

## UMA PRÁTICA BEM PECULIAR – KEN HYLAND A VERY PECULIAR PRACTICE

DOI: 10.47677/gluks.v22i2.304

ARAÚJO, Roberto Carlos Ribeiro<sup>1</sup>

Nesta autobiografia profissional “A very peculiar practice”, pertencente à obra *Becoming and being an applied linguist* (2016)<sup>2</sup> editada por Rod Ellis na John Benjamins Publishing Company, o professor e pesquisador Ken Hyland apresenta sua visão da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, possibilitando-nos compreender o seu próprio percurso no desenvolvimento afirmativo da área. Trata-se de um texto recente se se considera a frequência com que textos autobiográficos são normalmente escritos, e de grande importância para se compreender as motivações contextuais que perpassam os interesses científico-profissionais do autor.

A leitura deste texto permite acompanhar os embates de Hyland na docência do inglês como segunda língua (L2), a busca por aprofundamento em sua formação universitária e o consequente desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Até o final do artigo, o leitor se deparará com importantes referências que influenciaram os trabalhos do autor, como é o caso de John Swales, e se enredará numa robusta teia de relações profissionais e institucionais capaz de unir continentes; sobretudo, ressaltar-se-ão as contribuições do autor para a prática do ensino de L2 e para as discussões sobre o ensino da escrita acadêmica.

A presente tradução se justifica ao trazer ao português brasileiro uma narrativa cativante, especialmente para aqueles que se interessam pelo estudo e ensino da escrita acadêmica e que, como Hyland, buscam dar sentido à interatividade nos textos acadêmicos. Espera-se que a tradução tenha conseguido manter a legibilidade do texto original – o qual apresenta registro menos hermético, apesar de ser ainda um texto técnico – e que resulte em

<sup>1</sup> É mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa-UFV (2020). É revisor de texto na Escola Nacional de Administração Pública (Enap).

<sup>2</sup> HYLAND, KEN. A very peculiar practice. In: *Becoming and being an applied linguist: the life histories of some applied linguists*. Ellis, R. (ed.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. Disponível em: <<https://www.benjamins.com/catalog/z.203>>.

leitura prática, objetiva e acessível a um público diversificado de professores e novos pesquisadores.

Resta apenas desejar que este encontro com Ken Hyland seja instigante e frutífero. Boa leitura!

Há uma visão da identidade que diz que os indivíduos não são um conjunto de características específicas tais como sinceridade, vaidade, egoísmo ou o que seja, mas a soma das histórias que eles contam sobre si mesmos. Supõe-se que as histórias revelem o que contemplamos e acreditamos ser, de alguma forma, importante; assim, o que podemos ter enxergado como uma série de escolhas irrefletidas e ações do momento, poderia se tratar, na verdade, de um direcionamento coerente a um objetivo. Menciono isso porque me ajuda a ver minha vida profissional como uma carreira acadêmica, em vez de uma sequência de trabalhos e publicações. Comecei ao simplesmente usar o inglês como meio de viajar pelo mundo, trabalhando como professor de língua inglesa, para viver em lugares exóticos e conhecer pessoas interessantes. No caminho, entretanto, descobri que gostava de ensinar, fiquei interessado em como as pessoas escreviam e aprendiam a escrever, e acumulei algumas qualificações com algumas experiências de ensino variadas. Tudo isso me levou a me sentar aqui no meu escritório, contemplando o porto de Hong Kong, nesta manhã de verão, como professor de Linguística Aplicada. Nesta autorreflexão biográfica, quero traçar algo dessa aparente mudança fortuita de um país e emprego a outro, para ponderar sobre essa trajetória; compreender algo do que significa estudar e ensinar escrita; e analisar essa prática tão peculiar.

Contar essa história ajudará, espero, a apresentar um contexto para quem possa ler meu trabalho e, mais importante, a incentivá-los como leitores a considerar suas próprias impressões acerca do modo como a escrita acadêmica tem emergido como um campo distinto na pesquisa e no ensino de língua.

### **Avaliação de percurso: atuando como professor de inglês como língua estrangeira (1977-1983)**

Nunca me esforcei muito na escola e saí, quando tinha 16 anos, com dois certificados gerais de educação de nível médio. Um deles, isso deve ser dito, era de língua inglesa, mas naquele tempo jamais pensei que um vago conhecimento de gramática fosse, pouco

provavelmente, útil para mim. Alguns anos antes de deixar a escola, no entanto, comecei a me interessar por questões sociais e políticas, e fui para as aulas noturnas de uma faculdade técnica para conseguir as qualificações necessárias para entrar na universidade. Estudei Sociologia em Warwick, naquele tempo uma universidade de vanguarda com irrequietos estudantes, e desenvolvi grande interesse pela interação e as formas em que construímos a sociedade ao participar dela. Um curso de três anos em Sociologia da Linguagem, ministrado por John Heritage – agora uma das figuras que conduzem a Análise da Conversação –, me deixou com uma paixão vitalícia por compreender como verdadeiramente construímos sentido uns com os outros.

Incapaz de conseguir uma bolsa para cursar o Mestrado em Ciências Humanas (Master of Arts – MA) quando me graduei, convenci-me de que podia ensinar Sociologia para obter algum provento e fui para uma faculdade de educação de docentes, durante um ano, para ganhar uma Pós-Graduação em Educação (PGCE). Naquela primavera, passei todos os sábados preenchendo formulários de solicitação de emprego para colégios e faculdades no Reino Unido; mas isso foi em 1977, apenas dois anos antes de que Margaret Thatcher fosse eleita para formar um governo, quando professores de Sociologia não eram muito demandados. Minhas 60 cartas de apresentação resultaram em apenas uma entrevista, da qual declinei. Depois vi um anúncio de jornal que mudou para sempre o rumo da minha vida: “necessita-se de professores de inglês voluntários no Sudão”. Viver e viajar no Sudão representa uma das experiências mais importantes da minha vida, mas o ensino ali foi inesquecível por diferentes razões. O White Nile Secondary School, em Ed Dueim – cinco horas de ônibus através do sul desértico da capital Cartum –, tinha pisos encardidos e poucos livros preciosos, mas muitos estudantes. Mais de 90 rapazes em cada sala, de fato, o que significava que minhas instruções de linguagem e tarefas cuidadosamente planejadas não alcançavam mais do que as três primeiras fileiras. Suponho que isso não tenha muita importância, já que os livros didáticos eram antigos e totalmente inúteis – pediam basicamente que os estudantes colocassem as formas verbais corretas nos espaços em branco das sentenças e respondessem aos exercícios de compreensão sobre jogadores de críquete e alpinistas britânicos.

O Sudão me ensinou que eu não sabia quase nada sobre língua ou como ensiná-la melhor. Então, de volta à Inglaterra para passar o verão, cursei um dos primeiros cursos do

RSA Certificate em TEFL (depois denominado Certificado Cambridge de Ensino de Língua Inglesa para Adultos – CELTA, abreviatura em inglês), na Bell School. Depois, consegui um trabalho em uma faculdade de língua de Londres para praticar meus novos conhecimentos. Havia muita confiança no TEFL no final dos anos 1970, com muito aconselhamento prescritivo sobre como ensinar línguas melhor – essa era a era do PPP (apresente, pratique, produza), uma sequência de ensino de três passos em que se explica uma estrutura-alvo aos alunos, seguida por uma prática de controle, depois uma fase de produção onde os estudantes usam essa língua em intercâmbios significativos. Ensinar envolvia fala. A L1 era tabu e fluência oral era o objetivo principal. Pouco espaço era destinado à escrita, a menos que fosse para praticar gramática. Essa abordagem ainda é amplamente utilizada hoje, especialmente nos níveis de proficiência mais baixos; mas comparada com a abordagem baseada em tarefa que se seguiu, parece mais comum e menos teorizada.

As limitações do PPP ficaram evidentes para mim nos meus dois trabalhos seguintes. Foram dois anos em uma escola privada em Riade, na Arábia Saudita, ensinando aos filhos da família real saudita e, depois, três anos em uma escola secundária na área rural da Malásia, próxima da fronteira da Tailândia, ensinando às crianças descalças dos cultivadores de arroz. O PPP era enganadoramente exitoso. Depois de anos de métodos repetitivos e tediosos, os alunos disfrutavam das aulas e pareciam confortáveis com a nova língua que estavam produzindo e usando precisamente. Entretanto, após algumas lições, ficou claro que as novas estruturas podiam não ter se fixado, de modo que eles fossem capazes de produzir a nova língua; assim como podem ter usado em demasia a estrutura-alvo, não soando completamente natural. Essas frustrações com meu ensino e meu conhecimento limitado do tema me incentivaram a me inscrever em um MA de Linguística Aplicada, que meu empregador na Malásia, o Centre of British Teachers, estava oferecendo em parceria com a universidade de Birmingham. Esse mestrado contou com um membro da equipe de Birmingham, Malcolm Coulthard no primeiro ano, e Mike McCarthy no segundo ano, vivendo em Kuala Lumpur e visitando as principais cidades da Malásia todo mês para dar seminários e desenvolver tarefas para os 20 professores do Centro para Professores Britânicos (CFBT) por dois ou três anos. John Sinclair, professor de língua inglesa moderna na Universidade de Birmingham, era quem estava por trás do projeto e o chamou de o “MA da Selva”.

### **Assimilando o trabalho: o MA da Selva (1983-1984)**

O MA foi fantástico, experiência reveladora que me mostrou que podia ser produtivo para os estudantes usar a linguagem para realizar uma tarefa, sem decidir primeiro o que essa linguagem deveria ser. O MA também me mostrou a importância de analisar textos para descobrir quais são suas características-chave, em vez de esperar que os livros didáticos me digam. Tive a sorte de receber ensinamentos de dois exitosos linguistas aplicados na época, como eram e seguem sendo Malcolm e Mike – excelentes analistas do discurso, os quais foram capazes de transmitir conhecimento e entusiasmo a seus estudantes. Concluiu-se o MA com um período em Birmingham, depois de completar o meu contrato na Malásia. Passei o inverno de 1983-1984 caminhando arduamente na costa sempre nevada, deslocando-me de uma casa bastante fria alugada em Stirchley até as aulas na universidade ministradas por Tim Johns, John Sinclair, Malcolm Coulthard, Michael Hoey, Tony Dudley-Evans e outros.

Ali encontrei conceitos de ponta em ensino pela primeira vez, tais como Aprendizagem de Língua Assistida por Computador e Inglês para Fins Específicos, mas eu imprudentemente faltei a muitas aulas a fim de focar em minha dissertação. Esta foi supervisionada por Malcolm Coulthard e analisava criticamente diferentes abordagens para estudar a interação falada. Apesar de ter recebido um prestigiado prêmio por esse trabalho, ainda me critico por não ter tirado maior proveito da oportunidade para aprender mais com essas grandes figuras. Em particular, Tim Johns estava desenvolvendo inovadores programas de aprendizagem de língua assistida por computador e atividades em corpora, em que os estudantes eram incentivados a explorar textos autênticos para compreender como a língua é realmente usada, um processo que ele chamava de Data Driven Learning (DDL).

Birmingham me infundiu a paixão pela Análise do Discurso e, fortuitamente, me introduziu ao que podíamos aprender a partir dos corpora. Isso se deu em grande medida porque o departamento era conduzido por John Sinclair, um dos maiores linguistas de finais do século 20 e primeiro defensor da Linguística de Corpus. Quando estive ali, ele estava liderando um projeto financiado pela editora Collins, para criar um corpus de larga escala que formaria a base de um dicionário para aprendizes e outros materiais de ensino. O corpus conhecido como Bank of English se tornou o maior corpus do inglês do mundo e foi usado para desenvolver os dicionários Cobuild, embasado em uma análise de frequência e nos modos em que usamos realmente a língua – em vez de embasado na intuição, como era

anteriormente o caso. O projeto revolucionou a Lexicografia nos anos 1980 e me incentivou a pensar na importância de explorar a frequência de uso como uma medida da proeminência linguística, e como os agrupamentos de textos autênticos podem nos dizer coisas não apenas sobre a linguagem, mas também sobre os escritores, com base em suas escolhas linguísticas.

### **Um interesse em ascensão: Inglês para Fins Específicos (1984-1990)**

Após o MA, voltando para a Arábia Saudita, consegui um emprego como professor de língua em uma universidade, mas, dessa vez, para a cosmopolita cidade portuária de Jidá, na universidade King Abdulaziz. Ensinar aos alunos de ciência no Centro de Língua Inglesa da universidade foi meu primeiro encontro com o Inglês para Fins Específicos (ESP, abreviatura em inglês). Tive sorte, uma vez que esse centro tinha sido palco de uma importante iniciativa pioneira em ESP poucos anos antes, onde o British Council tinha estabelecido um projeto para desenvolver materiais de ensino com base na análise de textos acadêmicos. Ao identificar características gramaticais-chave da escrita científica, essa equipe criou uma forte cultura de ESP no centro e também reuniu excelente banco de textos e atividades. Esses materiais me mostraram o valor de usar a análise de texto para identificar características particulares dos tipos específicos de escrita, a fim de poder observar quão distintos se expressam os textos da biologia em relação aos da ciência da terra, e como esses eram diferentes dos artigos de jornais e dos gêneros científicos populares, que são frequentemente usados nas aulas de escrita.

Apesar de que o ESP tivesse um desenvolvimento relativamente novo em 1984, quando cheguei em Jidá, o periódico *English for Specific Purposes* já existia desde 1980 e, como mostra o *Episodes in ESP* (1985) de Swales, pesquisas estavam surgindo desde finais da década de 1960, as quais buscavam descrever textos (científicos principalmente) por meio dos esforços pioneiros de Ewer e Latorre (1969), Selinker (SELNIKER *et al.*, 1981; SELNIKER *et al.*, 1976), Trimble (1985) e do próprio Swales (1990). O ESP colocava a escrita de volta na agenda depois de muitos anos, quando a gramática e o inglês oral dominavam o ensino de língua. Nos anos de 1970 e 1980, os cognitivistas e os estruturalistas dominavam a área teórica e a instrução para a escrita na universidade consistia em usar a escrita para mascarar o ensino da gramática, ou em observar os estudantes enfrentarem uma série de esquemas processuais. Isso começou a mudar na metade dos anos 1980 e o interesse

teórico se direcionou para analisar as situações nas quais os estudantes teriam de usar a língua.

Enquanto alguns pesquisadores estavam começando a olhar mais atentamente como era o discurso acadêmico, outros estavam questionando a orientação dada em livros didáticos e guias de estilo. Janet Holmes (1988), por exemplo, encontrou consideráveis discrepâncias nos modos em que a atenuação era apresentada em uma seleção de livros acadêmicos, comparados com o que ocorria na vida real; enquanto Greg Myers (1991) mostrava que os livros didáticos de uma disciplina se revelavam como recursos de ensino pobres, uma vez que não representavam os tipos de interações que os estudantes necessitavam para escrever seus próprios textos. Isso estimulou uma propensão a produzir materiais caseiros, uma vez que reagíamos às necessidades da linguagem científica dos nossos estudantes com uma avalanche de textos fotocopiados e tarefas. “Relevância” e “autenticidade” estavam se tornando os propósitos da orientação da escrita acadêmica e os editores se voltaram para as possibilidades comerciais desse novo mercado produzindo livros didáticos sobre os usos especializados do inglês. O debate sobre se podíamos reagir às necessidades locais com livros didáticos produzidos em massa estava ficando agitado e continua até hoje.

Depois de quatro anos em Jidá, eu estava pronto para uma mudança e, em 1988, mudei-me para a Universidade de Tecnologia em Lae, na costa noroeste de Papua-Nova Guiné. Lá tive muita sorte de trabalhar com figuras liderantes do ESP, como Bill Robinson e Colin Baron, que estavam organizando suas aulas de maneira inovadora para unir atividades do ESP ao trabalho disciplinar dos estudantes. A abordagem de Colin, por exemplo, consistiu em conseguir que seus estudantes de Engenharia Civil desenhassem, construíssem e testassem réplica de silos de arroz e guas usando jornais e cordões, depois escrevessem relatórios do processo (BARON, 1991).

Também comecei a ter interesse por gênero, lendo naquele momento o trabalho proveniente da Austrália de Jim Martin (1987) e Fran Christie (CHRISTIE, 1987; CHRISTIE; MARTIN, 1997). Esse interesse ficou mais forte quando vi como podia ser utilizado para apoiar o aprendizado dos estudantes de maneira sistemática, particularmente modelando textos e identificando estágios-chave. O líder do meu departamento em Unitech, Stewart Marshal, estimulou isso devido ao êxito que teve com um programa computacional embasado em gênero, que ele desenvolveu para dar *feedback* aos estudantes de engenharia acerca de

seus relatórios sobre desenho e testagem de réplica de pontes (MARSHALL, 1991). Através de uma série de mensagens ao professor, o programa gerava comentários sobre o relatório de um estudante, dando avaliação e conselho com base na estrutura genérica que tinha sido identificada. O programa não somente era capaz de dar *feedback* mais detalhado aos estudantes dessa forma, mas também ajudava a reforçar o conhecimento de gênero, a fortalecer uma compreensão das convenções da comunidade e a dar sugestões de melhoria. Esse interesse em gênero me levou à publicação do meu primeiro artigo de pesquisa (HYLAND, 1990), que apareceu na revista RELC e se baseava na análise dos manuscritos de ensaios argumentativos escritos pelos estudantes secundaristas de Papua-Nova Guiné, que se empilhavam no meu escritório. Em seguida, e para além dos meus sonhos mais entusiastas, minha esposa Fiona e eu nos empenhamos em publicar um artigo no periódico *English for Specific Purposes* (ESPJ) a respeito dos tipos de resumo em ESP, com base no nosso curso de inglês para negócios em Papua-Nova Guiné "Go for Gold" (HYLAND; HYLAND, 1992).

### **Consenso em escrutínio: algumas questões problemáticas**

Naquele momento, era como se tivéssemos todas as respostas: a orientação que tínhamos como professores era para ignorar nossas intuições e escrever nossos resumos e materiais usando uma análise necessária tão detalhada quanto o tempo permitia, provavelmente observando os tipos de textos que nossos estudantes tinham de ler e escrever. Não estávamos, em grande parte, demasiado preocupados com a possibilidade de que as diferentes partes interessadas, tais como a instituição, os grupos profissionais, os estudantes e os comitês examinadores, pudessem ter diferentes perspectivas, nem que métodos de ensino que funcionavam bem em uma cultura pudessem ter problemas quando transplantados a outra cultura. Pouco se pensava nas identidades individuais do estudante ou no tipo de análise das necessidades que deveríamos estar conduzindo. Entretanto, ao mesmo tempo em que o ESP tinha alcançado um importante impulso com a pergunta “por que esses estudantes estão aprendendo inglês?”, alguns especialistas consideravam a análise das necessidades como um processo imparcial e científico desenhado para mensurar objetivos com precisão e responsabilidade – um modo de estabelecer os elos entre estudantes singulares e programas curriculares singulares (e.g., MUNBY, 1978). Como professores, rapidamente percebemos



que as coisas não eram simples assim e, durante os anos 1990, ganhamos crescente confiança em nossas interpretações acerca tanto dos estudantes quanto de seus textos.

Também naquele tempo, mas isso ainda ronda muitos professores de hoje, havia uma preocupação com a profundidade do conhecimento necessário caso fossem ensinar aos estudantes de uma disciplina a escrever em inglês. Necessitávamos qualificações especiais para ensinar inglês da medicina ou para negócios, por exemplo? No entanto, essa crise de confiança tem sido crescentemente suplantada por uma nova autoimagem, em que os professores se veem como especialistas da linguagem e não especialistas da disciplina. Houve, acredito, certa transformação, de modo que agora reconhecem que é sua responsabilidade identificar características-chave dos gêneros, convertê-los em materiais efetivos e, depois, inseri-los na sala de aula que inclui esse conhecimento. Viram que não era necessário ser especialista no conteúdo disciplinar, mas necessitavam de uma empatia por determinada área vocacional.

Juntamente com a crescente percepção de que as universidades compreendem uma pluralidade de letramentos, e com as universidades incorporando alguns especialistas do letramento em determinadas faculdades para ensinar aos seus alunos exclusivamente, uma tendência se desenvolveu na direção da ascendente especialização entre professores. O versátil professor de inglês com propósitos acadêmicos (EAP, em inglês), enquanto ainda parte do panorama acadêmico, começou a se especializar no discurso de uma ou duas áreas, tais como engenharia e direito, ciências da vida ou belas artes. Eles têm enfocado seu conhecimento e aperfeiçoado suas habilidades em uma área disciplinar específica, satisfazendo uma curiosidade ou interesse na matéria, ou, talvez, em resposta à crescente familiaridade com discursos específicos.

Esse movimento voltado para a especialização entre professores da escrita e nos currículos tem enfrentado séria oposição ao ensino de matéria específica. Hutchison e Waters (1987) e George Blue (1988) no Reino Unido, por exemplo, entendiam que a ênfase deveria ser nos aprendizes e na aprendizagem, em vez de em textos e práticas-alvo; ao passo que escritores como Ruth Spack (1988) nos Estados Unidos acreditavam que os professores de língua não podiam ensinar discursos especializados efetivamente. As coisas mudaram muito desde então. Advindo de uma base liberal das artes e da retórica, Spack não acreditava em professores de EAP e não compreendia a Linguística Aplicada. Ela, conseqüentemente,

julgava erroneamente o profissionalismo dos professores e o seu desejo de se envolver com os textos e as práticas das disciplinas. A explosão de pesquisas sobre a escrita das disciplinas acadêmicas durante os últimos 20 anos significa que estamos mais bem informados sobre textos do que estávamos antes, e bem mais capacitados a orientar estudantes em seus estudos disciplinares, particularmente em leitura e escrita.

Apesar de parecer o contrário, essa especialização seguiu, de muitas maneiras, uma compreensão atualizada do que significa focar o aprendiz. Ficar apenas um passo atrás a fim de deixar que os estudantes “encontrem sua voz” e expressem sentidos pessoais (os assim denominados métodos “centrados no aprendiz”) não é factível nos contextos do EAP, apesar de que a familiaridade do aprendiz com uma determinada matéria e o interesse em conseguir boas notas sejam fatores motivadores poderosos que os professores têm buscado usar em seus ensinamentos. Crucial para essa mudança é a posição construtivista, que reconhece a importância da linguagem na construção do conhecimento e da identidade disciplinar, adotando maior respeito pelo conhecimento subjetivo dos estudantes, seus interesses e percepções. Isso acompanhou uma apreciação atualizada de como o processo podia ser integrado com o produto que, visto como criação direcionada a um propósito, representa tratar a gramática como um recurso para formar sentidos especializados disciplinares, em vez de curiosidades atomizadas, ao passo que o processo não é mais apenas uma série de estratégias desestruturadas, mas um conceito mais amplo de pesquisa contextualmente situada e reflexão.

### **Tornando-se acadêmico: um participante bem periférico (1991-1995)**

Com os crescentes níveis de crime e violência em Papua-Nova Guiné e um ascendente desejo de mudança profissional, mudei-me para um local de trabalho bem diferente na ilha do norte da Nova Zelândia. O International Pacific College foi fundado como uma faculdade residencial privada um ano antes da minha chegada, servindo principalmente a estudantes japoneses. Fui o primeiro chefe do seu Departamento de Inglês como Língua Internacional (EIL, em inglês), responsável por respaldar o inglês e desenvolver para o governo uma reconhecida licenciatura em inglês como língua internacional. A oportunidade de criar uma licenciatura do zero foi uma experiência excelente. Meus colegas Brian Paltridge, Donna Starks, Fiona Hyland e eu aproveitamos a maioria das oportunidades, criando juntos uma combinação de cursos para oferecer aos estudantes uma base em análise linguística, literatura,

questões do inglês mundial e competência em letramento acadêmico. Infelizmente, com o tempo, todos os membros da equipe deixaram o programa lançado em 1994, mas foi gratificante enquanto durou.

No segundo ano da minha permanência de três anos no International Pacific College, matriculei-me em um PhD de tempo parcial na Universidade de Queensland da Austrália e me decidi finalmente, depois de esboçar três propostas bem diferentes, a observar a escrita científica. Prosseguiu com o interesse em escrita acadêmica que eu desenvolvi em Papua Nova Guiné e estava começando a descobrir como as variedades de textos escritos podiam estar relacionadas com as práticas da comunidade e os particulares arranjos sociais daqueles que os escreviam e que os liam. Minha dissertação do MA em interação conversacional me ensinou que a linguagem é sempre “projetada para o receptor” ou criada com um interlocutor em mente para levar em conta seu conhecimento básico particular, prováveis reações e respostas afetivas. O trabalho de Bazerman (BAZERMAN, 1988; BAZERMAN; PARADIS, 1991), Swales (1990) e outros me revelou que a escrita podia ser vista do mesmo modo, e que até os textos acadêmicos são formatados pelos autores para seus leitores.

O fato de que os autores acadêmicos são influenciados pelas potenciais respostas dos leitores a fim de escrever de modo específico revelou como podíamos entender as particulares discussões acadêmicas de diferentes disciplinas e isso, por sua vez, podia nos informar tanto sobre as práticas sociais quanto as crenças epistemológicas dos diferentes campos. Seguindo referências nesses textos de Linguística Aplicada, encontrei-me lendo sociólogos da ciência como Karin Knorr-Cetina (1981), Bruno Latour (1987) e Michael Mullkay (1979) – todos esses mostraram como o consenso científico é construído socialmente através do discurso. Esse era um tema excitante, uma vez que significava que certas formas de dizer coisas não apenas comunicavam a posição individual de um escritor, mas também os valores e as crenças de uma disciplina. Como os sociólogos não explicavam os detalhes linguísticos práticos e básicos de seu processo, era óbvio que havia muito a pesquisar.

Deparei-me com a atenuação no meu PhD. Esse era, então, o domínio de linguistas sérios e importantes como Geoffrey Leech e Frank Palmer, que viam a modalidade como uma categoria gramatical abstrata – e de filósofos epistêmicos, que estavam mais preocupados em como podíamos saber do que em como afirmamos o que sabemos. Pensei que seria interessante observar como os cientistas falavam acerca de como sabiam algo ou, na verdade,

como tentavam persuadir os outros acerca do que percebiam que sabiam. Isso parecia estar ligado a como a prosa da ciência, aparentemente “evacuada de autor”, permitia aos escritores apresentar um posicionamento em suas afirmações e construir a si mesmos como membros críveis.

Escolhi a biologia para estudar, a qual parecia ser uma disciplina relativamente acessível e repleta de adornos retóricos e modelos elegantes, e comecei reunindo o que idealizadamente chamava meu “corpus”, que consistia na realidade de 16 artigos de pesquisa fotocopiados no prazo de uma hora na biblioteca. Quando meu sistema de categorização se desenvolveu, codifiquei meus dados com marcadores de texto de cores diferentes – vermelha para verbos modais, amarela para verbos lexicais, azul para advérbios e assim por diante, e logo em seguida para as funções. Passando os recessos em UQ, em Brisbane, com meu orientador, Lynne Wales, procurei finalizar os estudos em pouco menos de dois anos, estudando em tempo parcial. Senti que era importante dar um impulso a fim de concluí-los, caso eu perdesse o interesse no tema; mas, como se revelou, ainda hoje me deparo falando sobre atenuação em conferências, quase 20 anos seguidos. Dois de meus heróis na época, John Swales em Michigan e Janet Holmes na Victoria University of Wellington, em Nova Zelândia, tiveram a gentileza de examinar minha tese e sou eternamente grato pelo encorajamento recebido.

Antes de completar a tese, resolvi fazer outra mudança. Como andarilho e alguém que gosta de caminhar nas montanhas todo fim de semana, Nova Zelândia era um paraíso, mas é difícil viver em um país tanto tempo sem desenvolver uma forte sensação de isolamento. Localizada no final de uma extremidade do planeta e tendo de voar quatro horas para outra cidade mais próxima, normalmente a pessoa se sente em um extenso e demorado caminho. Como tinha aproveitado bem meu tempo na Malásia, estava ansioso para retornar à Ásia e, então, assumi um trabalho como professor na Lingnan University em Hong Kong e, em seguida, depois de dois anos, como professor associado na City University.

### **Ganhando voz: publicação e reputação (1995-2003)**

Comecei a publicar alguns artigos antes e durante meus estudos de PhD, mas minha dissertação forneceu uma rica fonte de ideias e busquei publicar vários artigos sobre

atenuação, alguns em periódicos importantes como *Written Communication*, *English for Specific Purposes*, *Language Awareness*, *Applied Linguistics* e *System*.

Estava particularmente satisfeito por me encontrar na Linguística Aplicada e, apesar de estar há pouco tempo nessa área, a primeira oportunidade foi a mais excitante. O artigo discutia essencialmente sobre a importância da atenuação como elemento-chave para ganhar aceitação para as proposições acadêmicas. Os atenuadores permitem que os escritores antecipem possíveis oposições a argumentos ao expressar as proposições com precisão, cautela e deferência ao ponto de vista dos colegas e, ao mesmo tempo, nos dizem algo sobre os contextos social e institucional em que são utilizados. Uma versão ampliada desse argumento, juntamente com uma categorização pragmática e formal dos atenuadores e sua relevância para os professores de inglês com propósitos acadêmicos, foi também tópico do meu primeiro livro, publicado por John Benjamins (HYLAND, 1998). Apesar de seu preço elevado devido à edição em capa dura, fiquei satisfeito com a venda do livro e surpreso com a duradoura popularidade da atenuação como um tópico na Linguística Aplicada.

O Departamento de Inglês na City University era um lugar excelente para ficar, pelo menos no início, e oferecia um ambiente estimulante para a pesquisa, dando-me oportunidades de expandir meu ensino na educação para docente. Meus colegas, incluindo Chris Candlin, Vijay Bhatia, John Flowerdew e Ron Scollon, todos eram expoentes na área e produziram uma forte cultura de pesquisa no departamento. Com Chris Candlin editei meu primeiro livro *Writing: texts, processes and practices* (CANDLIN; HYLAND, 1999), que apresentava uma abordagem multidisciplinar da escrita através de uma série de diferentes cenários acadêmico, social e profissional. Mais uma vez, enfatizávamos o papel das práticas culturais e institucionais em textos escritos e aprendi muito sobre a escrita em outros contextos além da academia. Na City University, também comecei a lecionar alguns cursos de graduação na nossa Licenciatura (Bachelor of Arts – BA) em Inglês para Comunicação Profissional e cursos de BA para professores de inglês para falantes de outras línguas (TESOL, abreviatura em inglês), que me ajudou a refletir sobre minhas próprias práticas de ensino. Um grupo nosso, conduzido pelo entusiasta Vijay Bhatia – e diante de considerável oposição institucional –, desenvolveu um inovador MA em inglês com propósitos específicos. Esse foi o primeiro MA autofinanciado na universidade e um dos primeiros títulos mais elevados em inglês com propósitos específicos no mundo. Tornou-se um sucesso imediato,

atraindo principalmente professores do ensino médio que queriam trabalhar em centros de língua da universidade, unidades de treinamento da companhia ou institutos vocacionais.

Também fiz amizade com John Milton na Hong Kong University of Science and Technology, que era um grande incentivador do uso de computadores na educação e tinha desenvolvido acessórios computacionais amigáveis para estudantes, como é o caso do concordanciador WordPilot. Depois de escrever um artigo embasado em corpus com John, comparando o uso da atenuação em um exame universitário de estudantes de Hong Kong e UK (HYLAND; MILTON, 1997), fiquei mais interessado em criar meus próprios *corpora* como base na pesquisa em escrita acadêmica. Com a ajuda de várias bolsas de estudo e um assistente de pesquisa, comecei a reunir uma quantidade de corpora em uma série de diferentes gêneros acadêmicos escritos, como artigos de pesquisa, resenhas críticas, resumos, cartas científicas e ensaios estudantis (e.g. HYLAND, 2000). Isso produziu uma onda de interesse em corpora, enquanto testemunhávamos uma transformação tanto da quantidade de pesquisa feita em discurso acadêmico e profissional quanto dos modos em que é feita. Gênero e análise de corpus começaram a preterir métodos alternativos em tal medida que – aí está basicamente a convenção – nisso consiste o fazer pesquisa em escrita.

O surgimento dos estudos do gênero na escrita acadêmica se deve muito ao impacto do livro *Genre Analysis* de John Swales (1990). Esse é talvez o livro mais influente a respeito da escrita acadêmica (o Google Acadêmico apresentava 9400 citações à mencionada obra até meados de 2015) e seu impacto alcança quase todo trabalho sobre discurso acadêmico desde então. Enquanto outras versões de gênero estavam sendo usadas nos anos 1980, Swales trouxe para a escrita acadêmica uma teoria da linguagem socialmente inspirada e uma pedagogia oficial embasada na pesquisa de textos. Tratava-se de um método que nos ajudou a ver as realidades das comunidades sociais, e particularmente das disciplinas, como constituídas por meio do uso recorrente de formas convencionalizadas; mostrou-nos como os indivíduos usavam a linguagem para desenvolver relacionamentos, estabelecer comunidades e realizar as coisas. Também difundiu pesquisa sobre os modos em que os gêneros se diferenciavam através das disciplinas e grupos de língua e, assim, motivou pesquisa sobre línguas além do inglês e as maneiras nas quais os falantes dessas línguas usavam o inglês. Estudos do gênero têm se desenvolvido e diversificado desde então, sendo conduzidos de formas diferentes por pesquisadores vinculados a interpretações distintas. Mas o trabalho de Swales, para mim e

muitos outros, foi o ponto inicial de tudo. O que é demonstrado – e celebrado – por uma edição especial do *Journal of English for Academic Purposes* em 2015, marcando o vigésimo quinto aniversário da publicação do livro de Swales.

Análises de corpora também tiveram impressionante desenvolvimento no princípio dos anos 1990. Há vários modos de conduzir pesquisa de corpus, mas Tognini-Bonelli (2001) faz uma distinção entre estudos embasados em corpus (*corpus-based*) e os orientados pelo corpus (*corpus-driven*). O primeiro usa o corpus como fonte de exemplos para averiguar as intuições do pesquisador, enquanto uma análise orientada pelo corpus é mais indutiva: o corpus é o dado e a base para qualquer descoberta dos padrões de uso. Tenho usado ambos os métodos, mas normalmente inicio ao focar atributos potencialmente produtivos que podem comumente ser categorizados como realizando certa função, tais como automenção, atenuação, diretrizes e assim por diante, com base no que encontro na literatura, no que descobri a partir das entrevistas com escritores e no que aprendi em minha pesquisa anterior na área. Então insiro isso no computador para entender mais sobre o gênero ou o próprio atributo, sua frequência ou comportamento. Mas *corpora* também são meios de descobrir coisas que não sabíamos sobre a própria linguagem acadêmica, usando técnicas orientadas pelo corpus e delegando a tarefa de identificar atributos ao computador, gerando listas de itens lexicais e palavras-chave de alta frequência para mais estudo. Consequentemente, em certa medida aprendi muito sobre colocações, vocabulário acadêmico e grupos lexicais em diferentes gêneros e disciplinas.

Os itens identificados a partir de um desses pontos iniciantes oferecem a base para mais estudo por meio da colocação, da análise de *cluster* e das comparações para ver de que forma particular acadêmicos e comunidades disciplinares usam recursos-alvo para gerir suas interações sociais. A importância de um corpus, então, consiste em que ele nos dá dados da linguagem que representam a experiência de linguagem de um falante em um domínio restrito, informando-nos mais sobre os escritores e as comunidades disciplinares. Também temos, no entanto, aprendido muito sobre os gêneros que ninguém antes notava ou dava atenção. No final da década de 1990 e princípios da década de 2000, escrevi artigos sobre agradecimentos (p. ex., HYLAND, 2003), teses de graduação (HYLAND, 2006), resenhas críticas (TSE; HYLAND, 2006), dissertações (HYLAND, 2004) e, depois, descritores de periódicos mais recentes (HYLAND; TSE, 2009), artigos científicos populares (HYLAND,

2010), *homepages* acadêmicas (HYLAND, 2011) e biografias (HYLAND; TSE, 2012). Em todos esses trabalhos, estive – trabalhando frequentemente com Polly Tse, meu assistente de pesquisa em um momento e, em seguida, estudante de PhD – buscando evidência de padronização típica e recursos-chave.

Meu principal interesse era saber como os corpora podem revelar os modos nos quais a persuasão acadêmica envolve os escritores ao assegurar a concordância dos leitores por meio de interações acadêmicas apropriadas. Há agora um pequeno setor da pesquisa de corpus demonstrando como um recurso ou outros assessórios revelam a consciência do escritor sobre o contexto textual e os leitores, que formam parte desse contexto. No princípio da década de 2000, estávamos apenas começando a compreender como os corpora podiam oferecer acesso aos modos nos quais a linguagem constrói disciplinas e conhecimento por meio de repetidas escolhas retóricas. A repetição de certas formas de expressão, certos arranjos textuais e certos padrões vocabulares indica preferências da comunidade por formas de argumento e interações sociais, bem como por ideologias epistemológicas ou o que se considera como verdade estabelecida. Conjuntamente, esses recursos nos têm informado muito acerca do funcionamento das disciplinas e como a persuasão se realiza através de ideias estruturantes e de maneira familiar aos leitores. Também têm gerado bastantes materiais de ensino satisfatórios que ajudam os leitores a se tornarem escritores atentos à disciplina e autoconscientes, mais capazes de construir personalidade autoral apropriada.

Toda essa atividade indicava que, ao final da década de 1990, a maioria das submissões ao periódico *English for Specific Purposes Journal* (ESPJ) estava relacionada a discursos acadêmicos e, assim, era o momento certo para que um novo periódico tratasse de comunicação acadêmica. Quando Liz Hamp-Lyons me sugeriu a ideia, em um táxi atravessando o Causeway entre a Malásia e Singapura, eu a aceitei. Os Elsevier também estavam encantados com a ideia e lançamos a primeira edição em 2002, com muitos artigos de celebridades convidadas do mundo da escrita acadêmica, incluindo John Swales, Ann Johns, Suresh Canagarajah e Mark Warschauer. O periódico, desde então, tem-se estabelecido como uma revista de ponta na pesquisa da escrita acadêmica e foi incluído recentemente no Social Science Citation Index com alto fator de impacto. Eu também retornei ali mais uma vez como coeditor em 2015.



### **Professor em cena: o Instituto de Educação (2003-2009)**

Estive na City University durante sete anos como professor associado e me candidatei à promoção várias vezes, antes que me desse conta de que tinha de partir para impulsionar minha carreira. Quase um conflito aberto tinha começado entre o Departamento de Inglês e o decano da faculdade e, então, enviei prontamente uma solicitação de um posto, que vi sendo anunciado no departamento da Deborah Cameron, no Instituto de Educação em Londres. “Debbie” era uma pessoa formidável, uma mente bastante aguda e uma feminista radical. Ela é uma sociolinguista conhecida mais amplamente por seu trabalho com gênero, globalização e língua, e discurso no local de trabalho. Também é uma crítica declarada de questões sociais e políticas na mídia britânica, com ideias bem claras sobre língua. Eu estava inseguro quanto à forma como iria me adaptar à Universidade de Londres, mas Debbie me incentivou a me candidatar como professor adjunto (reader), uma posição bastante peculiar na hierarquia da UK University, entre professor assistente (senior lecturer) e professor.

Alguns meses depois que cheguei, no entanto, Debbie mudou-se para uma cátedra na Oxford University e Gunther Kress, outro renomado linguista, assumiu o comando. Gunther é um linguista aplicado inspirador que contribuiu para o desenvolvimento de (pelo menos) três grandes linhas da Linguística Aplicada durante sua carreira: linguística sistêmico-funcional, análise crítica do discurso e análise do discurso multimodal. Debbie e Gunther contribuíram enormemente para meu entendimento da Linguística Aplicada e para meu crescimento como acadêmico, introduzindo-me em novas áreas do campo e mostrando-me algo do amplo escopo da disciplina. A pesquisa de Debbie sobre os modos em que a linguagem funciona para estruturar relações sociais em diversos ambientes, particularmente nos contextos de trabalho, ajuda quem trabalha com Inglês com Propósitos Acadêmicos (EAP) a ver mais claramente como fatores institucionais operam para construir desigualdade por meio da linguagem. O trabalho de Gunther, por outro lado, amplia nossa conceptualização de letramento, incluindo o letramento acadêmico, ao expandi-lo para além da leitura e da escrita a fim de abarcar todos os tipos de semiótica, formas carregadas de sentido na construção. Textos acadêmicos, particularmente os da ciência, sempre apresentaram dados em forma gráfica, mas Kress vai além e nos força a observar tanto o novo predomínio da imagem, como também o novo predomínio da tela sobre a página.

Assim, apesar de que atuem fora do campo da escrita acadêmica, esses dois autores trabalham de maneiras distintas com aspectos contemporâneos do discurso e a melhor forma de compreendê-lo. Ademais, ambos são escritores retoricamente conscientes, o que os torna bastante legíveis. Ler o trabalho desses autores me incentivou a pensar mais sobre a composição do auditório e a empatia com o leitor quando escrevia e, como resultado, tenho procurado ser tão acessível quanto possível. Sua influência também me estimulou a ir além dos caminhos já percorridos através de ensaios, livros didáticos e artigos de pesquisa, para descobrir como os autores implementam a linguagem em gêneros menos familiares. Durante esse tempo me dediquei a uma série de gêneros que não tinha recebido muita atenção no EAP, tais como agradecimentos, *homepages* acadêmicas e artigos científicos populares.

Durante esse tempo estive desenvolvendo também minha compreensão das interações sociais na escrita acadêmica, trabalhando no que eu esperava que oferecesse estruturas analíticas compreensíveis e bem estruturadas da interpessoalidade nos gêneros acadêmicos. Nesse caso, busquei expandir meu trabalho sobre interação para mapear a codificação discursiva da relação escritor-leitor, que, na esfera acadêmica, influência e é influenciada pela afiliação disciplinar e pelo auditório ao qual se direciona. Um aspecto disso foi meu trabalho sobre metadiscorso, isto é, “aqueles aspectos do texto que se referem explicitamente à organização do discurso ou ao posicionamento do escritor orientado ao seu conteúdo ou ao leitor” (HYLAND, 2000, p. 109). A ideia de metadiscorso não era nova e nem certamente uma ideia original minha. Simplesmente refinei suas categorias e estabeleci uma estrutura. Mas enquanto demandou atenção durante alguns anos, procurei desenvolver um modelo analiticamente mais robusto que buscou superar as críticas ao metadiscorso de ser algo vago e pouco teorizado, com definições conflitantes e ambiguidade acerca de quais recursos incluir e como categorizá-los.

Isso significava ver o metadiscorso como um termo guarda-chuva para os recursos que organizam as interações escritor-leitor. Surgiu de um projeto financiado de mestrado e tese doutoral do governo de Hong Kong, que finalizei antes de ir para Londres, e que buscava oferecer critérios claros para identificar e codificar recursos. Afirmava-se que: 1) o metadiscorso é distinto dos aspectos proposicionais do discurso; 2) o metadiscorso se refere a aspectos do texto que organizam as interações escritor-leitor; 3) o metadiscorso se refere apenas a relações que são internas ao discurso.

Apesar de nem sempre serem simples para se aplicar na prática, esses princípios ajudaram a apresentar o metadiscorso em uma base teórica mais segura. Eles diferenciavam o metadiscorso como uma categoria analítica separada e tornavam as escolhas interacionais mais visíveis para que os analistas pudessem ver como tais escolhas se distinguem por língua, gênero, disciplina e autor (HYLAND, 2005a).

Como disse antes, a linguagem que os escritores escolhem rotineiramente para promover interações não apenas nos diz algo sobre os textos e a escrita, mas também sobre como os escritores compreendem suas disciplinas e os meios convencionais por meio dos quais interagem e argumentam. Os acadêmicos necessitam projetar uma voz autoral crível, fazendo julgamentos apropriados, estabelecendo suas credenciais e abrindo espaço para visões e avaliações alternativas. Ao mesmo tempo, necessitam apresentar solidariedade com seus leitores, tentando responder e envolver o seu provável auditório. Essas percepções me levaram a desenvolver um modelo de “posicionamento” e “engajamento” para indicar esses aspectos da escrita acadêmica (HYLAND, 2005b). Esses termos codificam a natureza dialógica da interação acadêmica, sugerindo a importância do posicionamento (a expressão de uma “voz” textual ou personalidade reconhecida pela comunidade) e do engajamento (maneiras nas quais os escritores se relacionam com seus leitores no que diz respeito às posições desenvolvidas no texto). Ambos os tipos de interações são conformados em recursos textuais: o posicionamento inclui o uso de atenuadores, intensificadores, marcadores de atitude e automenções, ao passo que o engajamento inclui o uso de pronomes de leitor, diretrizes, perguntas e digressões pessoais.

Essas análises de metadiscorso e posicionamento, combinadas com dados das entrevistas com um informante, geraram uma série de artigos durante os anos 2000 examinando as práticas discursivas de diferentes comunidades (p. ex., HYLAND, 2004B; HYLAND; BONDI, 2006; HYLAND, 2008). Esses escritos mostraram que a natureza do conhecimento mais interpretativa e menos abstrata nas ciências sociais e humanidades, que demanda um reconhecimento mais forte das vozes alternativas e apela para a solidariedade com os leitores, caracteriza-se nos textos por usos mais extensos de atenuadores e marcadores de engajamento. Diferentemente, nas disciplinas duras os escritores tendem a reduzir posicionamentos interacionais, que resulta em uma retórica com menos inclusão do leitor, destacando a imparcialidade e a linearidade da produção científica. Os resultados também

indicaram diferenças na dimensão de uso dos recursos interativos em artigos de pesquisa de diferentes disciplinas. Desse modo, os acadêmicos de campos mais discursivos e brandos necessitam estabelecer mais claramente a relação contextual entre sua pesquisa e um trabalho anterior, por exemplo. O conhecimento tende a ser recorrente em vez de cumulativo e as linhas de pesquisa não são tão claramente determinadas e abordadas, o que significa que fazem maior uso de endóforas e, especialmente, de evidenciadores. Em geral, esse trabalho me possibilitou estabelecer a relação entre os modos em que as disciplinas veem o mundo e conduzem pesquisa, e as maneiras em que elas convertem socialmente essa pesquisa em artigos publicáveis.

Seguindo o ritmo em alguma medida febril e hiperativo no qual estive publicando durante esses anos, também assumi o comando do Centre for Academic and Professional Literacies (CAPLITS) do instituto. O centro era responsável pelo desenvolvimento das habilidades de escrita acadêmica dos estudantes de todas as partes da universidade. Apesar de o Instituto de Educação ser um centro de pós-graduação em aprendizagem da educação bem conhecido, atraindo estudantes de todo o mundo, era interessante observar que cerca de um terço dos estudantes frequentando os cursos de curta duração e *workshops* era falante nativo do inglês. Estava claro para mim que não era meramente o “inglês” que estava ocasionando essas dificuldades estudantis acentuadas, mas o “tipo correto de inglês”, isto é, o manejo de convenções retóricas apropriadas no seu campo educacional. Nossos cursos objetivavam integrar local de trabalho e gêneros acadêmicos para ajudar os estudantes a ver os textos de forma socialmente situada e a compreender os modos em que a escrita é distintamente organizada e expressada para diferentes propósitos e auditórios. Ao desconstruir modelos textuais, trabalhar com miniprojetos de pesquisa e se engajar com tarefas de escrita, muitos estudantes foram capazes de refletir sobre as maneiras como a linguagem funciona em contextos profissional e acadêmico e, melhor, de reconhecer as expectativas de seus tutores em seus encargos.

### **Administrando um centro: de volta para Hong Kong (desde 2009 até agora)**

Depois de seis anos no Instituto de Educação, decidi que era o momento de mudar novamente. Gostei de morar em Londres e me encantou sua vibração multicultural – o coquetel de línguas no metrô todos os dias, os eventos e as pessoas atravessando a cidade, e os

convites para falar nas universidades e as conferências através do canal. Ainda sinto falta disso, mas a necessidade de voltar a um ambiente falante de segunda língua e a uma cultura que não era a minha falou mais alto. Em setembro de 2009, assumi o posto de professor catedrático de Linguística Aplicada e líder do Centre of Applied English Studies (CAES) na Universidade de Hong Kong, universidade com pesquisa de ponta na Ásia. O centro era um espaço vivaz e colaborativo, com boa mescla de equipes locais e expatriadas que empregavam estudantes graduados e pós-graduados com a necessária competência na língua inglesa para ter sucesso em seus estudos. Com mais de 45 professores e uma equipe com uma dúzia de servidores administrativos e técnicos, essa foi a maior operação que eu tinha gerido até então; mas aceitei com prazer o desafio e as novas oportunidades oferecidas pela maior reforma curricular proposta em Hong Kong.

Quando voltei para Hong Kong, também deixei a JEAP para assumir a coeditoria da *Applied Linguistics* como editor nomeado da British Association of Applied Linguistics. Esse é o principal periódico de Linguística Aplicada e o mais vendido dos periódicos de humanidades da Oxford University Press. Deparei-me com uma revista bem diferente, com mais de 350 submissões ao ano e abrangendo um escopo bem mais amplo de tópicos e questões. Apesar de ter ficado familiarizado com as pessoas, as publicações e a literatura enquanto editor da JEAP, fui lançado imediatamente fora da minha zona de conforto na *Applied Linguistics*. O extrovertido editor britânico Guy Cook e a editora estadunidense Jane Zuengler me ajudaram na transição e prontamente eu já estava lendo artigos sobre correção de erro nas salas de aula da Ucrânia, políticas de linguagem bilíngue e teoria de sistemas dinâmicos. Ler artigos dos distantes rincões da disciplina certamente me ensinou o quanto desconhecia acerca da Linguística Aplicada, mas foi com certo alívio que, quando meu mandato de cinco anos expirou em 2014, fui solicitado a retornar para a JEAP como coeditor ao lado de Paul Thomson.

Em 2009, quando voltei para a Ásia, o CAES estava preparando uma mudança importante na estrutura educacional de Hong Kong, quando a área se preparava para adotar, em 2012, um currículo de graduação com quatro anos, substituindo o currículo existente de três anos. Como o inglês é o meio oficial de ensino na educação superior de Hong Kong, um importante elemento do novo currículo é a oferta de inglês nesse novo contexto, e o CAES estava buscando mudar drasticamente tal oferta. Em vez de oferecer um EAP (inglês com

propósito acadêmico) e um curso profissional de inglês para cada faculdade da universidade, o centro estava preparando um curso geral de EAP chamado “Core University English” (CUE) para todos os estudantes do primeiro ano, além de tantos cursos disciplinares específicos viáveis quantos fossem permitidos pelos recursos e interesse da faculdade, disponibilizados para os estudantes do último ano.

O CUE foi lançado em 2012 com uns 3 mil alunos em mais de 140 turmas diferentes – o maior curso na história da universidade. O curso foi desenhado para melhorar a proficiência dos estudantes no inglês acadêmico e, assim, superar a disparidade entre o tipo de inglês que aprenderam no ensino médio e o que se espera deles quando adentram nos estudos disciplinares do segundo ano.

Fazendo da heterogeneidade uma virtude, as turmas são compostas deliberadamente de estudantes de uma série de faculdades, programas e cursos, os quais demandam que os estudantes utilizem material contudístico dos seus cursos centrais correntes para desenvolver sua compreensão de textos falados e escritos. Há obviamente dificuldades para identificar qualquer coisa que possa ser considerada “central” na linguagem usada na universidade. Um recente estudo de corpus em larga escala, por exemplo, distinguiu 13 famílias de gênero, variando desde estudos de caso, escrita empática até relatórios de pesquisa, os quais diferem em propósito social, níveis genéricos e redes formadas com outros gêneros (NESIS; GARDNER, 2011). É, no entanto, possível ajudar os estudantes a estruturar a escrita como um argumento coerente, mostrar como podem apresentar um posicionamento por meio da atenuação e vários tipos de evidência e desenvolver habilidades de leitura crítica ao identificar como as opiniões de um autor são expressadas e assim por diante.

Enquanto o objetivo do curso CUE consiste em capacitar os estudantes a se engajar mais efetivamente em seus estudos universitários e enriquecer sua experiência do primeiro ano, os 30 cursos de “English in the Disciplines” que propusemos são desenhados para habilitar os aprendizes a participar dos debates de suas disciplinas e a demonstrar seu aprendizado nessas disciplinas. Para preparar esses cursos, os professores conduziram vários projetos de pesquisa observando as demandas de letramento e as expectativas dos cursos em nove faculdades, explorando novas maneiras de dar aulas, de monitorar o progresso e de dar *feedback*. Isso demandou trabalhar em atenta colaboração com faculdades e departamentos individualmente para assegurar que os cursos de inglês se alinhem com o trabalho que os

estudantes farão em seus cursos. O que também implicou encontrar maneiras de oferecer aos estudantes os meios de expandir sua experiência de aprendizagem para além da sala de aula, com 80 a 100 horas de aprendizagem fora de sala. Os professores desenvolveram tarefas *online* para isso, usando a plataforma Moodle.

Essas reformas curriculares foram um momento estimulante para trabalhar com EAP, oferecendo grandes oportunidades de pesquisa e de desenvolvimento profissional para nós professores, quando ganhamos uma melhor compreensão dos letramentos disciplinares. Preparar cursos específicos de escrita para música, farmácia clínica, estudos europeus, história e outros campos nos habilitou a demonstrar nossa *expertise* em pedagogia orientada por pesquisa para as faculdades. Capacitou-nos a construir entendimentos e relacionamentos mais próximos com os departamentos e a demonstrar que o inglês na universidade não implica meramente estabelecer a gramática dos estudantes ou ensinar habilidades de estudo. Lidar com os representantes das faculdades ao desenvolver esses cursos enfocados na disciplina nem sempre foi fácil. Os professores têm se confrontado com uma série de atitudes, desde cooperação entusiasta a fria indiferença e, em alguns casos, experimentamos o que Ann Raime (1991) uma vez descreveu detalhadamente como “the butler stance” (a postura de serviçal ou subserviente), em que a faculdade considera os professores de língua como criados da disciplina, esperando que simplesmente ofereçamos o apoio que a faculdade acredita ser o melhor.

Trabalhar com professores de disciplina parece ter sido mais positivo nos casos em que a preparação do curso de inglês com propósitos acadêmicos lhes apresentou relativamente menos demandas e onde houve respeito e aceitação mútua da *expertise* de cada especialista. Como um centro, fomos cautelosos em assegurar que nossos cursos não fossem tratados como subordinados ao curso disciplinar e se distanciassem do completo engajamento com as faculdades, onde tal subordinação parecia provável. Geralmente, entretanto, a experiência tem sido boa e a reforma do currículo tem oferecido oportunidades de explicar a natureza do nosso trabalho para as faculdades e de destacar o valor do nosso papel na universidade, dando-nos uma presença maior e uma plataforma para mostrar a centralidade do letramento acadêmico para o ensino e a aprendizagem na universidade.

## Conclusões

De alguma forma, essa é a história de um professor de língua casual. Começa com um grande desejo de viajar e uma graduação em sociologia e finaliza ao gerir um grande centro de língua inglesa como professor em Hong Kong. Trata-se de uma carreira baseada em um pouco de sorte e muitas horas gastas observando linhas de concordância e dedilhando um teclado. Apesar do esforço, nem sempre tive êxito em dar sentido aos textos, nem em transformá-los em atividades de sala de aula, mas espero que eu tenha aprendido bastante ao tentar.

Com essa narrativa diante de mim agora, observo de fato alguma coerência; não exatamente uma progressão linear, mas um esforço consistente e firme de mapear a codificação discursiva do relacionamento escritor-leitor na escrita acadêmica e como essa é influenciada pela comunidade disciplinar. Tudo isso pode ficar mais claro a depender de seu interesse (e gentileza) em ler algo do meu trabalho, no qual é possível encontrar um pouco dessa paixão por dar sentido à interatividade nos textos acadêmicos e por descobrir exatamente o que é que pode fazer a escrita tão interessante.

## Referências bibliográficas

- BARRON, C. Material thoughts: ESP and culture. *English for Specific Purposes*, 10, 173-187, 1991.
- BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.
- BAZERMAN, C.; PARADIS, J. (eds.) *Textual dynamics of the professions*. Madison: University of Wisconsin Press, 1991.
- BIZZELL, P. *Academic Discourse and Critical Consciousness (in English)*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1992.
- BLUE, G. Individualising academic writing tuition. In P. Robinson (Ed.). *Academic writing: process and product*. ELT Documents 129, 1988.
- CANDLIN, C.; HYLAND, K. (Eds.) *Writing: texts, processes and practices*. London, Longman, 1999.
- CHRISTIE, F. Genres as choice. in I. Reid. *The place of genre in learning: current debates* (pp. 22-34). Deakin, Australia: Deakin University Press, 1987.



- CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Eds.). *Genre in institutions: social processes in the workplace and school*. New York: Continuum, 1997.
- DEVITT, A. J. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- EWER, J. R.; LATORRE, G. *A course in basic scientific English*. London: Longman, 1969.
- HOLMES, J. Doubt and certainty in ESL textbooks. *Applied Linguistics*, 9 (1), 20-44, 1988.
- HUTCHISON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HYLAND, K. A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, 21 (1): 66-78, 1990.
- HYLAND, K. *Hedging in scientific research articles*. John Benjamins. Amsterdam, 1998.
- HYLAND, K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. London: Longman/ Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000/2004.
- HYLAND, K. Dissertation acknowledgments: the anatomy of a Cinderella genre. *Written Communication*. 20 (3): 242-268, 2003. HYLAND, K. Graduates' gratitude: the generic structure of dissertation acknowledgements. *English for Specific Purposes*, 2004a.
- HYLAND, K. Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*. 13: 133-151, 2004b.
- HYLAND, K. *Metadiscourse*. London: Continuum, 2005a.
- HYLAND, K. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. 7 (2): 173-191, 2005b.
- HYLAND, K. Representing readers in writing: student and expert practices. *Linguistics and Education*. 16: 363-377, 2006
- HYLAND, K. As can be seen: lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*. 27 (1): 4-21, 2008.
- HYLAND, K. Constructing proximity: relating to readers in popular and professional science. *Journal of English for Academic Purposes*. 9 (2): 116-127, 2010.
- HYLAND, K. The presentation of self in scholarly life: identity and marginalization in academic homepages. *English for Specific Purposes* 30 (4): 286-297, 2011.
- HYLAND, K.; BONDI, M. (Eds.) *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt: Peter Lang, 2006.

- HYLAND, K.; HYLAND, F. Go for gold: integrating process & product in ESP. *English for Specific Purposes* 11 (3): 225-242, 1992.
- HYLAND, K.; MILTON, J. Qualification and certainty in L1 and L2 students' writing. *Journal of Second Language Writing*. 16 (2): 183-205, 1997.
- HYLAND, K.; TSE, P. The leading journal in its field: evaluation in journal descriptions. *Discourse Studies*.11 (6): 703-720, 2009.
- HYLAND, K.; TSE, P. She has received many honours: identity construction in article bio statements. *Journal of English for Academic Purposes*.11: 155–165, 2012.
- KNORR-CETINA, K. *The manufacture of knowledge*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LATOUR, B. *Science in action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1987.
- MARSHALL, S. A genre-based approach to the teaching of report writing. *English for Specific Purposes*, 10, 3-13, 1991.
- MARTIN, J. *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Melbourne: Deakin University Press, 1987.
- MULKAY, M. *Science and the sociology of knowledge*. London: Allen & Unwin,
- MUNBY, J. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- MYERS, G. Lexical cohesion and specialised knowledge in science and popular science texts. *Discourse Processes*, 14, 1-26, 1991.
- NESI, H.; GARDNER, S. *Genres across the disciplines*. Student writing in Higher education. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- RAIMES, A. Instructional balance: from theories to practices in the teaching of writing. in J. Alatis (ed.). *Georgetown University roundtable on language and linguistics*. (pp. 238-249.). Washington, DV: Georgetown University Press, 1991.
- SELINKER, L.; TARONE, E.; HANZELI, V. (Eds.). *English for academic and technical purposes: studies in honor of Louis Trimble*. Rowley, MA: Newbury House, 1981.
- SELINKER, L.; TODD-TRIMBLE, M.; TRIMBLE, I. Presuppositional rhetorical information in EST discourse. *TESOL Quarterly*, 10 (3), 281-290, 1976.
- SPACK, R. Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? *TESOL Quarterly*, 22(1), 29-52, 1988.

SWALES, J. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP, 1990.

TOGNINI-BONELLI, E. *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

TRIMBLE, L. *English for science and technology: a discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TSE, P.; HYLAND, K. So what is the problem this book addresses? Interactions in book reviews. *Text and Talk*. Vol 27. 767-790, 2006.