

Daniela Pellacani e Stefano Verziaggi

# IL RACCONTO REALISTICO

## CON IL METODO WRW WRITING AND READING WORKSHOP

Laboratorio di scrittura per  
la scuola secondaria di primo grado



## IL LIBRO

### IL RACCONTO REALISTICO CON IL METODO WRW – WRITING AND READING WORKSHOP

Con il *Writing and Reading Workshop* si può insegnare a cogliere spunti dalla realtà, ad annotare ciò che ci colpisce nella vita quotidiana e a rielaborare il materiale raccolto in un racconto realistico folgorante ed efficace.

Il metodo WRW trasforma le classi in laboratori dove, grazie alla consulenza dell'insegnante e alla pratica costante, alunni e alunne imparano in modo coinvolgente ad applicare le strategie migliori per crescere come scrittori e scrittrici.

Dopo la presentazione dell'approccio metodologico, il volume propone 18 minilezioni guidate, per accompagnare nella lettura e analisi di alcuni brani indicati come modello (da cui ricavare le caratteristiche essenziali del genere), e attraverso tutte le fasi del *processo di scrittura* di un racconto realistico, dalla pianificazione alla valutazione. Vengono forniti suggerimenti e strategie per personalizzare il percorso a misura della classe. È possibile scaricare tutti i materiali, le schede operative e i brani analizzati dalle Risorse online. All'interno del volume sono presenti racconti completi di M. Magnone, G. Marchetta, F. Geda, C. Cavina e uno inedito di D. Morosinotto.

Il racconto, sin dal suo incipit, è folgorante e crea tensione, una narrazione per forza incompleta che però richiama la complessità in cui si inserisce l'episodio intravisto.

## GLI AUTORI



### DANIELA PELLACANI

Insegna lettere alla scuola secondaria di I grado. È referente di un gruppo di lettura di adolescenti. Svolge corsi di formazione sul WRW e ha pubblicato articoli e materiali su questa metodologia didattica.



### STEFANO VERZIAGGI

Insegna Italiano e Latino al liceo «Tron Zanella» di Schio (VI) e Letteratura italiana presso l'Università degli Adulti di Vicenza. È formatore del gruppo IWT e appassionato di letteratura per ragazze e ragazzi e teatro.

### TEORIA, METODI E STRUMENTI DEL WRITING AND READING WORKSHOP

COLLANA DIRETTA DA SILVIA POGNANTE, JENNY POLETTI RIZ  
E ROMINA RAMAZZOTTI

Il *Writing and Reading Workshop* è un approccio metodologico sviluppato negli Stati Uniti a partire dagli anni '70 su solide basi di sperimentazione e ricerca pedagogica. Ogni volume di questa collana presenta un percorso completo su un genere o tipologia testuale o sui fondamenti del WRW.



€ 21,50



9 788591030669

www.erickson.it



**MATERIALE ONLINE** vai su:  
<https://risorseonline.erickson.it>

# INDICE

<b>Introduzione</b> (a cura di S. Pognante, J. Poletti Riz e R. Ramazzotti)	<b>7</b>
Il Writing and Reading Workshop	8
Guida all'utilizzo del volume	14
<b>LABORATORIO DI SCRITTURA</b>	
<b>IL RACCONTO REALISTICO</b>	
Il racconto realistico nel WRW	24
Prospetto delle minilezioni presenti nel volume	27
<b>UNITÀ 1 – Immersione. A scuola dagli scrittori</b>	<b>31</b>
Immersione – Elenco ragionato di strategie per il livello intermedio	35
Minilezioni 1-4	40
A scuola di <i>mentor</i>	60
Zona consulenze	68
<b>UNITÀ 2 – Il processo di scrittura. Scrittori e scrittrici a bottega</b>	<b>69</b>
<i>A. Prescrittura. Attivatori e strategie di pianificazione</i>	<i>70</i>
Attivatori	
Attivatori – Elenco ragionato di strategie per il livello intermedio	75
Minilezione 5	77
Zona consulenze	81
Pianificazione	
Pianificazione – Elenco ragionato di strategie per il livello intermedio	84
Minilezioni 6-8	88
Zona consulenze	102

<i>B. Stesura bozze. Il testo prende corpo un po' alla volta</i>	103
Stesura bozze – Elenco ragionato di strategie per il livello intermedio	106
Minilezioni 9-11	110
Zona consulenze	123
<i>C. Revisione. Revisionare per scrivere con maggiore intenzionalità e profondità</i>	125
Revisione – Elenco ragionato di strategie per il livello intermedio	128
Minilezioni 12-14	134
Zona consulenze	146
<i>D. Editing. Messa a punto degli aspetti linguistici e grammaticali per un testo corretto e coeso</i>	148
Editing – Elenco ragionato di strategie per il livello intermedio	152
Minilezioni 15 e 16	155
Zona consulenze	161
<i>E. Pubblicazione. La scrittura autentica ha destinatari veri</i>	163
Pubblicazione – Elenco ragionato di strategie per il livello intermedio	167
Minilezione 17	171
Zona consulenze	175

## **VALUTAZIONE**

La valutazione nel WRW	178
------------------------	-----

### **UNITÀ 3 – Guardarsi e guardare. La valutazione dentro il processo di scrittura**

<i>A. Allo specchio. Strumenti e minilezioni per l'autovalutazione</i>	180
Minilezione 18	184
<i>B. Considero valore. Strumenti per valutare</i>	187
Due strumenti per valutare	191

### **Indice delle Risorse online**

### **Glossario**

### **Bibliografia e sitografia**

### **Ringraziamenti**

# INTRODUZIONE

*«Scrivi ogni giorno della tua vita.  
Leggi intensamente poi vedi cosa succede.»*

R. Bradbury

# Il Writing and Reading Workshop

«Scrivere è qualcosa che si fa, non qualcosa che si sa». In queste parole di Katie Wood Ray<sup>1</sup> è racchiuso uno dei più importanti capisaldi del *Writing and Reading Workshop*, metodo sviluppato negli USA a partire dagli anni '70 e diffuso in Italia grazie a un gruppo di insegnanti appassionati. Il termine *workshop* richiama l'aspetto della bottega, del fare. Grazie al *Writing and Reading Workshop* (da qui in avanti WRW), è possibile trasformare le nostre classi in laboratori, in cui ci si immerge — con regolarità e per un tempo ampio e disteso — nella pratica della scrittura e della lettura. Ci si immerge tutti, insegnanti compresi. Sì, perché se la classe diviene bottega in senso rinascimentale, l'insegnante si trasforma in «maestro artigiano» e accompagna i suoi studenti-apprendisti<sup>2</sup> mostrando e offrendo strategie, in tutto il loro processo.

Ma andiamo con ordine e torniamo un passo indietro, proprio a partire dal termine «processo», in cui probabilmente è da riconoscere l'origine stessa del metodo. Nel 1972 infatti, Donald Murray, premio Pulitzer e docente, pubblica un articolo rivoluzionario, dal titolo *Teach Writing as a Process not Product*,<sup>3</sup> anticipando studi corposi sull'insegnamento della scrittura che usciranno in seguito. Qui evidenzia un'idea nuova: la scrittura deve essere insegnata mettendo al centro il processo e non il prodotto, come si era (e probabilmente si è tuttora) soliti fare a scuola. Insegnata, quindi, in un contesto autentico, dove a ciascuno studente è permesso seguire il proprio

peculiare processo di scrittura, appunto con l'accompagnamento del docente; dove non viene valutato solo il prodotto; dove non si pretende di fare «l'autopsia» dei testi scritti e terminati, ma si lavora costantemente su di essi come fanno i veri scrittori, dal momento che scrivere significa, in realtà, riscrivere.

In seguito le intuizioni di Donald Murray vengono tradotte in pratica da Nancie Atwell che fonda una scuola speciale nel Maine e scrive un testo fondamentale per chiunque voglia conoscere o sperimentare il *Writing and Reading Workshop: In the Middle* (2015). E si lavora alacremente anche presso la Columbia University, sotto la guida di Lucy Calkins, che fonda il *Center for Teaching and Learning*.<sup>4</sup> Il metodo viene sistematizzato, se ne definiscono i cardini, addirittura si traccia un vero e proprio curriculum verticale con le *Units of Study*.

Il WRW è ormai un approccio metodologico che poggia su ampie basi di ricerca e sperimentazione in tante classi statunitensi. Molti testi vengono pubblicati da docenti che lo applicano e lo personalizzano, approfondendo e ampliando la prospettiva pratica e pedagogica.<sup>5</sup>

In questa introduzione vogliamo ripercorrerne in estrema sintesi gli elementi fondamentali e fondanti, soprattutto per i docenti che leggono questo volume senza aver mai sentito parlare di WRW, per comprendere meglio il senso del percorso in cui desideriamo accompagnarvi nelle prossime pagine e in tutti i volumi di questa serie.

1 Wood Ray, 2001, p. 30.

2 Pur sensibili e impegnati nel doveroso cambiamento di mentalità relativo all'identità di genere, siamo consapevoli che le convenzioni grammaticali relative al genere, alle concordanze, alla coesione testuale, sono funzionali a leggibilità e comprensione del testo. Pertanto continueremo a rispettare le regole in uso, supportate dalla riflessione della Prof.ssa Cristiana De Sanctis (2021): *10 tesi per una lingua democratica rispettosa del genere (grammaticale)* (si veda in sitografia). Per ulteriori approfondimenti sul tema, in bibliografia si segnala il contributo delle linguiste Stefania Cavagnoli e Francesca Dragotto, 2021.

3 Murray, 1972.

4 In particolare, all'interno del *Teacher College* — la scuola di specializzazione per insegnanti della Columbia University —, ci riferiamo al *Reading and Writing Project* (abbreviato TCRWP).

5 Per una rassegna si rimanda alla bibliografia del sito *Italian Writing Teachers*. Quella presente nel volume sarà relativa solo a quanto in esso esplicitamente trattato.

# Uno sguardo agli elementi del Writing and Reading Workshop

Il fine ultimo, alla base di ogni scelta e azione del docente che applichi seriamente il WRW, è quello di sostenere la crescita di *lifelong writers and readers*, scrittori e lettori a vita e per la vita, competenti, critici, appassionati.<sup>6</sup>

In primo luogo, l'approccio permette di cambiare in modo radicale l'ambiente di apprendimento perché ne sovverte le coordinate di base.

Il WRW è perfettamente in linea con il testo di riferimento delle *Indicazioni Nazionali*<sup>7</sup> e con i principi metodologici da esse suggeriti,<sup>8</sup> prima di tutto perché ogni studente viene messo al centro del processo di apprendimento, con il suo bagaglio di esperienze, di riflessioni, pensieri e conoscenze che si trasformano in scrittura e sono alimentati dagli incontri con il mondo della letteratura. Le Indicazioni sottolineano infatti che «nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando».<sup>9</sup> Così come auspicato dalle Indicazioni Nazionali, il WRW permette di restituire un senso profondo alla scrittura e alla lettura anche a scuola. Ciò è dovuto, come si diceva, al coinvolgimento della persona in tutte le sue dimensioni, alla possibilità di scelta, al rispetto dell'autenticità che sono connaturati con l'atto stesso della scrittura, ma che

LEZIONE FRONTALE	WRITING AND READING WORKSHOP
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ambiente controllato.</li><li>• L'insegnante prende tutte le decisioni.</li><li>• Gli studenti svolgono compiti uguali e standardizzati.</li><li>• Non c'è spazio per la decisione personale.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ambiente strutturato governato da regole condivise.</li><li>• L'insegnante è architetto e regista.</li><li>• Gli studenti sono protagonisti, crescono sviluppando il senso di <i>ownership</i> (padronanza e proprietà).</li><li>• Ampia libertà di scelta e gestione autonoma.</li></ul>

sono stati eliminati in molti casi dall'esperienza scolastica della scrittura e della lettura, trasformate troppo spesso in «attività», esercitazioni, pratiche destinate a sfociare in una valutazione numerica.

Per quanto riguarda la scrittura nello specifico, le Indicazioni Nazionali ricordano che «il percorso di apprendimento della scrittura richiede tempi distesi, diversificazione delle attività didattiche e interdisciplinarietà» proprio perché si tratta di un «processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'auto-correzione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito»; e ovviamente che «al termine della scuola secondaria di primo grado l'allievo dovrebbe essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma coesi e coerenti, adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario, curati anche negli aspetti formali».<sup>10</sup> Nel WRW docente e allievi, dedicando ampio spazio alla scrittura, danno vita a una comunità di scrittori che sperimenta generi e tecniche differenti e cresce grazie ai *feedback* continui che provengono da compagni e insegnante. La crescita è favorita anche dalle riflessioni metacognitive sul processo che ogni docente sollecita fino a far sì che questa abitudi-

6 Obiettivo che ci riporta immediatamente alla tradizione pedagogica italiana. Scriveva, ad esempio, Bruno Ciari (1971, p. 75): «Non si dovrebbe scrivere per il maestro, affinché faccia sui testi dei segnaletti rossi o dia il suo voto, ma per comunicarci qualcosa agli altri, vicini e lontani, e per fermare il proprio pensiero in modo da serbarlo come un patrimonio prezioso». Per un approfondimento sui fili che legano la nostra tradizione pedagogica a quella d'oltreoceano si veda l'articolo citato in sitografia di Linda Cavadini, *Fili sottili: le radici italiane del Writing and Reading Workshop* (2018b).

7 Si vedano in bibliografia i rimandi ai documenti del MIUR.

8 Per approfondire il rapporto tra Indicazioni Nazionali e WRW potete consultare la tabella presente nelle Risorse online, in cui le modalità di lavoro attuate nel Laboratorio vengono declinate secondo i principi metodologici fissati dalle Indicazioni Nazionali. Inoltre Poletti Riz, 2017, pp. 47-48.

9 Indicazioni Nazionali, p. 34.

10 *Ibidem*, pp. 37-38.

ne a osservarsi, autovalutarsi, porsi obiettivi, individuare strategie efficaci, divenga routine e si trasformi addirittura in un *habitus* mentale. Negli studenti che vivono il WRW, grazie a questa pratica costante, si nota spesso un cambiamento nella direzione di una *Growth Mindset* (mentalità di crescita), della consapevolezza cioè di potersi migliorare, di essere in evoluzione continua. Ciò può avvenire anche grazie alla presenza di un altro elemento fondante del Laboratorio: le strategie. L'insegnante, come si anticipava, accompagna i suoi apprendisti scrittori e lettori lungo tutto il loro percorso, nelle tappe del loro processo, offrendo strategie in modo esplicito e con un'efficacia potenziata dalla struttura e dalla cornice rigorosa di ogni lezione e sessione di Laboratorio. Le strategie rappresentano altrettanti strumenti che andranno a costituire quella cassetta degli attrezzi a cui ogni studente-scrittore potrà attingere al momento opportuno del suo processo. Perché è vero che la scrittura è anche tecnica, mestiere, e come tale, si può imparare. Le strategie dunque sono il «come», descrivono semplici passi da seguire per raggiungere un micro-obiettivo, il «cosa»,<sup>11</sup> e si insegnano una alla volta nel corso delle sessioni di Laboratorio, all'interno di una minilezione (*minilesson*).<sup>12</sup>

Di seguito vediamo prima come si articola l'una, poi come è scandita l'altra.

## ARTICOLAZIONE DI UNA SESSIONE DI LABORATORIO<sup>13</sup>



**Minilezione:** lezione breve — 20 minuti al massimo — e focalizzata su una strategia, una parte del processo di scrittura o una procedura del Laboratorio che l'insegnante vuole rendere *routine*.



**Pratica autonoma:** tempo disteso in cui gli alunni scrivono di solito individualmente, ciascuno seguendo il proprio processo di scrittura. Ogni studente sceglie come gestire il proprio tempo e quando applicare le strategie apprese nel corso delle minilezioni. È in questa fase della sessione di Laboratorio che il docente ha la possibilità di avvicinarsi ad alcuni studenti, uno alla volta, proprio mentre stanno scrivendo e sono immersi nel loro processo, e di sostenerli con un accompagnamento mirato (consulenza).



**Condivisione finale (*share time*):** la classe si riunisce per un momento di riflessione, di *feedback*, di metacognizione in cui gli studenti riflettono su ciò che è avvenuto nel corso della pratica autonoma. Si celebrano i successi di coloro che sono riusciti ad applicare una strategia nei loro pezzi, si chiede e riceve *feedback* dai compagni e dall'insegnante, si ragiona su cosa ha funzionato e cosa no, su come è andato il lavoro, sulle criticità, i punti di forza, gli obiettivi raggiunti e quelli da porsi nelle successive sessioni. La condivisione sostiene la crescita degli studenti come scrittori e rafforza la comunità, quindi è un momento prezioso da preservare e trasformare in *routine*.

- 11 Ad esempio, una strategia può essere un elenco di possibili modalità con cui «far pensare» un personaggio, oppure indicazioni su come manipolare il tempo in un racconto.
- 12 Nel volume troverete, accanto a una traduzione terminologica, anche il riferimento alla terminologia presente nei manuali americani, per consentire al docente che volesse consultare la bibliografia non ancora in traduzione italiana alcune parole chiave per orientarsi.
- 13 Quando parliamo di «sessione di Laboratorio» non ci riferiamo a ore di lezione condotte in modalità laboratoriale svolte in affiancamento alla normale attività didattica che si conduce in classe. Il WRW è una metodologia laboratoriale; tutte le ore di lezione, per chi la applica *in toto*, sono organizzate secondo questa modalità.

Come ben evidenziato dalle icone che descrivono l'articolazione della sessione di Laboratorio nella tabella alla pagina precedente, le lezioni devono essere mantenute brevi per proteggere il tempo da dedicare alla pratica autonoma della scrittura e della lettura. Ciascuna minilezione si snoda attraverso cinque fasi ben precise (connessione, insegnamento chiave, istruzione esplicita, coinvolgimento attivo, link) caratterizzate da specifiche azioni, obiettivi e da un linguaggio specifico, come descritto nella tabella sottostante.<sup>14</sup>

Il documento contenente le fasi e il linguaggio della minilezione e il modello per progettarela garantendo brevità e focalizzazione sono inclusi tra le Risorse online del volume. Già da questi materiali è forse possibile intuire come una simile struttura — se compresa e seguita in modo rigoroso — possa garantire al docente non solo di stare in tempi contenuti, ma anche di aumentare in modo consistente l'efficacia dell'insegnamento. Se impareremo a focalizzare in modo chiaro l'insegnamento chiave (cioè il contenuto principale, l'obiettivo) di ogni *minilesson*, a

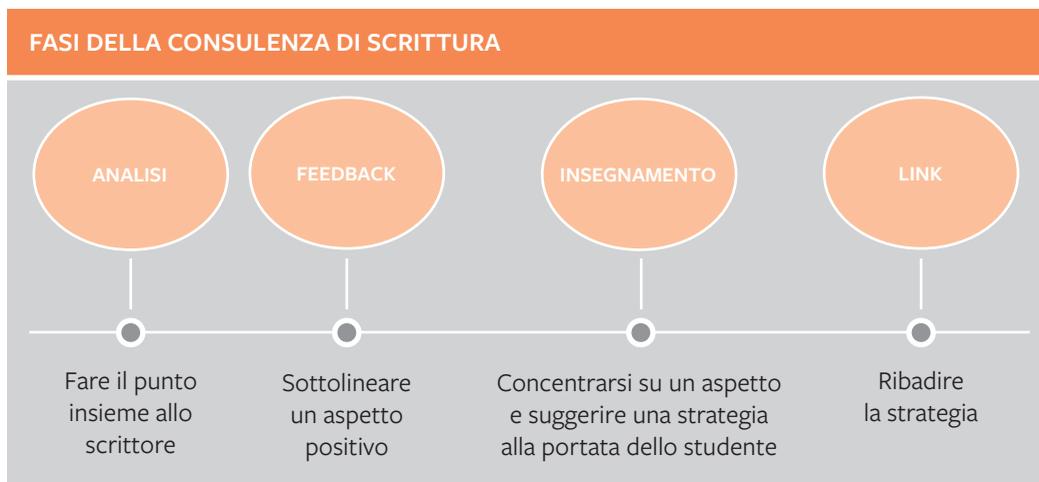
LE FASI DELLA MINILEZIONE	AZIONI E OBIETTIVI
Connessione	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Motivare gli studenti, spiegando il senso di ciò che verrà illustrato nella lezione e come si collega al quadro più ampio del loro lavoro.</li> <li>● Riprendere conoscenze già possedute a cui ci si vuole richiamare, aggiungendo nuovi tasselli.</li> </ul>
Insegnamento chiave	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Esplicitare attraverso una o due frasi molto semplici e dirette l'obiettivo e la focalizzazione della lezione.</li> </ul>
Istruzione esplicita	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Illustrare in forma esplicita e diretta una strategia, una tecnica, una procedura, una regola e darne esemplificazione pratica (<i>modeling</i>: ti mostro mentre faccio oppure ti mostro come fa questo scrittore) molto mirata sull'insegnamento chiave.</li> <li>● Offrire modelli esperti.</li> <li>● Condurre una pratica guidata.</li> </ul>
Coinvolgimento attivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fornire occasione di immediata applicazione della strategia illustrata con il supporto dell'insegnante.</li> <li>● Dare la possibilità di confronto e chiarimento con compagni e insegnante sulla tecnica appena illustrata.</li> <li>● Monitorare l'apprendimento girando tra i banchi, ascoltando e intervenendo se necessario (momento di valutazione formativa).</li> <li>● Incoraggiare e lodare i tentativi di applicazione degli studenti.</li> </ul>
Link	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Collegare l'oggetto della minilezione al lavoro presente e futuro dello studente.</li> <li>● Stimolare l'applicazione della strategia insegnata nella pratica autonoma della scrittura.</li> </ul>

<sup>14</sup> Per approfondire lo studio delle minilezioni di scrittura si rimanda a Poletti Riz, 2017, p. 115 e seguenti e a Calkins, 2014. I termini chiave sono ripresi nel glossario a fine volume.

mantenerne uno e uno solo e ad accompagnare i nostri studenti fornendo loro indicazioni esplicite e semplici che siano replicabili anche in autonomia, avremo davvero contribuito concretamente alla loro crescita come scrittori. Non solo avranno occasione immediata di sperimentare all'interno del coinvolgimento attivo della minilezione la tecnica proposta, ma potranno, durante l'ampio tempo della pratica autonoma che segue ogni lezione, servirsi delle strategie già loro note.<sup>15</sup>

Un altro ingrediente fondamentale del laboratorio che favorisce la personalizzazione dei percorsi, e di conseguenza l'inclusività, sono le consulenze individuali (*conference*): conversazioni a tu per tu fra insegnante e studente condotte nel momento della pratica autonoma, quando cioè la comunità è concentrata sulla scrittura. Non si tratta di un approccio tradizionale in cui l'insegnante corregge o lavora sul testo offrendo soluzioni, ma di uno scambio metacognitivo condotto dallo studente stesso e stimolato dalle domande del docente.

Ciò porta a un duplice risultato: da una parte l'allievo prende coscienza del suo processo, dei suoi obiettivi, dei punti di forza ed eventualmente delle aree critiche, dall'altro per il docente è una fase di ricerca in cui raccoglie evidenze per capire come intervenire a sostegno dello studente-scrittore. Dopo aver colto infatti il suo bisogno, aver osservato la fase del processo in cui si trova, l'insegnante decide quale strategia possa essere la più utile per rispondere alle esigenze dello studente e gliela propone ripercorrendo in linea di massima le fasi centrali della *minilesson* (istruzione esplicita, *modeling*, coinvolgimento attivo), ma in modo ancora più breve e concentrato. Prima di offrire il suo aiuto, però, l'insegnante avrà cura di dare un *feedback* allo studente-scrittore, in particolare mettendo in luce un aspetto positivo, facendo un complimento su uno



specifico aspetto del testo, della scrittura, del processo, oppure su un traguardo raggiunto. Si comprende bene come questi momenti possano essere definiti da molti il vero «cuore» del Laboratorio: si tratta infatti di minuti preziosi sotto vari punti di vista, soprattutto una volta che il docente avrà interiorizzato la nuova modalità di avvicinarsi a loro, di cogliere i loro bisogni e di accompagnare i suoi studenti-scrittori.<sup>16</sup>

Uno dei punti di forza comuni tra consulenze e minilezioni è che il loro fine è quello di fornire ai nostri alunni e alunne strumenti per migliorare come scrittori, non strategie esclusivamente funzionali a migliorare un determinato pezzo. «Teach the writer, not the writing»,<sup>17</sup> è l'esortazione che ci rivolge Lucy Calkins e noi non possiamo non dichiararci convinte che sia la strada giusta per crescere scrittori e scrittrici per la vita.

In questo pur breve *excursus* non può infine mancare uno dei protagonisti indiscussi del Laboratorio, forse il più amato dagli studenti. Si tratta del taccuino dello scrittore. Non si può in questa sede che tratteggiarne a grandi linee il senso e accennarne l'utilizzo, senza la pretesa di esaurirne

15 Oltre a consultare le minilezioni pubblicate in italiano o a tradurre quelle disponibili nei numerosi manuali in lingua, si possono costruire minilezioni ad hoc a partire da manuali di linguistica, di didattica della scrittura per addetti ai lavori, da testi scolastici, sulla base delle necessità della nostra comunità di pratica. Si legga a tale proposito l'articolo in sitografia di A. Pianigiani, *A scuola di scrittura* (2018), in cui si elencano testi e repertori da cui ricavare minilezioni in chiave WRW, come ad esempio il famoso *Ricettario di scrittura creativa* di Brugnolo e Mozzi (2000). Ad essi si aggiungono, tra gli altri, i libretti di B. Graziani (ad esempio *Desperate Writers. Vademecum per scrittori irriducibili*, 2013) o il volume a cura di A. Baricco e della Scuola Holden (2018).

16 Per le consulenze di scrittura si veda Poletti Riz, 2017, p. 186 e seguenti.

17 Lucy Calkins, 1994, p. 228.

le complessità. Ciò vale anche per tutte le altre componenti di questa vera e propria pedagogia: rinnoviamo dunque l'invito a studiarla e approfondirla sui testi già a disposizione in lingua italiana e possibilmente a sfidare anche quelli importantissimi in lingua inglese che si trovano in bibliografia. L'approfondimento è necessario al docente che sia seriamente intenzionato a modificare il proprio approccio all'insegnamento dell'italiano e applicare in classe il WRW con piena consapevolezza, per completare quella metamorfosi verso una rinnovata figura di insegnante-ricercatore, insegnante-regista, insegnante-scrittore, insegnante-maestro artigiano che opera con disinvoltura nell'ampia cornice di tale approccio metodologico.

Ma torniamo al taccuino, con la speranza che la breve trattazione contenuta in questa introduzione riesca nel suo intento di incuriosire e fungere da base di lancio verso un percorso di studio e crescita personale che anche noi abbiamo vissuto e che ci ha entusiasmato.

Che si tratti di un quaderno strutturato,<sup>18</sup> che sia un taccuino vero e proprio simile a quello di artisti e scrittori,<sup>19</sup> questo strumento si propone in primo luogo l'obiettivo di creare un ponte fra la scrittura e la vita, di far entrare cioè la scrittura nella vita e la vita nella scrittura. Non si tratta di un diario, ma certamente nemmeno di un quaderno scolastico con esercitazioni e contenuti didattici. Sul taccuino si scrive a casa e in classe; si raccolgono spunti, idee, «semi» che potranno germogliare successivamente nella stesura di testi completi. Vi si scrivono annotazioni che non hanno una struttura definita e fissa e nemmeno seguono tracce precise e vi trovano posto anche «lampi di scrittura»<sup>20</sup> (*quickwrite*), in cui ciascuno lascia scorrere la penna sulla pagina, sostenuto dalla forza della comunità, a seguito di uno spunto proposto e di solito creato dall'insegnante. Durante i «lampi» si scrive senza fermar-

si, si scrive senza pianificare, si scrive per esprimersi in libertà: l'obiettivo in questo caso è stimolare la creatività, rimuovere quei blocchi spesso legati al timore del giudizio. Ancora, sul taccuino si sperimentano tecniche di scrittura, diversificate a seconda della fase del processo in cui ogni studente-scrittore si trova: gli studenti imparano a utilizzare queste pagine come fanno i veri scrittori, applicando anche in modo autonomo ai loro testi le strategie apprese nel corso delle minilezioni. E allora proveranno, ad esempio, a modificare in fase di revisione un incipit scrivendone alcuni alternativi di getto sul taccuino secondo le indicazioni della strategia apposita, oppure, ancora in fase di prescrizione, si divertiranno a creare più di un possibile *setting* per la loro storia.

Sul taccuino si annota, prima guidati dall'insegnante e poi in maniera sempre più autonoma, per coltivare l'abitudine a fermarsi a osservare se stessi e il mondo attraverso la scrittura. Si osserva se stessi e anche il proprio processo di scrittura, le proprie abitudini, la vita da scrittori.<sup>21</sup> Insomma, il taccuino è uno strumento che da solo permette di far prendere consistenza viva ai capisaldi stessi della metodologia: autenticità, scelta, metacognizione, processo. In questo senso si tratta forse del simbolo del Laboratorio. Ma naturalmente, prima di proporlo in classe, è bene che l'insegnante lo sperimenti su di sé, vivendolo per un periodo consistente.

Il WRW ci invita, infatti, a diventare insegnanti-scrittori e lettori: noi vogliamo estendere a voi che leggete lo stesso invito, che diviene allo stesso tempo un augurio. Cresciamo come scrittori per sostenere la crescita dei nostri studenti-scrittori.

18 Nancie Atwell, ad esempio, non propone un vero e proprio taccuino nelle sue classi ma un quaderno strutturato in sezioni.

19 Tra la vasta bibliografia, ci piace rimandare qui ai contributi ricavati da chiacchierate con scrittori amici e riportati in *Novembre – Taccuini (Un tema del mese sui generis)* (2020) e nei due articoli scritti per noi da Alice Keller: *La cura del taccuino. Scrivere per cercare le parole dentro e fuori di noi (I e II parte)* (2021a; 2021b). Questi e altri contributi dedicati al taccuino sono rintracciabili in sitografia e utilizzando il motore di ricerca interno al sito [italianwritingteachers.it](http://italianwritingteachers.it).

20 «I lampi di scrittura servono per costruire resistenza, per allenarsi a scrivere senza interrompersi e per seminare idee. [...] Le uniche regole sono quelle di scrivere senza smettere per tutto il tempo stabilito (5 minuti circa), senza giudicarsi, senza far intervenire il nostro critico interiore e soprattutto divertendosi». Cfr. Poletti Riz, 2017, p. 96 e l'articolo di Romina Ramazzotti, *Quando la scrittura autentica va sostenuta: liberi di seguire le tracce (1ª parte)* (2021), in sitografia.

21 In Poletti Riz, 2017, p. 11 trovate un elenco di possibili tipologie e argomenti delle annotazioni.

# Guida all'utilizzo del volume

Ogni classe, ogni comunità di scrittori e scrittrici è un *unicum*, un ecosistema fragile e meraviglioso. Affinché la scrittura sia fertile per tutti, affinché in classe si realizzi l'«inclusione invisibile»<sup>22</sup> di tutti e di ciascuno, è necessario che ogni docente, come un sarto esperto, confezioni un abito su misura per i propri alunni e alunne.

Per questo il volume che avete in mano non intende offrirvi un pacchetto preconfezionato, ma si propone di essere ciò che consente al sarto di fare il vestito: è uno strumento che si colloca a metà tra il testo teorico *Scrittori si diventa*<sup>23</sup> e le guide dei docenti delle antologie scolastiche, e che intende accompagnare l'insegnante per un intero percorso, offrendo la possibilità di adattarlo alle proprie classi grazie a testi modello e strategie di scrittura differenti per grado di difficoltà e tematiche. Tale soluzione rende «personalizzabile» il percorso — calibrato sul triennio della secondaria di I grado — e consente di estendere l'utilizzo del volume anche agli ultimi anni della primaria o al biennio della secondaria di II grado perché non ragiona per classi, ma per tre livelli di competenza nel Laboratorio di scrittura: iniziale, intermedio e avanzato.<sup>24</sup>

Cosa troverete, dunque?

In ogni volume della serie troverete un *focus* monografico declinato secondo i principi del *Writing Workshop*, tradotto in un percorso completo scandito in tutte le fasi del processo di scrittura — dall'immersione alla valutazione, passando per la prescrittura e per i vari passaggi che conducono alla versione definitiva di un testo. Per ogni minilezione sviluppata vi verranno suggeriti adeguamenti «a misura di scrittori» e, per ogni fase di processo, indicazioni

pratiche per affiancare scrittori e scrittrici in consulenza. A questi strumenti si andranno ad aggiungere ulteriori proposte di attivatori e strategie per darvi la possibilità di costruire percorsi adatti a ciascuna delle vostre classi.

## Come utilizzare questo libro

Questo volume ha l'ambizione di cambiare con il lettore, da una prima lettura alle letture successive.

A chi lo legge la prima volta senza una preconoscenza del WRW propone un percorso di scrittura organizzato, con minilezioni pronte e materiali che trasformano comunque l'esperienza di scrittura degli studenti rendendola di maggiore qualità.

A chi vi arriva dopo una formazione sul WRW o dopo lo studio di altri manuali in italiano o in lingua straniera,<sup>25</sup> offre un'impalcatura per affrontare in modo progressivamente più sicuro il processo di insegnamento-apprendimento all'interno di questa pedagogia. Questo è possibile grazie all'accompagnamento metodologico (*coaching*) che guida la progettazione e la pratica riflessiva dell'insegnante e che offre un ventaglio di possibilità di scelta di strategie e alternative in base al contesto di apprendimento. Anche la grafica, i rimandi alle varie parti delle sezioni, il glossario dei termini legati al metodo aiutano a orientarsi e a personalizzare.

Con i volumi di questa serie, infatti, si intende offrire un affiancamento pratico agli insegnanti che stanno muovendo i primi passi verso la «rivoluzione» del WRW,

22 Si veda a tal proposito il contributo di Poletti Riz dal titolo *L'inclusione invisibile. La proposta del Writing and Reading Workshop* in Garulli, Pasetti e Viale (a cura di), 2021, pp. 33-38.

23 Poletti Riz, 2017.

24 Proposte calibrate su vari livelli e consulenze favoriscono l'inclusione e fanno progredire studenti con abilità diverse. Qui in particolare svilupperemo un percorso per un livello intermedio di competenza, ma forniremo consigli per chi ha studenti a un livello base o a un livello avanzato.

25 Le pubblicazioni dei maestri americani appartengono per larga parte alle case editrici Heinemann, Stenhouse e Corwin; esistono anche traduzioni in spagnolo o in francese rispettivamente delle case editrici Heinemann e Cheneliere Education. Si veda la bibliografia presente all'indirizzo [www.italianwritingteachers.it/bibliografia/](http://www.italianwritingteachers.it/bibliografia/).

a sostenere anche coloro che hanno già iniziato la loro sperimentazione e vogliono crescere ulteriormente, confrontandosi con una guida che accompagna il docente nella costruzione di unità sui generi letterari o sulle tipologie testuali e nel loro svolgimento. Chi si accingerà alla lettura con già al suo attivo un bagaglio di conoscenze di base potrà procedere più speditamente alla personalizzazione e alla pianificazione autonoma del proprio lavoro.

Tuttavia, da qualunque punto di partenza si affronti lo studio di questo libro, a una successiva lettura i suggerimenti *A misura di scrittori*, le indicazioni nei box *Come facciamo noi*, e gli altri commenti che guidano la metacognizione consentiranno ai docenti, grazie anche a progressive riletture, di mettersi in gioco sempre più liberamente staccandosi via via dall'attività proposta nel volume, man mano che si sentono sicuri. Intendiamo infatti, in linea con la *mission* dell'editore, promuovere competenza in voi colleghi affinché poi possiate promuoverla a vostra volta nei vostri studenti. E se un'opera metodologico-didattica continua a vivere e a offrire a ogni utilizzo nuovi spunti di lavoro calibrati sulle classi che sempre cambiano, porta sicuramente un valore aggiunto, perché non esaurisce la sua funzione di accompagnamento.

## Un volume a forma di Laboratorio

Questo volume si articola in due parti: la prima dedicata al processo di scrittura e la seconda alla valutazione. A sua volta, la prima parte si suddivide in due unità. L'Unità 1 corrisponde alla fase cosiddetta di immersione, la prima di un qualsiasi percorso di WRW, propedeutica allo studio

e alla progressiva comprensione dei generi e delle tipologie testuali. Durante l'immersione la classe si confronta con testi «mentore» che andranno letti indossando gli «occhiali» del lettore e dello scrittore. Gli studenti e le studentesse saranno messi a «marinare» in quelle pagine — come ci insegna Nancie Atwell<sup>26</sup> —, ragioneranno sulle loro caratteristiche e definiranno insieme all'insegnante quali elementi imprescindibili dovranno essere presenti all'interno dei lavori che si accingono a scrivere (racconti autobiografici o di finzione, testi *nonfiction*, poesie). Nella sezione dedicata all'immersione, pertanto, troverete testi modello selezionati per la loro qualità letteraria, funzionali anche per proporre strategie di lettura utili a potenziare le competenze di comprensione testuale. Tali testi, scaricabili dalle Risorse online, saranno ripresi interamente o in parte per insegnare strategie di scrittura.

Nelle Risorse online, inoltre, potrete consultare lo «Scaffale dei *mentor*», che fornisce una serie di consigli bibliografici, incentrati su altre opere non inserite nel volume, utili a consentire una più ampia scelta di testi mentore secondo i vostri gusti, le necessità didattiche e i contesti di apprendimento.

L'Unità 2 fornisce minilezioni e materiali per seguire ogni fase del processo di scrittura.

- A. Prescrittura con attivatori e strategie di pianificazione<sup>27</sup>
- B. Stesura delle bozze (*drafting*)
- C. Revisione
- D. *Editing*
- E. Pubblicazione.

Anche se il processo di scrittura ha fasi ben definite, qualunque persona si accinga alla scrittura ne segue uno proprio. Per questo motivo è importante condurre in classe diverse minilezioni per ciascuna fase del processo

<sup>26</sup> Atwell, 2015, p. 421.

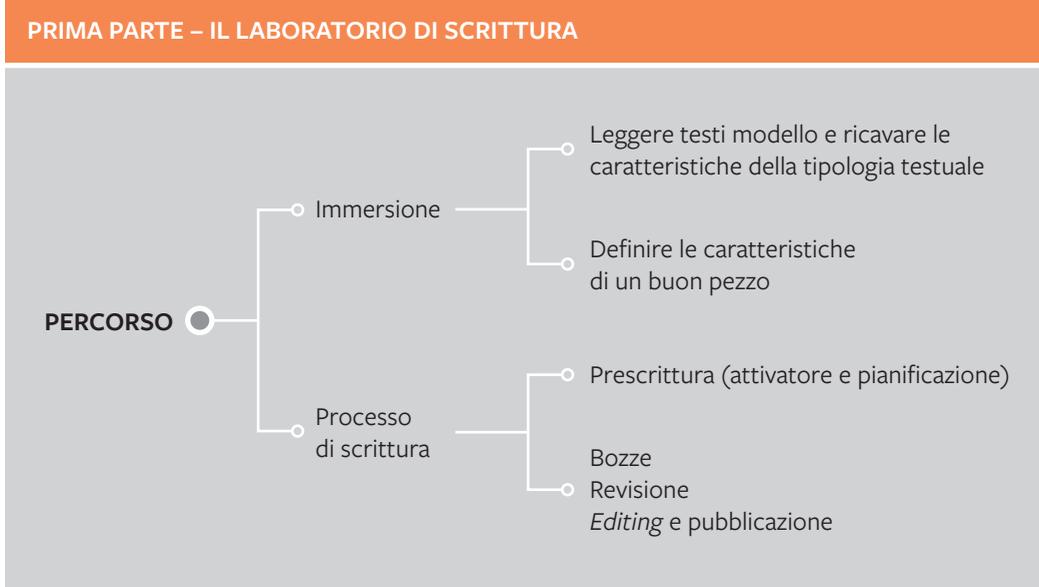
<sup>27</sup> Abbiamo concentrato qui i passaggi relativi a generazione, scelta e sviluppo delle idee e a quanto alcuni maestri americani chiamano *rehearsing*, che possiamo tradurre con «prove propedeutiche». Si veda, ad esempio, la «ruota» del processo di Serravallo, 2017, p. 13.

di scrittura: per dare modo ai nostri alunni e alunne di sperimentare strategie e tecniche differenti che permettano loro di trovare la propria personale strada all'interno della scrittura.

Prima di organizzare la prescrizione, occorre raccogliere semi di scrittura. Gli attivatori<sup>28</sup> ci permettono di prenderne consapevolezza, di registrarli e, magari, di coltivarli. Il WRW non prevede quasi mai la scrittura su traccia;<sup>29</sup> nel Laboratorio si lasciano gli studenti e le studentesse liberi/e di scegliere quali argomenti trattare e quali temi indagare all'interno dei generi e delle tipologie testuali che si stanno studiando insieme. Attraverso gli attivatori proposti, l'insegnante sprona scrittori e scrittrici ad attingere dal proprio bagaglio di esperienze e di letture gli elementi ritenuti significativi. Senza imposizioni. Senza ansie. Senza forzature. Ognuno scriverà di ciò a cui tiene davvero e lo farà attraverso la sua voce, facendo emergere, cioè, pian piano, un proprio stile personale.

La prescrizione è la fase in cui le idee dei ragazzi iniziano a strutturarsi in maniera via via sempre più definita. Per questo forniremo diverse strategie per pianificare un pezzo, sviluppare un personaggio, mettere a fuoco i temi del racconto e la motivazione che muove a scrivere di un determinato argomento, decidere uno stile...

Passando alla stesura delle bozze e alla revisione l'insegnante fornisce strategie di scrittura più specifiche per un affondo nel genere o nella tipologia. Sono gli scrittori e le scrittrici a stabilire quante bozze redigere, quali strategie specifiche introdurre nei propri pezzi, quando e dove revisionare e quando iniziare a farlo. Non lo fanno da soli: in queste scelte sono affiancati e consigliati dall'insegnante, scrittore esperto, che nel momento della scrittura autonoma li affianca e conduce consulenze individuali. Lo



stesso avviene durante l'*editing*, la rifinitura formale dei pezzi, fase in cui si propongono strategie volte a migliorare la correttezza. Come ogni compito autentico, il processo si conclude con la pubblicazione, o attraverso un momento di condivisione nella comunità di studenti-scrittori che celebrano i loro progressi o con il raggiungimento del pubblico reale a cui il testo è destinato. Questo perché nel Laboratorio la scrittura stessa è autentica.

La seconda parte del volume contiene l'Unità 3, dedicata sia all'autovalutazione da parte dello studente (A. Allo specchio) — sappiamo infatti quanto la metacognizione sia fondamentale per accrescere una competenza — sia alla valutazione (B. Considero valore). Al suo interno troverete proposte di autovalutazione, riflessioni, strumenti e pratiche per una valutazione che nutra e faccia crescere scrittori e scrittrici.

28 Cfr. Poletti Riz, 2017, pp. 71-80.

29 Fanno eccezione gli spunti per allenare il «muscolo della scrittura», ad esempio i lampi di scrittura, e altri sporadici casi per cui si rimanda alle pp. 173-174 di *Scrittori si diventa* (Poletti Riz, 2017) e alla serie di articoli pubblicati sul sito [italianwritingteachers.it](http://italianwritingteachers.it) dal titolo *Quando la scrittura autentica va sostenuta: liberi di seguire le tracce* (2021) (si veda la sitografia).

## Elementi chiave delle Unità

Ogni Unità ha una struttura riconoscibile con elementi ricorrenti che mettono in evidenza aspetti importanti dell'approccio didattico.

- Un elenco ragionato di **strategie per il livello intermedio** di cui vengono esplicitati insegnamento chiave e istruzione esplicita di altrettante minilezioni suggerite.
- **Minilezioni**<sup>30</sup> complete, sviluppate dall'elenco ragionato e affiancate da un accompagnamento metodologico, in cui si mettono in luce i punti chiave dell'agire didattico utili a adattare la proposta allo scenario della classe in cui si opera e/o a situazioni o contesti particolari.
- **A misura di scrittori**: proposte per adattare le minilezioni per studenti-scrittori esperti o al livello iniziale, al fine di favorire la personalizzazione e l'inclusione.
- **Zona consulenze**: breve appendice per accompagnare il docente nelle consulenze individuali attraverso una breve casistica a cui poter far fronte in situazione.

Inoltre, potete trovare i seguenti box di approfondimento:

- **Il digitale che aiuta**: con soluzioni utili per la Didattica Digitale Integrata.
- **Come facciamo noi?**: con ulteriori consigli pratici derivati dalla nostra esperienza diretta per organizzare al meglio il lavoro in classe.

## Progettare un percorso di scrittura

Quando ci accingiamo a progettare un percorso di scrittura in chiave WRW dobbiamo aver in mente tre parole chiave: organizzazione, flessibilità e adattamento. Nancie Atwell, citando Donald Graves, ce lo dice in modo chiaro: «Non è possibile insegnare la scrittura in questo modo se non si è ben organizzati»<sup>31</sup> e la nostra organizzazione non dovrà essere rigida ma aperta a qualsiasi cambiamento richiesto dalle necessità emerse nelle nostre classi.

Il primo passaggio da compiere in fase di progettazione è quello di definire i traguardi a cui tendere in termini di competenze (facendo riferimento al curriculum di Istituto), di obiettivi tecnici di scrittura e di obiettivi relazionali.<sup>32</sup> Soprattutto partendo dalla commistione tra i primi e i secondi potremo in primo luogo scegliere i testi mentore più adatti alle esigenze della classe quindi definire quante e quali strategie insegnare per ciascuna fase del processo di scrittura.

Di seguito abbiamo pensato di fornirvi del materiale utile alla progettazione: nell'infografica alla pagina seguente trovate gli obiettivi generici usualmente sviluppati all'interno di un percorso di scrittura e che troverete indicati in corrispondenza delle minilezioni e delle strategie proposte nel volume. Per ogni obiettivo generico è possibile individuare tratti più tecnici della scrittura. Ecco i più comuni, alcuni afferenti a più macro-obiettivi:

1. **Generare idee**: Scegliere un argomento – Individuare un tema.
2. **Sviluppare idee**: Individuare dettagli – Descrivere in modo vivido – Scrivere dialoghi efficaci – Manipolare il tempo e il ritmo della narrazione – Analizzare un

<sup>30</sup> Per approfondire lo studio delle minilezioni di scrittura si rimanda a Poletti Riz, 2017, p. 115 e seguenti. Per mantenere breve e focalizzata la minilezione, abbiamo usato le parole che useremo in classe, come avviene nelle *Units of Study* del *Teacher College*. Certamente potrete adattare, ma con l'accortezza di non allungare la durata della minilezione.

<sup>31</sup> Atwell, 2015, p. 26.

<sup>32</sup> Secondo i principi della progettazione a ritroso di Grant Wiggins e Jay McTighe (2004) e — per alcuni aspetti — della didattica per progetti.



- confitto – Utilizzare il linguaggio figurato – Sviluppare un punto di vista – Far dialogare stati d’animo e ambientazione – Utilizzare verbi specifici e parole piene.
3. **Far emergere i temi o il «So What?»:**<sup>33</sup> Sviluppare il tema/i temi attraverso dettagli – Sviluppare il tema/i temi attraverso un dialogo – Analizzare un conflitto – Utilizzare il linguaggio figurato – Far emergere la motivazione profonda che spinge a raccontare.
  4. **Dare struttura al pezzo:** Dividere in paragrafi – Utilizzare correttamente i connettivi – Creare un *incipit* e una conclusione efficaci – Padroneggiare il grafico della trama.

5. **Far emergere la propria voce:** Stabilire un tono – Trasmettere uno scopo – Stabilire una connessione con il pubblico – Utilizzare un lessico specifico e accurato.
6. **Autovalutarsi, correggersi, migliorarsi:** Manipolare il ritmo della narrazione – Utilizzare la punteggiatura in modo efficace – Rispettare le convenzioni ortografiche e grammaticali – Utilizzare un lessico accurato e specifico.

In chiusura di questa guida, vi proponiamo un percorso già progettato, che varierà a seconda del genere o della tipologia testuale trattati nei volumi della serie.

<sup>33</sup> Tema e «So What?» non coincidono. Mentre il primo è un’idea, un concetto generale spesso esprimibile in una sola parola (amicizia, pace, generosità, ecc.) su cui il testo ci porta a riflettere, il «So What?» per Nancie Atwell è la motivazione profonda che spinge scrittori e scrittrici a raccontare. Ad esso dedica una specifica minilezione consultabile in *Lessons That Change Writers*, 2002, pp. 38-43.

Abbiamo scelto sia di non suddividere in settimane il piano di lavoro per lasciarvi la libertà di gestire il tempo in classe, sia di proporre un percorso abbastanza articolato in modo che possiate scegliere a seconda del profilo e della

necessità delle vostre classi se affrontarlo *in toto*, se sostituire alcune lezioni con altre indicate in questo volume anche nei livelli iniziale e avanzato o con altre ideate da voi, o se eliminarne alcune.<sup>34</sup>

## COME FACCIAMO NOI?

Mentre progetto un'unità di scrittura, oltre a concentrarmi sui risultati attesi, dopo aver individuato i *mentor* necessari per l'immersione, cerco di assicurarmi di inserire nel percorso tappe connesse a ogni macro-obiettivo di scrittura. Utilizzando le tabelle in cui ho classificato le strategie — simili a quelle che troverete in questo volume — individuo quali minilezioni sono più adatte al raggiungimento di quegli obiettivi in base alle fasi del processo di scrittura e al livello dei miei scrittori.

Una volta che ho progettato l'unità, penso alle strategie che prevedo saranno più utilizzate dai miei studenti e creo un toolkit con gli strumenti più utili alla classe, soprattutto organizzatori grafici che sintetizzino le strategie e una raccolta di testi mentore. Questi materiali potranno essere consegnati prima, durante o al termine della lezione.

Silvia

Scrittura e lettura sono due facce della stessa medaglia e nel Laboratorio spesso dialogano tra di loro in modo serrato. Quello che i nostri studenti apprendono da lettori sarà loro utile affrontando il percorso di scrittura, così come le strategie che imparano scrivendo saranno da loro riconosciute nei testi che leggono. Chiudendo questo capitolo vi consigliamo, dunque, di progettare percorsi in cui alcuni degli aspetti testuali o delle strategie incontrate da lettori in fase di immersione trovino un corrispondente in una o più minilezioni di scrittura.

Che questa esperienza di Laboratorio sia un bel viaggio per voi e per le vostre classi.

*Silvia Pognante, Jenny Poletti Riz,  
Romina Ramazzotti*

<sup>34</sup> Dalle Risorse online potrete scaricare il modello da utilizzare come base per progettare percorsi su misura per le vostre classi. Tutte le strategie a cui si fa riferimento nella tabella alle pagine seguenti sono descritte all'interno del volume; o nelle minilezioni sviluppate per intero o come proposte per il livello intermedio attraverso l'esplicitazione dell'insegnamento chiave e dell'istruzione esplicita. Allo stesso modo sono reperibili, o nel volume o tra i materiali aggiuntivi nelle Risorse online, tutti i testi modello citati o i riferimenti agli stessi.

## PROGETTAZIONE DI UN'UNITÀ DI APPRENDIMENTO DI SCRITTURA

### TIPOLOGIA/GENERE TESTUALE: IL RACCONTO REALISTICO

DOCENTE \_\_\_\_\_ SCUOLA \_\_\_\_\_  
 ANNO SCOLASTICO \_\_\_\_\_ CLASSE \_\_\_\_\_

#### Quali traguardi di competenza?

- Esprimersi efficacemente in forma scritta producendo testi dal contenuto denso e ricco mettendo in atto le tecniche apprese.
- Produrre testi corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi.
- Utilizzare un lessico denso, ricco e adeguato al contesto.
- Padroneggiare consapevolmente prescrizione – stesura bozze – revisione – *editing*.

#### Quali obiettivi tecnici di scrittura?

- Dare una struttura al proprio testo e narrare in modo vivido.
- Ideare un personaggio coerente e complesso.
- Far emergere la propria voce e il «So *What?*» del pezzo.

#### Quali obiettivi relazionali?

- Sollecitare alla riflessione metacognitiva collaborando nell'attivazione delle strategie.
- Esplorare, con la scrittura realistica, emozioni e reazioni dell'altro da sé.

#### MINILEZIONI – STRATEGIE

#### MENTOR – MATERIALE PER MODELING

#### OBIETTIVI DI SCRITTURA

#### IMMERSIONE

<b>Che sagoma! Anatomia del personaggio</b> Analizzare un personaggio a partire dalle evidenze testuali.	Testo <i>#veniteaprenderci</i> di M. Magnone e attivatore grafico <i>Sagoma del personaggio</i> (vuota e compilata per il <i>modeling</i> )	Leggere da lettori – Collaborare con altri scrittori
<b>Qual è il tuo demone?</b> Riconoscere il conflitto.	LIM per proiettare video musicale <i>Demons</i> del gruppo Imagine Dragons e attivatore grafico <i>Sagoma del personaggio</i> (vuota e compilata)	Leggere da lettori – Collaborare con altri scrittori
<b>Gesti che contano</b> Mettere in relazione i dettagli emergenti per comprendere meglio il personaggio.	Testo <i>Chiro</i> di G. Marchetta	Leggere da lettori – Leggere da scrittori
<b>Ingredienti di una storia</b> Riconoscere le sequenze.	Testo <i>La cosa giusta</i> di F. Geda	Leggere da lettori – Leggere da scrittori

<b>Cosa c'è di nuovo?</b> Definire le caratteristiche di un racconto realistico di qualità.	Lavoro di immersione svolto con l'unità sul racconto autobiografico (eventualmente utile la relativa <i>rubrica</i> di valutazione) <sup>35</sup>	Leggere da lettori – Collaborare con altri scrittori
<b>PRESCRITTURA</b>		
<b>Storie dalle storie</b> Generare idee interrogandosi su altre storie.	Testo <i>Il fazzoletto bianco</i> di V. Boldis e A. Toffolo, titoli di cronaca. Taccuino del docente per il <i>modeling</i>	Generare idee
<b>Il personaggio</b> Definire la personalità realistica del personaggio.	Attivatore grafico <i>Sagoma del personaggio</i> (vuota e compilata)	Sviluppare idee
<b>Disegna disegna disegna, scrivi scrivi scrivi</b> Equilibrare il tempo e le energie da dedicare alle diverse parti del racconto.	Quaderno delle bozze per il <i>modeling</i> del docente	Sviluppare idee – Dare struttura al pezzo
<b>Esplora il setting</b> Individuare e definire l'ambientazione.	Testo <i>Il più stupido erbivoro del mondo</i> di C. Cavina e Attivatore grafico «Luogo-Dettagli»	Generare idee – Sviluppare idee
<b>STESURA BOZZE</b>		
<b>Concentrati sul tempo</b> Creare tensione narrativa dilatando le scene.	Quaderno delle bozze per il <i>modeling</i> del docente	Dare struttura al pezzo – Sviluppare idee
<b>Dai post-it alle sequenze</b> Sviluppare la sinossi creando scene.	Minilezione <i>Ingredienti di una storia</i> (ripresa da Classroom o altra modalità di raccolta e organizzazione delle strategie già presentate)	Dare struttura al pezzo – Collaborare con altri scrittori
<b>Pronti? Via!</b> Sperimentare diverse forme di incipit secondo una precisa intenzione narrativa.	Testo <i>La cosa giusta</i> di F. Geda e taccuino per il <i>modeling</i> , altri racconti <i>mentor</i>	Sviluppare idee – Far emergere la propria voce
<b>REVISIONE</b>		
<b>Il racconto multiscena</b> Unire scene con diversa ambientazione e con più personaggi.	Testo <i>La cosa giusta</i> di F. Geda e materiale di cancelleria	Dare struttura al pezzo
<b>Riprova il tuo finale</b> Costruire un finale che rinforza il «So <i>What?</i> ».	Taccuino del docente per il <i>modeling</i>	Far emergere il «So <i>What?</i> » – Far emergere la propria voce
<b>Una stanza piena di chiacchiere</b> Rendere i dialoghi significativi.		Far emergere la propria voce – Far emergere il «So <i>What?</i> » – Dare struttura al pezzo
<b>Dettagli preziosi</b> Arricchire la qualità del linguaggio con dettagli colti dal quotidiano.	Taccuini anche già completati, oltre quello in corso d'uso	Far emergere la propria voce

## EDITING

<b>I miei punti (un po' meno) deboli</b> Come tener conto dei propri punti deboli di scrittore durante l' <i>editing</i> .	Schema denominato «I miei errori ricorrenti» e dizionario	Autovalutarsi, correggersi, migliorarsi
<b>Se -mente, non serve</b> Limitare l'uso degli avverbi per un lessico più incisivo.	Dizionario, anche online	Autovalutarsi, correggersi, migliorarsi

## PUBBLICAZIONE

<b>Celebrazione</b> Collaborare tra compagni fornendo un <i>feedback</i> costruttivo.	Minilezione su prassi delle conferenze tra pari	Leggere da lettori – Leggere da scrittori
--	---	---



35 Cfr. Pognante e Ramazzotti, 2022, p. 34.

## Unità 2 Il processo di scrittura

# SCRITTORI E SCRITTRICI A BOTTEGA

*«Quando gli autori inventano una nuova realtà, devono entrare completamente in quel mondo. Devono vedere il luogo attraverso gli occhi dei personaggi, sperimentare i conflitti e i lati positivi delle relazioni tra i personaggi, conoscere profondamente ogni evento che comparirà nella storia così come tanti altri eventi importanti che non saranno narrati.»*

H. Lattimer

# A. Prescrittura

## ATTIVATORI E STRATEGIE DI PIANIFICAZIONE

*«Una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere.»*

G. Rodari

# Attivatori

## Perché gli attivatori

Le «Attività che attivano» hanno l'obiettivo di fornire spunti per «migliorare la fluidità nella scrittura, smuovere la creatività e costruire una sorta di banca dati di idee da utilizzare per la stesura di bozze più ampie».<sup>1</sup>

## Gli attivatori: tre cose da non dimenticare

- Un attivatore è un mezzo, non un fine: il punto non è creare qualcosa di «carino» ma estemporaneo, bensì iniziare a generare idee per la scrittura, da utilizzare in questo percorso o anche in momenti successivi.
- Gli attivatori non sono usa e getta: dobbiamo insegnare ai nostri studenti a rileggerli per trovare nuovi stimoli da coltivare. Per questo, può essere sufficiente proporre un solo attivatore per ciascun percorso di scrittura.<sup>2</sup>
- Gli attivatori non sono specifici per un genere/una tipologia testuale, ma alcuni possono meglio adattarsi a particolari generi/tipologie.

## Nella scrittura realistica, come possono essere gli attivatori?

### *Attivatori grafici*

Scegliere di proporre un attivatore grafico equivale a porre l'accento sul potere rievocativo delle immagini. Generare repertori di idee tramite il disegno richiede un tempo più lento di quello necessario a raccogliere spunti scritti; un tempo in cui scrittori e scrittrici superano l'immediatezza dello slancio e iniziano a recuperare dalla propria esperienza o immaginare (creando con la fantasia, rielaborando un ricordo da cui poi si distaccheranno) territori di scrittura che a loro interessa esplorare.

Partire da qualcosa di concreto (ad esempio un oggetto, come nella minilezione n. 5, ma anche un luogo, un nucleo di azione, una parola che ci ha colpito) permette di reagire a uno stimolo: lo studente e la studentessa riflettono su cosa ne pensano di un dettaglio e, di conseguenza, scoprono che hanno qualcosa da dire e da raccontare. L'attivatore, quindi, in nessun modo può essere inteso come una traccia (ad esempio: «Guarda questa fotografia e descrivila in modo soggettivo e oggettivo»), richiesta che incontriamo spesso nei manuali scolastici) bensì come uno stimolo che potrebbe, o meno, generare pensiero e creatività, secondo percorsi e piste che non sempre come docenti possiamo prevedere.

<sup>1</sup> Poletti Riz, 2017, p. 41. Oltre a generare idee in un modulo di scrittura, gli attivatori servono anche a esplorare i propri «territori di scrittura» (come li chiama Nancie Atwell, 2015, p. 78) quando si intraprende il Laboratorio o si inizia a usare il taccuino dello scrittore.

<sup>2</sup> Se i vostri studenti dovessero trovarsi in difficoltà nella compilazione di un attivatore, potete sostenerli con gli spunti che trovate in *Zona consulenze*.

Scegliere immagini come attivatori è efficace per portare la scrittura direttamente nell'azione, evitando il rischio di false partenze o racconti che non hanno un cuore, che non rispondono al «So *What?*».<sup>3</sup> Fanno al caso nostro fotografie di alunni e alunne ma anche pagine di riviste. Il loro ruolo è farci immaginare una relazione fra quei personaggi, cosa è accaduto loro prima o dopo l'istante fissato nella fotografia.

Sarà importante dedicare poi più momenti, durante il processo di scrittura, a questa fase, anche recuperando attivatori che erano stati predisposti o pensati in relazione ad altri generi letterari, o addirittura proposti durante il Laboratorio di lettura: ad esempio una poesia a ricalco,<sup>4</sup> da intendersi come attività di comprensione, può diventare in un secondo momento occasione di scrittura autentica, rielaborata e personale.

## Liste

Una lista è uno strumento semplicissimo ma dalle enormi potenzialità. Le liste allenano la memoria e la curiosità, danno spazio alla fantasia e aiutano a soffermarsi su dettagli o particolari, reali o immaginati, su cui non si era posta attenzione in precedenza. Osservare più liste, poi, permette di mettere a fuoco le idee, i pensieri o i valori che ritornano nel nostro immaginario e che quindi, forse, sono particolarmente significativi come territori di scrittura.<sup>5</sup> Proviamo a fare un semplice esempio. Nella lista dei miei luoghi del cuore potrei avere inserito il campo da calcio; nella lista dei cinque oggetti più significativi per me, un pallone; in quella delle cinque persone che più mi sono vicine, potrei aver scelto anche il mio allenatore. Dunque, il calcio sembra davvero un mio interesse; in questo esempio si

tratta di qualcosa che probabilmente è già esplicito e di cui ho consapevolezza, ma in altri casi potrebbe anche essere qualcosa di più sommerso, che non avevo davvero focalizzato e merita di essere esplorato.<sup>6</sup>

Anche per le liste, possiamo prevedere livelli diversi di proposta a seconda degli scrittori e delle scrittrici che abbiamo in classe: da liste semplici, costituite da un elenco, a liste più elaborate, che prevedono anche una riflessione sui temi emergenti.

Nel caso specifico del racconto realistico, per farsi un'idea da subito della struttura breve e focalizzata di questo genere, suggeriamo attivatori che aiutino a esplicitare sensazioni vivide, scene potenti. Perciò potranno essere proprio liste di momenti che muovono emozioni intense, da quelle positive a quelle invece dolorose.

## Scritture in risposta a un testo

Come nel caso delle liste, anche scrivere in risposta a un testo implica lo stabilire con esso delle connessioni significative, e per questo motivo è un attivatore che viene normalmente proposto in modo diverso a seconda dell'esperienza delle classi. Quelle meno esperte hanno bisogno di stimoli chiari, ovvero tracce di scrittura che aiutino a sperimentare per la prima volta in che modo nasce una connessione autentica con il testo. Come già abbiamo sottolineato, non si tratta di scrivere a partire da una traccia chiusa proposta dall'insegnante in seguito alla lettura di un brano. Nelle antologie, ad esempio, capita di trovare uno spunto di questo tipo: «Nel brano che hai letto manca il finale: immaginalo tu». Quando il finale non è soddisfacente per alcuni lettori, in classe può nascere effettivamente l'esigenza di mettersi alla prova in questo modo. Ma non è

3 Vedi ad esempio, in Pognante e Ramazzotti, 2022, la minilezione n. 7, relativa al testo autobiografico.

4 Sul ricalco, vedi Poletti Riz, 2017, p. 75.

5 Vedi Atwell, 2015, da p. 78. Per idee sulle liste, si può consultare la scheda nelle Risorse online *Spunti per le liste*.

6 Il taccuino va arricchito per poter essere un vero e proprio serbatoio di spunti autentici. Cfr. De Martin, 2019 in sitografia.

sempre così, pertanto non è questa la connessione che può generare nuovi e personali territori di scrittura. Facciamo ancora una volta un esempio ricorrente nei libri di lettura e nelle antologie. Tipicamente, tra le domande di comprensione sui brani, troviamo stimoli come questo: «Ti è mai capitato di vivere un'esperienza/emozione simile a quella del personaggio? Racconta». Ogni docente ha sperimentato la spiccata capacità di molti alunni di sfuggire a domande analoghe, rispondendo con un laconico «No».

Affinché la scrittura in risposta a un testo si configuri come un attivatore, la nostra proposta dovrà lasciare aperto il maggior numero di strade percorribili. È il momento per instaurare delle routine di pensiero applicabili a diverse necessità di scrittura, efficaci quindi per generare idee ma anche ulteriori domande, ovvero argomenti che si potranno esplorare in futuro con diverse tipologie testuali. Fanno al caso nostro, quindi, frasi che incoraggiano la riflessione:

- Questo testo mi fa pensare a/che...
- Prima di leggere credevo che... e invece adesso penso che...
- Il testo è importante per me...
- Dal racconto ho capito che...

Alle classi di livello intermedio/avanzato, potremo lasciare maggiore autonomia con richieste come questa: «Scegli una frase di questo racconto (può essere anche il verso di una poesia) che ritieni per te significativa, e utilizzala come incipit per un lampo di scrittura»,<sup>7</sup> ricordandoci che non è detto che poi quel lampo venga effettivamente sviluppato in una bozza. In alternativa, attraverso minilezioni di lettura, insegneremo come dialogare con un testo per rintracciare temi, scovare connessioni, riflettere sui personaggi in modo da decidere autonomamente come reagire a esso. Dopo che uno studente o una studentessa, ad esem-

pio, ha approfondito i desideri e le passioni di un personaggio, in modo del tutto autonomo e senza una traccia definita, potrebbe trasformare proprio quel personaggio nel suo protagonista. È quello che capita nei siti dedicati alle opere di *fan fiction*, molto frequentati dagli adolescenti, in cui possono pubblicare racconti o romanzi generalmente etichettati come *spin off*. Scrittori in erba immaginano storie parallele di cui diventano protagonisti i personaggi principali o secondari presenti in saghe letterarie o televisive, spesso con sviluppi narrativi alternativi (Harry ed Hermione fidanzati; Jon Snow che sale sul trono di spade; ecc).<sup>8</sup> Oppure si può raccontare la stessa vicenda da diversi punti di vista, conferendo un ruolo più attivo e più importante a personaggi in origine minori.<sup>9</sup> Nulla vieta, peraltro, di immaginare un *prequel* o un *sequel* di una storia già nota, indagando con l'immaginazione un aspetto non del tutto chiarito di un personaggio oppure illuminando un angolo buio della sua storia. Sono le cosiddette *backstory*, i retroscena che vengono solo accennati nel racconto originario e chi legge può avere necessità di esplorare, per capire meglio.

Un'altra possibilità, se si tengono bene a mente tutte le considerazioni fatte finora, è quella di scrivere in risposta a una canzone (idea che talvolta i giovani scrittori e le giovani scrittrici hanno già). Le parole di una canzone possono essere di ispirazione per un intero racconto o per un semplice passaggio: la domanda «Do you really want to live forever?» degli Alphaville ha generato una storia su un immortale che non vuole più esserlo, mentre al contrario il desiderio dei Modà — «Se si potesse non morire...» — ha ispirato un finale triste ma efficace in un racconto realistico.

Analoga è la pratica di suggerire come attivatore una poesia che può essere trasformata in racconto, se c'è un personaggio forte che emerge nell'immaginario dei lettori. Ancora più inclusiva, sarà la proposta di un'immagine o un

7 «I lampi di scrittura servono per costruire resistenza, per allenarsi a scrivere senza interrompersi e per seminare idee. [...] Le uniche regole sono quelle di scrivere senza smettere per tutto il tempo stabilito (5 minuti circa), senza giudicarsi, senza far intervenire il nostro critico interiore e soprattutto divertendosi». Poletti Riz, 2017, p. 96. Cfr. anche il glossario. Si veda anche la scheda fornita nelle Risorse online, *Regole per i quick write*.

8 Come suggestione metaletteraria, vedi Rowell (2016) e Rowell (2017).

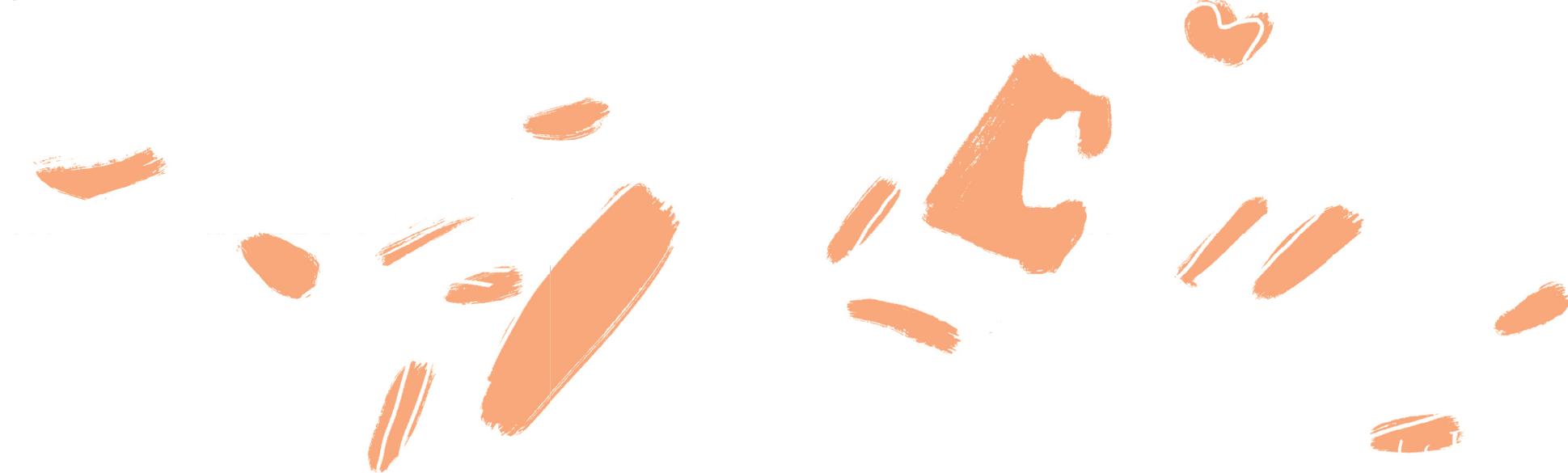
9 Si tratta di quel genere di testo espanso che Donata Meneghelli definisce *paraquel*, ovvero sviluppo parallelo rispetto alla vicenda originaria. Per una prima introduzione, si veda Meneghelli, 2021 in *sitografia*.

albo illustrato non narrativo dai quali possono avere origine idee di personaggi, o scene emozionanti.

Quale forma prende l'attivatore in questo caso? Potrebbe avere una forma grafica (una serie di vignette), essere una lista, o svilupparsi in tanti brevissimi lampi di scrittura come riflessioni personali, dialoghi, lettera a..., confronto fra personaggi, ecc.

Quali testi proporre? Come sceglierli?

La risposta è molto ampia e dipende sia dal tipo di lettori/scrittori che abbiamo in classe, sia dagli obiettivi che ci siamo prefissati: se i nostri alunni e alunne sono abbastanza esperti e non rischiamo di confonderli, possiamo proporre loro anche testi di genere/tipologia differente da quella che stiamo affrontando in quel momento; se invece vogliamo concentrarci esclusivamente sul genere al centro del percorso in via di svolgimento, possiamo riprendere i brani già condivisi in fase di immersione, proponendone uno a nostra scelta per il *modeling* della strategia, e lasciare a loro la possibilità di scegliere su quale navigare durante il coinvolgimento attivo.



# ATTIVATORI – ELENCO RAGIONATO DI STRATEGIE PER IL LIVELLO INTERMEDIO

Le strategie riassunte nella tabella si prefiggono di promuovere in scrittori e scrittrici la generazione di idee. La prima, sviluppata nella minilezione a seguire, prevede la realizzazione di un attivatore grafico; la seconda di una lista (che si

può trasformare in modo grafico); la terza, adatta a chi ha già una buona dimestichezza con il WRW, prevede la scrittura in risposta a un testo.

OBIETTIVI		MINILEZIONI – STRATEGIE	ISTRUZIONE ESPLICITA
Generare idee		<b>5. Oggetto persona pensiero</b> Prendere spunto da elementi reali per generare racconti realistici.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osserva l'attivatore grafico che ti è stato fornito.</li> <li>• Scrivi nel rettangolo alcuni oggetti per te significativi che sono presenti a casa tua, a casa di un parente o di un amico, a scuola, ecc.</li> <li>• Prova a mettere in relazione ciascun oggetto con una persona che conosci, ma che non ha niente a che fare con esso.</li> <li>• Quali pensieri potrebbe fare quel personaggio? Come potrebbe comportarsi? Scrivi i pensieri nel fumetto e le azioni nel riquadro sottostante.</li> </ul>
Generare idee		<b>La biblioteca scolastica</b> Riflettere sulle proprie conoscenze per rintracciare un terreno di scrittura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disegna sul tuo taccuino tanti rettangoli (che rappresentano dei libri) quante sono le tue materie scolastiche.</li> <li>• Per ciascun rettangolo, scegli un argomento che ti sta a cuore, che ti ha colpito di più, che vorresti approfondire tramite una storia.</li> <li>• Elimina con un tratto di matita tutti i rettangoli che hai completato con un po' di fatica o che, a una rilettura, non ti sembrano poi così interessanti perché non senti un legame.</li> <li>• Scegli uno dei rimanenti e prova a chiederti se lì c'è un terreno da esplorare. Qualcuno da conoscere meglio? Un dettaglio che si potrebbe mettere in luce? Un «E se?» che potrebbe dare il via a un'avventura epica? Scrivi di getto sul taccuino le idee di storie che hai pensato.</li> </ul>

OBIETTIVI	MINILEZIONI – STRATEGIE	ISTRUZIONE ESPLICITA
Generare idee 	<b>Storie dalle storie</b> <sup>10</sup> Generare idee interrogandosi su altre storie.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leggiamo il testo insieme a voce alta.</li> <li>• Al termine della lettura, prova a sviluppare un lampo di scrittura a partire da una di queste domande stimolo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cosa noti, quale momento ti colpisce di più?</li> <li>– Ci sono scelte del protagonista che ti hanno stupito? Cosa ti aspettavi?</li> <li>– Come interpreti il finale: è positivo o negativo? Altre interpretazioni che vedi possibili?</li> <li>– C'è un momento della storia che riesci a visualizzare meglio? Prova a disegnarlo o trasformarlo in dialogo, in una scena allargata con i cinque sensi e i pensieri dei personaggi.</li> </ul> </li> <li>• Osserva ora gli spunti che hai nel taccuino: c'è qualche angolo buio della storia che potrebbe essere illuminato? C'è un personaggio di cui vorresti indagare il passato, il presente, il futuro? Questa vicenda potrebbe intersecarsi con quella di un altro personaggio che hai a cuore?</li> </ul>

## COME FACCIAMO NOI?

In relazione alla scrittura in risposta a un testo, vorrei raccontarvi cosa è accaduto nella classe prima di una scuola secondaria di I grado in cui stavo lavorando sull'*Iliade*. Un'alunna ha fatto notare ai compagni la contraddizione agita dalla dea Teti: la madre di Achille desidera che lui mantenga la promessa di non tornare in battaglia, evitando così che compia il suo destino fatale; tuttavia, lei stessa sale al monte Olimpo per chiedere a Zeus di infliggere pesanti sconfitte ai Greci affinché chiedano al figlio di tornare a combattere. Abbiamo discusso in plenaria su quali diversi sentimenti agitano una madre che si comporta così (abbiamo usato un attivatore grafico da me elaborato, che chiamo «Iceberg dei sentimenti»: nella punta dell'iceberg scriviamo ciò che resta in superficie, ovvero i gesti e le reazioni del personaggio; nella parte sommersa facciamo ipotesi su tutti i sentimenti che possiamo intuire come cause di quei gesti o quelle reazioni). La ragazza ha quindi deciso, durante il percorso di scrittura *fiction non realistica*, che il suo lavoro finale sarebbe stato appunto un racconto sulla semidea.

Daniela

<sup>10</sup> Premesso che la strategia è stata appositamente pensata con domande-stimolo molto generali, adattabili a più storie, suggeriamo l'albo illustrato *Il fazzoletto bianco* (Boldis e Toffolo, 2010) perché, negli anni, sia con gruppi di lavoro di adulti sia nelle classi, si è rivelato particolarmente generativo di interrogativi che rimangono aperti, necessità di confronto sulle motivazioni e i sentimenti dei personaggi, diverse reazioni rispetto al finale. Anche i fatti di cronaca sono storie da cui possono nascere le nostre narrazioni: la minilezione può essere infatti applicata ad articoli di quotidiani scelti dal docente o dagli alunni più curiosi o già esperti di WRW.

# MINILEZIONE N. 5

## OGGETTO PERSONA PENSIERO



FASE DEL PROCESSO	OBIETTIVO	DURATA
Prescrittura	 Generare idee	Minilezione: 40 min. Sessione di laboratorio: 55 min.

### CONNESSIONE

Lo scorso fine settimana sono stato a casa dei miei genitori e mia madre mi ha chiesto di aiutarla a riordinare una parte del garage. Non che ne avessi molta voglia, ma... come potevo rifiutarmi? Per la verità non abbiamo concluso molto, perché mi sono perso a scartabellare tra le pile di documenti conservati in un grande comò. E poi, le scatole di ricordi che ho ritrovato! Dovete sapere che mia madre conserva sempre tutto. Mentre procedevamo, abbiamo liberato il piano di un grande tavolo di legno e... che sorpresa! Ho trovato inciso il nome di mio padre e quello di mio zio. E lì mi è venuta un'idea di cui adesso vi voglio parlare.

### INSEGNAMENTO CHIAVE

Quando stiamo cercando idee per un racconto realistico, possiamo partire da un oggetto reale, aiutandoci con l'attivatore grafico che adesso vi distribuisco. L'idea è di «scompigliare le carte», prendendo spunto dalla nostra vita per generare l'idea di una storia (e tenendo ben presente la differenza con l'autobiografia!).



#### **Risorse online:**

Attivatore grafico *Oggetto persona pensiero*

### ACCOMPAGNAMENTO METODOLOGICO



Resta inteso che l'attivatore grafico potrebbe anche essere disegnato dagli studenti e dalle studentesse sul taccuino (con i più grandi funziona meglio questa possibilità).

## MODELING

Prima di darvi le indicazioni operative, vorrei farvi vedere mentre compilo il mio attivatore, facendo riferimento allo spunto da cui sono partito. Vedete? Qui scrivo la parola «tavola» e per ricordarmi di cosa si tratta scrivo anche il nome di mio papà e di mio zio. Ora provo a pensare: chi ha scritto quei nomi? Allora scrivo il nome di mio papà nella sagoma. Perché l'ha scritto? E quello dello zio c'era già? Cosa ha pensato papà mentre incideva il nome sul tavolo? Non aveva paura di essere visto dalla sua mamma?

Questo spunto mi piace particolarmente: il papà che incide il suo nome sul tavolo, sopra quello dello zio, sperando di non essere visto dalla nonna. Come avrà potuto pensare che nessuno se ne accorgesse?

## ISTRUZIONE ESPLICITA

- Quando devi generare idee, puoi utilizzare l'attivatore grafico che ti ho proposto — e che puoi disegnare con rapidi tratti sul tuo taccuino.
- Scrivi il nome di un oggetto nel rettangolo.
- Ora scrivi il nome di una persona (o di un personaggio) slegata da quell'oggetto, o che secondo te potrebbe avere una connessione di qualche tipo.
- Chiediti: «Cosa avrà pensato?». Prova a scrivere dentro il fumetto. Puoi anche aggiungere delle azioni nel riquadro sottostante per pensare a delle azioni che avrebbe potuto compiere.

Abbiamo anticipato il *modeling*, in questo caso, perché era molto più chiaro prima far vedere la strategia in azione e poi ribadire l'istruzione esplicita. È evidente che il docente può compiere una scelta diversa.

- L'attivatore è facilmente adattabile al racconto di fantasia; basta infatti decidere di sostituire l'oggetto con un oggetto magico, oppure farlo interagire con un personaggio del mondo fantastico (un mago, un drago, una fata, ecc.). Più complesso ma anche più stimolante è ipotizzare una reazione «fantastica» a una coppia ordinaria di oggetto e personaggio:<sup>11</sup> un ragazzo che scopre che la caffettiera di casa produce arcobaleni, una nonna anchilosata che riesce misteriosamente a salire con destrezza sugli alberi, ecc. Vale lo stesso per i racconti di genere codificato (giallo, horror, ecc.).
- In ogni caso, l'oggetto serve a generare curiosità: come sarà andata? Qual è la storia di queste persone in rapporto a questo oggetto?

<sup>11</sup> Il riferimento è al binomio fantastico, così come pensato da Gianni Rodari. Si veda Rodari, 1997, pp. 25-29.

## COINVOLGIMENTO ATTIVO

Prova tu. Pensa a un oggetto e scrivilo nel rettangolo, poi fallo interagire con un personaggio. Se le idee non arrivano, non scoraggiarti! Cambia oggetto o personaggio (o entrambi!) nel riquadro successivo, fino a che non trovi una buona combinazione. Discuti poi della tua idea con il tuo compagno di banco.

## LINK

Sapete? Questa idea del tavolo, di mio padre e di mio zio non è per niente male... penso proprio di volerla sviluppare. E pensare che non avevo buone idee per un racconto da un po' di tempo!

Quando il foglio bianco ci blocca, dobbiamo semplicemente smettere di guardarlo e osservare attorno a noi. Anche la generazione di idee va allenata. Questo attivatore aiuta a far partire domande stimolanti da un oggetto o da una persona: usatelo ogni volta che cercate nuovi territori di scrittura, anche per altri generi letterari.

Un suggerimento che aiuta a visualizzare la scena: immaginate di essere alla finestra e di guardare in casa di un vicino.<sup>12</sup> Dalla finestra chiediamoci: «Chi altro c'è nella scena? Cosa direbbe? Quali rapporti ci sono fra i personaggi in gioco? Escono dei conflitti nascosti più grandi da questa piccola scena?». Ad esempio, un figlio viene redarguito e l'altro no perché è il preferito o perché c'è già un litigio in atto per un motivo serio.

<sup>12</sup> Secondo una metafora esplorata in Cognetti, 2014, *A pesca nelle pozze più profonde*, il racconto è come una finestra su una casa, mentre il romanzo rappresenta la casa intera.

# A misura di scrittori

## Livello iniziale

Se avete notato che i vostri scrittori hanno ancora bisogno di essere guidati, è bene semplificare l'attivatore, togliendo la parte relativa alle azioni (o, in alternativa, quella relativa ai pensieri). Questa semplificazione potrebbe essere interessante soprattutto se si sta sviluppando il racconto fantastico, perché l'oggetto potrebbe aver bisogno non tanto di un legame emozionale con il protagonista ma di una sua precisa funzionalità all'interno della storia.

Sempre per aiutare scrittori e scrittrici alle prime armi, conviene suggerire che i personaggi scelti siano già significativi per loro, persone reali delle quali conosco in parte la storia: in questo modo si può approfondire un legame già esistente tra oggetto e persona. Non si tratterà di fare autobiografia, bensì di facilitare la costruzione di personaggi realistici e coerenti.

## Livello avanzato

Per scrittori e scrittrici con una marcia in più si può pensare di esplorare le possibilità offerte dall'attivatore, utilizzando più schemi vuoti per provare delle possibilità. Si mantiene fisso un elemento (ad esempio l'oggetto) e si prova a farlo interagire con personaggi diversi. O ancora, in modo complesso, si può provare a chiedersi (se gli scrittori conoscono già il concetto di punto di vista) se il nucleo di idee può cambiare cambiando il punto di vista (nell'esempio proposto: «E se lo sguardo fosse quello del tavolo? E se invece si riflettesse sulle emozioni dello zio, che ha visto il proprio nome avvicinato a quello del fratello?»). Va anche tenuto conto che la costruzione e l'esplorazione di un personaggio coerente in ogni suo aspetto richiede molto tempo.

Per quanto riguarda l'istruzione esplicita, nella scelta dell'oggetto potremmo suggerire alla classe un'esplorazione simbolica del senso dell'oggetto, come esplicitazione di un rapporto: ad esempio, che cosa potrebbe rappresentare per il personaggio (o per il lettore e la lettrice) quel particolare oggetto? Nella tradizione è associato a qualcosa? Tale associazione può ancora produrre un senso, o può essere interessante spezzarla?

# ZONA CONSULENZE



Quali sono le situazioni più comuni che possiamo trovarci ad affrontare in consulenza mentre la classe sta completando un attivatore?

## SEMAFORO ROSSO: QUANDO LO SCRITTORE È IN DIFFICOLTÀ

Situazione	Possibili cause	Come sostenere lo scrittore/Cosa suggerire
<b>Lo scrittore non sa cosa scrivere.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Non ha compreso gli strumenti.</li><li>• Ritiene che quello che pensa sia banale o non adeguato, o magari si vergogna a dirlo.</li></ul>	In consulenza è fondamentale rassicurare lo scrittore e la scrittrice: abbiamo tutti i nostri momenti di <i>impasse</i> . È efficace sedersi accanto a lui o lei e fargli/le vedere come noi compiliamo il nostro attivatore, riflettendo a voce alta. In questo contesto, generare buone domande avrà un valore molto importante. Va anche verificato che abbia ben compreso cosa deve fare (vedi sotto).
<b>Lo scrittore ritiene di non sapere utilizzare gli attivatori.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Non ha prestato l'adeguata attenzione.</li><li>• Ha bisogno di un esempio diverso.</li></ul>	È sempre una buona idea, alla fine di queste minilezioni, chiedere se qualcuno si sente poco sicuro o ritiene di non avere compreso bene; si possono quindi radunare insieme gli studenti e le studentesse e fare <i>modeling</i> con il gruppo ristretto. In un secondo momento gli studenti coinvolti possono ripetersi tra loro la strategia e condividere le prime idee.

## SEMAFORO VERDE: QUANDO LO SCRITTORE STA LAVORANDO INTENSAMENTE

Situazione	Come rinforzare	Cosa suggerire per far crescere ulteriormente lo scrittore
<b>Lo scrittore continua a generare numerose idee, con tutte le strategie proposte.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fate complimenti e fate notare che tutte queste idee potranno servirgli anche in un secondo momento.</li></ul>	Fate riflettere sul fatto che generare idee può essere molto divertente e gratificante, ma il bravo scrittore è come il cane da tartufo: segue un'unica traccia olfattiva e trova il tartufo, non tutte per poi rischiare di trovarsi senza niente. Pertanto potrebbe essere il momento di provare a sfrondare tutti questi pensieri e iniziare a cercare una possibile idea da sviluppare.

## COME FACCIAMO NOI?

Ho preso l'abitudine, soprattutto quando ho una prima o una classe che conosco per la prima volta, di chiedere sempre agli scrittori e alle scrittrici se qualcuno vuole rivedere con me la strategia proposta, raggiungendomi alla LIM per seguire di nuovo i passaggi del coinvolgimento attivo. E so che c'è sempre qualcuno che lo chiede, per necessità o anche per abitudine; come conseguenza, anche altri più timidi prendono coraggio e si aggregano al gruppo.

Daniela



# La valutazione nel WRW

Nel parlare di valutazione nel WRW in riferimento al sistema italiano — entro il quale ovviamente va calato il nostro agire didattico — non possiamo riferirci alla sistematizzazione operata dai maestri americani, poiché il sistema di valutazione negli USA è totalmente diverso dal nostro. Anche un confronto tra i due sarebbe difficile e poco utile allo scopo che ci prefiggiamo di raggiungere in questa parte del volume: offrirvi, cioè, una panoramica su alcune buone ed efficaci pratiche di autovalutazione e valutazione nel Laboratorio. Riteniamo, però, doveroso mettere in evidenza come i punti chiave di questo aspetto del WRW si inseriscano pienamente nelle teorie della valutazione e della didattica per competenze che orientano la scuola italiana.

Fondamentale, ad esempio, nel Laboratorio è lo sguardo attento a tre aspetti: metacognizione e autovalutazione; osservazione del processo e delle competenze relazionali (nella comunità di scrittori); valutazione del prodotto (come parte di un processo).

Esso trova riscontro, tra gli altri, nella prospettiva trifocale di Mario Castoldi o nei contributi di Carlo Petracca. Secondo Castoldi l'idea di competenza si acquisisce con una «rubrica valutativa» che si integra con altri strumenti per definire: 1) Come mi vedo: strategie autovalutative — diario di bordo, resoconti verbali, riflessione critica, giudizi autovalutativi; 2) Come mi vedono: osservazione dell'esperienza di apprendimento — protocolli osservativi, osservazione «sul campo», valutazione tra pari, giudizi sulle prestazioni; 3) Cosa so fare: compiti autentici, accertamento di conoscenze/abilità, selezione lavori, documentazione dei processi. Dello stesso avviso Petracca che articola la valutazione delle competenze

in compiti di realtà, osservazione sistematica e autobiografie. Questa tripartizione nel WRW impegna attivamente la pratica sia di chi apprende sia di chi insegna, distinguendo, come vedremo, gli strumenti da dare in mano e costruire insieme agli studenti da quelli di supporto ai lavori dell'insegnante.

La valutazione nel Laboratorio è formativa, continua, autentica, ma anche orientativa, interpretativa e riflessiva. Secondo il paradigma interpretativo «il soggetto in apprendimento diventa un soggetto da ascoltare, ha una storia cognitiva da raccontare, un romanzo di formazione che aiuta a comprendere il senso di quella storia». Strumenti come la consulenza (*conference*), l'autobiografia cognitiva, il *process paper* mettono al centro lo studente a questo scopo. Ancora, nel WRW non solo il processo è osservato durante il suo svolgersi ma in esso trova anche molto spazio il riscontro ricevuto dall'insegnante e dai compagni. Questo *feedback* fa crescere, indirizza, rende autonomi; attraverso le consulenze attiva una pedagogia dell'errore, dei piccoli passi, della gratificazione. Ciò consente di acquisire fiducia e consapevolezza e di mettere in moto una valutazione proattiva che «non solo assiste l'apprendimento, ma lo favorisce durante il processo, lo motiva all'origine». <sup>1</sup> Si tratta, insomma, di una valutazione «che nutre». <sup>2</sup>

Come anticipato, l'intento di questo capitolo è di riflettere solamente sugli aspetti specifici della valutazione nel WRW, sottolineando quanto siano connaturati alla cornice di riferimento, <sup>3</sup> rimandando per aspetti più generali relativi alla valutazione per competenze allo studio di manuali specifici che ciascun docente avrà come riferimento per la propria formazione professionale.

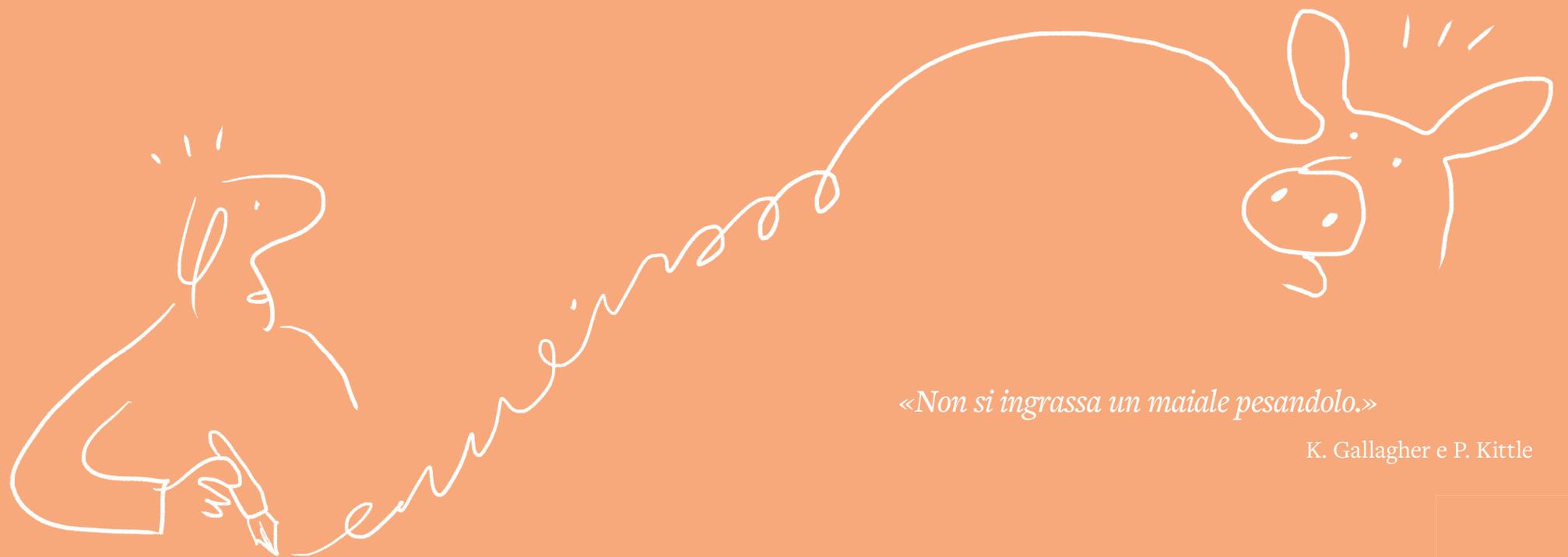
1 Petracca e Cavallari, 2017, slide 47.

2 Gallagher e Kittle, 2018, p. 20. Questo concetto, mutuato da Tom Romano (2013), è molto caro ai formatori del gruppo Italian Writing Teachers. Oltre alle pagine di Poletti Riz, 2017, dedicate alla valutazione (non a caso trattata insieme alle consulenze, cfr. pp. 159-215), si vedano in sitografia alcune slide dell'intervento dell'autrice al convegno Didattiche 2018 organizzato dal Centro Studi Erickson, dove si parla di valutazione «che nutre», «rublist» e «process paper».

3 Su WRW e valutazione si consiglia anche la lettura del ricco contributo di Linda Cavadini, *Dare valore per aiutare a crescere, la valutazione nel WRW* (2019b; 2019c) in sitografia.

## Unità 3 Guardarsi e guardare

# LA VALUTAZIONE DENTRO IL PROCESSO DI SCRITTURA



*«Non si ingrassa un maiale pesandolo.»*

K. Gallagher e P. Kittle

# A. Allo specchio

## STRUMENTI E MINILEZIONI PER L'AUTOVALUTAZIONE



*«Chiedo costantemente agli studenti che cosa funziona per loro come lettori e come scrittori, con l'obiettivo di proseguire e sviluppare quegli aspetti che li fanno crescere, oppure abbandonare quegli aspetti che non li aiutano.»*

L. Rief

# Metacognizione e autovalutazione

Passiamo ora all'aspetto didattico della metacognizione, con un elenco ragionato dei principali strumenti che nel WRW si utilizzano per guidare e sostenere l'autovalutazione.

## Le consulenze per gli studenti

Sia che si tratti di quelle tra docente e alunno, sia che si tratti di quelle tra pari, le consulenze (si veda p. 12) rappresentano uno strumento potente di autovalutazione per lo studente perché gli permettono di prendere consapevolezza di sé all'interno di tutti e tre i *focus* indicati da Castoldi (p. 178). La consulenza tipo, infatti, ha inizio con lo studente che fa il punto all'insegnante o al compagno sul proprio lavoro: spiega come si è mosso fino a quel momento, cosa ritiene di aver svolto in modo efficace e in cosa pensa di aver bisogno di confronto e aiuto (*come mi vedo*). La parola passa poi al suo interlocutore che, offrendogli un *feedback* mirato (*come mi vedono*), lo aiuta a progettare interventi di revisione o prosecuzione del pezzo attraverso quelle che sono le sue abilità (*cosa so fare*) e i suoi obiettivi (*come mi vedo in futuro?*). Risulta quindi chiaro come «la metariflessione orale costituisca un'occasione straordinaria per insegnare agli studenti in modo individualizzato a riflettere sui loro lavori e per sviluppare in loro una struttura cognitiva più ricca e critica».<sup>1</sup>

Affinché gli studenti possano tenere traccia di quanto avvenuto in consulenza — sia per procedere nell'immediato nella scrittura, sia per riflettere sul proprio percorso di crescita al termine del processo — possiamo invitarli a fare

il punto sul proprio taccuino prima di riprendere il lavoro sulle bozze.<sup>2</sup>

## Checklist

L'attenzione dello scrittore qui è rivolta alle sue abilità: non solo a quelle che ha messo in gioco ma anche a quelle che avrebbe potuto mettere in atto o a quelle che deve ancora sviluppare. Affinché sia uno strumento di vera autovalutazione formativa e con un ruolo proattivo, la costruzione della *checklist* deve avvenire in classe in modalità condivisa.<sup>3</sup> Al termine della fase di immersione abbiamo invitato i nostri alunni a definire un elenco collaborativo delle caratteristiche di un racconto di qualità (cfr. p. 39); esse diventeranno gli indicatori della *checklist*, che potrà essere rivista e/o implementata durante il processo di scrittura accogliendo ad esempio strategie specifiche del genere testuale tratte dalle minilezioni affrontate in classe. In questo modo, nonostante la sua struttura abbastanza rigida, potrà arricchirsi e adattarsi sia all'avanzare del processo di scrittura, sia alla progressione delle conoscenze della nostra comunità di scrittori.<sup>4</sup>

## Process paper

Il *process paper*, o biografia del pezzo, è un elaborato che prevede una riflessione metacognitiva sul percorso che ha condotto alla stesura del racconto, scelta per scelta, strategia per strategia, fase per fase del processo di scrittura.<sup>5</sup> Si tratta di un'autovalutazione interpretativa che esalta uno dei punti cardine del Laboratorio: la centralità dello scrittore e del processo di scrittura. Scrivendo, gli studen-

- 1 Petracca e Cavallari, 2017, slide 46.
- 2 Per velocizzare questa pratica, avviando un nuovo ciclo di WRW, possiamo dedicare a inizio anno un paio di minilezioni a come affrontare prima, durante e dopo, le consulenze di scrittura, ad esempio: *Come prepararsi per la consulenza con l'insegnante rileggendo taccuino e bozze*; *Come co-condurre una consulenza di scrittura*; *Cosa fare al termine di una consulenza di scrittura per pianificare il proprio lavoro da lì in avanti*. Su consulenze e valutazione tra pari si rimanda a Poletti Riz, 2017, p. 181 e seguenti e ai relativi moduli (anche nelle Risorse online) alle pp. 209-211.
- 3 Si rimanda a De Martin, 2020, in sitografia, sulla costruzione condivisa di una *rublist* nel processo di scrittura.
- 4 A seconda del livello (base – intermedio – avanzato) dei nostri scrittori e scrittrici, possiamo scegliere *checklist* più o meno articolate: mentre a livello avanzato basterà un semplice elenco di controllo, a livello base potrebbe fungere da guida una tabella articolata in: (1) elemento da verificare (2) presenza (3) assenza (4) intenzione di introdurre quell'elemento. Per una minilezione specifica, cfr. Pognante e Ramazzotti, 2022, p. 165.
- 5 Per approfondire l'argomento si rimanda a Poletti Riz, 2017, pp. 178-179. Si possono anche leggere gli articoli di Verziaggi, 2019, Cavadini, 2019b e 2019c, Pognante, 2017a.

ti «prendono coscienza di ciò che sanno fare come scrittori, ma anche di ciò che possono ancora migliorare.<sup>6</sup> Nel momento in cui un ragazzo è invitato a raccontare il suo percorso di apprendimento, lo ricostruisce secondo un ordine logico (le sequenze compiute) e affettivo (i sentimenti provati). Quando è l'alunno a raccontare il suo percorso di apprendimento, dunque, non solo lo sistema, lo ordina, gli attribuisce significato, ma emergono aspetti che possono essere utili all'insegnante per ricalibrarlo e migliorarlo».<sup>7</sup> Di questi aspetti tratteremo nella sezione dedicata alla valutazione dal punto di vista del docente.

Tra gli strumenti online trovate la minilezione *Spiega il processo*, per la scrittura di un *process paper* sul racconto, tratta da Pognante e Ramazzotti, 2022.<sup>8</sup>

## Taccuino

Come strumento di autovalutazione all'interno di un percorso di scrittura il taccuino può essere utilizzato in diverse modalità. Scrittori e scrittrici possono:

- autovalutarsi per pianificare le attività da svolgere durante la pratica autonoma (rileggo il mio pezzo e mi chiedo: *cosa ho fatto; cosa so fare; cosa voglio fare oggi*);
- esprimere, al termine della sessione di Laboratorio, un giudizio ragionato su come hanno lavorato e porsi obiettivi per le sessioni di scrittura successive (*cos'ho fatto, come l'ho fatto; posso migliorare; da dove ricomincio la prossima volta*);
- raccogliere idee e *feedback* al termine di una consulenza con il docente o con un proprio compagno o compagna;
- rileggere le proprie annotazioni in previsione della scrittura di *process paper*.

Tutte queste modalità di lavoro li aiutano a restare concentrati, a guardarsi allo specchio, a non dare per scontato il proprio lavoro ma a prendere coscienza di ogni sfumatura del proprio personalissimo modo di essere scrittori.<sup>9</sup>

L'autovalutazione è anche orientata a modificare e migliorare l'uso di questo strumento. Il che, data la libertà che promuove il WRW, va nell'ottica di amplificare le potenzialità di utilizzo, quindi di aumentare l'orizzonte della motivazione al lavoro approfondito. In sintesi: più uso nel modo giusto il taccuino, meglio comprendo in quanti modi mi è utile, più divento scrittore e scrittrice competente e attenta.

Per questo motivo la minilezione n. 18, in questa sezione, prende proprio in considerazione il taccuino.

## Rubric

Che siano *rubric* articolate, *rubric* «a un tratto»<sup>10</sup> (con un solo indicatore alla volta) o «*rublist*» (un mix tra *rubric* e *checklist* ideato da Jenny Poletti Riz), queste griglie possono diventare strumenti di autovalutazione se le forniamo agli studenti durante il processo di scrittura, prima della consegna del pezzo finito.

Rappresentano sia un punto di riferimento durante tutto il percorso sia un ultimo controllo sul proprio lavoro, e possono essere utili per verificare quali aspetti revisionare ulteriormente prima di consegnare il pezzo al docente. Inoltre sono uno strumento adatto a riflettere sulle competenze esercitate in situazione nel compito autentico di scrittura, una volta valutato dal docente. Per il livello iniziale proponiamo *rubric* «a un tratto» che mostrino solo un aspetto alla volta, valutando solo quello che rientra nelle minilezioni svolte in classe. Per guidare gli studenti con un *feedback* mirato su alcuni aspetti del compito, possiamo

6 Alcune domande del *process paper* si sovrappongono a quanto può essere proposto in un'autobiografia cognitiva, valida come riflessione di fine anno, non necessariamente legata a un singolo modulo di laboratorio.

7 Petracca, 2015, slide 33.

8 Si veda anche la serie di domande guida per la stesura della biografia di un testo in Poletti Riz, 2017, pp. 204-205 (materiale cartaceo fotocopiabile e risorsa online).

9 Cfr. anche Poletti Riz, 2017, p. 103 e seguenti; p. 113.

10 Cfr. Angela Watson, *Simpler Way Teach Writing: One Trait Rubric* in sitografia, citato in Poletti Riz, 2017.

compilare una *rublist*, congratulandoci per passaggi efficaci e offrendo consigli per gli aspetti da migliorare.<sup>11</sup>

In qualsiasi forma si propongano, le *rubric* possono diventare anche uno strumento dinamico di valutazione proattiva. Gli studenti, infatti, fotografando la loro situazione attuale, se ritengono di dover migliorare in un determinato aspetto, possono leggere la descrizione degli elementi presenti in un grado più elevato rispetto a quello che percepiscono essere il proprio, e così diventano consapevoli di cosa inserire, di come migliorare: possono, cioè, porsi un obiettivo successivo, con la logica dei piccoli passi.<sup>12</sup>

Tra gli strumenti inclusi in questo capitolo trovate due strumenti per valutare: una *rublist* e una *rubric* di valutazione. Può essere molto efficace procedere in questo modo. Per i primi moduli, chiedere agli studenti e alle studentesse di autovalutarsi attraverso la *rubric* di valutazione con i descrittori già compilati (che comunque possono essere modificati da loro); questo permetterà di rendere evidente, perché scritta, la zona di sviluppo prossimale. Quando la classe ha raggiunto un buon livello di competenza, si può semplicemente assegnare la *rubric* senza i descrittori: si arriva, insomma, alla *rublist*.<sup>13</sup>

## Autovalutazione: tre cose da non dimenticare

- L'autovalutazione deve accompagnare tutto il processo di scrittura.
- L'autovalutazione è un processo che permette una progressiva acquisizione di consapevolezza.
- Per avere una visione di sé più completa sono utili i *feedback* della propria comunità di scrittori e lettori (docenti e compagni).

## Come scrivere un racconto realistico sostiene lo sviluppo della capacità metacognitiva degli studenti?

A una riflessione se vogliamo superficiale, la scrittura di un racconto realistico potrebbe apparire priva di alcun legame con la metacognizione: è infatti un'evasione,<sup>14</sup> un pensare ad altro, un concentrarsi su qualcosa che è fuori da sé.

In realtà, narrare è un bisogno umano primario, potente e istintivo non solo nella sua forma autobiografica, ma anche in quella di invenzione.<sup>15</sup> La narrazione di storie inventate è contemporaneamente frutto e origine di uno sguardo curioso sulla realtà e sulle altre persone; ci induce a fare le prime esperienze di immedesimazione ed empatia;<sup>16</sup> ci consente di metterci nei panni degli altri ed esplorare — a volte anche attraverso una mediazione simbolica — mondi ed esperienze lontane. Ci allena a comprendere meglio anche la letteratura che chiamiamo antica, quella più distante per orizzonte culturale e linguaggio dal target d'età a cui ci rivolgiamo come docenti. Questo accade grazie a un intreccio a spirale per cui la scrittura nutre le nostre competenze di lettura,<sup>17</sup> quindi amplifica le potenzialità di comprensione delle storie *altre*.

Non va neppure trascurata una riflessione, altrettanto importante, su come ormai da tempo lo *storytelling* risulti pervasivo in numerosi aspetti della comunicazione, dalla pubblicità alla politica:<sup>18</sup> siamo immersi in narrazioni, che possono indurre più o meno consapevolmente in noi dei pensieri e modificare la nostra idea sul mondo. Comprendere questi meccanismi da scrittori ci aiuta a leggerli nella realtà che ci circonda, fornendoci quindi degli strumenti di cittadinanza attiva.

11 Si consulti il già citato articolo di De Martin, 2020, in sitografia.

12 A tale proposito si può approfondire il concetto e l'utilizzo di una *rubric* dinamica, secondo la proposta di Enzo Zecchi in sitografia.

13 Numerosi i repertori di *rubric* disponibili online. A solo titolo esemplificativo si segnalano *rubric* a tre tratti in un curriculum destinato ai gradi 3-12 (corrispondenti a una fascia 3° primaria - 4° superiore) in sitografia.

14 «Gli studenti si accorgono che le storie possono essere qualcosa di più che una scappatoia divertente dalla propria vita quotidiana, che offrono potenti opportunità di crescita nella comprensione della realtà delle altre persone»; cfr. Lattimer, 2003, p. 193.

15 Per approfondire questi aspetti, si veda Pellacani e Turrini, 2022 e Gottschall, 2014.

16 Illuminante, a proposito della distinzione tra immedesimazione nel personaggio rispetto a empatia verso esso, Chiaregato, 2022, in sitografia.

17 Si rimanda, ancora una volta, all'assunto secondo cui gli scrittori leggono meglio, su cui si basa il lavoro di Cruz, 2019.

18 Si veda Simonetti, 2018.

# MINILEZIONE N. 18

## SCEGLI PER VALUTARE



FASE DEL PROCESSO	OBIETTIVO	DURATA
Revisione <i>Editing</i>	 Autovalutarsi, correggersi, migliorarsi	Minilezione: 15 min. Sessione di laboratorio: 55 min.

### CONNESSIONE

Siamo ormai vicini alla data di consegna che avevamo stabilito all'inizio del nostro percorso. Alcuni di voi stanno revisionando singoli brani, la maggior parte è immersa nell'*editing* e sta curando dettagli relativi alla pubblicazione; qualcuno considera concluso il suo pezzo e ha impiegato l'ultima sessione di Laboratorio per aiutare i compagni. Molto bene!

Vorrei oggi insegnarvi una strategia per rendere più incisiva non solo la mia valutazione ma anche e soprattutto la vostra autovalutazione. Potete infatti aiutarmi a cogliere gli aspetti più interessanti del vostro lavoro!



#### Risorse online:

Il racconto realistico: *rublist* di valutazione

### INSEGNAMENTO CHIAVE

Oggi impariamo che possiamo diventare ancora più protagonisti della nostra valutazione, selezionando per l'insegnante i punti forti del nostro lavoro e del nostro processo su cui focalizzare maggiormente la sua attenzione.

#### ACCOMPAGNAMENTO METODOLOGICO



Proponiamo in questo caso una minilezione strutturata pensando che questa consegna non sia la prima che la classe affronta. Diamo anche per «assunto» che la classe conosca il *process paper*. La griglia di valutazione a cui si fa riferimento è quella di p. 193 (disponibile anche nelle Risorse online); naturalmente, ogni punto della lezione dovrà essere cambiato se cambia la griglia di partenza.

## ISTRUZIONE ESPLICITA

- Tornate a considerare la rubrica di valutazione.
- Per ciascuna delle voci, chiedetevi: «C'è un punto del mio lavoro che esplicita e mostra bene come ho lavorato? C'è un punto di cui sono fiero, qualcosa che ho sperimentato questa volta e non le altre?».
- Selezionate i punti e, in un post-it, annotate perché si tratta di un elemento di forza.
- Fotografate le tre-quattro evidenze scelte, con relativa spiegazione, e allegatele alla griglia di autovalutazione che, come sempre, mi consegnerete in digitale.
- Modificate la griglia indicando nei descrittori la prova che avete allegato.

## COINVOLGIMENTO ATTIVO

Osserviamo adesso il primo punto della griglia di valutazione, che chiede di considerare l'utilizzo delle strategie, riportate in modo puntuale.

Scorrete le vostre bozze, il taccuino, il pezzo finito, tutti i materiali che avete predisposto e cercate un passaggio che illumini il vostro processo, cioè ad esempio faccia vedere come avete applicato una strategia, oppure dove avete pianificato di utilizzarla. Quando l'avete trovato, mostratelo al vostro compagno di banco e domandatevi a vicenda se è efficace per documentare come avete lavorato.

## LINK

Proseguirete questo lavoro al momento della consegna dell'autovalutazione. In ogni caso, anche nei prossimi momenti di valutazione ricordate di scegliere cosa volete che sia preso in considerazione da me e di portare prove ed evidenze del vostro processo.

- Mai come in questa lezione l'istruzione esplicita andrà modificata a seconda del percorso della classe e delle abitudini del docente.
- Ad esempio, se preferite che la griglia sia consegnata in formato cartaceo, sarà opportuno indicare con un segno chiaro e convenzionale per le tre evidenze che ciascuno sceglierà; ancora, se questo è uno dei primi percorsi, sarà bene invertire la richiesta: prima seleziona, e poi usa la tua scelta per preparare l'autovalutazione. Trovate altre indicazioni in *A misura di scrittori*.

Nel coinvolgimento attivo l'attenzione è portata fuori da sé, per evitare che la scelta diventi frettolosa o autoreferenziale. Scrittori e scrittrici non sono chiamati a scegliere qualcosa che è piaciuto loro o, peggio, un punto a caso tanto per completare un compito, ma devono compiere una decisione consapevole che possa servire come chiara evidenza del loro lavoro.

# A misura di scrittori

## Livello iniziale

È bene ribadire che questa minilezione non solo è prevista per classi che hanno già consegnato altri testi e che conoscono l'autovalutazione, ma anche che va modificata, integrata e trasformata sulla base dei reali strumenti che utilizziamo in classe. Ad esempio, una versione semplificata ma efficace di questa minilezione si può costruire partendo dalla *rublist* proposta a pagina 193: in questo caso chiederemo di trovare tre evidenze per illustrare tre punti, a scelta, della rubrica stessa. Si può anche pensare di concordare tutti assieme quali devono essere, per evitare dubbi e confusione.

La stessa cosa si può fare a partire dalla scheda *La biografia del mio pezzo*, che trovate tra i materiali online.

## Livello avanzato

La minilezione prende le mosse da una pratica molto efficace per la valutazione del taccuino del lettore e dello scrittore; l'insegnante può proporre alla classe di selezionare solo le tre annotazioni migliori, con una ricaduta immediata sulla autovalutazione. Infatti studenti e studentesse esercitano in autonomia la scelta di quali porzioni del proprio lavoro sottoporre come evidenze. Non di rado, con i più giovani, capita che, inspiegabilmente, non prendano nemmeno

in considerazione delle vere e proprie perle, che in seguito troviamo sui loro taccuini, e portino invece al nostro interesse brani poco significativi del loro processo di scrittura. Anche alla luce di queste scelte, noi docenti dobbiamo imparare ad avere uno sguardo che riesce ad apprezzare i loro processi mentali.

Inoltre, per l'insegnante, non dovendo a ogni passaggio di valutazione rileggere per intero i taccuini, il vantaggio sarà di poter gettare più spesso uno sguardo su come vengono gestiti da studenti e studentesse.

