

Saggi

Comprendere i “lati oscuri” della scrittura (manuale)

Roberto Travaglini*

Riassunto: L’articolo intende affrontare principalmente tre concetti sintetizzabili in quello del “comprendere”, in quello di “scrittura” – qui declinata nella sua veste manuale – e infine in quello di “oscurità”, il tutto contornato da una cornice pedagogico-educativa funzionale a un’adeguata lettura delle molteplici forme di scrittura: la scrittura, in effetti, quando è prodotta manualmente e i gesti sono ben automatizzati, non è solo una forma di linguaggio manifesto, esplicito, ma anche una forma metalinguistica di comunicazione, un linguaggio implicito che cela lati oscuri, di livelli diversi, che dall’infanzia andrebbero correttamente agevolati da un ambiente educativo sensibile all’espressione di gesti grafici che vanno evolvendo dalle primitive manifestazioni dello scarabocchio e del disegno spontaneo fino alla più matura e complessa scrittura manuale. Quest’ultima rispecchia al contempo le caratteristiche socio-antropologiche di un dato contesto culturale (da cui deriva una scelta calligrafica nazionale e che condiziona lo scrivere manuale di interi contesti comunitari) e le singole caratteristiche del soggetto scrivente, i cui tracciati grafico-scrittore sono unici e irripetibili, nondimeno specchio delle proprie intime passioni.

Parole chiave: scrittura manuale, comprendere, oscurità nella scrittura, educazione al gesto grafico, età evolutiva.

English title: Understanding the “dark sides” of (hand)writing.

Abstract: The article deals with three concepts that can be summarized as “understanding”, “handwriting” and “darkness”, all surrounded by a pedagogical-educational framework functional to an adequate reading of the multiple forms of writing: in fact, when manually produced with automatized gestures, not only is writing a form of manifest, explicit language, but also a metalinguistic form of communication, an implicit language that hides dark sides, which from childhood should be correctly facilitated by an educational environment sensitive to the expression of graphic gestures that are evolving from the primitive manifestations of scribbling and spontaneous drawing to the most mature and complex manual writing. The latter reflects at the same time the socio-anthropological features of a cultural context (that establishes a national calligraphic choice characterizing the manual writing of a whole community) and the characteristics of each writer, whose writing traits are unique and unrepeatable, while mirroring their intimate passions.

Keywords: handwriting, understanding, darkness in writing, education of graphic gesture, developmental age.

1 Premesse concettuali

Qui intendiamo considerare tre concetti basilari da cui prendere le mosse per un approfondimento pedagogico – animato da spunti declinati grafologicamente

* Università di Urbino “Carlo Bo”. Email: roberto.travaglini@uniurb.it



– e che fanno capo innanzi tutto al termine “comprensione” quale lemma molto studiato dalle scienze pedagogico-educative soprattutto alla luce di funzionali sistemi didattici di apprendimento-insegnamento: come sappiamo da un’ampia letteratura pedagogica, *comprendere* è un concetto ben più ampio e diverso dal semplice *apprendere* (Gardner, 2001).

La seconda parola attenzionata è quella di “scrittura”, quest’ultima considerata non solo e non tanto come strumento sociocomunicativo e/o letterario/narrativo, quanto soprattutto come implicita espressione di un sé inconsciamente narrante: la scrittura manuale a modo suo “narra” aspetti non così evidenti del suo autore quando il tracciato grafico che la compone è il prodotto di complessi processi neuromotori volti alla progressiva automatizzazione della gestualità grafico-scrittoria, processi naturali che raggiungono una certa maturazione espressiva grazie a prolungate esercitazioni della mano, del cervello e della mente dello scrivente (Périot *et al.*, 1957; Lurija, 1984; Pophal, 1990). La scrittura che in questo contesto consideriamo è pertanto quella prodotta dalla mano-mente-cervello dell’uomo quando ha raggiunto una certa evoluzione grafico-espressiva, un adeguato controllo grafo-motorio del gesto, non prima che la scrittura abbia superato una scandita evoluzione dei tracciati grafici che dalla fase pre-calligrafica sono evoluti in quella post-calligrafica dopo avere attraversato l’intermedia fase calligrafica, grazie a una progressiva padronanza grafo-motoria delle strutture grafemiche e intergrafemiche proposte dal modello calligrafico del contesto nazionale di appartenenza (de Ajuriaguerra, 1989; Peugeot, 1985). In effetti, una simile padronanza del gesto scrittoria si fortifica sempre più con l’esercizio che, come dimostrano anche Ferreira e Teberosky (1992), si evolve progressivamente dalla fase preconvenzionale a quella alfabetica per avere superato le intermedie fasi sillabica preconvenzionale, sillabica convenzionale e sillabica alfabetica.

Il terzo concetto basilare di questo contributo è rappresentato dall’idea di “oscurità”, di parti oscure di una realtà che non è in sé totalmente visibile durante l’esperienza percettivo-visiva e prassico-esecutiva della lingua scritta manualmente, un concetto, questo, che sembra in antitesi con quello di comprensione che, per converso, dovrebbe fondarsi sull’idea di raggiunta chiarezza e intellegibilità, di trasformazione della poca chiarezza in una progressiva implementazione della stessa: come si può, in effetti, comprendere qualcosa che è oscuro, non visibile, di fatto incomprensibile? Come si può comprendere l’incomprensibile?

Si potrebbe sostenere che l’oscurità di una realtà oggettuale sia assimilabile metaforicamente alle parti oscure di un dipinto chiaroscurato le quali, proprio perché presenti, contribuiscono a mettere in risalto le parti della tela colpite dalla luce, dando all’insieme della raffigurazione pittorica una volumetria prospettica particolarmente realistica e, proprio perché chiaroscurata, spesso drammatica, come si vede spesso, per esempio, nell’opera pittorica del Caravaggio, particolarmente drammatizzata da forti chiaroscuri, il cui implicito estetico dal carattere ossimorico corrobora un paradossale linguistico grafico-morfologico che dà luce agli scuri e oscurità ai bianchi, in una vicendevole e ricorsiva danza di chiarezza e oscurità, intellegibilità e mistero.

Anche la stessa scrittura manuale è una realtà chiaroscurata, se si pensa che, oltre all’evidenza narrativo-comunicativa data dalla sua finalità sociale di palesare un messaggio – oltre quindi al suo lato chiaro e facilmente decifrabile (oltre pure al suo eventuale narrare estetizzante perché poetico e/o letterario), vi è un lato soggiacente, non immediatamente palese né tanto meno facile da comprendere, che è l’oscuro lato inintelligibile del sé narrante di chi scrive, oggetto di studio, in genere, di esperti del gesto grafico che, come il semiologo o il grafologo, cercano espressi significati dietro a “graffianti” e significanti mondi grafico-simbolici (cfr., per esempio, Barthes, 1970; Moretti, 2006; Travaglini, 2007).

Come la pittura di Caravaggio, la scrittura può essere pensata come un vivo oggetto drammatizzato dalle sue naturali luci e ombre: da una parte, il lato chiaro e facilmente percepibile e decodificabile; dall’altro, quello oscuro, non facilmente interpretabile con cui è possibile interfacciarsi se padroni di strumenti idonei alla sua decodifica. Si potrebbe anche dire che a caratterizzare una scrittura manuale sono il suo lato esterno e quello interno, quello convenzionale, pubblico, e quello individuale, più intimo e privato, destinato a rimanere in ombra e a essere evidenziato proprio dalla presenza delle parti messe in luce. In questo modo, la scrittura assume una sua volumetria prospettica, animandosi e drammatizzandosi. È allora possibile, forse, entrare in sinergia dialogica con una sorta di “poésie de l’écriture” (Magnat, 1945; 1963), evincibile nel non-detto e non-manifesto, altrimenti non visibile, non percepibile, sottesa alle statiche masse grafiche delle strutture grafemiche apprese a scuola e destinate unicamente alla comunicazione sociale.

② Il “comprendere” in pedagogia

Se ora torniamo al concetto di “comprensione”, così com’è considerato in pedagogia da diversi studiosi contemporanei, qui in particolare dallo psicopedagogo Howard Gardner (autore di due noti libri centrati proprio su questo argomento), “educare al comprendere” e “sapere per comprendere” comportano un atteggiamento educativo-didattico volto non tanto a passare informazioni da un soggetto a un altro, quanto piuttosto a creare o fortificare una *forma mentis* in chi apprende che gli consenta di metacoscienza la realtà, qualsiasi realtà oggettiva densa di significato (Gardner, 1999; 2001). Lo studente che comprende, attivo ricercatore e costruttore del sapere, si mostra capace di trasferire in ambiti diversi, non solo scolastici, i contenuti concernenti quadri teorici riferibili a specifici ambiti del sapere (Gardner, 2001, p. 123), andando così a scardinare i molti stereotipi presenti nella sua mente che, da intuitiva e ingenua, si fa aperta al nuovo e sempre più critico-riflessiva verso la realtà oggettiva. Secondo questa visione paradigmatica, l’educazione dovrebbe essere caratterizzata da un metodo o da metodi di insegnamento che consentano al singolo di imparare ad apprendere in modo autonomo e non meno di abbattere gli stereotipi socioculturali, cosicché quanto lo studente impara nei luoghi stantii e laboratoriali della scuola sia applicabile

anche nei più diversi contesti extrascolastici con intelligenti modalità indagatorie, adattative e creative: la comprensione è allora possibile se il metodo di insegnamento-apprendimento consente allo studente di formare una struttura mentale in grado di “conoscere la conoscenza” – come direbbe Edgar Morin (1989; 2000) –, di indagare la realtà oggettuale con un adeguato mezzo osservativo per sondare realtà in modo non stereotipico né convenzionale.

In proposito, Gardner (1993) svolse un esperimento che gli permise di verificare che la maggior parte dei migliori studenti delle scuole superiori americane, una volta immessa nel mondo del lavoro, non raggiungeva posizioni socio-professionali migliori rispetto a chi invece aveva riscontrato maggiori difficoltà scolastiche (anzi, erano di gran lunga questi ultimi ad avere conquistato posizioni lavorative più soddisfacenti), a dimostrazione che gli apprendimenti delle scuole tradizionali sono in genere prevalentemente mimetici e meccanici anziché funzionali nel creare le condizioni mentali per comprendere e risolvere le tante possibili problematiche in nuove situazioni extrascolastiche.

L'apprendimento, in questi casi, non assume la veste della “comprensione”; non si verifica quanto Gregory Bateson (1976) chiama “deuteroapprendimento” (o “apprendimento 2”) – per non dire delle forme ancora più evolute di apprendimento –, che è una forma di apprendimento, di grado superiore a quello mimetico (o “apprendimento 1”), praticabile solo in contesti didattici democratici in cui il metodo usato sia fondato sull'indagine e preposto ad aprire la mente – o le menti (Gardner, 1991; Dennett, 1997) – degli studenti verso nuovi orizzonti cognitivi, invece che fissarsi in piatte informazioni trasmesse dall'alto della cattedra ed elargite in modo direttivo.

La comprensione, nel senso detto, consente allora di sondare ignoti contesti oggettuali, di entrare in oscure dimensioni del sapere o, meglio, di indagare campi inesplorati, del tutto nuovi della realtà oggettuale con il giusto metodo osservativo al fine di *comprendere* e cogliere quanto si nasconde dietro alle apparenze fenomeniche. La predisposizione cognitiva raggiunta consente di agire creativamente nei confronti di una realtà oggettuale ignota, non ancora sperimentata, e così accedere a un processo di trasformazione interiore che il discente può vivere durante e/o per effetto della comprensione stessa del compito in seguito a specifici, quanto complessi presupposti teorico-operativi e strategico-metodologici adottati durante lo svolgimento delle operazioni comunicativo-didattiche “che abilitino l'alunno a *imparare ad apprendere* piuttosto che a ritenere semplicemente le nozioni apprese” (Filograsso, 2002, p. 223), andandosi a sostituire al sapere nozionistico un gardneriano “sapere per comprendere” che trova nel concetto chiave, tutto piagetiano, di *rappresentazione mentale* una svolta ideologica considerevole (Piaget, 1972).

La comprensione rappresenta allora un'esperienza significativa di apprendimento che potrebbe indurre il soggetto a cimentarsi nuovamente in un percorso conoscitivo tutt'altro che superficiale e in sé profondamente gratificante, in piena sinergia con le sue motivazioni più profonde e autentiche (Travaglini, 2021).

③ Le oscurità nella scrittura manuale

Traslando quanto detto sopra, dapprima sulle chiaroscurature in campo artistico-pittorico e poi sulla comprensione in campo pedagogico-educativo, al campo della scrittura, se la mente di chi la osserva fa uso di un simile metodo d'indagine (fondato sul comprendere), l'osservatore può facilmente sintonizzarsi con aspetti inusuali e inattesi delle masse grafiche che animano una scrittura manuale, catturando in questo modo la forza vitale ed espressiva della sua dimensione oscura. Quanto è nascosto dalle forme calligraficamente apprese di una scrittura può essere illuminato dall'azione del comprendere: celate dai segni convenzionali della comunicazione apparente vi sono realtà implicite che l'occhio dell'esperto della scrittura è formato per cogliere e apprezzare.

In effetti, il gesto grafico con cui si produce la scrittura a mano è fatto di forme metacomunicative particolarmente eloquenti ed evocative, cosa che invece non può avvenire, per esempio, con la scrittura digitale, tesa a esprimere unicamente il contenuto manifesto del testo scritto e a non metacomunicare nulla per la sua meccanizzata omogeneizzazione delle forme scritturali che la compongono. Tra le righe dei tracciati scrittori, “graffianti”, palpitanti e personalizzati e, come tali, originali e unici, lo scrivente tende a produrre gesti grafemici molto particolari per avere padroneggiato sufficientemente le diverse componenti grafico-scrittorie con l'uso prolungato di uno specifico strumento grafico finalizzato a lasciare impronte grafiche su una superficie che lo consenta, per lo più cartacea. A un livello diverso rispetto a quello della scrittura emergente, lo scrivente narra, inconsapevole, la sua storia, il suo modo di essere e di sentire, le sue pulsioni interiori e di relazione. Racconta molto di sé e delle sue passioni.

Di fatto, va detto altresì che le scritture manuali non solo sono originali in sé, ma quelle di un dato contesto nazionale e storico-sociale tendono spesso a proporre delle note grafico-stilistiche comuni, risentendo delle tensioni più diffuse di un certo agire e sentire socio-storico diffuso, un sentimento legato non solo al tipo di scrittura nazionale adottata ma anche alle peculiari caratteristiche sociali e storiche di un dato contesto comunitario. Allo stile sociale dello scrivere di una certa struttura socio-antropologica si aggiunge, poi, quello specifico dell'individuo: lo *stylus* individuale, come vuole l'etimo di questa parola (= penna, pennino, punta che incide), è il graffio personale prodotto dalla punta della penna sulla superficie cartacea, un'impronta originale le cui tracce sono determinate dalle caratteristiche grafo-espressive/grafico-motorie del soggetto scrivente rispondenti quindi non solo a un preciso e dinamico substrato biopsicologico ed evolutivo, ma anche, per l'appunto, alle generalizzate istanze sociali del contesto di appartenenza.

Ecco, quindi, che la scrittura assume un carattere pluridimensionale: in un primo momento emerge la *dimensione esplicita*, data dai segni calligrafici convenzionalmente condivisi e studiati nel percorso di formazione primaria che abilita l'insegnante a insegnare a scrivere (anche se questa disciplina, “didattica della

scrittura”, di fatto, sia molto trascurata dagli ambienti universitari¹). In fondo, si tratta di un elemento narrativo caratterizzato dallo stile tipico del suo narratore. Nel narrare può esserci anche una dimensione estetica, che è però materia di narratori e poeti e che riguarda lo scrivere artistico-letterario e poi anche quello critico-letterario.

Emerge solo in un secondo momento la *dimensione implicita*, nascosta agli occhi dei più, catturabile da un minuto processo di analisi e comprensione, e possibile laddove una formazione teorico-pratica abbia forgiato una mente resa sensibile ai moti vitali, espressivi e grafo-motori dello scrivere, alla psicofisiologia della scrittura manuale. Come per l'elemento esplicito, per cui parimenti esiste uno stile linguistico-narrativo unico e irripetibile del suo autore, altrettanto esiste uno stile unico e irripetibile del gesto scrittorio per l'elemento implicito. Va però rimarcato che le peculiarità intrinseche della narrazione esplicita non sono comparabili con quelle metacomunicative scaturenti dai dinamismi del gesto grafico – che sono narrazioni implicite, per l'appunto –, essendo questo un gesto estremamente raffinato e altamente differenziato, riconducibile a moti paragonabili a quelli artistici nel dare vita, per esempio, a un dipinto sulla tela.

Ogni scrivente diventa artista della sua scrittura, tant'è che, come gli artisti contemporanei hanno un loro distinguibile stile, altrettanto si può dire per gli artefici della scrittura manuale quando i gesti grafici che la compongono sono ben automatizzati, tutti distinguibili per il loro stile scrittorio e riconoscibili fra tanti proprio grazie a quello. La scrittura così si umanizza, assumendo le caratteristiche del suo autore, più nello specifico della sua storia individuale e sociale: questo lato inizialmente oscuro della scrittura si schiarisce e si spiega grazie all'atto di comprensione del suo interprete.

Un simile lato, dapprima oscuro, tende a entrare in scena, oscurandosi e quindi andando in secondo piano l'altro, relativo alla comunicazione esplicita: la narrazione oscura diviene chiara, oscurandosi l'altra forma di narrazione. Se osserviamo una scrittura costruita manualmente, la cui funzione primaria è quella di comunicare un messaggio scritto, rendiamo innanzitutto intellegibile un testo grammaticalmente e sintatticamente composto secondo un dato codice linguistico; se però la osserviamo con un'altra predisposizione visuo-percettiva e mentale, ne cogliamo aspetti dapprima oscuri e impalpabili che ora prendono corpo in connotazioni grafico-espressive molto precise, certamente meno (o diversamente) codificate ma che ne umanizzano le fattezze grafo-morfologiche peculiari.

Ora non si è più interessati al messaggio decodificabile dalla lettura dei singoli grafemi. Questa parte dello scritto scompare agli occhi dell'osservatore o comunque va in secondo piano. Ora si vede altro: si possono osservare plurali personalizzazioni in gesti deformanti le originarie strutture calligrafiche; ritmi che

¹ Sono rari i casi in cui, nelle strutture universitarie preposte a formare insegnanti e educatori, sia presente un simile insegnamento abilitante all'educazione del gesto grafico-scrittorio nelle scuole dell'infanzia e primarie.

sconquassano in modo del tutto particolare le masse grafiche, le scompigliano; caratteristiche premiture dei tratti grafici che generano pieni e vuoti chiaroscurali all’insieme della scrittura; precise distanze medie intra e interletterali, oltre che tra le parole; proporzioni e sproporzioni tra le sue singole parti; e tanto altro che può essere categorizzato in modi diversi, come insegnano in proposito le distinte ma parimenti valide scuole grafologiche (Crépieux-Jamin, 1950; Klages, 1910; Moretti, 2006; Marchesan, 1980), indipendentemente dal loro reale valore epistemologico (cfr., in proposito, Bartalucci, 2010) che in questa sede non consideriamo. Non sono che categorie segnico-grafiche da tempo organizzate da più prospettive osservazionali, media attraverso cui è possibile riuscire abbastanza distintamente a riconoscere specifiche caratteristiche vitalistiche delle tante possibili realtà espressive della scrittura manuale.

4 Molteplice stratificazione delle oscurità della scrittura

Questo è un primo lato “oscuro” della scrittura. D’altra parte, il plurale nel titolo di questo contributo – “lati oscuri” – contrassegna anche che quando ci si addentra nei meandri della psiche che vitalizza una scrittura si scoprono varchi spesso inediti nella personalità scrivente i quali, per discesa in profondità, tendono a drammatizzare le trame grafiche e a renderle quanto mai volumetriche per la presenza di diversi lati oscuri: da uno strato più superficiale del sé grafico si passa gradualmente a strati interni sempre più profondi del sé scrivente (cfr., per esempio, Pulver, 1983; Moretti, 2006; Palaferri, 2011; Teillard, 2018; Soldati Camosci, 2009; Oliveaux, 1969). Il lato “sociale” dello scrivente, attento ai conformismi grafico-estetici di massa, lascia progressivamente il posto al lato “individuale” – l’io sociale lascia il posto all’io individuale (Fromm, 1987) –, ai diversi possibili modi del singolo di reagire ai tanti aspetti del dettato socioculturale e antropologico in cui si è vissuti e si vive: è infatti vero che le scritture (in questo senso “le calligrafie”) variano da popolo a popolo e da tempo storico a tempo storico (Saudek, 1982) ma è anche vero che in un dato contesto comunitario e in un dato tempo storico si assiste al variare del singolo scrivere rispetto alle diffuse mode attuali dello scrivere manuale (Guaitoli *et al.*, 2005; Travaglini, 2007). La scrittura manuale può allora interpretarsi anche come materia plastica che assume, per molti aspetti, le caratteristiche espressive del suo autore quale condensato di elementi genotipici, esperienziali, socio-relazionali e – in modo spiccato – del proprio vissuto educativo. Queste oscurità della psiche scrivente sono l’aspetto più affascinante dinanzi alle quali si trova ripetutamente il ricercatore esperto della scrittura e che questi è chiamato a indagare.

L’individuo vive, come tutti, dietro a una maschera sociale, si fa più o meno “persona” (in senso latino), identificandosi nelle richieste normative della società, in un freudiano Super-io prodotto dall’ambiente sociale dato il continuo rapporto dialettico tra quest’ultimo (l’io sociale) e l’io più autentico e creativo, costretto

molto spesso a una sorta di “escape from freedom” (Fromm, 1987). Al di sotto dello strato sociale (costituito dalle forme più aderenti al modello calligrafico proposto e alle mode socio-storiche dello scrivere massificato), possiamo osservare un io più vero e autentico che è compito dell’esperto dedurre dall’osservazione dei suoi particolari tracciati grafici con un metodo osservativo che – si auspica – sia il più scientificamente adeguato (Travaglini, 2022). Nascosti dalla facciata esteriore si trovano strati più profondi, alcuni per l’appunto latenti, tanto da non essere noti, spesso, neppure all’autore stesso dei tracciati scrittori.

L’esperto coglie questa stratificazione decodificando i segni emergenti dalla scrittura, senza più tenere conto né farsi distrarre dalla lettura del linguaggio manifesto: egli dovrebbe saper cogliere queste eventuali aporie espressive, presenti a diversi livelli nelle scritture, soprattutto scaturenti dall’interazione dello scrivente con i segni scrittori della contemporaneità. Per operare in questa direzione, la formazione dell’esperto deve puntare ad aprire la sua mente, a renderla quanto mai duttile e sensibile alle oscurità della scrittura, a osservare il fenomeno scrittorio da una diversa prospettiva rispetto a quella abituale. I percorsi formativi e gli adeguati aggiornamenti professionali di questa delicata figura non devono trascurare la formazione di una mente capace di “comprendere” (nel senso detto), di andare oltre le apparenze scritturali grazie anche al nutrimento di una particolare sensibilità intuitiva tesa a metacomunicare con i vivi tracciati grafici, a intravedere nel non-verbale, sotteso alle tracce scrittorie, narrazioni non sempre così facilmente intelleggibili. In questo modo, si può aiutare a scoprire l’“uomo vero” che si cela all’ombra delle luci del sé, che latita tra gli oscuri meandri delle trame grafiche della sua scrittura.

5 Educare ai lati oscuri dello scarabocchiare, del disegnare e dello scrivere

Anche l’educatore del gesto grafico, a partire dalla fase dello scarabocchio, ha un suo preciso compito educativo, dovendo orientare il bambino che impara a scrivere verso la sua più autentica dimensione grafico-espressiva, già dalle prime età della vita, senza deviarlo in virtù di chissà quali attese sociali, di fatto limitanti l’esercizio della propria innata creatività. Il rischio legato a una inadeguata educazione della scrittura potrebbe contribuire al formarsi nel tempo di più o meno gravi disturbi dello scrivere, finanche disgrafici, cui poi bisogna far fronte con specifici metodi rieducativi (Oliveaux, 1993). Già nelle prime fasi dello sviluppo psicofisico il bambino, impegnato ludicamente, esprime se stesso nel suo agire grafico naturale, il cui esercizio prolungato si pone come necessario per un suo sano sviluppo cognitivo ed emotivo (Travaglini, 2019).

Come per le fasi della scrittura, altrettanto si può dire sull’evoluzione dello scarabocchio e del disegno, caratterizzata da fasi di sviluppo ben delineate da una folta letteratura scientifica (cfr., per esempio, Vygotskij, 1990; Luquet, 1969; Lowenfeld *et al.*, 1976). Gli psicologi dell’età evolutiva sanno bene quali e quanti significati oscuri siano latenti nei tracciati grafici infantili e che spesso sono usati

per dialogare con l’infanzia in campo clinico (Winnicott, 1974) o educativo (Stern, 1968). Se è vero che queste primitive forme di espressione sono in qualche modo comparabili con i dinamismi della gestualità grafica della scrittura, le narrazioni nascoste in queste spontanee e primitive rappresentazioni grafiche non possono essere trascurate dal mondo adulto nel suo interagire con l’infanzia e, laddove sia pregnante la costruzione di un adeguato contesto educativo, l’educatore non può rimanere “cieco” a quanto si cela in immagini solo apparentemente ingenue.

La fase di passaggio dallo scarabocchio/disegno all’apprendimento della scrittura è molto delicata e più che mai l’insegnante ha il compito di agevolare la naturale trasformazione di un prodotto totalmente spontaneo, come uno scarabocchio, in un prodotto culturale qual è la scrittura. L’educatore dovrebbe impegnarsi ad aiutare il bambino a far confluire le sue energie grafiche in strutture linguistiche formalizzate dalla cultura di appartenenza, immettendolo in un dato percorso di evoluzione grafemico-calligrafica. Lo scopo è di facilitare il processo di progressiva personalizzazione delle masse grafiche possibilmente nell’ottica di un metodo naturale di apprendimento della lingua scritta, lo stesso che Célestin Freinet (1978) fa coincidere con i funzionali tentativi sperimentali che il bambino mette in atto nell’intento di creare comportamenti scrittori orientati a un adattamento sociocomunicativo adeguato alle proprie spinte interiori.

Se i processi di apprendimento della scrittura sono sintonici con le pregresse espressioni grafiche e agevolati da un adeguato metodo didattico, la mano-mente-cervello del bambino potrà incamminarsi verso una sempre più naturale personalizzazione della gestualità scrittoria e avviare così un processo grafico-espressivo quanto mai in linea con le proprie innate predisposizioni creative e con i lati più profondi e “oscuri” del proprio sé cosicché, una volta che la scrittura sia davvero ben automatizzata, i lati creativi del sé possano emergere con la massima spontaneità espressiva – senza per questo tradire la funzione primaria dello scrivere nel trasmettere con esplicita chiarezza il proprio pensiero.

Riferimenti bibliografici

- Bartalucci M. (2010). *Epistemologia generale ed epistemologia della grafologia*. Macerata: Simple.
- Barthes R. (1970). *L’Empire des signes*. Genève: Skira.
- Bateson G. (1976). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi (ed. orig. 1972).
- Crépieux-Jamin J. (1950). *ABC de la graphologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- de Ajuriaguerra J. (1989). *L’écriture de l’enfant*. Tome 1. Neuchâtel: Delachaux & Niestle.
- Dennett D.D. (1997). *La mente e le menti*. Milano: Euroclub.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1992). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Presentazione e cura dell’edizione italiana di Clotilde Pontecorvo e Grazia Noce. Firenze: Giunti.

- Filigrasso N. (2002). *Fuga dal centro. Appunti per una pedagogia della persona*. Urbino: QuattroVenti.
- Freinet C. (1978). *L'apprendimento della scrittura*. Roma: Editori Riuniti (ed. orig. 1971).
- Fromm E. (1987). *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori.
- Gardner H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1989).
- Gardner H. (1993). *Il bambino come artista. Saggi sulla creatività e l'educazione*. Milano: Anabasi.
- Gardner H. (1999). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1991).
- Gardner H. (2001). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1999).
- Guaitoli A.R., Manetti E. (2005). *Identità, scrittura e segni*. Roma: CE.DI.S.
- Klages K. (1910). *Die Probleme der Graphologie. Entwurf einer Psychodiagnostik*. Leipzig: Barth.
- Lowenfeld V., Brittain W.L. (1976). *Creatività e sviluppo mentale*. Firenze: Giunti-Barbèra (ed. orig. 1967).
- Luquet G.-H. (1969). *Il disegno infantile*. Roma: Armando (ed. orig. 1927).
- Lurija A. (1984). *Neuropsicologia del linguaggio grafico*. Padova: Messaggero (ed. orig. 1951).
- Magnat G.-E. (1945). *Poésie de l'écriture*. Genève: H. Sack.
- Magnat G.-E. (1963). *Une suite à Poésie de l'écriture*. Genève: H. Sack.
- Marchesan M. (1980). *Psicologia della scrittura. Segni e tendenze*. Milano: Istituto di indagini psicologiche.
- Moretti G.M. (2006). *Trattato di grafologia*. Quindicesima edizione. Padova: Messaggero.
- Morin E. (1989). *Il metodo*. Vol. 3: *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1986).
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1999).
- Oliveaux R. (1969). *De l'observation de l'écriture à la compréhension de la personnalité*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Oliveaux R. (1993). *Disgrafie e rieducazione della scrittura*. A cura di L. Tonucci. Ancona: AGI (ed. orig. 1960).
- Palaferrì N. (2011). *L'indagine grafologica e il metodo morettiano*. Terza edizione. Messaggero: Padova.
- Périot M., Brosson P. (1957). *Morpho-physiologie de l'écriture. Méthode rationnelle de graphologie basée sur la physiologie du geste graphique et la psychologie du tempérament*. Paris: Payot.
- Peugeot J. (1985). *La conoscenza del bambino attraverso la scrittura*. Brescia: La Scuola.
- Piaget J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Scandicci (FI): La Nuova Italia (ed. orig. 1945).

- Pophal R. (1990). *Scrittura e cervello. La grafologia alla luce della teoria stratigrafica*. Padova: Messaggero.
- Pulver M. (1983). *La simbologia della scrittura*. Torino: Boringhieri (ed. orig. 1931).
- Saudek R. (1982). *Psicologia della scrittura*. Messaggero: Padova (ed. orig. 1925).
- Soldati Camosci M.G. (2009). *La depressione dalla scrittura*. Mesagne (BR): Sulla Rotta del Sole.
- Stern A. (1968). *Grammatica dell'arte infantile: studio dei meccanismi della creazione artistica del bambino*. Roma: Armando.
- Teillard A. (2018). *L'anima e la scrittura*. Roma: Epsilon (ed. orig. 1948).
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile*. Pisa: ETS.
- Travaglini R. (2022). *Osservare i processi educativi*. Pisa: ETS.
- Travaglini R. (a cura di) (2007). *Il gesto scrittorio*. Mesagne (BR): Sulla Rotta del Sole.
- Travaglini R. (a cura di) (2021). *Per una pedagogia della motivazione*. Roma: Aracne.
- Vygotskij L.S. (1990). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma: Editori Riuniti.
- Winnicott W.D. (1974). *Colloqui terapeutici con i bambini*. Tr. di P. Pinto. Roma: Armando.

