Because I need to learn it!

Who would like to start?

I'd like to learn more English!

I'd like to improve my English!

Who's next?

To Allow = permitir

Today is Wednesday the fifteenth of February

Time for tests

The sooner we start the better

The sooner we start the sooner we finish

Are you good?

Are you good at Portuguese? English?

You're welcome!

No worries! Don't worry!

Slow – Slowly

Phrasal verbs:

Calm down! Keep calm!

Keep up, Keep on talking!

Go on - Read on - Going on

Go in - Come in - Out

Walking

I like to go to the gym/I like going to the gym

English course
A2-B1
FCSH
Universidade Nova de Lisboa
17.01.2023

FLUID TEXTBOOK*

Prof. Michele Broccia

*Students have been pseudonymised. Real names were used during the course.

First lesson – 1st lesson - lesson number one.
Today is Tuesday! Let's start the first lesson.

What time is it?

So, Jamila you know how to say the time, right?

It's eight minutes to seven pm.

Perhaps, maybe

Don't be shy!

What's the Portuguese for "Don't be shy"?

What's the __ language _____ for __ word _____?

What do you mean?

Could you explain this expression?

I don't understand!

What's the meaning in Portuguese!

To mean

What do you mean when you say "don't be shy"?

What does it mean?

What does "Don't be shy" mean?

What does "shy" mean?

Can you magnify? Can you make it bigger, please? Can you enlarge it, please?

Activity: What are the most likely questions we can ask a new friend?

- 1) What's your name?
- 2) Where are you from?
- 3) Where do you live?
- 4) Do you study or work?
- 5) How old are you?
- 6) What do you do in your free time?
- 7) Do you live alone? Did you live alone when you were in the USA?
- 8) Do you live with your parents?
- 9) Do you do exercises?
- 10) What do you study?
- 11) What's your job?
- 12) What is/are your plan/s for the future?
- 13) Do you like to travel/travelling-reading-singing-swimming
- 14) What is your English level?
- 15) Do you speak English well? Is your English good?

Your English is good!

Your English is not good

Activity: Pairwork

What in Portuguese mean pairwork?

What does "Don't be shy" mean?

What does "pairwork" mean?

Groupwork

What does it mean?

What's its meaning?

I don't know what it means.

What's the difference between _____ and _____?

Question mark?

Greet each other! - See you after tomorrow

This is the second lesson! 2nd lesson.

It's Thursday! It's the 19th of January

Teacher: What day was it, yesterday?

Bento: Yesterday was Wednesday!

Teacher: What's the date?

Afonso: Nineteenth of January! The nineteenth of January

We've just started!

To sign – signature

Have you finished?

Teacher: Hello, what's your name?

Aisha: My name is Aisha.

Teacher: what's his name?

Aisha: His name's Dino. He's Dino.

Teacher: What's her name?

Aisha: Her name's Denisa. She's Denisa.

Teacher: What are their names?

Hadassa: Their names are Alexandra and Denisa. They're Alexandra and Denisa.

Teacher: can you see any mistakes?

What are your names?

Aisha: Our names are Aisha and Hadassa. We are Aisha and Hadassa.

Verb to be: Complete the questions.

1. How old ____ you?
2. How old ____ she?
3. How old ____ they?
4. How old ____ we?
5. How old ____ I?
6. How old ____ your brother?
7. How old ____ your sister? (father, mother, grandfather, grandmother.....)
8. How old ____ your sisters?
9. How old ____ Dino and Andrew?

When talking about one's age always use the verb to be. Never use the verb to have.

I'm 25 years old.

~~I'm 25 years.~~

I'm 25.

~~She has 25 years old.~~

~~She has 25 years?~~

Brother,

If you don't know her name you ask her!

Speak aloud! Aloud, please! Raise your voice!

Both To have and to have got mean possession. However, they have a different construction for interrogative and negative sentences.

How many brothers has she got?

How many brothers does she have?

Complete with the verb "have got"

I __ have got _____ three brothers= I have three brothers

She __ has got _____ a very luxury car= she has a very luxury car.

They _____ a big house

We _____ a beautiful garden.

They are from England

Int. Are they from England?

Neg. They aren't from England.

To have got

You have got a computer

Int. Have you got a computer?

Neg. You haven't got a computer

To have

You have a computer

Int. Do you have a computer?

Neg. You don't have a computer.

Short answers.

Do you have a luxury car?

No, I don't

Yes, I do

Have you got a luxury car?

Can/could

To have got: have got, has got

Siblings

How old ~~are~~ is Dino?

How many brothers does she have?

How old is her?

Do you know how old is Moana?

How old his mother

I remember

I forget

Exercises

A) Transform the following questions into the third person singular!

1. Do you study or work?
2. Where do you live?
3. Do you study or work?

4. How old are you?
5. What do you do in your free time?
6. Do you live alone?
7. Do you live with your parents?
8. Do you do exercises?
9. What do you study?
10. What's your job?
11. What is/are your plan/s for the future?
12. Do you like to travel/travelling-reading-singing-swimming
13. What is your English level?
14. Do you speak English well? Is your English good?

B) Transform the following sentences into the interrogative and negative forms.

1. You study at Nova University.
Int. Do you study at Nova University?
Neg. You don't study at Nova University
2. She lives in Lisbon. (Present simple)
Does she live in Lisbon?
3. They work at the university canteen.
4. You are 27 years old. Are you
5. He likes walking in his free time. Does he like? He doesn't like...
6. Her brother lives alone. Does her brother live alone? Her brother doesn't live...!
7. You live with your parents. Do you live with ...? You don't live..
8. They go to the gym on Sunday. Do they go ...? They don't go ...
9. You can pass me the beer. Can you pass me...? You can't...
10. She goes out every day. Does she go out ...? She doesn't go out
11. Your English level is good. Is your English good? Your English isn't good
12. She speaks English well. Does she speak English....
He, she, it

C) Find the mistakes and rewrite the sentences correctly. Some sentences have more than one mistake. (Escrever de novo as frases sem erros)

- 1) Her name's Michael. ____
His name's Michael _____
- 2) How old is her? _____ How old she? _____
- 3) He has 24 years. He is 24 years old!
- 4) My brothers are smarts. smart _____
- 5) I listen music. _____ I listen to music _____
- 6) I'm from Brazil. _____
- 7) I am student. I'm a student I'm a teacher _____
- 8) We like travel in our free time. _____ We like travelling/to travel _____
- 9) i'm a brazilian student. I'm a Brazilian _____
- 10) I have two male brothers.

How many mistakes are there?

I'm listening to you

For and to

Plans for the future

to= I'm going to school

from to

I translate from Portuguese to English

for = uma razão

Today is the third lesson. lesson number three.

What date is it? It's the twenty-fourth of January

How do you feel?

Cardinal and ordinal numbers.

one=first

two=second

three= third

four= fourth

five= fifth

six= sixth

seventh

eighth

ninth

tenth

eleventh

21st= twenty-first=

22= twenty-second

23= twenty-third

24= twenty-fourth

three - tree- free

Teacher: Naísa, what time is it?

Naísa: Six seven!

Alexandra: It's eight past six

6:00= Six o'clock

6:15= A quarter past six

6:30= Six thirty o'clock = Half past six!

6:45= IT'S FIFTEEN PAST SEVEN It's fifteen to seven = A quarter to seven

6:50= ten to seven

Can you write down the following times?

1. 10:20 _____

2. 18:45 It's a quarter to seven p.m.

3. 20:15 _____
4. 3:25 _____
5. 9:00 _____
6. 12:00 It's midday
7. 24:00 It's midnight
8. 8:20 It's twenty past eight
9. 4:30 It's half past four a.m.
10. 20:00 It's eight o'clock p.m.

Is it correct?

What's your job?

What do you do?

I'm a student

Work

Dictionary

If you look it up in a dictionary.

Search engine.

Verbs on our activities to describe our day or week.

What time do you usually wake up?

Wake up, get up, have breakfast, get dressed, have a shower, take a bath, take a bus, catch the bus, brush one's teeth, comb one's hair, go to work/university, have lunch, wash up, solve problems, do the errands, do things, have classes, follow a course, classes, lessons; go to the gym, have a meeting, to book/fix/plan an appointment, to make food, to make a meal, to have dinner, watch Tv, eat...; go to bed, fall asleep, dream, get things ready for the morning after.

Can you guess what to "make food" can mean?

Guest=guess

Homework:

Writing task: Introduce a member of your family and describe his or her daily routine.

Write at least twelve sentences. Start with

"My sister is: She is _____ years old. She gets up at (time)

Don't forget to add the "s" to the verb. See point 4: Regras ortograficas in the following link:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/ingles/simple-present.htm>

How do you travel?

Lesson number 4. This is the fourth lesson. Today is the twenty-sixth = 26th

What date is tomorrow? Tomorrow is/will be the twenty-seventh

To talk about when one was born

Teacher: How old are you, Afonso?

Afonso: I'm 24 years old.

Teacher: When were you born? I was born on the 28th of September 1972

Afonso: I was born on the 23rd of May 1998.

1991

1992

Your birthday was a week ago

TENTH

How to use the possessive pronouns

Teacher: What's your surname?

Hadassa: My surname is Jorge.

Teacher: What's yours?

Tiago: My surname is Nogueira. Mine is Nogueira.

Teacher: Then I ask you: my surname is Broccia. What's his? What's hers?

Afonso: Her surname is Lobo and his surname is Nogueira.

T: What are their surnames? What are theirs?

Afonso: Their surnames are Lobo, Vergara, Jorge, Nogueira, Morozova.

Activity: Fill in the grid. Pronouns replace nouns, therefore we use adjectives before the noun (This is my bike) and no noun after the pronoun (This is mine)

Personal pronouns	Possessive adjectives	Possessive pronouns
I		
	YOUR	
		HIS
IT		
		OURS
	YOUR	
THEY		

Examples of correct sentences.

Bento, can you show me yours?

Doesn't it change or not?

Yes, it does!

I thought it didn't change!

IT NOT CHANGES = IT DOESN'T CHANGE

IT NEVER CHANGES

When talking or describing events use connectors like *First, then, after that, later, next, finally,*

Talking about means of transportation. Preposition by

By foot, on foot, I walk
By underground, subway, by metro, by bus, car, bicycle, train
On horse

Who are you going to talk about?

Introduction to the Past Simple

What do you do? Firm, company.

What does he/she do?

Teacher, What did you do last Monday?

I woke up at 8 o'clock. Before getting up I did some physical exercise, then I made coffee and had breakfast. I had lunch at 1 o'clock and after lunch I watched Breaking Bad. After that I took a nap before going to teach English in my PhD course. I taught English from 6 to 8. I went back home/I walked back home. It took me 35 minutes to get back home. When I arrived the dinner wasn't ready and I had to cook by myself! :-(

Today is Tuesday. Lesson 5. It's the fifth lesson.

Today is the thirty-first (31st) of January.

Third

Fourth

If you wish!

Can you show me your homework?

I don't write it now= wrong sentence!!!

I have one doubt

Present progressive is used to refer to something someone is doing at the moment. You can't use the present simple.

"I ask you" the correct form is "I'm asking you!"

What are you doing? I drink water! (wrong sentence)

Teacher: What's she doing, Naísa!

Naísa: She's listening to the teacher

What am I doing now?

You're writing!

You're drinking water!

You're speaking

These words or expressions have the same pronunciation-

1. Your
2. You're

Check it out in the Cambridge dictionary online

- 1) Their
- 2) They're
- 3) There

Short answers are useful and a good way to reply.

1) Are they from Portugal?

Yes, they are

No, they aren't

2) Do they come from Portugal?

Yes, they do

No, they don't

Exercise: Answer the following questions with short answers

Short answers are used to reply in an educated manner. We say yes, or no, then we use the pronoun and the verb contained in the question.

1. Can you play badminton?
2. Does she like listening to music?
3. Will they come to the party? will+not= won't
4. Is she working tomorrow?
5. Did you have a nice weekend?
6. Could they come to work earlier tomorrow?
7. Has she got a boyfriend?
8. Does she have a boyfriend?
9. Have you finished?
10. Are you doing it?

Child - children Children is the plural of child. You don't need to add any -s. Childrens is wrong.

Kid kids

These words can have a British or an American pronunciation. Check it out on the Internet.

Can't <https://dictionary.cambridge.org/pronunciation/english/can-t>

Past <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/past>

Fast

I would like to ask you! I'd like to ask you.

Present simple is used for routine, for times (lessons, trains, flights), but it is not used to refer to an action which is taking place at the moment. In these cases, we use the present continuous/progressive (to be+ verb-ing)

(Agora) Eu pergunto = I'm asking.

Estou a perguntar= I'm asking.

Naísa: I don't received the email

I didn't receive the email

Let's see some irregular and regular verbs in the past simple.

Activity 1: Find as many verbs as possible in our "Fluid textbook" and insert them in the grid. Add rows if necessary. Find all the three forms: Infinitive, Past Simple,

and Past Participle of regular and irregular verbs. Use either a paper dictionary or an online one. <https://dictionary.cambridge.org/>
Paradigm of verbs + meaning

Infinitive	Past simple	Past participle	Tradução
see	saw	seen	ver
wake	woke	woken	acordar
understand	understood	understood	Perceber, entender
stand	stood	stood	levantar
meet	met	met	encontrar
get	got	got/gotten	conseguir, adquirir
take	took	taken	tomar, pegar, levar
make	made	made	fazer
do	did	done	fazer
have	had	had	Ter, possuir
watch	watched	watched	ver
walk	walked	walked	caminhar
prepare	prepared	prepared	preparar
play	played	played	jogar
work	worked	worked	trabalhar
dance	danced	danced	dançar
study	studied	studied	estudar
teach	taught	taught	ensinar
think	thought	thought	pensar
be	was/were	been	ser
go	went	gone	ir
arrive	arrived	arrived	chegar
say	said	said	dizer
spend	spent	spent	

send	sent	sent		
write	wrote	written		
give	gave	given		

Rotten

Activity 3: Rewrite the following sentences in the correct order.

1. Travel university to Do ? the How you come to

How do you travel to come to the university?

.....yesterday?

I came to walk

I came walking

I came by walk not acceptable sentence

I walked = good sentence

By feet = wrong

On foot/ by foot (correct expressions)

2. is favourite week of What your day the?

What is your favourite day of the week?

3. Absent lesson I at was yesterday the.

Yesterday I was absent at the lesson.

4. Understand said the Did She not what teacher.

She did not understand what the teacher said

5. Well English very Speaks She

6. She speaks English very well!

7. She speaks very good English! /Her English is very good!

Homework for Thursday. Activity 1 is for those students who haven't done it yet.

Activity 1 é para os estudantes que ainda não fizeram.

Activity 1: Write about what you did last weekend (**at least 120 words**). Remember to use the second form of irregular verbs. If the dictionary doesn't provide the verb paradigm, it means it's a regular verb (just add -ed to the verb)

Activity 2: Write down sentences by following the cues given.

Example: I/not/lesson/yesterday

-I wasn't at the lesson yesterday or I didn't go to the lesson yesterday.

Attention: different tenses are to be used. Pode ser necessário utilizar tempos diferentes.

Underlined sentences are wrong for different reasons. Either for grammar mistakes or because they do not take into due consideration the cues given.

1. she/get up/7/ every day!

She gets at up seven o'clock every day.

2. they/to be/Spain

They are from Spain/ They go to Spain

They are in Spain! They were in Spain

3. Your sister/like/Italian food?

Does your sister like Italian food!

Your sister likes Italian food?

4. Where/you/go/now?

Where are you going now?

5. you/have got/ boyfriend?

Have you got a boyfriend?

Did you have a boyfriend?

Do you have a boyfriend?

6. I/meet/Robert/cinema/last weekend.

I met Robert at the cinema last weekend

7. He/not/understand/past simple.

He didn't understand the past simple.

He doesn't understand the past simple.

8. I/to be/born/September.

I was born in September!

9. he/dinner/20:00/last night

Last night he had dinner at 8 p.m.

He was dinner...

He was my dinner!

10. he/dinner/now

He has dinner now

He is having dinner now

He's going dinner now

He's going to have dinner now
He will have dinner now.
He's dining now

Looking at me
She is sending messages
She is texting

Dinner is the noun= o jantar
to dine is the verb= jantar

Today is the sixth lesson. Lesson number six. Thursday, 2nd February.

You're fine, aren't you?
You didn't do your homework, did you?
You wrote a novel, didn't you?
What did you do yesterday?

Viviana, did you do anything special yesterday?
Viviana: No, I was sick!
What did you actually do?
I walked!

Regular verbs normally add -ed to form the past simple. One of the main difficulties is to pronounce the ending correctly. The rules are the following. If the verb ends with a voiced sound, the pronunciation is /d/. If the verb ends with a voiceless sound the pronunciation is /t/. If the verb ends with a /t/ or /d/ sound the pronunciation of -ed is /id/

Voiced sounds are those that are produced by vibrating the vocal cords

Finish finished /t/

Cleaned /d/

Prepared /d/

Stayed /d/

Pretend - pretended /id/

Spot spotted /id/

Nodded /id/

Concerned /d/

Asked /ast/

Celebrated /id/

Prepositions

On for the days. On Monday...

I was born on the first of January.

In for the month, year, parts of the day: in the morning, in the evening.

The following are some mistakes students made during their presentations.

Erros= Mistakes

I went wash my car (After go the verb must be in the -ing form= I go running every day...)

“To Enjoy” can be used in two different ways: I enjoyed myself or I enjoyed something.
Yesterday, I enjoyed the lesson a lot/ Last weekend we went to the disco, and we enjoyed ourselves very much.

Came back home! Normally we say go home, stay home, arrive home without the preposition

Pay attention to the following irregular verbs and to their pronunciation

Drink drank drunk

Sing sang sung

Come came come

Eat ate eaten

Buy bought bought

DISCUTE is not a verb. It doesn't exist!!!

DISCUSS

We worked hardly. The correct sentence is We worked hard! Hardly has a different meaning.

Furniture.

Flea market!

You have already done it!

Well, well, well. See you tomorrow!

Today is Friday. This is the seventh lesson. It's the third of February 2023

They didn't give...

They not give. They don't give the results immediately.

Warming up activity. Answer the following questions

1. What did you do after the lesson yesterday?
2. Who did you meet with?
3. Where did you go?
4. How did you go back home?
5. What time did you fall asleep?

Are you still copying?

Sleep!

To be asleep/awake

You can correct them by yourselves

Activity 1: Reading, listening, speaking and writing

Fill in the blanks with the given verbs. Some verbs are used more than once. *Asks, brushes, don't, give, go, puts, do, helps, look, feel, love, got, say, wondering, is, see, tell, turn, turns, walking, were.*

It _____ (1) late in the evening; she's _____ (2) what clothes to wear
She _____ (3) on her make-up and _____ (4) her long blonde hair

And then she _____ (5) me, " _____ (6) I look all right?". And I _____ (7), "Yes, you _____ (8) wonderful tonight." We _____ (9) to a party and everyone _____ (10) to see. This beautiful lady that's _____ (11) around with me. And then she _____ (12) me, " _____ (13) you feel alright?"

And I _____ (14), "Yes, I _____ (15) wonderful tonight." I _____ (16) wonderful because I _____ (17) the love light in your eyes, and the wonder of it all

Is that you just _____ (18) realise how much I _____ (19) you. It's time to _____ (20) home now and I've _____ (21) an aching head, so I _____ (22) her the car keys and she _____ (23) me to bed, and then I _____ (24) her, as I _____ (25) out the light. I say, "My darling, you _____ (26) wonderful tonight.

Everyone is
Ache = dor

Activity 2: Listen to the song and correct the exercise.

https://www.google.com/search?gs_ssp=eJzj4tFP1zcsNM2qSknKTTdg9Jlrz89LSS1KK81RKMnPy0zPKFFILcpMVkjOSSwACgAAc-UQkQ&q=wonderful+tonight+eric+clapton&rlz=1C11SCS_pt-PTPT993PT993&oq=wonderful+tonight&aqs=chrome.2.0i512j69i57j46i512j0i512l7.8518j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:0fdc2fcd,vid:mMW8CIKMOyQ

Activity 3: write questions about the lyrics/song text.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Homework: Activity 4: Rewrite the text in the past simple.

Do you know the expression? "It doesn't make any sense!"

Lesson number eight. Today is the eighth lesson. It's Tuesday.

Warming up

We started by asking Viviana: How are you, Viviana?

Viviana has got a sore throat! She's voiceless!

Useless - useful

Carol, you were absent at the lesson!

Carol: Yes, I was very busy because I moved.

Do you live in an apartment, in a house, in a villa, in a room, in a castle?

Did you move to a castle?

Is the new apartment better?

It is better located, but it's not better than the other one/the previous one.

Good better best
Big bigger biggest
begin= start
Begin- began-begun

Write about three things you did on Sunday?
Because I wanted
I went
Drinks
Did you enjoy yourself?
Did you enjoy yourselves?
How long did you use your mobile?
I used it for three hours.
During our stay in Lisbon, we visited a lot of museums!
Did you read any books?
Yes, I did. I read a novel
Read read read

It was late in the evening; she was wondering what clothes to wear.
She put on her make-up and brushed her long blonde hair
And then she asked me if I looked all right
And I said yes and that you looked wonderful tonight

We went to a party and everyone turned to see

That beautiful lady that was walking around with me
And then she asked me if I felt alright?
And I said yes, and that I felt wonderful that night

I felt wonderful because I saw the love light in your eyes
And the wonder of it all was that you just didn't realise how much I loved you
It was time to go home at that time/then and I had got an aching head

So I gave her the car keys and she helped me to bed
And then I told her, as I turned out the light
I said, "My darling, you were wonderful tonight
Oh my darling, you were wonderful tonight"

I think that
Eu acho que o que precisa fazer aqui...
I think that what you need to do here is
I think what you need to do here is

We need to
One needs to do
Did you leave it like that?
Leave left left
Live lived lived
Feel felt felt

Fill filled filled

Nobody has signed yet

Look like

How many questions have you written?

I have written 4 questions!

Can you read them? Can you repeat it?

How many questions did you write?

Wh- words:

Why

Where

When

What

Who

How

Important dates: talking about events started in the past that continue in the present

Present perfect to have + past participle. What do the dates refer to?

01.09.1992 I became an English teacher. I have taught English since 1992. I have taught English for 31 years.

31.08.2015 I moved to Lisbon from Iceland. I have lived in Lisbon since 2015! I have lived in Lisbon for 8 years.

01.09.2020 I started my PhD in Language Teaching at Nova University. I have studied for my PhD since 2020. I have studied for my PhD for about three years.

I have started my PhD three years ago. You don't use ago with the present perfect

I started my PhD three years ago.

Do they refer to your graduation?

Birthday?

Somebody hasn't signed!

I have seen that some of you have understood!

Use the verb to be

I have been in Lisbon for 5 years

I have been in Lisbon since 2018

How long have we been here today?

We have been here since six o'clock!

We have been here for two hours!

Homework:

A. Write two sentences with the present perfect: the first with "since", the second with "for". Use the following cues.

1. Viviana/play/accordion/2015
2. Bento/work/on a cruise ship/one year
3. Natasha/live/Madeira/ten years
4. Michele/teach/Sardinian/2018
5. They/sing/in a church choir/five years

Have you done it?

Say it again!

B) Transform the following sentences into the interrogative form.

1. He attended the English course.
2. She did you a favour.
3. They were working very hard.
4. You can come to my place for dinner.
5. You've had a terrific weekend
6. She's eating a snack
7. He's read the book
8. He teaches English.

I worked harder than

Had you had

She was eating a snack

Has he read the book?

Does he teach English?

Lesson number 9. Today is Thursday

Take a degree, a master

To graduate

I have two masters.

When did you take them?

I'm studying for it!

When did you graduate?

I took it last year.

Naísa took her degree in 2020.

She __has graduated_____ since 2020

Graduate

Poor pure

Earthquake

heart

Oral revision

- 1) Your name and surname
- 2) Your age
- 3) Where you live
- 4) Your nationality
- 5) Your mother tongue and the other languages you speak
- 6) Your family members' names
- 7) Your family members' age
- 8) What you do in your free time.
- 9) What you and your family members do in their free time
- 10) Why you like learning foreign languages.

Task 2 - Conversation

In pairs. Ask and answer the questions below. The questions are intended as a guideline.

1. Hi, what's your name? and what's your English teacher's name?
2. How old are you?
3. Where do you live?
- 3b Who do you live with?
4. What's your mother's first language?
5. And your father's first language?
6. What language(s) do you speak at home?
7. How many brothers or sisters have you got?
8. What are your hobbies? What do you like doing in your free time?
9. What did you do last weekend?
10. ~~What are your plans for this summer? What will you do?~~

Homework correction.

1. Viviana/play/accordion/2015

Viviana has played accordion since 2015. This sentence is in the present perfect simple.

She has been playing accordion since 2015. This sentence is in the present perfect continuous, which emphasises the continuity of the action

Viviana has played accordion for 8 years/She has been playing...

2. Bento/work/on a cruise ship/one year

Bento has worked on a cruise ship for one year/since 2022

3. Natasha/live/Madeira/ten years

Natasha has lived on Madeira for ten years/since 2013

4. Michele/teach/Sardinian/2018

Michele has taught Sardinian since 2018/for 5 years

5. They/sing/in a church choir/five years

They have been singing

They have sung since

Lesson number 10. Today is the tenth lesson and it's also the tenth of February. It's Friday

Exist

There is/ there are =há

It depends on ...

It's up to you!

Depend on

To put up

To put off = postpone

To listen to music, to somebody,

Look at

To go home, to stay home

To go to school

To go to the bank, to the post office, to the gym, to the park, to the pub

To trust= confiar

I believe you= acreditar

I believe in you= ter confiança

A2/B1 Mistakes collection taken from written works. Rewrite the sentence correctly.

1. My father work at Germany. *My father works in Germany.* _____
2. We stay in home. *We stay (at) home* _____
3. I do it at the morning. *I do it in the morning* _____
4. I listen music. *I listen to music!* _____
5. Then I go to home! *Then I go home* _____
6. She has 10 years old. *She is 10 years old* _____
7. Finally, I dinner and go to bad. *Finally, I have dinner and go to bed.*
8. I live in Lisbon since 2013. *I have lived in Lisbon since 2013.* _____
9. I hope what you are ok. *I hope that you are ok.*
10. We live in Lisbon about five years. *We have lived in Lisbon for about five years*

11. I have Portuguese and Brazilian friends. *I have Portuguese and Brazilian friends.*

12. At the moment I work at Nova since 2018.
At the moment I'm working at Nova. I have worked at Nova since 2018. _____
13. I go to there. *I go there.* _____
14. I hope this email find you well. *I hope this email finds you well* _____
15. I born in Lisbon. *I was born in Lisbon.* _____
16. My children are smarts. *My children are smart* _____
17. I watch a series before going to sleep. series _____
18. I go to have a shower. I go study and then I go lunch. *I have a shower. I study and then I have lunch.* _____
19. I am in Portugal one year. *I have been in Portugal one year.*

20. I miss a lot my family. *I miss my family a lot.*

21. My day of is Sunday. *My day off is Sunday.* _____
22. I am writing you. *I am writing to you!* _____
23. On the summer it's very hot. *In the summer* _____
24. Is a small area in Portugal. *It is a small area in Portugal*

25. Sorry, I not understood. *Sorry, I didn't understand/Sorry, I don't understand.* ____

Bear bore born(e)
Airborne troops/parachutists

I know
Me too

I don't know
I don't either
Me neither

I'm going to the supermarket
It's going to rain!

Pairwork.
You want to fix a meeting with your partner, so you ask about her or his week in order
to see when and where you can meet.
We are in the second meeting

Keep it going
Make the conversation last
Does it suit you? Is it ok for you?
Yes, it can be
Appoint
To make an appointment
What do I need to bring on me

I can lend you a book
Can I borrow you
At least

I would like to know when you are free
I can meeting X
with can always the infinitive without to: I can meet you or we can meet.
Near/close near my place, near the university
Near of X
I want to show you
I wanna show you

Work experience:
2011-2015 Lecturer of Italian at the University of Iceland
2015-2020 Lecturer of Italian at the University of Lisbon
2020 up to today PhD student at Nova University

Reykjavik

Reyquiavique

When did you start learning Portuguese?

Where did you pick up your English?

Where did you learn English?

Some any no

I have some books

I haven't any books

I have no books

Something, anything, nothing

I have neither sisters nor brothers

Whose is this?

IT'S HIS

It's Mary's

What is your husband's mother tongue language?

What is your brother's name?

This is Michael's I-phone

THE SOONER YOU START THE SOONER YOU FINISH

The sooner you go to prison the sooner you go out

The more you study the more you'll learn

The more you love the more you'll be loved

The more you love women the less you'll receive

Appendix J

Section 1: A1 Course - Structured Fluid Textbook

English course for beginners
Curso de inglês para iniciantes

FCSH - Universidade Nova de Lisboa

Level 0/A1

Fluid Textbook*

Prof Michele Broccia

Curso experimental sem livro de texto

*Students have been pseudonymised. Real names were used during the course.

Table of Contents

Lesson number one	332

<i>Greetings -Saudações</i>	<i>332</i>
<i>Conversation number one: what's your name, surname, where are you from</i>	<i>332</i>
<i>Useful sentences= frases úteis</i>	<i>332</i>
Lesson number two	5
<i>Como pedir o nome das pessoas.</i>	<i>333</i>
<i>Verb to be and possessive adjectives</i>	<i>334</i>
<i>Numbers in English</i>	<i>7</i>
Lesson number three.....	8
<i>Frases úteis</i>	<i>8</i>
<i>A idade! Pedir a idade dum(a) pessoa</i>	<i>8</i>
<i>Useful sentences.....</i>	<i>336</i>
<i>Family relationships.....</i>	<i>336</i>
<i>Speaking activity.....</i>	<i>337</i>
<i>Present Simple and past simple</i>	<i>337</i>
Lesson number four.	11
<i>Days of the week= dias da semana</i>	<i>338</i>
<i>There is vs there are (há).....</i>	<i>339</i>
<i>Indeterminative articles (um, uma) in English: a and an</i>	<i>339</i>
<i>Present simple</i>	<i>340</i>
Lesson number five.	15
<i>Ordinal numbers</i>	<i>342</i>
<i>Oral activity.....</i>	<i>344</i>
<i>Oral Activity</i>	<i>344</i>
<i>Nationalities</i>	<i>344</i>
Lesson number six.....	19
<i>Warming up</i>	<i>345</i>
<i>Spelling= soletrar.....</i>	<i>346</i>
<i>The English Alphabet and its pronunciation</i>	<i>346</i>
<i>Como perguntar e dizer as horas!.....</i>	<i>348</i>
<i>Questions about the routine (past simple).....</i>	<i>349</i>
Lesson number seven.	24
<i>Present Progressive.....</i>	<i>349</i>
<i>Quando se usa?.....</i>	<i>349</i>
<i>Exercise: Write sentences.....</i>	<i>350</i>
<i>Useful sentences.....</i>	<i>350</i>
<i>Connectors: Then, after, next, after that, ...</i>	<i>350</i>

<i>O verbo to have</i>	351
Lesson number eight	352
<i>Homework correction</i>	27
<i>Oral activity</i>	353
Task 1: Monologue	353
Task 2: Conversation	353
<i>Useful phraseology and vocabulary</i>	353
A tongue twister	354

Lesson number one

16th January The first lesson of our course.

Hello everybody, welcome to the English course

Today is Monday.

My name's Michele or Michael!

What's your name?

My name's ____ Mafalda ____!

My name is __ Mafalda ____!

Greetings -Saudações

Good morning= Bom dia

Good afternoon = Boa tarde

Good evening= Boa tarde/Boa Noite

Good night= Boa noite antes de deixar uma pessoa/antes de dormir

Hi, Hello= Olá

See you after tomorrow! Até depois de amanhã!

See you on Wednesday! Até quarta-feira

Conversation number one: what's your name, surname, where are you from...

Teacher: Hello! What's your name?

Celsa: My name's Celsa!

Teacher: What's your surname?

Celsa: My surname's Mendes

Teacher: Where are you from?

Celsa: I'm from Cabo Verde.

Teacher: Very good! Nice to meet you!

Celsa: Nice to meet you too!

Teacher: bye-bye

a: Good night!

Pairwork: Utilize as perguntas na conversa de cima para conhecer o seu colega.

Useful sentences= frases úteis

What 's the Portuguese for "very good"? Qual é o português para "very good"? Que quer dizer "very good" em português?

What's the ____ (language) _____ for ____ word or sentence ____?

Can you repeat all together? podem repetir todos juntos?

You can start! Pode começar

Can you start? Pode começar?

What is your name?

Where are you from?

I'm from Portugal, Brazil, San Francisco, Angola!

You two!

Nesta frase há um erro! Como podemos corrigir?

What's your surnames?

Correcção

What's your surname?

What are your surnames?

Lesson number two

Today is the second lesson.

What day is today?

Today is Wednesday!

__ It __ is Wednesday! It's

Short answers (positive). As "short answers" são uma maneira inglesa de responder as perguntas yes/no

So, how are you, today?

Question: Are you fine?

Answer: Yes, I am (fine)

Answer: I'm fine too!

Question: Can I go away?

Answer: Yes, you can

Negative Short answers

Question: Are you fine?

Answer: No, I'm not = I am not

Question: Can I go away?

Answer: No, you can't

Celsa pergunta a diferença entre Reply and Replay

Reply= resposta, replay=play again

Como pedir o nome das pessoas.

Teacher: What's her name?

Student: Her name's Mafalda..... She's.....

Teacher: What's his name?

Student: His name's.....He's

Teacher: What are your names?

Student: Our names are _____ We are _____

Teacher: What are their names?

Student: Their names are _____. They are _____

Listen to me!

Verb to be and possessive adjectives. Complete the following grid. Everything is contained in the previous activities.

	English personal pronouns	Possessive adjectives	Verb to be
Eu	I		
Tu	you		
Ele	he		
Ela	she		
	it		
Nós	we		
Vós	you		
Eles/elas	they		

Complete with the missing verb (to be).

1. How old _____ you?
2. How old _____ she?
3. How old _____ they?
4. How old _____ we?
6. How old _____ he?
7. How old _____ I?
8. How old _____ your brother?

What do we need now? We need the numbers!

Numbers in English

1-One
2-Two
3-Three
4-Four
5-Five
6-Six
7-Seven
8-Eight
9-Nine
10-Ten
11-Eleven
12-Twelve
13-Thirteen
14-Fourteen
15- Fifteen
16-Sixteen
17 -Seventeen
18-Eighteen
19-Nineteen
20-Twenty
21-Twenty-one
28-Twenty-eight
30-Thirty
40-Forty
50-Fifty
60-Sixty
70-Seventy
80- Eighty
90-Ninety
100- Hundred

It's almost eight o'clock. The lesson is over
See you next week!

Lesson number three

Today is the 23rd of January. This is the third lesson.

We use ordinal numbers for the dates.

one- first
two- second
three- third
four-fourth

Cuidado à Pronúncia do th-. A língua fica atrás dos dentes superiores frontais e deixa passar o ar. Não é um F nem um T.

Se não pronunciarmos bem, o three (três) pode tornar-se um tree (arvore) ou free (livre ou gratuito) :-)

Frases úteis.

Can you sign, please? Pode/podem assinar, por favor?

Can you get/come closer? Pode/podem aproximar-se?

Can you sit close to each other? Pode/podem sentar-se perto?

Can you repeat, please? Pode/podem repetir?

Sorry, I don't understand! Desculpa/e, não percebo!

Sorry, I don't speak English ~~I speak not~~

Close=near

I'm close to Raissa

I'm near you: Estou perto de ti.

I'm kidding, I'm joking= estou a brincar

Attention please!

Your attention, please!

May I have your attention, please?

A idade! Pedir a idade duma pessoa!

Teacher: How old are you, Mafalda?

Mafalda: I'm forty years old!

Teacher: How old are you, Celsa?

Celsa: I'm twenty-eight years old

Useful sentences

What's the Portuguese for "years"?

What's the English for _____?

How do you say _____ in English?

Let's go ahead!

What else!

How many people are there in your family? Quantas pessoas há na tua família?

Do you have brothers or sisters? I have

How old is your brother?

Family relationships

Brother- sister

Father/dad/daddy -Mother/mum/mummy –

Son (filho)- daughter (filha)

Father-in-law - Mother-in-law

Grandfather – grandmother

Nephew= niece

Cousin

Godfather- Godson

Quando duas palavras têm um sentido diferente do que aparece, dizemos que são falsos amigos - falsos cognatos

Relatives= parentes

Parents= pai e mãe

How old are your parents?

Pairwork: Write down ten numbers from 1 (one) to 100 (one hundred). Escrevam 10 números e depois perguntem

What's this number?

What number is it/this? It's _____

Listening activity: Escrevam os números que o professor diz.

Correction: Can anybody come here and write down the numbers?

14- Fourteen

31 thirty-one

13 thirteen

21 twenty-one

15 fifteen

60 sixty

50 fifty

77 seventy-seven

16 sixteen

40 forty

17 seventeen

Speaking activity: say the following numbers.

45

39

27

19

90

98

87

23

33

65

100

11

12

42

The first number was

How many mistakes? Quantos erros?

Mistakes means "erros"

How many means "quantos/quantas".

Present Simple and past simple

Aqui podemos ver uma utilização dos auxiliares para a formação do present simple (do e does na forma negativa) e do past simple para falar do passado (did).

Student: O verbo quando utilizamos o auxiliar não muda, certo?

Teacher: sim, é assim!

Sorry, I don't understand!= desculpe/desculpa, não percebo

Sorry, I didn't understand!= não percebi
Sorry, she doesn't understand
Sorry, she didn't understand

Latin-derived words vs Germanic-derived words. Muitas palavras são parecidas ao português ou ao francês ou ao italiano porque são derivadas do latim. Quando utilizamos em inglês é preciso saber que são mais formais daquelas que tem o mesmo sentido mas são derivadas do germânico.

Aqui temos dois exemplos

I confuse 15 with 50 = I mix up

Commence=start=begin

Pairwork:

Utilizem as palavras brother, sister, mother, ...para pedirem a idade e responder

How old is your brother? he is _____

How old is your mother? she is _____

....

Quando falamos de idade em inglês utilizamos o verbo to be

Eles têm a mesma idade= They are the same age!

My parents are not alive.

Grandparents

I think!=acho

Homework: write sentences about your family. You can start with:

Escrevam frases sobre a sua família. Podem começar assim.

In my family there are _____ people. (Na minha família há _____ pessoas.)

My mother, my father..... My father is Pedro. He's fifty-five.....

Lesson is over. See you after tomorrow. Good-bye!

Lesson number four

Today is the fourth lesson. What day is it, today? It's Wednesday!

Days of the week= dias da semana

What is the first day of the week? It's Monday

Second day of the week? It's Tuesday

Third day of the week? Wednesday

Fourth day of the week ? It's Thursday

Fifth day of the week? It's Friday

Sixth day of the week is Saturday

Seventh day of the week is Sunday

What is the best day of the week for you?

What's your favourite day of the week?

Celsa: My favourite day is Friday!

Taissa: For me it's Friday too

Raissa/Anita: Saturday

Apunda: It's Friday

Capital letters

Small - big

Can you enlarge the letters?

Can you zoom it?

board, blackboard, whiteboard

screen

Hello, everybody! How are you?

I'm fine, and you?

I'm fine, thank you

Thanks!

O'CLOCK OF (THE) CLOCK

She has got a car!

I have two brothers

Please

Piss

I live

Novas palavras- new words

person=People

O plural de person é people

mobile= telemovel

There is vs there are (há).

Vejam como se utilizam there is, there are para traduzir há.

There are five people= Há cinco pessoas

There is a dog!

Teacher: How many students are there in the classroom today?

Anita: There are five students

Teacher: How many teachers are there in the classroom?

Taissa: There are two teachers

Teacher: What do you do? I'm a teacher!

Apunda: I'm a student!

Indeterminative articles (um, uma) in English: a and an. See in the examples below how they are used.

Raissa, are you a student, too?

Yes, I am a student too!

What is your job?

I am a student too!

I'm an accountant
 I'm a lawyer!
 I am a teacher!
 I have (got) a diploma in accountancy
 I have got a dog
 I have an orange
 I am an artist

Teacher: Raissa, podes dizer a regra?

M. a utiliza-se em frente a palavras que começam com consoante e an em frente a palavras que começam com vogal.

Trabalhos=jobs

Anita, what does your husband do?

He's a computer programmer!

He works in the navy!

Military worker, a marine

Teacher: Celsa, what does your father teach?

Celsa: He teaches Sociology

Perguntas

Anita, what do you teach?

Where do you live?

Where do you come from?

The article a has two pronunciation the strong (forte) one /ei/ and the weak (fraca) one /ə/

Present simple para falar de hábitos

Complete the grid conjugating the verb Do (fazer), and Live (morar) no presente (Present Simple). What about can?

Personal Pronouns	Do or Does?	Live	Can
YOU			
	DOES		
SHE			
			CAN
WE			
		LIVE	

Homework

5) Complete the following sentences with the present of the verb to be. Completar as frases com o verbo “to be” (ser), nas formas do Present simple (am, are, is).

1. There _____ two pens on the desk.
2. She _____ from Portugal.
3. _____ you Robert?
4. _____ your father fifty-two years old?
5. What _____ his job?
6. Where _____ you from?
7. There _____ a student at the bar, drinking beer!
8. How many people _____ there in your family?
9. What _____ their names?
10. _____ he English?

6) Rearrange the sentences. As palavras estão em desordem. Construir frases correctas.

1. Father Does your do what?
2. Sister years is My twenty old.
3. Do from come where you?
4. Works in office husband my an.
5. Lisbon doesn't in Raissa live.
6. Teaches Mathematics Anita.
7. Has brothers she three.
8. Do do what you?
9. From come where she does?
10. Lesson five at only students are there the.

Where are Mafalda and Anita from?

Write the answer!

They're from Portugal!

Pronunciation:

4. There
5. They're = They are
6. Their

Spot the odd one out!

I'm kidding!

Person – people

There _____ a person in the room!

There _____ people in the room.

Who is a lawyer here?

Lesson number five

Today is Monday. This is the fifth lesson.

What's the date? It's the thirtieth (30th) of January

1st

2nd

3rd

30.01

30th January 2023

Ordinal numbers

What number is this?

First

Second

Third

Fourth

Fifth

Sixth

Seventh

Eighth

Ninth

tenth

Eleventh

Twelfth

Thirteenth

Fourteenth

Fifteenth

Sixteenth

Seventeenth

16th

21st

45

27

74

82nd eighty-second

11

12

13

Shall we start? Começamos?

Do we start?

Can we start? Can is a modal verb!

Can you translate it into Portuguese, please?

Do we start?

What do you do in your free time?

What do you do during the week?

Anita: I'm sorry! I'm late!

Let's start! (let us start)

Let's go!

Let's drink a beer!

Homework – Correction

Complete the following sentences with the present of the verb “to be”. Completar as frases com o verbo “to be” (ser), nas formas do

7) Complete the following sentences with the present of the verb to be. Completar as frases com o verbo “to be” (ser), nas formas do Present simple (am, are, is).

1. There ___ are ___ two pens on the desk.
2. She ___ is ___ from Portugal.
3. ___ Are ___ you Robert?
4. ___ Is ___ your father fifty-two years old?
5. What ___ is ___ his job?
6. Where ___ are ___ you from?
7. There ___ is ___ a student at the bar, drinking beer!
8. How many people ___ are ___ there in your family?
9. What ___ are ___ their names?
10. ___ Is ___ he English?

8) Rearrange the sentences. As palavras estão em desordem. Construir frases correctas.

- 1) Father Does your do what?
What does your father do?
- 2) Sister years is My twenty old.
My sister is twenty years old.
- 3) Do from come where you?
Where do you come from?
- 4) Works in office husband my an.
My husband works in an office.
- 5) Lisbon doesn't in Raissa live.
Raissa doesn't live in Lisbon.
- 6) Teaches Mathematics Anita.
Anita teaches Mathematics
- 7) Has brothers she three.
She has three brothers.
- 8) Do do what you?
What do you do?
- 9) From come where she does?
Where does she come from?
- 10) Lesson five at only students are there the.
There are only five students at the lesson.

Oral activity

How many pens are there on my desk?

There's one!

How many mobiles are there on my desk?

There are two

Rucksack

Can you enlarge it, please ? (the letters)

Teacher: Paloma, how do you form interrogative sentences with the verb to be?

Paloma: using inversion!

There are/there is

pencil= lapis

Are there any pencils?

Can you translate?

Is there a (can of) beer in the fridge?

Oral Activity: ask a question to your partner and reply with a short answer

Short answers

Are you _____?

Yes, I am/No, I'm not

Now

Is he/she _____

Yes, he/she is - No, he/she isn't

Is she married/single

Am I a teacher?

Yes, you are!

Is she Beautiful

Is she Funny

Is he Nice

Is she Happy

ask: perguntar

Nationalities

Is she Brazilian?

Brazil - Brazilian

England - English

Portugal- Portuguese

Spain- Spanish

France- French

Italy - Italian

Germany - German

Russia - Russian

Greece - Greek
Turkey - Turkish
USA - American
Cape Verde - Cape Verdean
China - Chinese
Japan - Japanese
Sardinia - Sardinian
Sao Tome and Principe - Sao Tomean

Where are you from?
What's your nationality?
One at the time=

See you on Wednesday!

Exercise 1

Encontrem a tradução em inglês das seguintes frases. Find the translation in English of the following sentences. As frases estão no texto, neste ficheiro, foram utilizadas durante as aulas. They are in this text. As vezes há mais traduções possíveis.

0) Qual é o seu nome?

1. Há cinco estudantes na sala.
2. A minha filha tem vinte e dois anos.
3. Podemos começar?
4. Desculpe, não percebo.
5. Desculpa, não percebo.
6. É estudante.
7. São ensinantes.
8. O que é que ensinas?
9. Como te chamas?

Lesson number six

Today is the sixth lesson. It's the first of February. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/february?q=February>

Warming up

How are you today, Anita?
How are you doing?
I'm doing fine!
I'm fine, I'm ok!
Anita, I'm tired?
I'm not fine!
Why?
What's wrong with you?
Right and wrong
I'm wrong, you're right!
So, I'm wrong!

Write

Why

I have a doubt/ I have a question!

Nice to see you again!

Pleased to meet you!

She's nice!

All we did

All of we did the exercise! Wrong sentence

We all did the exercise! Correct sentence

Anita, Raissa and me

Anita, Raissa e eu

Eu, Anita, e Raissa

All of us

Us and them

Correction of exercise

- 1) Qual é o seu nome? What's your name?
- 2) Há cinco estudantes na sala. There are five students in the classroom!
- 3) A minha filha tem vinte e dois anos. My daughter is twenty-two years old.
- 4) Podemos começar? Can we start?
- 5) Desculpe, não percebo. Sorry, I don't understand!
- 6) Desculpa, não percebo. Sorry, I don't understand
- 7) É estudante. He is a student! She is a student
- 8) São docentes. They're teachers!
- 9) O que é que ensinas? What do you teach?
- 10) Como te chamas? What's your name?

How do you name this experiment!

What's his name? Qual é o nome dele?

One at a time! Um cada vez

Do you agree? Estás/estão de acordo?

Yes, I do/Yes, we do!

What's this*****

room=divisão, bedroom= quarto

classroom=sala, Bathroom= casa de banho

Spelling= soletrar

Can you spell it, please? How do you spell your surname(s)

A,B,C,D,E, F,G,H, I, J, K, L, M, N, O, P,Q, R, S, T, U, V, W,X,Y,Z

A,E,I,O,U

The English Alphabet and its pronunciation

Alphabet Pronunciation

A

[eɪ]

B

[bi:]

C

[si:]

D

[di:]

E

[i:]

F

[ef]

G

[dʒi:]

H

[eɪtʃ]

I

[aɪ]

J

[dʒeɪ]

K

[keɪ]

L

[el]

M

[em]

N

[en]

O

[əʊ]

P

[pi:]

Q

[kju:]

R

[ɑ:]

S

[es]

T

[ti:]

U

[ju:]

V

[vi:]

W

['dʌbəlju:]

X

[eks]

Y

[waɪ]

Z

[zed/zi:]

EnglishClub.com

Comma quer dizer virgula

How do you write it?

How do you spell it?

What do you study?

Pairwork: Ask each other how to spell your surnames.

What's this*****

How do you say "cantina" in English?

Canteen

What time is it?

Como perguntar e dizer as horas! How to ask and say the time in English

What time is it? What's the time?

It's _____

6:00 six o'clock

8:00 eight o'clock

10:00 ten o'clock

1:00 one o'clock

4:20 twenty past four

5:25 twenty-five past five

7:10 ten past seven a.m.

11:05

4:15 a quarter past four

5:30 half past five

5:45 a quarter to six

20:50 ten to nine p.m.

24:00 midnight

12:00 midday

8:10 It's eight ten

Write the times in letters (use past or to)

1) 8:20

2) 9:45

3) 11:15

4) 20:30

5) 23:45

6) 4:40; 7) 7:10; 8) 8:50, 9) 6:00, 10) 12:10

Now orally!

8;16 It's sixteen minutes past eight

9:21

9:20

Fair

It's + minutos + past/to + horas

Past = decorridos/passados

to=até=para

Questions about the routine (past simple)

What time do you wake up? (acordar) I wake up at ____ -

What time do you get up? (levantar) I get up at ____

What time do you have breakfast? I have breakfast at ____

What time do you have lunch? I have lunch at ____

What time do you go to work? I go to work at ____ (I go to work between 8 and 10)

What time do you get /take the train/bus/boat/ferry/metro/underground?

What time do you go to the university?

What time do you come to the university? I come to the university between 8 and 9

What time do you go to the English course? We go to the English course at 6 o'clock pm on

Monday and Wednesday.

What time do you go to the railway station?

What time do you have a shower ____

five minutes after = cinco minutos depois

Homework: Write down at least 12 sentences about your routine. Include the days of the week and the times. (Escrevam pelo menos 12 frases sobre a vossa rotina. Escrevam também o dia ou os dias e a hora. Example:

On Monday I wake up at eight o'clock.

Podem utilizar as preposições from ____ to ____ (desde ____ até ____)

From Monday to Friday, I go to bed at half past eleven.

On Monday I work from 9 o'clock to midday.

What time do you go to bed/sleep?

At the same time

Lesson number seven

Today is Monday. This is the seventh lesson.

Present Progressive. Como se forma? Observa as frases e tenta perceber.

Slowly, slowly students __are coming!

She is coming later, (she will come later!)

What are you doing now?

What am I doing?

You are drinking water!

Raissa is writing.

Mafalda is listening to the teacher

Late: tarde

-ing form

Quando se usa? Para falar de ações que acontecem no mesmo momento quando falamos, mas podemos utilizar para o futuro também. Neste caso precisamos acrescentar um advérbio de tempo futuro (tomorrow = amanhã, next Monday, ...)

Exercise: Write sentences with the present progressive.

Example: Michele/type/ a sentence

Michele is typing a sentence

1. Anna/watch/the teacher
2. Raissa/take/notes
3. Afra/listen/teacher
4. Students/come/lesson
5. The teacher/drink/beer
6. The students/sit

Useful sentences

Can you repeat that slowly, please? = pode repetir devagar, por favor?

Sorry, can you say that again? Desculpe, pode dizer de novo?

I don't speak English very well! Não falo inglês muito bem

Sorry, I'm learning English! Desculpe, estou a aprender inglês.

You can ask!

How do you say "beber" in English?

To Drink

Pronomes pessoais sujeito: I, You, he, she, it,
we, you, they

Questions in the present simple (routine)

What time do you wake up? (acordar) I wake up at ____ -

What time do you get up? (levantar) I get up at ____

What time do you have breakfast? I have breakfast at ____

What time does your sister have breakfast? My sister has breakfast at

What time do you have lunch? I have lunch at ____

What time do you go to work? I go to work at ____ (I go to work between 8 and 10)

What time do you do your homework?

What time does ____ she ____ do her homework?

What time do you start to work/working

What time do you get /take the train/bus/boat/ferry/metro/underground?

What time do you go to the university?

What time do you come to the university? I come to the university between 8 and 9

What time do you go to the English course? We go to the English course at 6 o'clock pm
on

What time does your English course start?

Monday and Wednesday.

Para ligar as frases utilizem

Connectors: Then, after, next, after that,

I have a shower once a week! Uma vez por semana

Twice a week= duas vezes por semana

Three times = três vezes

I walk/ I go to work on foot

You are eating a banana= You're eating a banana!

you're=your

O verbo to have utiliza-se com o tempo, com o almoço, com o jantar, com as bebidas.
I have dinner at 9 o'clock pm. I have a shower every day! I have a drink with my friends!
I have a good time with my family.

To have a break

To eat= comer

Escrever de novo as frases com a terceira pessoa he ou she.

What time do you wake up? (acordar) I wake up at ____ -

What time does your husband (wife-son-daughter) wake/get up? He wakes/gets up at ____

What time does

My son gets up at 9, then he has breakfast at, ____ after breakfast he goes to work by Metro. He starts working at ____ and finishes at ____ He comes back home at ____ Then he has dinner and after dinner he watches Tv. He goes to sleep at ____ -

Wake

Conjugação do verbo to have ao Present simple

	To have
I	have
you	have
He	has
she	has
it	has
We	have
you	have
They=eles	have

She's got a car= she has got a car

Are you married or are you single?

I live together with

I share my life with my friend

I live with my fiancée/partner

I live with my children's father

Oral activity. Ask questions with the third person singular to your colleague.

What time does your brother _____

He _____ at _____

Does your brother live with you!

Do you have any children?

I don't know how to say it in English!

What does she teach?

She teaches Portuguese and French!

No **Present Simple - terceira pessoa** acrescentamos -s ao verbo

Quando acrescentamos -es? Quando o verbo acaba em -ch, -o, -sh, -ss, -x, -z

Cooks

Tastes

Likes

Sees

Looks

Takes

Study = studies

play= plays

O -er depois um verbo utiliza-se para transformar o verbo na pessoa que faz aquela ação.

Play=jogar player=jogador

Gardener

Teach=ensinar teacher=ensinante/professor

Learn=aprender Learner student

Homework. Complete the following conversation with the missing sentences. Complete a conversa com as frases que acha que falem.

Robert: Hello! My name is Robert. _____?

Mary: _____?

Robert: I'm from England. _____?

Mary: I'm from Portugal. I live in Lisbon. _____?

Robert: No, I don't. I live in Coimbra. _____?

Mary: I'm a student at Nova University. _____?

Robert. No, I don't. I work as a computer programmer.

Mary: Interesting! _____?

Robert: No, I'm not. I'm single. I live with my dog!

Pode acabar a conversa como quiser ou deixar assim! :-)

Lesson number eight.

Today is the eighth lesson. It's Wednesday.

I need to write the lesson number eight for the Fluid Manual.

Homework correction

Complete the following conversation with the missing sentences. Complete a conversa com as frases que acha que falem.

Robert: Hello! My name is Robert. _____ What's your name _____?

Mary: ____ My name is Mary _____. Where are you from _____?

Robert: I'm from England. _____ and you? Where are you from _____?

Mary: I'm from Portugal. I live in Lisbon. _____ Do you live in Lisbon too _____?

Robert: No, I don't. I live in Coimbra. _____ What do you do _____?

Mary: I'm a student at Nova University. _____ Do you study too _____?

Robert: No, I don't. I work as a computer programmer.

Mary: Interesting! _____ are you married _____?

Robert: No, I'm not. I'm single. I live with my dog!

You are married!?

Hungry = com fome - I'm hungry

Angry = zangado - are you angry with me?

Oral activity: Follow the guideline and say

Task 1: Monologue

- 1) Your name and surname
- 2) Your age
- 3) Where you live
- 4) Your nationality
- 5) Your mother tongue and the other languages you speak
- 6) Your family members' names
- 7) Your family members' age
- 8) What you do in your free time.
- 9) What you and your family members do in their free time.
- 10) Why you like learning foreign languages.

Task 2: Conversation. Now ask your partner the following questions

- 1) Hi, what's your name? and what's your English teacher's name?
- 2) How old are you?
- 3) Where do you live?
- 4) What's your mother's first language?
- 5) And your father's first language?
- 6) What language do you speak at home?
- 7) How many brothers or sisters have you got?/How many brothers or sisters do you have?
- 8) What are your hobbies? What do you like doing in your free time?
- 9) What do you do? What's your job?

Useful phraseology and vocabulary.

Law = direito Lawyer = advogado

Where's your studio/office?

What's the difference between work and job?

job = profession = occupation

To work

Last week. Today is last but one lesson

Na língua inglesa há muitas palavras de origem latina.

Mass media. Media é o plural de medium

Status quo
Status symbol

Estou aprendendo = I am learning English!
Estou a aprender

Need to = precisar de
I need to go!
Celsa needs to go
Celsa and Diogo need to go!

Shall we have a break? Can we have a break?

A tongue twister

Shell=concha
She sells seashells by the seashore
See=ver sea=mar
Tongue twister = trava línguas

I am learning English because I like it. Estou a aprender inglês porque gosto.
Because I need to learn it!
Who would like to start?
I'd like to learn more English!
I'd like to improve my English!
Who's next?
To Allow = permitir

Today is Wednesday the fifteenth of February
Time for tests
The sooner we start the better
The sooner we start the sooner we finish
Are you good?
Are you good at Portuguese? English?
You're welcome!

No worries! Don't worry!
Slow – Slowly
Phrasal verbs:
Calm down! Keep calm!
Keep up, Keep on talking!
Go on - Read on - Going on
Go in - Come in - Out
Walking /I like to go to the gym/I like going to the gym

Section 2: A2-B1 Course - Structured Fluid Textbook

English course
A2/B1

FCSH
Universidade Nova de Lisboa

17.01.2023

FLUID TEXTBOOK*

Prof. Michele Broccia

*Students have been pseudonymised. Real names were used during the course.

Table of Contents

Lesson number one.	4
<i>Warming up. Useful sentences.</i>	358
<i>Activity: questions</i>	358
Activity: Pairwork. Ask each other questions using the list above and reply.	358
<i>Asking to clarify; asking the meaning</i>	358
Lesson number two.	5
<i>Warming up.</i>	359
<i>Asking somebody's name</i>	359
<i>Asking somebody's age: perguntar a idade</i>	359
Interrogative, negative sentences and short answers with to be, to have got, to have.	360
Podes corrigir?	361
Exercises	361
Lesson number three.	9
<i>Cardinal and ordinal numbers</i>	362
<i>Revision: asking and telling the time</i>	363
Exercise: Can you write down the following times?	363
<i>Questions</i>	363
<i>Talking about one's daily routine</i>	363
Writing task	364
Lesson number four.	11
<i>How to use the possessive pronouns</i>	364
Activity: Fill in the grid.	364
<i>Connectors</i>	365
<i>Talking about means of transportation. Preposition by</i>	365
<i>Introduction to the Past Simple</i>	365
Lesson number five.	13
<i>Warming up</i>	366
<i>Present progressive</i>	366
Words or expressions with same pronunciation	366
<i>Short answers again</i>	366
Exercise: Answer the following questions with short answers	366
<i>Present simple vs present progressive</i>	367
Activity 1	367
Writing Activity	368
Homework	369
Lesson number six.	17
<i>Warming up</i>	370
<i>Pronunciation of past simple with regular verbs</i>	370
<i>Prepositions on and in</i>	370

<i>More irregular verbs</i>	371
Lesson number seven.	19
<i>Warming up activity</i>	371
<i>Activity 1: Reading, listening, speaking and writing</i>	371
<i>Activity 2</i>	372
<i>Activity 3</i>	372
Lesson number eight.	20
<i>Warming up</i>	372
<i>Write about three things you did on Sunday?</i>	373
Correction of activity 4	373
<i>Conjunction that</i>	373
<i>More irregular and regular verbs</i>	374
<i>Wh- words</i>	374
<i>Present perfect</i>	374
<i>Homework</i>	22
Lesson number nine.	23
<i>Warming up: useful phraseology</i>	375
<i>Oral revision</i>	376
Task 1: Monologue	376
Task 2 - Conversation	376
<i>Present perfect simple vs present perfect continuous.</i>	376
Lesson number ten.	25
<i>Warming up: Phraseology</i>	377
<i>Mistakes collection: exercise</i>	377
<i>More phraseology</i>	378
<i>Pairwork</i>	26
Useful expressions	378
<i>Present perfect vs past simple</i>	379
<i>Some any no</i>	379
<i>Possessive case</i>	27
<i>The sooner ... the better</i>	27

Lesson number one

First lesson – 1st lesson-
Today is Tuesday! Let's start the first lesson

Warming up. Useful sentences.

Teacher: What time is it? So, Jamila you know how to say the time, right?

Student: It's eight minutes to seven pm.

Perhaps, maybe

Don't be shy!

What's the Portuguese for "Don't be shy"?

What's the language _____ for _____ word _____?

What do you mean?

Could you explain this expression?

I don't understand!

What's the meaning in Portuguese!

What do you mean when you say "don't be shy"?

What does it mean?

What does "Don't be shy" mean?

What does "shy" mean?

Can you magnify? Can you make it bigger, please? Can you enlarge it, please?

Activity: questions

What are the most likely questions we can ask a new friend!

- 1) What's your name?
- 2) Where are you from?
- 3) Where do you live?
- 4) Do you study or work?
- 5) How old are you?
- 6) What do you do in your free time?
- 7) Do you live alone? Did you live alone when you were in the USA?
- 8) Do you live with your parents?
- 9) Do you do exercises?
- 10) What do you study?
- 11) What's your job?
- 12) What is/are your plan/s for the future?
- 13) Do you like to travel/travelling-reading-singing-swimming
- 14) What is your English level?
- 15) Do you speak English well? Is your English good?

Your English is good!

Your English is not good

Activity: Pairwork. Ask each other questions using the list above and reply.

Asking to clarify; asking the meaning

What in Portuguese mean pairwork?

What does "Don't be shy" mean?

What does “pairwork” mean?
What does it mean?
What’s its meaning?
I don’t know what it means
What’s the difference between _____ and _____
Question mark?
Greet each other!
See you after tomorrow

Lesson number two

This is the second lesson! 2nd lesson

Warming up

It’s Thursday! It’s the 19th of January
Teacher: What day was it yesterday?
Bento: Yesterday was Wednesday!
Teacher: What’s the date?
Afonso: Nineteenth of January! The nineteenth of January

We’ve just started!
To sign – signature
Have you finished?

Asking somebody’s name

Teacher: Hello, what’s your name?
Aisha: My name is Aisha.
Teacher: what’s his name?
Aisha: His name’s Dino. He’s Dino.
Teacher: What’s her name?
Aisha: Her name’s Denisa. She’s Denisa.
Teacher: What are their names?
Hadassa: Their names are Alexandra and Denisa. They’re Alexandra and Denisa.
Teacher: can you see any mistakes?
What are you names?
Aisha: Our names are Aisha and Hadassa. We are Aisha and Hadassa.

Asking somebody’s age: perguntar a idade

Verb to be: Complete the questions.

1. How old ____ you?
2. How old ____ she?
3. How old ____ they?
4. How old ____ we?
5. How old ____ I?
6. How old ____ your brother?
7. How old ____ your sister?(father, mother, grandfather, grandmother.....)
8. How old ____ your sisters?

9. How old ____ Dino and Andrew?

When talking about one's age always use the verb to be. Never use the verb to have.

I'm 25 years old.

~~I'm 25 years.~~

I'm 25.

~~She has 25 years old.~~

~~She has 25 years?~~

Brother,

If you don't know her name you ask her!

Speak aloud! Aloud, please! Raise your voice!

Both **To have and to have got** mean possession. However, they have a different construction for interrogative and negative sentences.

How many brothers has she got?

How many brothers does she have?

1. I _____ three brothers= I have three brothers
2. She _____ a very luxury car= she has a very luxury car.
3. They _____ a big house
4. We _____ a beautiful garden.
5. He _____ a problem.

Interrogative, negative sentences and short answers with to be, to have got, to have.

They are from England

Int. Are they from England?

Neg. They aren't from England.

To have got

You have got a computer

Int. Have you got a computer?

Neg. You haven't got a computer

To have

You have a computer

Int. Do you have a computer?

Neg. You don't have a computer.

Short answers.

Do you have a luxury car?

No, I don't

Yes, I do

Have you got a luxury car?

Can/could - could è o passado e o conditional de can (poder)

To have got: have got, has got to have got como to have tem duas formas.

Siblings

How old ~~are~~ is Dino?

How many brothers does she have?

Podes corrigir?

How old is her? Frase errada.

Do you know how old is Moana? Frase errada

How old his mother? Frase errada

I remember

I forget

Exercises

A) **Transform the following questions** into the third person singular!

1. Do you study or work?
2. Where do you live?
3. Do you study or work?
4. How old are you?
5. What do you do in your free time?
6. Do you live alone?
7. Do you live with your parents?
8. Do you do exercises?
9. What do you study?
10. What's your job?
11. What is/are your plan/s for the future?
12. Do you like to travel/travelling-reading-singing-swimming
13. What is your English level?
14. Do you speak English well? Is your English good?

B) **Transform the following sentences** into the interrogative and negative forms.

1. You study at Nova University.
2. She lives in Lisbon. (Present simple)
3. They work at the university canteen.
4. You are 27 years old. Are you
5. He likes walking in his free time.
6. Her brother lives alone.
7. You live with your parents.
8. They go to the gym on Sunday.
9. You can pass me the beer.
10. She goes out every day.
11. Your English level is good.

12. She speaks English well.

C) Find the mistakes and rewrite the sentences correctly. Some sentences have more than one mistake. (Escrever de novo as frases sem erros)

- 1) Her name's Michael. _____
- 2) How old is her? _____
- 3) He has 24 years. _____
- 4) My brothers are smarts. _____
- 5) I listen music. _____
- 6) I' am from Brazil. _____
- 7) I am student. _____
- 8) We like travel in our free time. _____
- 9) i'm a brazilian student. _____
- 10) I have two male brothers. _____

For and to=para

I'm listening to you

For and to

Plans for the future

to= I'm going to school

from to

I translate from Portuguese to English

for = uma razão

Lesson number three

Today is the third lesson. lesson number three.

What date is it? It's the twenty-fourth of January

How do you feel?

Cardinal and ordinal numbers

one=first

two=second

three= third

four= fourth

five= fifth

six= sixth

seven

eighth

ninth

tenth

eleventh

21st= twenty-first=

22= twenty-second

23= twenty-third

24= twenty-fourth

three - tree- free (pay attention to the pronunciation)

Revision: asking and telling the time

Teacher: Naísa, what time is it?

Naísa: Six seven!

Alexandra: It's eight past six

6:00= Six o'clock

6:15= A quarter past six

6:30= Half past six!

6:45= It's fifteen to seven= A quarter to seven

6:50= ten to seven

Exercise: Can you write down the following times?

1. 10:20 _____
2. 18:45 _____
3. 20:15 _____
4. 3:25 _____
5. 9:00 _____
6. 12:00 _____
7. 24:00 _____
8. 8:20 _____
9. 4:30 _____
10. 20:00 _____

Questions

is it correct?

What's your job?

What do you do?

How do you travel?

Words

Work and walk are pronounced differently

Dictionary online can be useful to check pronunciation, especially the Cambridge Dictionary.

If you look it up in a dictionary

Search engine

Talking about one's daily routine

Verbs on our activities to describe our day or week.

What time do you usually wake up?

Wake up, get up, have breakfast, get dressed, have a shower, take a bath, take a bus, catch the bus, brush one's teeth, comb one's hair, go to work/university,

have lunch, wash up, solve problems, do the errands, do things, have classes,

follow a course, classes, lessons; go to the gym, have a meeting, to book/fix/plan an

appointment, to make food, to make a meal, to have dinner, watch Tv, eat...; go to bed, fall asleep, dream, get things ready for the morning after.

Can you guess what to make food can mean?

Guest

guess

Homework:

Writing task: Introduce a member of your family and describe his or her daily routine. Write at least twelve sentences. Start with

“My sister is: She is ____ years old. She gets up at (time)

Don't forget to add the s to the verb. See point 4: Regras ortograficas in the following link:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/ingles/simple-present.htm>

Lesson number four

This is the fourth lesson. Today is the twenty-sixth = 26th
What date is tomorrow? Tomorrow is/will be the twenty-seventh

To say when one was born

Teacher: How old are you, Afonso?

Afonso: I'm 24 years old.

Teacher: When were you born?

Afonso: I was born on the 28th of September 1972

I was born on the 23rd of May 1998.

1991= nineteen ninety-nine

1992 = nineteen ninety-two

Your birthday was a week ago

How to use the possessive pronouns

Teacher: What's your surname?

Hadassa: My surname is Jorge.

Teacher: What's yours?

Tiago: My surname is Nogueira. / Mine is Nogueira.

Teacher: Then I ask you: my surname is Broccia. What's his? What's hers?

Afonso: Her surname is Lobo and his surname is Nogueira.

T: What are their surnames? What are theirs?

Afonso: Their surnames are Lobo, Vergara, Jorge, Nogueira, Morozova.

Activity: Fill in the grid. Pronouns replace nouns, therefore we use adjectives before the noun (This is my bike) and no noun after the pronoun (This is mine)

Personal pronouns	Possessive adjectives	Possessive pronouns

I		MINE
YOU		
HE		HIS
SHE		
IT	ITS	ITS
WE	OUR	
YOU		
THEY	THEIR	

Examples of correct and wrong sentences.

Bento, can you show me yours?
Doesn't it change or not?
Yes, it does
I thought it didn't change!

IT NOT CHANGES = IT DOESN'T CHANGE
IT NEVER CHANGES

Connectors: When talking or describing events use connectors like *First, then, after that, later, next, finally,*

Talking about means of transportation. Preposition by

How do you travel? How do you come to university?
By foot, on foot, I walk
By underground, subway, by metro, by bus, car, bicycle, train
On horse

Introduction to the Past Simple

Present simple: What do you do? I work in a firm, company
What does he/she do? She is a teacher. She works as a teacher

Teacher, **what did you do last Monday?**

I woke up at 8 o'clock. Before getting up I did some physical exercise, then I made coffee and had breakfast. I had lunch at 1 o'clock and after lunch I watched Breaking Bad. After that I took a nap before going to teach English in my PhD course. I taught English from 6 to 8. I went back home/I walked back home. It took me 35 minutes to get back home. When I arrived, the dinner wasn't ready and I had to cook by myself! :-(

Lesson number five

Today is Tuesday. It's the fifth lesson.
Today is the thirty-first (31st) of January.
Third
Fourth

Warming up

If you wish
Can you show me your homework?
I don't write it now= wrong sentence!!!
I have one doubt

Present progressive is used to refer to something someone is doing at the moment. You can't use the present simple.

I ask you correct form is I'm asking
What are you doing? I drink water! (wrong sentence)
Teacher: What's she doing, Naísa!
Naísa: She's listening to the teacher
What am I doing now?
You're writing!
You're drinking water!
You're speaking

Words or expressions with same pronunciation

These words or expressions have the same pronunciation-

1. Your
2. You're

Check it out in the Cambridge dictionary online

1. Their
2. They're
3. There

Short answers again are useful and a good way to reply.

4. Are they from Portugal?

Yes, they are
No, they aren't
Do they come from Portugal?
Yes, they do
No, they don't

Exercise: Answer the following questions with short answers

Short answers are used to reply in an educated manner. We say yes, or no, then we use the pronoun, and the verb contained in the question.

1. Can you play badminton?
2. Does she like listening to music?
3. Will they come to the party? Will + not= won't
4. Is she working tomorrow?
5. Did you have a nice weekend?
6. Could they come to work earlier tomorrow?
7. Has she got a boyfriend?
8. Does she have a boyfriend?
9. Have you finished?
10. Are you doing it?

Child - children Children is the plural of child. You don't need to add any -s. Childrens is wrong.

Kid kids

These words can have a British or an American pronunciation. Check it out on the Internet.

Can't <https://dictionary.cambridge.org/pronunciation/english/can-t>

Past <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/past>

Fast

I would like to ask you! I'd like to ask you

Present simple vs present progressive

Present simple is used for routine, for times (lessons, trains, flights), but it is not used to refer to an action which is taking place at the moment. In these cases, we use the present continuous/progressive (to be+ verb-ing)

(Agora) Eu pergunto = I'm asking

Estou a perguntar= I'm asking

Naísa: I don't received the email

I didn't receive the email

Let's see some irregular and regular verbs in the past simple.

Activity 1: Find as many verbs as possible in our "Fluid textbook" and insert them in the grid. Add rows if necessary. Find all the three forms: Infinitive, Past Simple, and Past Participle of regular and irregular verbs. Use either a paper dictionary or an online one. <https://dictionary.cambridge.org/>

Paradigm of verbs+ meaning

Infinitive	Past simple	Past participle	tradução
see	saw	seen	ver
wake	woke	woken	acordar

understand	understood	understood	perceber, entender
stand	stood	stood	levantar
meet	met	met	encontrar
get	got	got/gotten	conseguir, adquirir
take	took	taken	tomar, pegar, levar
make	made	made	fazer
do	did	done	fazer
have	had	had	ter, possuir
watch	watched	watched	ver
walk	walked	walked	caminhar
play	played	played	jogar
work	worked	worked	trabalhar
dance	danced	danced	dançar
study	studied	studied	estudar
teach	taught	taught	ensinar
think	thought	thought	pensar
be	was/were	been	ser
go	went	gone	ir
arrive	arrived	arrived	chegar
say	said	said	dizer
spend	spent	spent	
send	sent	sent	
write	wrote	written	
give	gave	given	

Writing Activity 2: Rewrite the following sentences in the correct order.

1. come how university you to do?

How do you travel to come to the university?
.....yesterday?
I came to walk: wrong sentence
I came walking
I came by walk not acceptable sentence
I walked = good sentence
By feet = wrong
On foot/ by foot (correct expressions)

2. is favourite week of what your day the?
3. absent lesson I at was yesterday the.
4. understand said the did she not what teacher.
5. well English very speaks she.
6. she speaks English very well!

Homework for Thursday. Activity 1 is for those students who haven't done it yet.
Activity 1 é para os estudantes que ainda não fizeram.

Activity 1: Write about what you did last weekend (**at least 120 words**). Remember to use the second form of irregular verbs. If the dictionary doesn't provide the verb paradigm, it means it's a regular verb (just add -ed to the verb)

Activity 2: Write down sentences by following the cues given.

Example: I/not/lesson/yesterday

-I wasn't at the lesson yesterday or I didn't go to the lesson yesterday.

Attention: different tenses are to be used. Pode ser necessário utilizar tempos diferentes.

1. she/get up/7/ every day!
2. they/to be/Spain
3. Your sister/like/Italian food?
4. Where/you/go/now?
5. you/have got/ boyfriend?
6. I/meet/Robert/cinema/last weekend.
7. He/not/understand/past simple.
8. I/to be/born/September.
9. he/dinner/20:00/last night
10. he/dinner/now

Looking at me
She is sending messages
She is texting

Dinner is the noun= o jantar
to dine is the verb= jantar

Lesson number six

Today is the sixth lesson. Lesson number six. Thursday, 2nd February.

Warming up

You're fine, aren't you?
You didn't do your homework, did you?
You wrote a novel, didn't you?
What did you do yesterday?

Viviana, did you do anything special yesterday?
Viviana: No, I was sick!
What did you actually do?
I walked

Pronunciation of past simple with regular verbs

Regular verbs normally add -ed to form the past simple. One of the main difficulties is to pronounce the ending correctly. The rules are the following. If the verb ends with a voiced sound, the pronunciation is /d/. If the verb ends with a voiceless sound the pronunciation is /t/. If the verb ends with a /t/ or /d/ sound the pronunciation of -ed is /id/

Voiced sound are those that are produced by vibrating the vocal cords

Finish finished /t/

Cleaned /d/

Prepared /d/

Stayed /d/

Pretend - pretended /id/

Spot spotted /id/

Nodded /id/

Concerned /d/

Asked /ast/

Celebrated /id/

Prepositions on and in

On for the days. On Monday...

I was born on the first of January.

In for the month, year, parts of the day (in the morning, in the evening)

The teacher corrected students' homework, then each of them talked about what they did the previous week using the past simple.

The following are some mistakes students made during their presentation.

Erros= Mistakes

I went wash my car (After go the verb must be in the -ing form= I go running every day...)

To Enjoy can be used in two different ways: I enjoyed myself or I enjoyed something.
Yesterday I enjoyed the lesson a lot/ Last weekend we went to the disco, and we enjoyed ourselves very much)
Came back home Normally we say go home, stay home, arrive home without the preposition

More irregular verbs

Pay attention to the following irregular verbs and to their pronunciation

Drink drank drunk

Sing sang sung

Come came come

Eat ate eaten

Buy bought bought

Read read read

DISCUTE is not a verb. It doesn't exist

DISCUSS

We worked hardly. The correct sentence is We worked hard! Hardly has a different meaning.

Furniture

Flea market

You have already done it!

Well, well, well. See you tomorrow!

Lesson number seven

Today is Friday. This is the seventh lesson. It's the third of February 2023

They didn't give

They not give They don't give the results immediately

Warming up activity. Answer the following questions

1. What did you do after the lesson yesterday?
2. Who did you meet with?
3. Where did you go?
4. How did you go back home?
5. What time did you fall asleep?

Are you still copying?

Sleep

To be asleep/awake

You can correct them by yourselves

Activity 1: Reading, listening, speaking and writing

Fill in the blanks with the given verbs. Some verbs are used more than once. *Asks, brushes, don't, give, go, puts, do, helps, look, feel, love, got, say, wondering, is, see, tell, turn, turns, walking, were.*

1. It _____ (1) late in the evening; she's _____ (2) what clothes to wear
2. She _____ (3) on her make-up and _____ (4) her long blonde hair
3. And then she _____ (5) me, " _____ (6) I look all right?". And I _____ (7), "Yes, you _____ (8) wonderful tonight." We _____
4. _____ (9) to a party and everyone _____ (10) to see. This beautiful lady that's _____ (11) around with me. And then she _____ (12) me, " _____ (13) you feel alright?"
5. And I _____ (14), "Yes, I _____ (15) wonderful tonight." I _____ (16) wonderful because I _____ (17) the love light in your eyes, and the wonder of it all
6. Is that you just _____ (18) realise how much I _____ (19) you. It's time to _____ (20) home now and I've _____ (21) an aching head, so I _____ (22) her the car keys and she _____ (23) me to bed, and then I _____ (24) her, as I _____ (25) out the light. I say, "My darling, you _____ (26) wonderful tonight.

Everyone is
Ache= dor

Activity 2: Listen to the song and correct the exercise.

https://www.google.com/search?gs_ssp=eJzj4tFP1zcsNM2qSknKTTdg9Jlrz89LSS1KK81RKMnPy0zPKFFILcpMVkjOSSwACgAAc-UQkQ&q=wonderful+tonight+eric+clapton&rlz=1C1ISCS_pt-PTPT993PT993&oq=wonderful+tonight&aqs=chrome.2.0i512j69i57j46i512j0i512l7.8518j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:0fdc2fcd,vid:mMW8CIKMOyQ

Activity 3: write questions about the lyrics/song text.

Homework: Activity 4: Rewrite the text in the past simple

Do you know the expression? "It doesn't make any sense!"

Lesson number eight

Today is the eighth lesson. It's Tuesday.

Warming up

We started by asking Viviana:

How are you, Viviana?

Viviana has got a sore throat! She's voiceless!

Useless useful

Carol, you were absent at lesson!

Carol: Yes, I was very busy because I moved.

Do you live in an apartment, in a house, in a villa, in a room, in a castle.
Did you move to a castle?
Is the new apartment better?
It is better located, but it's not better than the other one/the previous one.
Good better best
Big bigger biggest
begin= start
Begin- began-begun

Write about three things you did on Sunday?

Because I wanted
I went
Did you enjoy yourself?
Did you enjoy yourselves?
How long did you use your mobile?
I used it for three hours.
During our stay in Lisbon we visited a lot of museums!
Did you read any books?
Yes, I did. I read a novel

Correction of activity 4

It was late in the evening; she was wondering what clothes to wear.
She put on her make-up and brushed her long blonde hair
And then she asked me if I looked all right
And I said yes and that you looked wonderful tonight

We went to a party and everyone turned to see

That beautiful lady that was walking around with me
And then she asked me if I felt alright?
And I said yes. I felt wonderful that night

I felt wonderful because I saw

The love light in your eyes
And the wonder of it all
was that you just didn't realise how much I loved you

It was time to go home at that time/then and I had got an aching head
So I gave her the car keys and she helped me to bed
And then I told her, as I turned out the light
I said, "My darling, you were wonderful that night."

Conjunction that

I think that
Eu acho que o que precisa fazer aqui...

I think that what you need to do here is

I think what you need to do here is

I hope that= espero que

I say that= digo que

We need to

One needs to do

Did you leave it like that?

More irregular and regular verbs

Leave left left

Live lived lived

Feel felt felt

Fill filled filled

Nobody has signed yet

Look like

How many questions have you written?

I have written 4 questions!

Can you read them? Can you repeat it?

How many questions did you write?

Wh- words:

Why

Where

When

What

Who

How

Present perfect

Important dates: talking about events started in the past that continue in the present

Present perfect to have + past participle

01.09.1992 I became an English teacher. I have taught English since 1992. I have taught English for 31 years.

31.08.2015 I moved to Lisbon from Iceland. I have lived in Lisbon since 2015! I have lived in Lisbon for 8 years.

01.09.2020 I started my PhD in Language Teaching at Nova University. I have studied for my PhD since 2020. I have studied for my PhD for about three year.

I have started my PhD three years ago. You don't use ago with the present perfect

I started my PhD three years ago.

Do they refer to your graduation!

Birthday

Somebody hasn't signed!

I have seen that some of you have understood!

Use the verb to be

I have been in Lisbon for 5 years

I have been in Lisbon since 2018

How long have we been here today?

We have been here since six o'clock!

We have been here for two hours!

Homework

Activity 1. Write two sentences with the present perfect, the first with "since", the second with "for", following the cues.

1. Viviana/play/accordion/2015
2. Bento/work/on a cruise ship/one year
3. Natasha/live/Madeira/ten years
4. Michele/teach/Sardinian/2018
5. They/sing/in a church choir/five years

Activity 2. Transform the following sentences into the interrogative form.

1. He attended the English course.
2. She did you a favour.
3. They were working very hard.
4. You can come to my place for dinner.
5. You've had a terrific weekend
6. She's eating a snack
7. He's read the book

Lesson number nine

Today is Thursday

Warming up: useful phraseology

Take a degree, a master

To graduate

I have two masters.

When did you take them?

I'm studying for it!

When did you graduate?

I took it last year.

Naísa took her degree in 2020.

She has graduated since 2020

To graduate

Poor pure

Earthquake

heart

Oral revision

Task 1: Monologue

- 1) Your name and surname
- 2) Your age
- 3) Where you live
- 4) Your nationality
- 5) Your mother tongue and the other languages you speak
- 6) Your family members' names
- 7) Your family members' age
- 8) What you do in your free time.
- 9) What you and your family members do in their free time
- 10) Why you like learning foreign languages.

Task 2 - Conversation

In pairs. Ask and answer the questions below. The questions are intended as a guideline.

1. Hi, what's your name? and what's your English teacher's name?
2. How old are you?
3. Where do you live?
- 3b Who do you live with?
4. What's your mother's first language?
5. And your father's first language?
6. What language(s) do you speak at home?
7. How many brothers or sisters have you got?
8. What are your hobbies? What do you like doing in your free time?
9. What did you do last weekend?
10. ~~What are your plans for this summer? What will you do?~~

Present perfect simple vs present perfect continuous.

Homework correction.

1. Viviana/play/accordion/2015

Viviana has played accordion since 2015. This sentence is in the present perfect simple.

She has been playing accordion since 2015. This sentence is in the present perfect continuous, which emphasises the continuity of the action

Viviana has played accordion for 8 years/She has been playing...

2. Bento/work/on a cruise ship/one year

Bento has worked on a cruise ship for one year/since 2022

3. Natasha/live/Madeira/ten years

Natasha has lived on Madeira for ten years/since 2013

4. Michele/teach/Sardinian/2018

Michele has taught Sardinian since 2018/for 5 years

5. They/sing/in a church choir/five years

They have been singing

They have sung since

Lesson number ten

Today is the tenth lesson and it's also the tenth of February. It's Friday.

Warming up: Phraseology

Exist, There is/ there are = há

It depends on ...

It's up to you!

Depend on

To put up

To put off = postpone

To listen to music, to somebody,

Look at

To go home, to stay home

To go to school

To go to the bank, to the post office, to the gym, to the park, to the pub

To trust= confiar

I believe you= acreditar

I believe in you= ter confiança

Mistakes collection: exercise taken from written works. Rewrite the sentence correctly.

1. My father work at Germany. *My father works in Germany.* _____
2. We stay in home. *We stay (at) home* _____
3. I do it at the morning. *I do it in the morning* _____
4. I listen music. *I listen to music!* _____
5. Then I go to home! *Then I go home* _____
6. She has 10 years old. *She is 10 years old* _____
7. Finally, I dinner and go to bad. *Finally, I have dinner and go to bed.* _____
8. I live in Lisbon since 2013. *I have lived in Lisbon since 2013.* _____
9. I hope what you are ok. *I hope that you are ok.* _____

10. We live in Lisbon about five years. *We have lived in Lisbon for about five years* ____
11. I have Portuguese and Brazilian friends. *I have Portuguese and Brazilian friends.* ____
12. At the moment I work at Nova since 2018.
At the moment I'm working at Nova. I have worked at Nova since 2018. _____
13. I go to there. *I go there.* _____
14. I hope this email find you well. *I hope this email finds you well* _____
15. I born in Lisbon. *I was born in Lisbon.* _____
16. My children are smart. *My children are smart* _____
17. I watch a series before going to sleep. series _____
18. I go to have a shower. I go study and then I go lunch. *I have a shower. I study and then I have lunch.* _____
19. I am in Portugal one year. *I have been in Portugal one year* _____
20. I miss a lot my family. *I miss my family a lot.* _____
21. My day off is Sunday. *My day off is Sunday.* _____
22. I am writing you. *I am writing to you!* _____
23. On the summer it's very hot. *In the summer* _____
24. Is a small area in Portugal. *It is a small area in Portugal* _____
25. Sorry, I not understood. *Sorry, I didn't understand/Sorry, I don't understand.* ____

More phraseology

I know
Me too
I don't know
I don't either
Me neither

Bear bore born(e)
Airborne troops/parachutists

I'm going to the supermarket
It's going to rain!

Pairwork

You want to fix a meeting with your partner, so you ask about her or his week in order to see when and where you can meet.
We are in the second meeting

Useful expressions

Keep it going!
Make the conversation last!
Does it suit you? Is it ok for you?
Yes, it can be!
Appoint vs To make an appointment
What do I need to bring on me?

I can lend you a book
Can I borrow you

At least ...

I would like to know when you are free

I can meeting X

With “can” always use the infinitive without to: “I can meet you or we can meet.”

Near/close: near my place, near the university

Near of X

I want to show you ...

I wanna show you ...

Present perfect vs past simple

Work experience:

2011-2015 Lecturer of Italian at the University of Iceland

2015-2020 Lecturer of Italian at the University of Lisbon

2020 up to today PhD student at Nova University

Reykjavik

Reyquiavique

When did you start learning Portuguese?

Where did you pick up your English?

Where did you learn English?

Some any no

I have some books

I haven't any books

I have no books

Something, anything, nothing

I have neither sisters nor brothers

Possessive case

Whose is this?

IT'S HIS

It's Mary's

What is your husband's mother tongue language?

What is your brother's name?

This is Michael's I-phone

The sooner ... the better

THE SOONER YOU START THE SOONER YOU FINISH

The sooner you go to prison the sooner you go out

The more you study the more you'll learn

The more you love the more you'll be loved

The more you love women the less you'll receive