



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

**Università degli Studi di Padova**  
Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica  
Classe LM-39

Tesi di Laurea

*Insegnare la scrittura attraverso il  
Writing and Reading Workshop  
Un percorso sulla poesia in una secondaria di primo grado*

Relatrice  
Prof.ssa Elena Maria Duso

Laureando  
Giorgia Milesi  
n° matr.2027762 / LMLIN

Anno Accademico 2021 / 2022



# Indice

Introduzione.....	1
1 L'EVOLUZIONE DELLA SCRITTURA NELL'AMBITO DELLA DIDATTICA ...	5
1.1 Scrittori si nasce o si diventa?.....	5
1.2 Da Don Milani alle Dieci Tesi.....	8
1.2.1 Don Milani e la Scuola di Barbiana.....	8
1.2.2 Sulle orme di Don Milani: i maestri che hanno fatto la scuola .....	11
1.2.3 Il GISCEL e l'Educazione Linguistica .....	17
1.3 I primi modelli teorici sul processo di scrittura .....	20
1.3.1 La scrittura processuale di Hayes e Flower .....	21
1.3.2 Il ruolo delle conoscenze nel modello di Bereiter e Scardamalia.....	23
1.4 Echi italiani e nuove proposte per la didattica della scrittura.....	25
2 IL WRITING AND READING WORKSHOP .....	28
2.1 A cosa serve saper scrivere bene? .....	28
2.2 Le origini del metodo e la sua diffusione .....	30
2.2.1 Dagli USA all'Italia.....	32
2.3 Gli elementi chiave del WRW .....	34
2.4 Il WRW e le Indicazioni Nazionali .....	39
2.4.1 L'inclusione della diversità .....	42
3 IL LABORATORIO DI SCRITTURA .....	45
3.1 Che cos'è e come si organizza.....	45
3.1.1 I tempi del laboratorio .....	46
3.1.2 Gli spazi del laboratorio .....	50
3.2 Gli strumenti e i materiali.....	52
3.2.1 Le strategie .....	52
3.2.2 Gli organizzatori grafici.....	55
3.2.3 Il taccuino .....	58
3.2.4 Altri materiali utili .....	66
4 IMMERGERSI NEL LABORATORIO DI SCRITTURA .....	69
4.1 Le minilezioni.....	69
4.2 La scrittura autonoma .....	74
4.2.1 Prima di cominciare: immergiamoci nel genere.....	75

4.2.2 Le fasi del processo di scrittura .....	77
4.2.3 Le consulenze .....	85
4.3 La condivisione.....	91
4.4 La (auto)valutazione .....	93
5 L'APPLICAZIONE DEL LABORATORIO DI SCRITTURA IN UNA SECONDARIA DI PRIMO GRADO .....	98
5.1 Il contesto classe.....	98
5.2 Accensione motori: Spacchettiamo una poesia! .....	99
5.3 L'immersione nella "Poesia delle piccole cose" .....	100
5.4 Attiviamo la scrittura .....	102
5.5 Scrittori all'opera: inizia la scrittura autonoma .....	103
5.5.1 Le consulenze con l'insegnante.....	105
5.5.2 Tre esempi di consulenze tra pari .....	106
5.6 Come valutare.....	109
5.6.1 La valutazione del percorso di tre studenti.....	111
5.7 Riflessione linguistica.....	116
5.8 Lettura autonoma: immergersi nella <i>reading zone</i> .....	117
APPENDICE .....	125
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	131





## INTRODUZIONE

Il seguente lavoro di tesi consiste nella presentazione di un innovativo ed originale metodo di insegnamento che ha cambiato il modo di vedere la scrittura e la lettura a scuola. Si tratta del *Writing and Reading Workshop*, creato a partire dagli anni Settanta negli Stati Uniti e diffusosi in Italia grazie alla pubblicazione di *Scrittori si diventa* di Jenny Poletti Riz. L'idea di dar vita ad un laboratorio di lettura e di scrittura deriva dalla constatazione che la scrittura viene sempre vista come un prodotto finito, mentre il lungo e difficile processo che conduce al suo compimento viene raramente considerato.

Il mio interesse per il laboratorio è nato a partire dalla lettura di *Scrittori si diventa*, primo manuale sul WRW in Italia, grazie al quale ho scoperto che lettura e scrittura non sempre sono considerati come un compito da svolgere per accontentare l'insegnante, ma possono diventare fonte di piacere e di profonda conoscenza di sé e del mondo. L'obiettivo ultimo che si pongono i docenti che attuano questo metodo, infatti, è quello di crescere dei lettori e degli scrittori per la vita, dei cittadini davvero competenti che sappiano analizzare e interpretare la realtà che li circonda.

Data la consistenza del metodo e i numerosi apporti che stanno emergendo negli ultimi anni, in questo contesto si è preferito concentrarsi solo sul laboratorio di scrittura, accennando alla controparte di lettura nel capitolo finale, in cui si fa un breve riferimento alla lettura autonoma. È bene ricordare che scrittura e lettura non sono due attività isolate e indipendenti, ma delle pratiche complementari che prevedono continui rimandi dall'una all'altra. Per questo motivo, si consiglia agli insegnanti che avessero voglia di iniziare ad adottare il metodo nelle proprie classi, di lavorare contemporaneamente su entrambi i fronti o, perlomeno, di introdurli a poco a poco per poter vestire entrambi i panni di lettore e scrittore ed imparare le tecniche di uno per adottarle con l'altro.

Il primo capitolo si apre con una breve introduzione alla storia della scrittura, in cui si evidenzia come essa abbia svolto – e svolga tuttora – un ruolo di primaria importanza nella vita dell'essere umano, in quanto mezzo di comunicazione, socializzazione ed espressione di sé. Tuttavia, in ambito scolastico, la scrittura non sempre ha goduto di

un'adeguata cura e di una giusta attenzione, a eccezione dell'impegno in questo senso di alcuni maestri e pedagogisti, quali Don Milani, Bruno Ciari, Mario Lodi e Gianni Rodari, che si sono sempre mossi a favore della produzione scritta, contribuendo a dare una svolta al mondo della scuola. Nonostante in *Lettera a una professoressa* si parli molto dell'atto dello scrivere, il ruolo svolto dalla scrittura è sempre passato in secondo piano tanto che, anche nelle *Dieci Tesi* del GISCEL di produzione scritta si parla solo in riferimento al tema. È a partire dagli anni Ottanta che ci si inizia ad interessare alla scrittura e ai processi cognitivi implicati in essa. I modelli proposti da Hayes e Flower (1980) o Bereiter e Scardamalia (1987) hanno offerto spunti per ulteriori ricerche anche nel territorio italiano, ricerche che finora, però, non hanno saputo concretizzarsi in vere e proprie pratiche didattiche.

Nel capitolo 2 ci si è cominciati ad addentrare nel *Writing and Reading Workshop* spiegandone le lontane origini e la diffusione in Italia, ad opera di insegnanti coraggiosi e determinati nello sperimentare nuove strategie per crescere degli studenti più consapevoli. Inoltre, ci si è soffermati sugli elementi chiave del metodo, i suoi capisaldi, e sul suo essere estremamente inclusivo e perfettamente in linea con le Indicazioni Nazionali.

Il capitolo 3 tratta della parte più tecnica e organizzativa del laboratorio di scrittura. Si spiega, infatti, come predisporre la classe e come gestire il tempo al suo interno. La seconda parte del capitolo, invece, è dedicata agli strumenti necessari per la buona riuscita del laboratorio, primi fra tutti le strategie di scrittura e gli organizzatori grafici, seguiti dal taccuino e da altri materiali secondari, anche se ugualmente rilevanti, come la biblioteca di classe e la cassetta degli attrezzi.

L'immersione vera e propria nel laboratorio si affronta nel capitolo 4, in cui si ripercorrono le diverse fasi di una sessione tipo. In apertura, si trovano le minilezioni, ognuna dedicata ad una specifica strategia. A seguire, ampio spazio è dedicato alla scrittura autonoma – preceduta dall'immersione nel genere, nel caso in cui si inizi una nuova unità didattica – durante la quale si svolgono le consulenze, il vero cuore del laboratorio, sia con l'insegnante, sia tra pari.



Nel capitolo 5 viene riportata la mia esperienza in una classe seconda di una secondaria di primo grado di Padova. Qui è possibile toccare con mano il laboratorio di scrittura e i frutti a cui esso è capace di dare vita. Attraverso l'osservazione della messa in pratica del *workshop*, ho potuto constatare quanto sia complesso e impegnativo gestire tanti studenti-scrittori che lavorano tutti su qualcosa di diverso e come tutto ciò richieda tanto studio e preparazione. Ma ho anche potuto capire quanto sia appagante e gratificante – sia per l'insegnante sia per gli alunni stessi – vedere come ognuno diventa sempre più indipendente e consapevole del proprio processo di scrittura, sempre più curioso e riflessivo, sempre più capace di autovalutarsi e, quindi, di conoscersi.



# 1 L'EVOLUZIONE DELLA SCRITTURA NELL'AMBITO DELLA DIDATTICA

Writing begins with all that we have known since we were born, and perhaps with a lot of knowledge that was born in us. We write, first of all, to discover what we know and then what we need to know.

(Murray, 1984 p. 3)

## 1.1 Scrittori si nasce o si diventa?

Esistono diversi motivi che spingono un individuo a cominciare a scrivere, ma la ragione primaria sta nel suo essere la risposta ad un bisogno umano tanto profondo e tanto fisiologico, al pari dell'esigenza di bere e di mangiare: quello di esprimere se stessi. Il linguaggio ha talmente tanto significato per la nostra specie da potersi definire come un istinto biologico. Come quando da bambini si inizia a parlare in seguito ad una lunga e costante esposizione alla lingua degli adulti, allo stesso modo ciò che induce un individuo ad esprimersi è una spinta proveniente dall'interno, un incontenibile bisogno che deve essere soddisfatto (Ciari, 1961, p. 62). Ne sono una prova i primi disegni sulle pareti delle caverne in età preistorica, l'unico modo che gli antenati avevano per esprimersi e tenere traccia del loro passaggio sulla Terra. L'urgenza di esternare i sentimenti e di riportare le proprie esperienze, unita all'esigenza di comunicare con gli altri trasferendo le informazioni da una persona all'altra, accompagna l'essere umano da milioni di anni ed è stato uno dei motivi che hanno portato alla nascita della scrittura (Graham, Perin, 2007, p. 1).

L'apprendimento, dunque, deriva da una forza dinamica rappresentata dall'interesse e dalla motivazione che spingono l'individuo a socializzare con gli altri. Già Aristotele diceva che l'uomo, in quanto animale sociale, è spinto ad aggregarsi con altri individui per formare una società. Ad incrementare l'opportunità di socializzazione è la permanenza del pensiero tramite la scrittura per cui «il bisogno di scrivere corrisponde al bisogno di pensare» (Murray, 2004, p. 84). Possiamo affermare con le

parole di Donald Murray che «fin da principio, dunque, il pensiero esiste e si sviluppa in quanto si socializza» (Murray, 2004, p. 64). Se la scrittura e il pensiero hanno entrambi una natura sociale, la ragione che governa il loro compimento deve essere anch'essa destinata ad un pubblico disposto ad accoglierlo. A scuola si abitua gli studenti a scrivere non tanto perché qualcuno li legga, ma perché si allenino in questa complessa attività che nessuno insegna loro. La realtà è che ogni tipo di scrittura, in quanto forma di comunicazione, ha bisogno di un destinatario concreto a cui rivolgere la fatica della trasformazione del proprio pensiero in parole. Tuttavia, per quanto uno scritto possa essere indirizzato ad un soggetto o ad un gruppo di soggetti specifici, la scrittura si risolve sempre in un dialogo con se stessi, in un parlare con sé – e di sé – proprio per la sua capacità di stimolare il ragionamento e la riflessione. Non a caso lo scrittore inglese Forster osservava: «come faccio a sapere cosa penso finché non vedo ciò che dico?» (Corno, 2000, p.1). Ma la scrittura non è solo rivelazione di ciò che c'è dentro la mente di ognuno. L'essere umano, come ci insegna Dante, è spinto dalla sua «semenza» a «seguir virtute e canoscenza» (Inferno XXVI), a tentare di soddisfare quel perenne desiderio di conoscere e sapere. Anche in questo caso la scrittura aiuta nella scoperta di quello che sta al di fuori di noi, di quello che viviamo ed esperiamo quotidianamente perché ci invita a riflettere su ciò che ci accade, offrendoci uno strumento per provare ad interpretare il mondo.

La storia della scrittura, però, è molto complessa e lo è altrettanto il dibattito sul processo che porta alla realizzazione del testo compiuto. Scrive bene solo chi è nato con un dono oppure si può davvero imparare a scrivere? All'epoca del Romanticismo si pensava che fosse in grado di produrre testi letterari degni di nota solo chi fosse nato con il talento della scrittura. Nel 1846 lo scrittore americano Edgar Allan Poe si chiedeva se esistesse anche un solo articolo scritto da un qualsiasi autore che spiegasse passo dopo passo il processo che l'aveva portato alla scrittura di un proprio pezzo. Lungo il corso della sua riflessione, nonché critica verso i suoi contemporanei che sostengono l'esistenza dell'intuizione folgorante, Poe continua dicendo:

Non so spiegarmi perché un tale articolo non sia mai stato scritto – tuttavia, forse, la ragione è da ricercarsi soprattutto nella vanità degli autori. I più degli scrittori – in modo particolare i poeti – preferiscono far credere che essi compongono con una

specie di sottile frenesia – con un'estatica intuizione – e certamente rabbrivirebbero di permettere al pubblico di vedere dietro la scena le elaborate e vacillanti crudezze del pensiero (...) gli innumerevoli baleni di un'idea che non ha raggiunto la maturità dell'espressione (...).

(Bereiter, Scardamalia, 1995, p. IX)

Da questo breve estratto si nota come, già al tempo di Poe, ci fosse l'idea che la scrittura costasse una certa fatica e che non fosse frutto di una "sottile frenesia" ma derivasse da un lungo processo di elaborazione del pensiero. Oggi siamo tutti a conoscenza del rapporto che intercorre tra scrittura e ragionamento. Non è, infatti, possibile realizzare un prodotto linguistico senza un pensiero di fondo; allo stesso modo, è inevitabile che le conoscenze si riorganizzino nella mente di un individuo nel momento in cui egli scrive (ivi, p. XI).

Lo stereotipo della scrittura come talento di pochi è stato a lungo considerato alla stregua del vero fino agli anni Sessanta, tanto che, in *Lettera a una professoressa*, i ragazzi di Don Milani accusano la scuola pubblica di insegnare solo a coloro che sono già capaci, a coloro che hanno il dono della scrittura dalla nascita e di respingere gli studenti più fragili e bisognosi di maggior attenzione. Oggi, invece, si sta radicando sempre più l'idea che la scrittura sia un processo che possa e debba essere insegnato.

Sergio Endrigo, nella sua nota canzone intitolata *Ci vuole un fiore*, dice che «Le storie di ogni giorno raccontano segreti a chi le sa guardare ed ascoltare»<sup>1</sup>. Ancora una volta si fa spazio l'idea che chiunque, se guidato da qualcuno a comunicare il proprio mondo interiore, è capace di dar vita ad una storia. Quindi alla domanda: "Scrittori si nasce o si diventa?" la risposta da dare è sicuramente che tutti sviluppano, nel corso della vita, un bagaglio di esperienze e conoscenze tale da poter raccontare storie ed essere così gli scrittori che non pensavano di poter diventare. Il *Writing and Reading Workshop* è un chiaro esempio di come tutto questo possa davvero realizzarsi.

---

<sup>1</sup> Non è un caso che il testo della canzone sia stato scritto da Gianni Rodari, a riprova dell'importanza, secondo lo scrittore, del potere delle storie.

## 1.2 Da Don Milani alle Dieci Tesi

Dall'anno dell'Unità d'Italia, furono diverse le leggi che si susseguirono in ambito scolastico. Nel 1861 l'indice di analfabetismo era pari al 78% dell'intera popolazione italiana. Non a caso, la legge Casati del 1859 divideva l'istruzione elementare in due gradi, inferiore e superiore, di due anni ciascuno, ma l'obbligo scolastico riguardava solo il grado inferiore. Grazie alle varie leggi introdotte successivamente, il tasso di analfabetismo registrò un calo sempre maggiore. Nel 1962 viene introdotta la scuola media unica con l'obbligo scolastico innalzato ai 14 anni<sup>2</sup>. Tale provvedimento portò all'ingresso nella scuola superiore di una nuova cerchia di scolari provenienti da famiglie contadine e operaie che prima si fermavano all'istruzione elementare. La conseguenza diretta della trasformazione del pubblico scolastico fece emergere il dibattito sul tipo di lingua da insegnare nelle scuole, nonché sulle diverse provenienze degli scolari e, quindi, dei loro distinti bisogni (Lo Duca, 2013, pp. 23-26).

È in questa delicata situazione che si inserisce Don Milani, una delle figure che ha maggiormente dato il suo contributo per spingere verso una scuola più democratica. Grazie al suo impegno in ambito educativo egli è stato responsabile, insieme ad altre figure di grandi maestri e pedagogisti, del nuovo modo di considerare il mondo della scuola e i suoi studenti, permettendo alle sue idee di farsi strada e riuscire a risuonare nelle proposte contenute nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* e oltre.

### 1.2.1 Don Milani e la Scuola di Barbiana

In un contesto complicato come quello degli anni Sessanta in Italia si inserisce la figura di Don Lorenzo Milani, un parroco proveniente da una famiglia borghese ma che aveva deciso di abbandonare ogni suo agio per aiutare i più bisognosi. Di tempera forte e carattere determinato, Don Lorenzo, in seguito alla pubblicazione, e successiva censura, delle sue *Esperienze pastorali*<sup>3</sup>, si aggiudica l'antipatia della curia e viene mandato a Barbiana, uno

---

<sup>2</sup> L'obbligo scolastico fino ai 14 anni era già stato previsto dalla Riforma Gentile del 1923 ma tale misura non era mai stata veramente attuata.

<sup>3</sup> Le *Esperienze pastorali*, pubblicate nel 1958, raccolgono riflessioni e testimonianze di un cristianesimo ormai lontano da quello originario, fondato sul rispetto di forme religiose diventate abitudinarie e prive di autentiche intenzioni, di tradizioni mostrate esternamente ma che sono sintomo di un'aridità e freddezza interiori. Prima di arrivare a Barbiana, Don Lorenzo era stato parroco a San Donato di Calenzano dove aveva istituito una scuola serale per giovani operai e contadini con lo scopo di colmare il divario tra ricchi e poveri, tra chi possedeva tutto e chi non aveva niente ([www.barbiana.it](http://www.barbiana.it)).

sperduto paesino di montagna in provincia di Firenze. Qui fonda quella che sarà conosciuta come la scuola di Barbiana, portando avanti il progetto di alfabetizzazione iniziato anni prima a San Donato. La sua era una scuola molto particolare: c'era un'unica classe con alunni dai 6 ai 14 anni, le lezioni duravano 12 ore al giorno, 365 giorni l'anno – domeniche e festivi compresi – e oltre allo studio di materie scolastiche, si praticavano anche sport tra cui nuoto e sci.

Il grande incarico che si era assunto Don Milani era quello di dotare del tesoro della parola i più poveri, ovvero coloro che si trovavano in condizione di inferiorità culturale (Bencivinni, 2004, p. 41). Egli considerava la scuola come l'ottavo sacramento da insegnare ancora prima del Vangelo perché «Da bestie si può diventare uomini e da uomini si può diventare santi. Ma da bestie a santi d'un passo solo non si può diventare». Per il giovane parroco, la povertà non consisteva nella mancanza di ricchezza ma nell'assenza di padronanza della lingua perché per lui «è solo la lingua che fa eguali» (*ibidem*). In *Lettera a una professoressa*, libro collettivo scritto dagli studenti della scuola di Barbiana, emerge l'enorme divario tra la cultura dei ricchi e quella dei poveri. In questa lettera rivolta ad una ipotetica insegnante della scuola tradizionale, simbolo dell'ottusità e dell'arretratezza del sistema scolastico dell'epoca, i ragazzi le raccontano il metodo di insegnamento attuato da Don Milani e le contraddizioni della scuola di cui l'innominata professoressa è il simbolo (Lo Duca, 2013). Nella *Lettera* si denuncia quel tipo di scuola che «è come un ospedale che cura i sani e respinge i malati» (*Lettera*, p. 12.), quella scuola dal carattere classista che segue programmi astratti e anacronistici insegnati da docenti incompetenti. La *Lettera* degli alunni di Barbiana non vuole solo denunciare e criticare un sistema scolastico ormai antiquato, il suo obiettivo è anche quello di mostrare un nuovo sistema educativo, una scuola che miri ad un'educazione linguistica democratica presentando delle proposte concrete per riformare quel mondo<sup>4</sup>.

Uno degli aspetti più innovativi della didattica di Don Milani era il metodo che usava per insegnare ai suoi studenti a scrivere un testo. Per lui, infatti, l'arte dello scrivere era un'arte insegnabile come tutte le altre (*Lettera*, p. 106). Nella sua scuola, i testi si

---

<sup>4</sup> Tra le proposte che compaiono in *Lettera a una professoressa* c'è l'eliminazione della bocciatura, la scuola a tempo pieno e motivare gli studenti nello studio, far entrare nella scuola i valori delle classi subalterne e insegnare più lingue straniere (Cortelazzo, Mora, Scorretti, 1975).

scrivevano collettivamente a partire da piccole annotazioni scritte su dei foglietti e successivamente mostrate ai compagni<sup>5</sup>. Una volta raggruppate le idee simili, che sarebbero andate a formare i capitoli, le si dividevano in piccoli “monticini”, ovvero i paragrafi. Dopo l’organizzazione e suddivisione delle idee si iniziava a scrivere un testo, aggiungendo vocaboli, togliendone altri e una volta terminato il tutto, lo si faceva leggere ad un adulto poco competente in materia per verificare se il testo fosse comprensibile.

A Barbiana avevo imparato che le regole dello scrivere sono: Aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi si scrive. Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica su cui ordinarlo. Eliminare ogni parola che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti di tempo.

(*Lettera*, p. 12)

È un metodo singolare e certamente poco utilizzato nel sistema scolastico attuale ma negli anni Sessanta questo parroco di un paesino di montagna aveva già anticipato quello che oggi è il *Writing and Reading Workshop*.

Nonostante le ragionevoli proposte di Don Milani e lo scalpore che suscitò la pubblicazione di *Lettera a una professoressa*, le idee del maestro non poterono essere tutte messe in pratica e ancora oggi non tutti gli insegnanti sono disposti ad attuare nel modo suggerito dal priore di Barbiana<sup>6</sup>. Tuttavia, è bene riconoscere che i suoi insegnamenti risuonarono in ambito educativo tanto che alcune sue idee verranno riprese nelle *Dieci Tesi* del GISCEL qualche anno più tardi. La scuola di Don Milani era una scuola in cui si imparava tutti insieme, senza lasciare indietro nessuno, dando ampio spazio alla collaborazione e al mutuo insegnamento (Bencivinni, 2004). Don Milani è stato l’esempio perfetto di come si possa imparare con e dagli alunni, di come sia necessario raggiungere il sapere con impegno e fatica, di come la passione possa facilitare la comprensione e che la conoscenza è più bella se è condivisa (*ibidem*).

---

<sup>5</sup> Ogni studente portava sempre con sé un piccolo taccuino in cui annotare le idee che gli venivano in mente.

<sup>6</sup> Tra le critiche mosse a Don Milani c’era l’impossibilità di esportare il suo modello al di fuori dell’ambiente di montagna in cui gli studenti erano costretti a scegliere se fare 12 ore di scuola o 16 ore di lavoro tra i boschi. Inoltre, la grande varietà dei dialetti italiani rendeva complesso l’insegnamento della lingua a partire dai contesti linguistici di origine di ciascuno studente (la grande fortuna dei ragazzi di Barbiana era che il loro dialetto non si discostava molto dall’italiano standard) (Bencivinni, 2004).



### **1.2.2 Sulle orme di Don Milani: i maestri che hanno fatto la scuola**

La vicenda di Don Milani, seppur eccezionale e innovativa, non è stata l'unico esempio di esperienze educative significative avvenute in quegli anni. Altri maestri si sono attivati e messi in gioco per un'istruzione più democratica e differente, alcuni seguendo le orme del maestro e altri precedendolo.

Tra le figure più significative spicca Bruno Ciari, fedele prosecutore, e talvolta innovatore, delle tecniche didattiche di Freinet. L'obiettivo della pedagogia di Freinet era quello di permettere ai propri alunni la piena e continua conoscenza di se stessi e del mondo attraverso il processo educativo (Freinet, 1973). Tale processo risultava praticabile ed efficiente perché assumeva al centro di esso proprio l'alunno che, grazie alla perpetua collaborazione e comunicazione con i compagni e con gli insegnanti stessi, diventava protagonista attivo del suo percorso di crescita, nonché di ricerca del sapere. È proprio grazie alla pedagogia cooperativa di Freinet che in Italia, come nel resto dell'Europa, si costituiscono diverse associazioni di insegnanti, tutti accomunati da un unico scopo: una scuola rinnovata a misura di bambino.

Condividendo le idee del pedagogista francese, Bruno Ciari diventa membro del Movimento di Cooperazione Educativa – meglio conosciuto come MCE – un'associazione di insegnanti di tutti gli ordini di scuola, ispirata a Freinet e attiva dagli anni Cinquanta in Italia, che si era posta come obiettivo il problema dell'educazione linguistica e della realizzazione di una scuola democratica (Lo Duca, 2013, p. 32)<sup>7</sup>. Quella di Ciari è un'idea di educazione incentrata sullo studente, cosicché, quando l'insegnante il primo giorno di scuola lo riceve nella sua classe, non può pensare di mettere in atto un programma preparato in precedenza e un metodo di insegnamento deciso a priori. Al contrario, egli deve essere propenso ad accogliere il fanciullo che ha davanti insieme a tutta la sua personalità e alle sue esperienze di vita precedenti e che fanno di lui ciò che è:

---

<sup>7</sup> L'MCE è un movimento ispirato alla pedagogia di Freinet che si diffonde in gran parte dell'Europa a partire dagli anni Cinquanta. Tra le sue iniziative c'è la corrispondenza tra scuole lontane attraverso la realizzazione di giornalini di classe. Questi venivano stampati grazie a piccoli complessi tipografici di cui ogni classe era fornita e diventavano occasione di discussione e dibattito nelle classi che li ricevevano e spedivano a loro volta (Salviati, 2011, p. 62).

dovrà, in una parola, accogliere tutta la ricchezza non misurabile che il fanciullo porta entro la comunità scolastica, e che non è verniciatura superficiale, imparaticcio che si dissolve in un dì, inutile ciarpame, ma cultura organica, profonda, sangue e carne del ragazzo.

(Ciari, 1961, p.18)

Secondo il pedagogo, la scuola deve essere un «ambiente di vita», un luogo in cui si continui ad essere e a fare quello che si fa fuori da esso, un posto in cui si possa giocare ed esprimersi sotto la guida del maestro che aiuta ciascuno a migliorarsi (*ibidem*). Una delle innovazioni introdotte da Ciari è la tecnica del testo libero orale dal momento che «la espressione orale è uno dei primi e fondamentali “modi di vivere” del fanciullo nella comunità, un suo modo di affermarsi e di mettersi in rapporto con gli altri» (Ciari, 1961, p. 20). La composizione libera, allora, diventa una delle principali attività scolastiche, composizione che, oltre ad incentivare la libera espressione di sé e stimolare l'uso orale del linguaggio, rappresenta il primo passo per l'uso scritto della lingua. Ecco che nelle parole di Bruno Ciari si intravedono già alcune idee che diventeranno i capisaldi del laboratorio di scrittura:

Comporre non dovrà mai significare qualcosa di diverso da questo: dire qualcosa perché lo abbiamo dentro, in un certo momento, e perché sentiamo il desiderio di comunicarlo al maestro, agli amici; non una parola di più di quel che ci detta il nostro pensiero; niente abbellimenti artificiosi, niente retorica. Piena aderenza delle parole al pensiero, e, quel che importa, *a tutto il pensiero*<sup>8</sup>.

(*ibidem*)

In Ciari è evidente la concezione di una scrittura libera da legami artificiosi, fatta perché se ne sente il bisogno e non perché c'è la necessità di mettere un voto. La scrittura non è più un esercizio scolastico, ma libera espressione del proprio pensiero che può

---

<sup>8</sup> Questo estratto de *Le nuove tecniche didattiche* viene usato in riferimento all'uso orale della lingua; tuttavia, si adatta bene anche alla composizione di un testo scritto come diretta conseguenza dell'espressione di un pensiero in forma orale. Infatti, i capisaldi che regolano i due tipi di espressione sono gli stessi e si configurano nel dare libero sfogo al proprio pensiero, esprimendo solo ciò che nasce dentro di noi e che abbiamo intenzione di comunicare.

sfociare in diverse forme quali la lettera, l'articolo, il racconto, la poesia e così via. Per incentivare l'uso del linguaggio scritto, nella sua didattica Ciari propone la corrispondenza interscolastica «quale importante e fondamentale motivazione dello scrivere e del leggere» (ivi, p. 92). Il fatto che il linguaggio sia un mezzo di comunicazione sociale induce la scrittura a spingersi oltre il ridotto ambiente scolastico e a viaggiare in località lontane, per raggiungere amici e parenti distanti. Per mantenere viva una corrispondenza e imparare attraverso essa nuovi costumi, tradizioni e abitudini di un certo ambiente, è bene che essa non avvenga tra località limitrofe ma che si estenda in modo da essere un serbatoio di nuova conoscenza per entrambe le parti. Dalla corrispondenza nasce la tipografia<sup>9</sup> e quindi la realizzazione del giornalino scolastico, iniziativa in auge tuttora soprattutto nella scuola secondaria di primo grado. Esso nasce come una sorta di pubblicazione dei testi liberi che venivano periodicamente stampati e raccolti tutti insieme nel giornalino di classe. Questa attività non aveva il solo scopo di tenere traccia di ciò di cui si parlava in classe, ma anche di insegnare agli studenti il processo di pubblicazione di un libro, dalla scelta del titolo, alle illustrazioni, all'impaginazione.

Grande fruitore di questa tecnica fu anche Mario Lodi, maestro elementare che ha fatto la differenza nella scuola italiana del secondo dopoguerra. Diventato membro dell'MCE nel momento in cui si stava costruendo una nuova Italia, secondo la cui Costituzione «tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione» (art. 21 Costituzione Italiana), Mario Lodi si ritrova a pensare al ruolo della scuola e a quello del bambino, compreso in quel “tutti” di cui parla la legge italiana (Salviati, 2011, p. 19). La sua idea di educazione non era fatta solo di educazione al leggere e allo scrivere ma anche al parlare e all'ascoltare. Nella sua concezione di scuola la costruzione della conoscenza era un processo che iniziava con dare ascolto all'altro, confrontarsi in classe generando scambi veri di esperienze e informazioni (non solo situazioni artificiali in occasione delle interrogazioni). Il cammino verso la conoscenza era un percorso collettivo in cui

---

<sup>9</sup> La tecnica della tipografia scolastica è un'idea proposta da Freinet per dare continuità al pensiero del bambino trasformandolo in testo definitivo (Freinet, 1973, p. 35). Essa viene ripresa anche da Bruno Ciari ma non verrà trattata in questa sede (per uno studio approfondito si consulti *Le nuove tecniche didattiche*, 1961).

gradualmente si scopriva qualcosa di nuovo (Lo Duca, 2013, p. 36). In un'intervista del 2011 a cura di Carla Ida Salviati, Mario Lodi parla della scuola del tempo nei seguenti termini:

La scuola non è solo leggere, scrivere e far di conto come si credeva una volta, ma è soprattutto avere una finalità complessiva. La finalità più importante per me resta la formazione del bambino democratico, che noi dobbiamo cercare di realizzare pian piano, non attraverso vuote parole ma nella pratica di tutti i giorni, nel rispetto di cose e persone.

(Salviati, 2011, p. 25)

Anche Mario Lodi, come Bruno Ciari, parte dal bambino per una scuola attiva e si serve della conversazione e del testo libero per capire quali sono gli argomenti che gli alunni ritengono importanti (Salviati, 2011, p. 57). Tra gli appunti di Lodi che andranno a comporre le pagine di *C'è speranza se questo accade al Vho* si delinea l'impegno del maestro nel cambiare la didattica facendola esplodere nell'esperienza del disegno, che ben presto diventa occasione per osservazioni, riflessioni, valutazioni e conversazioni su temi cari agli alunni. Tra le prerogative di Mario Lodi, infatti, c'era la volontà di far entrare la realtà nella scuola, affinché gli studenti fossero motivati e stimolati a soddisfare interessi e bisogni di ogni essere umano, mettendoli nelle condizioni di usare la loro esperienza e fantasia per produrre cultura<sup>10</sup>.

Mario Lodi maestro è figlio della riforma Gentile la cui prassi educativa è incentrata sull'insegnante che si pone come un'autorità che permette al bambino di crescere e realizzarsi. Ma Lodi aspira ad una scuola che metta al centro il bambino e il mondo che lo circonda, una scuola che rispetti la sua creatività e dignità di fanciullo e che lo renda libero e felice proprio come quando gioca al di fuori di essa. Nella sua prima esperienza da maestro a San Giovanni in Croce, Mario Lodi si chiedeva come potesse essere possibile che i bambini fossero così contenti e mostrassero tutta la loro intelligenza nel gioco durante la ricreazione, mentre quando entravano in classe fossero tristi e rassegnati.

---

<sup>10</sup> Nel documentario *Mario Lodi, storia di un maestro* (2022), si spiega come la pedagogia moderna parta dalla scienza evidenziando come ogni essere umano sia spinto a soddisfare i propri interessi e bisogni profondi. La scuola, allora, deve impegnarsi affinché al bambino sia data la possibilità di realizzare questa richiesta mettendolo nelle condizioni di vivere lo studio e la sua esperienza scolastica come un impegno interessato a soddisfare le sue esigenze sociali, motorie, culturali.

È il momento in cui Lodi inizia a sospettare che il problema possa derivare dalla scuola stessa piuttosto che dagli alunni che la frequentano, ritrovandosi a pensare che i programmi scolastici, così come le leggi, devono venire dal basso ed essere fondati su una realtà dinamica e che «un programma buono non può essere dato, ma solo indicato e deve tener conto non di un sapere nozionistico da ripartire, ma di ciò che è il bambino e di ciò che vede e capisce e ama» (Salviati, 2011, p. 47). Dopo la sua attenta analisi prodotta dall'osservazione degli scolari stessi, Lodi capisce che deve operare in maniera differente, a partire da quello che più piace fare ai bambini<sup>11</sup> (Mieli, 2022).

Tra i compagni che Mario Lodi trova per riformare il modo di fare e di stare a scuola c'è l'amico Gianni Rodari. Rodari, sebbene avesse conseguito il diploma di maestro di scuola elementare, non ha mai veramente esercitato la professione – a parte qualche breve supplenza – prima a causa della guerra e poi a causa dei suoi impegni da attivista politico, giornalista e scrittore. Ciò nonostante, la sua vocazione per l'insegnamento e la passione per la scuola lo hanno portato ad interessarsi a tutto quello che gravitava intorno all'infanzia, all'educazione e al mondo della scuola (Leo, 2001, p. 16). Attento ammiratore dell'MCE e grande sostenitore della democrazia nella scuola, Rodari collaborò con pedagogisti e maestri per riformare l'istituzione scolastica in cui entrò come scrittore di fiabe, filastrocche, libri e molto altro. La sua costante frequentazione dell'ambiente scolastico lo spinse ad elaborare una nuova concezione di scuola al cui centro porre il bambino in quanto «persona che afferma il diritto di essere accettata, rispettata, amata» (ivi, p. 17). Rodari, come Don Milani, Ciari e Lodi, sogna una scuola che sia qualcosa in più del semplice luogo in cui studente e maestro svolgono ognuno il proprio compito di imparare e insegnare. Nell'idea di Rodari la scuola si estende alla famiglia, alla biblioteca, alla televisione fino a diventare “una scuola grande come il mondo”<sup>12</sup>. Questa nuova scuola che pone al centro gli interessi del bambino va oltre l'insegnamento del leggere e dello scrivere, usa il gioco come motivazione alla

---

<sup>11</sup> Mario Lodi in un'intervista condotta dall'Università di Macerata nel 2008, inserita in un documentario andato in onda su RaiScuola, racconta del momento in cui si è reso conto di dover cambiare metodo di insegnamento quando un suo studente gli chiede di usare dei colori trovati in casa per fare un disegno. Quando Lodi vide che il disegno raffigurava il padre dell'alunno che mungeva una mucca, comprese che i suoi alunni avevano tutto un mondo da raccontare: quello che vivevano ogni giorno ([www.raicultura.it](http://www.raicultura.it)).

<sup>12</sup> Questo è il titolo di una sua poesia attraverso cui Rodari afferma che in ogni luogo si può imparare qualcosa e perciò tutto il mondo è una grande scuola.

conoscenza perché si trasformi gradualmente in interesse per il sapere come una scoperta (*ibidem*).

La nuova scuola deve sviluppare non solo le capacità di ascoltare e di ripetere, ma anche quelle di pensare, progettare, verificare, di sbagliare e di correggere l'errore; in essa l'insegnamento sarà sempre più creativo ed il bambino, se ben guidato ad usare la fantasia e la logica, diventerà attore e produttore di cultura.

(*ibidem*)

Nella pedagogia di Rodari grande rilevanza ha la parola, strumento semplice ed essenziale per dare il via ad infinite associazioni, catene logiche, una serie di pensieri che si susseguono senza fermarsi mai, generando storie che percorrono vie inesplorate oltrepassando l'ordine realistico e consueto delle cose (Bini, 1981, p. 66). La parola, allora, è la bussola che ci guida alla conoscenza e alla creazione fantastica che sottende ciascun bambino. Mentre per Don Milani la parola era un privilegio di pochi, per Rodari ogni essere umano la possiede, ma deve imparare a farne buon uso e a farla fiorire trasformando le leggi della parola stessa e mettendone in crisi i capisaldi:

«Tutti gli usi della parola a tutti» è un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo.

(ivi, p. 68)

Attraverso la potenzialità conoscitiva della parola e le esperienze che i soggetti fanno ogni giorno, si dà vita a quel mondo fantastico scaturito dal potere dell'immaginazione che erroneamente si ritiene essere una capacità infantile che svanisce con la maturità dell'individuo. L'intuizione creatrice e l'ispirazione per qualsiasi invenzione sono generate dalla fantasia, che a sua volta è originata dalla conoscenza del mondo che è via via esperita lungo il corso della vita. In questo, Rodari sembra parlare più agli adulti che ai bambini, e sembra chiedere loro di continuare a prestare attenzione alle piccole cose anche da uomini maturi, come il signore con l'orecchio acerbo di una sua nota poesia, perché «la fantasia è strumento per capire, non per astrarsi dietro sogni che non calano nella realtà» (ivi, p. 72). La parola diventa occasione, possibilità e conoscenza, come tentativo di spiegare il mondo dentro e fuori di noi. Ma essa è anche

sinonimo di libertà, di una libertà che è potente mezzo di esplorazione del mondo e occasione per instaurare rapporti con gli altri, è la chiave di cui abbiamo bisogno per schiudere ogni cosmo e qualsiasi costrizione del pensiero (ivi, p. 81).

Questi sono solo alcuni dei pionieri della scuola democratica che hanno saputo abbandonare la pedagogia dell'imitazione per far spazio alla creatività intrinseca nel linguaggio, impiegandola come mezzo per una conoscenza più autentica di cui tutti possono usufruire. L'innovazione pedagogica di questi maestri è accompagnata dalla pubblicazione delle *Dieci tesi*, che apriranno un varco nei metodi della maggior parte degli insegnanti, tanto che alcune idee sono entrate nelle Indicazioni Nazionali a cui oggi si fa riferimento per la realizzazione di un curriculum scolastico. L'insegnamento democratico a cui ci educano Ciari, Lodi e Rodari ci spinge a riflettere sul ruolo di ciascuno nell'apprendimento del linguaggio perché «i parlanti non sono un'appendice esterna del meccanismo linguistico, ma un fattore *interno* di esso» (*ibidem*).

### **1.2.3 Il GISCEL e l'Educazione Linguistica**

Mentre maestri e pedagogisti compivano le prime esperienze educative ribaltando le pratiche della scuola tradizionale, il mondo della linguistica italiana si accingeva a compiere dei passi importanti in ambito educativo. Stava a poco a poco scaturendo la consapevolezza che l'educazione linguistica offerta dalla scuola italiana non corrispondesse alla reale e delicata situazione della penisola in quanto a peculiarità delle varietà linguistiche presenti nel territorio e al loro mancato riconoscimento in ambito scolastico (Lo Duca, 2013). La nuova generazione di linguisti, sensibile a questo tema, si riunisce creando la Società Linguistica Italiana (SLI). Era il 1967, anno in cui veniva data alle stampe l'opera collettiva dei ragazzi di Don Milani intitolata *Lettera a una professoressa*.

La SLI, fondata dal linguista Tullio De Mauro che pochi anni prima aveva pubblicato la *Storia linguistica dell'Italia Unita*, a tre anni dalla sua nascita, vede affiorare per filiazione diretta il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica). Gli anni Settanta sono un momento di grande fermento in

tutta Europa in materia di acquisizione del linguaggio e deprivazione verbale<sup>13</sup>. In Italia, il GISCEL si occupò assiduamente sia dell'evoluzione della teoria linguistica sia della ricerca e sperimentazione in campo educativo. Nel 1975, a due anni dall'inizio della sua attività, il GISCEL pubblica le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* che diventeranno il manifesto del gruppo di ricerca e il seme da cui nascerà un nuovo modo di intendere la didattica dell'italiano. Lo scopo delle *Dieci Tesi* è quello di «definire i presupposti teorici basilari e le linee di intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze che, oggi, in Italia, lavorano per una scuola democratica» come il documento stesso cita in apertura. Il manifesto redatto da De Mauro si configura, da un lato, come critica alla scuola tradizionale e dall'altro offre dei suggerimenti pratici per la realizzazione di un'educazione linguistica democratica, volta a riconoscere l'eguaglianza dei cittadini senza distinzione di lingua (art. 3 Costituzione Italiana). Il programma è costituito da una parte introduttiva (tesi I-IV) in cui ci si sofferma sul ruolo fondamentale che il linguaggio svolge nella vita sociale e individuale di ciascuno, una parte centrale (tesi V-VIII) in cui si contestano l'inefficacia e i limiti della pedagogia tradizionale proponendo un nuovo progetto educativo e la parte conclusiva (tesi IX-X) incentrata sulla formazione degli insegnanti e sul ruolo della classe politica nel rinnovamento della scuola.

Tra le accuse più feroci che si muovono alla pedagogia tradizionale compare «la produzione scritta anche scarsamente motivata (pensierini, temi), classificazione morfologica delle parti della frase (analisi grammaticale)» (tesi V) e il fatto che si «tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile» (tesi VII). Si critica l'inefficacia e la parzialità degli scopi della pedagogia tradizionale che «bada soltanto alle capacità produttive, e per giunta scritte, e per giunta scarsamente motivate da necessità reali» mentre «Le capacità linguistiche ricettive sono ignorate, e con ciò è ignorata non tanto e solo la metà del linguaggio fatta

---

<sup>13</sup> In questi anni il panorama europeo vede accendersi un dibattito sulla deprivazione verbale con protagonisti Bernstein e Labov. La teoria della deprivazione verbale proposta da Bernstein affermava che le differenze socioeconomiche influivano sul rendimento scolastico dei ragazzi e sulla loro competenza nell'uso del linguaggio. Questa posizione fu fortemente criticata dal linguista americano Labov che provò la diversità delle varietà linguistiche ma non la superiorità di alcune su altre (Lo Duca, 2013). Questo dibattito interessò le figure di molti linguisti italiani, tra cui Benincà, Renzi, Berruto e Vanelli, che iniziarono a guardare con occhio critico la situazione italiana cercando di dare una svolta alla didattica della lingua nella nostra scuola.



di capacità di capire le parole lette e scritte, ma proprio quella metà che è condizione necessaria (anche se non sufficiente) per il funzionamento dell'altra metà» (tesi VII). Dopo la *pars destruens*, la tesi VIII espone i principi dell'educazione linguistica democratica organizzandoli in dieci punti a partire dai quali far crescere la scuola nuova. Tra i suoi capisaldi spiccano lo sviluppo delle capacità linguistiche non come fini a se stesse, ma come strumento per partecipare attivamente alla vita sociale e intellettuale, l'attenzione a tutti gli aspetti del linguaggio, sia scritto che orale, e l'importanza della metacognizione e riflessione sull'uso della lingua attraverso la discussione e il confronto. In ultima istanza, le *Dieci Tesi* contrappongono al «Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore» della pedagogia linguistica tradizionale al «Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così».

Nonostante il GISCEL con il suo manifesto ponga le basi per instaurare un'educazione linguistica davvero democratica, se si analizzano bene le tesi non troviamo uno specifico riferimento alla scrittura, se non nelle brevi parti in cui si accenna al tema (tesi VII). Quello su cui ci si concentra maggiormente è la critica alla pedagogia tradizionale per la quale, però, non si propone un'alternativa concreta ai fini di un miglioramento della composizione scritta (Corno, 2000). Negli ultimi anni, tuttavia, anche in seguito a ricerche e studi sulla scrittura come processo e sulle implicazioni cognitive di questa attività, all'interno del GISCEL si è instaurato sempre più il problema della composizione scritta e di come insegnarla. I modelli cognitivi proposti da Hayes e Flower nel 1980 e da Bereiter e Scardamalia nel 1995 hanno rinnovato il modo di approcciarsi alla pratica scrittoria, che spesso veniva data per scontata. Attualmente si sta considerando sempre di più il fatto che la scrittura è frutto di un processo complesso, coinvolgente diverse fasi e che, in quanto tale, abbia bisogno di un insegnamento specifico ed adeguato. La didattica della scrittura sta guadagnando sempre maggiore attenzione tra gli studiosi e i ricercatori – basti vedere le numerose pubblicazioni in merito, dagli ultimi decenni del Novecento in poi – anche se sono ancora pochi gli insegnanti che sembrano lavorare veramente in questo senso<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Si veda ultima parte del capitolo per un maggior approfondimento.

### 1.3 I primi modelli teorici sul processo di scrittura

All'inizio degli anni Ottanta, negli Stati Uniti, prende avvio una polemica che vede contrapporre l'attenzione alla processualità della composizione scritta, ad una pratica didattica sempre orientata al prodotto. Secondo la nuova visione, l'atto di scrittura è definito come l'insieme dei comportamenti e delle tecniche che vengono utilizzate per ricavare un testo finito, oltrepassando l'idea della scrittura solo come prodotto finale (Corno, 1997, p. 4).

Lungo il corso dell'argomentazione, si vedrà che uno dei primi a criticare la visione secondo cui la scrittura è paragonabile al prodotto finito è stato Donald Murray. Con la pubblicazione del suo articolo *Teach writing as a process not product* del 1972<sup>15</sup> e il successivo *Writing as a process: how writing finds its own meaning* del 1980, il giornalista e professore statunitense afferma che il processo di creazione del senso tramite il linguaggio scritto non può essere compreso dalla versione finale sulla pagina: «Process can not be inferred from product any more than a pig can be inferred from a sausage» (Murray, 1980, p. 3). È possibile, però, capire come l'atto di scrittura evolva nelle nostre menti e nelle nostre pagine e come esso acquisti senso grazie all'osservazione di studenti e scrittori coinvolti nella produzione scritta. In seguito alla scoperta che le attività complesse come la scrittura riconoscono come proprio perno i processi cognitivi, anche la didattica ha subito una svolta cominciando a isolare gli elementi che intervengono nelle varie fasi della produzione scritta (Corno, 2000, p.4).

A partire da queste riflessioni sono nate ricerche e teorie volte a studiare diversi aspetti della pratica scrittoria che si sono condensate in tre filoni: il primo riguardante l'aspetto sociale e semiotico della scrittura; il secondo interessato alla visione cognitiva e psicologica e il terzo a quella prettamente linguistica e testuale.

In questa sede verrà approfondito solo il secondo gruppo di teorie volte a studiare l'elaborazione processuale della mente e delle sue rappresentazioni tradotte nei modelli psicologici e cognitivi. Tali modelli hanno l'obiettivo di descrivere le abilità mentali che agiscono nel momento in cui il principiante interiorizza la scrittura (Corno, 1997, p.7).

---

<sup>15</sup> Si veda capitolo 2.

### 1.3.1 La scrittura processuale di Hayes e Flower

Il primo dei due modelli è quello proposto dai due studiosi, provenienti dalla Carnegie Mellon University (Pennsylvania), John Richard Hayes e Linda Flower. Nel loro articolo del 1980 *Identifying the organization of writing processes* hanno proposto il loro innovativo modello sul funzionamento della mente durante il processo di scrittura, analizzando il modo in cui gli studenti organizzavano la stesura di un testo. I giovani scrittori sono stati invitati ad esprimere ad alta voce i loro pensieri prima, durante e dopo la composizione di un testo scritto, mentre i due studiosi esaminavano le modalità di pensiero che li guidavano nella realizzazione del compito. Indagando il lavoro della mente nel produrre un testo scritto, Hayes e Flower hanno realizzato un modello che ha come principi fondamentali la pianificazione, la stesura e la revisione, per cui il processo di scrittura potrebbe essere riassunto come l'insieme dei tre fattori. Ognuno di questi tre processi è, a sua volta, formato da altri sotto-processi che collaborano alla loro realizzazione.

La **pianificazione** prevede la raccolta delle informazioni dal contesto del compito<sup>16</sup> e dalla memoria a lungo termine dello scrivente<sup>17</sup>, con lo scopo di raggiungere degli obiettivi e di stabilire un piano di scrittura che lo guidi nella produzione del testo (Hayes, Flower, 1980, p. 12). Il contesto del compito comprende, a sua volta, il “problema retorico” (la consegna di scrittura) e il testo prodotto “fino a questo punto” – il modello, essendo ricorsivo, può essere ripetuto un numero infinito di volte all'interno della stessa prova di scrittura (Bereiter, Scardamalia, 1995, p. XXI).

Il processo di **stesura** avviene sotto la guida del piano di scrittura per convertire le informazioni provenienti dalla memoria dello scrivente in linguaggio.

---

<sup>16</sup> Il contesto del compito comprende tutte quelle caratteristiche che non dipendono dallo scrittore ma che ne influenzano l'attività, ad esempio la consegna del compito che contiene in sé l'argomento e il pubblico a cui è destinato. Del contesto del compito fanno parte anche gli interessi dello scrivente che lo stimolano nella produzione del testo (Cavaliere, 2021, p. 53).

<sup>17</sup> I due studiosi assumono che lo scrivente abbia un bagaglio di conoscenze tale da attingere alla sua memoria per produrre un qualsiasi tipo di testo scritto e altrettante conoscenze legate ai diversi tipi di pubblico a cui destinare la sua scrittura.

La **revisione** è formata dai sotto-processi di rilettura e *editing* e consiste nel miglioramento del testo prodotto nella fase precedente (*ibidem*).

A controllare il passaggio da un processo all'altro è il *monitor* che permette allo scrivente di scegliere ogni volta su quale sotto-processo di scrittura soffermarsi in uno specifico momento (Cavaliere, 2021, p. 55).

Il modello cognitivo di Hayes e Flower si definisce tale proprio per il ruolo primario svolto dalla “memoria dello scrittore”. Inoltre, dato che raffigura il processo di scrittura di uno scrittore competente, si prefigge il compito di diagnosticare eventuali difficoltà che si possono incontrare nella produzione scritta (Hayes, Flower, 1980, p. 29). Tuttavia, esso è stato da molti criticato perché non prende in considerazione tutti gli scrittori, ma solo quelli competenti, e per il fatto che, sebbene la memoria dello scrittore svolga un ruolo decisivo, non viene menzionato il modo in cui le informazioni raccolte nella memoria di ciascuno possano fare la differenza, quale peso abbiano e in che misura possano guidare una composizione scritta (Corno, 2000, p. 5). Tale modello, infatti, ci illustra le fasi da attraversare per affrontare un compito scritto (difatti è costruito in base al processo di pensiero che guida gli scrittori nel compiere l'attività di scrittura) ma tralascia il punto di partenza da cui cominciare la scrittura e soprattutto l'apporto delle conoscenze nell'organizzazione e produzione del testo (Bereiter, Scardamalia, 1995, p. XXIII). Si può concludere che il modello di Hayes e Flower, per quanto sia innovativo e interessato a mostrare la processualità della scrittura, costituisce un tipo di modello cognitivo esterno, che non prevede l'analisi di ciò che accade dentro la mente dello scrivente nel momento in cui egli cerca di elaborare le conoscenze, ma il modo in cui la mente procede nell'esternare la conoscenza (*ibidem*)<sup>18</sup>.

Nonostante la permanenza di alcuni punti interrogativi, il modello di Hayes e Flower ha avuto molto credito. Il suo successo deriva dal fatto che esso vede la scrittura come una sfida per risolvere un problema. Inoltre, emerge chiaramente l'idea secondo cui

---

<sup>18</sup> Nell'introduzione di Dario Corno all'edizione italiana di *The psychology of Written Composition*, egli afferma che questo modello è senz'altro utile in compiti di scrittura in cui le conoscenze ci sono già date precedentemente, come nel caso di una recensione, un verbale o una relazione. In questi tre casi, infatti, lo scrivente si limita ad elaborare idee provenienti dall'esterno (Bereiter, Scardamalia, 1995, p. XXIII).

lo scrivere deve sempre avere una motivazione e un destinatario specifico a cui si vuole comunicare qualcosa e che il testo finito sia prodotto dall' interazione tra le tre fasi del processo, da un continuo monitoraggio tra ciò che è già stato scritto e ciò che si vuole scrivere (Corno, 2000, p.5).

### **1.3.2 Il ruolo delle conoscenze nel modello di Bereiter e Scardamalia**

Se il modello cognitivo di Hayes e Flower non era stato in grado di spiegare l'effettivo ruolo delle conoscenze nel processo di scrittura, la teoria elaborata da Bereiter e Scardamalia è volta a studiare il modo in cui le informazioni raccolte nella nostra memoria entrano in gioco nella produzione scritta. I due studiosi canadesi Carl Bereiter e Marlene Scardamalia partono proprio dagli interrogativi lasciati aperti da Hayes e Flower per proporre un nuovo modello, i cui fondamenti vengono illustrati nel volume dal titolo *The psychology of Written Composition*, pubblicato nel 1987 e successivamente tradotto in italiano da Dario Corno nel 1995. I due studiosi dell' "Ontario Institute for studies in Education" costruiscono un modello la cui finalità è comprendere come lo studente rappresenti mentalmente i compiti di scrittura a lui affidati. Anche in questo caso, si parte dal presupposto che la scrittura non venga definita nel suo essere prodotto finito ma nel procedimento sotteso alla stesura di un testo (Corno, 1997, p. 8), con la differenza che, questa volta, il punto di vista adottato è interno al sistema elaborativo. Ciò significa che lo studio è condotto a partire da ciò che accade dentro la mente quando un individuo elabora le informazioni nel momento precedente all'atto di scrittura (Bereiter, Scardamalia, 1995, p. XXIV). Il modello dei due studiosi canadesi è costituito da due diverse strategie che intervengono sulla base del compito da eseguire. La prima strategia è chiamata "dire ciò che si sa" (*knowledge telling*) e la seconda "trasformare ciò che si sa" (*knowledge transforming*).

Elementi cardine del metodo sono le conoscenze e il compito a loro affidato nella pianificazione e produzione scritta. La scrittura è un tipo di abilità che obbligatoriamente prevede una fase di metacognizione secondo cui, nello svolgimento del compito, "si elaborano conoscenze sul modo in cui si stanno elaborando conoscenze" (ivi, p. XXVI). L'atto dello scrivere prevede due tipi di spazi psicologici attraverso cui si può muovere lo scrivente: lo spazio dei "problemi di contenuto" e quello dei "problemi retorici".

Quando egli si trova all'interno del primo, si limita a raccogliere le idee e a "dire ciò che sa", richiamando attorno ad un unico nucleo tematico tutte le informazioni affini. Quando, invece, si sposta nello spazio dei "problemi retorici", l'estensore riformula le conoscenze possedute per trovare il modo più adeguato ad esprimerle. Nella scelta del linguaggio adatto a comunicare "ciò che si sa", ci si può imbattere in problemi legati alla riformulazione delle conoscenze che generano bisogni e la necessità di nuove informazioni (ivi, p. XXXIII). Questa seconda strategia è chiamata "trasformare ciò che si sa" in quanto prevede una riformulazione di una serie di conoscenze prima data per scontata. Questo tipo di scrittura chiamata "epistemica" prevede uno sforzo maggiore rispetto alla prima perché, nello scrivere il testo, il soggetto, rispetto al momento di pianificazione, ha trasformato le proprie conoscenze. In questo secondo caso, la scrittura è intesa come capacità di risolvere i problemi (*problem solving*). D'altronde, la difficoltà dell'atto di scrittura sta proprio nel trasformare le idee in linguaggio, coordinando le risorse linguistiche al fine di generare e comunicare i pensieri (ivi, p. XXX). Questa seconda strategia evidenzia il rapporto che si instaura tra forma e contenuto che spesso a scuola è sbilanciato ora verso l'uno, ora verso l'altro.

Nel passaggio da *knowledge telling* a *knowledge transforming*, lo scrivente acquista maggior consapevolezza sugli scopi che deve raggiungere, usando tutti gli elementi a suo favore per giungere alla meta. Si può affermare che a questo livello la scrittura si fa "creativa" perché, attraverso il potente influsso cognitivo che essa esercita, fa notare cose fino a prima sconosciute, crea contenuti e induce a fare attenzione ad aspetti che non erano stati considerati (ivi, p. XXXVI).

Il modello di Bereiter e Scardamalia propone per la prima volta il concetto di "sdoppiamento" dello scrivente durante la pratica scrittoria. Colui che scrive, infatti, nell'attuare la pratica, mette sempre in comunicazione «lo-scrittore-che-pensa e lo-scrittore-che-scrive-e-legge» come se fosse costantemente coinvolto in un dialogo interno. La direzione del dialogo procede dalla forma al contenuto e viceversa, generando sempre la nascita di nuove informazioni (*ibidem*).

#### 1.4 Echi italiani e nuove proposte per la didattica della scrittura

Grazie alla ricerca condotta a partire dagli studi appena trattati, negli ultimi anni è cambiato anche il modo di intendere la scrittura. Se prima il suo insegnamento consisteva nel rendere accessibile alcune tra le caratteristiche più rilevanti della lingua scritta e rendere al meglio la corrispondenza fonema-grafema come aspetto più superficiale, oggi significa controllare una serie di attività cognitive che si rispecchiano nella scrittura e da cui traggono alimento (Corno, 1997). La scrittura considerata nella sua dimensione procedurale si presenta come un'attività flessibile e circolare, che prevede continui ritorni e connessioni tra i vari sotto-processi. La capacità derivante dal saper organizzare e riorganizzare i propri pensieri, manipolando dati, selezionando le informazioni rilevanti e concretizzandole sottoforma di linguaggio, trova la sua utilità anche nell'abilità di studio e nella vita quotidiana (Guerriero, 2002, p.1). È ormai opinione comune che l'importanza dell'insegnare a scrivere non si riduca al semplice imparare a scrivere. Lo scopo della scrittura è quello di imparare a pensare e a ragionare perché attraverso di essa il pensiero raggiunge la «sua maturazione più convincente, stabile e sfaccettata» (Corno, 2005, p. 24).

I contributi esteri riguardanti questo tema sono stati divulgati anche in Italia dove sono stati recepiti e approfonditi da studiosi quali Maria Teresa Serafini, Formisano, Pontecorvo, Zucchermaglio e Dario Corno<sup>19</sup>.

Uno degli apporti più importanti che sembra applicare le teorie elaborate fino ad ora è *Laboratorio di scrittura: non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum* a cura di A. R. Guerriero (2002). Già dal titolo si comprende la volontà di estendere la scrittura scolastica superando il classico tema, precedentemente criticato anche nelle *Dieci Tesi*. Il volume si presenta come una raccolta di articoli di esperti nel campo della didattica della scrittura che si soffermano sugli aspetti più rilevanti. A questo proposito, Emanuela Piemontese riflette su come la scrittura sia sempre stata vista come una facoltà innata e rafforzabile grazie alla lettura, molto spesso utilizzata come strumento di valutazione affidabile perché più oggettivo rispetto ad una prova orale (Piemontese, 2002, p. 4). Riprendendo le teorie sviluppate da Hayes e Flower e Bereiter e Scardamalia,

---

<sup>19</sup> In questa sede, per ragioni di tempo e spazio, non verranno trattate le ricerche e le pubblicazioni degli autori citati.

l'autrice propone una visione della scrittura come un caso di *problem solving* caratterizzato dal continuo ripetersi e mescolarsi delle varie fasi del processo di produzione. Tra i contributi che formano parte del *Laboratorio di scrittura* compaiono anche gli scritti di Cristina Lavinio che in *Come scrivere di un testo* (2002) si sofferma sulle fasi di *inventio*, *dispositio* ed *elocutio* per la costruzione di uno scritto, in particolare per condurre l'analisi di un testo.

Sono numerosi anche i contributi di Dario Corno sul tema dell'apprendimento della scrittura, tra cui si ricorda *Educare a scrivere. Che cosa e perché* manuale pubblicato nel 2005 e incentrato sui problemi legati alla scrittura e sull'importanza di sviluppare tale abilità. Negli altri suoi lavori, inoltre, Corno si sofferma sull'analisi dei processi cognitivi che permettono la realizzazione di un compito scritto riprendendo, ancora una volta, i modelli esteri e le successive risonanze italiane.

Nonostante molti ricercatori e studiosi attivi nel campo della didattica della scrittura, tra cui molti insegnanti appartenenti al gruppo GISCEL, stiano pian piano riconsiderando l'idea della scrittura come processo e per di più insegnabile, è ancora molta la strada da fare per trasferire tali idee nel mondo della scuola dove finora sembra continuare a prevalere l'idea della scrittura come mera pratica di stesura di un tema. Per quanto le critiche ad esso risalgano già al tempo delle *Dieci Tesi* e a Don Milani ancora prima, non sembra che ci sia stato un grande impegno da allora, da parte delle istituzioni scolastiche, per cercare di trovare un'alternativa a questo tipo di argomentazione poco utile e poco realistica (come osservato nel paragrafo 1.2.3). La scrittura di un tema, infatti, non rispecchia una reale esigenza di comunicazione, come invece potrebbe essere la produzione di un articolo di cronaca o la realizzazione di una poesia autobiografica. Il tema, quindi, non può essere impiegato come unica risorsa per esercitare la scrittura o, ancor peggio, per valutarla, in quanto rappresenta un tipo di scrittura che esiste solo a scuola. Questa tipologia di scritto sembra provenire dalle scuole di retorica della tarda antichità, che poi verrà ripresa dalle scuole gesuitiche, in cui si chiedeva ai futuri predicatori di allenarsi a lunghe argomentazioni su un unico tema, con l'obiettivo di sostenere il proprio punto di vista scrivendo molto e nel modo più esaustivo e complesso possibile (Cavaliere, 2021, p. 36). Appare chiaro come le sorti del tema siano rimaste



pressoché immutate. Inoltre, l'assenza di una vera e propria definizione di cosa sia effettivamente un tema e in che cosa consista, lo fa apparire un oggetto ancora più misterioso, che può comprendere tutto e non significare niente. Le caratteristiche del tema, infatti, sembrano cambiare in base al grado di scuola in cui esso viene presentato: se nella secondaria di primo grado assume per lo più le sembianze di un testo narrativo, nella secondaria di secondo grado esso si trasforma in testo argomentativo, in cui lo studente deve sostenere la propria opinione in merito a tematiche sociali, culturali, storiche o scientifiche (ivi, pp. 34-35). Questa opacità tipica del tema rende ancora più difficoltosa la sua preparazione, con il risultato che gli insegnanti, non avendo punti di riferimento, non sanno come affrontarlo in classe e gli studenti hanno come unica preoccupazione scrivere più "colonne" possibili, anche usando sotterfugi come cercare di scrivere più in grande per occupare più spazio sul foglio. Sebbene siano ancora molte le critiche mosse al tema e abbondanti gli studi fatti finora, come anche le esperienze e le ricerche in questo campo, sembra che non si sia ancora riusciti a tradurre tutto ciò in vere e proprie pratiche didattiche alternative a questo tipo di scrittura tanto inutile quanto inefficace<sup>20</sup>.

L'unica soluzione valida che è stata capace di sostituire il tema con forme di scrittura che siano davvero conseguenze di reali esigenze comunicative e che aiutino nella comprensione e successivo miglioramento del processo di scrittura è il *Writing and Reading Workshop*. Questo approccio, come vedremo meglio a partire dal prossimo capitolo, ha saputo creare delle strategie didattiche salde e chiare per incentivare la scrittura, organizzandosi anche in una grande comunità che si sostiene e si consiglia nell'applicazione di tale approccio.

---

<sup>20</sup> Per un approfondimento sul tema si rimanda a Cavaliere V. (2021), *Scrivere a scuola: da Don Milani a oggi*.

## 2 IL WRITING AND READING WORKSHOP

### 2.1 A cosa serve saper scrivere bene?

Nella scuola tradizionale italiana, dalla primaria fino alla secondaria di secondo grado, l'italiano viene spesso e quasi esclusivamente insegnato attraverso l'uso di un'antologia. Da questa vengono estratti brani o parti di testo accompagnati da una serie di esercizi di analisi, comprensione e rielaborazione in forma scritta e orale. Alla scrittura, solitamente, è dedicato l'ultimo esercizio in fondo alla pagina che la maggior parte degli alunni cerca prontamente di evitare o perlomeno di svolgere in tempi brevi e col minimo sforzo. Nella migliore delle ipotesi il risultato è un testo striminzito, sufficiente a mostrare all'insegnante che il compito è stato svolto; nella peggiore delle ipotesi, invece, la scrittura si riduce ad una secca risposta *sì/no*. Pertanto, l'unico momento in cui gli studenti fanno pratica di scrittura è durante il compito in classe che, quasi nella totalità delle volte, consiste nella stesura di un tema. Tema che viene valutato solo una volta terminato e consegnato allo scadere delle tre o quattro ore di tempo che l'insegnante concede agli studenti. La valutazione che ne deriva non considera il processo che ha portato alla realizzazione del testo, ma solamente il prodotto finito (Poletti Riz, 2019, pp. 12-13).

Per la lettura le premesse sono le stesse. Anch'essa viene sempre più considerata come lo svolgimento di un compito da portare a termine solo per poter compilare la scheda del libro che il docente chiede come prova dell'effettiva esecuzione. Anche in questo caso, la scheda si riduce a poche informazioni insignificanti e frivoli commenti personali inseriti per accontentare il docente, ma che non apportano nulla di nuovo alle vite degli studenti, i quali la maggior parte delle volte ricorrono ad internet per sbirciare le trame dei romanzi che dovrebbero aver letto.

L'ovvia conseguenza di questo approccio a lettura e scrittura è che gli alunni le concepiscono come un qualsiasi altro esercizio, un'imposizione emanata dall'alto e non di certo come attività di piacere da cui possono trarre beneficio. La forzatura nell'applicazione porta ad un atteggiamento sempre più ostile nei loro confronti e provoca

un distacco da parte dei ragazzi che, una volta terminato il proprio percorso di studi, non riprenderanno mai più in mano un libro.

Ma imparare a scrivere bene è una necessità, non un'opzione. In questi ultimi anni in particolare, l'abilità di scrittura, unita a quella di lettura, è richiesta in svariati contesti che vanno da quello lavorativo a quello quotidiano (Graham, Perin, 2007). Il problema principale, però, è rappresentato dal fatto che nella scuola tradizionale non si insegna come scrivere un buon testo, si richiede solo che venga fatto. Ne consegue che sono sempre di più gli studenti che, dopo anni di studio, continuano a trovarsi impreparati quando hanno davanti a sé un foglio bianco da riempire. La vita ci pone davanti molte situazioni in cui è richiesta l'abilità di scrittura, ognuna con delle necessità e caratteristiche differenti. Un buono scrittore è colui che riesce ad adattare la sua scrittura all'ambiente in cui si trova. La scrittura, infatti, è un'abilità di fondamentale importanza e proprio per questo le si dovrebbe dedicare il tempo e lo spazio adeguati già a partire dai primi anni di scuola. Essa svolge due ruoli diversi ma complementari. In primo luogo, serve a sviluppare l'abilità di ricorrere a strategie quali pianificazione, *editing* e revisione, per portare a compimento un obiettivo. In secondo luogo, la scrittura è usata come strumento per estendere e approfondire il sapere degli studenti (Graham, Perin, 2007, p. 9). Il *Writing and Reading Workshop* è il luogo in cui entrambe le funzioni vengono concretizzate.

Esso mira a creare e ad accompagnare nella crescita «scrittori e lettori a vita e per la vita, competenti, critici, appassionati» (Pognante e Ramazzotti, 2022, p. 9) e che sappiano compiere scelte. Diventare lettori e scrittori non significa soltanto portare a termine un compito su cui si verrà valutati, ma imparare a conoscere se stessi:

Their writing gives adolescents a canvas on which to capture and consider their lives so far – a place to inhabit their childhoods again, measure themselves against who they used to be, and reflect on the changes they find. Every year I watch as seventh and eighth graders compose poems, memoirs, and essays that explore what they believe, care about, desire, regret, and remember. This reflective writing is *useful* to the most human beings. It is a reason for adolescents to write.

(Atwell, 2015, p. 29)

## 2.2 Le origini del metodo e la sua diffusione

Le radici di questo metodo originale e innovativo sono da ricercare oltreoceano. Nel 1972 il giornalista e insegnante di inglese Donald Murray, pubblica sulla rivista *The Leaflet* un articolo intitolato *Teach writing as a process not product*. In questo articolo rivelatore, il professore americano riflette su come gli insegnanti si nutrono sempre della scrittura come prodotto finito. Quando studiano, quando imparano, quando analizzano qualsiasi testo, lo fanno attraverso il prodotto finito che è la letteratura. Dopo essere stati addestrati ad esso, però, si è chiamati ad insegnare agli studenti a scrivere e a far vivere la lingua: è da qui che sorgono tutti i problemi. La scrittura, infatti, non è qualcosa di finito ma è un processo e, in quanto tale, è sempre in evoluzione, per questo non può essere insegnato proponendo un'“autopsia” di testi già conclusi. Murray si chiede allora quale sia il processo che si dovrebbe insegnare:

It is the process of discovery through language. It is the process of exploration of what we know and what we feel about what we know through language. It is the process of using language to learn about our world, to evaluate what we learn about our world, to communicate what we learn about our world. Instead of teaching finished writing, we should teach unfinished writing, and glory in its unfinishedness. We work with language in action. We share with our students the continual excitement of choosing one word instead of another, of searching for the one true word. This is not a question of correct or incorrect, of etiquette or custom. This is a matter of far higher importance. The writer, as he writes, is making ethical decisions. He doesn't test his words by a rule book, but by life. He uses language to reveal the truth to himself so that he can tell it to others. It is an exciting, eventful, evolving process.

(Murray, 1972, p. 4)

È a partire da queste riflessioni che nasce un'idea di scrittura insegnata in un contesto autentico, in cui ad ogni studente è permesso fare delle scelte e seguire il proprio processo di scrittura secondo i suoi tempi. In questo tipo di didattica, non si pretende di fare l'autopsia di testi già conclusi ma si diventa autentici scrittori operando esclusivamente sui propri pezzi dal momento che «scrivere significa, in realtà, riscrivere» (Pognante, Ramazzotti, 2022, p. 8).

Nella sua idea di insegnamento del processo di scrittura, Murray prevede tre fasi: pre-scrittura, scrittura e riscrittura. Il tempo dedicato a ciascuna fase è soggettivo e dipende da fattori legati alla personalità e al modo di lavorare e scrivere di ciascuno ma, generalmente, la prima e la terza fase sono quelle più impegnative in termini di tempo.

La **pre-scrittura**, infatti, costituisce l'85% del tempo totale usato dallo scrittore ed è la fase in cui si progetta l'intero lavoro e si conducono ricerche sullo stesso.

La fase di **scrittura** è la più veloce e consiste nella stesura vera e propria, è la prima bozza e richiede al massimo un 1% del tempo di lavoro.

Infine, la **riscrittura** è la ripresa in considerazione del soggetto ed è il momento della ricerca, ripensamento, riprogettazione e anche riscrittura che termina con l'*editing* in cui si cerca di adeguare ogni parola in relazione al contesto in cui è stata utilizzata (Murray, 1972, p. 4).

Già nella prima edizione di *A writer teaches writing* del 1968, si vedono i semi di quello che diventerà il *Writing and Reading Workshop* come lo conosciamo noi oggi. Nell'edizione del 1984, il vincitore del Premio Pulitzer<sup>21</sup> si dichiara molto più preparato sulla scrittura in seguito ad alcuni lavori con studenti e insegnanti in giro per il Canada. Attraverso tali esperienze, Murray ha potuto approfondire le sue ricerche su come gli scrittori creano le loro bozze e su come quelle informazioni possono tornare utili se condivise con gli studenti (Murray, 2004). In queste pagine si inizia a intravedere l'associazione di scrittura e lettura all'interno della struttura del laboratorio, in cui compare già il focus sulle conferenze e le diverse fasi di realizzazione di un pezzo.

Se Donald Murray pone le basi per una rivoluzione in ambito didattico, Donald Graves, professore all'Università del New Hampshire, spinto dalla mancanza di studi sul processo di scrittura e dalla poca attenzione rispetto al modo in cui i bambini danno vita ad un testo, inizia a condurre una serie di ricerche sul campo. Dopo due anni di ricerche, Graves capisce che la scrittura è molto più di un'abilità che si impara a scuola: essa

---

<sup>21</sup> Nel 1954 Donald Murray vince il Premio Pulitzer per il giornalismo editoriale.

risponde al naturale bisogno umano di esprimersi e sviluppare il proprio pensiero critico (Newkirk, 2013). Nel 1983 Graves pubblica *Writing: Teachers and children at work* che rivoluzionerà l'insegnamento della scrittura negli Stati Uniti e nell'intero mondo anglofono, inserendosi pian piano anche nel panorama italiano.

A raccogliere i frutti di questo lavoro sono due insegnanti statunitensi: Nancie Atwell e Lucy Calkins. La prima è un'insegnante di inglese che, dopo essersi trasferita nel Maine, viene a conoscenza degli studi di Graves sull'apprendimento del processo di scrittura dei bambini e decide di applicarlo nelle sue classi. Vincitrice del Global Teachers Prize nel 2015, Nancie Atwell oramai funge da modello e fonte di ispirazione per tutti coloro che vogliono dare una svolta alla propria prospettiva educativa immergendosi nel laboratorio. Il suo *In the middle* rappresenta una sorta di bibbia per le insegnanti-scrittrici di tutto il mondo.

Un'altra docente di spicco nella realtà laboratoriale è Lucy Calkins che, presso la Columbia University, ha fondato e dirige tuttora il *Teachers College Reading and Writing Project* seguendo gli stessi principi e metodi di quello che chiamiamo *Writing and Reading Workshop* (d'ora in poi WRW).

### **2.2.1 Dagli USA all'Italia**

L'insegnante che, per prima, in Italia ha introdotto il WRW è Jenny Poletti Riz. Attraverso gli studi dei grandi maestri di scrittura quali Donald Graves e Donald Murray e delle loro sostenitrici e seguaci Nancie Atwell e Lucy Calkins, è riuscita a fare suoi gli insegnamenti provenienti da oltreoceano e ad applicarli nelle sue classi. Questa docente originaria di Carpi ha contribuito pian piano alla diffusione del metodo in Italia grazie al suo libro *Scrittori si diventa*, primo manuale in italiano sul laboratorio di scrittura e di lettura. Attraverso il suo blog ([www.scuolaaumentata.it](http://www.scuolaaumentata.it)) ha iniziato a far conoscere il metodo nella penisola e, dopo aver creato un piccolo gruppo Telegram formato da sole tre persone (lei compresa), si è ritrovata ad organizzare e riunire intorno a sé delle comunità di pratica, ovvero gruppi di insegnanti pronti a mettersi in gioco confrontandosi continuamente su queste nuove metodologie didattiche per una scuola diversa e inclusiva che servisse davvero a far crescere ed educare. È così che, attraverso i social, si è cominciato a diffondere l'entusiasmo e la voglia da parte di molti docenti di intraprendere un nuovo

viaggio complesso, sì, ma allo stesso tempo appassionante ed emozionante. Con la nascita della pagina Facebook *Italian Writing Teachers* si è arrivati a contare quasi 12.000 membri, tutti insegnanti interessati al nuovo approccio didattico e a condividere idee, riflessioni e spunti per migliorare di giorno in giorno le competenze dei loro ragazzi. La presenza di un numero sempre maggiore di docenti, spinti dalla curiosità per la svolta determinata dal laboratorio, è cresciuta tanto da rendere necessaria la creazione di un sito ([www.italianwritingteachers.it](http://www.italianwritingteachers.it)) che fungesse da bussola per muovere i primi passi all'interno del laboratorio e raccogliesse articoli di docenti e formatori, nonché consigli su come introdurre il metodo, sugli strumenti da usare e i principi che hanno spinto molti insegnanti a cambiare il loro approccio all'insegnamento dell'italiano. La cosa entusiasmante di questa realtà è il suo essersi generata a partire da incontri serali, salotti letterari e chiacchiere tra amiche e amici che pian piano si sono concretizzati in veri e propri corsi di formazione in grado di raggiungere il maggior numero di insegnanti nei diversi gradi di scuola. La formazione orizzontale fatta da insegnanti per insegnanti è ciò che tranquillizza e rende entusiasti coloro che si avvicinano per la prima volta all'approccio WRW. La praticità di questi incontri sta nella pronta risposta che essi forniscono ai dubbi e alle esigenze di docenti ancora inesperti in questo campo, data dal fatto che la formazione è realizzata da insegnanti che conoscono bene la sensazione di trovarsi di fronte ad una classe di studenti che aspetta di sapere da loro come si affronta il mondo.

Ad oggi, il *Writing and Reading Workshop* per alcuni insegnanti rappresenta una vera e propria rivoluzione che si sta diffondendo sempre più. Anche le case editrici, prima scettiche sull'innovazione portata dall'approccio laboratoriale, stanno iniziando ad interessarsi ad esso (Erickson e Pearson sono le più attente alle novità proposte dal WRW). Al momento, a distanza di cinque anni dalla prima pubblicazione italiana sul *workshop*, è stato pubblicato un manuale incentrato sul racconto autobiografico a cura di Pognante e Ramazzotti, *Vedere le storie e Leggere, comprendere e condividere* entrambi di De Martin, Cavadini e Pognante, il primo focalizzato sulla lettura e il secondo sull'analisi del testo narrativo. Inoltre, a breve uscirà una loro antologia. La controparte

di *Scrittori si diventa* è uscita a ottobre con il titolo *Educare alla lettura con il WRW*, sempre ad opera di Poletti Riz e Pognante<sup>22</sup>.

Per la nostra scuola è un grande passo in avanti l'aver adottato un approccio che si discosta tanto dall'insegnamento vigente nella penisola, nonostante i fili che legano l'innovazione statunitense alla tradizione italiana risalgano a figure di grandi maestri come Don Milani, Mario Lodi, Gianni Rodari, Bruno Ciari che hanno posto le fondamenta per un'educazione migliore ma che, purtroppo, sono rimaste più sperimentazioni che vere e proprie adozioni di metodo in ambito didattico (Cavadini, 2018). Anche il GISCEL, sempre molto attento alla tradizione ma anche al cambiamento della lingua e alle innovazioni che si porta con sé, ha iniziato ad incuriosirsi organizzando un incontro con due formatrici del WRW e dando ancora più visibilità ad una didattica innovativa e rivoluzionaria.

### 2.3 Gli elementi chiave del WRW

Il *Writing and Reading Workshop* si basa su dieci capisaldi che fanno di esso un metodo innovativo ma in linea con le competenze che si richiede che gli studenti sviluppino in ambito scolastico. I motivi che inducono ad intraprendere l'approccio laboratoriale proposto dal WRW sono: tempo, scelta, metacognizione e autovalutazione, modelli, strategie, spazio per l'errore, routine, connessione, gioia (Poletti Riz, 2017, p. 18).

La grande preoccupazione di tutti gli insegnanti è da sempre quella di non avere abbastanza **tempo**. L'approccio laboratoriale del WRW, dedicando la maggior parte della sessione di laboratorio alla scrittura autonoma, costringe a scegliere tra una vasta gamma di possibilità ciò che vale veramente la pena affrontare in classe. Sappiamo quanto sia importante la dimensione del tempo nelle nostre vite e lo stesso vale per l'uso che ne facciamo a scuola. Per crescere dei *lifelong writers and readers* – lettori e scrittori per la vita – è fondamentale allenarli alla scrittura e lettura costanti. Proprio per questo, il *workshop* dedica a queste due pratiche una consistente quantità di tempo.

---

<sup>22</sup> Per un approfondimento sulla bibliografia riservata al metodo WRW consultare il sito [www.italianwritingteachers.it](http://www.italianwritingteachers.it)



Durante ogni sessione, gli alunni imparano a gestire il proprio tempo e il proprio processo di scrittura, scegliendo di volta in volta su cosa soffermarsi. Dato che il processo di scrittura è diverso per ogni persona, ognuno scrive seguendo i propri ritmi, senza doversi affannare per la paura di essere in ritardo o di non farcela. All'inizio di ogni sessione, ciascuno studente sceglie se dedicare il tempo a sua disposizione alla stesura di un nuovo pezzo, alla revisione di un testo già avviato, alla pubblicazione di un racconto o alla fase di pre-scrittura. Dalla gestione autonoma del tempo emerge fortemente il concetto di inclusività propria del laboratorio, che si prenda cura di tutti senza lasciare indietro nessuno.

Tra i capisaldi del *workshop* compare la possibilità di **scelta** dello studente. Durante il laboratorio l'insegnante non impone nulla ai propri studenti né per quanto riguarda la lettura né per la scrittura. Ogni scrittore-lettore è libero di scegliere cosa leggere e cosa scrivere nelle sessioni di laboratorio. In tal modo, da un lato si libera il docente dall'assegnare i soliti esercizi ripetitivi e dalla correzione di temi tutti uguali contenenti pensieri superficiali e colmi di frasi stereotipate, dall'altro ogni scrittore ha l'opportunità di decidere autonomamente quello di cui desidera veramente scrivere, per chi farlo e in che modo. Solo così lo studente può immergersi e muoversi nel proprio processo di scrittura, divenendone protagonista attivo. Ciò, naturalmente, implica una grossa dose di responsabilità. Pertanto, lo studente deve imparare ad organizzare il proprio lavoro e ad agire come un vero scrittore applicando strategie di scrittura, andando alla ricerca di *feedback* dai propri compagni e confrontandosi con un adulto esperto in materia come l'insegnante. Imparare a compiere delle scelte è importante per far crescere dei ragazzi responsabili e consapevoli di quello che sono e di quello che vogliono essere.

La **metacognizione** e l'**autovalutazione** sono due aspetti strettamente collegati nell'approccio laboratoriale. Lasciare che gli studenti scelgano come procedere nelle ore del laboratorio e gestiscano il tempo che hanno a disposizione, li porta costantemente a riflettere sul lavoro che stanno svolgendo e sul modo in cui lo stanno compiendo. La quotidiana scelta, e conseguente responsabilità a cui sono chiamati gli studenti-scrittori, permette un costante lavoro di riflessione non solo sulla gestione del laboratorio ma anche, e soprattutto, sul processo di scrittura di ciascuno. Spesso la metacognizione si

trasforma in autovalutazione perché gli alunni di giorno in giorno si interrogano sull'applicazione delle strategie, su quello che funziona e non funziona dei loro pezzi, su come migliorarli e su ciò che li aiuta durante la stesura di una bozza. Metacognizione e autovalutazione aiutano a crescere dei ragazzi che sbagliano, riflettono, comprendono e migliorano.

Come accade per tutte le professioni, anche per imparare il mestiere dello scrittore bisogna essere esposti a dei validi **modelli** da cui trarre esempio. Nonostante si possa pensare che con questo approccio la letteratura venga tralasciata, in realtà, durante la fase chiamata «di immersione»<sup>23</sup> all'inizio di ogni unità, ci si trova frequentemente a confrontarsi con dei modelli letterari, rappresentanti del genere che si vuole affrontare. Quando si parla di modelli, non si fa riferimento solo a testi letterari, ma anche a scritti ad opera dell'insegnante o di studenti-scrittori degli anni precedenti. Nel *workshop*, infatti, tutti sono scrittori (e lettori) e qualsiasi pezzo può diventare un esempio per l'intera comunità.

Il tema delle **strategie** usate all'interno del laboratorio verrà affrontato con particolare attenzione nel capitolo 3. Esse costituiscono gli strumenti fondanti del metodo su cui si pongono le basi per crescere degli scrittori per la vita. Jane Kenyon, poetessa americana, a ragione diceva: «people don't know how hard it is to write, what a struggle it is to know what you want to say and then to say what you mean» (Kittle, 2008). La scrittura è qualcosa di estremamente complesso, che richiede molto lavoro e la conoscenza di altrettante tecniche da applicare. Il WRW ha come obiettivo crescere degli scrittori e, per fare ciò, deve insegnare loro delle strategie di scrittura che li rendano tali. Le strategie normalmente vengono insegnate nella prima parte della sessione di laboratorio, durante le cosiddette *minilesson*, ma spesso ne vengono consigliate di specifiche per ogni studente in occasione delle consulenze individuali che l'insegnante offre nel corso delle varie sessioni.

---

<sup>23</sup> Della fase di immersione si parlerà nel capitolo 4 all'interno del paragrafo che tratta della scrittura autonoma.

«Writers need feedback, not evaluation» (Murray in Atwell, 2015). Il cuore dell'approccio laboratoriale è rappresentato dalle consulenze, brevi conversazioni tra scrittori in cui ci si scambiano *feedback*. Nella scrittura, come nella lettura, si ha sempre bisogno di qualcuno con cui confrontarsi, che sia per comprendere meglio o per condividere un'idea, per prendere consapevolezza del proprio percorso o per aiutare qualcun altro a farlo. La conoscenza per sua natura ha a che fare con la socialità. Il WRW si fonda proprio sulla conoscenza condivisa, sullo scambio di opinioni e punti di vista. Nel laboratorio tutti sono scrittori ma tutti possono essere anche dei consulenti per gli altri. Insegnando la scrittura come processo e non come prodotto finito, è di fondamentale importanza lavorare su ogni fase del percorso che ha come obiettivo la realizzazione di un testo. Perché ciò accada, ogni scrittore necessita di un costante confronto con coloro che possono essere i probabili lettori del suo futuro pezzo, in questo caso i compagni di classe e l'insegnante. Nel *workshop*, allora, non sarà raro scorgere alunni appartarsi in un angolo dell'aula e conversare sui propri pezzi oppure vedere l'insegnante girare tra i banchi e sedersi di volta in volta vicino ad uno studente per chiedergli come procede la sua scrittura.

Nel WRW viene dato grande **spazio per l'errore e il rischio**. Molto spesso gli studenti faticano ad esporsi in classe perché pensano che tutto quello che verrà detto o fatto sarà oggetto di valutazione. Nel *workshop*, al contrario, i giovani scrittori hanno tutto lo spazio necessario per sperimentare, sbagliare e correggersi. Sanno fin da subito che non tutto quello che faranno si tramuterà in voto e, nel caso in cui vengano giudicati, sapranno in quali modalità. La scrittura implica una certa dose di creatività ma questa deve saper essere calibrata e gestita in uno spazio in cui è possibile rischiare e soprattutto sbagliare. D'altra parte, Rodari diceva che «in ogni errore giace la possibilità di una storia» (Rodari, 1997, p. 34).

Per avere continuità tra scrittura e lettura, gli studenti hanno bisogno di una *routine* da seguire. Proprio perché il laboratorio lascia gli studenti piuttosto liberi, è necessario impostare delle procedure fisse che si ripetano in ogni sessione fino a diventare vere e proprie *routine*. Come la struttura di una sessione di laboratorio, ogni compito che si svolge al suo interno segue un'impostazione fissa che si ripete quotidianamente e

costituisce un punto di riferimento per la comunità di scrittori. Avere sempre in mente in modo chiaro cosa si deve fare e in che modo riuscirci rassicura gli studenti che, immersi nella struttura rigida<sup>24</sup> del laboratorio, devono solo concentrarsi e occuparsi del loro processo di scrittura. La continuità del laboratorio permette loro di entrare in un flusso di lavoro che li faccia procedere senza intoppi continuando a far scorrere la loro creatività.

Il grande problema della scuola italiana è il non riuscire ad appassionare gli studenti alle tematiche che si affrontano in classe. Gli alunni non imparano perché quello che si insegna loro viene ritenuto troppo estraneo e distante, non ne vengono toccati e per questo non si interessano abbastanza per arrivare a comprenderlo e a farlo proprio. Il WRW, invece, mira a costruire un ponte tra scuola e vita reale creando **connessioni** di diverso tipo. Ogni qualvolta nel laboratorio si legga una poesia, si ascolti un compagno parlare, si facciano delle riflessioni, si trovino sempre dei collegamenti con le vite e le esperienze degli alunni. Se durante la lettura ad alta voce compare un passo che sembra richiamare qualche altro libro, film, videogioco o evento vissuto, lo si condivide con la classe affinché tutti possano imparare qualcosa di nuovo e allenare il proprio pensiero. Collegare i nostri momenti di vita quotidiana con eventi passati è un'operazione che facciamo abitualmente ma nel *workshop* tali procedure vengono esplicitate e usate per ampliare la nostra conoscenza e fare tesoro delle avventure nostre e altrui.

La **gioiosità** è l'ultimo elemento fondante del laboratorio. Un approccio laboratoriale in cui ognuno è responsabile delle proprie scelte e può decidere cosa è meglio per lui, un ambiente in cui tutti si possono e si devono aiutare, uno spazio dedicato alla riflessione e alla condivisione di storie, idee, aneddoti non può che dare origine ad un'atmosfera gioiosa. Si tratta di una classe in cui gli studenti hanno perennemente le teste abbassate a leggere o a scrivere e in cui l'insegnante non è mai seduto alla cattedra perché è immerso nel laboratorio insieme ai propri studenti dove tutti sono scrittori e

---

<sup>24</sup> Il laboratorio viene considerato un approccio più che un vero e proprio metodo. Nonostante la cornice entro cui si sviluppa sia piuttosto rigida (uso di *minilesson*, consulenze, tempo per la scrittura autonoma...), è un approccio aperto a diverse possibilità che variano in base al grado di scuola, tipo di alunni, ambiente scolastico, esigenze particolari ecc... Il WRW non prevede delle regole da applicare sistematicamente ma piuttosto delle alternative da calibrare a seconda del bisogno.

lettori allo stesso modo. Un ambiente accogliente con un clima disteso e rilassato è il luogo migliore per un apprendimento efficace e duraturo<sup>25</sup>.

#### **2.4 Il WRW e le Indicazioni Nazionali**

Nel 2004 quelli che un tempo venivano chiamati “programmi ministeriali” vengono sostituiti dalle Indicazioni Nazionali emanate dal ministro Moratti. Il cambio di denominazione è dovuto alla riconosciuta autonomia della scuola (legge n. 275 di marzo 1999) in cui lo Stato si limita a dichiarare gli obiettivi generali e specifici dell’insegnamento, lasciando le scuole libere di organizzare i propri insegnamenti (Lo Duca, 2012, p. 445). Dopo soli tre anni le Indicazioni vengono sostituite da quelle del 2007 che tentano di amalgamare la nuova versione con la precedente del 2004. Successivamente, con il decreto ministeriale n° 254 del 16 novembre 2012, entrano in vigore le Indicazioni nazionali usate ancora oggi e che rappresentano un punto di riferimento unico per tutte le scuole riassumendo al loro interno gli obiettivi di apprendimento e le competenze che ogni studente, in base all’ordine di scuola a cui appartiene, dovrebbe acquisire. Il ruolo della scuola aveva già subito una svolta con l’entrata in vigore della legge n° 275 sull’autonomia scolastica dell’8 marzo 1999. Secondo il decreto emanato dal Presidente della Repubblica, si conferiva «l’autonomia delle istituzioni scolastiche» in quanto a didattica, ricerca e organizzazione come «garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale» (art. 1 DPR 275/1999). L’affermazione dell’autonomia scolastica, unita all’abbandono dei vecchi programmi ministeriali, ha generato un cambiamento di rotta nella scuola che l’ha resa esente dalla rigorosa applicazione di programmi prescrittivi, in favore di curricula pensati in base ai traguardi delle competenze fissate dalle Indicazioni nazionali.

A partire da queste indicazioni, la scuola cessa di seguire rigidi programmi scolastici basati solo su contenuti da dover insegnare entro un limite di tempo ben definito

---

<sup>25</sup> Anche se può sembrare una banalità, l’atmosfera in cui siamo immersi quando impariamo ha molto a che fare con la capacità di apprendimento. In linguistica (e didattica) acquisizionale si è trattato molto in merito a questo, tanto che Krashen nel 1977 ha progettato il cosiddetto *modello del monitor* per spiegare il processo che si cela dietro all’apprendimento. Secondo questo modello, il filtro affettivo, ovvero l’insieme di fattori affettivi quali personalità, ansia, motivazione, clima, influenza positivamente o negativamente l’entrata degli input provenienti dall’esterno, stabilendo l’effettiva acquisizione o dichiarandone il fallimento (Chini, 2005).

e comincia a mettere al centro della sua azione educativa lo studente come persona. I vecchi programmi ministeriali lasciano il posto ad un cambio di metodo: si esorta i docenti ad adottare un approccio laboratoriale in cui la classe si configura come un gruppo, una comunità che si aiuta e coopera. Si inizia a chiedere che agli studenti venga insegnato a relazionarsi con gli altri perché possano imparare di più e meglio, che la scuola diventi un luogo accogliente, che le conoscenze acquisite lo siano per la vita e che si pongano le basi per imparare ad apprendere (Indicazioni nazionali 2012).

Con la trasformazione della nostra società in un meccanismo sempre più complesso, diversificato e soggetto a repentini cambiamenti, si è ritenuto necessario insegnare ai nostri bambini e ragazzi innanzitutto il “saper stare al mondo” (Ivi). Le numerose informazioni a cui attingiamo quotidianamente, le varie culture con cui ci confrontiamo ogni giorno, sono realtà che uno studente deve imparare a conoscere ai fini di sviluppare una sua propria identità consapevole e aperta. La scuola ha, allora, il compito di fornire gli strumenti adeguati perché questo accada. Essa deve tenere bene a mente che il suo scopo non è unicamente quello di istruire bambini e ragazzi ma educare coloro che diventeranno dei cittadini non solo italiani ma anche europei e del mondo, uomini e donne consapevoli e capaci:

l’obiettivo della scuola (...) è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l’incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri.

(Indicazioni Nazionali 2012)

Molti tra i suggerimenti che appaiono nel documento corrispondono all’idea di scuola di cui è portatore il *Writing and Reading Workshop*. L’approccio laboratoriale e tutte le competenze che si raggiungono nell’applicarlo sono i fondamenti del WRW, a riprova del fatto che esso è molto più in linea con la nuova idea di insegnamento vigente rispetto ai tradizionali metodi della scuola italiana.

Il lavoro sulle competenze richiesto dalle Indicazioni e caposaldo del *workshop* sposta il proprio focus dall’insegnamento all’apprendimento perché esso divenga

durevole e ampliato ai diversi contesti di vita, andando al di fuori del limitato ambiente scolastico (Poletti Riz, 2017, p. 45). Per competenze si intende «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto» tra cui alcune sono più importanti di altre: le cosiddette *competenze chiave*, che permettono di sviluppare la propria personalità e di condurre una vita socialmente attiva (Castoldi, 2014, p. 36). Per favorire l'apprendimento permanente, le competenze chiave richieste sono otto e quasi la totalità di esse viene sviluppata nel laboratorio di scrittura e lettura.

Tra le competenze formulate dal Parlamento europeo nel 2006 spiccano:

- **l'imparare ad imparare**, che ha molto a che fare con il lavoro di metacognizione che si svolge nel *workshop*;
- **lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità** che durante il laboratorio viene spesso sostenuto e ricercato, trattandosi di una comunità di scrittori-lettori che scrivono perché qualcuno li legga (non a caso si spinge molto sulla pubblicazione dei propri pezzi);
- **la comunicazione nella madrelingua** che svolge un ruolo primario sia in forma scritta sia orale e altre ancora che si inseriscono perfettamente nell'organizzazione che caratterizza il WRW.

Tanti docenti sono perplessi di fronte all'entusiasmo per questo nuovo metodo; tuttavia, l'impianto laboratoriale è molto più vicino all'idea di scuola a cui si ambisce a partire dal 2012 di quanto si possa immaginare, anche se non tutti gli insegnanti ne hanno preso coscienza e hanno accolto la nuova proposta educativa. Lasciare la strada vecchia per la strada nuova non è sempre un male, anche se è qualcun altro a chiedere di farlo. Nella società odierna in cui il cambiamento è all'ordine del giorno e tutto passa così rapidamente, la scuola non può permettersi di restare indietro, sempre ferma nelle sue convinzioni, cieca e indifferente rispetto a ciò che le accade intorno. Se la scuola, tra le altre cose, deve insegnare a crescere, deve essere lei la prima a compiere un passo in avanti per poter guidare coloro che le vengono affidati con estrema fiducia. Il cambiamento costa fatica, soprattutto se lo si deve affrontare dopo anni di abitudinario lavoro, ma è uno sforzo che si deve fare per poter veramente lasciare un segno nelle menti e nelle vite degli studenti. Lizenne Foster nell'*Internazionale* (2016) scrive:

la cosa più importante di tutte è che ciascun insegnante trovi il coraggio necessario a superare la propria paura di cambiare, ogni giorno, in classe. Perché il cambiamento richiede coraggio. (...) Quel coraggio che impone alla volontà di essere vulnerabile, di correre il rischio di essere ferita. Quel tipo di coraggio che viene lubrificato dalle lacrime.

#### **2.4.1 L'inclusione della diversità**

Nel periodo storico che stiamo vivendo, ci si trova spesso a parlare di diversità ed inclusione. Pertanto, ho ritenuto necessario dedicare questo breve paragrafo per sottolineare come il WRW sia un approccio utilizzabile anche nelle situazioni più improbabili e difficili da gestire.

Il diverso *background* degli studenti è una condizione naturale della composizione della classe. Che lo si voglia o no, di qualsiasi gruppo si faccia parte, non potrà mai esserci un individuo uguale ad un altro. Questa diversità, però, viene trascurata quando l'insegnante si trova a gestire, insegnare e valutare una classe in cui tutti vengono considerati allo stesso modo e in cui si pretende che lo siano. All'interno della classe le regole sono uguali per tutti, la valutazione è univoca, gli insegnamenti non sono personalizzati e sarebbe difficile che lo fossero. La scuola ci insegna ad essere tutti uguali ma allo stesso tempo è il luogo in cui le nostre diversità emergono maggiormente. E allora ostinarsi a trattare gli studenti come se fossero un unico cervello pensante che funziona indipendentemente sempre allo stesso modo non è utile e nemmeno efficace per crescere dei cittadini consapevoli e democratici.

Ciò a cui è chiamata la scuola è affrontare la diversità: «tutti i bambini sono differenti, però c'è qualcosa che ci unisce, siamo uguali nei dolori, negli affetti, nelle emozioni» (Salviati, 2011, p. 26). Mario Lodi sostiene che gli studenti sono come dei frutti di uno stesso albero, che nonostante siano scaldati dallo stesso sole maturano in momenti diversi. Bisognerebbe, allora, imparare a dare il giusto tempo a tutti, evitando di forzare ciò che prima o poi accadrà naturalmente (ivi, p. 48).

Esistono vari tipi di diversità. Diversità culturale, sessuale, diversità delle esperienze, razziale, perfino economica, ma anche educativa, religiosa, diversità negli



obiettivi, nello stile cognitivo, diversità della voce, della personalità e, naturalmente, di scrittura (Murray, 2004, pp. 132-135). La scuola tradizionale spesso considera la diversità come un ostacolo. Certo, non deve essere facile avere a che fare con studenti a ognuno dei quali si dovrebbe riservare un trattamento specifico e non sarebbe nemmeno possibile realizzarlo completamente, anche se è quello che facciamo quotidianamente nel relazionarci con le persone intorno a noi: con ognuno ci comportiamo in maniera diversa in base al rapporto che ci lega. Forse nell'ambiente scolastico questa resterà sempre un'utopia, ma ciò che possiamo fare è sfruttare le diversità a nostro vantaggio. Avere in una classe degli studenti di svariate origini può essere complesso dal punto di vista linguistico (non tutti avranno le stesse competenze in italiano) o culturale (avranno sicuramente tradizioni diverse dalle nostre), ma tutto questo può arricchire le nostre conoscenze e le opinioni che possiamo farci sul mondo. Possiamo imparare parole nuove, scoprire rituali di cui nemmeno ci immaginavamo l'esistenza, possiamo crescere e condividere le nostre esperienze arricchendo la nostra vita. È importante imparare a conoscere ciò che accomuna i nostri studenti e utilizzarlo a nostro favore, ma è altrettanto importante sapere cosa li rende diversi per capire come poterli aiutare e insegnargli a perseguire degli obiettivi specifici: «The solution to the problem of diversity is diversity – diversity of teaching and learning experiences» (Murray, 2004, p. 135).

Nel corso del laboratorio di scrittura saranno sempre più evidenti le differenze all'interno della classe, non solo nel modo di essere e di pensare ma anche nel modo di scrivere. Verrà ripresa molte volte l'importanza di seguire il proprio processo di scrittura, applicare le strategie che per noi possono funzionare ma che per gli altri possono essere fallimentari. L'insegnante, dal canto suo, deve imparare ad ascoltare i suoi giovani scrittori e a capire ogni volta di cosa hanno bisogno per poter progredire nel loro lavoro. In questo modo, gli insegnamenti che si riserveranno ad ognuno attraverso le conferenze individuali saranno diversi, individualizzati appunto. Ecco che l'insegnamento specifico per ciascuno studente non è poi così lontano dalla realtà, estraneo ad ogni possibile applicazione.

È proprio in questo contesto in cui tutti sono differenti, con le proprie particolarità, caratteristiche e, talvolta, problematiche che è necessario affrontare il tema

dell'inclusività. In una classe in cui il docente tiene sempre e solo lezioni frontali, in cui ognuno deve pensare per sé, senza avere la possibilità di confronto con i compagni, in cui ognuno deve farcela da solo, non è un caso che i soggetti più fragili vengano travolti. Inclusione significa procedere tutti insieme, non lasciare indietro nessuno perché all'interno di una classe tutti vincono e tutti perdono, ma solo quando lo fanno insieme. Il WRW, sotto questo punto di vista, è altamente inclusivo perché è sostanzialmente a misura di studente. Nulla viene imposto, nulla viene valutato senza prima essere stato autovalutato. Ciascuno è libero di scegliere il proprio percorso e seguirlo secondo le sue capacità. Non a caso Donald Murray ci dice «a curriculum designed for diversity has a natural evolution from individual to increasingly larger communities in which diversity is respected and enjoyed» (Murray, 2004, p. 136). Nel laboratorio, qualsiasi studente può essere portatore di ricchezza se sarà capace di essere generoso e condividerla con gli altri. Ogni storia, ogni pensiero è importante qui perché gli studenti, tutti, contano per l'insegnante e per i compagni. Anche le consulenze tra pari sono un forte strumento di inclusione perché mettono faccia a faccia due scrittori che cercano di supportarsi e sostenersi nelle difficoltà, mostrando ognuno le proprie capacità e scoprendo man mano in cosa sono veramente bravi. Nel laboratorio ognuno è libero di muoversi e di trovare la propria *reading* o *writing zone* permettendo anche agli alunni con ADHD che faticano a stare fermi per tanto tempo di occupare uno spazio adatto a loro senza la necessità di stare seduti dietro ad un banco (De Martin, 2019). Anche nei casi di PDP o PEI, gli alunni trovano nel *workshop* uno spazio da abitare e riempire in base alle loro capacità, le strategie mirate offerte durante le *minilesson* – piccoli tesori da maneggiare con cura – possono essere riproposte a vari livelli di difficoltà durante le consulenze individuali e i cartelloni alle pareti che riassumono tecniche e riportano organizzatori grafici aiutano chi fatica a trovare il suo metodo di lavoro a seguire una routine e organizzare il proprio pensiero. Per quanto ci sforziamo, una classe non potrà mai essere tutta sullo stesso livello. Possiamo, però, adottare nuovi approcci per creare una comunità tanto inclusiva da non essere nemmeno visibile. Il laboratorio allora diventa un posto in cui attuare migliaia di strategie diverse di cui l'insegnante si può servire per poter aiutare qualsiasi scrittore-lettore si trovi davanti, nessuno escluso.

### 3 IL LABORATORIO DI SCRITTURA

#### 3.1 Che cos'è e come si organizza

Il laboratorio di scrittura si presenta come una vera e propria comunità di scrittori (e lettori) che regolarmente dedicano del tempo a leggere e a scrivere, si immergono nella letteratura, scoprono e adottano nuove tecniche e strategie, si confrontano, si scambiano *feedback*, si aiutano e trovano piacere in ciò che leggono e scrivono. In questa comunità di studenti-scrittori e studenti-lettori, l'insegnante non sta seduto in cattedra ma svolge il ruolo del regista che si muove tra i banchi, ascolta, consiglia e partecipa attivamente al lavoro della comunità. La realtà del laboratorio è paragonabile a quella della bottega rinascimentale in cui il maestro accompagnava i suoi allievi e apprendisti lungo tutte le fasi del processo di creazione di un'opera. Questo ambiente, seppur strutturato e dotato di regole, *routine* e svariate procedure, non è controllato e offre agli studenti un ampio margine di scelta e quindi di responsabilità (Poletti Riz, 2017). Nel laboratorio di scrittura tutti imparano da tutti perché «gli studenti non sono gli unici apprendenti nella classe» (Atwell, 2015, p. 8), dal momento che l'insegnante è il primo a mettersi in gioco fungendo da modello.

Trattandosi di un laboratorio, la maggior parte del tempo viene impiegato nella pratica della scrittura. Nel WRW la lezione tipo si trasforma in una sessione di laboratorio divisa in tre parti (Fig. 3.1): la minilezione, la fase di scrittura autonoma e il momento della condivisione<sup>26</sup>.

La **minilezione** è una breve lezione che va dai 10 ai 20 minuti di durata in cui l'insegnante spiega e mostra l'applicazione di una strategia di scrittura o di una procedura del laboratorio che si vuole rendere routine.

La **pratica autonoma** è la fase in cui gli studenti-scrittori lavorano ai loro pezzi e scelgono se iniziare un nuovo racconto, se revisionarne uno cominciato in precedenza o se pubblicare un pezzo già pronto. In questa fase lo studente è lasciato libero di scegliere

---

<sup>26</sup> Di queste tre fasi si tratterà più ampiamente nel capitolo successivo. Per ora basti sapere che esse costituiscono la suddivisione fondamentale di una sessione per la buona riuscita del laboratorio.

come gestire il proprio tempo, mentre l'insegnante, attraverso le consulenze, aiuta e consiglia gli scrittori che ne hanno bisogno.

La **condivisione** è l'ultima parte della sessione, in cui la comunità si riunisce e insieme riflette sul lavoro svolto durante la pratica autonoma. In questa fase ci si scambiano *feedback*, si fa metacognizione<sup>27</sup>, e si celebrano i successi di chi ha portato a termine un pezzo ed è riuscito a pubblicarlo o di chi è riuscito ad applicare bene una strategia. Sebbene in Italia la celebrazione dei risultati propri e altrui sia piuttosto trascurata, costituisce un momento importante che mira alla crescita dello studente che si sente appagato e parte di un gruppo che lo sostiene e fa il tifo per lui (Pognante, Ramazzotti, 2022, p. 10).

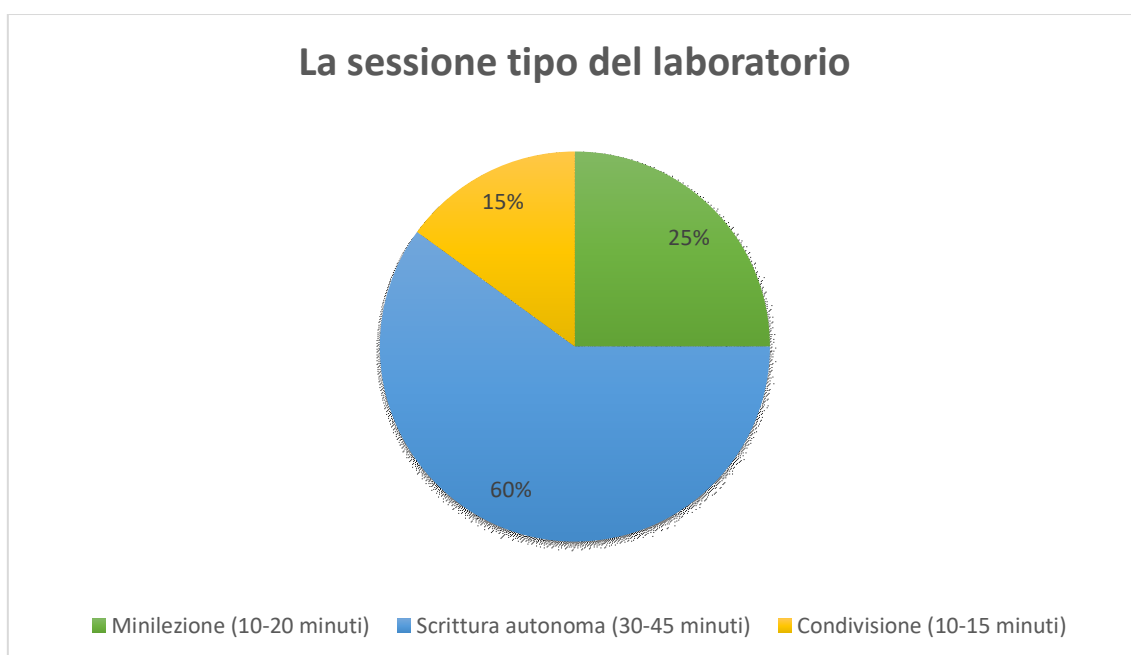


Fig. 3.1 Struttura della sessione di laboratorio riprodotta a partire da Poletti Riz, 2017

### 3.1.1 I tempi del laboratorio

Qualsiasi attività umana necessita di una consistente quantità di tempo per poter fiorire come si deve. La scrittura, in particolare, non si riduce al solo arco di tempo in cui si impugna una penna e si dà voce ai propri pensieri: essa richiede una fase preliminare in

---

<sup>27</sup> La metacognizione è una delle operazioni principali del metodo a cui viene dedicato un tempo consistente durante le sessioni di laboratorio. È spesso correlata all'autovalutazione e consiste nel riflettere individualmente sul proprio processo di scrittura per migliorare di volta in volta e imparare a conoscere sia il proprio metodo di lavoro sia se stessi. La metacognizione verrà più approfonditamente trattata nel capitolo 4.

cui si ricercano le idee e una in cui si riflette su di esse. Per poter scrivere, gli scrittori devono avere il tempo per pensare, osservare, fare connessioni e sperimentare (Murray, 2004, p. 85).

Per immergersi completamente nella scrittura e lettura, è necessario organizzare il laboratorio in modo tale da avere del tempo regolare e consistente per entrambe le attività. Nancie Atwell negli Usa e Jenni Poletti Riz in Italia riservano al laboratorio tutte le ore che hanno a disposizione distribuendole tra le sessioni di lettura e scrittura, con una preferenza per quest'ultima. Per il laboratorio di scrittura è preferibile riservare una sessione più consistente in termini di tempo rispetto ai 50-60 minuti della lezione singola, per consentire agli studenti-scrittori di immergersi completamente nel flusso di lavoro senza doverlo bloccare troppo frequentemente. Dal momento che il *workshop* può essere introdotto poco per volta, senza dover dedicare già da subito il totale delle ore di italiano disponibili, è preferibile destinare già dal momento di avvio del laboratorio almeno due sessioni settimanali alla scrittura, anche se di durata minore perché, già a distanza di una settimana, gli studenti rischiano di uscire dal processo di scrittura, di non ricordarsi cosa stessero scrivendo, finendo per perdere il coinvolgimento e la motivazione. In un curriculum di italiano tipo da 7 ore totali, quindi, il laboratorio potrebbe essere così strutturato (Poletti Riz, 2017, p. 27):

- Due sessioni da due ore per il laboratorio di scrittura
- Due sessioni da un'ora per il laboratorio di lettura
- Un'ora dedicata alla riflessione sulla lingua

Due obiezioni potrebbero essere fatte a questo programma: quando si insegnano la letteratura, l'epica e tutti i generi testuali? Una sola ora di grammatica è sufficiente per insegnare l'analisi grammaticale, logica e del periodo?

In risposta alla prima domanda, è opportuno dire che il WRW è un approccio didattico che permette di studiare e andare a fondo nella letteratura, scoprendo da vicino e toccando con mano diversi generi testuali. Durante le minilezioni, infatti, l'insegnante propone sempre dei testi modello tramite cui osservare l'applicazione di una determinata

strategia di scrittura e spesso questi sono esempi tratti dalla letteratura. Inoltre, prendendo come esempio un testo letterario, gli studenti-scrittori imparano a scomporlo e analizzarlo molto di più rispetto a quanto si fa tradizionalmente in aula. All'interno del laboratorio, per giunta, gli studenti talvolta sono chiamati a leggere con l'occhio del lettore, immergendosi nelle storie e riscoprendo il piacere della lettura, e talvolta con l'occhio dello scrittore, attraverso cui scovano le tecniche di scrittura più usate dagli autori in base al tipo di racconto a cui intendono dar vita. Lettura e scrittura sono facce della stessa medaglia e ciò che gli studenti apprendono da lettori sarà loro utile durante il processo di scrittura, così come le strategie imparate scrivendo saranno da loro riconosciute quando leggeranno (Pognante, Ramazzotti, 2022, p. 19). Il fatto che il WRW non preveda quasi mai la scrittura su traccia non significa che gli studenti lavorino sempre e solo sui generi che preferiscono. Nel corso del laboratorio, infatti, sperimentano diverse tipologie testuali e alla fine dell'anno tutti dovranno aver prodotto almeno un testo per ogni genere affrontato in classe. Inoltre, il percorso laboratoriale annuale ricalca la divisione in unità dei programmi di italiano delle scuole che affronta lo studio di vari generi e tipologie testuali. La differenza tra il metodo tradizionale e il WRW sta nel modo in cui questi temi vengono affrontati. Se a scuola normalmente un genere si affronta tramite un testo proposto dall'antologia che viene superficialmente analizzato nelle sue strutture e caratteristiche più importanti, nel WRW è prevista una totale immersione in esso. All'inizio si propongono agli studenti-scrittori alcune tra le pagine più significative e rappresentative del genere per farli avvicinare ad un autore, ad uno stile o ad un modo di narrare. In seguito, se ne analizzano le caratteristiche in maniera più approfondita, facendo leggere agli alunni con gli occhi dello scrittore dei brani scelti, concentrandosi sullo stile e sulle tecniche messe in atto dall'autore. Tramite le minilezioni, l'insegnante invita gli studenti ad applicare alcune strategie tipiche del genere che saranno loro utili quando dovranno scrivere un pezzo di quel tipo. Alla fine dell'unità, l'intera comunità si confronta e riflette sulle scoperte fatte durante il percorso. In questo modo, i generi testuali non solo vengono studiati ma vengono scoperti, analizzati, praticati e amati.

L'obiezione riguardo al limitato tempo dedicato allo studio della grammatica nel WRW, invece, non è esatta, in quanto durante il laboratorio viene riservato uno spazio anche alla riflessione sulla lingua. Come afferma Poletti Riz (2017, p. 11) «la grammatica

si apprende meglio attraverso la scrittura e non viene prima della scrittura». Oltre all'ora settimanale dedicata alla lingua, il lavoro su di essa viene approfondito anche durante le sessioni di laboratorio tramite le minilezioni e le consulenze oppure nella fase di *editing* e nei momenti dedicati alla metacognizione e all'autovalutazione.

È diverso il metodo adottato negli USA da Nancie Atwell secondo cui bisogna insegnare tutto e solamente ciò che davvero conta, ciò che riguarda l'intera comunità di scrittori e i loro pezzi e che possa dar loro informazioni utili (Atwell, 2015, pp. 33-34). La docente americana nel suo *workshop* non prevede liste di vocaboli da memorizzare, interrogazioni orali, libri di testo e tantomeno lezioni di grammatica che, a suo parere sarebbero totalmente inutili se non addirittura controproducenti. A riprova del suo pensiero c'è *Writing next* (Graham, Perin, 2007), un report realizzato dalla Carneige Foundation, che riporta numerosi studi riguardanti gli effetti dell'impiego di diversi metodi sui risultati di bambini e adolescenti nella scrittura. Gli esperimenti condotti dagli autori provano che l'insegnamento della grammatica in aula non migliora le abilità di scrittura degli alunni se questo non è inserito nel contesto della scrittura vera e propria. La grammatica insegnata fuori dal proprio contesto di applicazione non aiuta gli studenti a migliorare le proprie abilità, anzi ha un impatto "dannoso" perché leva del tempo che potrebbe essere impiegato per scrivere, leggere e parlare (Atwell, 2015, p. 34)<sup>28</sup>.

Secondo un altro studio condotto su soggetti dai 5 ai 16 anni relativo agli effetti dell'insegnamento della sintassi sulla scrittura, si è concluso che « there is no high quality evidence that the teaching of grammar, whether traditional or generative/transformational, is worth the time if the aim is the improvement of the quality and/or accuracy of written composition» (Andrews e al., 2004, p. 6). Ne consegue che, secondo la Atwell, insegnare a dei parlanti nativi a descrivere ciò che il nostro cervello è in grado di fare è una perdita di tempo, come lo è cercare di insegnare loro a identificare le innumerevoli categorie grammaticali in cui si dividono tutti gli elementi di una lingua. Nel suo laboratorio di scrittura, la docente americana si limita ad usare i termini giusti per indicare ciascun componente della frase, ma solo all'interno del contesto della scrittura, non insegnando la grammatica a cui siamo tutti abituati. A scuola ciò che dovrebbe

---

<sup>28</sup> Un dibattito simile sull'utilità dell'insegnamento della grammatica era sorto anche in Italia tra studiosi come Renzi, Berretta, Simone per cui si rimanda a Lo Duca, 2013, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci editore, Roma.

contare di più non sono definizioni, concetti, nozioni ma piuttosto la scrittura e la lettura, perché solo così si possono far crescere dei ragazzi come lettori e scrittori ma anche e soprattutto come cittadini con competenze di pensiero, che siano capaci di capire il mondo in cui vivono e di compiere delle scelte (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021, p.43). La scrittura e la lettura non sono – riportando le parole di Atwell – “la glassa sulla torta” ma la torta stessa, per questo motivo come insegnanti:

We make a space in the chaos of adolescence for kids to slow down, focus on their intentions, practice and produce writing, love books, develop reading habits and proficiency, notice and name the features of literature, and grow up healthy and whole.

(Atwell, 2015, p. 35)

### **3.1.2 Gli spazi del laboratorio**

Forse può sembrare una banalità, ma l’organizzazione dello spazio all’interno del laboratorio è essenziale sia per ragioni pratiche sia per motivi relativi alle modalità di apprendimento e alla sua agevolazione. Nelle aule tradizionali i banchi, solitamente, sono disposti di fronte alla cattedra in file da due, sistemazione ottimale per una lezione frontale ma non di certo per realizzare attività laboratoriali. Nonostante le minilezioni comprendano una parte di istruzione diretta paragonabile ad una breve lezione frontale, esse prevedono anche una parte di coinvolgimento attivo in cui gli studenti lavorano in coppia o in piccoli gruppi. Anche nella fase di scrittura autonoma l’insegnante deve avere la possibilità di girare tra i banchi e potersi sedere accanto agli alunni per fare una consulenza o semplicemente per verificare il procedere del lavoro di ognuno. Per questo motivo, Poletti Riz nel suo *Scrittori si diventa* consiglia una disposizione dei banchi a isola di 3 o 4 per facilitare la parte di coinvolgimento attivo durante le minilezioni e per gestire meglio le consulenze con l’insegnante nel caso in cui queste siano rivolte non ad un singolo scrittore ma a tutta l’isola. Nelle classi americane di Nancie Atwell, diversamente da ciò che si fa in Italia, le minilezioni vengono tenute al centro dell’aula, in uno spazio sgombro dai banchi, in cui i ragazzi possano sedersi per terra in cerchio o semicerchio intorno all’insegnante. In questo caso, al posto delle sedie si possono trovare tappeti, cuscini, pouf e sgabelli che definiscono lo spazio in cui tenere la prima parte della sessione del laboratorio (Atwell, 2015, p. 40). Questa disposizione in cui tutti vedono



tutti, aiuta innanzitutto a creare quel clima di comunità tipica del WRW che favorisce l'ascolto e il colloquio, ma anche ad agevolare il momento della condivisione e della lettura a voce alta. Al semicerchio creato ad ogni inizio sessione, il resto della stanza è riempito da piccoli banchi che permettono il passaggio dell'insegnante e rende difficoltosa la chiacchiera tra compagni e le varie distrazioni che ne possono derivare. Dal momento che «The hard thinking of writing requires concentration; concentration requires quiet» (Atwell, 2015, p.41) è necessario che, in ogni aula, ci sia uno spazio dedicato alle consulenze tra compagni, meglio se è un luogo leggermente isolato o comunque lontano dagli altri in modo da non disturbare gli studenti-scrittori quando due compagni sono in consulenza<sup>29</sup>.

A conclusione di ogni sessione, il momento della celebrazione è rappresentato dalla sedia dello scrittore. Per festeggiare il lavoro svolto da uno o più studenti durante il laboratorio, li si fa sedere a turno su una sedia speciale, precedentemente decorata, da cui gli scrittori possono leggere il loro pezzo finito. Avere una postazione speciale da cui poter condividere il proprio lavoro con i compagni, arricchisce la comunità e conferisce importanza alla persona celebrata (Poletti Riz, 2017, p. 33).

Oltre allo spazio fisico in cui realizzare il laboratorio, è essenziale creare anche lo spazio psicologico adatto a favorire l'apprendimento degli studenti-scrittori. Si tratta di un luogo che promuove il benessere dello studente, prima come persona e poi come scrittore, uno spazio volto allo scambio con i compagni, all'aiuto reciproco, al confronto e al colloquio. Gli studenti devono essere a proprio agio nel luogo in cui danno vita alle loro storie e non possono sentirsi giudicati dagli altri per quello che scrivono e per il modo in cui lo fanno. In questo senso l'insegnante deve aver cura di creare un ambiente in cui tutti si possano esprimere, incoraggiando i più timidi e incentivando i più bravi; deve mostrarsi come scrittore e stabilire un modello di comunicazione a partire dal proprio stile che bandisca il sarcasmo, prese in giro e commenti negativi e favorisca la gentilezza, i complimenti e suggerimenti. Solo se lo spazio del laboratorio sarà uno spazio piacevole in cui abitare, sarà anche uno spazio adatto a creare.

---

<sup>29</sup> Il tema delle consulenze verrà ampiamente trattato nel successivo capitolo. Per ora basti sapere che le consulenze sono dei brevi colloqui che gli studenti possono tenere tra di loro (solitamente a coppie) o con l'insegnante in cui si discute sul proprio processo di scrittura.

## **3.2 Gli strumenti e i materiali**

La gestione di un laboratorio in cui ognuno lavora in maniera indipendente e rispettando i propri tempi può risultare complesso se non si è ben organizzati. Le strategie, gli organizzatori grafici e il taccuino costituiscono i pilastri su cui si fonda il laboratorio di scrittura, a partire dai quali viene pianificato il lavoro di ciascun scrittore.

### **3.2.1 Le strategie**

Nel *Writing and Reading Workshop* più che parlare di lezioni è più accurato parlare di strategie. Il WRW, infatti, come è già stato discusso ampiamente finora, riconosce la scrittura non solo come processo ma come un processo insegnabile. Per poterne rendere possibile l'insegnamento e quindi l'apprendimento, è necessario utilizzare delle istruzioni esplicite che consentano la messa in pratica da parte degli studenti. Le strategie sono un insieme di azioni volte a raggiungere un obiettivo prestabilito e perché siano efficaci devono essere sensate – devono dare la risposta ad un bisogno concreto –, focalizzate su un preciso aspetto della scrittura, pratiche e sintetiche, giungendo subito al punto. Per poter offrire agli alunni delle buone strategie è essenziale che sia l'insegnante stesso che per primo ripensi al proprio processo di scrittura ed elenchi le azioni concrete che funzionano tra tutte quelle che ha provato. È importante che il docente sia egli stesso uno scrittore che quotidianamente dedica del tempo alla scrittura e alla lettura perché solo così saprà come aiutare i propri studenti e saprà di cosa hanno bisogno in ogni fase della scrittura che affrontano. Inoltre, un insegnante può trovare delle strategie da proporre attraverso l'immersione in un genere, il che significa leggere con occhi da scrittore un determinato libro e studiare il modo in cui l'autore descrive un ambiente, passa da una sequenza ad un'altra, crea suspense, cambia il ritmo del racconto e così via, oppure adottando delle tecniche a partire da veri e propri manuali di scrittura.

In tutti i manuali che trattano di WRW si dice spesso che «scrivere è pensare su carta», ma poiché ognuno ha il suo proprio modo di vedere il mondo, un personale modo di pensare e, di conseguenza, un proprio stile di scrittura non è detto che la strategia che funziona per un alunno valga anche per tutti gli altri. Questo è uno dei motivi per cui il WRW lascia lo studente-scrittore libero di scegliere cosa scrivere e come farlo. Le

strategie che si propongono durante le minilezioni possono essere applicate dagli studenti oppure lasciate da parte per un utilizzo futuro. Una volta trovate quelle più utili ed efficaci, bisogna insegnare agli studenti ad applicarle nel miglior modo possibile. Per fare ciò è necessario collegare l'insegnamento della strategia al vissuto degli alunni per renderla concreta e non qualcosa di teorico e distante dagli interessi dei giovani scrittori che ci si trova davanti.

Ne *Il racconto autobiografico con il metodo WRW – writing and reading workshop* (2021) Pognante e Ramazzotti riportano degli esempi di diverse strategie per ogni fase della scrittura per dar vita ad un racconto autobiografico. Nella fase di connessione con cui si apre la *minilesson*<sup>30</sup>, si aggancia l'attenzione degli studenti proponendo un collegamento con esempi o situazioni tipici della vita reale che sono familiari per tutti:

Il luogo in cui sono contenute le informazioni essenziali di ciascuno di noi, che rappresenta l'impronta genetica che ci identifica, è il DNA. In un elemento così piccolo è custodito ciò che ci rende unici e irripetibili. Anche i nostri ricordi hanno un loro DNA: momenti brevissimi, a volte di pochi secondi o minuti di durata, che contribuiscono a renderli *determinanti* per la *nostra anima*.

(Pognante, Ramazzotti, 2022, p. 79)

A questa prima parte di connessione segue l'insegnamento chiave<sup>31</sup> che esplicita l'obiettivo che si vuole raggiungere con l'applicazione della strategia:

Oggi vi mostrerò come individuare all'interno dei vostri ricordi i «momenti DNA»: quegli istanti che li hanno resi speciali, indimenticabili e fondamentali per il vostro percorso di vita.

(*ibidem*)

Successivamente, l'istruzione esplicita spiega come usare la strategia della minilezione del giorno:

---

<sup>30</sup> In questa *minilesson* le autrici propongono una strategia di pianificazione da usare nella fase di pre-scrittura di un racconto autobiografico.

<sup>31</sup> Si veda il paragrafo sulle minilezioni nel capitolo 4.

Lavorando al vostro attivatore<sup>32</sup> avrete sicuramente iniziato a richiamare alla mente i ricordi legati agli avvenimenti che avete inserito al suo interno. Per arrivare a estrarre «il momento DNA» dal vostro ricordo è necessario, per prima cosa, che individuiate quale seme di scrittura far sbocciare. Potete farlo scegliendo una delle strategie che già conoscete: spalancare le finestre sull'attivatore o parlarne con il vostro vicino di banco per poi scriverne (...)

(Pognante, Ramazzotti, 2022, p.80)

Durante l'esposizione della strategia, oltre a descriverla, è utile anche nominarla stabilendo così un lessico condiviso che permette alla comunità di scrittori di riferirsi in maniera semplice e immediata a quella specifica tecnica. Nancie Atwell dà spesso titoli evocativi alle strategie proposte che la maggior parte delle volte nascono dalle conversazioni con gli studenti o dalle loro domande<sup>33</sup>.

La terza fase dell'insegnamento di una strategia è il momento del *modeling*, ovvero della dimostrazione tramite cui l'insegnante mostra agli studenti come applicare la tecnica appena spiegata. Nella scuola tradizionale non si è abituati a vedere i docenti mettersi in gioco e offrirsi come esempio per gli alunni; invece, è essenziale che questi giovani scrittori abbiano un modello da seguire, seppur con poca più esperienza di loro nella scrittura, ma che mostri loro come pensare su carta, la possibilità di cambiare idea e il modo in cui dar voce ai propri pensieri (Atwell, 2015, p. 108):

The most efficient, convincing invitation to students to think and act as writers is to show how an adult tries to think and act as a writer. Observing an adult at work opens a window on what is possible.

(Atwell, 2015, p.107)

---

<sup>32</sup> Si veda paragrafo 3.2.3 per gli attivatori di scrittura.

<sup>33</sup> *The rule of write about a pebble*, tradotta in italiano in *Semi non cocomeri*, è una strategia di scrittura che invita a scrivere di piccoli momenti importanti piuttosto che di argomenti generali (ad es. è meglio scrivere della volta in cui ho segnato il mio primo goal rispetto ad un racconto sul calcio). Il titolo della strategia è stato coniato da uno studente di Nancie Atwell che scelse di incentrare il proprio racconto su un sassolino perché solitamente nessuno si interessa a scrivere di loro e lo fece descrivendo il sasso che aveva raccolto nel giardino e che teneva sul proprio banco.

Per riuscire ad usare una strategia all'interno del proprio pezzo, bisogna prima averla appresa completamente ed essere in grado di padroneggiarla. L'obiettivo del *coinvolgimento attivo* è quello di mettere in pratica immediatamente la tecnica proposta dall'insegnante lavorando da soli, in coppia o in gruppo:

Adesso tocca a voi. Tornate al vostro attivatore, individuate il ricordo che vorreste rivivere su carta e provate a estrarne il «momento DNA».

Per essere sicuri di compiere tutti i passaggi potete partire da questi stimoli.

- Il ricordo che ho scelto è tanto importante per me perché...
- Il momento che ha fatto la differenza è stato...
- Se chiudo gli occhi e torno a quell'istante...

(Pognante, Ramazzotti, 2022, p. 81)

Al termine della pratica sulla strategia, l'insegnante chiude la minilezione fornendo un'occasione per l'uso autonomo della strategia e facendo un breve riassunto della stessa riprendendo i suoi punti essenziali:

A volte «piccoli momenti» possono fare davvero tutta la differenza del mondo: estraete «il DNA» dai vostri ricordi e portatelo alla luce. In questo modo i vostri lettori non si chiederanno: «Perché mi hai raccontato tutto questo? Perché questo ricordo è tanto importante per chi lo ha scritto?», ma avranno la certezza di essere venuti a conoscenza di uno dei motivi per cui siete così: unici e irripetibili.

(*ibidem*)

Le strategie non possono essere insegnate solo durante le minilezioni ma anche durante le consulenze individuali o in quelle di gruppo e durante la condivisione finale al termine di ogni sessione di laboratorio. L'importante è che esse siano chiare e riproducibili in autonomia in ogni momento.

### **3.2.2 Gli organizzatori grafici**

Come supporto alle strategie, gli organizzatori grafici rappresentano uno strumento potente e inclusivo che integra il codice linguistico a quello non linguistico. Si tratta di schemi che permettono di rappresentare la conoscenza secondo la teoria del doppio

canale: sono infatti caratterizzati da elementi verbali (parole o frasi) e non verbali (disegni, frecce, simboli). Secondo alcuni studi condotti negli anni Settanta, per immagazzinare le informazioni la nostra mente si serve di parole e frasi che archiviamo nella memoria, che sono quindi legate al codice verbale, come di immagini e dettagli sensoriali relazionate al canale non verbale (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021, p. 46). Il modello del doppio codice proposto da Paivio (2006) prevede l'unione di questi due sistemi cognitivi nelle fasi di memorizzazione, apprendimento e comprensione del testo che accrescerebbe le nostre prestazioni. Secondo tale modello, gli stimoli verbali e quelli non verbali vengono ricevuti da un unico sistema sensoriale e poi processati da due canali indipendenti. I primi vengono trasformati in logogeni e producono risposte verbali, mentre i secondi producono immagini e generano risposte non verbali. Tra logogeni e immagini, però, si creano connessioni referenziali che mettono in comunicazione i due canali rendendo possibile la conoscenza (Paivio, 2006)<sup>34</sup>.

Gli organizzatori grafici, come strumenti che aiutano docenti e studenti ad organizzare le informazioni, uniscono il modello del codice di Paivio all'idea di creatività di Bruno Munari. Secondo lui, la creatività deriva dalla conoscenza poiché creiamo a partire dalla rielaborazione di ciò che abbiamo già nella nostra mente (Munari, 1977). Stimolando contemporaneamente il canale linguistico e quello non verbale, gli organizzatori grafici risultano essere dei sostegni efficaci per l'analisi e la comprensione della realtà da utilizzare sia in scrittura che in lettura. Nel primo caso, gli organizzatori aiutano nella generazione di idee e organizzazione di pezzi strutturati e coinvolgenti, nel secondo caso permettono di condurre una lettura accurata del testo arrivando ad una comprensione profonda (De Martin, 2022). Essi offrono un sostegno per l'individuazione di legami logici o le connessioni tra gli input ricavati dal testo e le preconnoscenze degli alunni, tenendo sempre presente che l'obiettivo finale è far attivare il pensiero senza il supporto grafico (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021).

---

<sup>34</sup> La teoria del doppio codice viene successivamente criticata in quanto assume tanti sistemi verbali quante sono le lingue conosciute dall'individuo, il che contrasta con l'economia cognitiva della psicologia che non prevede la ridondanza di informazioni. A partire dal modello di Paivio, si è pensato ad un sistema concettuale unico per spiegare il funzionamento della memoria e, quindi, della conoscenza che rappresenta un codice universale astratto (Lotto, Rumiati, 2013).

Perché un organizzatore grafico risulti veramente efficace, esso deve rispondere alla legge delle 3C:

- Coerenza: ogni elemento presente nell'organizzatore deve essere funzionale ai fini della costruzione del significato e tutte le informazioni devono concorrere alla creazione di senso;
- Continuità: gli organizzatori devono essere usati con una certa costanza in classe affinché gli studenti familiarizzino con lo strumento e si abituino a dirigere il pensiero seguendo determinati schemi che pian piano li porta ad essere autonomi;
- Creatività: gli organizzatori devono essere piacevoli alla vista per attirare l'attenzione dei giovani scrittori e indurli al loro utilizzo.

Un organizzatore grafico, proprio come la strategia a cui è abbinato, deve essere semplice ed esportabile dalla lettura alla scrittura e viceversa. Tra gli organizzatori più riusciti e utilizzati compare “Il grafico della trama”, usato in lettura per comprendere l'andamento di un racconto e in scrittura per organizzare la struttura del proprio testo, “Come un iceberg” per riconoscere la differenza tra argomento e tema o “La mentalità del luogo” per evidenziare l'importanza che può avere l'ambiente in cui si svolge un racconto nell'influenzare i personaggi e nello sviluppo della vicenda (*ibidem*).

### 3.2.3 Il taccuino

Writers are like other people, except for at least one important difference. Other people have daily thoughts and feelings, notice this sky or that smell, but they don't do much about it. All those thoughts, feelings, sensations, and opinions pass through them like the air they breathe. Not writers. Writers react. And writers need a place to record those reactions.

(Fletcher, 2003, pp. 3-4)

Una delle risorse più importanti per qualsiasi scrittore è il taccuino. Prima di soffermarci su cos'è effettivamente il taccuino, è bene precisare cosa non è. Non si tratta di un diario in cui annotare le proprie giornate, né di un quaderno in cui fare esercizi, ma di «uno strumento flessibile, aperto, uno spazio per sperimentare, riflettere, creare» (Poletti Riz, 2017, p. 91). Il suo scopo fondamentale è insegnare ai ragazzi a guardare il mondo ogni volta con occhi differenti, ad interrogarsi su ciò che accade loro e intorno a loro, a porsi delle domande e a darsi delle risposte, ad ascoltare i propri pensieri e a gestire le proprie emozioni, il tutto attraverso la scrittura. Per uno scrittore, è importante avere un posto per registrare piccoli frammenti di vita che servano da ispirazione per un lavoro futuro perché, come afferma Murray «You won't know what you have to say until you write. Writing comes from paying attention» (Buckner, 2005, p. 4). Il taccuino, allora, insegna innanzitutto a fermarsi e rappresenta il luogo in cui le due pratiche di lettura e scrittura si incontrano.

In *Scrittori si diventa* Poletti Riz dichiara che «scrivere sul taccuino è come chiacchierare con un amico» (2017, p. 94). Secondo Ralph Fletcher, invece, «il taccuino dello scrittore è come un fosso, uno spazio vuoto che scavi nella tua vita impegnata, uno spazio che verrà riempito con piccole creature di ogni genere. Se ci scavi, loro usciranno. Tu sarai affascinato da quello che troverai dentro» (2003, p. 2). Il taccuino, infatti, è un luogo sicuro in cui valorizzare la propria esperienza personale in autonomia, senza che



qualcuno ci dica come, quando e in che modo farlo. Le sue funzioni non si esauriscono in ambito scolastico ma viaggiano oltre e accompagnano lo scrittore in ogni momento della giornata. In questo modo si rende gli studenti consapevoli del fatto che tutti possono diventare scrittori e li si abitua a scrivere anche senza le sollecitazioni e la guida di un adulto. Raramente le persone si considerano degli scrittori perché credono di non avere niente di interessante e di valore da raccontare agli altri, ma nei capitoli precedenti si è già evidenziata la potenzialità di chiunque nel diventare abile scrittore perché tutti abbiamo storie da raccontare (Buckner, 2005). Anche se non tutto ciò che verrà scritto sul taccuino tornerà utile per un racconto, esso avrà insegnato agli studenti a guardare il mondo facendo più attenzione ai dettagli, cercando a poco a poco di scoprirne le trame nascoste.

### *Come utilizzare il taccuino*

Le annotazioni da scrivere sul taccuino sono numerose e proprio per questo, a volte, può essere difficile far capire agli studenti ciò che è giusto appuntarvi e ciò che invece è meglio riservare ad un altro spazio. Per introdurre il taccuino e il suo corretto utilizzo, l'insegnante può, almeno nei primi tempi, offrire spunti, condurre delle minilezioni con insegnamenti espliciti, mostrare esempi di annotazioni anche sue, proporre lampi di scrittura e attivatori e guidarli maggiormente rispetto a quanto ci si aspetta che gli studenti facciano a laboratorio avviato. In generale, le annotazioni da inserire nel taccuino devono essere brevi, schematiche, caratterizzate sia da testo che da disegni, copiate nel caso di citazioni da libri, poesie, film o canzoni. Non devono essere, invece, lunghi testi, troppo ordinate, finte. Inoltre, devono mostrare la riflessione che c'è dietro, avere un legame con la propria esperienza di vita, essere importanti per chi scrive e mostrare sforzo creativo (De Martin, Semperlotti, 2022). Una delle lezioni più difficili da apprendere per uno scrittore è scrivere in piccolo, che non significa in piccole dimensioni, ma annotare dettagli che faranno sembrare la scrittura più realistica: talvolta un singolo dettaglio può offrire una finestra per osservare l'intera vita di una persona (Fletcher, 2003, p. 24). Man mano che gli studenti avranno preso familiarità con questo strumento cominceranno a personalizzarlo e ad annotare nel modo che più si adatta a loro: ci sarà chi disegnerà, chi scriverà brevi pensieri, chi esprimerà le sue idee tramite fumetti e chi incollando

fotografie. Il taccuino deve rispecchiare la personalità dello scrittore che ci scrive dentro e raccontare la sua storia.

All'interno del laboratorio, ogni attività ha bisogno di essere praticata con regolarità e questo vale anche per il taccuino. Nancie Atwell nel suo *In the middle* (2015) dedica un breve paragrafo alle *Aspettative per il laboratorio di scrittura* in cui stila la lista di attività che ogni anno assegna ai propri alunni e che si aspetta che vengano portate a termine lungo il corso del laboratorio. Tra questi compiti c'è la produzione di «almeno 3-5 pagine di brutta copia ogni settimana» e un lavoro sulla scrittura di almeno un'ora ogni weekend. D'altro canto, è da riconoscere che «good writers build quality upon a foundation of quantity» per cui più si scrive e più si impara a farlo (Atwell, 2015, p. 51). L'alternativa a queste attività è la scrittura di almeno due o tre pensieri giornalieri nel taccuino o la possibilità di dedicare del tempo alla scrittura sul taccuino anche i 5-10 minuti successivi alle minilezioni, come riscaldamento per la fase di scrittura autonoma o all'inizio di ogni sessione (Poletti Riz, 2017, p. 96).

#### *Il taccuino nel processo di scrittura*

Oltre all'uso del taccuino in modo personale dentro e fuori da scuola, esso può e deve essere impiegato anche per altri scopi che emergono durante tutte le fasi della scrittura. Nel corso dell'anno scolastico, gli studenti imparano pian piano a familiarizzare con questo strumento e a dotarsene ogniqualvolta ne sentano il bisogno. Tramite il suo utilizzo imparano che scrivere significa, in realtà, riscrivere, che ciò che è già stato scritto può e deve essere sempre migliorato, imparano a tornare sulle proprie idee, a cambiarne altre, a ragionare e modificare.

Il ruolo essenziale del taccuino emerge soprattutto nella fase di **pre-scrittura**. Qui grazie a liste, disegni, annotazioni, mappe, attivatori e lampi di scrittura ogni scrittore è in grado di trovare degli spunti a partire dai quali far nascere una storia. Tra le sue pagine lo studente scoperà i semi di idee che avrà tratto in salvo per non dimenticarle e avrà dato loro il tempo di crescere e maturare per un successivo nuovo utilizzo. La pazienza, infatti, è una delle grandi virtù degli scrittori, che devono essere capaci di concedere il giusto

tempo alle parole e ai propri pensieri prima che possano iniziare a far lavorare l'immaginazione (Fletcher, 2003).

Se nei paragrafi precedenti abbiamo visto come le strategie possono essere usate in tutte le fasi del laboratorio, ora si focalizzerà l'attenzione sugli attivatori di scrittura che, invece, riguardano solo la fase della pianificazione del pezzo che si intende scrivere. Gli attivatori consistono in attività «che andranno a costruire un archivio di possibili tracce a cui gli studenti attingeranno a loro piacimento. Una banca di semi, alcuni dei quali germoglieranno nei racconti dei nostri scrittori in classe» (Poletti Riz, 2017, p. 71) ma non solo. Essi servono a creare un collegamento tra la scrittura e la vita, per far sentire che ognuno ha a disposizione tante diverse storie da raccontare e che meritano di essere ascoltate. Solitamente questo strumento viene introdotto all'inizio dell'anno proprio per il fatto che può essere usato lungo tutto il corso del laboratorio. Gli attivatori, infatti, sono sempre un pozzo da cui attingere delle idee, indipendentemente dal genere e tipologia testuale che si sta affrontando quindi possono essere utilizzati più volte e per testi differenti. Essi, però, non devono essere un fine ma un mezzo che permetta agli studenti di guardarsi dentro e di scegliere cosa più gli preme raccontare. Per essere efficaci gli attivatori devono rendere visibile il pensiero e i legami logici, mettere ordine nelle informazioni e trasferire le competenze apprese in contesti diversi. Ne esistono di tre tipi: attivatori grafici, liste e scritture in risposta a un testo.

#### *Attivatori grafici*

Gli attivatori grafici usano il potere rievocativo delle immagini come spinta per dare inizio al processo di scrittura. Per realizzare un attivatore di questo tipo, gli studenti ricorrono ad un disegno in cui si inseriscono tutti i ricordi di un certo tipo che costituiranno un magazzino di idee. La realizzazione di un disegno richiede un tempo più lungo rispetto alla stesura di una lista o al ricorso alla scrittura in generale, ma ha il vantaggio di far elaborare meglio dentro di sé i ricordi e le sensazioni che la memoria conserva. Negli studi di Donald Graves si è scoperto che molti bambini nella fase di pre-scrittura ricorrono spesso e volentieri alla creazione di un disegno che diventa il punto di partenza del proprio racconto (Graves, 1975, pp.227-241).

Tra gli attivatori grafici più usati ci sono la “Mappa del cuore” (Fig. 3.2) su cui ciascuno scrive ciò che ha di più caro, persone importanti, ricordi, oggetti, macro-argomenti riferiti ai propri piaceri; “La mano” in cui si annota tutto ciò che abbiamo fatto, toccato e sperimentato con le nostre mani; la “Mappa dei luoghi importanti” in cui si segnalano i posti a noi più cari e di cui conserviamo i più bei ricordi.

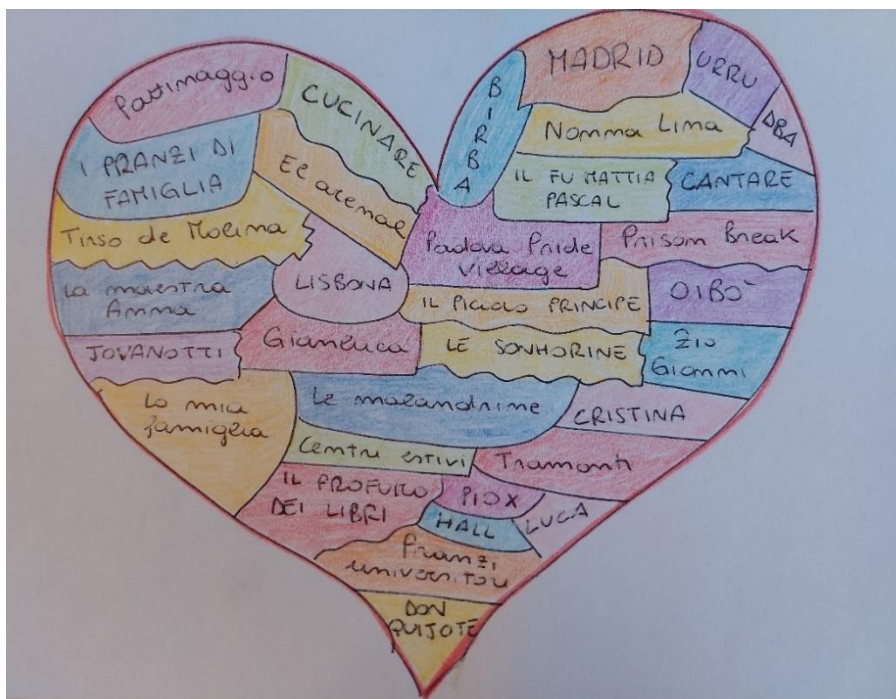


Fig. 3.2 La mia mappa del cuore

### Liste

Anche le liste rappresentano un buon metodo per avviare il processo di scrittura. Che sia per un bisogno umano di accumulare cose o per l’urgenza di catalogare il mondo, resta il fatto che agli scrittori piace molto compilare ogni sorta di lista (Fletcher, 2003, p. 72). Se ne possono inventare di ogni genere e, in base alla dimestichezza che hanno gli studenti con questo strumento e col laboratorio in generale, se ne possono proporre di semplici oppure di più specifiche ed elaborate. Il vantaggio della lista sta nella sua capacità di riuscire a cogliere le sfumature più nascoste di uno scrittore, di farlo riflettere su se stesso e di rivelare diversi aspetti della sua personalità in base al tipo di lista che si sceglie di compilare (Pognante, Ramazzotti, 2022, p. 60). Tra le possibili liste ci sono: “Le dieci cose che amo fare”, “Cosa mi fa battere il cuore”, “Dieci ragioni per cui gli adulti mi fanno innervosire”, “Venti cose da fare assolutamente prima dei trent’anni”, ma potrebbero essere infinite le loro possibilità di compilazione (Poletti Riz, 2017, p. 74).

Una delle liste più famose è *Vengo da* che è attivatore e contemporaneamente scrittura lampo<sup>35</sup> e si ispira alla poesia di George Ella Lyon *Where I am from*<sup>36</sup>. Di seguito un estratto del mio *Vengo da*.

### **Vengo da**

Vengo dal sorriso di mio padre  
e dalla carezza di mia madre  
Vengo dalla mano fredda di mia sorella  
che mi indica la strada  
Vengo da una giornata di sole che illumina il buio del mio futuro  
Vengo da ore sui libri ferma a pensare  
Vengo dal fantasticare, immaginare e dallo sperare.  
Vengo dagli occhi di decine e decine di bambini,  
dai loro abbracci, dai loro baci e dai loro «ti voglio bene».  
Vengo da una fresca sera d'estate  
e le gambe stanche per aver ballato troppo.  
Vengo dal sudore di mille allenamenti  
e dalle guance infuocate per il caldo,  
vengo dal profumo della sera  
e dal silenzio di una strada vuota.

### *Scritture in risposta a un testo o quickwrite*

Un ultimo esempio di attivatore è la scrittura come risposta ad un testo. Come le liste, anche questo metodo è usato soprattutto ai livelli più avanzati perché permette di stabilire connessioni significative. Non si tratta dei soliti esercizi di scrittura che nelle antologie si trovano in fondo alla pagina come compito da far svolgere per casa agli studenti in cui, a partire da un testo letto in classe, si propone di scrivere basandosi su una traccia chiusa. In questo caso si prevede una scrittura più libera a partire da uno spunto proveniente dal testo come, ad esempio, una frase con un significato particolare, un personaggio, una

---

<sup>35</sup> Il lampo di scrittura è un'attività in cui per 5 minuti si continua a scrivere senza mai togliere la penna dal foglio per far scorrere i pensieri sulla carta e liberare la creatività. Durante i lampi di scrittura non si tiene conto della forma con cui si scrive ma ci si interessa solo al contenuto. Questa pratica di pre-scrittura verrà ripresa e approfondita nel capitolo 4.

<sup>36</sup> Ne riporta un esempio Poletti Riz in *Scrittori si diventa*, 2017, p. 75

determinata scena da cui far nascere un lampo di scrittura, una lista o una serie di immagini.

Nella fase di **stesura** della bozza il taccuino offre le strategie illustrate nelle minilezioni che fungono da guida per l'avvio della scrittura. In questa fase, disegni e annotazioni sul mondo esterno fungono da spunti per la creazione di ambienti e personaggi da inserire nei racconti.

Nel momento della **revisione**, il taccuino deve essere abbinato ad una consulenza tra pari o con l'insegnante per trovare punti deboli e punti di forza all'interno del proprio pezzo. Attraverso la rilettura del proprio taccuino, infatti, ciascuno scrittore prende man mano consapevolezza degli errori che tende a commettere più di frequente e le cose in cui invece è più bravo.

Durante la fase dell'**editing** si ricorre al taccuino per lavorare in maniera approfondita sul lessico, a partire da alcune annotazioni fatte in precedenza su parole dal suono insolito, verbi forti, verbi generici da evitare, parole preferite e via dicendo.

Infine, tramite il taccuino si può compiere un lavoro di metacognizione grazie alla riflessione di ognuno sulle proprie abitudini di scrittore e lettore. Il primo lavoro di metacognizione si ha nella dichiarazione d'intenti o *planbox*. Ad ogni inizio sessione, l'insegnante chiede alla classe di pianificare il lavoro che andrà a svolgere durante il laboratorio. Questa attività serve a porsi degli obiettivi e a cercare di raggiungerli. Ovviamente non sempre ciò che gli studenti si prefissano riescono a portarlo a termine, quindi, dopo ogni sessione devono capire cosa è andato storto, cosa ha impedito di portare a compimento gli obiettivi del giorno. Al termine di ogni sessione, in aggiunta, si può chiedere loro di scrivere come pensano di aver lavorato quel giorno e cosa li possa aiutare a migliorare. Inizialmente può risultare difficile porsi questo tipo di domande e anche trovare una risposta può sembrare ostico, ma ragionando di volta in volta sul proprio processo di scrittura e sul proprio modo di lavorare durante il laboratorio, i ragazzi imparano a trovare soluzioni sempre migliori e a darsi delle risposte che possano davvero aiutarli come scrittori e non solo (Poletti Riz, 2017, pp. 99-104). Questo tipo di attività è

utile per renderli consapevoli di quello che sanno fare e delle condizioni ideali da raggiungere per affrontare al meglio ogni sessione.

Finora si è parlato di quanto sia utile il taccuino nella vita di uno scrittore. Nonostante ciò, è opportuno dire che questo strumento, sebbene molto efficace, richiede del tempo per essere compreso e sfruttato al meglio. Il suo utilizzo, infatti, non è automatico e inizialmente il fatto di dover annotare pensieri, osservazioni, idee, dettagli che prima ci balenavano in testa per poi lasciarci rapidamente, non è un compito semplice. Per questo motivo, gli studenti devono essere accompagnati nell'imparare a guardare il mondo con l'occhio da scrittore, facendo attenzione ai dettagli, a catalogare le loro emozioni cercando di aprirle in due e guardarci dentro. Non è un compito facile ma una volta che avranno compreso come guardare il mondo esterno, verrà naturale guardare anche il mondo dentro di loro e farsi guidare nel pensiero, e quindi nella scrittura, da ciò che gli sta più a cuore.

Sebbene il taccuino per molti insegnanti che applicano il WRW sia uno strumento necessario, è opportuno far presente che non è indispensabile per la buona riuscita del laboratorio. Avere un luogo in cui poter pensare e agire da veri scrittori rappresenta un valido aiuto per capire l'importanza di scrivere quotidianamente, ma ci si può servire di altri mezzi in alternativa al taccuino. Nancie Atwell, ad esempio, nonostante sia una delle più grandi insegnanti da cui prendere ispirazione per impostare il laboratorio di scrittura e lettura, non utilizza il taccuino nelle sue classi. Al suo posto, fa usare agli studenti un quaderno il cui utilizzo è molto più ampio e svariato rispetto al taccuino presentato in questa sede. Il taccuino, infatti, oltre ad essere un punto di riferimento per gli alunni, è anche una grande sfida per l'insegnante che deve dedicargli il giusto tempo e il giusto spazio per farlo diventare una *routine* tra i ragazzi. In conclusione, si può affermare che questo è un sostegno da prendere in considerazione nell'impostare un laboratorio di questo tipo ma, considerando l'impegno a cui è chiamato l'insegnante non solo nel presentare lo strumento ma anche e soprattutto nell'incentivarne l'uso in classe e a casa, può essere tenuto da parte e introdotto un po' per volta.

### 3.2.4 Altri materiali utili

Il laboratorio di scrittura è un'attività che richiede la messa in pratica e la pratica richiede, a sua volta, l'utilizzo di molti materiali. Per la buona riuscita del laboratorio, in ogni classe devono necessariamente esserci: un centro materiali, una biblioteca di classe e dei cartelloni<sup>37</sup>.

Il centro materiali è definibile come una sorta di cassetta degli attrezzi dotata di un raccoglitore con buste trasparenti contenente dei moduli fotocopiati riguardanti le regole del laboratorio, modulo di registrazione dei pezzi finiti, modulo per la correzione delle bozze, ecc.: un altro raccoglitore contenente le minilezioni fotocopiate e ordinate secondo genere e argomento e fotocopie di testi modello. Del centro materiali devono far parte dizionari di lingua italiana, sinonimi e contrari, rimario e qualsiasi altro manuale utile per uno scrittore; una scatola contenente la cancelleria e dei taccuini tematici in cui gli studenti sono chiamati a scrivere annotazioni sul tema indicato dal titolo di ognuno (Poletti Riz, 2017, p. 31). La cassetta degli attrezzi, in quanto elemento essenziale per il laboratorio, deve essere sempre presente in aula e facilmente accessibile agli studenti, per cui è consigliato adibire uno spazio, che sia la cattedra, un banco apposito o uno scaffale, su cui disporla. Oltre al centro materiali a disposizione di tutti, ciascuno studente-scrittore deve avere sempre con sé il taccuino dello scrittore e del lettore<sup>38</sup>, un block-notes per le bozze, un quaderno ad anelli con buste trasparenti per conservare le fotocopie di minilezioni e testi modello, una cartellina rigida per i pezzi su cui si sta lavorando e un'altra per i pezzi finiti e infine penne di colori diversi<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Tra gli elementi essenziali non è stata menzionata la lavagna, meglio se a fogli mobili oppure una LIM, perché solitamente ogni classe ne è dotata.

<sup>38</sup> In realtà, in Italia, come è già stato spiegato, non tutti coloro che applicano il metodo WRW utilizzano il taccuino anche se spesso è considerato un elemento chiave del laboratorio.

<sup>39</sup> La presenza della cassetta degli attrezzi dipende molto da come è abituata a lavorare la classe. Nelle classi che usano piattaforme digitali come *classroom*, tutti i materiali utili agli studenti sono raccolti in queste piattaforme. Nel caso di ragazzi più grandi, si può concedere l'utilizzo del telefono personale per poter accedere ai materiali caricati nelle piattaforme digitali.





Fig. 3.3 La biblioteca di classe della II A della scuola "G. Zanella" di Padova

La biblioteca di classe è un'altra componente che non può mai mancare in una classe, soprattutto nel WRW. Ogni studente deve avere la possibilità di scegliere, sfogliare, consultare e prendere in prestito tanti libri quanti ne necessita. È importante che nella biblioteca i libri siano ordinati per genere e per autore per facilitare la ricerca degli alunni (Fig. 3.3 e 3.4). Nelle classi americane di Nancie Atwell col tempo sono nate anche le *books-we-love collection* ovvero uno scaffale della biblioteca dedicato ai libri più amati dagli studenti che si consiglia di leggere.

Quando ancora si è in fase di avvio del laboratorio e non si possiede una quantità di libri tale da allestire una biblioteca, si può cominciare prendendone un po' in prestito dalla biblioteca comunale o da quella della scuola oppure può metterne a disposizione l'insegnante perché diventino patrimonio comune. Nel caso in cui sia proprio l'insegnante a donare i suoi libri, per evitare di smarrirli tra un prestito e l'altro, è possibile creare una *book-borrow card*, una tessera dei libri in prestito, come ha fatto la Atwell. L'insegnante americana ha organizzato il prestito dei libri della biblioteca di classe assegnando ad ogni alunno una tessera col proprio nome. Se qualcuno prende in prestito un libro, scrive nella sua tessera il titolo e quando deve restituirlo lo consegna all'insegnante insieme alla tessera dove lei stessa annoterà le sue iniziali come prova dell'avvenuta restituzione (Atwell, 2015, p. 60). In questo modo si consente agli studenti di avere una più vasta scelta di libri e al contempo si riduce il pericolo del loro smarrimento.

Un aiuto importante è costituito dai cartelloni appesi alle pareti che riassumono le principali minilezioni ma che hanno anche lo scopo di rendere più abitabile l'aula



Fig. 3.3 Raccolta di graphic novel della classe II A

in modo da creare comunità. Anche se con l'impiego della tecnologia i cartelloni sono quasi caduti in disuso, rappresentano richiami visivi permanenti che aiutano i ragazzi ad orientarsi durante il laboratorio e li rendono autonomi nella sessione di scrittura. È chiaro che non possono essere appesi i poster di tutte le minilezioni tenute durante l'anno ma è fondamentale che gli studenti abbiano sempre a portata di mano i principi che regolano il laboratorio di scrittura e lettura, il funzionamento delle consulenze tra compagni, la lista delle minilezioni svolte fino a quel momento, ecc. Nonostante la creazione di cartelloni sia un'attività che spesso piace fare agli studenti, per evitare di sottrarre loro troppo tempo alla scrittura, è preferibile che questi vengano fatti dall'insegnante anche se risulteranno più semplici e meno decorati rispetto a quelli che potrebbero realizzare gli alunni (Poletti Riz, 2017, p.32).

## 4 IMMERGERSI NEL LABORATORIO DI SCRITTURA

Good writing has a voice. Students entering writing workshop have voices as speakers, but a strong writing voice isn't a transcription of the way someone talks. It's a combination of all the choices individual writers make about how they'll express themselves.

(Atwell, 2015, p. 106)

### 4.1 Le minilezioni

Il termine *minilesson* è stato coniato da Lucy Calkins in riferimento alla prima parte di lezione frontale che apre ogni sessione di laboratorio. Si tratta di brevi lezioni della durata massima di 20 minuti che hanno vari scopi, tra cui mostrare nuove strategie di scrittura, spiegare le procedure del laboratorio, rifornire la cassetta degli attrezzi, dare un piccolo assaggio di testi letterari e lavorare tutti insieme per creare una vera comunità di studenti-scrittori. Ogni minilezione verte su uno specifico argomento che gli studenti possono subito mettere in pratica. Rispetto alle tradizionali lezioni frontali in cui gli alunni si trasformano in piccoli contenitori di informazioni<sup>40</sup> che gli vengono scagliate contro, la minilezione ha il vantaggio di essere pratica, rilevante e immediata. I suoi tempi ridotti permettono ai giovani scrittori di mantenere la concentrazione per l'intera durata dell'insegnamento e il suo schema ripetitivo, col tempo, consente loro di orientarsi durante il laboratorio sapendo in ogni momento cosa devono fare. È importante che queste siano effettivamente brevi perché la maggior parte del tempo all'interno della sessione di laboratorio deve essere dedicato alla scrittura autonoma; quindi, quanto più ci si dilunga nella lezione frontale, tanto meno tempo gli studenti impiegheranno nella scrittura<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> È la stessa idea di educazione che Freire chiamava *bancaria* che percepisce lo studente come una mente vuota da colmare con la conoscenza e costituisce una violenza di tipo simbolico perché percepisce l'altro come un'unità inerte. In contrapposizione ad essa, il pedagogo brasiliano promuoveva la *liberatory education* in cui la conoscenza è un bene condiviso che si raggiunge per mezzo del dialogo ed era sostenuta anche da figure come quella di Don Milani (Bobbo, 2020, p. 22).

<sup>41</sup> Per imparare a conservare questo tempo, Poletti Riz utilizza un cronometro che cambia colore da verde ad arancione man mano che i minuti passano e ci si avvicina allo scadere del tempo, al termine del quale emette un segnale sonoro. Dopo un primo tempo in cui gli alunni trascorrono l'ora di sessione incantati e con gli occhi fissi sul cronometro, non ci fanno più caso e riprendono a scrivere senza distrarsi (2017, p. 28).

Oltre al vantaggio di essere breve e mirata, la minilezione è un'ottima strategia in quanto:

- permette a tutti gli studenti di parteciparvi durante il momento del coinvolgimento attivo, attraverso cui si mette subito in pratica la tecnica di scrittura appena appresa;
- non deve essere memorizzata ma solo applicata e il fatto che non sia oggetto di valutazione rende gli studenti liberi di provare e sbagliare senza paura di sentirsi giudicati;
- offre sempre nuove strategie ma non impone a nessuno la loro adozione nella stesura dei propri pezzi. In questo modo, gli studenti possono sperimentare nuovi metodi ma sono liberi di scegliere quali strategie applicare e quali tralasciare;
- è fatta a misura di studente, dal momento che è pensata in base ai suoi bisogni reali. Essa, infatti, viene presentata nel momento in cui gli scrittori hanno bisogno di una spinta per ripartire e il presentare una tecnica proprio quando se ne ha bisogno ne favorisce l'apprendimento perché «a student who is ready for the information on the day I present it will hear it best» (Atwell, 2015, p. 106).

L'architettura della minilezione prevede quattro momenti: connessione, istruzione esplicita, coinvolgimento attivo e link.

### *Connessione*

Per poter catturare l'attenzione degli studenti e indurli ad ascoltare ciò che il docente ha da dire, è necessario trovare un collegamento tra quello su cui essi stanno lavorando e le loro conoscenze ed esperienze di vita. In questi primi due minuti della minilezione, l'insegnante deve cercare di trovare un ponte tra esperienze reali e insegnamento che andrà a proporre. In questa fase, inoltre, il docente spiega ai suoi studenti perché quello che seguirà è importante per loro come scrittori e come questa lezione si collega al lavoro precedente ma anche a programmi futuri.

### *Istruzione esplicita*

È il momento centrale della minilezione, in cui è presentata la strategia del giorno. L'insegnante prima spiega a parole in cosa consiste la tecnica e poi mostra alla classe

come metterla in pratica. In questo momento, l'insegnante agisce da vero e proprio scrittore e rende partecipi gli studenti delle sue scelte, proponendo loro una dimostrazione pratica. Per fare ciò, egli ha a disposizione diverse modalità tra cui scegliere: scrivere direttamente davanti alla classe, leggere un testo modello precedentemente selezionato, introdurre un *role playing* oppure chiedere la collaborazione da parte di un alunno (Poletti Riz, 2017, p. 119). Se è vero che si apprende meglio quello che prima ci viene mostrato, allora in questa fase la cosa più importante è non limitarsi alle parole ma dimostrare con esempi concreti ciò che si vuole insegnare.

### *Coinvolgimento attivo*

La terza fase della minilezione è dedicata alla messa in pratica della strategia mostrata poco prima durante l'insegnamento esplicito. Far applicare una tecnica di scrittura subito dopo averne offerto la spiegazione, permette agli alunni di riflettere sull'insegnamento appena condiviso e verificare di averne compreso il significato e il suo utilizzo. Spesso il coinvolgimento attivo si concretizza in quello che Poletti Riz (2017) chiama «girati e parla» durante il quale gli studenti, normalmente, si confrontano a coppie o a piccoli gruppi sull'insegnamento chiave della minilezione. Durante questo breve tempo – si tratta, solitamente, di un paio di minuti anche se la durata di questa fase dipende dalla tecnica mostrata e dal lavoro richiesto alla classe – gli studenti ripetono ciò che è appena stato spiegato, chiariscono a vicenda i propri dubbi e verificano l'effettiva comprensione. In questo modo, hanno la possibilità di interiorizzare la tecnica e talvolta di provare ad applicarla. Può succedere che, al posto del «girati e parla», l'insegnante proponga di usare la strategia all'interno di un loro testo oppure di elaborare una riflessione metacognitiva relativa ad essa in maniera orale o scritta all'interno del proprio taccuino. Durante queste brevi attività ogni studente-scrittore si trova coinvolto e protagonista del processo di apprendimento perché ha la possibilità di mettersi alla prova, di esprimere i propri dubbi e di lavorare sul compito assegnato, a differenza di quanto accade nelle aule tradizionali in cui sono sempre gli stessi studenti a partecipare attivamente alla lezione rispondendo agli stimoli provenienti dall'insegnante. Inoltre, applicare la strategia alla propria scrittura serve a ricordare loro che tutto ciò che viene insegnato durante il laboratorio può essere utile al proprio lavoro di scrittori e al miglioramento dei pezzi e questo non è qualcosa di

scontato dal momento che spesso si pensa che la maggior parte delle cose che si imparano a scuola non abbiano alcuna utilità al di fuori di essa<sup>42</sup>.

### *Link*

Come è già stato accennato nel capitolo 3, al termine di ogni strategia si fa una breve ricapitolazione dell'insegnamento chiave e si consiglia agli studenti di utilizzare la tecnica appresa anche in altre occasioni. Il collegamento serve a mantenere la classe sempre attiva e a ricordare che le strategie non sono fini a se stesse. Se il momento della connessione all'inizio della minilezione anticipava l'insegnamento chiave, l'ultima parte serve a ripeterlo, chiudendo la struttura circolare della *minilesson*.

Affinché una minilezione sia efficace deve essere significativa, focalizzata, flessibile, pratica e replicabile. Deve essere significativa in quanto collegata all'esperienza passata degli studenti, focalizzata nel senso di porre l'attenzione su un solo insegnamento chiave, replicabile perché collegabile a possibili esperienze future e pratica in quanto caratterizzata da un momento di esercitazione e messa in atto della strategia.

La focalizzazione su un unico argomento chiave è particolarmente importante perché gli alunni sono facilitati nel capire qual è lo scopo della nostra lezione e cosa vorremmo che loro imparassero. Le tradizionali lezioni frontali sono ricche di insegnamenti, alcuni più importanti di altri ma il fatto di trattarli tutti insieme senza differenziarli porta ad un eccesso di informazioni che finiscono per essere dimenticate o quanto meno ridotte a tal punto da diventare molto più scarse di quanto si sperava (Poletti Riz, 2017 p. 123).

Un altro elemento chiave da non sottovalutare nella scelta delle minilezioni è la varietà. Esistono tre tipi di *minilesson* in base all'argomento che trattano e sono:

- Procedure riguardanti il laboratorio
- Tecniche di scrittura
- Aspetti formali legati alla scrittura

---

<sup>42</sup> In *Progettare per competenze* (2011), Mario Castoldi affronta il problema della differenza tra l'insegnamento del sapere scolastico e di quello reale. Appoggiandosi ad alcune ricerche sull'argomento, egli suggerisce di creare un collegamento tra le esperienze di vita e gli insegnamenti scolastici affinché questi ultimi siano appresi meglio e in maniera permanente e non risultino estranei ai contesti di vita degli studenti.

Le minilezioni sul **laboratorio** riguardano le procedure da attuare in ogni sessione e servono per guidare gli alunni soprattutto durante la fase della scrittura autonoma. Il *workshop* non viene spontaneo ai ragazzi e per questo hanno bisogno di riprendere continuamente le routine finché non ne hanno interiorizzato i ritmi e non sarà per loro naturale lavorare all'interno della sessione tenendo sempre a mente ciò che necessitano in ogni sua fase (Atwell, 2015, p. 103). Queste sono importanti soprattutto nel momento di avvio del laboratorio ma non si deve esagerare nel proporle tutte insieme poiché la costante del WRW è di far scrivere gli studenti sempre di più e sempre meglio.

Per questo motivo, le lezioni più significative sono e devono essere quelle che mostrano le **strategie di scrittura** e i generi letterari in cui gli alunni possono sperimentare e realizzare nuovi pezzi. Le strategie, dopo essere state mostrate dall'insegnante, vengono applicate nel taccuino o sul proprio testo per averle sempre a portata di mano durante la scrittura autonoma.

Infine, ci sono le minilezioni relative agli **aspetti formali** della scrittura, che sostituiscono le tradizionali ore di grammatica. Attraverso questa tipologia di *minilesson*, si insegna agli studenti-scrittori l'uso della punteggiatura, l'alternanza dei tempi verbali, il rispetto delle regole ortografiche e tutte quelle norme grammaticali che normalmente si imparano fuori dal proprio contesto d'uso.

Oltre a queste tre tipi di minilezioni di base, ne esistono di altri due tipi suddivise a partire dalla tipologia: quelle di indagine e quelle di riepilogo. Le prime sono più interattive e consistono nel lavorare su un testo o nell'osservare un compagno per capire come imparare a gestire meglio una pratica, come può essere la consulenza tra pari. Queste lezioni generalmente sono più lunghe rispetto alle classiche minilezioni e perciò non possono essere proposte troppo frequentemente per non togliere eccessivo tempo alla scrittura. Inoltre, devono essere presentate quando gli studenti hanno già un po' di dimestichezza sia col laboratorio che con la scrittura perché in queste occasioni sono chiamati ad essere più critici, a leggere con l'occhio dello scrittore e a scomporre un testo.

Le minilezioni di riepilogo, invece, rappresentano un momento di pausa in cui si può riflettere e fare il punto della situazione sulle tecniche apprese dalla classe. Lungo il corso di queste lezioni si può ricapitolare alcune tecniche di scrittura creando dei poster, scovare tutte le strategie tipiche di un genere all'interno di un unico testo e vederne l'applicazione.

## 4.2 La scrittura autonoma

The writer is a reader who reads with a special eye for craft. Consciously and subconsciously he looks to see how others have solved the problems he faces. His judgment is often suspect because he may admire or envy too much what he cannot do himself, and he may pass over what he himself finds easy.

(Murray, 1968, p.172)

Donald Murray diceva che tutti possiamo essere scrittori e che si inizia ad esserlo ancora prima di trovarsi di fronte ad una pagina bianca. La nostra scrittura comincia con tutte le conoscenze che sviluppiamo da quando nasciamo – e forse con tutte quelle che nascono insieme a noi – e iniziamo a scrivere per scoprire quello che sappiamo e quello che abbiamo bisogno di sapere (Murray, 1968, p. 3). Attraverso il linguaggio cerchiamo di dare una spiegazione al mondo affidando i nostri pensieri a dei simboli, le parole, che divengono l'emblema di ciò che impariamo. «Writing, in fact, is the most disciplined form of thinking» (Murray, 1968, p. 4). Ma la scrittura non permette solo di allenare il nostro pensiero e avere un'opinione sulle cose, essa insegna soprattutto a esprimere la propria voce, ad esporsi, a farsi valere e ad essere liberi. Perché essa possa realmente essere la più alta forma di espressione di sé, non può essere imposta nella forma e tantomeno nel contenuto. Nell'atto di scrittura, ognuno dovrebbe sentirsi libero di scrivere quello che si sente e quello di cui ha qualcosa da dire, senza essere obbligato a trovare le parole per ragionare di qualcosa per cui non prova il minimo interesse. Se il compito dell'insegnante è quello di insegnare a pensare, non è corretto imporre agli studenti un argomento su cui scrivere perché questo significherebbe limitare la loro capacità di pensiero, indirizzandolo verso una strada che potrà anche essere un bene



percorrere, ma non è la loro. Questo è il motivo per cui il WRW lascia libero lo scrittore di scegliere l'argomento dei propri pezzi, dandogli la possibilità di esprimere la sua vera voce, come afferma Murray nel suo articolo diventato manifesto del metodo:

The student finds his own subject. It is not the job of the teacher to legislate the student's truth. It is the responsibility of the student to explore his own world with his own language, to discover his own meaning. The teacher supports but does not direct this expedition to the student's own truth.

(Murray, 1972, p. 5)

#### **4.2.1 Prima di cominciare: immergiamoci nel genere**

Prima di sperimentare la scrittura di un pezzo, è fondamentale far immergere gli studenti nel genere che si ha intenzione di affrontare nell'unità di laboratorio. Questa fase è molto importante affinché gli studenti prendano confidenza con esso e, attraverso i testi modello che vengono loro proposti, assorbano lo stile e il linguaggio degli autori che li hanno prodotti. Ogni genere testuale ha delle particolari caratteristiche e queste devono essere scoperte man mano dagli alunni per poi riproporle nei testi che andranno a realizzare. L'insegnante, infatti, non presenta in modo teorico i principi che regolano una certa tipologia di testi: è compito dei ragazzi scoprire gli elementi caratterizzanti (Pianigiani, 2019). Solamente l'esposizione diretta a testi che si somigliano per genere, stile, linguaggio o temi risulta una strategia efficace per condizionare e modellare gli alunni e il modo in cui scriveranno, "rubando" dagli autori dei *mentor text*<sup>43</sup> le tecniche più interessanti.

La scelta dei testi da proporre in immersione spetta all'insegnante, ma è importante che questi permettano alla classe di porsi domande, riflettere sulle strategie usate dagli autori senza essere troppo difficili da comprendere. Se l'obiettivo di questa fase è imparare ad analizzare con occhio critico i testi, scoprendo le strategie di scrittura

---

<sup>43</sup> I *mentor text* sono testi modello che vengono proposti dall'insegnante durante la fase di immersione, ma non solo, per fungere da esempio di un particolare tipo di scrittura, genere o stile che si vuole affrontare in classe. I *mentor text* non devono obbligatoriamente essere testi letterari, possono anche essere pezzi scritti da studenti, dall'insegnante, articoli tratti da riviste e altro ancora. Essi costituiscono una risorsa importante perché mostrano l'applicazione di strategie, la comparsa di problemi simili a quelli a cui sono sottoposti gli studenti-scrittori offrendo delle tecniche di risoluzione degli stessi (Pianigiani, 2019).

adottate, il livello dei testi modello deve essere tale da essere compreso senza troppi sforzi dagli studenti, che non si sentirebbero all'altezza del compito e si demotiverebbero nel caso in cui si trovassero davanti dei testi di un livello nettamente superiore al loro. Questo è il motivo per cui testi prodotti da altri alunni o dal docente risultano più affini alla loro sensibilità e li incoraggiano al momento della scrittura. Inoltre, l'insegnante nello scegliere i *mentor text* deve avere l'accortezza di presentare dei racconti interi (non piccoli frammenti), all'interno dei quali siano ben visibili le caratteristiche di quel genere o tipologia testuale, in modo tale da avere a disposizione uno scritto completo sia dal punto di vista formale che contenutistico (Pognante, Ramazzotti, 2022, p. 30).

Le competenze che si sviluppano nella fase di immersione sono relative sia alla lettura sia alla scrittura. L'esposizione a testi ben scritti a cui si aspira arrivare è un ottimo banco di prova per allenare l'occhio da lettore, quando si tratta di risalire al significato e decodificare le sensazioni presenti nel testo, e l'occhio da scrittore nel momento in cui si studia il modo in cui l'autore esprime un concetto o costruisce una certa frase. Nancie Atwell nel suo *In the middle* usa spesso la metafora della marinatura per spiegare il modo in cui "lascia in infusione" i suoi alunni nei testi che propone loro, affinché ne assorbano i tratti fondamentali. Tale infusione ha un duplice scopo: da un lato serve al lettore perché lavori sui significati, sulle connessioni con la propria vita, sul ruolo dei personaggi, sulle considerazioni finali che ne derivano; dall'altro serve allo scrittore perché gli vengano mostrate nuove strategie, i diversi utilizzi delle parole in base al suono che vogliono riprodurre o al significato di cui sono portatrici, la sintassi adottata e il ritmo ricercato per raggiungere uno specifico scopo (Pianigiani, 2019).

L'insegnante, dal canto suo, deve essere in grado di guidare nella riflessione gli studenti, ma senza svelare ciò che dovrebbero scoprire da soli; deve incitarli nella condivisione delle loro considerazioni, senza spingerli a dire quello che si aspetta che dicano. Nel caso di studenti già esperti nel laboratorio, può lasciarli indipendenti nell'annotazione dei loro pensieri nel taccuino e poi farglieli condividere a coppie o ad isole per procedere alla realizzazione di una lista comune comprendente tutte le caratteristiche di quel genere o tipologia.

#### 4.2.2 Le fasi del processo di scrittura

È vero che scrivere è pensare su carta, ma è altrettanto vero che ognuno ha un proprio modo di pensare e, di conseguenza, un diverso modo di processare la scrittura. La scrittura è una delle attività umane più complesse e, per quanto essa possa sembrare regolare e riconoscibile nelle sue fasi, è piuttosto ricorsiva e non lineare.

Scrivere non è un'arte ma è un mestiere e, in quanto tale, deve essere imparato e allenato (Atwell, 2015). Non è una cosa che si improvvisa ma è una pratica che necessita di studio e di regolarità perché cominci a dare i suoi frutti. Per questo motivo, il WRW prevede una parte consistente della sessione di laboratorio riservata alla scrittura autonoma. Abbiamo già detto all'inizio del capitolo che, in questa fase del laboratorio, gli studenti-scrittori sono liberi di scegliere come gestire il proprio tempo e su cosa concentrarsi durante la sessione. Le cinque alternative tra cui possono scegliere corrispondono alle altrettanti fasi in cui si divide il processo di scrittura: pre-scrittura, stesura bozze, revisione, *editing*, pubblicazione.

##### *Pre-scrittura*

Una buona scrittura non è formata da semplici parole. Essa si costruisce a partire da informazioni che arricchiscano il lettore e gli facciano dire «Ma tu lo sapevi che ...?». Quando un lettore legge, cerca di scoprire qualcosa che prima non sapeva, vuole informazioni a cui non ha mai avuto accesso e spunti per far lavorare i propri pensieri (Murray, 1968). Spesso gli studenti non scrivono perché pensano di non aver niente da dire. Questo accade perché non hanno ancora imparato a guardare il mondo con curiosità e a scorgere intorno a loro le migliaia di storie a disposizione. Ancora non sanno che ognuno di noi, che si sappia o no, è uno scrittore ogniqualvolta vede, sente, assaggia, prova e raccoglie informazioni.

È nella fase di pre-scrittura, quindi, che si organizzano i propri pensieri e si sceglie un argomento di cui valga veramente la pena scrivere. Nella scuola tradizionale, questo momento corrisponde spesso alla stesura della famosa “scaletta”, in cui si raccolgono le idee da inserire nella prima bozza (altrimenti chiamata “brutta copia”). Sappiamo, invece, che il laboratorio offre numerosi spunti per avviare la scrittura a partire dagli attivatori,

dalle liste o dai disegni<sup>44</sup>. Quello che più spaventa quando si deve cominciare un nuovo pezzo è la pagina bianca. Per combattere il terrore che questa rimanga vuota, bisogna imparare ad usare la scrittura per generare altra scrittura (Atwell, 2015, p. 124). Il materiale di cui abbiamo bisogno, infatti, è tutto immagazzinato nel nostro cervello, grande centro di raccolta di cose che pensavamo di aver dimenticato ma che restano lì fino a quando non decidiamo di riutilizzarle e dargli nuova vita. Uno degli scopi principali degli scrittori è proprio far rivivere quei ricordi attraverso la scrittura (Murray, 1968, p. 19). Un buon metodo di *brainstorming* è rappresentato dal *quickwrite* o lampo di scrittura. Questo è una risorsa che serve per allenarsi a scrivere di getto, senza interrompersi, liberando la propria creatività e la propria voce interiore. Durante i lampi di scrittura, gli alunni sono liberi di esprimersi in maniera del tutto naturale, senza badare alla forma ma concentrandosi solo sul contenuto e su ciò che si vuole raccontare. Per questo motivo, essi non sono mai oggetto di valutazione e l'unica regola che prevedono è non smettere mai di scrivere per il tempo stabilito dall'insegnante (di solito non più di 5 minuti), senza giudicarsi e dando sfogo al proprio pensiero (Poletti Riz, 2017, p. 96). Solitamente l'input per un lampo di scrittura viene dato dalla lettura di una poesia, dall'analisi di una parte di testo o dall'aver affrontato qualsiasi argomento che lasci spazio ad un momento di riflessione. Scrivere liberamente e senza fermarsi non è sempre facile, a volte può succedere di non sapere cosa scrivere o di essere distratti da altri pensieri che ci passano per la testa. In questi casi i *quickwrites* ci aiutano a riflettere su cosa serve a noi come scrittori per poter avviare la scrittura (alcuni scoprono di preferire l'assoluto silenzio, altri invece lavorano meglio quando sono in compagnia, altri ancora con un chiacchiericcio in sottofondo) e per poterla mantenere facendo nascere nuove idee (si scopre che per scrivere si può attingere sia alle nostre conoscenze sia al testo di riferimento che ha ispirato la scrittura lampo)<sup>45</sup>.

Esistono diversi tipi di *quickwrites*.

Un primo esempio è la scrittura di una poesia a ricalco dopo averne letta una ad alta voce. Per questo tipo di esercizio è consigliato presentare una poesia semplice e piuttosto

---

<sup>44</sup> Si veda il capitolo 3.

<sup>45</sup> Nella fase di pre-scrittura il taccuino svolge un ruolo essenziale perché è qui che gli alunni annotano, copiano, riportano, disegnano e abbozzano idee provenienti dal mondo esterno e non solo. Sfogliando le pagine del proprio taccuino, ognuno può trovare un piccolo seme di idea da far nascere e diventare un racconto.

suggestiva che possa essere facilmente replicabile anche dai più piccoli. Un valido esempio è rappresentato dal *Vengo da*, visto nel capitolo 3, il *Mi piace/non mi piace* usato per imparare a descrivere e ad aggiungere dettagli a partire dai cinque sensi o *Preferisco* che prende avvio dalla poesia *Possibilità* di Wislawa Szymborska (Poletti Riz, 2017, p. 97). Di seguito il mio *Preferisco*:

Preferisco le giornate di sole  
Preferisco i pattini a rotelle  
Preferisco una cena cinese con le amiche  
Preferisco sudore e fatica ad un obiettivo raggiunto senza sforzo  
Preferisco un film quando fuori piove  
Preferisco i capelli ricci e scuri  
Preferisco lo smalto sulle unghie  
Preferisco tacere se non ho niente da dire  
Preferisco Madrid a Barcellona  
Preferisco la curiosità  
Preferisco i pranzi in famiglia  
Preferisco i tramonti  
Preferisco i bambini che ridono per tutto agli adulti che non sorridono a niente  
Preferisco una testa abbassata per leggere ad una per non saper controbattere.

La seconda tipologia di scrittura lampo si realizza a partire da spunti spesso derivati da una lettura fatta in classe oppure mirati in base al genere che si sta affrontando nell'unità di laboratorio. Abbiamo già visto nel capitolo precedente come anche gli attivatori costituiscano un buon punto di partenza per dei lampi di scrittura ma ce ne sono molti altri che possono nascere da esperienze di classe, testi di canzoni, versi di una poesia o da una fotografia.

I lampi di scrittura non sono gli unici metodi per fare *brainstorming*. Murray nel suo *Write to learn* suggerisce la creazione di liste per poter ampliare le informazioni riguardanti un certo tema. Un altro strumento per scavare nella nostra mente è realizzare una mappa che abbia al centro l'argomento su cui si intende focalizzarsi e, a partire da

qui, raccogliere tutti gli elementi che vi si collegano. Liste e mappe hanno la capacità di farci trovare connessioni tra argomenti che prima non ci sembravano affini e di sorprenderci per l'abbondanza di informazioni custodite dentro di noi a nostra insaputa.

### *Stesura bozze*

L'obiettivo di questa seconda fase è quello di scrivere il più possibile e trovare il fulcro del pezzo a cui si sta lavorando. La prima bozza non è certo quella definitiva, quindi, è importante che gli studenti siano consapevoli del fatto che essa non deve essere perfetta e corretta formalmente, ma deve essere solo ricca di contenuti<sup>46</sup>. Dal momento che la prima stesura è il momento della scoperta, bisogna invitare gli alunni a scrivere nel modo più fluido possibile e veloce, senza soffermarsi su aspetti che verranno considerati nelle fasi successive. Murray nel suo libro accenna al fatto che, quando si inizia a scrivere, è saggio ricordare che quello che stiamo facendo è un esperimento e la maggior parte degli esperimenti fallisce. Durante la stesura di una bozza non bisogna porsi obiettivi troppo alti, ma solo cercare di capire cosa si vuole scrivere e se questo può funzionare, senza badare al modo in cui lo si fa perché – riprendendo le parole del collega Chip Scanlan - bisogna tenere a mente che «You have to write badly to write well» (Murray, 1968, p. 140).

Dopo aver concluso la prima stesura, gli studenti-scrittori devono abituarsi a confrontarsi con un compagno o con il docente che li guidi nella prima revisione. È fondamentale che in questa fase gli alunni rileggano continuamente la propria bozza, anche con gli occhi del lettore, ponendosi domande e aiutandosi con schede e *checklist* realizzate dall'insegnante che li aiutino nella rilettura del proprio pezzo (Poletti Riz, 2017, p. 42). Anche durante la prima stesura il taccuino è di grande aiuto perché al suo interno sono conservate le pratiche delle minilezioni sulle tecniche di scrittura, sullo stile e l'ortografia che possono essere applicate al racconto su cui si sta iniziando a lavorare. Inoltre, raccogliendo semi di idee, disegni, pensieri, descrizioni di personaggi e frammenti di vicende quotidiane, sono un ottimo bacino a cui attingere per arricchire il

---

<sup>46</sup> Nel WRW non si parla mai di “brutta copia” ma di “bozza”. Seguendo un vero e proprio processo di scrittura, la prima stesura non corrisponde ad una versione mal riuscita del pezzo finito. Ogni studente decide quante bozze realizzare per arrivare a pubblicare il proprio testo, quindi, ogni bozza ha una sua dignità e importanza durante il processo di scrittura perché viene continuamente letta, modificata, ripresa ed esplorata per arrivare a creare la sua versione migliore (Pognante, Ramazzotti, 2022, p. 86).

proprio pezzo. Nelle classi di Nancie Atwell, ci sono regole precise anche riguardo al modo in cui organizzare la stesura di un testo sulla pagina. Una delle regole più importanti è scrivere sempre solo da una parte del foglio e lasciare dello spazio bianco tra una riga di testo e l'altra, altrimenti «there's no physical space on the page to change their minds or develop an idea. Kids need to know that the writing of professional authors isn't single-spaced until it's published» (Atwell, 2015, p. 52). Ogni insegnante nella sua comunità di scrittori imposta a suo modo il laboratorio e le relative regole, ma è essenziale che ci siano delle linee guida univoche che orientino gli studenti durante la scrittura.

### *Revisione*

Esiste un detto indiano che recita «If you want to recreate the world, look at it with fresh eyes» (Heard, 2014, p. 16). La revisione, come ci suggerisce l'etimologia del termine, dal latino *revidere* «rivedere» (Enciclopedia Treccani), consiste nel guardare e riguardare il mondo, le esperienze o, come in questo caso, la scrittura, sempre con occhi diversi. Alcuni definiscono questa fase del processo come un «lavoro dell'anima» per il fatto di esulare dallo scovare errori di ortografia o punteggiatura (in tal caso si tratterebbe di *editing*), tentando di comparare l'accuratezza delle parole con ciò che abita il nostro cuore e la nostra mente (Heard, 2014).

La revisione è la fase in cui si rilegge il proprio pezzo e si cerca di migliorarlo. In questa fase si può rivedere un incipit, sistemare la disposizione di alcuni paragrafi e aggiungerne altri, modificare il finale, cambiare punto di vista o l'ordine della narrazione. È una fase cruciale del processo di scrittura, in cui si esamina a fondo il pezzo e lo si modifica per ricavarne una versione migliore. È importante chiarire che la revisione non corrisponde alla correzione degli aspetti formali quali possono essere tempi verbali, ortografia, impaginazione perché questi verranno trattati durante l'*editing*. Abbiamo già detto molte volte che scrivere significa soprattutto riscrivere e questo si vede bene proprio in questa fase in cui abbiamo l'occasione di perfezionare ciò che è già stato fatto. Molti studenti giudicano la revisione come una punizione per un lavoro svolto male e solitamente rispondono al consiglio del docente di rivedere il proprio pezzo dicendo «A me piace così» oppure «Intende dire che devo cambiare modo di scrivere?» (*ibidem*). Lungo il corso della nostra vita siamo quotidianamente portati a revisionare le nostre scelte, ripensare a conversazioni passate, modificare il nostro atteggiamento e, allo stesso

modo, accade per la scrittura quando dobbiamo revisionare un pezzo che credevamo concluso. Spesso le strategie di revisione a cui ci si abitua maggiormente si riducono al taglio di parti di testo superflue o, al contrario, all'aggiunta di dettagli significativi. Ma la revisione non è solo questo. Mark Twain diceva che «la differenza tra una parola quasi giusta e una parola giusta è la differenza tra una lucciola e un lampo» (Heard, 2014, p. 66). Lavorando con il *workshop* si impara a pensare alla scrittura come processo e non come prodotto e parte di questo processo è occupato dalla revisione, centro nevralgico attorno a cui ruota l'intero laboratorio.

Un valido aiuto durante la fase di revisione è costituito dalla consulenza tra pari o con l'insegnante durante la quale lo scrittore chiede un parere esterno sul proprio pezzo per identificare più facilmente i suoi punti deboli e i punti di forza. Spronando gli studenti a condividere giornalmente i loro pezzi, incoraggiandoli a riflettere su di essi e a scrivere di loro, scambiandosi *feedback* e facendo metacognizione sul proprio processo di scrittura, li si abituerà a considerare la revisione come un'opportunità per chiarire meglio le loro credenze, sentimenti e pensieri attraverso la rilettura e la riscrittura dei testi (*ibidem*). Nelle nostre scuole siamo sempre stati abituati a compiere ognuno il proprio lavoro senza la possibilità di un confronto con i compagni. Nel WRW, invece, la collaborazione è un fattore essenziale per la creazione di una buona atmosfera di classe in grado di accogliere una scrittura serena e rilassata. Non solo, il sostegno reciproco e il pensare come una comunità e non come singoli individui, aiuterà i ragazzi anche al di fuori della scuola, quando entreranno nel mondo del lavoro e saranno chiamati a collaborare con altre persone.

Per far crescere dei buoni scrittori è necessario che ci siano dei buoni lettori pronti ad ascoltarli e a ricevere ciò che gli autori vogliono trasmettere loro. Avere dei lettori disposti ad ascoltare è innegabilmente utile, tuttavia bisogna ricordare che il primo lettore di uno scrittore è lo scrittore stesso (Murray, 2004, p. 58). Egli deve essere capace di prendere le distanze dal proprio pezzo e leggerlo con sguardo oggettivo, cercando di soffermarsi su ciò che funziona, per poterci costruire sopra.

In tutte le fasi del laboratorio, ma in particolar modo in questa, l'insegnante deve mostrare delle pratiche concrete che possano essere esemplificative per gli studenti: «I



don't know how English teachers can ask students to undertake the essential work of revision if kids have never seen or heard it» (Atwell, 2015, p. 108). Per poter revisionare come si deve, gli alunni devono prima aver visto da qualcuno come farlo. Devono sapere che la revisione e il ripensare a ciò che si è scritto richiede più tempo della scrittura stessa; che è possibile, anzi auspicabile, cambiare idea, muovere parti di testo, sperimentare, fare nuove scelte, anche azzardate, divertirsi con il proprio pezzo (ivi). Nonostante la revisione segua la fase di stesura, spesso queste due si sovrappongono, talvolta confondendosi, perché qualsiasi bravo scrittore rilegge continuamente le proprie bozze, non a caso «revision allows the writer to resee the text and discover in it what the writer did not expect to find» (Murray, 2004, p. 60).

### *Editing*

Dopo aver migliorato il testo soffermandosi sui contenuti, bisogna perfezionarlo nei suoi aspetti formali. La fase di *editing* è la più trascurata dagli studenti perché solitamente è l'insegnante a correggere l'ortografia, la concordanza dei tempi, l'uso della punteggiatura, con lo svantaggio che questi non imparano mai e continuano a fare gli stessi errori. Dedicando un'intera fase all'*editing*, invece, si rendono gli studenti-scrittori più consapevoli e responsabili dei propri sbagli, carenze e dimenticanze perché sono loro stessi che impiegano una parte della sessione di laboratorio a rileggere in maniera critica il pezzo finito per scovare qualsiasi imperfezione salti all'occhio. Se li si rende attivi nella correzione, inoltre, imparano a fare attenzione agli errori che commettono più spesso e a evitare di ripeterli<sup>47</sup>. Naturalmente nel compiere queste operazioni la classe deve prima essere istruita sul modo in cui operare e, a questo proposito, possono essere utili le *checklist* di cui normalmente si serve l'insegnante, che possono variare in base al tipo di aspetto che si vuole analizzare, dalla punteggiatura, alla concordanza dei tempi, alla divisione in sequenze. Anche in questo caso il taccuino è un valido aiuto perché, con il tempo, viene riempito di elenchi degli errori più comuni, note sugli aspetti a cui prestare più attenzione e liste riguardanti il lessico, che tornano utili nel momento dell'autocorrezione (Poletti Riz, 2017, p. 102).

---

<sup>47</sup> In questa fase può essere azzardato servirsi delle consulenze tra pari perché si rischia che il testo da correggere, al posto di migliorare, veda aumentati gli errori al suo interno.

La fase di *editing* non si riduce ad una caccia all'errore, ma è necessaria per riflettere sull'essere scrittori che devono comunicare qualcosa ad un pubblico tramite delle regole che, seppur sembrino celate, svolgono un ruolo fondamentale. La nostra vita è governata da convenzioni. Così come accade nella quotidianità, anche nella lingua bisogna rispettare alcune regole. Seguire le convenzioni della lingua quando scriviamo non serve a prendere un voto più alto o a rendere felice l'insegnante, ma a facilitare il destinatario nella lettura del nostro racconto. Tali norme, che non riguardano solo la "grammatica" ma comprendono anche i criteri di impaginazione o semplicemente lo scrivere da sinistra verso destra, esistono perché il lettore fa affidamento su di esse. Gli studenti devono comprendere che le convenzioni aiutano *in primis* loro stessi ad esprimersi come scrittori, ma aiutano anche i lettori a capire più facilmente quello che intende dire l'autore e a rendere fluida la lettura senza rischiare di doversi fermare e tornare indietro o addirittura abbandonarla (Atwell, 2015, p. 142). Il rapporto che si instaura tra scrittore e lettore è lo stesso che governa una conversazione tra parlante e interlocutore: se il secondo deve essere pronto ad ascoltare ciò che il parlante ha da dire e sforzarsi di interpretarlo nel modo corretto, il primo deve mettere l'interlocutore nelle condizioni di poter recepire il messaggio facilitandone l'esposizione<sup>48</sup>.

### *Pubblicazione*

Se partiamo dal presupposto secondo cui «la scrittura è un atto privato con un risultato pubblico» (Murray, 2004, p. 58), allora un testo non è completamente concluso se non riceve il responso dei lettori. Come gli scrittori quando finiscono un pezzo lo preparano alla pubblicazione, così anche nel WRW gli studenti hanno la possibilità di rendere noti i loro testi finiti. Si potrebbe pensare alla pubblicazione come all'ultima fase del processo che solo i professionisti hanno la fortuna di provare. In realtà, si definisce pubblicazione anche la condivisione di un testo con più di un solo lettore, senza la necessità di grandi operazioni (*ibidem*). Nel caso in cui la pubblicazione andasse oltre la lettura orale, essa può essere realizzata creando un blog di classe in cui inserire i racconti più riusciti,

---

<sup>48</sup> Nella pragmatica linguistica il principio di cooperazione di Grice è l'insieme delle norme che regolano qualsiasi conversazione. Tale principio si fonda su quattro massime (qualità, quantità, modo e relazione) ed è un elemento costitutivo delle conversazioni perché queste si verificano solo quando c'è cooperazione tra gli interlocutori. Quando si conversa, infatti, si parte dal presupposto che ogni partecipante collabori affinché la conversazione vada a buon fine e raggiunga gli obiettivi per cui è stata intrapresa. Se le norme di Grice non vengono adottate e il comportamento dei parlanti non risulta collaborativo, si generano fraintendimenti e la conversazione non raggiunge il suo scopo (Andorno, 2005, p. 94).

partecipando ad un concorso di scrittura, pubblicando un articolo nel giornalino scolastico. In alternativa alla pubblicazione formale, più difficile da ottenere, soprattutto per gli studenti più piccoli, se ne può introdurre una informale, costituita da testi che, seppur imperfetti, possono essere esposti, ad esempio, nelle bacheche dei corridoi della scuola o all'interno dell'aula (Poletti Riz, 2017, p. 44). Qualunque sia il tipo di pubblicazione ottenuta, è giusto che lo scrittore venga celebrato a dovere durante l'ultima fase della sessione di laboratorio in cui ha la possibilità di leggere il suo testo all'intera comunità che si congratulerà con lui e festeggerà il suo traguardo.

### 4.2.3 Le consulenze

«The obvious benefit to a writer is the opportunity for the eyes and ears of more readers». Questo è quello che afferma la Atwell (2015, p. 54) sul tema delle consulenze, la grande rivoluzione del WRW. Abbiamo già disquisito in precedenza sul modo in cui la scuola italiana tende ad evitare l'aiuto reciproco tra compagni di classe, preferendo di gran lunga il lavoro individuale. Nel *workshop*, invece, il confronto è un momento essenziale e piuttosto ricorrente e costituisce il vero cuore del metodo. Carl Anderson, insegnante ed autore di *How's it going?* (2000), parla delle consulenze come di conversazioni tra un docente che cerca di insegnare qualcosa ad uno studente, ma anche tra due scrittori che parlano tra di loro. Ancora una volta all'interno del laboratorio si ribadisce che studenti e insegnanti sono posti sullo stesso livello, sono tutti scrittori (e lettori) che hanno qualcosa da imparare l'uno dall'altro:

At times, of course, they will be teacher and student, master and apprentice, if you want, but most of the time they will be remarkably close to peers, because each writer, no matter how experienced, begins again with each draft.

(Murray, 1985, p. 148)

La consulenza può avvenire sia tra compagni sia tra studente e insegnante perché ogni scrittore in ciascuna fase del processo di scrittura ha bisogno di *feedback* e qualsiasi persona disponibile ad ascoltare con rispetto e attenzione può diventare un valido aiuto per uno scrittore in difficoltà, un'autentica fonte di ispirazione per l'intero gruppo. Il

laboratorio, infatti, mira a trasformare la classe in una comunità e, perché questo accada, è necessario creare occasioni per scambi e confronti tra pari.

Qualcuno si potrebbe chiedere se non sia troppo complesso dare dei consigli di scrittura pur non essendo grandi esperti in questo. Era quello che si chiedeva anche Nancie Atwell all'inizio del suo percorso col *workshop*. La verità è che per offrire il proprio punto di vista ed essere d'aiuto per qualcuno non servono formule o liste di consigli, è sufficiente la propria esperienza di lettori appassionati (Atwell, 2015, p. 206). La consulenza è un momento di vero insegnamento, un'opportunità per trasferire il proprio sapere agli altri<sup>49</sup> e trasmettere le proprie conoscenze di scrittore-lettore a qualcuno più inesperto proprio a partire dai nostri fallimenti e successi nella scrittura (*ibidem*).

Oltre alla fase di condivisione, che vedremo nello specifico nel paragrafo successivo, il momento delle consulenze offre agli alunni un'opportunità di riflessione e collaborazione. Lo psicologo e pedagogista sovietico Vygotsky diceva «what a child can do in cooperation today he can do alone tomorrow» (Atwell, 2015, p. 209) ed è proprio per questo che lo svolgersi delle consulenze e del laboratorio in generale, rappresenta un beneficio per gli studenti. Esistono due possibili tipologie di consulenza: tra pari o tra studente e insegnante.

Come abbiamo visto nel capitolo 3, nel caso in cui si tratti di una consulenza tra pari, è preferibile adibire uno spazio all'interno dell'aula dedicato ad essa per non interrompere o disturbare il lavoro degli altri scrittori. Come tutte le altre attività all'interno del laboratorio, anche le consulenze, affinché diventino routine e siano vantaggiose per la comunità, devono essere svolte secondo un certo criterio e seguendo determinate regole. A questo proposito, è bene che l'insegnante per introdurle si serva di una serie di minilezioni che ne spieghino il funzionamento e si offra come modello anche

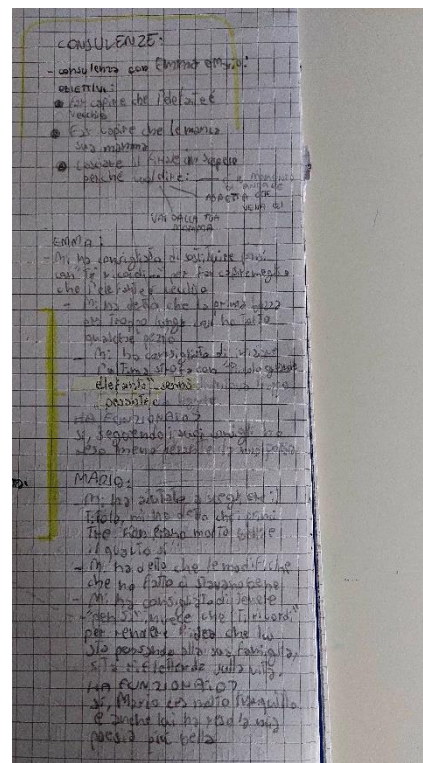


Fig. 4.1 Annotazioni delle consulenze tenute da A. con i suoi compagni

<sup>49</sup> Jerome Bruner chiama questo fenomeno *handover*, ovvero “trasferimento” per indicare un insegnamento derivante da un confronto tra un adulto competente e uno studente poco esperto. Nella fase di *handover* l'insegnante si comporta come un adulto che cerca di trasmettere il suo sapere all'alunno in modo semplice, efficiente e significativo. Quello che conta è che lo studente impari qualcosa in modo attivo e indipendente, nel momento in cui è pronto a ricevere e a fare sue le conoscenze trasmessegli (Atwell, 2015, p. 15).

durante le consulenze tenute da lei stessa ad uno scrittore o ad un'isola<sup>50</sup>. Per aiutare gli studenti nella gestione di una consulenza, si possono distribuire dei moduli da compilare che guidino sia lo scrittore nel formulare la sua richiesta, sia il consulente nel fornire il suo consiglio. Man mano che la classe prende confidenza con questa pratica, il modulo cartaceo non verrà più tanto utilizzato ma l'importante è che, alla fine di ogni consulenza, lo scrittore che ha ricevuto l'aiuto si annoti nel taccuino o sulla sua bozza il consiglio o la strategia da applicare in modo che la consulenza risulti effettivamente utile e abbia una ricaduta nella sua scrittura (Fig. 4.1).

Decidere il focus su cui verte la consulenza e dare dei consigli mirati è un compito complesso da realizzare, soprattutto nei primi tempi. È probabile che all'inizio le richieste dello scrittore siano piuttosto generiche e che il consulente non riesca ad offrire delle soluzioni efficaci che possano davvero essere utili al compagno. Ciò che conta però, è che gli alunni imparino a parlare del processo di scrittura, proprio e altrui, che imparino ad ascoltare e ad essere disponibili l'uno per l'altro, creando un clima di collaborazione che prescinde dall'esito finale della consulenza. Col tempo capiranno come ottenere suggerimenti più dettagliati a partire da richieste più specifiche (ad esempio su una piccola parte di testo piuttosto che sull'intero pezzo) e sapranno a quale compagno rivolgersi in base al consiglio di cui hanno bisogno<sup>51</sup> (Poletti Riz, 2017, pp. 184-185).

Condurre una consulenza dando dei buoni consigli senza risultare scortesì non è semplice, in particolare per dei bambini e degli adolescenti in lotta con il mondo. Per questo motivo è necessario organizzare la consulenza in diverse piccole fasi, ognuna adibita ad un compito specifico. Il buon *feedback*, secondo Poletti Riz, è così composto: complimenti, domande e perplessità, suggerimenti.

---

<sup>50</sup> I passaggi previsti durante le consulenze possono essere riassunti in un cartellone da avere sempre a portata di mano che sarebbe utile appendere alle pareti dell'aula perché tutti tengano bene a mente il comportamento da adottare quando devono offrire il proprio aiuto ad un compagno.

<sup>51</sup> Grazie alle consulenze, la classe imparerà a conoscersi meglio e ad identificarsi sia come gruppo sia come singolo individuo facente parte di una comunità. Col tempo ci si rende conto che ogni studente-scrittore è esperto in un determinato ambito (chi è bravo negli incipit ad effetto, chi è esperto di *editing*, chi è dotato di un lessico ricco, chi ama scovare una falla nelle strutture logiche di un racconto...) e questo, oltre a scoprirsi come scrittori, li aiuta a decidere più saggiamente con chi fare una consulenza per ottenere il miglior suggerimento possibile.

All'inizio di qualsiasi consulenza, è necessario evidenziare gli elementi che più ci sono piaciuti nella parte di testo letta dallo scrittore. Iniziare con dei **complimenti** è essenziale per analizzare le cose partendo da ciò che di positivo troviamo in loro, senza focalizzarci solo su quello che non funziona.

A questo punto, è opportuno porre alcune **domande** e riferire le eventuali **perplexità** che ci disturbano come lettori e su cui lo scrittore dovrebbe andare a lavorare. Attraverso i nostri dubbi tramutati in domande, lo scrittore che abbiamo di fronte può cominciare ad analizzare con occhio critico il proprio testo e a mettersi nei panni del lettore.

I **suggerimenti** segnalano la fine della consulenza e offrono degli spunti di riflessione e azione da apportare al testo che lo scrittore può scegliere se adottare o meno.

L'approccio laboratoriale in cui ognuno si occupa del proprio processo di scrittura, permette l'esistenza della consulenza individuale. Si tratta di uno strumento prezioso, capace di rendere gli studenti consapevoli, autonomi e competenti, che viene impiegato per un breve periodo di tempo, in cui il docente si dedica completamente ad uno scrittore all'interno del laboratorio. Normalmente l'insegnante passa tra i banchi e, durante la fase di scrittura autonoma, ogni volta si siede vicino ad uno studente diverso avviando una consulenza individuale. La particolarità di questa conversazione è che rappresenta un insegnamento individualizzato e specifico in base alla persona e al problema da risolvere. La difficoltà nel condurre una consulenza sta nell'essere capaci di offrire la migliore soluzione possibile attraverso l'applicazione di strategie, farlo in maniera immediata ed evitare di correggere l'errore invitando lo scrittore a riflettere sulle imperfezioni del suo testo e a risolverle da solo, grazie all'aiuto ricevuto. Per agire in modo così specifico bisogna avere una vasta conoscenza delle qualità della scrittura ma anche degli studenti che ci si trova davanti, per capire i loro obiettivi, i loro punti di forza e quelli di debolezza (Poletti Riz, 2017, p. 186). In ogni caso è importante che gli scrittori tengano presente che le consulenze non per forza sono il momento in cui si risolvono problemi, ma piuttosto sono occasioni di confronto e dialogo che aiutano nella ricerca di una soluzione

che sarà sempre e solo un compito affidato allo scrittore. Per avere la possibilità di parlare con più studenti e più frequentemente, le consulenze devono essere brevi e mirate.

Come la maggior parte delle attività all'interno del laboratorio, anche le consulenze tenute dall'insegnante prevedono una struttura fissa che funge da ancoraggio sia per il docente sia per lo studente che in tal modo sono facilitati nel procedimento grazie alla sua ricorsività e prevedibilità.

Le tre fasi della consulenza sono la ricerca, la decisione e l'insegnamento.

La fase di **ricerca** si verifica quando l'insegnante studia con accuratezza il modo in cui sta lavorando uno scrittore e il punto in cui si trova nel suo processo di scrittura per cercare di aiutarlo al meglio. In questa prima parte è fondamentale che sia lo studente stesso ad esprimere il proprio pensiero riguardo la propria scrittura e gli eventuali problemi che sta incontrando lungo il percorso. Il compito dell'insegnante è cercare di rendere i suoi studenti sempre più coscienti e responsabili, capaci di riflettere ed esprimersi nel miglior modo possibile. Come accade nelle consulenze tra pari, anche in questo caso l'insegnante deve cominciare la consulenza soffermandosi su quello che c'è di buono all'interno del testo in modo da trovare un punto di partenza sul quale costruire.

Nella fase di **decisione** l'insegnante deve riorganizzare le idee attraverso le informazioni appena ricevute per suggerire un insegnamento adatto alle esigenze dello scrittore in questione. Spesso non è semplice trovare una soluzione nell'immediato, quindi l'insegnante può scegliere di riflettere per un po' su ciò che è meglio consigliare e poi tornare con la soluzione che sembra essere la più adatta. Qualsiasi sia il tipo di suggerimento che si sceglie di dare, bisogna cominciare innanzitutto da ciò che gli studenti sanno già fare e cercare di usare questa conoscenza come punto di partenza per sviluppi successivi. Come abbiamo già detto, l'obiettivo delle consulenze è innanzitutto offrire un confronto con un'altra persona – indipendentemente dal fatto che sia più esperta – e anche se non sempre l'insegnamento che avremo scelto di dare sarà utile allo studente-scrittore, almeno gli avremo dato l'occasione di riflettere e di parlare della sua scrittura con un adulto che l'avrà ascoltato e gli avrà dato la sua opinione. L'obiettivo fondamentale di un insegnante nel momento della consulenza è «aiutare i ragazzi a trovare

le loro intenzioni dimostrando i modi in cui gli altri scrittori hanno trovato le loro» (Atwell, 2015, p. 209). Quello che gli studenti si aspettano da queste conversazioni è cercare un'indicazione da parte di qualcuno che li ascolti per davvero e sappia che gli scrittori scrivono per essere letti, capiti e apprezzati (Atwell, 2015, p. 205).

L'ultima parte della consulenza individuale è riservata all'**insegnamento**. Ora è l'insegnante che, dopo un'accurata analisi delle esigenze dello scrittore, offre il suo insegnamento, spesso consistente in una strategia di scrittura che lo possa aiutare nel rifinire il suo pezzo. Questo è un momento di grande importanza perché, nonostante sia informale, è mirato e individualizzato e lo studente è consapevole di questo (Poletti Riz, 2017, p. 188). Come avviene nelle minilezioni, anche in questo caso la strategia deve essere spiegata brevemente e poi illustrata dall'insegnante nella pratica, prevedendo una breve fase di coinvolgimento attivo da parte dello studente stesso. L'insegnamento offerto durante una consulenza è specifico per un alunno e il testo su cui sta lavorando quindi è consigliabile che egli provi subito la strategia, anche se poi sceglierà di non utilizzarla, e che dopo qualche tempo il docente verifichi le prove della sua effettiva applicazione.

Ma le consulenze sono anche un'occasione per approfondire il rapporto studente-insegnante, un potente mezzo per imparare a conoscerli e per insegnare loro a diventare degli scrittori migliori (Anderson, 2000, p. 6). Per quanto sia utile munirsi di liste con soluzioni concrete atte a risolvere ogni perplessità, ciò che davvero conta per far funzionare una consulenza è l'ascolto e l'empatia. Per poter dare un buon consiglio, l'insegnante deve conoscere lo scrittore che ha davanti e deve saperlo ascoltare, sia nelle cose che dice sia in quelle che non dice, fargli capire che è lì per aiutarlo perché gli interessa davvero. La scrittura è un atto privato che diventa pubblico (Murray, 2004, p.58) ma l'ambiente in cui si compie è fondamentale per la sua buona riuscita. Sono le persone che ci stanno vicine ad incoraggiarci nella scrittura e a darci quella spinta di cui abbiamo bisogno per cominciare. Anche i nostri alunni, allora, si aspettano di sentire che valgono qualcosa e che le loro storie importano a qualcuno (Anderson, 2000, pp. 22-23). Il rapporto di fiducia che si instaura è determinante affinché possano raccontarsi e, di conseguenza, ricevere l'aiuto di cui hanno bisogno: è così che gli insegnanti fanno la differenza. Una figura di questo tipo è quella che Loretta De Martin (2022), chiama



“docente-allenatore”. Si tratta di un’insegnante che si focalizza sullo scrittore e sui suoi bisogni, lo ascolta, lo sostiene e lo aiuta ma lo lascia libero di scegliere. L’approccio opposto che si può adottare nei confronti di uno scrittore e del suo testo è quello del docente-correttore, maggiormente diffuso, che pone al centro il testo e agisce su di esso analizzandolo nella sua globalità, prendendo in considerazione tutti gli aspetti della scrittura che vengono passati al vaglio e corretti secondo il gusto personale dell’insegnante.

Non per niente, una delle tentazioni più grandi che può assalire un insegnante durante una consulenza è correggere qualunque errore catturi la sua attenzione nella bozza di un alunno. Anche se può costare molta fatica fingere di non notare qualcosa di raccapricciante, è importante che il tempo in cui si conversa individualmente con uno scrittore venga sfruttato al massimo per insegnargli qualcosa che, in futuro, potrà utilizzare in autonomia.

Lo scopo del WRW, riportando le parole di Lucy Calkins, è formare lo scrittore, non insegnare la scrittura. Nella gestione della consulenza, quindi, bisogna tenere bene a mente che il focus deve essere fatto sullo studente e sulla sua crescita come scrittore:

If we can keep only one thing in mind – and I fail at this half the time – it is that we are teaching the writer and not the writing. Our decisions must be guided by “what might help this writing”. If the piece of writing gets better but writers has learned nothing that will help him or her another day on another piece, then the conference was a waste of everyone’s time. It may even have done more harm than good, for such conferences teach students not to trust their own reactions.

(Calkins, 1994, p. 228)

### **4.3 La condivisione**

Abbiamo già accennato nel capitolo precedente al momento della condivisione. Esso rappresenta l’ultima parte di ogni sessione di laboratorio ed è un rituale significativo per l’intera comunità di scrittori-lettori. Scrivere è un’attività faticosa che richiede impegno, dedizione, pazienza e tanto lavoro. La scrittura comporta riflessione, organizzazione – sia dei propri pensieri sia del proprio lavoro –, comporta scelte e responsabilità. È un vero e proprio mestiere e, in quanto tale, deve essere riconosciuto e celebrato. Per questo motivo, condividere con la classe il lavoro svolto durante il laboratorio è un momento appagante

e fondamentale per motivare gli studenti e coltivare la loro scrittura creando comunità (Poletti Riz, 2017, p. 32).

Nonostante la condivisione abbia una parte della sessione interamente dedicata, capita che questa venga fatta più volte durante il laboratorio, ad esempio dopo un *quickwrite* in fase di pre-scrittura. Condividere con i propri compagni non è sempre facile perché talvolta quello che si scrive sul taccuino è frutto di una riflessione su esperienze personali che non si vogliono rendere note,<sup>52</sup> quindi è bene non forzare gli studenti ad esporsi quando non se la sentono. A questo proposito è doveroso affermare che non sempre la classe, indipendentemente dal tipo di pensiero che si dovrebbe condividere, è disposta a farlo. Non tanto per un senso di vergogna o per l'imbarazzo che potrebbe scaturire dall'esprimere una considerazione personale, quanto per la collaborazione e partecipazione che gli studenti faticano ad attuare in aula. Se da un lato esistono classi in cui gli alunni hanno sempre la mano alzata perché aspettano trepidanti di poter intervenire, dall'altro ci sono studenti che sono restii per diversi motivi che non necessariamente hanno a che fare con l'ambiente scolastico. Pertanto, l'insegnante deve essere capace di gestire entrambe le situazioni placando gli animi nelle classi più intraprendenti e stimolando quelle più reticenti.

In ogni caso, è fondamentale che la condivisione ci sia e che diventi una routine in quanto occasione di insegnamento per tutti. La condivisione è conoscenza e se si impara insieme si impara di più perché ognuno può dare il suo contributo e rivelare aspetti su cui gli altri non avevano posto l'attenzione. Condividere significa esprimere la propria voce, e quindi i propri pensieri, ma significa anche imparare ad ascoltare, a rispettare le opinioni altrui e a riflettere a partire da esse. Inoltre, l'insegnante e gli studenti stessi hanno la possibilità di conoscersi più a fondo scoprendo diversi lati della personalità di ognuno che altrimenti rimarrebbero nascosti. Imparando a conoscersi si impara a relazionarsi e a vivere meglio all'interno della comunità.

---

<sup>52</sup> Nel caso dei lampi di scrittura, di cui si è parlato precedentemente, è piuttosto comune partire dal testo e fare connessioni con esperienze di vita, libri, film o canzoni che ci riportano alla mente un ricordo.

#### 4.4 La (auto)valutazione

Chiunque, almeno una volta nella vita, ha sentito dire che i voti non contano e che gli studenti non sono un numero. Non è vero. I voti contano eccome e non solo a scuola. Siamo da sempre abituati a giudicare tutto ciò che ci sta intorno e a dargli un voto. Pensiamo a quando andiamo al cinema e valutiamo il film appena visto, a quando facciamo una competizione e assegnano un punteggio alla nostra *performance* o semplicemente a quando diamo un voto su una scala da uno a dieci a viaggi, impressioni, esperienze, persone. La nostra vita quotidiana ruota attorno a dei numeri e a delle valutazioni che spesso decidiamo noi stessi di assegnarci. Ci sentiamo sempre dire che il voto è solo un numero e non ci rappresenta come persone ma in fondo, anche inconsapevolmente, finiamo per giudicarci sulla base del valore assegnato ad una o più nostre prestazioni. La scuola, quindi, non potrebbe fare diversamente.

Il grande problema della valutazione è che non aiuta gli studenti a capire cosa migliorare, in cosa si devono impegnare di più o dove hanno la possibilità di osare perché è solo un numero su un foglio di carta che a volte può dare soddisfazione ma molte altre finisce per ferire. Affinché la valutazione sia davvero utile per chi la riceve, essa deve nutrire e perché sia efficace deve provare l'effettivo apprendimento di quanto è stato insegnato (Poletti Riz, 2017, p. 160). Nel caso specifico della scrittura, inoltre, più che di valutazione si ha bisogno di *feedback*. Qualsiasi scrittore ha bisogno di confrontarsi con qualcun altro per schiarirsi le idee, generarne di nuove, riflettere su una parte di testo, aggiungere, togliere e modificare. Questi *feedback* pian piano costituiranno la base su cui gli studenti-scrittori imposteranno il proprio lavoro e per questo motivo essi devono essere sinceri, veri e motivati. Perché gli alunni possano chiedere dei suggerimenti e accettarne dagli altri, è fondamentale instaurare prima un rapporto fondato sulla fiducia e sulla collaborazione, una relazione solida che possa dare il giusto valore ai consigli degli altri partecipanti alla comunità. Per quanto un *feedback* possa essere buono, non verrà mai preso in considerazione se la persona che lo riceve non ha fiducia in chi gli ha offerto l'aiuto, o semplicemente se non considera quella persona degna di essere ascoltata perché non abbastanza importante per lui. Per offrire una valutazione autentica, allora, anche la relazione da cui deriva deve esserlo (*ibidem*).

Normalmente il tipo di valutazione che si riserva agli studenti è basata, nel caso della scrittura, su un prodotto finito. Ma dare un voto quando il processo di scrittura è concluso e il testo è ormai archiviato è come dare la propria opinione su un libro già presente in tutte le librerie: per quanto la nostra opinione possa essere importante, non cambierà le sorti del libro. Allo stesso modo, dare una valutazione finale non è utile né per lo studente né per l'insegnante. Il primo, una volta svolto il proprio compito, non si interesserà del voto e tanto meno delle correzioni e dei commenti perché ormai non ha la possibilità di rimediare e non ha più niente da imparare. Il secondo, dopo aver impiegato del tempo a leggere e correggere innumerevoli temi, si troverà la volta successiva davanti agli stessi errori che continuano a ripetersi. La soluzione proposta dal WRW prevede diversi tipi di valutazione, più veritiere e distribuite lungo l'intero percorso di scrittura.

La prima tipologia di valutazione è quella **sommativa** tradizionale che si usa principalmente al termine di un percorso per avere un'idea globale dei risultati raggiunti. Questa valutazione offre un voto, un giudizio su una prestazione, un elaborato o lo svolgimento di un compito. Nella valutazione sommativa, l'insegnante si pone come un giudice che, nel modo più oggettivo possibile, assegna un voto ad un prodotto finito. Nel WRW si cerca di evitare di valutare in questo modo per le ragioni viste in precedenza ma, quando si fa, lo si fa a partire da *rubric* personalizzate<sup>53</sup>, realizzate dal docente e condivise con gli studenti affinché conoscano i criteri con cui verranno valutati. Questo metodo si scontra con i principi del *workshop* perché non è possibile valutare con criteri rigidi e oggettivi qualcosa di fluido e flessibile come la scrittura. Nel laboratorio l'insegnante non si limita a trasmettere contenuti da memorizzare e gli studenti non lavorano tutti allo stesso modo e seguendo gli stessi ritmi. Per questo motivo, la valutazione sommativa risulta piuttosto inutile e limitante perché, essendo quantitativa, non rende conto del lavoro d'insieme (Poletti Riz, 2017, p. 161).

Dal misurare tipico della valutazione sommativa si passa poi al diagnosticare della valutazione **formativa**, utile perché consente di modificare il proprio agire lungo il

---

<sup>53</sup> Le *rubric* sono delle griglie usate dall'insegnante per valutare diversi aspetti legati al laboratorio. Normalmente le righe riportano l'ambito che si vuole valutare (scrittura, lettura, organizzazione materiali...) e le colonne i punteggi da assegnare in base all'impegno di ogni studente (eccellente 2 punti, buono 1,5 punti, e così via).

percorso. La valutazione formativa ha lo scopo di orientare studenti e insegnanti nel percorso di scrittura per guidare il loro lavoro e ottenere dei miglioramenti. Proprio per questo viene usata *in itinere*, durante l'intera durata del laboratorio e avviene attraverso *checklist*, colloqui, osservazioni informali, *feedback* sui testi. Quella formativa è una valutazione per l'apprendimento e non solo dell'apprendimento.

Il terzo tipo di valutazione è quello **interpretativo-narrativo** e ha una sfumatura più riflessiva e metacognitiva. Viene usata spesso, sia *in itinere* sia alla fine di un percorso, per fare il punto della situazione. L'importanza di questa valutazione sta nel ruolo attivo dello studente che racconta ai compagni e all'insegnante il suo processo di apprendimento, diventando co-protagonista della propria valutazione che non è più unico appannaggio del docente ma diventa condivisa. La narrazione e interpretazione del proprio percorso avviene attraverso questionari di autovalutazione, consulenze individuali e momenti di condivisione con la classe-comunità. Questo tipo di valutazione, insieme a quella formativa, è un esempio del fatto che valutare non significa esclusivamente assegnare un voto. Anzi, perché questa sia fruttuosa, deve offrire commenti, effettuare osservazioni, consigliare strategie e incoraggiare la scrittura (Poletti Riz, 2017).

Il *workshop*, prima di usare la valutazione per assegnare un voto agli studenti, la utilizza innanzitutto come strumento su cui basare l'insegnamento. Attraverso di essa ogni docente può calibrare le sue sessioni di laboratorio secondo la classe che ha davanti e i bisogni che si presentano. La valutazione, allora, non è più un fine ma un mezzo. Gli studenti-scrittori possono essere valutati in base alla loro partecipazione al laboratorio – sia di scrittura sia di lettura – attraverso *rubric* o rubriche di valutazione in cui si assegna un punteggio secondo il modo in cui è stata svolta una determinata attività. Chiaramente questo tipo di valutazione deve essere fatto dopo un periodo di osservazione più o meno lungo per poter valutare nel modo più fedele possibile alla realtà. Prima di usare le *rubric*, si devono esplicitare agli studenti le modalità di valutazione e le attività su cui verranno valutati e si può far compilare loro dei questionari di autovalutazione o *checklist*<sup>54</sup> per renderli consapevoli del loro comportamento durante il laboratorio. Uno strumento a metà

---

<sup>54</sup> A differenza delle *rubric*, le *checklist* si compilano per mezzo di crocette o simboli, rendendo il compito più semplice e immediato, anche se più limitante e rigido.

tra le *rubric* e le *checklist* è rappresentato dalle *rublist*, tabelle in cui per ogni tratto da valutare si assegna un punteggio sotto il quale l'insegnante può aggiungere delle annotazioni specifiche. In questo modo, una valutazione di base oggettiva può essere personalizzata per ciascuno studente. L'ideale sarebbe creare le *rublist* insieme agli studenti, per decidere insieme su cosa verranno valutati e in che modo. Nel caso di una *rublist* di valutazione di una poesia, ad esempio, questo tipo di lavoro può essere svolto dopo la fase di immersione a partire dalla lista delle caratteristiche di una buona poesia stilata insieme all'intera classe (vedi capitolo 5).

Per quanto concerne la scrittura vera e propria, abbiamo già visto come sia limitante assegnare un voto a qualcosa di non misurabile come il processo di scrittura. Anche in questo caso ci si può servire di *rubric* in cui si valutano le qualità di una buona scrittura che dovrebbero popolare i testi degli studenti<sup>55</sup>. Come i veri e propri scrittori, anche gli studenti delle classi che adottano il WRW devono imparare ad autovalutarsi. Solitamente il ruolo di giudice è svolto dall'insegnante ma ormai abbiamo capito come il *workshop* rivisiti i principi tradizionali donandogli una nuova vita. Imparare ad autovalutare se stessi e il proprio operato aiuta gli studenti nella loro crescita personale (si parla di *growth mindset*), a porsi degli obiettivi e a tentare di raggiungerli giocando sui propri punti di forza. L'autovalutazione permette di fare anche metacognizione perché riflettendo sulla propria scrittura, contemporaneamente ci si autovaluta (Poletti Riz, 2017, p. 178). Queste due azioni devono trasformarsi in una *routine* all'interno del laboratorio, non solo per diventare degli scrittori coscienti e autonomi, ma anche dei pensatori che riflettono sulle proprie azioni.

Uno strumento utile per l'autovalutazione è costituito dal taccuino in cui all'inizio di ogni sessione si organizza il lavoro del giorno decidendo su cosa soffermarsi<sup>56</sup> e al termine della stessa si raccolgono annotazioni su quanto svolto. Se il *planbox* è una procedura che aiuta sia in fase di pre-scrittura sia in fase di valutazione, il *process paper*

---

<sup>55</sup> Poletti Riz identifica come qualità della buona scrittura le idee di un testo, la sua organizzazione, l'uso del lessico, la scorrevolezza, la voce e lo stile dello scrittore e le convenzioni quali ortografia, sintassi e punteggiatura (2017, p. 169).

<sup>56</sup> È il cosiddetto *planbox* che si compila all'inizio di ogni sessione di laboratorio. In base alle attività che si riescono effettivamente a svolgere, si ha la possibilità di autovalutarsi e capire quali altri obiettivi porsi nelle sessioni successive.

costituisce il vero punto di partenza da cui far dipendere la valutazione propria e dell'insegnante. Si tratta di una vera e propria biografia del pezzo che raccoglie tutte le scelte che hanno portato alla sua realizzazione, le difficoltà che lo studente ha incontrato durante la stesura, i cambiamenti che sono stati apportati e le parti considerate più riuscite. Nell'elaborazione del *process paper* gli alunni sono guidati da un questionario grazie a cui riflettono sul loro percorso da scrittori di quel determinato pezzo. È uno strumento utile anche per l'insegnante, che se ne serve per la propria valutazione. Di seguito un esempio di *process paper* sulla scrittura della poesia intitolata *La brioche* di F<sup>57</sup>:

L'idea della mia poesia è venuta dall'attivatore delle cose trascurate perché in uno dei luoghi che ho descritto (la pasticceria les sablon) si trovavano le brioches. È stato parecchio semplice perché ad un certo punto mi sono venute tante favolose idee e allora ho cominciato a scrivere la mia seconda poesia che poi ho deciso di farla diventare la mia prima. Mi hanno molto aiutato le consulenze con i miei compagni. Come si può notare sono andato a capo molte volte per dare più importanza alle parole (es. a volte la mangiamo e roviniamo piano piano ogni pezzo). Non ho suddiviso in strofe ma ho inserito il tricolon (quando dico calda, morbida, soffice e anche quando dico mangiamo, mangiamo, mangiamo). Oltre al tricolon ho utilizzato anche metafore (la brioche è come una coperta calda) e anche la tecnica "il titolo non è un'etichetta".

Revisionando il testo mi sono accorto che potevo cambiare la parola "una sola" (verso 38) in "unica e speciale". Le ultime frasi finali fanno capire al lettore il vero senso della poesia che parla di inquinamento oppure di come distruggiamo la terra. Per gli errori di grammatica ho controllato bene parola per parola e ho corretto tutto quello che era sbagliato. Sono molto soddisfatto della mia poesia e mi sento molto più sicuro su questa poesia al posto di quella dell'anno scorso perché mi sentivo molto più sicuro di me mentre scrivevo; la parte che mi è piaciuta di più è ovviamente la parte finale dove dico che il prezzo lo paga l'umanità. Mi è piaciuto molto scrivere quest'anno la poesia e sicuramente come dico sempre nei *process paper*

SICURAMENTE LO RIFARÒ IN FUTURO

---

<sup>57</sup> Per leggere la poesia consultare l'Appendice.

## 5 L'APPLICAZIONE DEL LABORATORIO DI SCRITTURA IN UNA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

### 5.1 Il contesto classe

Il lavoro proposto di seguito non vuole essere una sperimentazione dell'approccio del WRW quanto un'osservazione della sua messa in pratica in una classe seconda di una scuola secondaria di primo grado. Si tratta della classe II A della scuola media "G. Zanella" di Padova in cui insegna Loretta De Martin, una delle formatrici del WRW e tra le prime applicatrici del laboratorio in Italia. La classe ha cominciato ad applicare il laboratorio di scrittura e lettura già all'inizio del suo percorso alla scuola media, quindi, al mio arrivo, tutti gli studenti avevano già una certa familiarità con questo approccio. Il primo modulo dell'anno previsto dall'insegnante era sul laboratorio di scrittura, con una durata di circa sette settimane. Sarebbe seguito poi il secondo modulo sulla lettura (qui non riportato). La mia osservazione in II A, quindi, è durata all'incirca sette settimane con tre incontri per ognuna, di due ore ciascuno. Considerando che l'ammontare delle ore di italiano settimanali erano sei, l'insegnante ha previsto due sessioni da due ore ciascuna di laboratorio di scrittura e il terzo incontro settimanale dedicato nella prima parte alla riflessione linguistica e nella seconda alla lettura autonoma di un romanzo.

In questo primo modulo, la classe ha affrontato il genere poetico, in particolare la "Poesia delle piccole cose", ovvero componimenti incentrati su oggetti apparentemente banali, insignificanti, a cui nessuno riserva mai la giusta attenzione. Non è insolito che il percorso laboratoriale cominci dalla poesia perché è attraverso di essa che si impara a scegliere le parole adeguate ad ogni occasione e a calibrarle, a dare importanza ad alcune peculiarità piuttosto che ad altre. Nancie Atwell nel suo *In the middle* afferma che la poesia:

It is the mother genre – the literary foundation upon which you'll build excellence as a writer. Because its form is more compact than prose, you'll be able to finish pieces of writing right away, experience a whole writing process, and feel the satisfaction of finished work. Through writing poetry, you'll also learn how to pay attention, figure out what matters, make sense of it, give shape to it, consider diction



or word choices, build themes, craft literature, and, more so than with any other genre, help yourselves lead lives of worth.

(Atwell, 2015, p. 84)

È importante precisare che gli studenti della II A non hanno in dotazione un'antologia in cui leggere e analizzare testi, di qualunque tipo essi siano. L'insegnante ogni anno provvede a preparare una dispensa con poesie, frammenti di libri, articoli e tutti i materiali che fungeranno da *mentor text* nel corso del laboratorio.

## 5.2 Accensione motori: Spacchettiamo una poesia!

Come attività preparatoria utile per esaminare qualsiasi tipo di componimento, è stata proposta l'analisi della poesia intitolata *Le parole* di Anne Sexton (Fig. 5.1). Essendo stata la prima attività dell'anno, lo "spacchettamento" della poesia è avvenuto a voce alta

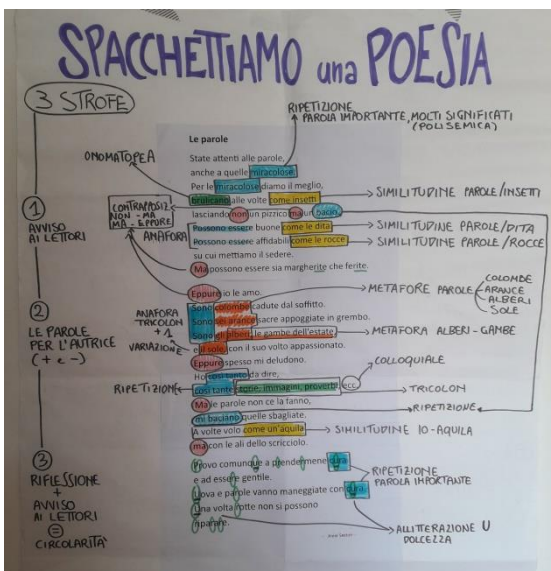


Fig. 5.1 Attività preliminare per imparare a condurre una buona analisi del testo

e ha visto partecipe l'intera classe. Dopo aver letto un paio di volte il componimento, l'insegnante ha chiesto agli alunni di condividere con i compagni le prime impressioni e le emozioni che la poesia aveva suscitato in loro. A primo impatto avvenuto, è stato chiesto loro di iniziare a guardare la poesia con la lente dello scrittore, ovvero a notare la sua disposizione nella pagina, le scelte compiute dalla poetessa, le parole impiegate maggiormente. L'analisi è cominciata dalla

superficie, da ciò che per primo saltava all'occhio, come la struttura del componimento (es. divisione in tre strofe), la presenza di ripetizioni e di eventuali rime. Poi si è scesi più nel dettaglio e sono state trovate numerose similitudini, qualche metafora – strategia che avevano precedentemente incontrato ma su cui non si erano ancora soffermati – e sono state introdotte l'allitterazione e l'onomatopea. Spacchettata interamente la poesia, si è scesi ancora più nel profondo per poter scorgere il significato nascosto dietro il componimento, il messaggio che l'autrice voleva trasmettere scrivendo queste parole.

La scelta della poesia non è un caso. L'intento dell'insegnante, infatti, era invitare gli studenti a riflettere sulla scelta delle parole che si decide di utilizzare e sul significato di cui sono portatrici. Per incentivare la riflessione è stato proposto il primo lampo di scrittura dell'anno. Gli alunni sono stati invitati a scrivere la loro opinione sulla poesia, ad indicare i versi e le parole che li avevano maggiormente colpiti, a fare delle connessioni con esperienze vissute da loro stessi e a prendere il componimento come punto di partenza da cui far iniziare una riflessione più ampia. Al termine dei cinque minuti riservati al lampo di scrittura, l'insegnante ha aperto il momento della condivisione leggendo una piccola parte della riflessione sulla poesia che aveva annotato nel suo taccuino: esponendosi lei per prima, ha incoraggiato i suoi studenti a fare lo stesso, trasformando l'intera classe in un pullulare di mani alzate che chiedevano di essere ascoltate.

### 5.3 L'immersione nella "Poesia delle piccole cose"

L'inizio di ogni unità laboratoriale prevede l'immersione nel genere che si vuole affrontare. Questa fase è piuttosto lunga perché, per poter immergere completamente gli studenti nel genere scelto e farli familiarizzare con i testi modello, è necessario un lavoro paziente e che scavi piuttosto in profondità. Nel caso preso in esame, l'immersione si è svolta in circa sei sessioni durante le quali sono state lette e analizzate quattordici poesie, tutte costruite attorno ad oggetti quotidiani<sup>58</sup>, banali e apparentemente insignificanti come una pozzanghera, dei calzini o un frigorifero<sup>59</sup>. Talvolta, a partire dalle riflessioni del poeta all'interno del suo componimento, da particolari accostamenti che occupavano un verso o da sensazioni che alcuni termini suscitavano nella classe, si chiedeva agli studenti-scrittori di pensare ad una o più esperienze proprie e riportarle nel taccuino attraverso un *quickwrite*. L'introduzione della poesia *Menta* di Sabrina Giarratana è stata accostata alla visione di un frammento del cartone animato *Ratatouille* per spiegare come i cinque sensi

---

<sup>58</sup> Trattandosi di una classe seconda, è risultato necessario accompagnare gli studenti nella lettura e analisi di tutte le poesie, in modo che gli studenti potessero cogliere, attraverso la guida dell'insegnante e l'aiuto dei compagni, tutte le sfumature e possibili interpretazioni delle diverse poesie. In una classe terza, si potrebbero analizzare insieme i componimenti più complessi e lasciare lo studio dei restanti ad un lavoro individuale.

<sup>59</sup> Tra le quattordici poesie proposte come testi modello compaiono *La pozzanghera* di Wislawa Szymborska, *Ode ai calzini* di Pablo Neruda e *Il frigorifero* di Chandra Livia Candiani.

possano riportarci indietro nel tempo ad un ricordo che si pensava di aver dimenticato<sup>60</sup>. In seguito a questa connessione, si è chiesto agli alunni di ripensare ad un episodio della loro vita in cui il tatto, l'odore o il gusto di qualcosa li ha riportati ad un momento passato del loro vissuto. Come accade dopo ogni esperienza di scrittura sul taccuino, si è chiesto ai ragazzi di condividere con la classe quello o parte di quello che avevano scritto.

La fase di immersione, però, non ha avuto il solo scopo di far prendere agli studenti una certa dimestichezza con questo tipo di poesia, fornendogli diversi modelli a cui ispirarsi



Fig. 5.2

nella successiva fase di scrittura. Essa è stata utile anche per scoprire le peculiarità di una poesia e nuove strategie di scrittura da riutilizzare in autonomia. Ad esempio, fin da subito gli alunni hanno imparato che ciascuna poesia (ma lo stesso vale per i romanzi o per qualsiasi scritto) è dotata di un argomento, di un tema e di un messaggio.

Inoltre, sono state riprese figure del significato già conosciute, come la metafora, e introdotto ulteriori figure del suono come le onomatopee. Gli studenti sono venuti a conoscenza della prosopopea per dar voce ad un oggetto o animale e del calligramma come tecnica in cui il poeta dispone i versi realizzando un disegno collegato al tema del componimento.

Come conclusione dell'attività di immersione nella poesia delle piccole cose, la classe è stata divisa in piccole isole (Fig. 5.2 e 5.3) ed è stato chiesto ai ragazzi di stilare una lista di elementi necessari per la creazione di questo tipo di poesia. Attraverso il lavoro di gruppo, gli studenti si sono potuti confrontare sulle impressioni che hanno avuto durante la lettura delle poesie e comprendere, attraverso la lente dello scrittore, cosa



Fig. 5.3

---

<sup>60</sup> La poesia in questione racconta di come l'odore di una foglia di menta costituisca per la poetessa un richiamo ad eventi passati che ritornano alla mente grazie al profumo della pianta custodita nella stanza della memoria. Allo stesso modo, in una scena del film *Ratatouille* il critico gastronomico Hugo, nell'assaggiare il piatto a base di verdure, si ritrova trasportato nella sua vecchia casa, seduto al tavolo, intento a mangiare quella pietanza che sua madre spesso gli preparava.

non può mai mancare per la buona riuscita di un componimento. Dando loro la possibilità di riflettere insieme per raggiungere un comune obiettivo, le idee che ne sono scaturite si sono moltiplicate. Infatti, il passaggio successivo al lavoro di gruppo è stato condividere gli elementi chiave secondo ciascun gruppo al fine di realizzare un cartellone che li riassume tutti.

#### 5.4 Attiviamo la scrittura

Dopo aver raccolto gli elementi necessari per la scrittura di una buona poesia, gli studenti sono stati invitati a pensare ad un oggetto apparentemente banale e insignificante da promuovere a soggetto della loro poesia. Per fare ciò, l'insegnante ha mostrato loro due attivatori di scrittura che li aiutassero nella scelta del protagonista del proprio componimento. Come si è soliti fare, l'insegnante ha spiegato in cosa consistono i due attivatori e ha portato come esempio quelli realizzati da lei.

Il primo attivatore proposto è *La piccola mappa delle cose trascurate* (Fig. 5.4). Consiste nello scegliere un percorso più o meno lungo (dalla scuola alla casa dei nonni ma anche dal letto all'armadio) rappresentato da una linea – meglio se curva, così si ricava più spazio per scrivere – ai cui estremi sono posizionati il luogo di partenza e di arrivo. Lungo il tragitto che gli studenti percorrono, fisicamente o mentalmente, devono segnare gli oggetti o gli elementi naturali che incontrano, che si tratti di un lampione, di un semaforo o di un sassolino. Ad ogni elemento incontrato

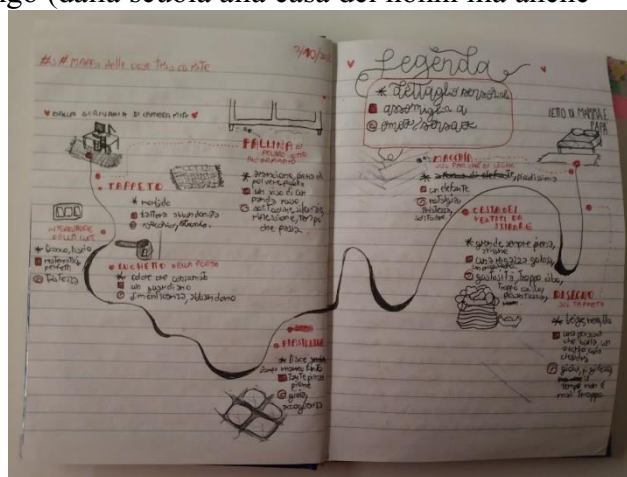


Fig. 5.4 Attivatore "La mappa delle cose trascurate"

devono associare un dettaglio sensoriale, una somiglianza con un altro oggetto e un'emozione. Questo esercizio aiuta a notare anche le cose che di solito non si noterebbero e a riflettere sulle emozioni e sensazioni che esse suscitano, allenando anche la creatività ed immaginazione grazie alle somiglianze che si scoprono.

Il secondo attivatore è chiamato *Gli scaffali degli oggetti parlanti* ed è costruito come una tabella (che richiama la forma di uno scaffale) divisa in quattro colonne su ciascuna delle quali viene inserito:

- un oggetto;
- le sue caratteristiche e i dettagli sensoriali che ne scaturiscono;
- l'importanza che ha per lo scrittore;
- la cosa di cui potrebbe diventare simbolo.

Anche in questo caso, l'attivatore di scrittura guida gli studenti nella scelta dell'elemento che più li rappresenta e li emoziona, tanto che sembra che sia l'oggetto stesso a richiamare l'attenzione del giovane scrittore perché parli di lui.

### **5.5 Scrittori all'opera: inizia la scrittura autonoma**

Dopo un paio di lezioni in cui ci si è fermati a riflettere su quali oggetti apparentemente insignificanti potessero diventare importanti e dopo aver collezionato diverse idee grazie ai due attivatori visti sopra, è giunto il momento di scegliere un oggetto da promuovere a protagonista della poesia delle piccole cose.

Prima di iniziare la fase di scrittura autonoma, è stato presentato un organizzatore grafico utile per gli scrittori un po' più fragili che hanno ancora bisogno di una spinta o di una pista da seguire per poter iniziare a scrivere. L'organizzatore in questione chiamato "Smuovere le idee: P.O.E.S.I.A" si serve di un acronimo in cui ad ogni lettera corrisponde un suggerimento per impostare la propria poesia (**P**: pensa a una scena; **O**: osserva le luci; **E**: evidenza i suoni; **S**: solleva domande e dubbi; **I**: interroga le tue emozioni; **A**: ascolta il tuo ritmo interno).

Dopo questa minilezione in cui è stato introdotto il nuovo organizzatore, gli studenti hanno potuto cominciare a scrivere le loro poesie. Qualcuno aveva già scelto di cosa parlare, mentre per alcuni è stato difficile decidere, ma ognuno a suo modo ha iniziato ad impostare il lavoro.

Come è previsto dall'impianto del *workshop*, ad ogni sessione di laboratorio corrisponde una *minilesson* volta ad introdurre una nuova strategia di scrittura. Tra le

minilezioni previste nel modulo della poesia pensato dalla docente comparivano insegnamenti chiave riguardanti:

- *enjambement*
- metafora
- simbolo
- ordinario vs poetico
- accenti e apostrofi

Come è già stato ampiamente discusso nel capitolo 4, le minilezioni venivano proposte dall'insegnante – o da me stessa nel caso di *enjambement* e metafora<sup>61</sup> – nei dieci minuti iniziali di ogni sessione per poi lasciare ad ognuno una notevole quantità di tempo per la stesura della propria poesia.

Delle cinque minilezioni proposte lungo le diverse sessioni di laboratorio, quella sul simbolo è stata l'unica su cui ci si è soffermati più a lungo. La *minilesson* in questione aveva lo scopo di insegnare ai ragazzi ad utilizzare il linguaggio simbolico all'interno delle loro poesie. I tre passaggi da eseguire per la creazione di un simbolo sono stati:

- 1) chiarire il tema da comunicare attraverso l'argomento;
- 2) chiedersi quali immagini venissero evocate nella loro mente collegate a quell'argomento;
- 3) usare le immagini più potenti ed evocative per renderle simbolo del tema da comunicare.

In seguito alla spiegazione della *minilesson*, per chiarire meglio agli studenti la potenza del simbolo, è stata fatta ascoltare loro la canzone intitolata *Una chiave* di Caparezza. Il testo racconta del cantante adulto che parla al se stesso bambino, rincuorandolo e consolandolo per la difficile infanzia che sta vivendo, circondato da bulli che si prendono gioco di lui. La canzone è ricca di simboli, primo tra tutti la chiave. Durante il secondo ascolto, l'insegnante ha chiesto agli alunni di annotare nel taccuino le

---

<sup>61</sup> Considerato che nel capitolo 4 è stato riservato ampio spazio alla spiegazione della struttura di una minilezione e alla sua realizzazione, in questo capitolo si è preferito tralasciare questo aspetto e concentrarsi sul vero cuore del laboratorio, ossia le consulenze.

parole, le immagini o i versi che più li colpivano. Da queste annotazioni è iniziata una lunga fase di condivisione in cui ci si è fermati a ragionare sia su testo e melodia, sia sul videoclip della canzone, necessario per comprendere a pieno il significato della stessa. Le prime riflessioni si sono focalizzate soprattutto sull'immagine del bosco e dell'orco come simboli di malignità e cattiveria da sconfiggere, per poi ragionare su cosa o chi fosse effettivamente la chiave, titolo della canzone. A risolvere l'enigma è stata l'osservazione di A., che ha capito che la chiave per superare le difficoltà di cui parla Caparezza nella canzone è lui stesso, unita al pensiero di F., che ha riflettuto sul fatto che nella vita non bisogna mai smettere di inseguire i propri sogni e di avere ambizioni perché, se nel passato altri uomini non ne avessero avute, non vivremmo nel mondo in cui viviamo.

### **5.5.1 Le consulenze con l'insegnante**

Il momento della scrittura autonoma è l'occasione per l'insegnante di cominciare a tenere delle consulenze individuali con ciascun alunno. Queste sono di vitale importanza per due motivi: permettono all'insegnante di verificare il procedere del lavoro di ciascuno e sono il punto di partenza per la valutazione finale. L'insegnante, quindi, armata di matita e *block-notes*, ha iniziato a girare per i banchi, fermandosi di volta in volta da un diverso studente e tenendo traccia dei consigli che dava ad ognuno. Prendendo esempio dall'insegnante, anch'io ho dato il mio contributo facendo volta per volta visita a chi me lo chiedeva tenendo la mano alzata<sup>62</sup> o a chi pensavo avesse più bisogno in quel momento. Ormai è noto che le consulenze, nella maggior parte dei casi, servono a dare consigli di scrittura, ma talvolta si limitano a dei complimenti o a verificare a che punto del punto del processo di scrittura si trova l'alunno. Di seguito ho riportato alcuni esempi di consulenze che ho tenuto con alcuni scrittori e scrittrici nel corso delle settimane.

Nel primo caso, D. era indecisa su tre oggetti differenti su cui concentrare la sua poesia (delle lentiggini, un cetriolo o una maglietta), anche se tutti si riferivano alla stessa persona. Il consiglio che le ho dato è stato quello di provare a scrivere una poesia su tutti

---

<sup>62</sup> Le consulenze individuali sono un momento estremamente importante all'interno del laboratorio in cui l'insegnante si dedica completamente ad un solo studente e per questo non deve essere disturbato. Normalmente è il docente a spostarsi tra i banchi e a scegliere a chi avvicinarsi per una consulenza ma, a volte, può capitare che siano gli scrittori stessi a chiedere un aiuto, come spesso è accaduto in queste prime lezioni. L'ideale sarebbe far capire agli alunni che prima o poi tutti avranno l'occasione per una consulenza con l'insegnante in modo che sia lui o lei a scegliere da chi recarsi.

e tre gli oggetti e verificare quale fosse il più adatto e quello che più la convinceva in quel momento.

Un'altra consulenza è stata quella con R., che inizialmente non aveva idea di quale oggetto scegliere per la sua poesia. Le ho consigliato di completare l'attivatore "Gli scaffali degli oggetti parlanti" per cercare di capire quale fosse l'elemento che le stava più a cuore e di cui le interessava parlare.

Tra le consulenze condotte dalla professoressa c'è quella dedicata ad A. che aveva scelto come soggetto il pallone da calcio. Lui, solitamente, fatica a scrivere in versi perché si trova più a suo agio nella narrazione, tanto che il suo componimento nella sua prima bozza aveva più l'aspetto di una cronaca di una partita di calcio. La docente, notando il buon ritmo della narrazione, gli ha consigliato in prima istanza di provare a cambiare il punto di vista, spostandolo da se stesso alla palla, realizzando quindi una prosopopea.

### **5.5.2 Tre esempi di consulenze tra pari**

Oltre alle consulenze individuali, durante la scrittura autonoma si verificano anche quelle tra pari. Queste vengono richieste da un compagno ad un altro che si pensa possa offrire l'aiuto di cui si ha bisogno. Qui di seguito tre tipi di consulenze tra pari.

#### *Consulenza tra P. e R.*

Un esempio di consulenza tra pari mi è stata fornita da P. che, dopo aver scoperto nel momento della condivisione della sessione precedente che R. aveva impostato la sua poesia delle piccole cose come una prosopopea, ha chiesto al compagno di mostrargli come aveva agito per realizzare il suo componimento. La consulenza si è svolta fuori dall'aula e i due compagni si sono seduti in corridoio, ognuno armato del proprio taccuino e R. della bozza della sua poesia (Fig. 5.5). Non tutte le fasi tipiche della consulenza sono state rispettate – P. infatti non aveva ancora iniziato la sua poesia, quindi R. non ha potuto leggerla e commentare positivamente un aspetto che l'aveva particolarmente colpito – ma l'obiettivo è stato ugualmente raggiunto. La consulenza è iniziata con P. che chiedeva a R. di illustrargli come avesse cominciato la sua prosopopea. Il compagno gli ha spiegato



che si è servito dell'attivatore *Lo scaffale degli oggetti parlanti* per scegliere l'argomento attorno a cui far ruotare la prosopopea – nel caso di R. una Play-Station – facendo attenzione alla descrizione e ai dettagli sensoriali che aveva inserito nella tabella. Gli ha poi raccontato che aveva preso ispirazione dalla poesia *Il frigorifero*, letta e analizzata nella fase di immersione, di cui ha ripreso l'incipit<sup>63</sup>. Durante la consulenza, R. ha suggerito a P. di soffermarsi su quello che avrebbe potuto pensare l'oggetto dal lui scelto per la poesia – in questo caso una mazza da hockey – ritornando anch'egli sull'attivatore usato da R. Lungo il corso della consulenza, P. ha ascoltato attentamente i consigli del compagno e ha preso nota dei suggerimenti nel proprio taccuino, per mettersi a lavorare una volta tornato al proprio posto.

#### Consulenza tra F. e P.

La consulenza comincia con i due compagni che presentano i soggetti delle loro poesie. F. dice che la sua poesia ha come protagonista una pietra magica che gli ha regalato sua nonna – anche se questo dettaglio non viene specificato nel componimento – e la legge al compagno. Dopodichè la consulenza procede come segue:

F: vorrei fare il finale

P: secondo me potresti aggiungere anche un po' di prosopopea, tipo qui su "daje" aggiungi qualcosa che dice la pietra, tipo come ho fatto io con la mia poesia che...io l'ho fatta tutta in prosopopea. Se vuoi ti leggo la mia.

Segue lettura della poesia di P.

P: allora se vuoi ti do un po' di consigli per la prosopopea. Innanzitutto devi scegliere un soggetto, ad esempio la pietra magica e poi devi immaginarti cosa potrebbe dire il tuo oggetto e se vuoi puoi fare quello che dice però anche fantastico, tipo io qui ho scritto "e con uno schizzo mi immergo in un lago cristallino pieno di rane che giocano con una nocciolina" e te potresti fare così con la tua pietra magnetica e potresti dire "A volte vorrei

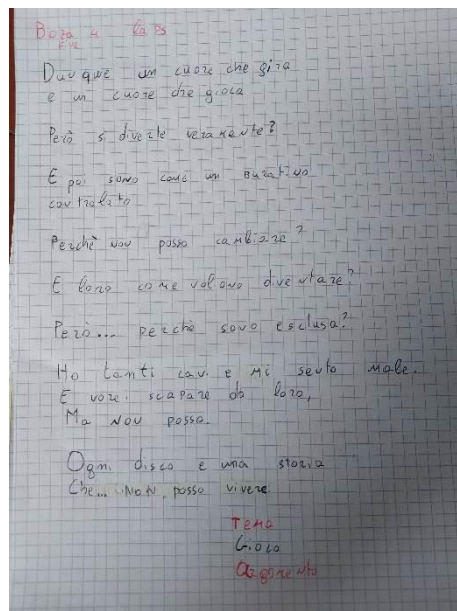


Fig. 5.5 Bozza di R. della poesia sulla Play-Station

<sup>63</sup> La poesia *Il frigorifero* di Chandra Livia Candiani comincia con: *Dunque un cuore freddo / è un cuore capace di conservare*. R. ha ripreso l'inizio in *medias res* per dare l'idea che la poesia fosse un susseguirsi di pensieri da parte della PlayStation stessa che si interrogava su di sé.

dare la forza e invece a volte...” tipo come ho fatto io. E come finale puoi fare quello che ho fatto io, cioè “vorrei dire finalmente si dorme”.

### *Consulenza tra F. e R.*

F. durante il laboratorio ha scritto due poesie delle piccole cose, una sulle scarpe da calcio e un'altra su una *brioche*. Nella consulenza che ho riportato di seguito, F. chiede un consiglio al compagno R. per chiedergli un parere e per decidere se apportare dei cambiamenti.

F: Allora ti avevo chiamato per dire la mia seconda poesia. Non so se ho mai fatto una consulenza con te però volevo chiederti quella che mi dicono sia la poesia che secondo me è più bella. Prova a leggerla, mi dicono tutti che il finale è proprio azzeccato però se avevi qualcosa da dirmi, da togliere oppure se non capisci qualcosa chiedimi.

Segue lettura della poesia di F. sulla *brioche* da parte di R.

R: mmmm allora “calda, morbida e soffice” sì hai anche utilizzato il tricolon. Forse devi fare gli spazi come versi, è un po' lunghetta, tipo io l'ho accorciata tanto. Qui sì è abbastanza bella.

F: la parte finale ti piace? Tipo la parte qua (mostra il finale della poesia)

R: sì questa va bene quindi questa tienila buona però tipo “mangiamo, mangiamo, mangiamo / e alla fine ne chiediamo un'altra” qui puoi fare anche una domanda “alla fine, ne chiediamo un'altra?”

F: ok

R: poi sì questo va bene, anche questo è un tricolon, va bene. “Mangiamo, mangiamo, mangiamo” e poi qui semmai ci metti un punto di domanda così fai una domanda “ma” e così via.

F: ok, va bene

R: “la cosa giusta. A volte è più forte di noi”. Cosa è a volte più forte di noi?

F: no aspetta prendi la frase da qua (Gira il foglio leggendo dalla pagina precedente). “dovremmo proteggerla ma in fondo non riusciamo a fare la cosa giusta. A volte è più forte di noi. Mangiamo, mangiamo, mangiamo e alla fine ne chiediamo un'altra” è come se alla fine tu mangia mangia mangia tanto la terra e dopo che hai finito di mangiarla ne chiedi un'altra ma poi qua ti dice che la terra è solo una “ma la terra è solo una, senza prezzo” perché tu sai che la brioche dopo devi pagare ma la terra tu non devi pagare ma a volte il prezzo lo paga l'umanità, paga di quello che ha fatto.

R: qui fai troppe ripetizioni tipo qui “mangiamo, mangiamo, mangiamo”

F: è troppa ripetizione, ok

R: (propone una modifica) “soffice e calda ma a volte la assaggiamo ma roviniamo piano piano ogni pezzo”, un esempio, “ma a volte la assaggiamo ma ne roviniamo piano piano ogni pezzo”. Oppure sempre “la assaggiamo e a volte roviniamo pezzo per pezzo”.

F: ok, ci sta pezzo per pezzo

R: dopo “la mia mente viaggia in un mondo di gusto e sapori che si intrecciano come la vita”

F: “soffice e calda”

R: “calda, morbida e soffice”

F: cioè non è una ripetizione perché se avessi scritto “soffice, calda, morbida” allora sarebbe stato un tricolon ripetuto però se no

R: “calda, morbida, soffice come una coperta calda” mmmmmm, mmmmm, mmmmm, mmmm va bene va bene però... (un po' contrariato). Poi cos'è questo?

F: Cos'è? “Igloo”

R: igloo, ok, “ghiacciato”

F: “assaggiamo”. Tutti mi hanno detto che anche “l'assaggiamo” ci stava.

R: sì se tu questo lo sposti qua, due così e due così, ci sta benissimo perché tu lo sottolinei molto profondamente quindi “ASSAGGIAMO” (pronunciato con più enfasi).

F: ok mi hai detto tutto quindi va bene, grazie

## **5.6 Come valutare**

Durante le sessioni di scrittura autonoma che si sono susseguite nelle sette settimane dedicate al modulo sulla “Poesia delle piccole cose”, gli studenti hanno potuto scrivere diverse poesie. C'è chi ha preferito soffermarsi solo su una, magari perché gli risultava difficile scrivere poesie o perché non gli piaceva tanto, ma c'è anche chi ne ha scritte più di due o addirittura tre. Come ormai è noto, durante le sessioni di laboratorio gli alunni scelgono come gestire il proprio tempo e le proprie risorse; perciò, è inevitabile che

ognuno abbia fatto un percorso diverso e che, al termine del modulo, abbia più o meno materiale da presentare all'insegnante per la valutazione.

Nella classe della professoressa De Martin la valutazione si svolge nel seguente modo: l'insegnante chiede agli alunni di scegliere una tra le poesie che hanno scritto, quella che per loro è la più riuscita e di cui si sentono maggiormente soddisfatti. Scelta la poesia, si chiede loro di raccogliere tutte le bozze su cui hanno lavorato e che hanno portato alla versione finale del componimento. A queste si aggiungono anche i due attivatori che, nella maggior parte delle volte, li hanno guidati verso la scelta del soggetto della loro poesia ("La mappa delle cose trascurate" e "Gli scaffali degli oggetti parlanti"). Infine, si chiede loro di scrivere il *process paper* in cui riportano tutte le fasi del lavoro che li ha condotti alla poesia finita<sup>64</sup>.

La valutazione viene realizzata a partire da una *rublist* (Fig. 5.6). In essa vengono inserite le fasi di pre-scrittura, scrittura, revisione, *editing* e pubblicazione e si considera il lavoro e l'impegno degli studenti per ciascuna fase a cui si attribuirà un punteggio che, sommato a quelli di tutte le altre fasi, andrà a costituire il voto finale. È importante che gli alunni conoscano i criteri su cui verranno valutati, quindi, nella *rublist* si riportano le aspettative per ogni fase del processo. Se nella fase di pre-scrittura si valuterà come è stato utilizzato il taccuino (e quindi gli attivatori), nella fase di scrittura compaiono le diverse strategie di scrittura viste in classe (metafora, *enjambement*, ...) e si verifica che la poesia in questione abbia tutte le caratteristiche tipiche di un buon componimento. Ogni *rublist*, quindi, deve essere personalizzata in base alla classe e a ciò che è stato fatto e spiegato in classe. La particolarità delle *rublist* è che riservano spazio al commento individualizzato dell'insegnante tramite cui può spiegare il motivo dell'assegnazione di un punteggio, dare ulteriori consigli, magari sull'obiettivo da raggiungere la volta dopo, o semplicemente per complimentarsi di qualcosa. Inoltre, nel valutare, l'insegnante tiene

---

<sup>64</sup> Nel caso della classe presa in esame, le poesie e tutti i materiali per la valutazione vengono caricati su *Classroom* in modo che l'insegnante abbia a disposizione tutto ciò che le serve per la valutazione. In alternativa, si possono ritirare poesie, *process paper*, attivatori e bozze in modo cartaceo, anche se può risultare più scomodo e più difficoltoso.

conto dei suggerimenti dati a ciascun alunno durante le consulenze individuali e verifica se questi sono stati seguiti o se lo studente ha preferito fare scelte diverse.

Rublist POESIA DELLE PICCOLE COSE Nome \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Sono riuscito a farlo...	Per niente 0,7 punti	Poco 1,2 punti	Abbastanza 1,2- 1,5 punti	Sì 2,5 punti
<b>PRESCRITTURA</b> Hai usato il taccuino per raccogliere idee prima di iniziare la bozza (attivatori di vario tipo) Hai scritto "fuori dalla pagina" e le tue bozze lo dimostrano				
<b>SCRITTURA</b> Il tuo testo presenta tutte le caratteristiche proprie del genere. Dall'ordinario emerge chiaramente lo straordinario (e/o il tema) Hai utilizzato le tecniche analizzate in classe in modo corretto e in aderenza ai contenuti. In particolare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• hai creato immagini vivide</li> <li>• hai utilizzato figure del paragone (metafore, similitudini)</li> <li>• hai utilizzato figure del suono (allitterazioni)</li> <li>• hai utilizzato lessico sensoriale</li> <li>• hai ridotto all'osso, eliminando il superfluo</li> <li>• il potere dell'io è ben presente</li> <li>• hai utilizzato con competenza verso libero e suddivisione in strofe</li> <li>• Incipit ed explicit sono curati</li> </ul>				
<b>REVISIONE</b> Hai riletto costantemente mentre scrivevi Hai revisionato il tuo pezzo da solo oppure seguendo i consigli della prof. o di un compagno (aggiungendo, togliendo parti, modificando il finale o l'incipit, ecc.) e le tue bozze recano traccia delle revisioni				
<b>EDITING e PUBBLICAZIONE</b> Hai usato il modulo per l'editing e hai trovato e corretto degli errori rileggendo Hai curato la pubblicazione finale con attenzione Hai scritto un process paper approfondito Hai inserito tutto nella tua cartella dei pezzi finiti				

Fig. 5.6 Rublist per la valutazione finale

### 5.6.1 La valutazione del percorso di tre studenti

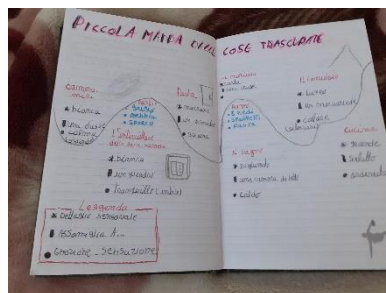
Di seguito ho riportato tre esempi di valutazione<sup>65</sup> di alcune poesie degli studenti di II A, con relativo commento della professoressa De Martin.

<sup>65</sup> Ho scelto di proporre le poesie di tre studenti di diverso "livello" per cercare di rappresentare al meglio l'intera classe. L. è una ragazzina straniera che ha ancora delle difficoltà nel parlare e scrivere in italiano; C. è una mente molto scientifica, matematica quindi la poesia risulta per lui una grande sfida; A. invece è estremamente sensibile e delicata, le piace molto sia leggere che scrivere e ha mondi interi dentro di lei che sa esprimere con chiarezza. Durante la valutazione, quindi, l'insegnante considera non solo ciò che le viene presentato ma anche le difficoltà e l'impegno di ognuno nel realizzare il proprio compito. Per le restanti poesie consultare l'Appendice.

## Poesia di L.

### Polvere

La polvere è come la nebbia,  
come un foglio da disegno,  
come quando sei in autobus,  
nella fessura della finestra,  
diventa sempre più grigia  
se hai voglia,  
puoi disegnarci sopra.  
La polvere è dappertutto  
in casa, sotto il letto,  
sotto il divano, dietro  
la porta, sotto il frigorifero.  
Fai starnutire ogni giorno,  
ogni volta che le persone  
sentono nell'aria il tuo odore,  
starnutiscono.  
Polvere,  
se fossi una polvere magica,  
mi trasporteresti in un luogo...



L., contrariamente a quanto richiesto dalla consegna non ha inviato all'insegnante le foto delle bozze della sua poesia. Il commento della docente, quindi, è il seguente: "Cara L., la poesia è molto bella ma mancano le foto del taccuino e delle bozze e manca il *process paper*. Come sai, queste cose mi servono per poter valutare al meglio il tuo lavoro. Peccato, perché sicuramente la valutazione sarebbe stata più completa e tu saresti stata più soddisfatta. PROSSIMO OBIETTIVO: completare la consegna!". Nonostante la consegna non sia stata completamente seguita, la valutazione è stata comunque sufficiente, considerando anche il fatto che la studentessa ha origini straniere e non riesce ancora a comunicare bene in lingua italiana.

## Poesia di C.

Cilindro  
di carta  
bianco dalla testa  
arancione  
il suo odore  
non si dimentica.  
Dicono che ti rilassa

ma  
ci sono altri modi per rilassarsi.  
La sigaretta  
è  
come una tortura  
ti uccide  
lentamente a ogni tiro  
ma allo stesso tempo  
non ne puoi  
fare a meno.

Uff  
Uff

Ogni volta che  
lo fai  
la sigaretta si accorcia  
come la durata  
della tua vita  
e di questa poesia.

*Process paper:*

Per la mia poesia ho trovato l'idea nel taccuino sullo scaffale dell'oggetto parlante.  
È stato abbastanza semplice. Mi ha aiutato la prof con le consulenze.  
Nei miei versi è importante notare le parole e anche l'enjambement.  
I miei errori di solito sono le doppie e le virgole. Ho corretto il testo facendolo leggere ai miei compagni.  
Sono molto soddisfatto della mia poesia, però non mi piace tanto l'inizio.  
Mi è piaciuto scrivere questa poesia ma non la rifarei.

Segue il commento dell'insegnante: "C, la tua poesia mi piace molto. In particolare, l'ultima parte. Ho messo alcuni suggerimenti per giocare ancora di più con le parole, come fossero fili di fumo. Peccato che il *process paper* sia così frettoloso e che manchino del tutto le foto delle bozze! Se non ricordavi come fare potevi chiedermi. PROSSIMO OBIETTIVO: *Process paper* più approfondito".

*Poesia di A.*

Piccolo elefante, piccola grande macchia

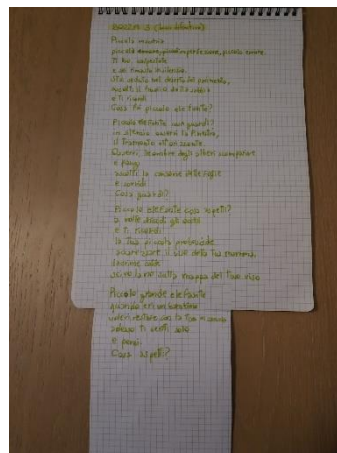
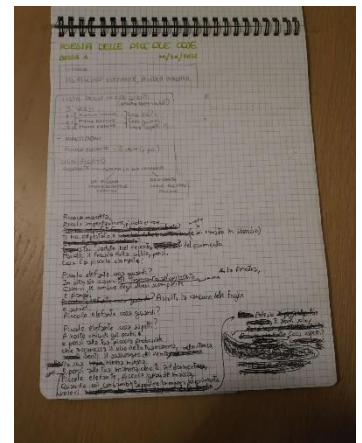
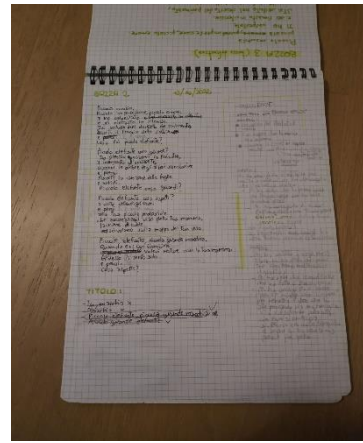
Piccola macchia,  
piccola imperfezione, piccolo errore  
Ti ho calpestato  
e sei rimasto in silenzio

Stai seduto nel deserto del pavimento  
Ascolti il fruscio della sabbia  
e ti ricordi  
Cosa fai piccolo elefante?

Piccolo elefante cosa guardi?  
in silenzio osservi la finestra,  
il tramonto all'orizzonte  
Osservi le ombre delle acacie scomparire  
e piangi  
ascolti il fruscio delle foglie  
e sorridi  
Cosa guardi?

Piccolo elefante cosa aspetti?  
a volte chiudi gli occhi  
e ti ricordi  
la tua piccola proboscide  
accarezzare il viso della tua mamma,  
lacrime calde  
scivolano sulla mappa del tuo viso

Piccolo grande elefante  
quando eri un bambino  
volevi restare con la tua mamma  
e adesso ti senti solo  
e pensi.  
Cosa aspetti?



*Process paper:*

Mi è venuta l'idea dalla mia mappa delle cose trascurate. Ho usato solo quell' attivatore perché ho pensato subito di fare la poesia su quella macchiolina a forma di elefante. È stato semplice scriverla, mi è venuto molto naturale. Dopo ho fatto delle consulenze con i/le mi\* compagn\* che mi hanno aiutato a rendere la poesia meno pesante perché all'inizio era troppo lunga. Poi mi hanno aiutato a scegliere il titolo e la prof mi aveva detto che dovevo far capire al\* lettor\* che in dei tratti ero nella stanza e a volte andavo in Africa con l'immaginazione (deserto del pavimento...)



Ho suddiviso la poesia in 4 strofe in base alle domande che faccio all'elefante (1 cosa fai? 2 Cosa guardi? 3 Cosa aspetti?) la terza strofa è suddivisa in 2 parti perché il finale stava meglio da solo. Poi ho voluto mettere l'allitterazione della s per dare la sensazione di leggero, di una riflessione profonda e di un pensiero che si ripete, qualcosa che c'è sempre, ma anche per la sensazione di calma. All'inizio ho usato il tricolon per dare ritmo alla poesia. Rispetto alla grammatica non ho corretto nulla, non ho riguardato qualcosa in particolare.

La mia poesia parla di quando si è bambini e si vuole esplorare il mondo da soli e alla fine quando ci si allontana dai genitori ti mancano, parla un po' della nostalgia. Nella mia poesia l'elefante è vecchio e le manca la sua mamma. Penso di essere riuscita a farlo capire bene perché ho messo in risalto le parole: *e ti ricordi, e piangi, e sorridi, e pensi*. Si capisce che non è un bambino che parla. Ho scritto: "lacrime calde scivolano sulla mappa del tuo viso": la mappa del suo viso sono le rughe e le lacrime sono simbolo di nostalgia. Sa che la mamma lo pensa, però sa anche che ormai è vecchio e un giorno o l'altro dovrà lasciare il suo deserto. Il caldo mi fa venire in mente dolcezza, quasi come una coccola (la cioccolata calda, il tè, le ciabatte, la coperta, la sciarpa, i calzini, il sole, il deserto). Ho scelto di mettere un finale un po' aperto perché simboleggia 2 cose in particolare:

- vai a cercare la tua mamma nei ricordi
- è il momento di andare

Una delle mie parti preferite di questa poesia sono gli ultimi 3 versi perché sono il cuore e perché li ho resi molto poetici e soprattutto mi piace la parte in cui dico "guardi le ombre delle acacie scomparire e piangi" perché è una riflessione profonda che si fa l'elefante perché le ombre durano così poco e lui le paragona alla sua vita a tutti i suoi anni passati, a tutte le notti che ha passato a guardare la luna e pensare e ricordare.

Sono molto soddisfatta della mia poesia perché sono riuscita a darle un tema profondo e delicato senza renderla troppo pesante: lasciare, abbandonare, ma anche ricordarsi. Mi è piaciuto molto scrivere questa poesia e penso che lo rifarò in futuro.

Il commento dell'insegnante è stato il seguente: "Cara A., che bella poesia hai scritto! Bella e malinconica. Mi piacciono molto le domande, l'espressione "mappa del tuo viso", come sei riuscita a rendere il passaggio casa/Africa. Molto bene le tue riflessioni, in particolare quella sulla lunghezza. A volte, come dicono gli americani, è bene "kill your darlings", eliminare i tuoi cari, cioè parti che ci piacciono ma magari appesantiscono (possono diventare materiale per un'altra poesia!)".

## 5.7 Riflessione linguistica

Come già accennato nell'introduzione al presente capitolo, alla riflessione linguistica è riservato il terzo incontro settimanale. Anche in questo caso, l'insegnamento della grammatica non avviene in maniera tradizionale, ossia attraverso l'uso di un manuale da cui studiare le regole grammaticali con successiva applicazione tramite svariati esercizi. Sebbene gli alunni abbiano in dotazione un manuale di grammatica, questo viene usato quasi esclusivamente per svolgere alcuni compiti per casa; durante la spiegazione, invece, la classe segue la lezione grazie alle presentazioni proiettate sulla LIM dall'insegnante ed è chiamata a prendere appunti e a mettere in pratica i concetti appena appresi sul quaderno<sup>66</sup>.

In una delle prime lezioni di riflessione linguistica, la docente ha voluto riprendere alcune nozioni spiegate l'anno precedente come la differenza tra frase semplice e frase complessa, la suddivisione dei verbi in base alle valenze e il concetto di frase minima. Dal mio personale punto di vista, è stato interessante osservare come la grammatica valenziale possa aiutare gli alunni a comprendere meglio il funzionamento della frase a partire dal verbo e a costruire delle proposizioni adeguate al loro contesto d'uso e all'effetto che si vuole ottenere. Da scrittori, infatti, è importante capire di cosa hanno bisogno i lettori per poter seguire al meglio la storia che stanno leggendo senza perdere il filo del discorso. L'esercizio svolto in classe consisteva nell'espandere la seguente frase minima: "Il gatto insegue una farfalla". Dopo aver condiviso alcune proposte provenienti dagli alunni, l'intera classe ha contribuito ad espandere un'altra frase minima del tipo: "Emma guarda un film". Una volta aggiunte alcuni circostanti del nucleo ed alcune espansioni<sup>67</sup>, si è ottenuta la frase: "Emma, la cugina di Paolo, e Alice, la vicina di Rania, la migliore amica di Deana, figlia di Carlo Alberto di Savoia, guardano attentamente e stupite sopra una poltrona rossa e nera dell'IKEA, un vecchio film di paura su un mostro della laguna con Scooby-Doo di Dario Argento". Avendo a che fare con degli studenti-scrittori, l'insegnante ha voluto soffermarsi sulla difficoltà che un qualsiasi lettore

---

<sup>66</sup> Per tenere traccia degli insegnamenti e delle lezioni tenute in aula, la classe utilizza un supporto elettronico (*Classroom*) in cui l'insegnante inserisce tutte le presentazioni power point mettendole a disposizione degli studenti nel caso in cui volessero verificare alcune informazioni.

<sup>67</sup> Si rimanda al modello di Sabatini, Camodeca De Santis 2014, *Conosco la mia lingua*, Loescher.

potrebbe avere nel leggere in un romanzo una proposizione così ricca di dettagli e di informazioni. Ha fatto riflettere la classe sull'importanza di inserire elementi specifici e dettagli sensoriali nel momento in cui si scrive un racconto, ricordando tuttavia che l'esagerazione di questo aspetto può portare allo smarrimento del lettore e talvolta all'abbandono della lettura. Imparare ad usare le giuste parole e la giusta quantità di informazioni nel momento in cui si costruisce una frase è una capacità che va oltre lo spazio riservato alla grammatica pura e sfocia nel mondo della scrittura più vicino all'esperienza degli studenti.

### 5.8 Lettura autonoma: immergersi nella *reading zone*

L'ultima ora di italiano della settimana, solitamente, è dedicata alla lettura autonoma. A volte però capita che, prima di immergersi nella *reading zone*, gli alunni che hanno



Fig. 5.7

terminato la lettura di un romanzo che gli è particolarmente piaciuto presentino il libro in questione per consigliarlo alla classe. È un momento di grande condivisione in cui i lettori si espongono e, attraverso la loro recensione, stimolano i compagni a godere della lettura presentata. Come affermano Cavadini, De Martin e Pianigiani nel loro *Leggere, Comprendere, Condividere*, la lettura non

è mai un atto solitario in quanto i lettori sentono il bisogno di parlare delle storie in cui sono immersi, condividendo riflessioni, entusiasmi e perplessità (2021, p. 157):

si tratta di un'abitudine che ci permette di sostare nella storia ancora un po', di andare ancora più a fondo nella comprensione e di contagiare gli altri lettori che provano come noi il «desiderio di parlare con altri della propria esperienza di lettura, di condividerla con gli amici, per capire che cosa ci è successo e scoprire che cosa quel libro ha significato e perché è importante per noi.

(*ibidem*)

Una volta terminata la presentazione dei libri, la classe è pronta per iniziare la sua sessione di lettura autonoma. Durante questo tempo gli studenti scelgono dalla biblioteca di classe un romanzo e si immergono nella loro zona di lettura<sup>68</sup>. In quest'ora gli alunni possono spostarsi liberamente in aula e scegliere il luogo e la posizione più adatti a



Fig. 5.8

loro per poter leggere: c'è chi rimane al proprio posto, chi si accampa con un gruppo di compagni sotto i banchi o sotto la cattedra (con tanto di cuscini e coperte), chi si distende a terra e chi rimane in piedi appoggiato al muro (Fig. 5.7 e 5.8).

L'importante durante questo tempo è trovare la propria zona di comfort che faciliti l'entrata nella storia che si sta leggendo e che faccia mantenere la concentrazione. Ogni qual volta un alunno, o l'insegnante, capisce che la propria zona di lettura non è stata raggiunta, ci si può spostare e tentare di crearla da un'altra parte. Durante l'immersione nella *reading zone* gli studenti imparano a concentrarsi e a mantenere la concentrazione per periodi di tempo sempre più lunghi. Leggendo romanzi di diverse tipologie, imparano a scoprirsi come lettori e a riflettere sulle proprie esperienze attraverso le vicende che accadono ai protagonisti dei libri. Le narrazioni, infatti, costituiscono una sorta di allenamento per la vita sociale perché permettono di vivere esperienze attraverso qualcun altro (i personaggi) e di riflettere sui comportamenti degli altri, sviluppando capacità empatiche.

Anche l'ora di lettura autonoma prevede una prima parte dedicata ad una breve minilezione su una strategia, questa volta riguardante la lettura, che gli alunni possono applicare per diventare dei lettori sempre più esperti e attenti. Normalmente, i lettori più forti attuano spontaneamente delle strategie di lettura profonda volte a comprendere a fondo ogni singolo passaggio di un libro. I lettori emergenti, invece, possono trovarsi in difficoltà nella comprensione di un racconto perché non hanno ancora quella

---

<sup>68</sup> La *reading zone* è un termine coniato da un alunno di Nancie Atwell che indica uno stato mentale di sospensione dalla realtà in cui si è soliti entrare quando si legge (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021, p. 35).

consapevolezza tale da permettere un'attenta riflessione su determinati episodi (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021, p. 44). Per questo motivo il *reading workshop*, proprio come la controparte di scrittura, prevede una serie di strategie, questa volta suddivise in base agli elementi testuali più rilevanti e funzionali ai fini della comprensione. Esistono strategie sulla struttura del testo, sui personaggi, sul narratore, strategie per comprendere il conflitto, i temi e così via. In classe ci si è voluti soffermare su due strategie per comprendere meglio i personaggi, ovvero “Momento lampadina” e “Parole sagge” e su una riguardante lo stile chiamata “Ancora e ancora”.

La strategia “Momento lampadina” consiste nello scovare all'interno del testo il punto in cui il personaggio si rende conto di qualcosa o fa una riflessione su ciò che gli sta accadendo: il momento in cui gli si accende la lampadina e comprende quello che prima non riusciva a vedere. Spesso questi “momenti lampadina” sono preceduti da segnali espliciti come *improvvisamente capii che..., mi fermai a riflettere e ..., ad un tratto mi fu chiaro che...*. Grazie a questa strategia che induce i lettori a porre attenzione ai momenti rivelatori per i personaggi, gli alunni imparano a scoprire i conflitti nascosti nella storia e i messaggi che prima non avrebbero saputo cogliere, dando a ciascuno l'occasione di interpretare a proprio modo il racconto (Pellacani, Turrini, 2022).

“Parole sagge” consiste nel porre attenzione agli altri personaggi con cui si confronta il protagonista e scoprire quali sono gli insegnamenti, le parole sagge, appunto, che gli riservano e che lo aiuteranno a crescere.

“Ancora e ancora”, invece, aiuta i lettori a guardare con occhio critico lo stile dell'autore, cercando di cogliere tutti gli elementi che si ripetono lungo il corso del racconto e che possono essere probabili spie del modo in cui proseguirà la vicenda narrata.

La sessione di lettura autonoma, unita alla lettura ad alta voce e alle strategie per comprendere, è molto importante per allenare gli studenti a porsi domande sui testi e a leggerli in maniera critica, scovando tecniche di scrittura che possono riproporre nei loro elaborati. Come qualsiasi altra attività del laboratorio, anche la lettura individuale ha bisogno di diventare una *routine* per poter dare i suoi frutti. Praticarla quotidianamente

aiuta a formare lettori e lettrici in grado di esplorare un testo in autonomia e di interpretarlo anche attraverso il confronto con gli altri. Si sente spesso dire che per diventare bravi scrittori bisogna leggere molto. Sicuramente la lettura per uno scrittore è molto importante, ma come si è potuto evincere dall'argomentazione proposta fino ad ora, per imparare a scrivere ci vuole anche qualcosa in più. D'altra parte, anche la lettura non prevede come unico scopo il miglioramento della capacità di scrittura. La funzione civile, sociale e culturale della lettura fanno sì che essa diventi una sorta di educazione alla vita da allenare a partire dal lavoro in classe per «concorrere a formare dei cittadini, in grado di leggere e interpretare il mondo che li circonda, reale o digitale» (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021, p. 7).

## RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Prima di iniziare a scrivere questo elaborato, le mie conoscenze in merito al *Writing and Reading Workshop* erano piuttosto scarse. La sua scoperta è avvenuta un po' per caso, quando ho dovuto progettare un'unità didattica come esame per un corso universitario. Prima di allora, nei miei cinque anni di Università, non avevo mai sentito parlare di niente di simile. Poi qualche accenno a questo approccio è stato fatto nel corso di Didattica dell'Italiano e lì ho pensato che potesse essere interessante andare un po' più a fondo e capire veramente di cosa si trattasse.

Nella mia lunga esperienza da studentessa, non mi ero mai posta il problema del processo di scrittura, di come (non) mi venisse insegnato e di come fosse valutato. Mi era sempre sembrato naturale confrontarmi con me stessa in quelle tre o quattro volte all'anno in cui si doveva scrivere il tema – cosa che mi è sempre piaciuta tanto e che aspettavo con impazienza. Quando sono arrivata all'Università e ho iniziato a conoscere nuove persone, ogni volta che dicevo di essermi iscritta a Lettere, tutti mi rispondevano: “Ah allora sarai brava a scrivere!”. La verità è che, sebbene da piccola avessi il sogno di scrivere un libro, non mi sono mai sentita né una scrittrice, né dotata di una particolare attitudine alla scrittura. È solo con lo studio del WRW e con l'esperienza a scuola che ho iniziato a pensare che non serve avere talento per poter scrivere, ma che tutti possono imparare a farlo, se opportunamente guidati e accompagnati in questo percorso.

Certo, anche il *Writing and Reading Workshop* ha i suoi limiti. Lo spazio riservato alla grammatica, che viene tanto ricercata a scuola, non è poi così ampio. La biografia di molti poeti e scrittori che solitamente si studiano in classe, qui viene ridotta a brevi accenni, strettamente collegati alle opere che vengono proposte. Gli insegnanti che si offrono come modelli di scrittura non sempre sono così abili e capaci. La creatività utile per realizzare nuovi organizzatori grafici e attivatori, o per proporre in modo originale le strategie, non è posseduta da tutti. Talvolta, anche il coraggio e la trasparenza dell'insegnante nel mostrarsi agli studenti non è una sfida semplice da affrontare. Infine, la bravura e l'audacia nell'abbandonare i vecchi schemi e nello sperimentare nuove vie spesso può

limitare e spaventare i neofiti; lo stesso vale per la quantità di studio e di lavoro extra che i docenti devono considerare prima di poter cominciare un percorso come questo.

Ma tutti questi “punti deboli”, se così li si può chiamare, sono davvero poca cosa in confronto agli enormi vantaggi che il WRW può offrire. Primo fra tutti l’ascolto. Ascoltare quello che gli altri hanno da dire è una cosa che facciamo quotidianamente senza tanti sforzi, eppure io da studentessa non ricordo che i miei insegnanti sapessero ciò che mi piaceva fare, cosa mi appassionava o in cosa ero brava (materie scolastiche a parte). Penso che nella scuola tradizionale – e in molte altre occasioni della vita, anche quotidiane – più che ad ascoltare, siamo abituati a sentire, senza porre la giusta attenzione alle parole dell’altro. Prima di entrare nelle classi di Loretta De Martin (la mia sperimentazione l’ho condotta in una seconda ma ho seguito anche il percorso di una terza) non avevo mai pensato a quanto fosse importante e scontato ascoltare gli studenti, questa volta per davvero, per poterli aiutare al meglio e imparare a conoscerli. Ogni giorno su quella sedia all’angolo dell’aula mi stupivo di come lei si ricordasse molti dettagli della vita dei propri studenti – o meglio – scrittori, dai libri che avevano letto, alle osservazioni che facevano, alle passioni che li prendevano. Nelle sue ore di lezione passava la maggior parte del tempo ad ascoltare ciò che gli studenti avevano da dire, a confrontarsi con loro su ciò che leggevano e scrivevano durante il laboratorio, ma anche su problemi di attualità o argomenti che li toccavano da vicino. Li conosceva veramente. Sapeva che qualcuno era appassionato di acquari, che il passatempo preferito di un altro era ascoltare podcast di Barbero, e non si interessava a loro solo a scuola ma anche al di fuori di essa, si preoccupava che tutti si integrassero bene, che ognuno coltivasse qualche passione nel pomeriggio, si impegnava per creare una vera comunità. Spesso ripensando ai tempi in cui andavo a scuola, mi chiedo se i miei insegnanti si ricordino ancora di me. Alcuni sicuramente sì perché magari sono coloro che ho continuato ad incontrare per caso per le vie della città, ma credo che la maggior parte di loro non ci abbiano impiegato troppo tempo a dimenticarmi, o peggio ancora a scordarmi<sup>69</sup>. Finora ho sempre pensato

---

<sup>69</sup> I due termini in questione hanno una diversa etimologia. *Dimenticare* deriva dal latino *de-menticare* “uscire di mente”. Il prefisso “de-”, infatti, avendo un valore privativo indica un allontanamento, in questo caso dalla mente, derivato da “mens, mentis”. *Scordare*, invece, deriva da *ricordare*, e ha a che fare con una memoria più intima che, secondo gli antichi, risiedeva nel cuore. Nella parola *ricordare*, come anche in *scordare*, compare proprio il termine latino “cor, cordis” “cuore”. Ecco allora che la differenza tra *dimenticare* e *scordare* sta tutto nella diversa sede che occupa la memoria dentro di noi.



che fosse inevitabile che questo accadesse: gli insegnanti non possono ricordarsi di tutti i loro alunni. Ma ora sono convinta che le Insegnanti come la professoressa De Martin, abituate a condividere molti aspetti della loro vita e personalità con gli alunni, non si dimenticheranno e tantomeno scorderanno di nessuno dei ragazzi che hanno incontrato nella loro carriera di insegnanti. Sono troppi i ricordi che li lega a loro, troppe le condivisioni, le riflessioni e i sorrisi che le hanno fatto essere contente di quello che stavano facendo.

Don Milani diceva: “Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola”.

Alla luce della mia intensa, seppur breve, esperienza, posso affermare che per creare degli scrittori e dei lettori per la vita, bisogna essere prima di tutto degli Insegnanti per la vita, e questo è ciò che voglio diventare anch'io.



## **APPENDICE**

### **LA POLTRONA**

Tu  
piccolo mondo di acari  
vecchio e dimenticato  
Per tutti non sei niente  
solo tessuto sintetico  
preso  
tra tanti granelli di sabbia  
nell' immenso  
insignificante  
deserto Ikeano.  
Per me  
Invece sei,  
una calda coperta accogliente  
una cara nonnetta avvolgente,  
che con le sue mani rugose di spago duro  
ti accarezza tenuemente,  
e nel mentre ti porge il piatto  
dicendoti:  
mangia che è buono

### **L' INSALATA**

L' insalata  
mi ricorda quando  
ho annaffiato l'orto  
della nonna  
mi sono sporcata tutta  
di fango.  
L' insalata  
aveva le foglie  
piene di goccioline  
ma quando  
preparano un'insalata  
aiutavo sempre  
ma non quasi sempre  
era buona con le carote, i cetrioli, e avocado.  
L' insalata sa di fresco, verde, appena raccolto dalla mamma, e dagli zii.



Tu che devi  
SOLO  
saziare il tuo creatore.

Che dici a malincuore;

“Alcune volte ho una vita lunga  
MA  
il mio utilizzo è breve”.

## **LA BRIOCHE**

Calda, morbida, soffice  
come una coperta  
in un igloo  
ghiacciato.  
Assaggiamo.  
La mia mente  
viaggia in un mondo  
di gusto e sapori  
che si  
intrecciano, come la  
vita.  
Soffice, calda,  
ma a volte  
la mangiamo  
e  
roviniamo piano piano  
ogni  
pezzo.  
Dovremmo proteggerla  
ma  
in  
fondo non  
riusciamo  
a fare  
la cosa  
giusta.  
A volte è  
più forte  
di  
noi.  
Mangiamo, mangiamo, mangiamo  
e alla  
fine ne  
chiediamo

un'altra.  
Ma la terra  
è unica e  
speciale  
senza prezzo, ma  
a volte  
il prezzo  
lo paga  
l'umanità.

## **I LACCI**

Voi che siete ruvidi, bagnati e consumati.  
Voi che mi ricordate la fatica e la stanchezza.  
DOPO la gloria.  
Io vi guardo e siete qui a sostenermi in piedi  
in primo posto.  
Siete come una cintura, una sicurezza  
mi fate sentire protetta da uno scudo.

sporchiamo.

OH! Anna eddai legaci, non lasciare che ci

Quando corri sembra di stare su un aereo.  
Quando ci leghi noi ti proteggiamo  
Quando cadi rimaniamo attaccati.

Mi racchiudete dentro una bolla.  
Siete come la scia infinita dell'aereo.  
Senza di voi, io sarei libera  
come se non ci fosse una superficie.

AH! non schiacciarci.  
Legaci non lasciarci volare,  
verso il cielo e dai raggi infuocati.  
Fai il doppio nodo ci sentiremo più protetti,  
attaccati alla puzza e al sudore,  
Al tessuto che ci separa.  
ORA ricordi tutto!

## **CUORE DI PENNELLO**

Cuore di pennello  
mi ci tuffo  
mi ci perdo,  
le setole mi abbracciano  
come zampe di ragno,

manico come bastone  
che scacciano ogni colore.  
Bianco colore  
pallido rumore  
quello di un brutto voto  
dopo un'interrogazione,  
goccia bianca  
su guancia di lava  
che la raffrederà.  
Goccia di dolore  
che terra irrigherà.  
Goccia di colore  
che frutto maturerà.

### **LA PIETRA**

Un pezzo di marmo  
quadrato,  
È un po' ruvido  
Come un foglio da disegno,  
È un po' crepato  
Come un'antica civiltà,  
Ma è bello lo stesso  
Sul marmo c'è scritto  
"Daje"  
Lo guardo prima di fare i compiti.  
Mi dà forza  
e coraggio.

### **CASCATA DI...**

Cascata di ghiaccio,  
che scorre verso il basso.  
Cascata di latte,  
ma piena di macchie.  
Cascata di cioccolato,  
ma di un bianco perlato.

### **LA PS4**

Un cuore che gira  
è un cuore che gioca  
  
Ma si diverte veramente?  
  
E poi sono come un burattino  
controllato.  
  
perché non posso cambiare?  
  
E loro come vogliono diventare?  
  
però... perché sono esclusa?  
  
ho tanti cavi mi sento male.  
e vorrei scappare da loro,  
ma non posso.  
  
ogni disco è una storia  
che... non posso vivere.

### **PUPAZZO**

Anni fa mi regalarono un  
pupazzo era grande  
quanto un gigante e morbido  
come il pelo di un cane era  
speciale ma camera mia  
era piccola come una formica

Fredde come il ghiaccio  
queste sono le scale  
del mio palazzo.

### **LE SCARPE**

Le appoggio  
in un angolino  
buio,  
ma non sono sole  
Toc Toc  
Perché fanno questo rumore?  
sono bianche e sporche  
è arrivato  
il momento  
di lavarle  
ma non ho voglia.  
Da piccolo le lanciavo  
mia mamma arrivava e mi implorava  
di posarle lentamente,  
Io continuavo a sbatterle  
non me ne fregava niente.  
Quando le guardo  
penso a come stanno in quell' angoletto  
sole solette.  
Non le lavo da 1 anno  
le devo buttare via  
appena le ho prese in mano  
mi sentivo in colpa a buttarle  
decisi di lavarle  
e darle a qualcun'altro.  
Spero facciano dei bei viaggi

grigia e triste non era degna di una cosa  
così  
bella io provai a non accettarlo ma era  
così  
bello, grande, morbido e colorato lo presi  
in mano  
e lo abbracciai e lo misi in camera che la  
rese grande e colorata.

### **LA PALLA**

Palla passata  
prendi tempo  
come un falco  
pronto all'attacco  
la corsa funesta  
dell'avversario  
un toro impazzito.  
Io la passo, lui la passa a me  
io gliela ripasso  
è abbastanza vicino alla porta  
tira  
tun!  
la palla prende la traversa  
e si impenna

io ero più indietro  
scatto in avanti  
salto  
bom!  
parte un boato  
è entrata!  
Palla  
ponte fragile con i compagni  
che si può spezzare con un piede  
proiettile bianco pronto a segnare  
tuo unico ostacolo  
un guanto.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ALIGHIERI D. (a cura di Natalino Sapegno) (2004), *La Divina Commedia. Inferno*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (FI)

ANDERSON C. (2000), *How's it going? A practical guide to conferring with Student Writers*, Heinemann, Portsmouth, NH

ANDREWS R. E ALTRI (2004) *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition: Review summary*, University of York, UK.

ANDORNO C. (2005), *Che cos'è la pragmatica linguistica*, Carocci editore, Roma

ATWELL N. (2015), *In the middle*, Heinemann, Portsmouth, NH, 3° ed.

BENCIVINNI A. (2004), *Don Milani. Esperienza educativa, lingua, cultura e politica*, Armando Editore, Roma

BEREITER C., SCARDAMALIA M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, introduzione e traduzione a cura di Dario Corno, La Nuova Italia, Firenze

BINI G. (a cura di) (1981), *Leggere Rodari*, Amministrazione provinciale di Pavia - Ufficio Scuola, Pavia

BOBBO N., MORETTO B. (2020), *La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale*, Carocci editore, Roma

BUCKNER A. (2005), *Notebook know-how. Strategies for the writers' notebook*, Stenhouse Publishers, Portland, Maine

CALKINS L. (1994), *The art of teaching writing*, Heinemann, Portsmouth, NH

CASTOLDI M. (2014), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci editore, Roma

CAVADINI L. (2018), *Fili sottili: le radici italiane del writing and reading workshop* in [www.italianwritingteachers.it](http://www.italianwritingteachers.it)

CAVADINI L., DE MARTIN L., PIANIGIANI A. (2021), *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*, Pearson Italia, Milano-Torino

CAVALIERE V. (2021), *Scrivere a scuola: da Don Milani a oggi*, Università degli Studi di Padova

CHINI M. (2005), *Cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci editore, Roma

CIARI B. (1961), *Le nuove tecniche didattiche*, Editori riuniti, Roma

CORNO D. (1997), *Alcuni aspetti della ricerca sulla composizione scritta rilevanti per l'attività didattica* in Mandelli F., Rovida L. (a cura di), *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 1-21 [www.giscel.it](http://www.giscel.it)

Id. (2000), *Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere* in Camponovo F., Moretti A., *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 97-124 [www.giscel.it](http://www.giscel.it)

Id. (2005), *Educare a scrivere. Che cosa e perché*, UIM

CORTELAZZO M. A., MORA T., SCORRETTI M. (1975), *Il pensiero linguistico di don Lorenzo Milani* in Vignuzzi U., Ruggiero G., Simone R. (a cura di), *Teoria e storia degli studi linguistici. Atti del settimo convegno internazionale di studi (Roma, 2 – 3 giugno 1973)*, Bulzoni, Roma (pp. 229-45)

Costituzione Italiana Articolo 3

Costituzione Italiana Articolo 21

DE MARTIN L. (2022), *Pensare per immagini. Progettare organizzatori grafici efficaci nel WRW* in [www.italianwritingteachers.it](http://www.italianwritingteachers.it)

DE MARTIN L., SEMPERLOTTI L. (2022), *La loro vera voce*

Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica 1975

Enciclopedia Treccani

FLETCHER R. (2003), *A writer's notebook. Unlocking the Writer Within You*, HarperCollins, New York

FOSTER L. (2016), *I ragazzi hanno bisogno di insegnanti coraggiosi*, «L'Internazionale»

FREINET E. (1973), *Nascita di una pedagogia popolare*, Editori riuniti, Roma

GRAHAM S., PERIN D. (2007), *Writing next*, Carnegie Corporation, New York

GUERRIERO A. R., (2002), *Rielaborare testi: un approccio procedurale alla scrittura*, In Guerriero A. R., (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 67-82

HAYES J. R., FLOWER L. S. (1980), *Identifying the organization of writing processes* in [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)

HEARD G. (2014), *The revision Toolbox. Teaching techniques that work*, Heinemann, Portsmouth, NH

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012

KITTLE P. (2008), *Write beside them, Risk, Voice, and Clarity in High School Writing*, Heinemann, Portsmouth, NH

LAVINIO C. (2002), *Come scrivere di un testo*, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2002, pp.235-249

LEO G. (2001), *La scuola Italiana sulle orme di Gianni Rodari. Giochi di parole, limerick, filastrocche, fiabe e testi teatrali presentati alla VII, VIII, e IX edizione del Premio Fantasilandia – Creatività e fantasia a scuola*, Centro Studi Fantasilandia, Siano (SA)

LO DUCA M. G. (2012), *La grammatica nei Programmi e nelle Indicazioni per la scuola dell'obbligo, dall'Unità ad oggi* in Schiavon C., Cecchinato A. (a cura di), «Una brigata di voci». Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi sessantacinque anni, Cleup, Padova, pp. 443-55

Ead. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci editore, Roma

LOTTO L., RUMIATI R. (2013), *Introduzione alla psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna

MIELI P. (2022), *Mario Lodi, storia di un maestro*, da «Italiani» in [www.raicultura.it](http://www.raicultura.it)

MURRAY D. (1972), *Teach writing as a process not product*, in «The Leaflet», pp. 11-14

Id. (1964), *Write to learn*, Reinhart and Winston, New York: Holt

Id. (1968), *A writer teaches writing. A practical method of teaching composition*, Houghton Mifflin, Boston

Id. (1980), *Writing as a process: how writing finds its own meaning*, in T. R. Donovan e B. W. McClelland (a cura di), *Eight Approaches to Teaching Composition*, Urbana National Council of Teachers of English

Id. (2004), *A writer teaches writing. Revised second edition*, Thomson Heinle, Canada

NEWKIRK T. (2013), *He changed how children are taught to write*, UNH Today, [www.unh.edu](http://www.unh.edu)

PAIVIO A. (2006), *Dual coding theory and education*, University of Western Ontario

PELLACANI D., TURRINI E. (2022), *Strategie: una sbirciatina nel laboratorio di lettura* in [www.italianwritingteachers.it](http://www.italianwritingteachers.it)

PIANIGIANI A. (2019), *Immergersi nei testi: scrittori in infusione* in [www.italianwritingteachers.it](http://www.italianwritingteachers.it)

PIEMONTESE E. M., (2002), *La scrittura: un caso di problem solving*, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 5-40.

POGNANTE S., RAMAZZOTTI R. (2022), *Il racconto autobiografico con il metodo wrw writing and reading workshop. Laboratorio di scrittura per la scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Lavis (TN)

POLETTI RIZ J. (2017), *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Erickson, Lavis (TN)

RODARI G. (1997), *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi ragazzi, Trieste

SALVIATI C. I. (a cura di) (2011), *Mario Lodi maestro. Con pagine scelte da "C'è speranza se questo accade al Vho"*, Giunti, Firenze

SCUOLA DI BARBIANA (1996), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze

## **SITOGRAFIA**

[www.barbiana.it](http://www.barbiana.it)

[www.italianwritingteachers.it](http://www.italianwritingteachers.it)

[www.raicultura.it](http://www.raicultura.it)

[www.scuolaumentata.it](http://www.scuolaumentata.it)

[www.senato.it](http://www.senato.it)

