

Primi passi verso la produzione testuale nella scuola primaria: i metodi *Writing and Reading Workshop* e *Making Learning and Thinking Visible* nell'approccio alla composizione scritta

ANGELA RIZZUTO

First steps towards text production in primary school: the *Writing and Reading Workshop* and *Making Learning and Thinking Visible* methods in the approach to written composition

This paper aims to offer reflections on the many variables involved in writing production and the complex operations underlying the processual nature of composing in primary school. In particular, it describes some strategic supports provided to pupils in the early years of primary education, drawn from the MLTV (*Making Learning and Thinking Visible*) and WRW (*Writing and Reading Workshop*) approaches. When applied to the prewriting phase, these strategies enabled young apprentice writers to manage the generation and planning of ideas, helping them to overcome the fear of the blank page.

Questo contributo vuole fornire spunti di riflessione sulle molteplici variabili che intervengono nella produzione scritta e sulle complesse operazioni sottese alla processualità del comporre nella scuola primaria. In particolare, vengono descritti alcuni supporti strategici forniti agli alunni delle prime classi di scuola primaria desunti dagli approcci MLTV (*Making Learning and Thinking Visible*) e WRW (*Writing and Reading Workshop*) che, applicati alla fase di prescrittura, hanno permesso ai piccoli apprendisti scrittori di gestire la generazione e la pianificazione di idee, superando la paura della pagina bianca.

ANGELA RIZZUTO (angela.rizzuto2@gmail.com) insegna Italiano e Inglese presso la scuola primaria dell'Istituto Comprensivo "A. Inveges" di Sciacca, dove svolge le funzioni di Coordinatore Didattico. Ha al suo attivo un diploma di perfezionamento sulla pedagogia delle emozioni, un articolo scientifico sulla funzione educativa del patrimonio artistico-culturale e la pubblicazione di un libro per bambini sulle leggende della città in cui vive.

Copyright © 2025 Angela Rizzuto.

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Comporre un testo è un'operazione complessa: il tempo scorre, occorre recuperare dalla memoria le informazioni che vogliamo comunicare, pianificarle, dar loro una successione logica e cronologica, trasformarle in frasi di senso compiuto e corrette ortograficamente, revisionare il tutto e consegnare il compito all'insegnante che valuterà il lavoro svolto.

Pensiamo per un momento alla mente di un alunno di scuola primaria che muove i primi passi nella pratica di scrittura e che ancora non è in grado di attivare le operazioni cognitive sottese alla produzione di testi scritti. Il bambino, intimidito dal foglio bianco, chiederà aiuto all'insegnante dicendo che non sa cosa scrivere, oppure scriverà ciò che gli viene in mente, senza alcuna pianificazione e organizzazione dei contenuti, "scaricando" ciò che sa sul foglio, come se la scrittura fosse «la traduzione grafica della lingua orale» (Centurelli, Pandolfi 2022: 2).

Come guidare, quindi, gli alunni ad affrontare le prime produzioni testuali, quando ancora non possiedono gli strumenti della comunicazione scritta? Quali strategie adottare? Come promuovere una positiva percezione di *autoefficacia* (Bandura 2000) che supporti un'aspettativa di successo di fronte a un compito? Come valutare la competenza di scrittura nella fase iniziale di approccio alla composizione, in modo da evitare un giudizio classificatorio che possa causare stress emotivo al bambino o, peggio ancora, una forte competizione all'interno della classe?

Sono domande che spesso rivolgo a me stessa durante il mio lavoro quotidiano di insegnante di lingua italiana nella scuola primaria. Frequentemente, infatti, ci limitiamo a giudicare unicamente il prodotto dei nostri alunni e giustificiamo la poca padronanza nella competenza testuale dei giovani con la mancanza di creatività e di fantasia dovuta all'uso di strumenti tecnologici, oppure con la scarsa predisposizione alla pratica di scrittura, retaggio di un passato in cui la bravura nel comporre era ritenuta un talento innato riservato a pochi.

La ricerca psicopedagogica degli ultimi decenni ha invece intrapreso un cambio di prospettiva nell'ambito della didattica della scrittura: il testo che ci viene consegnato dai nostri bambini rappresenta la fase finale dell'attività compositiva, poiché questa è preceduta da una serie di operazioni mentali molto complesse che fanno parte della processualità testuale.

2. Teorie di riferimento

L'interesse verso la scrittura come processo ha avuto inizio intorno agli anni Ottanta, soprattutto nell'ambito della psicologia cognitivista.

Uno dei modelli che ha avuto più successo e che è stato più studiato è quello di Hayes e Flower (1980), che si articola in tre componenti: il *contesto* del compito, che contiene, oltre all'argomento del testo, al destinatario e allo scopo, anche il testo prodotto che man mano si va componendo; la *memoria a lungo termine* dello scrivente, dove recuperare le conoscenze necessarie per elaborare il testo; i *processi* che regolano la stesura del testo, ossia pianificazione, trascrizione e revisione. Il processo di scrittura deriva dall'interazione di tutti questi fattori (Corno 2000: 4-5).

Bereiter e Scardamalia (1995) prendono come riferimento il modello di Hayes e Flower, ma vanno oltre e distinguono due spazi psicologici: lo spazio dei *problemi di contenuto* e lo spazio dei *problemi retorici*. Gli scrittori inesperti si muovono nello spazio dei problemi di contenuto, per cui scrivono tutto ciò che passa loro per la mente (*knowledge-telling*), buttando giù i pensieri che affiorano, quasi sotto forma di elenco. I testi prodotti sono brevi e presentano solitamente scarsa coerenza, proprio perché non collegati a dei destinatari specifici e senza uno scopo ben preciso. Man mano che le abilità di produzione testuale si evolvono, gli apprendisti scrittori diventano più esperti e passano nel secondo spazio, dove non solo si recuperano le informazioni, ma queste vengono riformulate e "trasformate" (*knowledge-transforming*) (Corno 1997: 8).

Nel passaggio dal *knowledge-telling* al *knowledge-transforming*, gli alunni sperimentano la scrittura non come pratica che mira a ottenere un prodotto, ma come una situazione di *problem solving*, «per cui le attività e le operazioni che intervengono nella composizione scritta assumono funzione strategica, si configurano cioè come una serie di scelte intenzionali in vista del raggiungimento di obiettivi» (Centurelli, Pandolfi 2022: 3).

Kellogg aggiunge alle due fasi precedenti un terzo livello, che chiama *knowledge-crafting*. Lo studioso spiega che i bambini, almeno fino a dieci anni, di solito utilizzano la prima strategia (*knowledge-telling*), in quanto la loro memoria di lavoro, durante la composizione, è impegnata nel recupero delle informazioni da inserire nel testo. Con la crescita e la pratica di scrittura, si passa al secondo livello (*knowledge-transforming*), per cui la memoria di lavoro viene alleggerita e la traduzione verbale risulta più agevole. I giovani adulti arriveranno, poi, ad operare con la terza strategia, definita da Kellogg *knowledge-crafting*, utilizzata dagli scrittori professionisti, che riescono a gestire, contemporaneamente, pianificazione, scopo comunicativo e destinatario del testo¹.

La prospettiva cognitivista ha avuto il merito di spostare l'attenzione verso l'approfondimento dei processi cognitivi sottesi alla scrittura e al suo

¹ La sintesi della teoria di Kellogg è tratta da D'Aguanno (2023: 29-32). Per approfondire cfr. Kellogg (2008).

apprendimento, ma è stata anche criticata dagli studiosi dell'approccio socio-culturale, per la sua connotazione fortemente individuale. Questi ultimi, infatti, pongono in primo piano l'aspetto sociale della scrittura e valorizzano gli aspetti comunicativi del comporre.

Studi più recenti hanno indirizzato la ricerca verso altri focus, quali la motivazione, l'integrazione tra lettura e scrittura mediante l'uso di testi modello, le strategie di scrittura, la correzione formativa (D'Aguanno 2023: 26).

3. Cambiare approccio nell'insegnamento della scrittura con il WRW

Le teorie del paragrafo precedente possono rappresentare dei modelli cui fare riferimento per la creazione di buone pratiche relative alla produzione testuale.

Creare unità di lavoro per aiutare i bambini a superare gli ostacoli relativi alla generazione delle idee e scrivere le prime parole di una composizione richiede molto tempo e una lunga preparazione da parte di noi docenti, soprattutto nei primi anni della scuola primaria.

La competenza testuale, infatti, non è solo difficile da apprendere, ma anche da insegnare. La didattica della scrittura che ho utilizzato durante la mia professione è stata per molto tempo basata su attività tradizionali come analisi dei testi letti, riassunti, temi e, a volte, per rompere la routine, laboratori di scrittura creativa. Poi, circa quattro anni fa, la svolta. Durante uno dei tanti webinar di aggiornamento professionale, mi sono imbattuta in un metodo per me nuovo: il WRW (*Writing and Reading Workshop*), dove si parlava di attivatori grafici, taccuini, minilezioni, *quickwrite* e tanto altro. Incuriosita, ho approfondito questo approccio e la sua storia.

Il *Writing and Reading Workshop* è nato in America negli anni Settanta a partire dagli studi di due ricercatori: Donald Graves e Donald M. Murray. Entrambi indirizzarono il focus delle loro ricerche sperimentali sulla processualità del comporre, criticando i modelli tradizionali di insegnamento della scrittura, basati sulla produzione di testi standardizzati e su una pratica didattica orientata al prodotto finito. Le loro idee vennero poi accolte e diffuse da Lucy Calkins, anche lei ricercatrice, fondatrice del Teachers College Reading and Writing Project presso la Columbia University, e da Nancie Atwell, fondatrice del Center for Teaching and Learning, nel Maine.

In Italia il WRW è stato introdotto da Jenny Poletti Riz, un'insegnante della scuola secondaria di primo grado che ha coinvolto altri docenti e ha iniziato ad applicare il metodo nelle sue classi. Si tratta di un approccio didattico che, nonostante provenga da oltreoceano, si innesta perfettamente nella tradizione

pedagogica italiana, con chiari riferimenti alla didattica laboratoriale e all'attenzione nei confronti dell'ambiente di apprendimento che ritroviamo, ad esempio, in Mario Lodi, Loris Malaguzzi e Gianni Rodari.

3.1 La struttura del laboratorio

Incentrato sull'insegnamento della lettura e della scrittura come processo e non come prodotto, il WRW si basa sulla condivisione di strategie tra pari e con l'adulto di riferimento, sull'autonomia, sulla metacognizione e sulla motivazione. La classe si trasforma in un laboratorio al cui interno si crea una comunità di lettori e scrittori di cui fa parte anche l'insegnante. Come illustrato da Poletti Riz (2017), una sessione di laboratorio ha una sua struttura ben precisa che prevede una fase di avvio con una *minilezione*, progettata per presentare un insegnamento chiave relativo a un obiettivo specifico che si vuole raggiungere. Essa ha una precisa organizzazione che comprende:

- *connessione*, in cui il docente introduce l'insegnamento chiave;
- *istruzione esplicita*, in cui si illustra una procedura o una strategia mostrando degli esempi;
- *coinvolgimento attivo*, dove si dà la possibilità agli studenti di sperimentare ciò che è stato illustrato;
- *link*, in cui gli alunni applicano la strategia al progetto di scrittura.

Alla minilezione segue la *pratica autonoma*, in cui i piccoli apprendisti scrittori sono impegnati nelle varie fasi del processo di scrittura, mentre l'insegnante si dedica alle *consulenze*, interagendo con gli alunni e fornendo feedback per guidarli nel lavoro.

La sessione si conclude con la *condivisione*: studenti e insegnanti mettono in evidenza le strategie utilizzate e le difficoltà emerse.

All'interno del laboratorio, il docente ha il compito di guidare gli alunni lungo le varie fasi in cui è articolato il processo di scrittura:

- *prescrittura*: dopo una prima fase di "immersione" nei *testi mentor*, si raccolgono e organizzano le idee;
- *bozza*: si scrive di getto e si crea una prima bozza del testo;
- *revisione*: si rivede il testo;
- *editing*: si corregge il testo da un punto di vista formale;
- *pubblicazione*: si crea la versione definitiva del testo.

La struttura è routinaria, quindi prevedibile per gli alunni (Dicati, Vaudagnotto 2024: 12-14).

3.2 La fase di prescrizione: aiutare i piccoli apprendisti scrittori a generare e raccogliere le idee

Nella consueta pratica didattica, di solito il docente corregge e valuta il prodotto finale realizzato dagli studenti a partire da una consegna, dando poco rilievo ai momenti che precedono la produzione testuale.

Attraverso il WRW, assume grande importanza la fase di prescrizione che si articola in tre sotto-fasi fondamentali: l'*immersione*, la *generazione* e la *raccolta delle idee*, la *pianificazione* (Griggio, Semperlotti 2024: 15).

L'*immersione* prevede il coinvolgimento degli studenti nella lettura profonda di *testi mentor*. Si tratta di testi modello che assumono la funzione di "ponte" tra lettura e scrittura e aiutano i bambini a decidere cosa scrivere e a pianificare il proprio progetto (Griggio, Semperlotti 2024: 61, 71).

Quando organizzo un percorso di scrittura, scelgo con cura alcuni racconti o albi illustrati che permetteranno agli alunni di scoprire da soli le caratteristiche del genere testuale da affrontare. Con l'aiuto di alcune *routine di pensiero* cerco di potenziare i processi inferenziali, guidando gli alunni verso una comprensione profonda del testo.

In questa fase, che rappresenta la "porta d'ingresso" del laboratorio di scrittura, per aiutare i piccoli apprendisti scrittori a generare e selezionare idee, propongo l'uso degli *attivatori grafici* e del *taccuino del lettore e dello scrittore*, supporti strategici molto utili a livello metacognitivo perché consentono agli alunni di avere degli input che permettono di sbloccare la scrittura. Essi possono essere usati sia nell'ambito del laboratorio di lettura, sia in quello di scrittura (De Martin 2022).

3.3 MLTV e *thinking routine* per imparare a leggere da scrittori

Un elemento fondamentale del WRW è il legame tra lettura e scrittura: saper leggere in modo profondo consentirà ai nostri studenti di impadronirsi delle varie tecniche e strategie di composizione, per poterle poi riprodurre nel proprio progetto di scrittura. In altre parole, dovranno imparare a leggere da scrittori (Griggio, Semperlotti 2024: 60-61). Come detto nel paragrafo precedente, in fase di *immersione*, per incoraggiare la lettura profonda e il ragionamento inferenziale, propongo alcune *thinking routine* secondo l'approccio pedagogico di MLTV, acronimo di *Making Learning and Thinking Visible*, ovvero "Rendere Visibile Pensiero e Apprendimento".

MLTV è un progetto di ricerca nato nel 2017 dalla collaborazione tra IN-DIRE, *Project Zero* (un gruppo di ricerca della Harvard Graduate School of Education) e tre scuole secondarie di secondo grado appartenenti al movimento "Avanguardie educative" (Cinganotto *et al.* 2020: 31).

Dopo la lettura del testo curato da Elisabetta Mughini e Silvia Panzavolta (2020) dedicato all'argomento e la frequenza di un corso di formazione, ho iniziato ad applicare qualche semplice routine per incoraggiare i bambini a porsi domande durante la lettura, aiutandoli a riflettere sui «processi cognitivo-motivazionali-emotivi che intervengono nel processo di apprendimento» (Panzavolta, Krechevsky 2020: 22).

Questo approccio innovativo si basa su tre capisaldi:

- *thinking routine e protocolli* che rendono gli alunni consapevoli dei propri processi di pensiero;
- *documentazione* con lo scopo di registrare e condividere il processo e il prodotto dell'apprendimento;
- *group learning* al cui interno apprendono non solo gli studenti, ma anche i docenti, in un processo continuo di dialogo e collaborazione (INDIRE 2018: 3).

Le *thinking routine* sono strumenti che supportano meccanismi cognitivi particolari, come la riattivazione di conoscenze pregresse o l'individuazione di connessioni. Esse possono essere usate per introdurre e organizzare idee e nel tempo diventano modelli cognitivi e comportamentali che possono essere adottati in diversi contesti. Di solito sono composte da una serie di step o domande che consentono di sollecitare negli studenti curiosità e atteggiamenti di ricerca. Le routine che solitamente propongo ai bambini sono principalmente tre: *See-Think-Wonder*, per attivare interesse verso un argomento, *CSI (Colour-Symbol-Image)* e *Titoli (Headlines)* per guidare i bambini alla sintetizzazione e alla organizzazione di contenuti (Aquilino, Cinganotto, Krechevsky 2020: 59, 62, 67-69).

Utilizzo *See-Think-Wonder* quando devo avviare gli alunni alla scoperta di un genere testuale. Scelgo un testo *mentor* e realizzo alla lavagna una tabella con tre simboli riferiti alle voci "Vedo", "Penso", "Mi interrogo". Successivamente, introduco un'attenta analisi dell'immagine di copertina, facendo in modo che i bambini possano fare anticipazioni sul testo o porsi delle domande e, man mano che espongono le varie osservazioni e domande, le inserisco all'interno della tabella. In questo modo, i piccoli hanno la possibilità di condividere le proprie riflessioni non solo con l'insegnante, ma anche con i compagni.

Per favorire la capacità di sintesi, invece, propongo *Titoli* e *CSI*.

La routine *Titoli* aiuta gli studenti a catturare il nucleo di una tematica o a riassumere discussioni attraverso una frase. Utilizzo questa routine soprattutto durante le consulenze, sollecitando i bambini a dare un titolo alternativo a un libro che hanno letto in fase di *immersione*. Ciò potrebbe rappresentare uno spunto per attribuire un titolo efficace al testo che si accingono a scrivere.

CSI si basa sull'associazione di un colore, di un simbolo e di un'immagine ai concetti centrali di un contenuto. Durante la lettura, i bambini annotano sul taccuino gli aspetti che ritengono più interessanti. Dopo, scelgono tre idee e le

identificano con un colore, un simbolo e un'immagine, motivando le loro scelte. (Aquiline, Cinganotto, Krechevsky 2020: 67-69). Attraverso *CSI* gli alunni traducono in forma grafica i concetti più significativi di un testo, quindi questa routine riesce a entusiasmare anche coloro che sono più incerti con le parole.

Al termine delle attività, raccolgo le nostre riflessioni sulla digital board e condividiamo le conclusioni attraverso una discussione collettiva, per documentare il lavoro svolto e attivare la metacognizione.

3.4 Taccuino e attivatori a supporto dell'ideazione del testo scritto

Jenny Poletti Riz (2017: 91) definisce il taccuino «lo strumento chiave del laboratorio», dove gli alunni possono riflettere sul proprio processo di scrittura e di lettura.

Il taccuino permette di legare le esperienze personali di ciascuno alla scrittura, di raccogliere pensieri, idee, ricordi, sensazioni, un verso di una poesia, di riportare e analizzare ambientazioni e personaggi dei libri letti.

I bambini hanno iniziato a utilizzare il taccuino sin dalla classe seconda. Ho spiegato loro che è un attrezzo del mestiere dello scrittore e che può contenere annotazioni, disegni, attivatori, appunti o semplici riflessioni. Ho anche precisato che avrebbero potuto personalizzarlo e decorarlo a loro piacimento e che sarebbero stati liberi di scrivere senza forzature o l'assillo delle correzioni. Gli alunni ne hanno uno, diviso in due parti: una riferita alla lettura e un'altra alla scrittura, che utilizzano alternativamente. Quando leggiamo i testi modello, i bambini annotano, nella parte relativa al taccuino del lettore, frasi che li hanno colpiti, riflessioni sulla lettura, descrizioni dei personaggi e rappresentazioni grafiche come *one pager*² o la *montagna della storia*³. Sul taccuino dello scrittore, invece, prendono appunti, annotano liste, *quickwrite*⁴ oppure semplicemente raccolgono spunti per la scrittura attraverso gli attivatori.

Il taccuino è diventato uno strumento che ci accompagna nelle varie fasi del processo di scrittura. Il suo utilizzo è un momento molto piacevole per i bambini, perché permette di sperimentare tecniche, di annotare *semi di scrittura*⁵, parole o semplici illustrazioni.

Lo scorso anno, gli studenti lo hanno utilizzato in maniera guidata, adesso ho cercato di renderli più autonomi, lasciando spazio alle loro idee e alla loro creatività.

² Operazione di sintesi che consiste nel disegnare e scrivere in una sola pagina gli aspetti più salienti di un libro (Aprosio 2019).

³ Diagramma in tre fasi, frutto di un adattamento della "curva a campana" di Gustav Freytag: introduzione, in cui si presentano il protagonista e l'ambientazione; climax ascendente con la rottura dell'equilibrio della storia; climax discendente in cui la storia si avvia alla conclusione.

⁴ Momenti di scrittura veloce eseguiti in risposta a una sollecitazione dell'insegnante senza preoccuparsi di eventuali errori.

⁵ Per *semi di scrittura* si intendono le idee che successivamente verranno trasformate in racconti, poesie o altri tipi di testi (Griggio, Semperlotti 2024: 50).

Anche gli attivatori e i lampi di scrittura rappresentano un momento particolarmente gradevole per gli alunni e sono molto utili, in quanto «facilitano la ricerca di argomenti su cui scrivere» (Griggio, Semperlotti 2024: 88). Gli attivatori che propongo più spesso, soprattutto in fase di lancio del laboratorio, in previsione della scrittura autonoma, sono gli attivatori grafici. Essi usano il potere evocativo delle immagini per diventare il punto di partenza di una narrazione. I preferiti dai bambini sono il *cuore*, la *mano* e il *sole*. Seguendo il mio modello, i piccoli disegnano un cuore, una mano o un sole e poi vi inseriscono i propri vissuti, sentimenti provati in determinate situazioni oppure micro-episodi accaduti. Un'altra tipologia di attivatori è rappresentata dalle *liste*. Sono molto semplici da utilizzare e permettono di raccogliere argomenti da sviluppare in modo rapido. Possiamo proporre vari tipi di liste: *Mi piace/Non mi piace*, *Le cose che amo*, *Non posso stare senza...*

I lampi di scrittura servono per scrivere senza pianificazione e senza porre molta attenzione alla forma e alla sintassi. Una sorta di *free writing* che può avvenire a partire da uno stimolo e che consentirà ai bambini di avere degli input da sviluppare in fase di stesura della bozza. Esistono diversi tipi di lampi di scrittura: scrittura veloce a partire da attivatori o da spunti come foto, oggetti, video; scrittura di una poesia a ricalco; scrittura a partire da un'esperienza vissuta.

Attivatori e *quickwrite* costituiscono «una sorta di banca dati di idee da utilizzare per la stesura di bozze più ampie» (Poletti Riz 2017: 78, 96-99).

3.5. Dall'ideazione al testo

Dopo aver superato lo scoglio dell'ideazione del testo, i bambini passano alla *stesura della bozza* e alla *revisione*.

Nella fase di stesura delle bozze è importante aiutarli a rendere intenzionale la scrittura e porre loro domande per dar forma al testo. Poiché frequentemente i piccoli scrivono in maniera casuale ciò che viene loro in mente, durante la revisione cerco di guidarli a mettere in ordine gli eventi. Per aiutarli, alzo la mia mano destra e invito gli alunni a fare lo stesso. Ad ogni dito associo una parolina del tempo: prima, poi, dopo, dopo ancora, infine (Griggio, Semperlotti 2024: 108). Dopo aver dato un ordine alla narrazione, rivedono inizio e conclusione, modificando parole, frasi o parti del testo.

Nelle varie sessioni di laboratorio abbiamo anche sperimentato le *consulenze*. Le consulenze non sono correzioni, ma consigli o spunti che si possono condividere tra bambini e insegnante o tra pari. In questa fase, dare agli alunni istruzioni efficaci e dettagliate relativamente ai compiti di scrittura, significa mostrare strategie utili al controllo delle varie operazioni mentali durante il processo compositivo, con lo scopo di «sviluppare l'autoregolazione dell'alunno durante la composizione scritta» (D'Aguanno 2023: 42-43).

È stato un po' faticoso gestire il tempo, perché mentre avviavo una conversazione con un alunno, gli altri non riuscivano da soli a rimaneggiare il testo, ma aspettavano il loro turno per rivolgermi le loro richieste, forse perché ancora piccoli e non completamente autonomi.

Anche la fase di *editing* è stata guidata: l'autocorrezione attraverso le *liste di controllo degli errori ortografici* ad esempio, necessita di molta pratica da parte dei piccoli apprendisti scrittori ancora inesperti.

In relazione alla *pubblicazione* che, solitamente, nel WRW coincide con la condivisione dei testi prodotti, per noi ha rappresentato la «meta del viaggio» (Griggio, Semperlotti 2024: 161), quindi la conclusione del percorso di scrittura con la stesura definitiva del testo. Le motivazioni sono state principalmente due: la mancanza di tempo e il fatto che alcuni bambini fossero restii a condividere le loro riflessioni personali e le loro produzioni scritte, in quanto incomplete o non perfette dal punto di vista formale.

Il WRW ha rappresentato una piccola rivoluzione nella mia didattica quotidiana, soprattutto relativamente alla fase di *prescrittura*, dove gli alunni mostravano maggiore incertezza. Nell'approccio alla produzione scritta, la *pianificazione* è uno step molto impegnativo per i bambini che si accingono a comporre i primi testi, in quanto richiede la conoscenza dell'argomento previsto dal compito e chiama in causa «sia la memoria di lavoro che quella a lungo termine» (Carretti *et al.* 2018: 12), che giocano un ruolo fondamentale nel recupero delle idee e nella loro trasposizione nella lingua scritta.

4. Correggere e valutare la scrittura. Come?

La correzione e la valutazione rappresentano due degli aspetti più complessi e difficili della professione docente. Da insegnante di scuola primaria riconosco la difficoltà di gestione dell'errore durante la didattica quotidiana: occorre conferire ad esso una valenza positiva e far capire agli alunni che non deve essere percepito come un fallimento, ma va individuato e considerato come possibilità di crescita e arricchimento.

Cosa fare, dunque, davanti all'errore? Come evitare di essere giudicanti? Come valutare la scrittura?

4.1. L'errore come opportunità

Nel WRW compito del docente non è quello di correggere durante il processo di scrittura, ma di guidare lo studente in questa operazione (Griggio, Semperlotti 2024: 147). Come accennato precedentemente, nella pratica didattica di ogni giorno, accade che soprattutto gli alunni più piccoli non riescano da soli a individuare gli errori, perché ancora poco allenati o per mancanza di autonomia. Trattandosi di apprendisti scrittori, non ancora diventati esperti,

la fase di *editing*, in seconda e in terza primaria, appare ancora sommaria e superficiale. Finché i bambini non avranno imparato a utilizzare le varie strategie di autocorrezione, si renderà necessario l'intervento dell'insegnante che accompagnerà gli alunni nelle varie fasi del percorso operativo, fornendo feedback durante le *consulenze*, con lo scopo di renderli partecipi del proprio processo di apprendimento.

Purtroppo è ancora radicata nella scuola l'idea di una valutazione giudicante, legata a meccanismi di prestazione/competizione che spesso causano la "paura della pagina bianca". Si tratta di elementi di condizionamento che ritroviamo anche nella fase in cui il bambino comincia il suo approccio al disegno. Se l'ambiente che lo circonda è troppo carico di aspettative, il piccolo avrà timore di deludere e quindi potrebbe manifestare la sua preoccupazione di non essere capace o di non sapere che cosa disegnare. Arno Stern, recentemente scomparso, attribuiva tali dinamiche al legame di dipendenza che veniva a instaurarsi tra il bambino e un eventuale destinatario/osservatore dell'attività. Il foglio viene definito da Stern (2020: 68) come «spazio del gioco» nel quale il bambino colloca «un mondo a sua propria misura»; uno spazio in cui lascia fluire la sua creatività, spinto dal semplice "piacere" motorio dell'attività del disegnare o del dipingere, senza alcuna aspettativa da parte degli adulti di riferimento, senza ricerca di approvazione e dove non esiste alcun destinatario della sua attività. Quando questo spazio, con il passare del tempo, comincia a essere intercettato, indagato, esaminato, il gioco si interrompe e il bambino comincia a mostrare la sua dipendenza da un osservatore esterno.

Analogamente, quando i nostri alunni cominciano a muovere i primi passi nella pratica della scrittura, cerchiamo di svincolarli da eventuali giudizi, aspettative o dipendenze esterne. Evitiamo anche di considerare ogni compito di scrittura come una prova di composizione da valutare (D'Aguanno 2023: 67-68). Ciò significa permettere loro di scoprire il piacere di scrivere e di sentirsi liberi di sperimentare e giocare con le parole, senza aver paura di sbagliare.

È il momento in cui i bambini iniziano a costruire la percezione riguardo alle proprie capacità di futuri scrittori; una classifcatoria caccia all'errore da parte dell'insegnante nei testi prodotti in questa fase così delicata potrebbe incidere sulla performance e influenzare il loro futuro atteggiamento nei confronti della produzione testuale.

Chi non ricorda l'errore creativo di Gianni Rodari? Lo scrittore di Omegna ci invita a considerare l'errore come opportunità, a giocare con esso insieme ai nostri alunni:

Un «libbro» con due *b* sarà un libro più pesante degli altri, o un libro sbagliato, o un libro specialissimo?

Una «rivoltela» con una sola *l* sparerà pallottole, piumini o violette?

Tra l'altro, ridere degli errori è già un modo di distaccarsene (Rodari 2010: 37).

Allora facciamo vivere ai nostri piccoli alunni gli errori come possibilità da accogliere in maniera positiva, secondo un approccio valutativo di tipo olistico, valutando i bambini nella loro interezza, insieme alle loro emozioni.

Successivamente, quando i piccoli scrittori cominceranno a padroneggiare gli strumenti della comunicazione scritta e le conoscenze verranno rielaborate e organizzate secondo opportune strategie, si potrà intervenire nelle varie fasi del processo di scrittura, promuovendo negli alunni l'autonomia e la pratica della revisione e dell'autocorrezione.

4.2. Un nuovo strumento di valutazione: la *rublist*

Valutare significa soprattutto osservare. In fase di applicazione del laboratorio, sarà necessario, quindi, utilizzare strumenti che ci permettono «di raccogliere i dati osservati e di convertirli in valutazione autentica» (Griggio, Semperlotti 2024: 177). Si potrà fare ricorso a rubriche di valutazione e *checklist* per osservare l'attenzione, l'autonomia, l'uso delle liste di controllo o la partecipazione al laboratorio.

Jenny Poletti Riz (2017: 171) suggerisce uno strumento innovativo: la *rublist*, un ibrido fra la *rubric* e la *checklist*. Si tratta di una tabella a doppia entrata in cui si specificano nelle righe i criteri di valutazione indicando l'ambito osservato con un termine e le caratteristiche o le azioni richieste, in alto, i livelli che gli alunni dovrebbero avere acquisito. È possibile condividere la *rublist* con gli alunni, che la potranno utilizzare come strumento per la riflessione metacognitiva. Proprio grazie alla condivisione dei criteri di valutazione, ho potuto sperimentare l'utilità della *rublist*, in quanto rende gli studenti consapevoli dei punti di debolezza a cui prestare attenzione durante la scrittura.

5. Narrazione di un'esperienza di scrittura sui ricordi estivi

5.1 Progettazione di un modulo di scrittura rivolto a due classi terze di scuola primaria

Di seguito, riporto la progettazione di un modulo di scrittura svolto in fase di accoglienza, all'inizio del corrente anno scolastico.

Durante le prime settimane di scuola, gli alunni non vedono l'ora di raccontare come hanno trascorso l'estate. Approfittando del loro entusiasmo, ho proposto ai miei piccoli studenti di classe terza un percorso di scrittura relativo ai ricordi estivi con i seguenti obiettivi:

- sviluppare un'ipotesi di narrazione a partire dalla copertina e dal titolo dell'albo illustrato *Il cassetto dei ricordi* di Lorenza Farina e Lucia Ricciardi;

- individuare le caratteristiche testuali del racconto e poi trasferirle nelle proprie produzioni scritte;
- scrivere un breve testo sui ricordi estivi in modo corretto dal punto di vista ortografico e morfosintattico.

Ho sintetizzato il percorso operativo in uno schema che riporto nella Tab.

1⁶.

| PROGETTAZIONE PERCORSO DI SCRITTURA “I MIEI RICORDI ESTIVI” | | |
|--|---|---|
| TIPOLOGIA TESTUALE: IL RACCONTO DI ESPERIENZE PERSONALI | | |
| Traguardi di competenza: <ul style="list-style-type: none"> • produrre semplici testi corretti dal punto di vista ortografico e morfosintattico. | | |
| Obiettivi di scrittura: <ul style="list-style-type: none"> • ricostruire le fasi di un’esperienza vissuta ripettando l’ordine logico e cronologico; • raccontare per iscritto esperienze personali. | | |
| IMMERSIONE | | |
| OBIETTIVI DI SCRITTURA | STRUMENTI | OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave) |
| Leggere da scrittori. Sintetizzare il testo. | Testo: <i>“Il cassetto dei ricordi”</i> di Lorenza Farina e Lucia Ricciardi. <i>Routine di pensiero.</i> <i>Montagna della storia</i> per la sintesi. | Fare previsioni in base alla copertina. Analisi del personaggio a partire dalle evidenze testuali. |
| PRESCRITTURA | | |
| OBIETTIVI DI SCRITTURA | STRUMENTI | OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave) |
| Generare idee. Raccogliere le idee. Pianificare il testo. | Attivatori grafici. Lampi di scrittura. Taccuino. | Scegliere gli episodi che si vogliono raccontare. |
| STESURA BOZZE | | |
| OBIETTIVI DI SCRITTURA | STRUMENTI | OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave) |
| Dare struttura al testo. | Quaderno delle bozze. | Presentare i fatti, ricordando l’ordine in cui sono avvenuti. Creare un <i>incipit</i> , uno svolgimento e una conclusione efficaci. |

⁶ La tabella è una rielaborazione di un’ipotesi di percorso di scrittura contenuta in Griggio, Semperlotti (2024: 192-195).

| REVISIONE | | |
|---|---|---|
| OBIETTIVI DI SCRITTURA | STRUMENTI | OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave) |
| Organizzare il testo in ordine cronologico e focalizzare l'attenzione sulla parte più importante del racconto. | Linea del tempo su cui scrivere i fatti narrati e individuazione del "cuore" della storia. | Rivedere l'ordine della narrazione e sviluppare l'idea centrale del racconto. |
| EDITING | | |
| OBIETTIVI DI SCRITTURA | STRUMENTI | OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave) |
| Strategie di autocorrezione. | Liste di controllo. <i>Lettura da gambero</i> (Rileggere il testo partendo dalla fine). | Rispettare le regole ortografiche e morfosintattiche. |
| PUBBLICAZIONE | | |
| OBIETTIVI DI SCRITTURA | STRUMENTI | OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave) |
| Stesura definitiva del testo. | Modeling dell'insegnante. | Ricostruire un'esperienza vissuta e dare un titolo al prodotto finale. |
| VALUTAZIONE: tramite <i>rublist</i> che terrà in considerazione obiettivi, lavoro svolto, collaborazione, coinvolgimento attivo e motivazione. | | |

Tabella 1: Progettazione del percorso di scrittura relativo ai ricordi estivi.

5.2 Sviluppo del percorso

Abbiamo iniziato il percorso con la presentazione del titolo e dell'immagine di copertina dell'albo scelto. Ho proposto la routine *See-Think-Wonder* per stimolare domande e riflessioni sull'ipotesi del contenuto che ho annotato su una tabella alla lavagna.

Successivamente ho letto il racconto, che narra la storia di Isabella, una bambina alla ricerca di un ricordo che non trova nel suo cassetto, dove sono custoditi tutti i suoi piccoli tesori. I bambini hanno individuato le caratteristiche del personaggio principale e le hanno annotate sul taccuino (Fig. 1). In seguito, ho proposto la routine *CSI* (Fig. 2), grazie alla quale gli alunni hanno associato un colore, un simbolo e un'immagine ai nuclei principali della storia. La maggior parte di loro ha associato il rosso e la coccinella rispettivamente al colore e al simbolo, perché il ricordo che Isabella non riusciva a trovare nel cassetto era il campanello a forma di coccinella della bicicletta con cui andava

a spasso con il papà. Riguardo all'immagine, molti hanno disegnato un palloncino, perché nella storia i ricordi erano «leggeri come un palloncino». Hanno poi sintetizzato la trama, utilizzando *la montagna della storia* (Fig. 3).

Nella fase di prescrizione, i bambini hanno utilizzato l'attivatore *cuore* (Fig. 4) e vi hanno inserito le parole che ricordavano loro le vacanze estive, hanno annotato sul taccuino dei lampi di scrittura (Fig. 5) relativamente ad alcuni episodi accaduti in estate, da cui poi avrebbero preso spunto per la produzione del testo.

Poi sono passati alla stesura della bozza: hanno raccontato i fatti, a coppie hanno rivisto l'ordine della narrazione utilizzando le consulenze fra compagni.

In seguito hanno corretto la produzione con la mia guida e con le liste di controllo ortografico. In sede di consulenza ho proposto la strategia *lettura da gambero* (Griggio, Semperlotti 2024:158): gli alunni hanno letto il testo da destra a sinistra per individuare gli errori. Devo precisare che questa strategia permette di individuare gli errori ortografici, ma non quelli di sintassi, per cui ho dovuto aiutarli a strutturare le frasi in maniera corretta.

Alla fine, ho chiesto di scegliere un titolo che potesse richiamare il nucleo centrale dell'argomento per la copia definitiva del testo.

La pubblicazione è stata informale: abbiamo raccolto le produzioni in un portalistino che custodiamo in classe, perché un paio sono rimaste incomplete, a causa del poco tempo a disposizione. Di conseguenza, i piccoli autori non sono stati propensi all'esposizione, come previsto dal laboratorio.

La valutazione è avvenuta tramite *rublist*.



Figure 1-2: Esempi di analisi del personaggio e della routine CSI svolta in classe durante la lettura del testo mentor "Il cassetto dei ricordi".

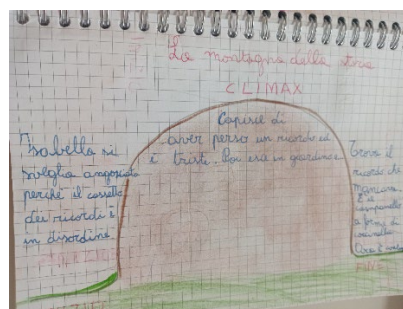


Figura 3: La montagna della storia del testo mentor "Il cassetto dei ricordi".



Figure 4-5: Attivatore cuore e quickwrite relativi al modulo di scrittura "I miei ricordi estivi".

6. Considerazioni conclusive

La narrazione di questa esperienza ha messo in evidenza la complessità della fase di approccio dei bambini di scuola primaria nei confronti della scrittura.

Il percorso ha rimarcato da un lato le strategie che noi docenti cerchiamo di mettere in atto per alleggerire il carico cognitivo sotteso al processo di scrittura, dall'altro la riflessione sul ruolo strategico della valutazione nell'ambito di tale processo. Gran parte del lavoro svolto con i bambini ha riguardato la fase di prescrizione, poiché era quella in cui gli alunni mostravano maggiori difficoltà. Utilizzare in maniera associata alcune strategie del WRW e dell'approccio MLTV ha permesso di alleggerire il momento relativo alla generazione di idee e, di conseguenza, di sbloccare la scrittura. Le altre fasi del processo sono state affrontate in maniera meno minuziosa, soprattutto perché la struttura del laboratorio richiedeva una organizzazione del tempo rigorosa, spesso a discapito di altre attività.

Sono consapevole di non aver applicato alla lettera i due metodi, ma forse la bellezza del lavoro di noi docenti è proprio quello di studiare, sperimentare, coniugare in modo personale metodi e strategie e, soprattutto, di adattarli agli alunni che abbiamo di fronte, senza mai perdere entusiasmo e voglia di mettersi in gioco.

Riferimenti bibliografici

- Aprosio, Maria (2019), *Tutto in una pagina*, <https://www.italianwriting-teachers.it/tutto-in-una-pagina/> (ultima consultazione 24/09/2024).
- Aquiline, Carin – Cinganotto, Letizia – Krechevsky, Mara (2020), *Gli strumenti per supportare l'apprendimento individuale e quello di gruppo*, in Elisabetta Mughini – Silvia Panzavolta (a cura di), *MLTV – Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*, Roma, Carocci, pp. 55-107.
- Bandura, Albert (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene (1995), *Psicologia della composizione scritta*, Scandicci, La nuova Italia.
- Carretti, Barbara – Friso, Gianna – Pietrobon, Giovanna – Re, Anna Maria (2018), *Laboratorio di produzione del testo scritto*, Trento, Erickson.
- Centurelli, Luigia – Pandolfi, Sara (2022), *Pensare per scrivere, scrivere per imparare: dalle teorie alle pratiche di scrittura*, in «forumlettura.ch» 2022/2, https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/762/2022_2_it_centurelli_pandolfi.pdf (ultima consultazione 18/08/2024).
- Cinganotto, Letizia – Krechevsky, Mara – Laici, Chiara – Mosa, Elena – Panzavolta, Silvia (2020), *Il progetto di ricerca sull'idea MLTV*, in Elisabetta Mughini – Silvia Panzavolta (a cura di), *MLTV – Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*, Roma, Carocci, pp. 31-54.
- Cisotto, Lerida – Gruppo RDL (2015), *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado* (vol. 1), Trento, Erickson.
- Corno, Dario (1997), *Alcuni aspetti della ricerca sulla composizione scritta rilevanti per l'attività didattica*, <https://giscel.it/wp-content/uploads-/2019/03/Dario-Corno-Alcuni-aspetti-della-ricerca-sulla-composizione-scritta.pdf> (ultima consultazione 13/08/2024).

- Corno, Dario (2000), *Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere*, <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Dario-Corno-Scrivere-pensare-sapere-di-sapere.pdf> (ultima consultazione 12/08/2024).
- D'Aguanno, Daniele (2023), *Insegnare l'italiano scritto - Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori* [2019], Roma, Carocci.
- De Martin, Loretta (2022), *Pensare per immagini. Progettare organizzatori grafici efficaci nel WRW*, <https://www.italianwritingteachers.it/pensare-per-immagini-progettare-organizzatori-grafici-efficaci-nel-wrw/> (ultima consultazione 18/08/2024).
- Dicati, Lorena Gloria – Vaudagnotto, Luca (2024), *Primi passi nella lettura e scrittura alla primaria con il WRW Writing and Reading Workshop. Strategie e strumenti per avviare il laboratorio di lettura e scrittura nei primi anni*, Trento, Erickson.
- Farina, Lorenza – Ricciardi, Lucia (2024), *Il cassetto dei ricordi*, Sesto San Giovanni, MIMebù Edizioni.
- Griggio, Michela – Semperlotti, Loredana (2024), *Scrittori e scrittrici in cammino alla primaria con il WRW Writing and Reading Workshop. Strategie e strumenti per consolidare il laboratorio di scrittura*, Trento, Erickson.
- Hayes, John Richard – Flower, Linda (1980), *Identifying the organization of writing processes*, in Lee W. Gregg – Erwin R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- INDIRE (2018), *MLTV – Making Learning and Thinking Visible*, <https://phee-garo.indire.it/uploads/attachments/3881.pdf> (ultima consultazione 21/08/2024).
- Kellogg, Ronald T. (2008), *Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective*, in «Journal of Writing Research», 1/1, pp. 1-26, <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1> (ultima consultazione 01/05/2025).
- Mughini, Elisabetta – Panzavolta, Silvia (a cura di) (2020), *MLTV – Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*, Roma, Carocci.
- Panzavolta, Silvia – Krechevsky, Mara (2020), *Il background teorico dell'idea MLTV*, in Elisabetta Mughini – Silvia Panzavolta (a cura di), *MLTV – Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*, Roma, Carocci, pp. 17-30.
- Pognante, Silvia (n.d.), *Il taccuino dello scrittore e del lettore*, https://drive.google.com/file/d/1CjlvNadsCtZ7jh_63Jfp58UcUZ1Gp_27/view (ultima consultazione 26/08/2024).

Poletti Riz, Jenny (2017), *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erickson.

Rodari, Gianni (2010), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie* [1973], Torino, Einaudi Ragazzi.

Stern, Arno (2020), *La traccia naturale*, Milano, Luni Editrice.
