

RESUMO: Neste artigo, o professor de escrita é aquele que escreve e pensa a escrita no sentido verbal, como performance e não como objeto que é o escrito. O artigo explora as diferenças entre a escrita como função retórica e a escrita como ato de criatividade, questionando as práticas pedagógicas e a avaliação do trabalho dos alunos com base nos modelos literários comuns nas estruturas educacionais. Procura explorar uma forma diferente de pensar a escrita como tópico, portanto, os escritores como alunos e professores, e os modos pelos quais avaliamos o desempenho dos alunos como escritores e as oportunidades de aprendizagem transformadora que isso apresenta. Explorando um exemplo de avaliação e sugerindo uma maneira pela qual a avaliação da escrita criativa pode ser redirecionada para como escrevemos, e não para o que escrevemos, conclui com uma recomendação para repensar como ensinamos e avaliamos a escrita criativa, especialmente nas escolas de Ensino Médio, mas também em programas de graduação, reorientando a ênfase atual nas práticas literárias para práticas criativas e de pensamento, com o objetivo de produzir experiências de aprendizagem transformadoras que os alunos possam usar para expandir sua compreensão de como se envolver com a prática da escrita.

Palavras-chave: Pedagogia; escrita; escrita criativa no Ensino Médio; inglês e escrita criativa; escrita criativa; avaliação.

ABSTRACT: In this paper, the writing teacher is a teacher who writes and thinks of writing in a verbal sense, as a performance and not the object that is the written. The paper explores differences between writing as a rhetorical function and writing as an act of creativity, questioning pedagogical practices and assessment of student work based on literary models that is common in educational structures. It seeks to explore a different way of thinking about writing as subject, and therefore writers as students and teachers, and the modes upon which we assess students' performances as writers and the opportunities of transformative learning that it presents. Exploring an example of assessment and suggesting a way in which assessment for creative writing might be redirected to how we write rather than what we write, it concludes with a recommendation to rethink how we teach and assess creative writing, especially in high schools, but also in undergraduate programs, by refocusing the current emphasis on literary practices towards creative and thinking practices with the goal of producing transformative learning experiences students can use to expand their understanding of how to engage with the practice of writing.

Key words: Pedagogy; writing; creative writing in high school; English and creative writing; creative writing; assessment.

O professor de escrita: repensando a avaliação e aprendizagem transformadora na sala de aula de escrita criativa¹

- 1 Originalmente publicado em *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. Volume 17, 2020 – Issue 4.

Kevin Price

School of Arts, Murdoch University, Murdoch, Australia

- 2 Em inglês se dá naturalmente a analogia entre essas expressões que usam o processo de adjetivação a partir de uma forma verbal que implica ação. (NT)

Se quisermos discutir o professor de *escrita*² (*writing teacher*) no mesmo sentido da ação verbal em que discutimos a *pipa que voa* (*flying kite*), ou o *oficial que serve* (*serving official*), precisamos pensar na escrita como uma performance daquilo que está sempre em produção, e não na visão mais comum da escrita, como um artefato subjetivo existente. Ensinar a escrever nesse sentido é ser um escritor ativo (escrever enquanto ensina) e estar atento e engajado em todo o escopo da atividade à medida que ela é explorada e se desenrola, o que põe em questão noções de escrita como uma “habilidade básica livre de ideologia” (Adler-Kassner e Wardle, 2016), que pode ser aprendida a partir de uma sequência de atos pedagógicos e armazenada na mente para ser recuperada sob demanda a qualquer momento. O professor de

escrita toma a palavra “escrever” como uma ação – um ato performático – em contraposição ao substantivo “escrita”, descrito por Kevin Roozen como aquilo que “nunca pode ser nada além de uma atividade social e retórica que nos conecta a outras pessoas através do tempo e do espaço em uma tentativa de responder adequadamente às necessidades de um público” (2016, p. 18). O argumento de Roozen, no entanto, assume que a escrita é somente o que é lido e isso informa muito sobre o modo como a escrita é ensinada. Essa concepção ignora a experiência que é uma performance. Em uma visão da escrita em que a audiência e a intenção de comunicação são consideradas motivações motrizes, a escrita é “sempre uma tentativa de atender às necessidades de uma audiência” (2016, p. 17), o que, por sua vez, significa que ela só pode ser reconhecida como escrita por alguém que não seja o escritor. Claramente, ambas as proposições de Roozen são problemáticas e resultam em objetivações que nos levam a pensar que a escrita é, de fato, algo lido e não algo produzido por uma mente em um momento e registrado para uma série de propósitos que podem ou não incluir um público abstrato e/ou outro tempo. Quando o ensino da escrita é baseado em um modelo de atendimento às necessidades de um público, e especialmente ensinado a partir de uma perspectiva apenas de leitura, ele se restringe a medir o sucesso da aprendizagem levando-se em conta os modelos existentes e ignora os aspectos performativos que estão envolvidos na escrita, isto é, o ato de tornar o pensamento compreensível.

Envolver habilidades verbais com o propósito de impressionar ou persuadir um público, a base da função retórica, convém muito ao senso comum sobre a maneira como discutimos o ensino da escrita. Evidências disso podem ser encontradas em nossos muitos critérios de avaliação, como os exemplos a seguir da Western Australian School Curriculum and Standards Authority (SCSA). A chave de classificação do Exame ATAR de 2018 inclui: “As perguntas exigem que os candidatos selecionem uma forma que melhor se adapte ao público, contexto e propósito escolhidos” (2019). Em um modelo de avaliação para alunos do 12º ano, a SCSA propõe que eles “escrevam uma narrativa em prosa na qual você experimente as convenções narrativas de ponto de vista, fluxo de consciência e outros recursos de linguagem para controlar a resposta do leitor” (2015). Os alunos são obrigados a recorrer à prática retórica (público/propósito/características da linguagem) ou a práticas de análise

e crítica (contexto/convenções narrativas/resposta do leitor) para responder à tarefa. A tarefa pressupõe que o conhecimento desses conceitos dote os alunos da compreensão das habilidades e práticas necessárias para compor um artigo no qual essas características estejam evidentes.

A avaliação da aprendizagem desse tipo observa a escrita não como um ato cognitivo, mas como um objeto no qual a evidência de que a escrita ocorreu é mantida apenas em um artefato: um texto julgado em termos literários de análise e crítica, juntamente com a compreensão dos avaliadores sobre como a escrita deve aparecer em comparação com exemplos lidos e estudados no curso. Em vez de examinar um desempenho de escrita, faz uma comparação entre aspectos do conhecimento incorporados pelo aluno e textos existentes com os quais o avaliador está familiarizado. Uma tarefa que exige que os alunos experimentem convenções narrativas de ponto de vista, por exemplo, requer uma compreensão de um tópico complexo de narratologia, e uma avaliação do progresso com base no fato de um aluno conseguir imitar as convenções de uma primeira, segunda ou terceira pessoa, as quais os escritores comumente usam, não é um exercício de escrita como performance, mas um exercício para verificar se o artefato escrito está de acordo com as convenções. Isso tem mais em comum com a gramática do que com a escrita criativa como a entendemos hoje. Uma tarefa alternativa, com foco na escrita criativa, pode, por exemplo, exigir que os alunos escrevam duas versões de uma passagem envolvendo dois personagens, uma na primeira pessoa e outra na terceira, na qual demonstrem o efeito de estreitamento da distância psíquica em uma e o discurso indireto livre na outra. A avaliação é direcionada ao desempenho cognitivo, em que o pensamento sobre o efeito desejado direciona a imaginação.

Precisamos de avaliação no ensino e na aprendizagem para entender o progresso, mas se a avaliação, como diz Janelle Adsit, “nos ajuda a entender o que fazemos, apontando o caminho para fazermos isso de modo diferente” (2017, p. 132), o “isso” precisa perseguir os mesmos objetivos do aprendizado. A escrita criativa é entendida não só no seu componente escrito, mas também no seu componente criativo, frequentemente pensado como uma forma de arte verbal. Seria difícil argumentar que valores de avaliação como os dados nos exemplos do SCSA acima apontam para qualquer preocupação com a produção artística, que requer a presença de um senso de prelibação, imaginação e sensibilidade

(McCormack, 2006) para produzir uma experiência que ilustre a capacidade do escritor de pensar e de inscrever seu pensamento de uma forma que mobilize o leitor. Usar tropos de ficção fantástica, por exemplo, para identificar um público seletivo de leitores de fantasia, ou escolher um cenário irreal com o propósito de entreter, dificilmente exemplifica o ato imaginativo. A natureza nebulosa desses conceitos de avaliação permanece tão abstraída que poucas pessoas que avaliam o trabalho podem concordar em pouco mais do que o quão bem eles representam uma reprodução de formas e estruturas que já existem, em vez de avaliar valores associados à origem do trabalho e trazê-lo à existência. Quando a avaliação é, como diz Eli Goldratt, “um resultado direto do objetivo escolhido” (2006, *loc. p.* 291), o ensino se concentrará na tentativa de transmitir conhecimento de acordo com o objetivo. Se o objetivo tiver pouca relação com o desempenho cognitivo exigido, é improvável que o progresso do aluno reflita com precisão sua verdadeira capacidade.

Graeme Harper considera escrever um ato de transpor o pensamento para a inscrição. Ele diz: “a escrita inscreve, registra, dá longevidade a ideias, pensamentos, emoções, observações, possibilita sua transportabilidade e oferece oportunidades de troca entre seres humanos ao longo do tempo e do lugar, que, de outra forma, não poderia acontecer” (2019, p. 89). Certamente, a escrita oferece a *oportunidade* de atender às necessidades de um público, mas, como Harper deixa claro, se seu propósito é inscrever e registrar o pensamento, o público não precisa ser externo ao pensador. A escrita como um ato de tornar o pensamento compreensível pode facilmente tratar o público-alvo como *ele próprio* assim como um *outro*. O que um escritor pensa sobre um assunto pode ser esclarecido por meio da escrita, mas essa clareza não precisa necessariamente ser compartilhada para ser validada e, como diz Ralph Waldo Emerson, “a escrita quase sempre nasce no ato de escrever” (2006, p. 6), o que aponta para a impossibilidade de ensinar a escrita apenas a partir de uma perspectiva de leitura. A necessidade de diferenciar entre escrita e escrito é importante para a maneira como pensamos o ensino da escrita, porque a performance da escrita não necessariamente tem significado da mesma forma que um leitor deriva significado do escrito. Escrever é uma arte cognitiva, uma prática que se baseia no pensamento para que a experiência desse pensamento possa ser ilustrada de alguma forma. A retórica, por outro lado, é a experiência do conhecimento que se enraíza

na mente do leitor – surgido de atos de escrita –, mas é apenas um de uma infinidade de efeitos que podem ser produzidos por meio da escrita criativa, se pensarmos em escrever como algo não dependente de público, contexto ou propósito. É problemático limitar a compreensão da escrita a valores derivados da presença de um artefato, que, necessariamente, se encontra a alguma distância da atividade de escrita em que iniciou o seu percurso. Também é problemático insistir que uma audiência é necessária para que a escrita exista, e que a criação de significado está tanto nas mãos do escritor quanto sujeita ao propósito de sua existência.

Oportunidades para a aprendizagem transformadora

Quero explorar uma maneira diferente de pensar sobre a escrita como tópico e, portanto, escritores como alunos e professores, e os modos pelos quais avaliamos o desempenho dos alunos como escritores e as oportunidades de aprendizagem transformadora que isso apresenta.

Começamos com o conceito de que, se alguém escreve para ensinar a escrever, estará em melhor posição para oferecer aos alunos uma experiência de aprendizagem transformadora. Dentre as descobertas mais profundas do projeto de estudo da Arvon, *Teachers as Writers* (Cremin et al., 2017), está o estabelecimento do “valor transformador para professores de contarem com tempo e espaço para serem escritores e pensar sobre a escrita” (p. 116)³. Nessa pesquisa, os professores frequentemente se referiram ao empoderamento advindo de escrever junto com seus alunos; eles poderiam falar abertamente sobre suas experiências com as demandas sociais e emocionais que emergem da natureza repetitiva da escrita. A experiência

3 Isso também ficou evidente no *feedback* de desenvolvimento profissional dos Born Storytellers Creative Writing PD Masterclass para ATAR English Teachers, onde os professores frequentemente expressam a alegria e a liberdade que sentem só de poder escrever durante o curso. Um componente-chave do curso é incentivar os professores a escrever com seus alunos. Veja <https://bornstorytellers.net/testimonials/>.

ensinou-lhes que escrever é como esculpir um pedaço de barro, trabalhar *uma ideia*, moldá-la, vê-la tomar forma. Você faz isso e faz de novo, repetidamente, e, ao fazer isso, seu pensamento se torna sua escrita e sua escrita se torna seu pensamento, abrindo espaço para um novo pensar e, conseqüentemente, para uma nova escrita, que por sua vez se torna... e assim segue. Os franceses têm uma expressão que descreve algo assim: *pensée pensant* – pensamento pensado enquanto o pensamento está em construção. É importante ressaltar que não é preciso ser um autor publicado ou consagrado, ou que o ensino da escrita deve envolver o compartilhamento de técnicas acuradas comprovadas pelo professor em algum nível de realização aclamado, mas que a própria escrita é tanto a experiência de aprendizagem quanto o campo de testes igualmente para alunos e professores.

Bem distante da noção de trabalho concluído como evidência de escrita (e, por sua vez, servindo como ponto de partida), a abordagem experimentada pelos professores no estudo da Arvon (Cremin et al., 2017) centra-se muito mais no desempenho que a escrita exige para tornar o pensamento compreensível. Requer técnica, sim, pois há necessidade de linguagem escrita, práticas composicionais baseadas na linguagem e inscrição submetida a alguma mídia, mas, mais do que isso, requer conhecimento do porquê e do que escrever. Isso é muito mais do que a simples questão: o que devo escrever? Antes, trata-se de saber: o que devo escrever para submeter meu pensamento à inscrição, com que finalidade e qual é o efeito desejado? Escrever é trabalhar em tudo isso, e nossa pedagogia precisa abraçar a colocação dessa experiência nas mãos do professor. Isso permite que a técnica surja com a prática, e não seja um pré-requisito para a escrita; torna-se conhecimento através dos atos de fazer, em vez de um ponto final para a aprendizagem. Quando a técnica é o único foco da aprendizagem, há o risco considerável de promover o gozo do ato por parte dos alunos, pois não se trata mais da inscrição do pensamento, mas do quanto ele se torna compreensível para o outro, implícito na pergunta “está certo ou errado?” em termos dessa compreensão.

Há um argumento de que toda escrita é escrita criativa (McVey, 2008), e, até certo ponto, estou esmaecendo as linhas de divisão que são frequentemente traçadas entre as disciplinas de Escrita Criativa e de Redação. O argumento de McVey sobre esse ponto, com o qual concordo,

é que, em toda escrita, o autor aplica suas “próprias ideias e imaginação para trazer à existência algo que não existia antes” (p. 289). Em alguns círculos acadêmicos, a divisão entre disciplinas é como argumentos dicotômicos que identificam a posição a partir da qual o argumento é feito e a posição contrária – a outra. Esse é um aspecto importante da escrita porque essa dicotomia está sempre presente no ato de escrita. O escritor, na prática, assume uma posição pessoal a partir da qual elabora um argumento, e o argumento, independentemente de seu grau de ficção, busca sua diferenciação do outro. Assim, lembrando o argumento de Kevin Roozen de que a escrita “*nunca pode ser outra coisa senão* uma atividade social e retórica”, esse entendimento posiciona o outro como aquilo que não está numa atividade social e retórica, e é, por esse raciocínio, não escrita. Claramente, isso não faz sentido. Onde, por exemplo, tal posição permite a escrita como busca de experiência estética? Ou a escrita que não tem outro público-alvo além do escritor, que não é necessariamente social nem retórica? Embora eu não concorde com a posição de Roozen, reconheço valor na parte de sua proposição em que a escrita conecta as pessoas através do tempo e do espaço. O público, mesmo que seja o eu, desempenha um papel na resposta às perguntas: por que escrever e o que escrever?

A diferença é tanto transformadora quanto a escrita é atividade

A escrita baseia-se na experiência para gerar a diferença. Uma vez que um escritor embarca em uma jornada, partindo de um começo para um fim, nunca pode haver um retorno completo e pleno a esse ponto de embarque, e o próximo ponto de embarque será modificado por essa experiência de escrita anterior (Royle, 2012). Essa experiência fenomenológica emerge do modo como a diferença é produzida e observada, e o professor que escreve para ensinar os alunos a escrever toma consciência da natureza da diferença que a escrita produz: a posição a partir da qual ela é gerada, como funciona para capturar o pensamento (sejam ideias, pensamentos ou observações) e, em seguida, como inscrever esse pensamento de forma compreensível, que, por sua vez, possibilitará pensar. Essa possibilidade de expor o pensamento como oportunidade a ser experimentada em outro momento, em outro lugar ou por outra pessoa – mas não necessariamente todos os três, ou, na verdade,

de forma alguma, pois um escritor pode escolher simplesmente expressar o pensamento e nunca revisitá-lo, ou transformá-lo em fumaça como sugere Wahlstrom (2006, p. 180) – produz um *outro*. A escrita existe em si mesma, mas a oportunidade de revisitá-la é feita de outro modo, em outro tempo, lugar ou por outra pessoa. Não é, e nunca pode ser, a mesma. Isso porque o compreensível está, necessariamente, a alguma distância da atividade que o fez.

Se o professor de escrita se preocupa apenas com a forma compreensível, então sua experiência de enfrentamento para fazer a diferença no processo de tornar o pensamento inscrição é um aspecto que não pode ser avaliado por sua pedagogia. Os escritores estão sempre interessados na diferença que se produz no ato, e somente mantendo uma receptividade a essa diferença podemos mover nossa compreensão para além do que já sabemos. E é assim que a escrita, como uma forma de fenomenologia existencial, é encenada por meio da investigação criativa (Prinsloo, 2009).

Quando ensinamos a escrever, estamos pedindo aos alunos que explorem uma diferença entre o que já é conhecido e o desconhecido, gerado pelo ciclo pensar-inscrever-pensar... Ao contrário das ciências, a escrita não vem com um suporte de fatos empíricos ou fórmulas fixas; o novo conhecimento necessário só pode ser gerado a partir da experiência de transformar o pensamento em inscrição e entender as habilidades e práticas necessárias para essa atividade. Um aluno chega a uma tarefa de escrita com o conhecimento de “o que deve ser feito”, mas não é o conhecimento de “o que deve ser feito” que constitui o desafio, tanto quanto a compreensão, das habilidades e práticas que podem “transformar o conhecimento em ação significativa e relevante” (Prinsloo, 2009, p. 2). Ter conhecimento de “convenções narrativas de ponto de vista, fluxo de consciência e outros recursos de linguagem [que] moldam a resposta do leitor” (SCSA, 2015) não garante que um aluno possa transformar esse conhecimento em ação que permitirá a inscrição do pensamento original, a menos que ele entenda quais habilidades e práticas são necessárias para criar uma versão da realidade.

Reavaliando o objetivo do aluno de escrita

O projeto de pesquisa Paper Nations, liderado pela Bath Spa University, está desenvolvendo um guia para orientar as maneiras como aprendemos e facilitamos o aprendizado da escrita. Um esboço desse guia, publicado na edição de outono de 2018 da *Writing in Education* (NAWE, Paper Nations, 2018), é dividido em quatro temas: Descoberta, Participação, Autoria e Arenas, com a intenção de fornecer um estrato de desenvolvimento para todos os escritores e facilitadores da escrita em todo o âmbito do processo: desde o momento de pegar na caneta pela primeira vez até a decisão de, ou como, compartilhar. Um número significativo de escritores que contribuíram para a pesquisa concordou que “parte do desenvolvimento do hábito de escrever é a liberdade de escrever para si mesmo sem a expectativa de publicação”, e, ao mesmo tempo, enfatizou que “encontrar um público pode ser importante para o desenvolvimento de um escritor” (p. xiii). O guia propõe o acesso a uma experiência transformadora na qual cada um dos quatro “temas” contém uma progressão de desenvolvimento através dos estágios da identidade do escritor e atende às necessidades de escritores iniciantes e aqueles em atividade contínua, bem como escritores facilitadores, cada um dos quais envolvido como escritor-come-aluno no centro da experiência.

A experiência de aprendizagem transformadora é frequentemente descrita como aquela em que o aluno passa por uma mudança fundamental de visão de mundo e/ou identidade (Heddy e Pugh, 2015). Espera-se que, à medida que avançam em uma jornada de aprendizado, os alunos “apliquem os conceitos de sala de aula à sua experiência cotidiana de uma forma que facilite uma mudança na percepção dessa experiência” (p. 53). Um escritor que aprende, ao progredir do aproveitamento de seus pensamentos para escrevê-los e obter compreensão das habilidades e práticas que fazem tal ato possível, não só está ampliando sua visão de mundo ao manter uma receptividade às diferenças de entendimento que as ações vão desvelando, mas também está alterando sua identidade como escritor, passando de descobridor para participante, para autor e artista atuante. Descobrir e combinar conhecimento situacional com novos conhecimentos de prática e habilidades leva a uma consciência emergente de habilidades especializadas direcionadas para a realização do efeito desejado, envolvendo-se “efetivamente com

conhecimentos diversos e marginalizados” (Barrett et al., 2017), que podem ser reutilizados em situações futuras. Em nossa busca para entender o crescimento da aprendizagem dos escritores sob nossa responsabilidade, também é necessário reconhecer a natureza diversa e diferenciada do pensamento individual, que é a marca registrada de um escritor.

Se o objetivo é reconhecer *o escritor* no lugar do *escrito*, um modelo de avaliação em que o avaliador aplica uma visão de mundo pessoal, analítica e crítica ao pensamento do escritor – se tal pensamento é evidente no escrito, no artefato, no texto – é defeituoso. Ignora as diferenças que a escrita como ação produz e não dá conta da irredutibilidade dessa diferença, que é onde se dá a aprendizagem. Em vez disso, o avaliador assume que todos os escritores pensam da mesma maneira sobre um assunto, concedendo notas segundo um modelo com base na compreensibilidade do texto diante deles, de acordo com o quão bem a linguagem de composição do escritor corresponde ao modelo. Se deslocarmos o objetivo do modelo compreensível, e nos centrarmos mais no sentido de obter uma compreensão do progresso do aluno na aplicação de habilidades e práticas na transposição do pensamento para a inscrição, estaremos mais próximos de conhecer a escrita. Mas, é claro, existe o problema de que, embora possamos observar um músico, um pintor, um dançarino trabalhando, não podemos observar um escritor porque não podemos ver dentro de sua mente. Podemos ver o texto, mas o ato de escrever ocorre nos bastidores. Como diz Harper, “é mais simples mostrar um trabalho completo nessa arte, produzido por um indivíduo em sua privacidade, do que observar esse indivíduo (muitas vezes reservadamente) no trabalho” (2014, p. 68).

Uma necessidade de revisão

É preciso repensar a forma como ensinamos e avaliamos a escrita criativa, especialmente no Ensino Médio, mas também na graduação, reorientando a ênfase nas práticas literárias para as práticas criativas e de pensamento, com o objetivo de produzir experiências de aprendizagem transformadoras que os alunos possam usar para expandir seu conhecimento de como se envolver com a prática da escrita. Se os objetivos do ensino da escrita criativa fossem reorientados para o esclarecimento do

pensamento, do trabalho com ideias e das habilidades de inscrição que tornam esse pensamento compreensível, então a avaliação da aprendizagem pode ser direcionada para a escrita, não para o *escrito*. Uma revisão profunda de como a escrita se torna escrito precisa ser feita com base nesses princípios, de modo que o ensino seja direcionado para a performance, usando uma estrutura de avaliação que vá além da superfície e aprofunde o modo como a história funciona, como entendemos o efeito desejado que gera uma ideia, de como a observação curiosa desencadeia uma experiência única... em vez de ensinar segundo um modelo do texto existente que se concentra apenas na reprodução do conhecido. O ensino não pode tratar de “experimentar convenções de ponto de vista” porque as convenções só surgem através de textos existentes. É muito melhor, como apontado anteriormente neste artigo, ser explícito com a tarefa, como no exemplo dado: os alunos escrevem uma cena em duas versões – uma na primeira pessoa, outra na terceira, uma explorando aspectos da distância psíquica e a outra aspectos do discurso indireto livre, e depois escrevem um comentário sobre o que, na opinião deles, funciona melhor e por quê. A avaliação então se afasta da cultura educacional habitual que valoriza a escrita de acordo com uma avaliação de seus resultados literários (Harper, 2019), mantendo o produto final como evidência de que a escrita ocorreu, e aborda como os alunos chegam ao que escrever e ao porquê. As perguntas podem exigir que os candidatos demonstrem capacidade de pensar em um efeito desejado e usem habilidades verbais imaginativas para produzir esse efeito, refletindo sobre suas escolhas e o sucesso ou não dessa solução. ■

Tradução de Márcia Fortunato

Referências bibliográficas

- ADLER-KASSNER, L.; WARDLE, E. *Naming what we know: threshold concepts of writing studies*. Classroom edition. Logan, UT: Utah State University Press, 2016.
- ADSIT, J. Creative writing and the limits of naming what we know: threshold concepts from aesthetic theory and creativity studies in the literary writing curriculum. *New Writing*, v. 15, n. 2, p. 131-139, 2017. Doi:10.1080/14790726.2017.1324881.
- BARRETT, M. J.; HARMIN, M.; MARACLE, B.; PATTERSON, M.; THOMSON, C.; FLOWERS, M.; BORS, K. Shifting relations with the more-than-human: six threshold concepts for transformative sustainability learning. *Environmental Education Research*, v. 23, n. 1, p. 131-143, 2017. Doi:10.1080/13504622.2015.1121378.
- CREMIN, T.; MYHILL, D.; EYRES, I.; NASH, T.; WISLON, A.; OLIVER, L. *Teachers as Writers*, London, 2017. Disponível em: [http:// www.teachersaswriters.org/wp-content/uploads/2017/12/Teachers-as-Writer-s-Research-Report2017-FINAL-.pdf](http://www.teachersaswriters.org/wp-content/uploads/2017/12/Teachers-as-Writer-s-Research-Report2017-FINAL-.pdf). Acesso em: [s.d.].
- GOLDRATT, E. *The haystack syndrome*. Great Barrington, MA: North River Press, 2006.
- HARPER, G. *The future for creative writing*. London; New York: Routledge, 2014.
- HARPER, G. *Critical approaches to creative writing: creative exposition*. Chichester, UK; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2019.
- HEDDY, B.; PUGH, K. Bigger is not always better: should educators aim for big transformative learning events or small transformative experiences? *Journal of Transformative Learning*, v. 3, n. 1, p. 52, 2015.
- MCCORMACK, T. *The fiction editor: the novel and the novelist*. 2. ed. (Kindle). Philadelphia, PA: Paul Dry Books, 2006.
- McVEY, D. Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 45, n. 3, p. 289-294, 2008. Doi:10.1080/14703290802176204.

PAPER NATIONS. *The Paper Nations benchmark for young creative writers and writer-facilitators*. York: Paper Nation, 2018.

PRINSLOO, I. Performing existential phenomenology: creative inquiry and the space of possibility. *Master's Thesis*, University of Calgary, Calgary, 2009.

ROOZEN, K. Writing is a social and rhetorical activity. In: ADLER-KASNER, L.; WARDLE, E. (eds.). *Naming what we know: threshold concepts of writing studies*. Classroom edition. Logan, UT: Utah State University Press, 2016. p. 16-19.

ROYLE, N. *Veering: a theory of literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012.

SCHOOL CURRICULUM AND STANDARDS AUTHORITY (SCSA). Sample assessment outline. English. ATAR Year 12. SCSA, 2015. Disponível em: https://senior-secondary.scsa.wa.edu.au/data/assets/pdf_file/0015/34503/English-ATAR-Y12-sample-assessment-outline-WACE-2015_16_pdf.pdf. Acesso em: 16 jun. 2016.

SCHOOL CURRICULUM AND STANDARDS AUTHORITY (SCSA). English ATAR course examination 2018 Marking Key. SCSA, 2019. Disponível em: <https://senior-secondary.scsa.wa.edu.au/syllabus-and-support-materials/english/english2>. Acesso em: [s.d.].

WAHLSTROM, R. L. *The tao of writing: imagine, create, flow*. Avon, MA: Adams Media, 2006.