

7.

Referências Bibliográficas

ALLEN, J. P. B. General-purpose language teaching: A variable focus approach. In: BRUMFIT, C. J. *ELT Documents* 118 (pp. 61-74). Oxford: Pergamon Press, 1984.

ALMEIDA, A. **A emoção na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2001. 112p.

ALLWRIGHT, D. Social and pedagogic pressures in the classroom: The role of socialization. In: H. COLEMAN (Ed.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a. p. 209-228.

_____. Making sense of life in the language classroom: The significance of participant orientations. **ESP Malaysia**, v.4, p. 41-63, 1996b.

_____. **From 'teaching points' to learning opportunities, and beyond**. Palestra apresentada no curso de "Issues in Language Learning and Teaching". PUC-Rio. 2003.

_____. What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36 (1), 1981.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 250p.

ALLWRIGHT, D., and I. K. Miller. Forthcoming. Exploratory Practice in pre-professional teacher preparation.

ARNOLD, J.; BROWN, D. H. A map of terrain. In: ARNOLD, J. (Ed.) **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**, 278-326. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese de Doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, Jack C., NUNAN, David (Eds.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.

BAYLEY, K. M. The best-laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In: _____, & NUNAN, D. (Eds.). **Voices from**

the language classroom: qualitative research in second language classrooms (pp. 15-40). New York: Cambridge University Press, 1986).

BAZERMAN, C. Where Is the Classroom? In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (Ed.) **Learning and Teaching Genre**. Boynton / Cook. Heinemann. 1994. p. 25 – 30.

BERETTA, A. Attention to form or meaning? Error Treatment in the Bangalore Project. **TESOL** Quartely, vol.23, nº 2, 1989.

BREEN, M. P. & LITTLEJOHN, A. Classroom Decision-Making: Negotiation and process syllabuses in practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

_____, Language program evaluation: A synthesis of existing possibilities. In: JOHNSON, R. K. (Ed.). **The second language curriculum** (pp. 222-241). Cambridge: Cambridge University Press.

_____, *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

_____, English Language Teaching in the "Post Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

BROWN, P. & LEVINSON, S. Politeness Some Universal in Language Usage. Cambridge, Cambridge University Press. 1987.

CÂMARA, M. Jr. **Dicionário de Lingüística e Gramática**. Ed. Vozes. 1981. 9ª Edição.

CANFIELD, J. & WELLS, H. C. *One Hundred Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom: A Handbook for Teachers and Parents*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976.

CARROLL, L. *Alice's Adventures in Wonderland*. New York: Macmillan, 1963.

CLARK, C.M., & PETERSON, P.L. *Teachers' thought processes*. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3.ed. New York: Macmillan, 1986, p.255-296.

CLARK, J. L. *Curriculum renewal in foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher* n.19, p.2-11, 1990.

CONTRERAS E., GERARDO A. *Self-Storying, Self-Understanding: Toward a Narrative Approach to EFL Teacher Education*. TESOL *Journal*, 2000

COULON, A. Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, J.C. (Org.) **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995. cap.6, p. 300-349.

CRAWFORD, J. The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

DELGADO-GAITAN, C. *Literacy for empowerment: the role of parents in children's education*. New York: Falmer, 1990.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DIESING, P. *Patterns of Discovery in the Social Sciences*. Chicago: Aldine, 1971.

DUTRA, D. & MELLO, H. **A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas**. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2004.

ECALLE, J. L'école: un monde subjectif de représentations entrechoisées. *Revue Française de Pédagogie* n.122, 1998, p.5-17.

EDWARDS, D.; MERCER, N. **Common Knowledge: the development of understanding in the classroom**. London: Routledge, 1987. 135 p.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford Introductions to language study. Oxford: Oxford University Press, 1997. 147p.

_____. Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 32, nº 1, 1998.

ERICKSON, F. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A M. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. P. 9-17.

_____. Conceptions of school culture: an overview. *Educational Administration Quarterly*, v. 23, n. 4, Fall, 1987.

FARRELL, T. S. C. Lesson Planning. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

FINNEY, D. The ELT curriculum: a flexible model for a changing world. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

FREEMAN, D., D. Larsen-Freeman, J. Handscombe, D. Allwright and D. Woods (1991) Understanding second language teaching. Symposium at TESOL Conference, New York, April 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165p.

FREITAS, M.T. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000. 168p.

FRIES, C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor MI: The University of Michigan Press, 1945.

GARDNER, H. *Inteligência: Um Conceito Reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARRIDO, A. M. P. C. **Errar é humano! A vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de Inglês como Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro, 2006. 140 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GEERTZ, C. *The Interpretation of cultures*. New York: New York Basic Books Inc. Publishers, 1973.

GÓES, M. C. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C.; SMOLKA, A. L. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: a interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. P. 77-109.

GOMES, R. *Cultura de escola e identidade dos professores*. Lisboa: Educa, 1993.

GOODSON, I.F. Studying teachers' lives: an emergent field of enquiry. In: GOODSON, I.F. (Ed.). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, 1992. p.1-17.

GUIMARAES, Eliane Marina Palhares; EVORA, Yolanda Dora Martinez. Information system: instrument for decision making in management performance. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 1, 2004.

GUNN, C. Exploring second language communicative competence. *Language Teaching Research* 7, nº 2, 2003; pp. 240-258.

HALL, J. K. **Classroom Interaction and Language Learning**. In: Ilha do Desterro. Current Issues in the Teaching and Learning of second/ foreign Languages. Nº 41 – Julho / Dezembro de 2001. Florianópolis. p. 17 – 39.

HIRST, P. H. Liberal education and the nature of knowledge. In: ARCHAMBAULT, R.G. (Ed.), **Philosophical analysis and education** (pp. 113-138). London: Routledge & Kegan, 1965.

HORNBERGER, N. H. Language and Education, In McKay, S. L. & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

JAMES, C.; GARRET, P. **Language Awareness in the classroom**. Longman. 1991.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), p. 439-452, 1994.

_____. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

JOHNSON, R. K. *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

KELLY, A.V. *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing, 1989.

KERN, R. **Literacy and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRAMCH, C. J. Foreign language textbooks' construction of foreign reality. *Canadian Modern Language Review*, 44 (1), 95 - 119, 1987.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002. 213p.

KUMARAVADIVELU, B. The Post-method Condition: (E)merging Strategies for Second/ foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, vol.28, nº 1, p 27- 48. 1994.

_____. Critical Classroom Discourse Analysis. **TESOL Quarterly**, vol. 33, nº 3, p. 1999.

_____. Problematizing Cultural Stereotypes in **TESOL Quarterly**, vol. 37, nº 4, p.709-718.

_____. Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation. **ELT Journal**. Vol. 45/2. Abril 1991.

KURGANT, P. As teorias de administração e os serviços de enfermagem. In: _____. *Administração em enfermagem*. São Paulo : EPU, 1991. cap. 1, p. 3-13.

KUSCHNIR, A. **‘Teacher’, posso te contar uma coisa? A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. Rio de Janeiro, 2003. 187p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LÉVI-STRAUSS. *Antropologie structurale*. Paris: Poln, 1958.

LEWIS, M. Classroom Management. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LOPES, M. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamentos e contextos mentais gerados pela professora. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. (Orgs.). **Aspectos da Linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn**. Santa Catarina: Insular, 2000. p. 247-271.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001. 99p.

McCARTHY, M. **Issues in Applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

McCUTCHEON, G. How do elementary teachers plan? The nature of planning and influences on it. *Elementary School Journal*, 81(1), 4-23, 1980.

McDONOUGH, J. & SHAW, C. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Basil, 1993.

MERCER, N. Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. In: B. Stierer & J. Maybin (Eds.), **Language, Literacy and Learning in Educational Practice**, p. 92-110. 1994. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. **Words & Minds: How we use language to think together**. London: Routledge, 2000. 206p.

MILLER, I. K.; M. I. A. Cunha. 1997. Exploring our classrooms – and our teacher development sessions. Co-autoria com a Profa. Maria Isabel A. Cunha do Cap-UFRJ. In Taddei, E. (Ed.), *Perspectivas: O Ensino da Língua Estrangeira Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro*, p. 54-72.

MILLER, I.K., B. C. Barreto, I. C. R. Moraes Bezerra, M. I. A. Cunha, W.G. Braga, A.N. Kuschnir and M.L. Sette. Forthcoming. *Prática Exploratória: Questões e desafios*. In *Proceedings of the I CLAPFL (I Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas)*, Florianópolis, Brazil,

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190p.

MORAIS, R. **Sala de Aula. Que espaço é esse?** 16ª Ed. Papyrus, 2002. (Org.) Regis de Moraes

MORETO, V. **Construtivismo**: a produção do conhecimento em aula. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 124p.

MORTMER, E. F. Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 2, n. 1, p. 25-35, jan./abr. 2002.

MOTTA, F. C. P. Cultura nacional e cultura organizacional. In: VASCONCELOS, J. et al. *Recursos humanos e subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 197-229.

NORISH, J. **Language learners and their Errors**. ELTS (Essential Language Teaching Series). Ed: Roger H. Flavell. Macmillan Press – London. [S.D.]

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OCHS, E.; SCHIEFFLIN, B. **Language has a heart**. In: *Text* v. 9, n. 1, p. 7-25, 1989.

O'NEIL, R. Why use textbooks? *ELT Journal*, 36 (1).

PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 1992, p.307-332.

PALMER, P. J. The Hidden Wholeness (Chapter III). In: **The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 61- 113. 1998.

PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of corrective Feedback and Uptake in an adult ESL classroom. **TESOL** Quartely. Vol. 36. nº 4. 2002.

PRABHU, N. S. The dynamics of the Language lesson. **TESOL Quarterly**, 26, p.226-241, 1992.

_____, There is No Best Method – Why? *TESOL Quaterly*, vol. 24, No. 2, 1990.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. **Journal of Pragmatics**, 27, 1997, p. 225- 231.

RICHARDS, J. C. What's the use of lesson plans? In: _____, (ed.) **Beyond Training (pp. 103 – 121)**. New York: Cambridge University Press, 1998).

RICHARDS, J. C., & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C., HULL, J. & PROCTOR, S. *New Interchange: Student's Book 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

RICHARDS, J. C., HULL, J. & PROCTOR, S. *New Interchange: Student's Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ROGERS, C. Freedom to learn. New York: Macmillan, 1983.

SCHAASFSMA, D. Lillie dancing. *Language Arts*, 67(2), 116-127, In Contreras E., Gerardo A. (2000) Self-Storying, Self-Understanding: Toward a Narrative Approach to EFL Teacher Education. *TESOL Journal*, 2000

SELINKER, L. **Interlanguage in International Review of Applied Linguistics**. Nº 10. 1972. p. 209-231.

SHAKESPEARE, W. Hamlet. São Paulo: Disal, 2005.

SHRUM, J. L. & GLISAN, E. *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1994.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. The culture of school, authority, hierarchy and participation: some elements for reflection. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 112, 2001.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. Introdução. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1996. P. 7-11.

SPITALNIK, M. **A sinalização do afeto em sala de aula**. 184p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

SPRALEY, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*. New York: John Wiley, 1979.

STERN, H. H. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press: 1983.

STEVIK, E. **Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry**. In: *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

STUBBS, M. **Why is Language Important in Education?** The Need for Classroom Studies. *Studies of Classroom Language*. In: *Language, Schools and Classrooms: Contemporary Sociology of the School*, p. 15-23, 88-98, 99-117. Suffolk, UK.: Routledge. 1992.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Process they Generate: A step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 3. Oxford University Press, 1995.

THÉVENET, M. A Cultura de empresa hoje em dia. *Revista de Administração*, v. 26, n. 2, p. 32-9, abr./jun. 1991.

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio - discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Rio de Janeiro, 2006. 258p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

UR, P. **A Course in Language Learning and Teaching**. Practice and Theory. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. p. 227 – 253.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum**: Awareness, autonomy & authenticity. London: Longman, 1996. 248p.

_____. Some features of a theory of practice. **TESOL Journal** 4, p.6-10. 1994.

VIANA, Ana Luiza d'Ávila et al . Research for decision-making: a case study in Brazil. **Cad. Saúde Pública.**, Rio de Janeiro, v. 22, 2006.

VGOTSKY, L. S. Extracts from **Thought and Language and Mind in Society**. In: B. Stierer & J. Maybin (Eds.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, pp. 45-58. 1994.Clevedon: Multilingual Matters.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318p.

WHITE, R. *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. Oxford: Blackwell, 1988.

WIDDOWSON, H. G. Educational and pedagogic factors in syllabus design. In: BRUMFIT, C. J. (Ed.) *ELT Documents*. Oxford: Pergamon Press, 1984.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOLCOTT, H.. **Description Analysis, and Interpretation**. In: Transforming Qualitative Data. 1994. p. 9-54. Thousand Oaks: SAGE publications.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YALDEN, J. Syllabus design in general education: Options for ELT. In: BRUMFIT, C. J. (Ed.), *ELT Documents* 118 (pp. 11-21). Oxford: Pergamon Press, 1984.

ZEICHNER, K., & LISTON, D. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

ZYNGIER, S. & LIBERALI, F.C. Reflexão crítica e o compromisso social na formação de professores. In: GIMENEZ, T. (org.), *Ensinando e Aprendendo Inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. **ABRAPUI**, 2003.

Anexos

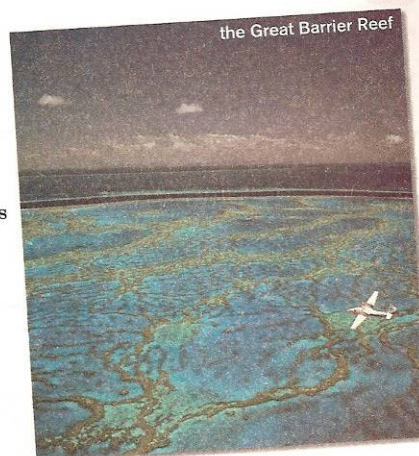
Anexo 1

The biggest and the best!

2 CONVERSATION Describing countries

 Listen and practice.

- Paul: I'm going to Australia next year. Aren't you from "down under," Kelly?
- Kelly: That's right.
- Paul: I hear there's not much pollution, and the beaches are clean and beautiful.
- Kelly: Oh, yes. Australia has some of the most famous beaches in the world – like Bondi Beach.
- Paul: What else should I see?
- Kelly: Well, the Great Barrier Reef is there. It's the longest coral reef in the world.
- Paul: Wow! It sounds beautiful. You're lucky to be an Australian.
- Kelly: Thanks, but actually, I'm a New Zealander.



3 GRAMMAR FOCUS

Comparisons with adjectives

Adjective	Comparative	Superlative
large	larger	the largest
long	longer	the longest
dry	drier	the driest
big	bigger	the biggest
beautiful	more beautiful	the most beautiful
famous	more famous	the most famous
good	better	the best
bad	worse	the worst

Which country is **larger**, Canada or China?
Canada is **larger than** China.

Which country is **the largest**: Russia, Canada, or China?
Russia is **the largest** country of the three.

What is **the most beautiful** mountain in the world?
I think Fujiyama is **the most beautiful**.

For more information on comparatives and superlatives, see the appendix at the back of the book.

A Complete questions 1 to 4 with comparatives. Complete questions 5 to 8 with superlatives. Then ask and answer the questions. Check your answers in the appendix.

- Which country is , Monaco or Vatican City? (small)
- Which waterfall is , Niagara Falls or Angel Falls? (high)
- Which city is , Hong Kong or Cairo? (crowded)
- Which lake is , the Caspian Sea or Lake Superior? (large)
- Which mountain is : Mount McKinley, Mount Everest, or Fujiyama? (tall)
- What is river in the world, the Nile or the Amazon? (long)
- Which country is with tourists: Spain, France, or Italy? (popular)
- What is ocean in the world, the Pacific or the Atlantic? (deep)

B Class activity Write four questions like those in part A about your country or other countries. Then ask your questions around the class.

Anexo 2

Unit 14

2 CONVERSATION Describing countries

 This exercise introduces comparisons with superlative adjectives (e.g., *the most famous beaches/the longest coral reef*).

- Books closed. Introduce the topic of comparing countries by asking the class to compare any two countries that most Ss know something about – even if they haven't actually visited them (e.g., the U.S. and the U.K.; Japan and China; Brazil and Mexico). Elicit information from the class by asking questions like these:

Which is larger, ... or ...? Is ... warmer than ...?
Where would you prefer to take a vacation, in ... or in ...?

- Now set the scene for the conversation: Someone is asking about another person's country. Play the audio program. Ss listen. Then check Ss' general

comprehension by asking what kinds of things the two people discussed. Write Ss' ideas on the board.

- Books open. Play the audio program again. Present the conversation line by line. Explain any new words:

"down under" = a nickname for Australia and New Zealand, which are below the equator in the Southern Hemisphere
the Great Barrier Reef = a 2,000-km (1,250-mile) reef off the northeastern coast of Queensland, Australia (See the photo on page 87.)
coral = a white, pink, or reddish stonelike substance formed from the bones of very small sea animals
reef = a line of rocks, sand, or coral just above or just below the surface of the sea

- Ss practice the conversation in pairs.

3 GRAMMAR FOCUS Comparisons with adjectives

 This grammar focus reviews the comparative forms of adjectives with *-er* and *more (+ than)*; it also presents the superlative forms of adjectives with *the + -est* or *most*.

- Review how comparative adjectives are used when comparing two things (e.g., Which country is larger, Canada or China?). If necessary, quickly review how to form comparative adjectives. (Note: See the notes in Unit 3, Exercise 9 on page T-18 in this Teacher's Edition. Also, refer Ss to the Unit Summary for Unit 3 on page S-4 of their textbook.)

- Explain how superlatives are always used with the definite article *the* (e.g., *the largest/the most beautiful*): (1) to compare three or more things (e.g., "Which is the largest: Russia, Canada, or China?" [Answer: Russia]); or (2) to compare two or more things when using the phrase *in the world* (e.g., What is *the* largest continent in the world, Africa or Asia? [Answer: Asia]).

- Refer Ss to the Unit Summary for Unit 14 on page S-15 of their textbook. Then share with the class these guidelines for forming the superlative with adjectives. Write them on the board and encourage Ss to copy them into their notebooks for future reference:

- For adjectives ending in two consonants, add *-est* (or just *-st* if the adjective ends in *e*): long – longest, large – largest.
- For adjectives ending in *y*, change *y* to *i* and add *-est*: pretty – prettiest.
- For adjectives ending in a single vowel + consonant, double the final consonant and add *-est*: big – biggest.
- For other adjectives of two or more syllables, add *most*: famous – most famous, beautiful – most beautiful.

- Use the audio program to present the adjective forms, questions, and responses in the boxes. Play the audio program once more, pausing it to allow Ss to repeat.

- Optional:** Elicit some adjective pairs from the class and write them on the board (e.g., *cheap/expensive, dirty/clean, safe/dangerous, interesting/boring*). Then ask for volunteers to try spelling the comparative and superlative forms for each one.

A

- Read the instructions aloud. Then have Ss complete the task individually. Either elicit Ss' answers or have Ss check them against the list of adjectives in the appendix at the back of their textbook.
- Ss compare answers in pairs. Then check answers around the class by having volunteers give their answers and write them on the board.

Answers

- Which country is **smaller**, Monaco or Vatican City?
- Which waterfall is **higher**, Niagara Falls or Angel Falls?
- Which city is **more crowded**, Hong Kong or Cairo?
- Which lake is **larger**, the Caspian Sea or Lake Superior?
- Which mountain is **the tallest**: Mount McKinley, Mount Everest, or Fujiyama?
- What is **the longest** river in the world, the Nile or the Amazon?
- Which country is **the most popular** with tourists: Spain, France, or Italy?
- What is **the deepest** ocean in the world, the Pacific or the Atlantic?

B Class activity

- Ss work individually (or in pairs if the two Ss are from the same country) to write four questions like those in part A. Then Ss take turns asking the rest of the class their questions.

Anexo 3

What would you do?

7 CONVERSATION

A  Listen and practice.

Tanya: Is your houseguest still staying with you?

Ruth: No, after three weeks, she finally left.

Thank goodness!

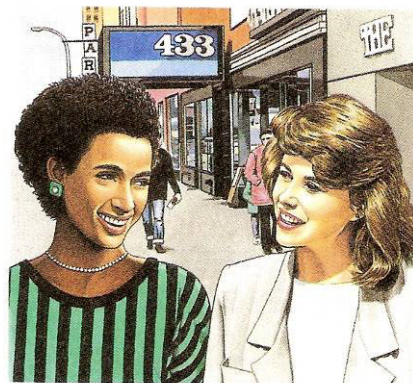
Tanya: So how did you get rid of her?

Ruth: Well, I lied and told her my parents were coming for a visit and I needed the room.

I probably shouldn't have lied. Now I feel bad. What would you have done?

Tanya: Oh, I would have told her to leave after a week. By the way, my father-in-law is coming to visit us next week. Can I move in with you for a few days?

Ruth: No way!



B What would you do if a houseguest stayed too long?

8 GRAMMAR FOCUS

Past modals

Use **would have** or **should have** + **past participle** to talk about **imaginary or hypothetical actions in the past**.

What **would** you **have done**? I **would have told** her to leave.
I **wouldn't have done** anything.

What **should** I **have done**? You **should have spoken** to her about it.
You **shouldn't have lied** about it.

A Read the situations in column A. What would have been the best thing to do? Choose suggestions from column B. Then compare with a partner.

A

- The teacher borrowed my favorite book and spilled coffee all over it.
- I saw a classmate cheating on an exam. So I wrote her a letter about it.
- A friend of mine always has messy hair. So I gave him a comb for his birthday.
- I hit someone's car when I was leaving a parking lot. Luckily, no one saw me.
- My aunt gave me a cigarette lighter for my birthday. But I don't smoke. So I gave it back to her.

B

- You should have spoken to him about it.
- I would have told her that I'd prefer something else.
- I would have spoken to the teacher about it.
- I would have waited for the owner to come back.
- You should have exchanged it for something else.
- I wouldn't have said anything.
- You should have warned her not to do it again.
- You should have left a note for the owner.

B **Group work** Make another suggestion for each situation above. Then compare answers with classmates.

Anexo 4

Unit 15

7 CONVERSATION

This exercise introduces hypothetical events in the past expressed through past modals (*would/should have + past participle*).

- Books closed. Introduce the topic of the conversation by explaining that a *houseguest* is someone who is visiting or staying in a person's home. Then ask the class if anyone ever has houseguests or has been a houseguest before, like this:

Do you ever have houseguests?

Do you ever have guests who stay too long?

What do you do when people ask if they can stay with you, and you don't really want them to?

Have you ever been a houseguest?

A

- Explain the situation: Ruth is talking to her friend Tanya about a houseguest who was staying with her. Write these questions on the board and ask Ss to listen for answers to them:

Was Ruth happy when her guest left? (Yes. She said, "... she finally left. Thank goodness!")

How long did the guest stay? (Three weeks)

How did Ruth get rid of the guest? (She lied and told the guest that her parents were coming for a visit and she needed the room.)

What would Tanya have done? (She would have told

the guest to leave after a week.)

Who's coming to visit Tanya? (Her father-in-law)

- Play the audio program once while Ss listen and take notes to answer the questions. Then elicit Ss' responses to check answers.
- Books open. Ss look at the picture while listening to the audio program again. Present the conversation line by line, allowing Ss to practice each sentence. Then explain the following words and expressions, if necessary:

Thank goodness! = I'm really happy.

get rid of her = make her leave

lied = told someone something that wasn't true

I feel bad. = I'm sorry for what I did.

father-in-law = the father of a spouse; here, Tanya's husband's father

move in with you = start living with you

No way! = here, used to say that you will definitely not do or allow something

- Ss practice the conversation in pairs.

B

- Read the question aloud and elicit responses around the class. Encourage Ss to use unreal conditional sentences with "I would..." (e.g., "I'd tell her I have to go out of town." / "I'd ask him to leave because my house is going to be fumigated for termites.").

8 GRAMMAR FOCUS *Past modals*

This exercise practices past modals to describe unreal situations – imaginary or hypothetical ones – situated in the past.

- Play the audio program to present the sentences in the box. Point out that these past modals are used to describe imaginary or hypothetical actions in the past – that is, things that might have happened in the past but actually didn't.

- Explain that we use *would have + past participle* to talk about actions in the past that were possible but that, in fact, did not happen. (Note: Tell Ss to consult the appendix at the back of their book whenever they need to check an irregular past participle form.) Then write on the board these examples and others that the Ss suggest:

What would you have done?

I would have spoken to her sister.

I wouldn't have said anything.

- We use *should have + past participle* to make a strong suggestion about a past event that did not, in fact, actually happen. Write on the board these examples and additional ones from the class:

What should I have done?

You should have asked her to move to a hotel.

You shouldn't have allowed her to stay so long.

A

- Go over the instructions. Present the sentences in columns A and B, and explain any vocabulary that Ss ask about (e.g., *spilled, cheating, messy, comb, exchanged, warned, left a note*). Then Ss work individually to match the situations with the most appropriate suggestions. After pairs compare answers, check Ss' responses around the class.

Answers

- | | |
|------------|----------|
| 1. a/c/f | 4. d/h |
| 2. a/c/f/g | 5. b/e/f |
| 3. a | |

B Group work

- Ss work in small groups to come up with their own suggestions for each situation in column A in part A. Remind them to use past modals. Group members should decide on their best suggestion for each of the five situations.
- Call on groups to read their best suggestions aloud.

Optional activity: *Verb contest*

- See page T-161.

Anexo 5:

Entrevista 07.12.2005

(A1) Essa menina é muito boa.

(A2) É Nil. Ela trabalhou como empregada doméstica nos Estados Unidos não sei quanto tempo, mas ela tem um inglês maravilhoso. Eu já falei pra ela, eu tava tentando convencê-la a fazer o curso de letras. Mas ela não quer, quer ir pra lá porque dá mais dinheiro.

(A3) Tudo bem. Mas desses cinco aqui, ((apontando para o vídeo)) só essa aqui mora em favela. ((apontando para uma das alunas)) Os outros todos são moradores de Copacabana. Você entendeu? É engraçado isso. E já foi feita uma pesquisa, que a maioria dos alunos que estudam na FA de graça. Não são realmente alunos da comunidade. Porque eles colocam dentro da comunidade pra atender à comunidade.

(A4) É. Eu coloquei os... Ta até aqui né? ((apontando para o planejamento)) Vou botar número 1 pra você saber. Eu coloquei os.... os objetos e os adjetivos e eles tinham que fazer frases em pares. Esse mesmo procedimento aqui, aliás, como é o mesmo livro aqui do B ((essa entrevista foi realizada em uma outra Instituição)), o mesmo conteúdo eu uso aqui e lá, com algumas adaptações. Lá a gente não tem..., a sala não é bem equipada, a janela é aberta. Noutro dia teve um ensaio de escola de samba ali embaixo da janela (rindo), eu não conseguia falar. E....., não tenho gravador, pra usar o gravador tenho que pedir emprestado da outra professora, aí fica aquele vai e vêm de gravador.

(A5) Não, é da escola. Mas só tem um pra duas salas. E quando tem o gravador, por exemplo, no nível cinco eu não tenho o CD. Aí ou tem o equipamento e não tem o CD para utilizar com os alunos. Então alguns exercícios eu faço uma adaptação.

(A6) De 'warm-up'. Porque eles já tinham aprendido comparações na aula anterior. Eles já tinham tido um primeiro contato com isso, e aí eu dei esse exercício de 'warm-up'.

(A7) Eu usei essa forma, essa forma é a que está como sugestão do manual, e eu gosto porque é uma maneira que eles têm de visualizar... porque mandar fazer assim exemplos da cabeça deles demora muito, toma muito tempo, e às vezes eles não conseguem lembrar de uma ator para comparar com outro ator, ou então o nome de um carro para comparar com outro carro. E eu colocando essas coisas no quadro, o exercício flui mais rápido e atinge o objetivo que eu quero, porque o que eu quero na verdade é que eles façam a frase corretamente, usem o comparativo corretamente, não que eles lembrem marcas de carro ou pessoas famosas para comparar. Você pode até ver que eles (os exemplos) são simples. Geralmente eu coloco um de cada tipo, por exemplo: um adjetivo curto, um adjetivo longo, um adjetivo que eu sei que a letra vai dobrar. Então, tudo é de propósito para que eles vejam naquele exercício todas as possibilidades, todas as variáveis para poder estudar e fazer depois o do livro.

(Durante a correção do exercício)

(A8) Eles já estavam fazendo em duplas, então por isso eu não mandei checar em pares, que eu sempre mando checar em pares. Não mandei checar em pares porque eles já estavam fazendo em duplas. Porque que eu mandei escrever no quadro, porque eles se confundem muito, assim alguns são muito safos, mas outros se confundem muito, e aí eu mandei colocar no quadro senão fica aquela correção molenga que você tem que ficar repetindo dez vezes a mesma coisa. Pedi para eles corrigirem, porque aí faz parte da minha pesquisa, o que eu acho importante. Na verdade muitas vezes eles mesmos sabem corrigir, mas não corrigem com vergonha, por medo de ofender o colega, por medo de se meter,

por medo de passar vergonha, por medo de ouvir assim: “não, eu não quero que você corrija, eu quero que a professora corrija”, porque já aconteceu isso. Então, muitas vezes tem alguém na sala, que não sou eu, que sabe a resposta certa mas não fala, por medo, por todos esses motivos que eu falei. E eu sei que tem, porque essas duas meninas do canto ((apontando para as alunas)), essa que te falei que poderia até estudar letras e seria até uma ótima professora de inglês, porque o inglês dela é maravilhoso. E essa outra menina de cá também ((apontando para a aluna)), que é também empregada doméstica, as duas do canto, tem um inglês ótimo, trabalhou em hotel. Eu tenho certeza que elas duas conseguiriam corrigir.

(silent dictation)

(A9) O ‘silent dictation’ eu usei depois desse aqui, porque eles já tinham lembrado.

(A10) Eles são proibidos de entrar na aula com mais de quinze minutos de atraso, o que eu particularmente acho errado. Eu acho que é uma norma rígida, boa, tem muitas vantagens, como por exemplo aqui em B, as vezes a gente tem aluno que chega trinta minutos atrasado, o cara entra e senta e te pergunta o que está acontecendo e você tem que dar atenção e aí acaba que atrapalha o fluxo da aula, porém, nesse contexto que a gente tá vendo aí, que é A, que é numa comunidade. Os alunos falam assim: “professora eu saí de casa às cinco horas da manhã, eu vim de trem, eu moro em Bangu, eu vim só com o dinheiro da passagem, cheguei aqui atrasado porque o ônibus demorou, porque teve trânsito, ou porque o elevador estava demorando lá embaixo, e não deixam entrar.” Então aí, eu acho errado. Eu já falei várias vezes e eles dizem: “ah, temos que ter um mínimo de disciplina.” Eu também acho que temos que ter um mínimo de disciplina, mas acontece que em determinados momentos, você tem que ver que essa disciplina está atrapalhando. É melhor o cara chegar quarenta minutos atrasado, entrar na sala, ver o que foi dado, anotar no caderno dele, do que perder a aula. E outra, ele se sente, o quê que acaba acontecendo, essas pessoas que moram longe, que têm esse tipo de dificuldade, vão porque querem, certo? Você não vai sair de casa cinco horas da manhã, morando em Bangu, pra estudar numa comunidade, se você não está com vontade de melhorar na vida. Essas pessoas desistem. Porque as dificuldades para chegar já são tantas, e aí o cara chega lá e depois de quinze minutos ele não pode entrar. Eu acho isso errado, mas.... não faço as regras.

(silent dictation)

(A11) Ah! Aí eles ficaram em grupos para fazer o ‘silent dictation’. Era como se fosse um jogo, mas que não valia nada. Isso não está no manual do livro, é alguma coisa que eu vi em algum manual alguma vez na vida e aí eu adaptei. Porque era mais uma prática disso aqui (comparativos), eu vi que eles estavam precisando de mais prática porque ainda estavam inseguros. É uma coisa diferente, não é aquele exercício que põe no quadro e aí o aluno copia e faz. Eles se sentem muito felizes de fazerem essas coisas diferentes, sem ser aquela coisa de o professor escrever um exercício no quadro, eles copiam só, fazem e corrigem. Eu acho que a sensação que eles têm e passam para mim, é que eles são iguais aos alunos que pagam um curso particular. Alguns até demonstram assim, “professora você trouxe umas coisas legais, nunca vi isso, no meu colégio não tem isso, a professora só colocava exercício no quadro”. Então, eu acho que faz bem, um dos motivos também é fazer bem ao aluno, eles gostam, e claro que praticar a gramática.

(A12) Esse ‘silent dictation’ na verdade, eu acho que é até adaptação do curso de teens, que a gente viu alguma vez em algum treinamento (promovido pela instituição B) e aí eu acabo que uso algumas vezes, em determinados exercícios. É diferente do ditado comum em que o professor dita e o aluno copia, é por isso..... Tem o aspecto visual também, as figuras né? Eles se empolgam. Achem que é uma competição, mas na verdade não é uma competição, eles estão só escrevendo ali, fazendo o exercício.

(A13) Depois você pediu para que eles formassem frases oralmente com as figuras, lembra?

(A14) Aí eles me davam as respostas deles e eles tinham que acertar... porque para mim o mesmo par de figuras poderia ter vários adjetivos. E eu escrevi um atrás da gravura. Ganhava pontos, entre aspas, o grupo que acertasse aquele adjetivo exatamente.

(A15) O 'silent dictation' foi para comparativo, aí eu usei as mesmas figuras, as que davam para fazer algum trabalho com o superlativo, para eles usarem o superlativo também. Porque na verdade o comparativo eles já tinham dado antes, o comparativo é revisão, o que é novo aqui é o superlativo. Mas eles vêem os dois juntos porque, inclusive alguns exercícios do livro e na prova, eles têm que identificar na frase se vão usar o comparativo ou o superlativo.

F: Depois no final você escreveu as regras no quadro.

(A16) Sempre faço. Umas duas, três, quatro aulas, têm que ficar fazendo no quadro. Primeiro, porque sempre falta um que não pegou com o colega, aí a gente repete. É uma forma de revisar a regra, pra que eles tenham um contato novamente com a regra e não esqueçam nenhum detalhe. Coloquei no quadro mais uma vez para eles não se enrolarem, porque eu sei que têm dificuldades. Tem alunos ali que têm muitas dificuldades, então, precisam ver, olhar para aquilo ali, mais de uma vez. E na verdade dessa vez eu já coloquei no quadro já com a ajuda deles, eles é que iam me falando as regras e eu ia colocando no quadro.

(A17) Essa aluna aqui ((apontando para o vídeo)) não consegue acompanhar a aula toda em inglês, aí quando eu percebo que ela está perdida eu vou e falo em português. Alguma explicação importante, alguma parte da gramática importante, que eu sei que não pode passar, eu falo em português. É melhor que eles entendam do que a coisa passe. Eu não sei se eles terão a oportunidade de ver isso de novo.

(A18) Lá (na instituição A) eu aguardo pra corrigir o trabalho de casa no final para aqueles que chegam atrasados poderem acompanhar a correção, não pelo mesmo motivo que eu faço em B. (Comentário B12)

(A19) Se tem uma coisa que me irrita é quando você está corrigindo e alguns alunos não anotam nada. Eu acho que é por preguiça.

(A20) Esse quizz do livro eu fiz porque achei interessante. Nem todos são interessantes, mas esse aí eu gostei.

(A21) Se eu tivesse como tirar mais cópias, eles fariam mais exercícios escritos. Porque colocar no quadro toma muito tempo.

Anexo 6:

Entrevista 20.12.2005

(B1) Lá (instituição A) as atividades que você traz (atividades extras), eles olham com outros olhos. O que você traz, pode ser um trabalhinho pequeno, um exercício bobo, uma brincadeira bem simples, eles adoram. Eles vêem aquilo mesmo como um momento para diversão, apesar de saberem que estão aprendendo. Aqui não (instituição B), como os alunos têm acesso a diversos recursos, eu me sinto sempre nadando contra a maré, correndo o tempo todo para buscar uma coisa diferente. Tem momentos que você para e pensa que nada agrada. Parece aquelas crianças que têm tudo e você fica sem saber o que dar de presente. E aquela que não tem nada e você sabe que qualquer presente vai agradar.

(B2) A sensação que eu tenho quando eles me perguntam sobre a prova, é que eles só querem saber da prova, só estudam para a prova. Eles não querem saber se estão ali estudando, que precisam ter um vocabulário melhor, precisam ter uma fluência melhor, não. O objetivo ali é a prova. No outro canto (instituição A) a gente já tem uma outra idéia. Os alunos parecem que ficam sugando tudo que você pode dar, ficam esperando tudo que você pode ensinar. Claro que é não é esse mundo ‘Alice no país das maravilhas’. Tem alguns desinteressados também, como aqui (instituição B) tem muitos alunos que estão interessados. Mas proporcionalmente, os de lá são mais interessados. Acho que lá eles estão interessados no processo e os daqui o produto final, como se o professor fosse capaz de programá-los.

(B3) Eles (os alunos da instituição B) vêem o professor hoje em dia como uma pessoa que está servindo, está prestando um serviço. Como eu pago, no final do curso eu tenho que sair falando, não interessa como o professor vai fazer isso, o aluno está ali passivo. O professor que se vire para fazer dos alunos falantes de inglês. No outro (instituição A), eles têm essa noção de que você é o professor, mas eles têm a parcela de responsabilidade deles. Não são todos que pensam assim, mas a maioria me dá essa impressão.

(B4) Ele fala muito ((apontando para um aluno no vídeo)), ele participa muito e ele é diferente dos outros, porque nessa idade, isso é um problema do livro às vezes, a gente tem que cobrar deles uma discussão sobre tráfego, por exemplo, e eles não têm vocabulário para discutir, eles não conseguem argumentar ou não querem, são adolescentes. Esse menino é muito diferente porque ele fala bastante, mas a maioria não quer se expor pela idade, não quer falar nada. Isso é um problema que a gente enfrenta com o livro. Eles estão em um nível em que precisam discutir para melhorar a fluência e não tem nem maturidade nem vivência de mundo para discutir os temas desse livro, nem em inglês e nem em português.

(B5) Antigamente, antes do meu mestrado, eu era mais ansiosa, Eu achava que tinha que atropelar os momentos e isso mudou com as leituras de Allwright. As oportunidades. Agora eu espero, eu deixo um ajudar o outro. Nem que aquilo me tome cinco minutos, depois a gente ganha esse tempo em uma correção ou em um trabalho. Mas eu tento ficar mais atenta às oportunidades que acontecem em sala. E essas oportunidades acontecem muitas vezes, só que nem sempre a gente vê. A gente não percebe.

(B6) Eles (alunos da instituição B) têm preguiça de contribuir, de falar, de se expressar em inglês. Aquela aluna ((apontando para uma aluna)) sabia como ajudar o colega, ela sabia a tradução, ela sabia em inglês, porque ela não é uma aluna ruim, e ela ajuda em português.

(B7) Várias vezes quando estamos fazendo exercícios do livro. Olha ali ((apontando para o vídeo)), você tá vendo? Eles olham para parede, olham para baixo, estão realmente demonstrando que não estão interessados em responder àquelas perguntas. Por isso, muitas

vezes eu altero o que está no livro. Altero as perguntas, altero uma frase que eles tenham que fazer, para alguma coisa mais próxima da realidade deles. Até pelo tipo de relacionamento que a gente já criou na sala.

(Ela faz uma pergunta sobre marcar um encontro romântico e não aparecer)

(B8) Aqui a pergunta tem mais a ver com eles. Você está vendo? ((apontando para o vídeo)). Agora eles estão mais ligados. Porque vai ser engraçado, porque vai falar alguma coisa que todo mundo vai rir, aí eles ficam mais ligados.

(explicando como utiliza a sala inteligente da instituição B)

(B9) Na sala inteligente já existem vários exercícios preparados pelo departamento acadêmico, que eu prefiro usar o que já está prontinho pra não dar nenhum problema no computador.

(B10) O meu nível de tolerância com os alunos de A é muito maior do que com os alunos de B. Acho que é por causa das dificuldades que eles têm de chegar lá.

(B11) Olha como eles ficaram animados. Sabe porque? porque eu coloquei no quadro uma lista de situações minhas e eles têm que dar sugestões sobre a minha vida.

(B12) Eu corrigia os exercícios de casa no início da aula. Aí eles ficavam lá embaixo conversando com o segurança, enrolando, e só subiam depois de uns dez minutinhos. Eu mudei isso. Agora eu corrijo no final, no meio, onde me der vontade.

(B13) Quando a gente fez um treinamento internacional, em que o aluno tem ser espontâneo, tem que participar quando ele tiver vontade, que você não pode chamar. No início eu achei isso o máximo. Depois, eu comecei a ver que você fica fazendo isso o tempo inteiro e aqueles tímidos que ficam lá no canto, eles não falam nunca. E como eu avaliar aquele que não fala nunca? Porque se eu deixar ele não vai participar espontaneamente. Aí, eu até deixo uma parte da aula, porque aqueles que participam sempre você não precisa chamar, mas aqueles que não participam eu sempre chamo.

(B14) O trabalho de sala de aula é cansativo, mas ele é muito gratificante. Você saber que aquele aluno aprendeu alguma coisa com você. É muito gratificante.

(B15) Essa aula foi bem simples, bem normal, sem muitas atividades adicionais. Aliás, como a maioria das nossas aulas.

(B16) O tipo afinidade que os alunos têm com o professor influencia muito. Eles fazem as atividades, ficam com vergonha se não fizerem os exercícios. Você fazer com o que o aluno goste de você e das suas aulas dá muito mais certo do que você impor uma atividade, impor um procedimento, impor um comportamento. Você ser agradável, buscar um jeito melhor. É claro que nem sempre todos vão gostar de você.

(B17) Isso é uma coisa que eu faço. Quando eles estão com sono eu mando colocar as respostas no quadro, para poder acordar.

(B18) Isso é uma coisa que eu não gosto de fazer que é apresentar o tópico no final. Eles já estão cansados, doidos pra ir embora. Mas como eu estava apertada com o programa, então eu fiz isso para eles poderem fazer os exercícios em casa. Eu tive que revisar tudo depois na aula seguinte.