

SEZIONE 1

Il Writing and Reading Workshop

1. *L'avventura più grande* e il Writing and Reading Workshop
 2. Leggere e scrivere a scuola
 3. Il WRW, un metodo laboratoriale
- Bibliografia essenziale

1. L'avventura più grande e il Writing and Reading Workshop

Perché un'altra antologia e perché un'antologia "altra"

Le autrici di questa nuova antologia sono state contattate dalla casa editrice Sanoma, che ha colto il soffio di un vento nuovo nel panorama della scuola italiana, i cui docenti sono sempre alla ricerca di strategie innovative per migliorare la propria efficacia didattica, ma che al contempo sono spesso frustrati e delusi da un contesto che non sempre ha posto l'istruzione al centro di un processo di rinnovamento del Paese.

I docenti sanno che le varie direttive ministeriali, quando non leggi o riforme vere e proprie, hanno offerto opportunità non sempre di valore per aggiornare la loro formazione e, al contempo, non hanno quasi mai agito direttamente sulle deficienze strutturali della scuola. Gli obiettivi per la scuola emersi durante gli anni della pandemia si sono rivelati quanto mai legati all'emergenza del momento e non hanno lasciato un'eredità costruttiva dal punto di vista economico, ma neppure dal punto di vista pedagogico e didattico.

Se possibile, a soffrire maggiormente di questa staticità del sistema scolastico, per la sua natura intermedia, è stata proprio la **scuola secondaria di primo grado**, che costituisce una **cerniera tra l'infanzia e l'adolescenza**.

In compenso, nessuno ha dubbi sulla **crucialità di questa età di mezzo** e ci si interroga molto su come gli undici-quattordicenni si relazionano con il mondo, centrando buona parte dell'interesse sul loro rapporto quasi simbiotico con il digitale.

Eppure, gli anni dagli undici ai quattordici sono **una età di soglia**, in cui l'individuo mette in gioco le esperienze accumulate nell'infanzia per trasformarle nel pensiero logico dell'adolescenza e dell'età adulta: è la **fase delle operazioni formali di Piaget**. In questo periodo della vita si formulano ipotesi astratte basate sull'esperienza e si operano proiezioni sul futuro; si testano diversi possibili modi di relazione con l'altro; si delinea la percezione della propria identità.

Non cogliere l'opportunità di lavorare su questa fase "rivoluzionaria" dell'età evolutiva degli individui è profondamente sbagliato. La frequente incapacità delle istituzioni di cogliere il peso dell'educazione e del ruolo della scuola è ben visibile a chi nella scuola lavora; e probabilmente è proprio nell'**offerta caotica di progetti** – sia nell'ambito delle attività scolastiche sia nella formazione dei docenti – che si può osservare il **limite paradigmatico dell'attuale sistema scolastico**. Si prenda per esempio la campagna dell'Oms per la diffusione dell'**educazione alle Life Skills** nelle scuole.¹

Un metodo che sviluppa le Life Skills

Probabilmente un docente su due è stato coinvolto in esperienze o formazioni più o meno fugaci riguardanti il tema delle Life Skills: l'educazione alle competenze per la vita è una questione dibattuta a livello internazionale, in quanto vista come opportunità di miglioramento non solo all'interno del sistema scolastico, ma in maniera costante per tutta la vita, anche adulta, degli individui e di conseguenza delle società in cui essi agiscono. Di fronte a un progetto così ambizioso sono state messe in campo **iniziative piuttosto limitate**, ma al contempo **assai numerose**, che nella maggior parte dei casi hanno lasciato un'eredità **assai povera**. La responsabilità in molti casi non è dei formatori, ma della progettazione, della distanza abissale che separa gli obiettivi dalle pratiche.

1 Sull'argomento si veda P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Zannini, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.

Nessuna educazione dei ragazzi e formazione degli adulti può, infatti, essere estemporanea e slegata dalla prassi quotidiana: mentre si può discutere sul metodo, non si può discutere sui suoi tempi di realizzazione e sulla sua concretezza reale, come troppo di frequente è avvenuto anche riguardo alle competenze per la vita. Per cambiare le cose occorre **trasformare nel profondo prima il nostro sguardo e poi il nostro agire**.

Ed è così che nasce questa **antologia**, che ha anch'essa un obiettivo piuttosto ambizioso: **rendere esperienza formativa** quelle che spesso sono comunicate come attività slegate dalla pratica e generiche negli obiettivi finali.

Solo per rimanere nell'ambito delle Life Skills, si può fare qualche esempio di come l'educazione alla lettura e alla scrittura possa avere un ruolo fondamentale e molto concreto.

Tra le competenze *non cognitive* vi è la **consapevolezza di sé**: si vedrà come parte integrante dell'insegnamento della lettura e della scrittura si fonda proprio sulla **metacognizione**, sull'indagine del proprio stile di apprendimento, sul cercare di definire quali tipi di pensiero si mettono in atto di fronte a stimoli da parte del docente.

Un'altra delle Life Skills definite dall'Oms prevede lo sviluppo del **pensiero critico**: durante il laboratorio di lettura gli alunni sono impegnati ad andare sempre più in profondità nel testo attraverso una serie di passaggi molto ben definiti, affinché la comprensione e l'interpretazione siano il **risultato di un processo ermeneutico** che non li coinvolge solo come individui, ma anche come gruppo classe. La **discussione coordinata dall'insegnante in classe**, finalizzata a ragionare su aspetti che sono scaturiti dalla lettura, sviluppa anche le **skills che riguardano le relazioni** (*comunicazione efficace, relazioni efficaci, empatia*), in quanto gli alunni sentono da soli la necessità di esprimersi in modo efficace a livello sia verbale sia non verbale.



Un metodo per educare alla cittadinanza

L'attività di laboratorio implica la collaborazione fra pari e con il docente, che però è una figura autorevole e non autoritaria. Si crea in questo modo una **comunità di individui** che, attraverso la lettura e la scrittura, osservano in maniera sempre più consapevole se stessi crescere e tentano di comunicare questo passaggio epocale della loro esistenza.

Inutile dire che questo è un **esercizio di cittadinanza**: lo è nella relazione con l'altro, nell'elaborazione e nel rispetto delle regole. La **comprensione** e l'**interpretazione di un messaggio**, così come la comunicazione corretta, sono ingredienti essenziali della **cittadinanza attiva** e sviluppano il **senso critico**, che va oltre le pareti della scuola.

Nell'antologia che qui si presenta, inoltre, è stata rivolta una particolare attenzione ai **testi non fiction**, espositivi e argomentativi, che per loro natura trattano **argomenti riguardanti il reale** (dalla scienza, alla politica, all'attualità). La lettura critica e la scrittura autentica di articoli su questi diversi argomenti portano il mondo dentro la scuola e **i docenti sanno quanta motivazione può scatenare parlare della vita reale con studenti e studentesse**.

Il **lavoro sistematico sui testi di attualità**, cercando di coglierne sia i contenuti sia l'aspetto formale e le intenzioni degli autori, è un **processo molto incisivo** che può arricchire e rendere ancora più efficaci le attività che si svolgono all'interno della scuola, come i progetti o gli interventi di esperti. La presenza di una cornice all'interno della quale inserire diversi approcci, punti di vista e metodi di comunicazione dà valore all'esperienza stessa, che così non resta un fenomeno isolato.

I docenti sanno anche che la **motivazione** è la molla dell'apprendimento e che la scuola, soprattutto la secondaria di primo grado, ha il compito di **tenere vivo il desiderio di imparare e di conoscere**, al di là dei contenuti che sono ovviamente necessari, ma non sufficienti.

Lo stile laboratoriale che si propone in questa antologia è sicuramente un fattore di motivazione sia per quegli alunni che hanno manifestato qualche difficoltà nel corso della scuola primaria, sia per coloro che sentono l'esigenza di muoversi in modi e tempi più autonomi.



Come si usa *L'avventura più grande*

Questa antologia è stata pensata per fornire ai docenti molto materiale con cui lavorare e progettare il loro laboratorio: *L'avventura più grande* deve essere uno strumento di cui l'insegnante si appropria selezionando testi e costruendo percorsi pensati per i suoi alunni e le sue alunne.

In questa guida, oltre all'inquadramento generale (Sezioni 1-3), si trovano la struttura dell'opera (Sezione 4), il commento alle singole Unità e una serie di possibili percorsi per chi sente il bisogno di partire con qualcosa di più strutturato (Sezione 7).

Il consiglio più vivo delle autrici è quello di sfogliare la guida e l'antologia interiorizzandone la struttura, per compilare la programmazione secondo quelle che si percepiscono come le priorità della propria classe.

In questo volume si presenta la prima parte di un percorso che si sviluppa nella successiva guida per l'insegnante (riguardante i volumi 2 e 3) che accompagna questa antologia.

Un'antologia basata sul metodo Writing and Reading Workshop

Questa nuova antologia si propone di accompagnare e fornire materiali utili a quei docenti di Lettere che credono sia necessario e urgente mettere al centro della didattica la lettura e la scrittura.

Molti insegnanti italiani si stanno avvicinando a tale metodologia, perché restano colpiti da come essa aiuti gli alunni e le alunne a leggere numerosi libri durante l'anno e a scrivere in modo piuttosto corretto e appropriato. Inoltre al contempo il laboratorio si rivela intrinsecamente inclusivo. Nelle classi dove si insegna con il Writing and Reading Workshop (WRW), gli studenti **leggono** in media circa venti libri l'anno e **scrivono quotidianamente**, producendo decine di testi di tipologie e generi diversi. Questa attività **non interessa solo una parte della classe ma tutti**, ciascuno con le sue possibilità. L'intensità del lavoro che viene svolto ha le sue ragioni proprio nell'attività laboratoriale e nella sistematicità dell'azione didattica.

Come è nato il WRW

Il WRW ha origine negli Stati Uniti negli anni Settanta e il suo impianto, così come oggi è conosciuto, è frutto del lavoro del **Teachers College della Columbia University di New York**, coordinato da **Lucy McCormick Calkins**, la quale, dopo anni di insegnamento e sperimentazione nelle scuole, ne ha tracciato le coordinate e sistematizzato le procedure.

Come ogni metodo sperimentale, anche il WRW **è stato interpretato e modificato a seconda delle diverse esperienze didattiche**, dando così vita a un'intensa produzione di materiali per i docenti.²

In Italia l'insegnante di scuola secondaria di primo grado **Jenny Poletti Riz** inizia a speri-

mentare questo metodo in seguito alla lettura del volume ***In the Middle*** (tre sono le edizioni di questo testo), scritto da un'altra docente americana, **Nancie Atwell**, che nel 2015 sale alla ribalta internazionale grazie alla vittoria del **Global Teachers Prize**, quello che viene definito il Premio Nobel degli insegnanti. Fino al 2017 i docenti italiani interessati al WRW non avevano a disposizione nessun testo in italiano: è stata proprio Jenny Poletti Riz, con il volume ***Scrittori si diventa***,³ a rendere accessibile il WRW a un più ampio numero di lettori, dando vita a una **comunità di insegnanti-ricercatori** molto attiva sia nell'ambito dell'editoria sia in quello della formazione dei docenti stessi.⁴

Il WRW è sicuramente un metodo didattico con le sue regole, le sue procedure e i suoi ritmi, con materiali dedicati e un lessico "interno", ma alla base vi è una visione che vuole **riportare al centro del processo d'apprendimento la relazione tra docente e studenti**.

Nel WRW, infatti, il docente ricopre quel **ruolo di sostegno** (*scaffolding* di Jerome Bruner) all'apprendimento necessario al raggiungimento di livelli sempre più alti di autonomia, ponendosi come **tutor**, affinché il singolo alunno riesca a colmare la distanza fra le competenze acquisite e quelle richiestegli dalla scuola (*zona di sviluppo prossimale* di Lev S. Vygotskij).

La **relazione tra docente e alunno è costante**, sia a livello di classe, sia individualmente; il docente conosce i singoli processi e progressi cognitivi di studenti e studentesse perché è lui stesso a supportarli quotidianamente.

² In generale, sul metodo Writing and Reading Workshop, si veda la bibliografia essenziale alle pp. 37-38.

³ J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, Erickson, Trento 2017.

⁴ Per quanto riguarda il laboratorio di lettura, è uscito recentemente un saggio-manuale per il docente della scuola secondaria di primo grado che fa il punto sulla ricerca e propone una serie cospicua di strategie operative: L. Cavadini, L. De Martin, A. Pianigiani, *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*, Pearson, Milano 2021.

I principi del WRW

I principi fondamentali del WRW possono essere così sintetizzati:

- **autenticità** nella lettura e nella scrittura;
- costruzione della **classe come comunità ermeneutica**;
- **relazione individuale** docente-studente;
- **valorizzazione del processo** rispetto al prodotto finale;
- **tempi distesi** e quindi **attenzione agli obiettivi** più che al “programma”.

Vediamoli ora nel dettaglio.

- **Autenticità nella lettura e nella scrittura** significa che sia nella lettura sia nella scrittura gli studenti sono **liberi di scegliere su che cosa scrivere e che cosa leggere**, non è l'insegnante che sceglie per loro; questo consente non solo di motivare lo studente-lettore e scrittore, ma anche di renderlo sempre più consapevole delle proprie scelte, dei propri gusti, delle difficoltà che incontra.
- **Costruzione della classe come comunità ermeneutica** vuol dire che sia la scrittura sia la lettura sono azioni che non si svolgono in isolamento rispetto all'esterno, ma che – per quanto siano attività individuali – hanno bisogno comunque della **relazione con l'altro**. La capacità di interagire con i compagni e le compagne e **negoziare il proprio punto di vista** durante le conversazioni sulla lettura di un libro, o di ascoltare con attenzione ciò che un compagno o una compagna desidera condividere di quanto ha scritto non costituiscono solamente un arricchimento dal punto di vista delle idee e degli spunti, ma sono un vero **atto di decentramento** che nell'età evolutiva ha un peso significativo.
- La **relazione individuale docente-studente**, come si è già avuto modo di accennare sopra, è il perno dell'attività laboratoriale: la **costante interazione** fra l'insegnante e l'alunno o alunna permette a quest'ultimo di consolidare e accrescere le sue competenze mediante una relazione personale ed esclusiva, misurata sui suoi propri bisogni educativi. In questa relazione c'è anche qualcosa in più: se il docente si avvicina e ascolta davvero, si interessa, vuole capire e interagisce con il suo alunno o la sua alunna nella maniera in cui dialogano due scrittori, la componente affettiva e motivazionale agisce, e non solo sullo studente.
- La **valorizzazione del processo rispetto al prodotto finale** ha come scopo quello di **dare peso al processo educativo dell'alunno o alunna**, non limitandosi a valutare la qualità del risultato: “educare lo scrittore, piuttosto che insegnare la scrittura”.⁵ È in questo modo che la **lettura consapevole** e la **scrittura** acquisiscono un **valore pedagogico** e non solamente didattico, in quanto vanno ad agire sullo sviluppo cognitivo degli alunni e sui meccanismi che lo sostengono. Valorizzare il processo significa anche porre una **particolare attenzione all'inclusione**, significa conoscere e considerare le condizioni di partenza e gli strumenti cognitivi di ciascun membro della classe e di conseguenza anche orientarsi verso una valutazione che tenga conto dei singoli percorsi individuali.
- **Tempi distesi e quindi attenzione agli obiettivi più che al “programma”**. Insegnare a leggere e a scrivere in modo laboratoriale richiede necessariamente tempi più lunghi rispetto a quanto di solito accade a scuola: ciò può spaventare i docenti, che sentono sempre il peso delle “cose da fare” e degli obiettivi da raggiungere. Ma è proprio nella relazione fra l'identificazione degli obiettivi da raggiungere e le azioni da mettere in atto per il loro raggiungimento che si annida il successo di una pratica didattica e pedagogica.

5 L. McCormick Calkins, *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth 1994.

Leggendo le *Indicazioni nazionali per il curricolo* è evidente ed esplicito il ruolo dell'Istituto scolastico e del docente nell'adeguare il curricolo per il raggiungimento dei traguardi, quelli sì prescrittivi, al termine del ciclo scolastico:

“Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.”⁶

La questione del programma, quindi, non deve condizionare e accelerare i processi cognitivi: gli obiettivi stabiliti dal Ministero vanno **raggiunti nel triennio** e pertanto è davvero importante **strutturare una programmazione saggia e mirata**, che tenga conto del contesto culturale e sociale in cui la scuola agisce. Di conseguenza i tempi distesi del laboratorio non possono in alcun modo mettere “ansia” al docente, il quale, piuttosto, può ponderare con serenità quali sono gli obiettivi che vuole conseguire in ciascun anno, considerando anche, come si vedrà meglio in seguito, che la programmazione può e deve rispettare i tempi della singola classe con le sue specificità.

2. Leggere e scrivere a scuola

L'importanza di un processo organico

I docenti della scuola secondaria di primo grado si trovano a fare da ponte su uno strapiombo spaventoso con soli tre piloni, i tre anni di questo grado scolastico. Accolgono alunni usciti dalla scuola primaria, un percorso altamente affettivo, lungo e denso di apprendimenti, e salutano i loro studenti quando teoricamente hanno già deciso quale indirizzo prenderà la loro formazione.

In questo triennio i docenti della scuola secondaria di primo grado assistono a una sorta di “metamorfosi del bruco in crisalide” e a loro si chiede da un lato di **governare questo passaggio** consolidando quanto gli alunni hanno già acquisito, dall'altro di **metterli in grado di affrontare qualsiasi possibile scelta futura**. La posta in gioco è alta e il tempo a disposizione, al di là di tutto, è veramente esiguo. Un lavoro titanico che nell'esperienza di molti lascia un senso di incompiutezza.

La scuola cerca di colmare questi vuoti attraverso una serie di iniziative che non sempre costituiscono per studenti e insegnanti esperienze di valore: si pensi per esempio all'energia che si consuma nel portare a compimento i numerosi progetti cui le nostre scuole sono in continuazione sollecitate ad aderire. Si tratta per lo più di **esperienze estemporanee**, magari interessantissime e anche divertenti, ma **non collegate e collegabili ad altre**. Riprendendo il principio di *continuum* dell'esperienza di Dewey,⁷ è necessario che nella scuola ogni esperienza educativa si fondi su quelle che l'hanno preceduta e condizioni il modo in cui sarà accolta quella che segue.

Ecco quindi che la **lettura e la scrittura a scuola non possono essere vissute come esperienze segmentate**, isolate: l'ora di narrativa, le batterie di esercizi dell'antologia tradizionale non possono generare un lettore, perché questo non è il loro obiettivo. Il loro scopo può essere la comprensione strutturale o formale di un brano, a livelli alti anche un'analisi stilistica, ma il risultato, più che educativo, è funzionale.

6 MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, 2012, p. 18. Subito prima della frase appena citata si legge: «Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio». Si vedano nel complesso le pp. 17-19. Si veda anche J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, cit., pp. 11-15.

7 J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. di E. Codignola, Raffaello Cortina, Milano 2014, in particolare pp. 20-25; 65-82.

Il laboratorio di lettura e di scrittura, invece, **si deve dipanare in una sequenza mirata di passaggi, gli uni in funzione degli altri**. Il docente deve chiedersi sempre quali esperienze sono realmente significative per quella classe, in quel contesto, e quali di queste esperienze ne richiamano altre già strutturate nel pensiero degli alunni e, allo stesso tempo, costituiscono la base per quelle nuove. Si vedrà meglio nel dettaglio in seguito come **le strategie per la lettura profonda e gli insegnamenti delle tecniche di scrittura (minilezioni)** si basano sul principio della continuità creando situazioni strutturate, all'interno delle quali l'alunno mette in campo le sue competenze acquisite, i processi del pensiero che gli sono ormai familiari, per ampliare il suo campo di esperienza.

Lettura e scrittura: strumenti di convivenza civile

È banale chiedersi la ragione per cui la sfida di creare lettori a vita sia una priorità assoluta; leggere da esperti è uno dei principali requisiti per una **democrazia compiuta**, è un atto di cittadinanza, è uno **strumento di convivenza civile**. L'allarme costante sull'analfabetismo funzionale degli Italiani ci ricorda ogni anno che la nostra democrazia è in pericolo.

È necessario quindi operare un profondo cambiamento rispetto a quanto si è fatto fino a oggi, prendendo coscienza che la lettura e anche la scrittura **non sono attività "naturali"** per l'uomo, il nostro cervello non è stato programmato per leggere,⁸ ma che la lettura e la scrittura **possono essere insegnate**.

Si tornerà più avanti sul laboratorio di lettura, ma fin da subito è necessario sottolineare come la sistematicità, lo scambio, l'offerta letteraria, l'esempio e il sostegno effettivo del docente siano la novità e il fondamento del leggere in classe.

Permettere agli studenti di diventare lettori a vita è un **dono che la scuola fa ai suoi ragazzi**; ecco che cosa si legge nelle *Indicazioni nazionali*:

“La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti.

La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona. In questa prospettiva, ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione.”⁹



8 M. Wolf, *Proust e il calamaro*, trad. di S. Galli, Vita e Pensiero, Milano 2009.

9 MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo*, cit., p. 37.

Sebbene l'ambizione di far diventare gli studenti e le studentesse scrittori a vita sembri assai più ambiziosa di quella di portarli a essere lettori a vita, è comunque un obiettivo che vale la pena perseguire con tenacia, senza lasciarsi scoraggiare dallo scarso entusiasmo che spesso attraversa i loro volti all'annuncio di una qualche attività di scrittura.

Scrivere implica la messa in campo di molte energie e la prima sfida, che spesso scoraggia, è la **ricerca di che cosa scrivere**. Gli insegnanti conoscono lo sguardo perso dei preadolescenti che non credono di aver vissuto niente che sia degno di essere raccontato: ecco che l'esempio dei grandi della letteratura, e del docente stesso, può fare la differenza.

In questa antologia sono presenti racconti autobiografici come per esempio *La prova del cimitero* di Roberto Piumini o *Con cautela* di Bart Moeyaert, in cui gli scrittori parlano di **esperienze tanto minime quanto importanti per loro**. Può essere lo stesso insegnante a scrivere brevi autobiografie, mostrando direttamente quanto le sue piccole, o grandi, esperienze di vita sono state importanti e che essere uno scrittore non significa essere un professionista.

Insomma, il blocco dello scrittore, per quanto in erba, **può essere aggirato e superato**, anche grazie a una serie di strumenti che si vedranno in seguito. È invece necessario che studenti e studentesse interiorizzino il fatto che **la scrittura è comunicazione**, è mettere i propri pensieri su carta, è dire qualcosa di sé e di significativo.

La lettura e la scrittura sono esperienze che **mettono in relazione con l'altro e con il contesto**, nessuno legge e scrive all'interno di una campana di vetro impermeabile a quanto accade al di fuori né nessuno vive in questo modo.

L'**interazione con l'ambiente** è inevitabile e produce esperienza: l'aula, i compagni e le compagne, il libro o il foglio e la penna agiscono sull'individuo così come l'individuo agisce su di loro. In virtù di questa interazione, leggere e scrivere in classe diventa **un'esperienza collettiva**, in cui il gruppo classe trova lo spazio e il tempo necessari per esprimere le sue potenzialità, che sono quelle della sperimentazione delle nuove esperienze, della condivisione delle opinioni, della richiesta di sostegno o semplicemente di un parere. La classe diventa così una **comunità ermeneutica** che collabora e interagisce, discute e media sulle diverse posizioni e i diversi punti di vista: una **comunità democratica**.

Gli insegnanti, parte della comunità ermeneutica

Se quella che si desidera costruire è una comunità ermeneutica, è ovvio che gli insegnanti devono farne parte. Il loro posto all'interno di questa dinamica di gruppo è situato a fianco agli studenti, con lo scopo di **accompagnare e guidare il processo di interazione**.

Per cui, prima di studiare un modo per insegnare agli alunni e le alunne a leggere e a scrivere con competenza, è importante **domandarsi qual è la propria esperienza personale della lettura e della scrittura** nella scuola e nella vita. Gli organizzatori alle pagine seguenti possono essere d'aiuto in questa riflessione.






**IL MIO PRIMO
RICORDO CON UN LIBRO**

**IO
LETTORE**

**LIBRI
LUOGHI**

 **TRE LIBRI (+1)
INTORNO AL CUI
MI SON VENUTI**

LI NOMINO
PERCHÉ...

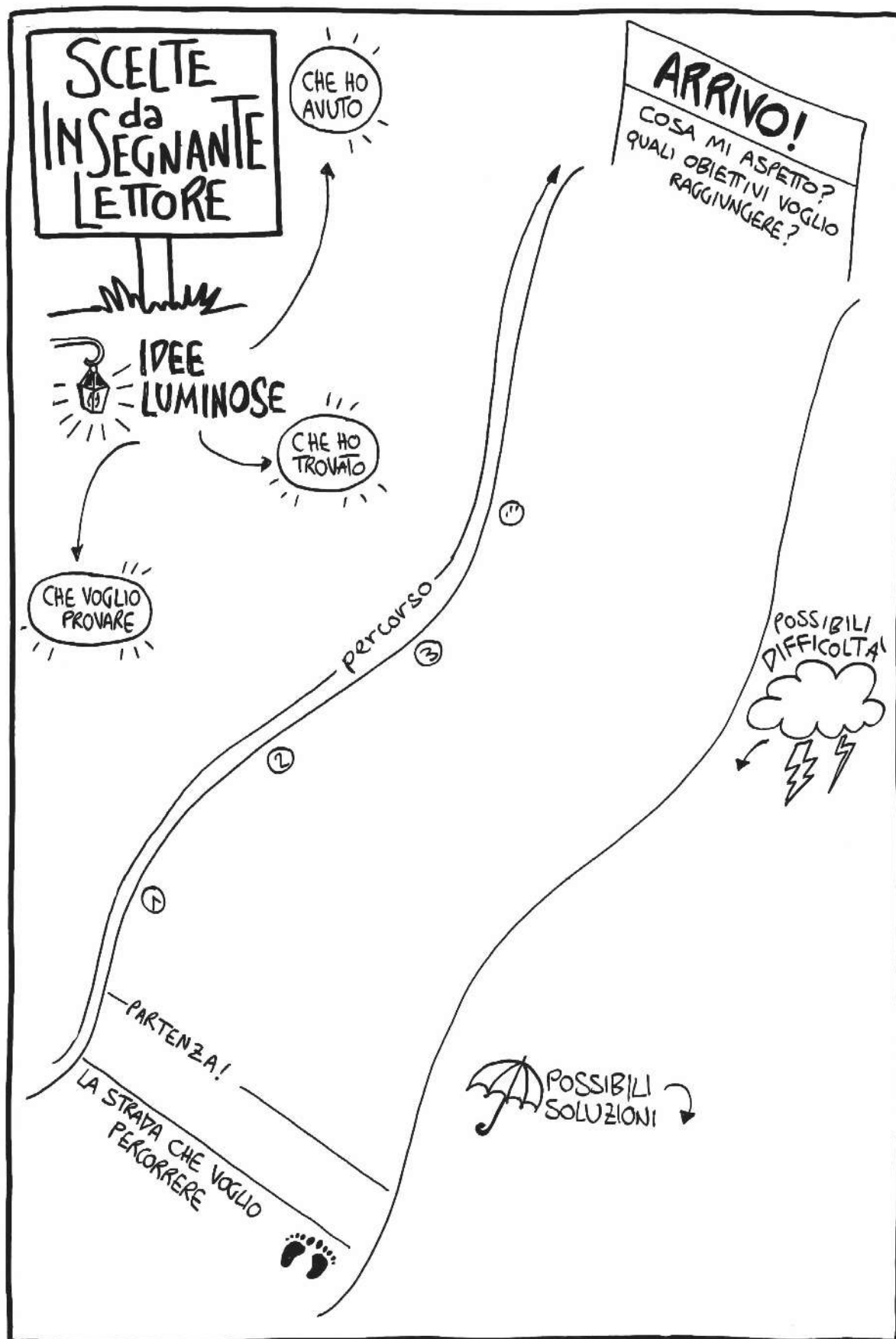
① DA PICCOLO/A	
② DA RAGAZZO/A	
③ DA ADULTO	
④ PROPRIO ORA	

 **TRE MOMENTI/PERIODI...**

 IN CUI NON HO LETTO

 IN CUI SONO STATO/A FELICE
CON UN LIBRO

 IN CUI HO CONDIVISO
UN LIBRO



SCELTE da LETTORE

? COME SCELGO UN LIBRO?

QUALI LIBRI LEGGO? → PERCHÉ?

COME LEGGO UN LIBRO

PER ME

PER LO STUDIO

PER I RAGAZZI

QUALI DIFFICOLTÀ ↓ INCONTRO?

IO LETTORE

UN'IMMAGINE

UN COLORE

UNA METAFORA

Gli insegnanti che hanno adottato questa antologia probabilmente vi sono approdati proprio perché si sono posti queste domande: l'esperienza scolastica per alcuni può essere stata superflua, perché vissuti in contesti culturali fertili e stimolanti; altri, fortunati, hanno incontrato il docente della vita che ha aperto loro orizzonti imprevedibili svelando tutte le potenzialità di un libro e di una penna; ma rimangono sicuramente numerosi coloro i quali non hanno un ricordo edificante nella loro esperienza scolastica per quanto riguarda la lettura e la scrittura. Probabilmente altrettanto numerosi sono coloro che non sono rimasti soddisfatti anche nella loro esperienza da docenti: far leggere e far scrivere gli alunni e le alunne risulta spesso un'operazione tanto faticosa quanto evanescente.

Allora l'insegnante può porre qualche domanda a se stesso, per conoscersi meglio come lettore e come scrittore, per poi chiedersi che insegnante di lettura e scrittura vuole essere.

- Uno dei primi punti su cui focalizzare la propria indagine è la **gratuità**: quante volte si legge un libro solo per il piacere di farlo, si scrivono due righe solo perché quelle considerazioni possano essere rilette nel futuro o perché si ha bisogno di chiarirsi le idee, o solo perché è divertente scrivere una storia di invenzione? La spontaneità è il primo **indicatore di un'azione che provoca piacere**; quindi, chiedendosi che cosa fa stare bene noi docenti, è possibile anche iniziare a immaginare che cosa può garantire il benessere della nostra classe. Di conseguenza è altrettanto importante ragionare sul perché in alcune fasi della vita non si è letto o scritto per niente, indagando quali sono le condizioni che portano ad allontanarsi da una passione, o semplicemente da una abitudine consolidata.
- Altra questione fondamentale è quella della **scelta: come il docente-lettore e scrittore sceglie un libro o uno spunto per la scrittura**. Scoprire i propri gusti e i propri bisogni letterari è qualcosa che si tende a dare per scontato, ma provare a sistematizzare questa analisi di se stessi è la base per poter poi accompagnare studenti e studentesse nelle loro scelte. Anche in questo caso è interessante **analizzare i "fallimenti"**, chiedendosi che cosa non ha funzionato e quali sono state le ragioni per cui un'impresa è stata abbandonata.
- Una lettura o la scrittura di un testo in modo libero e consapevole non possono lasciare indifferenti, vi sono per forza delle **ricadute**: che cosa accade, quindi, dopo? Essere lettori significa anche **condividere la propria esperienza con gli altri**: parlare dei libri appena letti è parte integrante della lettura stessa, in quanto la condivisione con le persone con le quali si è in sintonia appassiona e arricchisce il lettore. Per la scrittura, forse, non è esattamente la stessa cosa: pudore, timidezza e intimità portano a non esporsi con disinvoltura, e gli effetti restano custoditi nell'intimità.

Dopo aver cominciato a fare introspezione, è necessario capire **quale tipo di docente-lettore e scrittore si è stati e che cosa si intenda diventare**.

Chiunque si sia cimentato nell'insegnamento della lettura e della scrittura sa che il **senso di fallimento è sempre in agguato**, in quanto non sono "materie" facili da insegnare ed è quindi estremamente importante ripercorrere ciò che è stato fatto per individuare i **punti in cui si è avuto "successo"** e quelli in cui invece si è **"fallito"**. Ma ancora più importante è ripensare a **quali erano gli obiettivi** che hanno portato a certe scelte.

Molti insegnanti, soprattutto nei primi anni di attività, **tendono a ripetere gli stessi meccanismi** che hanno vissuto come studenti, fino ad accorgersi che non funziona così, o meglio, quasi sempre non funziona così.

L'esempio della **scelta dei libri da far leggere alla classe** è molto utile per ragionare su come

alcuni schemi vadano rivisti. Ancora molte delle biblioteche scolastiche contengono per la maggior parte **classici per ragazzi risalenti ai due secoli scorsi**. Si può trattare di edizioni nuove, dalle copertine accattivanti, ma accade che si trovino ancora vecchi cimeli che possono catturare l'attenzione giusto di bibliofili appassionati. Vedremo in seguito come si selezionano i testi per una biblioteca scolastica, ma qui interessa sottolineare **l'importanza del coinvolgimento del docente-lettore** nella formazione di giovani lettori e lettrici. Lo scrittore Aidan Chambers racconta di aver iniziato a scrivere libri per ragazzi dopo una serie di fallimenti nella sua carriera di insegnante di letteratura e teatro: alla fine degli anni Sessanta, i testi che proponeva alle sue classi di adolescenti scatenavano scarso interesse e soprattutto le pièce teatrali risultavano addirittura falsate, tanta era la distanza fra gli argomenti trattati e il vissuto dei ragazzi.¹⁰ Questo aneddoto dice chiaramente che il docente **deve mettersi nei panni dei suoi studenti e studentesse** e per farlo deve leggere in prima persona i libri che poi inserirà nella biblioteca di classe. L'immersione nella letteratura giovanile può spaventare l'insegnante non abituato, ma è ancora Chambers a ricordare che una buona letteratura è tale a prescindere dallo sguardo interno del narratore, che può essere un adulto o un giovane, dai contesti narrati e persino dal linguaggio e dal lessico scelti.¹¹

Il **primo lettore** nelle classi è quindi **l'insegnante** che dà l'esempio, e altrettanto importante sarebbe che fosse anche il primo scrittore.

3. Il WRW, un metodo laboratoriale

Perché il laboratorio

Il WRW è un metodo laboratoriale e quindi tutto il processo di scrittura e buona parte di quello di lettura si svolgono a scuola. A scuola l'insegnante **dà istruzioni precise** su come procedere nel lavoro, lo studente o la studentessa **sperimenta** immediatamente **quanto appreso**, l'insegnante **colloquia con i singoli alunni e alunne** per verificare come procedono, sollecitare riflessioni, offrire spunti; gli studenti leggono e scrivono in classe. Se la maggior parte delle attività si svolge a scuola, a casa alunni e alunne spesso devono solo leggere per una mezz'ora, scrivere qualche annotazione su un'attività svolta a scuola, ricercare spunti di scrittura per il giorno successivo. **Ridurre il peso dei compiti a casa porta a diminuire le disuguaglianze fra gli alunni e le alunne** che hanno alle spalle una famiglia che li sostiene e li segue e coloro che invece trascorrono il pomeriggio da soli, che provengono da una famiglia con difficoltà ad aiutarli nei compiti o che sono impegnati in attività di *ménage* domestico, come la cura dei fratelli più piccoli.

Ampio spazio è dedicato all'**ideazione**, alla **pianificazione**, alla **stesura** e alla **revisione** dei testi da scrivere, di cui solo una piccola parte è su traccia, come nei temi tradizionali. Altrettanto vale per la **lettura** (sia quella individuale sia quella ad alta voce), che **avviene in classe con la guida dell'insegnante**.

Poiché lo scopo è insegnare a scrivere e a leggere in maniera esperta, e quindi insegnare ad attraversare tutte le tappe del processo di scrittura e di lettura, **ogni percorso del laboratorio** – che si concentri su una tipologia testuale o su un genere particolare – **dura in media da tre a cinque settimane**, a seconda della complessità degli argomenti affrontati.

10 A. Chambers, *L'età sospesa. Dalla letteratura young adult alla youth fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*, trad. di G. Zucchini, C. Alborghetti, Equilibri Editrice, Modena 2020.

11 A. Chambers, *Vivo per leggere, scrivo per vivere*, in P. Bertolino, E. Miari, G. Zucchini (a cura di), *Nel giardino segreto: nascondersi, perdersi, ritrovarsi. Itinerari nella tana dei giovani lettori*, Equilibri Editrice, Modena 2009, pp. 79-84.

Le consulenze con l'insegnante

Durante la lettura e la scrittura in classe, anche l'insegnante è impegnato nell'attività laboratoriale attraverso le **consulenze**, ovvero conversazioni fra insegnante e alunno che **permettono a entrambi di monitorare il processo in corso**: lo studente-scrittore parla del proprio lavoro, esprime dubbi o entusiasmi, il docente ascolta con attenzione e lo sostiene, lo stimola, arricchisce le sue conoscenze.

Le consulenze sono uno dei punti di forza del laboratorio di lettura e di scrittura, perché **creano una relazione individuale tra docente e alunno**, ed è evidente come questa relazione assuma un'importanza particolare con gli alunni con bisogni educativi speciali o con disabilità.

L'insegnante può individualizzare la sua didattica, però, solo **se conosce in profondità i processi cognitivi e i bisogni educativi di ciascuno dei suoi studenti**: soltanto così può essere in grado di interagire in maniera dinamica con loro. Le consulenze sono lo strumento per creare questa relazione, che si basa sulla fiducia, sull'autorevolezza e sull'affettività. **L'insegnamento si dirige così verso la persona** e non verso la materia insegnata.

La consulenza del docente non va confusa con il consiglio che lo studente chiede al professore nel momento in cui si trova in difficoltà: le modalità sono del tutto diverse. Normalmente il docente non va dall'alunno che alza la mano, ma segue il suo programma di consulenze, in modo da rendere evidente che **è lui ad andare verso l'alunno**, che in quel momento sta svolgendo il suo compito di insegnamento, che il suo stile di insegnamento è quello di prendersi cura di ciascuno. Non assecondare le richieste serve anche a evitare di lasciare in ombra le alunne e gli alunni meno intraprendenti o semplicemente quelli più bravi o più sicuri di sé.

La consulenza, pertanto, **non è la reazione a uno stimolo** ma un **intervento sistematico** quando la classe è al lavoro; ciò significa che deve avvenire quando l'alunno non la richiede, quando non pensa che ci siano problemi da risolvere.

Il valore di questo colloquio a due è notevole e investe tutto il processo educativo: dalla consulenza infatti **l'alunno acquisisce autostima** per l'interesse rivoltogli dal docente; **può verificare** in maniera esclusiva se **quanto ha capito** durante la lezione frontale è corretto; **si confronta e accetta la critica costruttiva** che ne deriva.

Dal canto suo, l'insegnante, per mezzo delle consulenze, fa un **costante monitoraggio dei livelli di apprendimento dei singoli**; **consolida la sua autorevolezza** non solo come docente, ma anche come lettore o scrittore esperto che ha vissuto gli stessi dubbi e le stesse incertezze; **favorisce la costituzione di una comunità** in cui la relazione passa attraverso il confronto e lo scambio e non attraverso l'autorità.

Le consulenze tra pari

Uno degli obiettivi principali del laboratorio di lettura e di scrittura è quello di costruire una **comunità di lettori e scrittori** che interagiscono, negoziano interpretazioni, suggeriscono soluzioni di problemi, insomma una comunità ermeneutica.

Le **consulenze tra pari** sono lo strumento attraverso cui alunni e alunne si confrontano a coppie o a piccolissimi gruppi su questioni da risolvere. Come per la consulenza con il docente, anche quella tra pari **deve essere molto mirata** e affrontare problemi e bisogni molto ben circoscritti. Per questo motivo deve avvenire sotto la supervisione del docente, il quale deve capire quale bisogno ha motivato la richiesta di una consulenza rivolta a un compagno e deve conoscere quale tipo di contributo vi sia stato. Quando gli alunni e le alunne sono entrati nel meccanismo del laboratorio e procedono in maniera ordinata ed efficace, è utile introdurre anche

l'abitudine di **registrare sul quaderno l'argomento della consulenza e le soluzioni** che sono state trovate, in modo da ricorrervi nel caso se ne ripresenti il bisogno, ma anche per riflettere su come è avvenuta la consulenza stessa e se vi sono possibilità di migliorare.

Il **valore** di questo scambio è **evidente**: all'interno della classe si creano **legami basati sulla stima, emergono figure di esperti** su precise questioni letterarie (l'esperto in titoli in classe non manca mai), consulenti affidabili per le presentazioni dei libri, quelli che hanno orecchio per il ritmo nella poesia.

Nella consulenza tra pari **si sperimentano anche la capacità di stabilire relazioni efficaci e il rispetto per le regole della convivenza civile**, come quella di interessarsi davvero al lavoro altrui, imparare a riconoscervi sempre qualcosa di buono, sapersi mettere nei panni dell'altro e non imporre la propria visione a tutti i costi.

La consulenza tra pari nasconde anche un **interessante processo metacognitivo**, che interessa più il **soggetto chiamato come consulente** che non il richiedente. Di fronte a un preciso bisogno relativo alla lettura o alla scrittura, ciascuno deve mettersi in gioco e riflettere su se stesso, sulla sua abilità a trovare soluzioni e a comunicarle in maniera efficace.

Bibliografia essenziale

Scrivere una bibliografia onnicomprensiva in poco spazio non è possibile. Abbiamo quindi scelto di proporre alcuni consigli di lettura per i docenti che vogliano approfondire.

Volumi sul WRW

ATWELL N., *In the Middle: A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents*, Heinemann, Portsmouth 2015

ATWELL N., ATWELL MERKEL A., *La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici*, trad. di A. Nesti, Loescher, Torino 2022

CAVADINI L., DE MARTIN L., PIANIGIANI A., *Leggere, comprendere, condividere*, Pearson, Milano 2021

CAVADINI L., DE MARTIN L., PIANIGIANI A., *Vedere le storie*, Pearson, Milano 2022

FLETCHER R., PORTALUPI J., *Writing Workshop: The Essential Guide*, Heinemann, Portsmouth 2001

GOLINELLI E., MINUTO S., *Amano leggere, sanno scrivere. Con la metodologia didattica del Writing and Reading Workshop*, Pearson, Milano 2019

GOLINELLI E., MINUTO S., *Lettori e scrittori crescono. Minilesson di scrittura e lettura per il Writing and Reading Workshop*, Pearson, Milano 2021

HEARD G., *Awakening the Heart: Exploring Poetry in Elementary and Middle School*, Heinemann, Portsmouth 1999

HEARD G., *Finding the Heart of Nonfiction: Teaching 7 Essential Craft Tools with Mentor Texts*, Heinemann, Portsmouth 2013

HEARD G., *The Revision Toolbox: Teaching Techniques That Work*, Heinemann, Portsmouth 2014

ITALIAN WRITING TEACHERS, *Il nuovo Un anno di lettura a scuola. Percorsi di Writing and Reading Workshop*, Seconda edizione ampliata e aggiornata, La Compagnia del Libro, Nove (VI) 2023

MCCORMICK CALKINS L., *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth 1994

MCCORMICK CALKINS L., *The Art of Teaching Reading*, Prentice Hall, Upper Saddle River 2000

MURRAY D. M., *A Writer Teaches Writing*, Cengage Learning, Boston 2003

PELLACANI D., VERZIAGGI S., *Il racconto realistico con il metodo WRW – Writing and Reading Workshop*, Erickson, Trento 2023

POGNANTE S., RAMAZZOTTI R., *Il racconto autobiografico con il metodo WRW – Writing and Reading Workshop*, Erickson, Trento 2022

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

POLETTI RIZ J., POGNANTE S., *Educare alla lettura con il WRW – Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2022

RIEF L., *Read Write Teach: Choice and Challenge in the Reading-Writing Workshop*, Heinemann, Portsmouth 2014

SERAFINI F., SERAFINI-YOUNGS S., *Around the Reading Workshop in 180 Days. A Month-by-Month Guide to Effective Instruction*, Heinemann, Portsmouth 2006

SERRAVALLO J., *Understanding Texts & Readers: Responsive Comprehension Instruction with Leveled Texts*, Heinemann, Portsmouth 2018

SERRAVALLO J., GOLDBERG G., *Conferring with Readers: Supporting Each Student's Growth & Independence*, Heinemann, Portsmouth 2007

Volumi sulla lettura

- BATINI F., *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*, Giunti, Firenze 2019
- CHAMBERS A., *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, trad. di G. Zucchini, Equilibri Editrice, Modena 2015
- CHAMBERS A., *L'età sospesa. Dalla letteratura young adult alla youth fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*, trad. di G. Zucchini, C. Alborghetti, Equilibri Editrice, Modena 2020
- CHAMBERS A., *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, trad. di G. Zucchini, Equilibri Editrice, Modena 2020
- COMETA M., *Perché le storie ci aiutano a vivere*, Raffaello Cortina, Milano 2017
- GIUSTI S., *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011
- LUPERINI R., *Insegnare la letteratura oggi*, Quinta edizione ampliata, Manni, Lecce 2013
- RAIMONDI E., *Un'etica del lettore*, Il Mulino, Bologna 2007
- RITCHHART R., CHURCH M., MORRISON K., *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 2011
- RITCHHART R., CHURCH M., *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 2020
- SPINAZZOLA V., *La democrazia letteraria. Sul rapporto tra scrittore e lettore*, goWare, Milano 2018
- WOLF M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, trad. di S. Galli, Vita e Pensiero, Milano 2009

Volumi sulla scrittura

- BISUTTI D., *La poesia salva la vita*, Feltrinelli, Milano 2016
- CARMINATI C., *Fare poesia con voce, corpo, mente e sguardo*, Lapis, Roma 2019
- CARMINATI C., *Perlaparola. Bambini e ragazzi nelle stanze della poesia*, Equilibri Editrice, Modena 2020
- CISOTTO L., *La scrittura: da processo cognitivo a pratica di discorso*, in L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci editore, Roma 2006
- CLARK R. P., *Gli strumenti dello scrittore. La cassetta degli attrezzi di chi pratica la scrittura per passione o per mestiere*, trad. di A. Crocella, Dino Audino editore, Roma 2018
- FAIRBAIRNS Z., *Guida al racconto breve. Laboratorio di scrittura creativa: dall'intreccio ai personaggi al dialogo*, trad. di A. Crocella, Dino Audino editore, Roma 2019
- GALLAGHER K., KITTLE P., *180 Days: Two Teachers and the Quest to Engage and Empower Adolescents*, Heinemann, Portsmouth 2018
- GOTHAM WRITERS' WORKSHOP, *Lezioni di scrittura creativa*, trad. di G. Del Duca, Dino Audino editore, Roma 2010
- LATTIMER H., *Thinking through Genre: Units of Study in Reading and Writing Workshops 4-12*, Stenhouse Publishers, Portland (ME) 2003
- LEARDINI I., *Domare il drago. Laboratorio di poesia per dare forma alle emozioni nascoste*, Mondadori, Milano 2018
- MASIA C., *Scrivere di se stessi. Autobiografia, memoir, romanzo autobiografico*, Dino Audino editore, Roma 2019
- McKEE R., *Story. Contenuti, struttura, stile, principi per la sceneggiatura e per l'arte di scrivere storie*, di trad. di P. Restuccia, Omero, Roma 2013
- YORKE J., *Viaggio nel bosco narrativo. Come funzionano le grandi storie e soprattutto perché*, trad. di A. Agostini, Dino Audino editore, Roma 2017
- ZANARDO M., *Scrivere storie brevi*, Le Monnier, Firenze 2013
- ZINSSER W., *Scrivere bene. La bibbia degli scrittori in cerca di una prosa chiara e coinvolgente*, trad. di V. Brucoli, Dino Audino editore, Roma 2015