

Graphos

Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura

An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing

1/2022

Editor in chief

Cinzia Angelini (Università Roma Tre)

Roberto Travaglini (Università di Urbino Carlo Bo)

Editorial Board

Daniele Coco (Università Roma Tre), Federica De Carlo (Università Roma Tre),

Gloria Donnini (Università di Urbino Carlo Bo), Gabriella Patregnani (Università di Urbino Carlo Bo)

International Scientific Board

Cinzia Angelini (Università Roma Tre), Giuseppe Annacontini (Università del Salento), Massimo Baldacci (Università di Urbino Carlo Bo), Michele Baldassarre (Università di Bari Aldo Moro), Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma), Vincenzo Carbone (Università Roma Tre), Rita Casadei (Università di Bologna), Daniele Coco (Università Roma Tre), Lucio Cottini (Università di Urbino Carlo Bo), Federica De Carlo (Università Roma Tre), Anna Dipace (Università di Foggia), Gloria Donnini (Università di Urbino Carlo Bo), Maka Eradze (Università di Foggia), Dyanne Escorcía (Università Clermont-Auvergne, Francia), Massimiliano Fiorucci (Università Roma Tre), Alberto Fornasari (Università di Bari Aldo Moro), Satu-Maarit Frangou (Università della Lapponia, Finlandia), Concetta La Rocca (Università Roma Tre), Teresa Limpo (Università di Porto, Portogallo), Isabella Loiodice (Università di Foggia), Angelo Maravita (Università di Milano-Bicocca), Massimo Margottini (Università Roma Tre), Berta Martini (Università di Urbino Carlo Bo), Maria Chiara Michelini (Università di Urbino Carlo Bo), Gabriella Patregnani (Università di Urbino Carlo Bo), Paola Perucchini (Università Roma Tre), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Mario Rizzardi (Università di Urbino Carlo Bo), Teresa Savoia (Università Roma Tre), Alessia Scarinci (Università di Bari Aldo Moro), Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma), Roberto Travaglini (Università di Urbino Carlo Bo), Maria Teresa Trisciuzzi (Libera Università di Bolzano), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Benedetto Vertecchi (emerito, Università Roma Tre), Elena Zizioli (Università Roma Tre).

Graphos

Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura
An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing

1/2022



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

Registrazione presso il Tribunale di Pisa n. 7/2022 del 9/6/2022

Direttore responsabile

Roberto Travaglini

Six-monthly journal / Periodico semestrale

Subscription / Abbonamento

print, individual: Italy, UE € 30,00 / Outside EU € 60,00

print, institutional: Italy, UE € 40,00 / Outside EU € 60,00

Subscription fee payable via Bank transfer to
Edizioni ETS
Banca C.R. Firenze, Sede centrale, Corso Italia 2, Pisa
IBAN IT 21 U 03069 14010 100000001781
BIC/SWIFT BCITITMM
Reason: subscription "Graphos"
info@edizioniets.com – www.edizioniets.com

© Copyright 2022

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884676364-8

ISSN 2785-6690

Indice

<i>Cinzia Angelini, Roberto Travaglini</i> Editoriale	7
--	---

Saggi

<i>Benedetto Vertecchi</i> È importante anche la terza dimensione <i>The importance of the third dimension</i>	11
--	----

<i>Guido Benvenuto</i> Perché la scuola fa scrivere sempre meno? Ovvero come cambia la scrittura a scuola <i>Why does the school make students write less and less?</i> <i>Or how writing changes at school</i>	17
---	----

<i>Roberto Travaglini</i> Scrittura a mano <i>versus</i> scrittura digitale: conflitto o integrazione? <i>Handwriting versus digital writing: conflict or integration?</i>	35
--	----

<i>Concetta La Rocca</i> La scrittura multimodale e la scrittura critico-riflessiva nell'ePortfolio <i>Multimodal writing and critical-reflective writing in the ePortfolio</i>	47
---	----

<i>Gloria Donnini</i> Gioco, narro, disegno: sinergia e benessere mente-corpo in età evolutiva. Il disegno libero nella <i>Pratica Psicomotoria Aucouturier</i> <i>Playing, drawing and storytelling: mind-body synergy and well-being</i> <i>in childhood. Free drawing in Aucouturier Psychomotor Practice</i>	65
--	----

<i>Maria Teresa Trisciuzzi, Dalila Forni</i> Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia <i>The trunk of dreams. Old and new forms of storytelling for children</i>	77
--	----

Studi e ricerche

Cinzia Angelini

La grammatica del segno: imparare a scrivere nella scuola primaria con l'esercizio quotidiano e le penne ergonomiche

The grammar of the sign: learning to write in primary school with daily exercise and ergonomic pens

99

Elena Pagliarini, Natale Stucchi, Mirta Vernice, Maria Teresa Guasti

Reading, phonological memory and handwriting develop in parallel in the first years of school: evidence from a cross-sectional study

119

Matteo Conte, Alberto Fornasari

Comunità di rete e scrittura digitale: il blog di classe

Web community and digital writing: the class blog

141

Federica De Carlo

La scrittura autobiografica come strumento per promuovere competenze di auto-orientamento. Un'esperienza laboratoriale con giovani laureati

Autobiographical writing as a tool to promote self-guidance.

A workshop experience with young graduates

153

Editoriale

Nel corso dei secoli, la scrittura a mano ha attraversato vicende alterne. Nata per scopi commerciali, nel tempo è stata perfezionata, diffusa, abbandonata e poi recuperata, con un andamento dettato dalla considerazione sociale che di volta in volta le veniva attribuita.

Oggi la scrittura manuale non sta vivendo il suo periodo migliore. Sostituita in quasi tutti i contesti dalla più rapida ed efficace scrittura digitale, sta perdendo prestigio anche in quello che dovrebbe essere il suo territorio esclusivo e incontrastato: la scuola. In assenza di riferimenti specifici nelle *Indicazioni nazionali* predisposte dal Ministero, e di una preparazione *ad hoc* in didattica della scrittura, agli insegnanti – in particolare della scuola primaria – non resta che scegliere, il più delle volte in autonomia, quale linea adottare e come insegnare a scrivere ai loro giovanissimi allievi. Gli effetti di questa “libertà di azione” sono ben evidenti sui destinatari: impugnature non funzionali, postura scorretta, scritture illeggibili, apprendimenti errati che nei casi estremi evolvono in forme più o meno gravi di disgrafia. La bella scrittura, scomparsa come insegnamento scolastico da diversi decenni, si va sempre più trasformando in una “brutta scrittura” per un diffuso disimpegno didattico a insegnare a scrivere bene: alla calligrafia, storica disciplina attenta alla cura della produzione scrittoria, si sostituiscono una sorta di generalizzata tendenza alla cacografia e connesse problematiche didattico-metodologiche su cui il mondo educativo dovrebbe quanto mai interrogarsi.

Il disagio, ormai conclamato, è avvertito con urgenza da tutti gli studiosi e i professionisti che a vario titolo si occupano di scrittura: pedagogisti, psicologi, linguisti, ma anche insegnanti, educatori del gesto grafico, grafologi. Tutti convergono sulla necessità di recuperare la scrittura manuale, un’abilità di base la cui completa e corretta acquisizione dal punto di vista grafomotorio e tecnico è propedeutica allo sviluppo di abilità cognitive complesse. È in questo contesto, descritto molto sinteticamente, che nasce *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*.

La parola greca che dà il titolo alla rivista, *graphos*, termine raro e sinonimo del più utilizzato *gramma*, rimanda ad ampi universi grafici che fanno eco a lemmi come scrittura, quadro, figura, nota musicale, lettera dell’alfabeto, iscrizione, trattato e, per estensione, in riferimento al verbo *grapho* e al sostantivo *graphé*, disegnare, dipingere, scalfire, incidere, descrivere. Il gesto grafico è considerato nella sua complessità semantica e declinato verso temi pedagogico-didattici che intorno alla scrittura, intesa in senso plurale, desiderano riflettere scientificamen-

●

te, soprattutto quando il gesto della mano dell'uomo produce scrittura. La mano è sempre meno impegnata a scrivere con penna, carta e inchiostro e sempre più invece a produrre scrittura digitale (che neppure necessita sempre dell'uso della mano), con il rischio, neanche tanto remoto, di una possibile sostituzione della seconda con la prima: salvare la scrittura manuale a scuola e nell'intera società educante è un sentimento oltre che una sfida pedagogica fondamentale per allenare ineludibili funzioni cognitive ed emotive derivanti dall'apprendimento e dall'esercizio manuale dello scrivere, diretta espressione insieme del cervello e della cultura.

I due fondatori, Cinzia Angelini e Roberto Travaglini, entrambi professori universitari di pedagogia, condividono da anni interessi, studi e ricerche sulla scrittura manuale. Ulteriore tassello di questa proficua collaborazione, *Graphos* vuole essere terreno di incontro per tutti coloro che intendono condividere con la comunità scientifica nazionale e internazionale gli esiti di ricerche in ambito educativo e pedagogico il cui *focus* principale sia concentrato attorno all'apprendimento e allo sviluppo della capacità di scrittura, con destinatari di tutte le età, con qualunque strumento e su qualsiasi superficie scrittoria.

Il comitato scientifico, composto da docenti di università italiane e straniere, avrà la funzione di garantire la qualità dei prodotti scientifici pubblicati, oltre ad assicurare l'internazionalità della rivista. Con cadenza semestrale, *Graphos* inviterà quindi gli interessati a proporre articoli in lingua italiana o inglese, preferibilmente dedicati a studi sulla scrittura, senza tuttavia escludere eventuali contributi a tema libero, collocabili nell'ampio settore delle scienze dell'educazione. Tutti i contributi saranno sottoposti a doppio referaggio e pubblicati dopo attenta e accurata revisione.

Cinzia Angelini, Roberto Travaglini

Saggi

È importante anche la terza dimensione

Benedetto Vertecchi*

Riassunto: La scrittura manuale si distingue dalla scrittura con altri mezzi perché contiene tracce dello stato affettivo della persona che scrive. Tuttavia, oggi è sempre più frequente osservare soggetti che hanno perso l'abitudine a un uso corrente della scrittura a mano, in particolare della scrittura corsiva, sostituita dall'invenzione di uno strano corsivo ottenuto affiancando caratteri maiuscolotti, ma incapace di consentire uno sviluppo rapido del processo di scrittura. La conquista nella scrittura è anche una conquista di tipo espressivo attraverso il rapporto che si stabilisce fra la superficie che riceve il messaggio, il mezzo che traduce un pensiero in segni e lo stesso pensiero che si manifesta. In questo senso, l'esercizio costante è fondamentale per il miglioramento del linguaggio e la formulazione di pensieri complessi. Il recupero dell'abitudine a scrivere manualmente si rende allora indispensabile per ristabilire la continuità fra il pensiero e la capacità di organizzare la propria attività, il proprio comportamento in funzione dello sviluppo di un'idea originale, di una invenzione che sia propria del soggetto che formula e comunica il messaggio. Quando la formulazione del messaggio ha solo due dimensioni, una rappresentazione più efficace della realtà richiede che si consideri una terza dimensione, quella che conferisce consistenza spaziale al messaggio, aprendo uno spazio di sensazione in cui l'affettività trova il modo di manifestarsi.

Parole chiave: scrittura manuale, affettività, linguaggio, pensieri complessi, terza dimensione.

English title: The importance of the third dimension.

Abstract: Handwriting differs from writing by other means because it contains traces of the affective state of the person who writes. However, today it is more and more frequent to observe individuals who have lost the habit of a current use of handwriting, in particular cursive writing, replaced by the invention of a strange cursive obtained by combining small caps, but unable to allow a rapid development of the writing process. The conquest in writing is also an expressive conquest through the relationship that is established between the surface that receives the message, the medium that translates a thought into signs and the same thought that manifests itself. In this sense, constant exercise is essential for language improvement and the formulation of complex thoughts. The recovery of the habit of writing manually is then essential to re-establish the continuity between thought and the ability to organize one's own activity, one's behaviour in function of the development of an original idea, of an invention that is proper to the subject who formulates and communicates the message. When the formulation of the message has only two dimensions, a more effective representation of reality requires that a third dimension be considered, the one that gives spatial consistency to the message, opening a space of sensation in which affectivity finds a way to manifest itself.

Keywords: handwriting, affectivity, language, complex thoughts, third dimension.

* Professore emerito di Pedagogia sperimentale, Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. Email: benedetto.vertecchi@uniroma3.it



Premetto che non sono uno specialista di grafologia e calligrafia. Il mio è solo l'atteggiamento di un ammiratore. Sono soprattutto un patito della scrittura a mano, malgrado abbia una pratica nell'uso dei computer che risale al 1962. Mi ero appena iscritto all'università quando lessi che presso la facoltà di Ingegneria stava per iniziare un corso di prima introduzione all'informatica aperto anche a studenti di altre facoltà. Agli inizi degli anni Sessanta sarebbe stato difficile immaginare che nel volgere di pochi anni si sarebbe potuto disporre di apparecchiature da tavolo, adeguate alle esigenze di singoli studiosi o di piccoli gruppi. Il corso di introduzione all'informatica, che comportava l'apprendimento del linguaggio Fortran IV, si sarebbe tenuto in una sorta di bunker, nel quale un'enorme apparecchiatura era stata installata in ambienti con filtri per il pulviscolo e in cui la temperatura e l'umidità erano conservate costanti. La medesima attenzione non era stata posta, purtroppo, per contenere il rumore, che era tremendo, prodotto da dispositivi elettromeccanici di *input* e di *output*.

In quel contesto restai affascinato nel vedere in funzione le telescriventi che riversavano su carta i risultati delle elaborazioni. Immaginavo sviluppi per la scrittura digitale che avrebbero consentito di riprodurre rapidamente e a basso costo un testo originario. Allora si era lontani dal porsi i problemi sui quali ora si sta riflettendo. Vorrei segnalarne uno in particolare. C'è un aspetto della scrittura manuale che la distingue dalla scrittura con altri mezzi, ed è che nella scrittura manuale si riversano tracce dello stato affettivo della persona che scrive.

È un'idea che ho incominciato a coltivare leggendo un romanzo di Jorge Amado, nel quale questi racconta le vicende di una giovane donna. Per la sua bellezza, aveva attirato l'attenzione di un ricco *fazendero*, molto più anziano di lei, che la sposa. Presto resta vedova, erede della fortuna del marito, ma per subentrare nel possesso dei beni la legge richiedeva che fosse apposta la firma sugli atti di proprietà. Purtroppo, la giovane vedova era analfabeta: i parenti del defunto marito speravano quindi di subentrare nel possesso al suo posto. Le amiche della vedova si accordarono per consentirle di adempiere alla formalità richiesta dalla legge; avevano un mese di tempo per insegnarle a tracciare la firma, evitando di essere deprivata di quello che sarebbe stato un suo diritto. Amado rivela un'incredibile sensibilità nel descrivere i timori, le esitazioni, le incertezze di chi per la prima volta prende in mano una penna o matita per tracciare segni su un foglio di carta. È un'esperienza che costa una enorme fatica e che viene descritta minuziosamente per le tante difficoltà che presenta: la carta che si straccia, la matita che buca il foglio, la mina che si spezza. La narrazione dà conto dell'ansia che cresce per il ridursi del tempo a disposizione, e del logorio che provoca nella persona che si sta impegnando per imparare i primi rudimenti della scrittura.

È evidente che Amado ha tracciato il profilo di un'adulta, di una persona semplice. Ci si deve chiedere, tuttavia, se quando oggi vediamo bambini, ragazzi, ma anche adulti (mi riferisco soprattutto alle impressioni ricavate dalla mia esperienza di professore, quando osservavo in che modo gli studenti che frequentavano i miei corsi tenessero in mano la penna per prendere appunti), non ci si trovi di



fronte a soggetti che hanno perso l'abitudine a un uso corrente della scrittura a mano. Non dico che la situazione sia uguale a quella descritta da Amado perché sarebbe eccessivo, ma si avvicina molto a tentativi che si risolvono in insuccessi più o meno diffusi, oppure nella necessità di reinventare qualcosa che già esiste. Osservando i miei studenti notavo che spesso l'abbandono della scrittura manuale corsiva era accompagnato dalla invenzione di uno strano corsivo ottenuto affiancando caratteri maiuscoletti. Evidentemente quegli studenti erano disabituati all'uso della scrittura manuale, disabituati all'uso del corsivo, ma nello stesso tempo si rendevano conto di quanto la scrittura manuale fosse importante e di quanto lo fosse il corsivo per accelerare il tracciamento dei segni. Ma quel che ne usciva era un corsivo paradossale, scomodo, che in realtà non consentiva quella accelerazione del processo di scrittura che forse pensavano si potesse realizzare. La conquista nella scrittura è anche una conquista di tipo espressivo attraverso il rapporto che si stabilisce fra la superficie che riceve il messaggio, il mezzo che traduce un pensiero in segni e lo stesso pensiero che si manifesta.

C'è un'altra citazione che vorrei fare, del Vangelo di S. Giovanni, ed è l'episodio notissimo del tentato linciaggio dell'adultera. Attorno a questa povera donna si era riunita una folla minacciosa e Gesù non dice nulla, ma semplicemente traccia una serie di segni nella polvere, in terra. Potremmo chiederci che cosa Gesù avesse scritto, ma non è questo che conta ai fini della riflessione che stiamo sviluppando. Quel che va rilevato in questo contesto è l'azione in sé del tracciare i segni. È una delle migliori esemplificazioni dell'autonomia che si realizza praticando la scrittura: si tratta di un'attività che ha bisogno di pochissimo per essere svolta, perché ciò che conta è aver elaborato un piano, anche minimo, cui corrisponda un pensiero teso al raggiungimento di un fine. Questo piano può anche in qualche modo professionalizzarsi, ma non è originariamente professionale, è più una necessità di espansione, di un'intenzione del pensiero. Qui vorrei richiamare il pittore Apelle e Plinio il Vecchio. Apelle diceva che chi voleva praticare la pittura doveva esercitarsi ogni giorno perché soltanto esercitandosi con continuità poteva acquistare quella spontaneità di traduzione del pensiero nel gesto, e quindi la capacità di tracciare le linee necessarie per sviluppare la sua attività. Plinio il Vecchio riprende questa idea di Apelle e la applica (così come moltissimi dotti medievali) alla scrittura: bisogna esercitarsi di continuo, perché la scrittura diventi parte del nostro sentire. Se abbiamo bisogno ogni volta di soffermarci sulla forma del tratto è come se per suonare uno strumento musicale dovessimo ogni volta andare a cercare la nota sulla tastiera o sulle corde: finiremmo per produrre qualcosa di poco significativo, e ancor meno gradevole. Se dovessimo seguire lo stesso andamento incerto anche per la scrittura, la sua qualità prima o poi decadrebbe, ma decadrebbe anche il linguaggio, anche la capacità di formulare un pensiero complesso. Questa è una convinzione che mi sono formato riflettendo sulle ricerche che con alcuni colleghi sono andato sviluppando nell'ultimo decennio, ossia da quando, alcuni anni fa, prendendo atto di un disagio sempre più diffuso da parte di un gran numero di insegnanti, di una richiesta molto pressante di aiuto e orientamento per far fronte a un fenomeno

nuovo e per molti versi ragione di imbarazzo, quello della crescente difficoltà da parte degli allievi nel tracciare i segni necessari per scrivere, pensai di avviare iniziative a carattere sperimentale che avessero come oggetto proprio la scrittura.

Per una migliore impostazione dell'esperimento vero e proprio (intitolato, riprendendo Plinio, *Nulla dies sine linea*), pensai che fosse opportuna una rilevazione preliminare, una specie di rassegna di quale fosse la situazione al momento, in altre parole una *pre-ricerca*, un *pilota*, come si usa dire. In che cosa consisteva? Considerando quale fosse il rapporto tra i simboli e la produzione dei segni ricavabile dai dati della rilevazione preliminare, risultava puntualmente confermato ciò che gli insegnanti mi avevano lamentato. Erano evidenti le difficoltà che gli allievi della terza, quarta e quinta della scuola primaria incontravano nell'affrontare la scrittura manuale. Né si poteva supporre che dalla crisi della scrittura manuale traesse vantaggio la scrittura in cui il tracciamento dei segni non fosse soggetto alla manualità, perché ad una riflessione appena un po' attenta ci si rendeva conto che tale scrittura tendeva a seguire le regole in base alle quali erano stati stabiliti gli algoritmi di funzionamento delle apparecchiature. Proprio quando si stava organizzando l'esperimento qui richiamato, fu pubblicato lo studio di un ingegnere francese che interpretava la scrittura sulla base delle regole seguite per l'impostazione dei correttori automatici. Si trattava di regole ricavate prevalentemente da analisi statistiche: se per introdurre una correzione si hanno a disposizione più sinonimi, la modifica del testo errato riprende la forma più frequente. In altri termini, le parole che si collocano in una posizione modale hanno una maggiore probabilità di essere usate per sostituire quelle meno frequenti. Tali parole sono generalmente quelle di uso più comune ma sono anche quelle più banali perché tendono a sopprimere aspetti del significato che potrebbero indicare una più precisa consapevolezza di ciò che si sta affermando. Per esempio, posso dire *casa*, ma se dico *magione* ho un'altra idea, anche se le due parole sono sinonimi, se dico *residenza* o sono un impiegato del Comune (la cui sede è spesso indicata con l'espressione "residenza municipale") oppure cerco di affermare un diverso registro linguistico. Ogni sinonimo segue una accezione un po' diversa. Se riduco il linguaggio alle parole più frequenti, quello che ottengo è un impoverimento, che riduce la possibilità di esprimere un pensiero più raffinato, più complesso, più duttile e creativo. E questa credo sia oggi una tendenza sempre più manifesta. Ripetendo continuamente le stesse parole il linguaggio si appiattisce e diventa meno capace di superare una concettualizzazione di senso comune: il linguaggio diventa uno strumento di omologazione culturale e sociale. Credo che riacquistare l'abitudine a scrivere manualmente voglia dire ristabilire la continuità fra il pensiero e la capacità di organizzare la propria attività, il proprio comportamento in funzione dello sviluppo di un'idea originale, di una invenzione che sia propria del soggetto che formula e comunica il messaggio. Sono aspetti sui quali sarebbe opportuno soffermarsi, ma mi limito a richiamarne uno solo. Quando la formulazione del messaggio ha solo due dimensioni, come le figure piane che hanno un'ampiezza e una profondità, una rappresentazione più efficace della realtà ri-



chiede che si consideri una terza dimensione, l'altezza. La terza dimensione conferisce consistenza spaziale al messaggio, aprendo uno spazio di sensazione in cui l'affettività trova il modo di manifestarsi. Anche quando scriviamo normalmente, ciò avviene in modo impercettibile. La pressione sulla carta è a volte maggiore, altre minore. Anche se non si giunge a perforare il foglio, come accadeva alla protagonista del romanzo di Amado prima ricordato, certamente modifichiamo la consistenza fisica del tratto che si viene tracciando sulla superficie di scrittura. Se mi si consente un altro riferimento letterario, mi sembra significativo quello offerto da Isaac Bashevis Singer nel romanzo *Lo schiavo*. La storia è quella di un ebreo polacco, caduto in bassa fortuna e venduto come schiavo, che viene mandato sulle montagne a pascere gli armenti del padrone. Il poveretto, pur nella sua condizione disgraziata, è soprattutto angosciato di non poter continuare, come aveva sempre fatto, a leggere la *Torah*. Finalmente trova un pezzo di ferro ricurvo e si costringe a scrivere il testo sacro, che conosceva a memoria, su superfici di pietra. Scriveva la *Torah* perché così avrebbe potuto leggerla: di conseguenza, quello che riversava sulla pietra era il suo pensiero e non solo una serie di caratteri alfabetici. Credo che dalla storia emerga un aspetto che ci deve far riflettere sulla perdita di contatto che troppo spesso si realizza fra chi formula un messaggio, il modo di tradurlo in forma scritta, di organizzare e di padroneggiare i simboli, le sensazioni e le attività che da un punto di vista fisico sono necessarie per concorrere a creare un insieme originale di pensiero e di azione.

Perché la scuola fa scrivere sempre meno? Ovvero come cambia la scrittura a scuola

Guido Benvenuto*

Riassunto: L'assunto che a scuola si scriva sempre meno richiede un approfondimento sia sulle finalità che lo scrivere scolastico ha perseguito negli anni, sia sulla natura delle ricerche condotte sul campo. Oggi la scrittura scolastica rischia di essere considerata una richiesta obsoleta e troppo difficile per i nostri studenti, perché poco praticata, e perché forse richiesta per assolvere solo a una funzione di valutazione finale e non come percorso e risorsa per organizzare meglio il pensiero e il piano comunicativo. I cambiamenti nelle forme di scrittura in questo ultimo ventennio sono stati davvero molti, e a questi si aggiungono quelli richiesti dalla situazione pandemica provocata dal Covid-19. Ma la didattica della scrittura presenta ancora molte ombre, sia dal punto di vista delle innovazioni, sia da quello docimologico. I monitoraggi fin qui condotti non sono riusciti ad offrire prospettive per una didattica della scrittura che conduca ad un vero e proprio curriculum della scrittura scolastica. Lo scrivere scolastico deve essere ripensato non più in termini di generica motivazione dello studente all'apprendere scolastico, ma di atteggiamento nei confronti delle attività di scrittura proposte a scuola. Nell'età digitale gli studenti richiedono di sviluppare e praticare altre forme di scrittura per aumentare le dimensioni comunicative e creative. Il compito degli insegnanti, allora, non consiste nel rendere piacevoli i compiti o semplificarli, bensì nel dare un valore alla scrittura scolastica, alle sue diverse forme, alla sua utilità per fini comunicativi, espressivi, sociali.

Parole chiave: scrittura scolastica, didattica della scrittura, motivazione a scrivere, dimensione comunicativa, dimensione creativa.

English title: Why does the school make students write less and less? Or how writing changes at school.

Abstract: The school makes students write less and less. This assumption requires an in-depth study both on the purposes that school writing has pursued over the years, and on the nature of the research conducted in the field. Today school writing risks being considered an obsolete and too difficult request for our students, because it is not practiced, and because perhaps it is required to fulfill only a final evaluation function and not as a path and resource to better organize thought and communicative skills. In the last twenty years, there were many changes in the forms of writing, including those required by the pandemic situation caused by Covid-19. But the teaching of writing still presents many shadows, both from the point of view of innovations and assessment of written tasks. The monitoring conducted so far failed to offer perspectives for a teaching of writing that leads to a real curriculum of school writing. School writing must be rethought no longer in terms of the student's general motivation for learning at school, but

* Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione.
Email: guido.benvenuto@uniroma1.it



in terms of attitude towards the writing activities proposed at school. In the digital age, students require to develop and practice other forms of writing to increase the communicative and creative dimensions. The task of teachers, then, does not consist in making writing exercises pleasant or in simplifying them, but in giving a value to school writing, to its various forms, to its usefulness for communicative, expressive and social purposes.

Keywords: school writing, teaching of writing, motivation to write, communicative dimension, creative dimension.

Lo scrivere scolastico è un tema che intreccia attenzioni didattiche, campi di studio pluridisciplinari e diversi approcci metodologici. In considerazione proprio della molteplicità dei piani di interesse e delle diverse prospettive di analisi della tematica, si propone qui di dettagliare e argomentare un discorso di natura pedagogica, che punti a ripercorrere la dimensione della pratica della scrittura nelle dimensioni delle prassi didattiche prevalenti e delle indagini empiriche che possono documentare i cambiamenti di prospettiva didattica in questi ultimi decenni.

L'assunto che a scuola si scriva sempre meno richiede, difatti, un approfondimento sia sulle finalità che lo scrivere scolastico ha perseguito negli anni, sia sulla natura delle ricerche condotte sul campo, utili per rilevare le dimensioni e i progressi nell'acquisizione delle competenze di scrittura nei diversi gradi scolastici.

1 La scrittura a scuola oggi: un compito ritenuto pleonastico

Partiamo dall'oggi e da una riflessione sul senso della scrittura scolastica che rischia di essere considerata una richiesta obsoleta e troppo difficile per i nostri studenti, perché poco praticata, e perché forse richiesta per assolvere solo a una funzione di valutazione finale e non come percorso e risorsa per organizzare meglio il pensiero e il piano comunicativo.

È ancora presente l'eco della discussione, tutta giornalistica, sull'abolizione delle prove scritte all'esame di stato (già maturità). Gli studenti, attraverso un portale (*change.org*), fanno partire una petizione nel finire dell'anno 2021 e chiedono al ministro dell'Istruzione, Patrizio Bianchi, a gran voce di eliminarle (circa 40.000 firme): «Noi studenti maturandi chiediamo l'eliminazione delle prove scritte all'esame di maturità 2022, poiché troviamo ingiusto e infruttuoso andare a sostenere un esame scritto in quanto pleonastico, i professori curricolari, nei cinque anni trascorsi, hanno avuto modo di toccare con mano e saggiare le nostre capacità. L'ulteriore stress di un esame scritto remerebbe contro un fruttuoso orale indispensabile come primo passo verso l'età adulta». Si apre così un dibattito, che alcuni accademici e studiosi di chiara fama come Luca Serianni, ma anche insegnanti di scuola e responsabili di area sindacale accolgono pronunciandosi su alcune testate nazionali per difendere tutta la centralità e necessità di far scrivere a scuola, forse ancor di più, e non di eliminare ciò che si presenta come "ostacolo" per gli studenti. Un ostacolo che nasconde proprio la

difficoltà che hanno gli adolescenti nell'uso della lingua scritta. Serianni scrive: «Non bastano la goffaggine espressiva, e diciamo pure, l'ingenuità della lettera a farmi saltare sulla sedia. Per i ragazzi e le ragazze che hanno lanciato, e firmato, la petizione provo rispetto e simpatia. La loro è una reazione istintiva che comprendo: fuggire davanti alle difficoltà o alle prove che vengono percepite come tali. L'avrebbero avuta anche i loro coetanei cinquant'anni fa. Ma decisamente non sono d'accordo» (la Repubblica, 21.11.2021).

Molte le voci che si sono alzate¹, tutte concordi sulla necessità di non abbassare l'asticella, di non accettare lo scoraggiamento e il senso di inadeguatezza rispetto a compiti impegnativi, ma piuttosto di valorizzare i percorsi di scrittura, di espressione e comunicazione a largo spettro, per garantire lo sviluppo di competenze argomentative, dialogiche e linguistiche così necessarie allo sviluppo di capacità logiche e critiche di tutti e di tutte. La scuola, dunque, non deve abbassare la guardia rispetto alla richiesta di compiti complessi, ma forse orientare le richieste di scrittura, così come di altri compiti scolastici, focalizzando maggiormente alcune funzioni comunicative ed espressive e costruendo curricoli che portino a

¹ Il preside Alfonso D'Ambrosio, chiamato in causa recentemente da Orizzonte Scuola sulla petizione degli studenti che chiedono l'eliminazione della prova scritta, scrive: «Se i ragazzi dicono di togliere lo scritto noi non li possiamo assecondare. L'esame di maturità ci mette a confronto con un'esperienza concreta. Esperire su un processo complesso», insiste D'Ambrosio. Quindi, «abbiamo paradossalmente bisogno di un vero esame di maturità, un esame ancora più rigoroso. Abbiamo bisogno di educare gli studenti al rispetto delle regole. Dei compiti, delle consegne. Di un esame che rispetti il loro percorso».

Anche Enrico Galiano, scrittore e insegnante, interviene in merito al dibattito relativo alla petizione lanciata dagli studenti che chiedono di eliminare gli scritti dell'esame di stato. «Questa petizione in cui chiedete di non scrivere un tema d'esame ci dice che avete bisogno di scriverne sempre di più durante l'anno. Durante tutti gli anni di scuola».

Anche Loredana De Petris di LeUsi non sembra d'accordo: «È un'ipotesi che lascia molto perplessi, perché non si tratta soltanto di una verifica finale ma di coltivare e mantenere nei ragazzi la capacità di argomentare e di scrivere intorno a un pensiero», dice la senatrice.

«È certamente vero – aggiunge – che occorre aggiornare obiettivi e strumenti della valutazione condotta in uscita dai percorsi formativi, guardandosi bene tuttavia dalla tentazione di abbassare semplicemente l'asticella: sarebbe un danno enorme per il sistema di istruzione, per il Paese e prima ancora per i ragazzi stessi, che hanno invece l'esigenza e il diritto di vedersi offrire una formazione di qualità. Un diritto cui si accompagna per gli studenti il dovere di assumersi fino in fondo la parte di responsabilità e di impegno di loro competenza», ha detto invece la segretaria generale Cisl Scuola, Maddalena Gissi, che punta proprio sulla prova scritta di italiano.

Dello stesso avviso anche gli altri colleghi dello Snals e della Flc Cgil: «Eliminare la prova scritta all'esame di stato sarebbe un errore imperdonabile, significherebbe convincere i ragazzi che non sono più in grado di affrontare questa prova, che la pandemia ha portato via loro le capacità, le competenze, le opportunità. No, non si può procedere per sottrazione, bisogna valorizzare i percorsi e lavorare sulla formazione dei giovani senza assecondarne paure e debolezze, perché la scuola serve anche e soprattutto a dare gli strumenti ai giovani per affrontare le difficoltà, non per aggirare gli ostacoli», dice Elvira Serafini, che guida il sindacato Snals.

Per Francesco Sinopoli, della Flc Cgil, «sarebbe un errore accogliere la proposta di abolire la prova scritta di lingua italiana nell'esame di Stato, pur avvertendo il disagio di centinaia di migliaia di ragazze e ragazzi, creato soprattutto da tanti mesi di didattica a distanza. È a questo disagio che bisogna rispondere e c'è ancora il tempo utile per farlo. Stando vicini agli studenti con un progetto non solo di sicurezza sanitaria ma anche di aiuto e sostegno psicologico e didattico, offrendo loro un potenziamento di quelle attività importanti per giungere con maggiore sicurezza e tranquillità all'appuntamento conclusivo».

governare le sintassi e ad arricchire il lessico dei nostri studenti. La scrittura, più dell'oralità, diventa uno strumento didattico di maggior duttilità proprio perché permette di lasciare traccia delle parole, della struttura linguistica e del pensiero, perché richiede un tempo più lungo e una necessità di ricorrere a strategie prima linguistiche quindi metalinguistiche, per pianificare, organizzare e controllare il discorso.

② Scrittura e educazione linguistica democratica

Già De Mauro a partire dagli anni '70, in numerosi contributi, aveva sottolineato la necessità di scardinare la centralità e prevalenza di alcune forme troppo generiche e poco autentiche di scrittura scolastica. La critica al predominio e unicità del «tema» come scrittura della tradizione e poco utile alla promozione di diverse forme di scrittura, era volta alla promozione di un'educazione linguistica attenta alla variabilità dei destinatari, alle diverse funzioni comunicative nella scrittura e nell'oralità e all'attivazione di diversi processi cognitivi. Nel 1973, con la nascita del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica)² si promuovono azioni di riflessione e di formazione in servizio per gli insegnanti delle scuole, mettendo a punto un manifesto con le famose *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>), utile al nostro discorso sulla critica e crisi della scrittura a scuola. Nella VII Tesi si espongono i limiti della pedagogia linguistica tradizionale, e tra essi si ricorda l'eccessiva centralità del «tema»:

C) Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto (cioè, imparando a sapersi distaccare, quando occorre, da una verbalizzazione immediata, irriflessa, che più è ovviamente presente e familiare al ragazzo) (Tesi n.7, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*).

² Il Giscel nasce nel 1973 come filiazione diretta della SLI, annoverando tra i suoi promotori Tullio De Mauro e i linguisti Raffaele Simone e Lorenzo Renzi. Dopo due anni dalla sua costituzione, il gruppo elaborò un documento, redatto nella sua prima versione da De Mauro, e destinato a diventare il manifesto programmatico dell'associazione e insieme l'atto di nascita di un nuovo modo d'intendere l'insegnamento linguistico. Il documento prese il nome di *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, pubblicato la prima volta nel 1975.

③ La competenza dello scrivere scolastico: un'indagine internazionale

A queste riflessioni e critiche si ricollega strettamente una grande indagine, a carattere nazionale e internazionale, che negli anni '80 del secolo scorso ha inteso promuovere sia un piano di rilevazione sul campo, sia ragionare sulla possibile definizione di «competenza di scrittura per la scuola». Ci riferiamo all'indagine sulla scrittura, denominata l'IEA-IPS, promossa a livello internazionale³. Un'indagine che ha permesso di rilevare risultati in termini di performance da parte degli studenti dei diversi ordini scolastici, complessivamente sufficienti nella scuola primaria ma insufficienti nelle altre popolazioni (media e superiori), con notevoli differenze di prestazione tra le macro-aree (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud, Sud e Isole) e differenze tra i sessi a vantaggio delle ragazze, che ottengono in genere punteggi migliori in tutte le popolazioni considerate. Ma accanto al livello di rilevazione empirica l'indagine ha promosso una riflessione di ordine teorico e didattico per dimensionare la competenza di scrittura e indicare un vero e proprio costrutto di scrivere scolastico, per indagare le didattiche in atto a livello nazionale e prospettare un piano di valutazione ancorato su criteri concordati e discutere le problematiche docimologiche connesse.

Uno degli obiettivi centrali dell'intera indagine era proprio quello di mettere a punto un solido costrutto dello «scrivere scolastico», ma anche di criteri e standard di riferimento rispetto alla competenza di scrittura in differenti ordini scolastici. La possibilità di valutare le competenze di natura non strettamente oggettivabile attraverso la misura di una serie di prestazioni è tuttora una tematica calda nella scuola, ma è indubitabile che il tema della valutazione va strettamente connesso alle dimensioni poste al centro della didattica. Questa sottolineatura riprende la questione della qualità e quantità delle scritture scolastiche. La definizione di un modello che definisse le competenze richieste nella produzione di testi, nella scrittura, e il dominio delle attività di produzione scritta, che desse conto cioè dei tipi di testo che uno studente può essere chiamato a produrre e delle loro caratteristiche rimanda al principio di validità nelle valutazioni. Nella figura 1 si presenta il «Modello di validità di costrutto dello scrivere scolastico» con le diverse dimensioni della competenza nello scrivere scolastico e le loro interrelazioni.

³ All'indagine sulla produzione scritta promossa nel 1984-85 dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) - IPS (Indagine Produzione Scritta) hanno partecipato 14 Paesi, fra cui l'Italia. Nove tipologie di scritture scolastiche sono state proposte a tre popolazioni di studenti di diversi livelli scolari (elementare, media e superiori) e la valutazione è stata curata da team nazionali di correttori composti da insegnanti dello stesso livello scolare degli studenti. La valutazione per ogni elaborato è stata attribuita con punteggi distinti su diverse dimensioni concordate e oggetto di formazione dei valutatori: 1) Valutazione globale, 2) Contenuto, 3) Organizzazione, 4) Stile e registro, 5) Grammatica, 6) Ortografia, 7) Calligrafia, 8) Impressione generale, 9) Impaginazione, 10) Lessico. I risultati dell'indagine sono pubblicati con molto ritardo. Per approfondire l'indagine, gli strumenti e i risultati che ha coinvolto, in Italia, campioni rappresentativi di studenti di quinta primaria, di terza media, del secondo e quarto anno della scuola secondaria superiore, per un totale di circa 4.800 studenti, si veda Lucisano P. (1988); Visalberghi A., Corda Costa M. (a cura di) (1995).

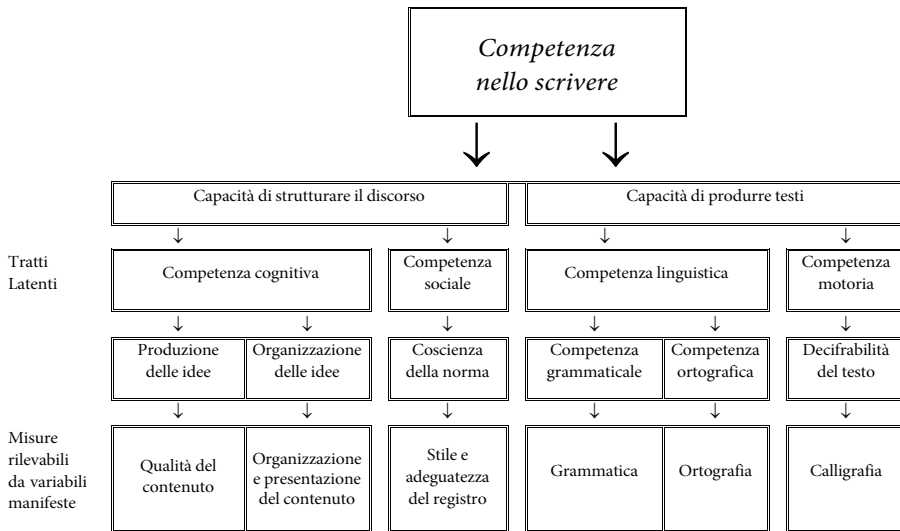


Fig. 1: Modello di validità di costrutto (cfr. Takala, Vahapassi, 1983).

Il punto che la stessa indagine ha quindi dovuto pianificare e utilizzare per l'indagine empirica ha riguardato proprio la rilevazione dei livelli di prestazione nella scrittura. È stata messa a punto una serie di stimoli adeguati (prove di scrittura corredate di istruzioni) per una valida ed affidabile valutazione del costrutto indicato. Essi sono stati selezionati sia alla luce del modello teorico assunto, sia in base alle diverse indagini pilota svolte nei vari paesi partecipanti; nella figura 2 si offre il «Modello dell'area dello scrivere scolastico (dominio) utilizzato per la selezione delle prove».

Per affrontare la dimensione valutativa, quindi, e adottare un metodo di valutazione affidabile (vedi i criteri indicati in fig. 1, *Misure rilevabili da variabili manifeste*), l'indagine IEA-IPS ha predisposto un complesso piano sia formativo, per preparare i correttori a una valutazione comparabile a livello nazionale e internazionale, sia docimologico, per definire criteri e metodologie di analisi dei prodotti di scrittura.

I criteri per la valutazione dovevano disporsi su un continuo dalla valutazione di tipo globale (olistica, in base alla considerazione del testo nella sua dimensione complessiva) a quella analitica (per tratti, in base alla misurazione/valutazione di aspetti specifici). Un esempio di criterio adottato per la valutazione di un singolo tratto (organizzazione e presentazione del contenuto) per una prova (riassunto) era il seguente: «Verificate se le idee principali del brano sono ben collegate e vi è continuità tra un paragrafo e l'altro. Verificate inoltre se lo studente ha presentato le

		Processi cognitivi			
		Riprodurre	Organizzare-Riorganizzare	Inventare-Produrre	
		Contenuti			
Funzione/intenzione comunic. prevalente	Destinatario	Fatti-Idee	Eventi	Cose, fatti, idee, stati d'animo	Idee, stati d'animo, nuove realtà
<i>Apprendere</i>	Se stesso	Copiare, scrivere sotto dettatura	Riscrivere una storia letta o ascoltata <u>Prova 3: ristesura di una storia</u>	Prendere appunti, riassumere, fare un sommario, parafrasare <u>Prova 2: riassunto</u>	Commentare a margine un testo, metafore, analogie
<i>Esprimere</i>	Se stesso, altri	Descrivere stati d'animo <u>Prova 4a:</u>	Scrivere una storia personale, tenere un diario, scrivere una lettera personale <u>Prova 5: Composizione narrativa</u>		Scritti riflessivi, saggi a carattere personale <u>Prova 7: Comp. riflessiva</u> <u>Prova 8: Comp. libera</u>
<i>Informare</i>	Altri	Citare, compilare un modulo, scrivere un avviso <u>Prova 1a: lettera con descrizione di una bicicletta</u> <u>Prova 1b: lettera con descrizione di se stesso</u>	Resoconti, notizie, istruzioni, telegrammi, avvisi circolari, messaggi, riassunti <u>Prova 1c: biglietto ai familiari</u> <u>Prova 1d: biglietto di giustificazione</u> <u>Prova 2: riassunto</u>	Direttive, descrizioni tecniche, biografie, rapporti scientifici, resoconti di esperimenti <u>Prova 4b: Descrizione di un procedimento</u>	Scritti espositivi, definizioni, saggi e articoli, presentazione di libri, commenti
<i>Convincere</i>	Altri	Citare da autorità o esperti	Scrivere lettere commerciali <u>Prova 1e: domanda di impiego</u>	Annunci pubblicitari, volantini, testimonianze di opinioni e di punti di vista personali <u>Prova 9: lettera di consigli</u>	Scritti persuasivi, editoriali, saggi e articoli <u>Prova 6: Comp. persuasiva</u>
<i>Intrattenere</i>	Altri	Citare poesie o prose	Scrivere storie partendo dal finale, scrivere finali di storie, rielaborare storie <u>Prova 5:</u>	Definire una parola	Scritti poetici, parodie, versi, testi teatrali

Fig. 2: Modello dell'area dello scrivere scolastico (dominio) utilizzato per la selezione delle prove (trad. e adatt. da Vahapassi, 1982).

varie idee in forma concisa omettendo dettagli non necessari. [...]». I criteri dovevano essere utilizzati in maniera uniforme da più valutatori, per garantire affidabilità nella correzione e quindi è stato predisposto un preciso piano di formazione dei valutatori e di correzione incrociata, per raggiungere un affidabile livello di accordo nella valutazione e nell'uso dei criteri di valutazione. Una volta definita la scheda con i tratti (indicatori) da misurare e messo a punto un manuale per la descrizione dei singoli criteri per la misurazione, è stato necessario trovare un accordo su cosa dovesse corrispondere a un certo livello di punteggio. La scala di misura adottata andava da un minimo di 1, che significava che l'elaborato rispondeva alle istruzioni/criterio in modo inadeguato, a un massimo di 5, che significava che l'elaborato rispondeva alle istruzioni/criterio in modo eccellente. Per aiutare i correttori a raggiungere un affidabile livello nella valutazione, sono stati utilizzati alcuni elaborati modello, cioè esemplificativi di un determinato punteggio per specifici tratti.

L'indagine IEA-IPS e le riflessioni promosse dai Gruppi di Educazione Linguistica democratica hanno quindi portato ad allargare il campo delle «scritture a scuola» nell'ottica di una maggiore flessibilità e funzionalità della lingua come strumento di espressione e di comunicazione. Una logica conseguenza è stata proprio quella di differenziare le forme di scrittura indicandole come diverse tipologie da scegliere sia alla prova di fine scuola secondaria di stato di primo grado (licenza scuola media) sia alla prova d'esame di fine scuola secondaria di secondo grado, con l'esame di stato (già maturità).

4 Prove di esame e tipologie di scritture scolastiche: riforme e monitoraggi

Con l'introduzione del nuovo esame di stato, nell'anno scolastico 1998/1999, che ha sostituito per la scuola secondaria superiore il vecchio «esame di maturità», non poche novità e cambiamenti hanno riguardato le forme della scrittura scolastica. Nel Regolamento art. 4, comma 2 (cfr. L. 425/97, art. 3, comma 1) si legge: «La prima prova scritta è intesa ad accertare la padronanza della lingua italiana o della lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato, consentendo la libera espressione della personale creatività; essa consiste nella produzione di uno scritto scelto dal candidato tra più proposte di varie tipologie, ivi comprese le tipologie tradizionali, individuate annualmente dal Ministro della pubblica istruzione con il decreto di cui all'articolo 5, comma 1».

Gli studenti, dopo anni di discussioni e dibattiti sulla centralità del «tema» come forma unica di scrittura e di impostazione didattica dell'italiano, si sono trovati, in sede di esame, a scegliere tra più tracce, tutte indicate dal Ministero della Pubblica Istruzione. Cambiando le modalità di scrittura, si è messa mano ad una completa trasformazione che avrebbe dovuto investire sempre più l'organizzazione didattica, le scelte organizzative di insegnamento per le diverse discipline e non solo della lingua italiana (Benvenuto, 2001).

Nel Decreto Ministeriale 18 settembre 1998, n. 356 sono stati così presentati i primi tipi di prima prova:

- A. analisi e commento, anche arricchito da note personali, di un testo letterario o non letterario, in prosa o in poesia, corredato da indicazioni che orientino nella comprensione, nella interpretazione di insieme del passo e nella sua contestualizzazione;
- B. sviluppo di un argomento scelto dal candidato tra quelli proposti all'interno di grandi ambiti di riferimento storico-politico, socio-economico, artistico-letterario, tecnico-scientifico. L'argomento può essere svolto in una forma scelta dal candidato tra modelli di scrittura diversi: saggio breve, relazione, articolo di giornale, intervista, lettera. Per l'anno scolastico 1998/99 le forme di scrittura da utilizzarsi da parte del candidato sono quelle del saggio breve o dell'articolo di giornale;

- C. sviluppo di un argomento di carattere storico, coerente con i programmi svolti nell'ultimo anno di corso;
- D. trattazione di un tema su un argomento di ordine generale, attinto al corrente dibattito culturale, per il quale possono essere fornite indicazioni di svolgimento.

Alcune tipologie sono ancora in forte continuità con la tradizionale scrittura dei «temi». Lo «sviluppo di argomento storico» e la «trattazione di un tema su argomento di ordine generale» si muovono ancora in quella direzione, mentre le prime due tipologie sono in ogni caso innovazioni di rilievo. Soprattutto la richiesta di stesura di elaborati in forma di «saggio breve», di «relazione», di «articolo di giornale», di «intervista», o di «lettera», da un lato recepisce le forme di scrittura più funzionali nella società contemporanea e già largamente presenti nell'insegnamento della scrittura e nell'analisi della lingua sin dalla scuola dell'obbligo, dall'altro dà impulso a un'educazione linguistica più articolata e funzionale. La scrittura documentata che «permette agli studenti di scrivere testi a partire da informazioni precise e concrete, evitando così il rischio che essi compongano elaborati generici, banali, inutilmente retorici, come sono tanti temi» (Pallotti, 2002) diventa l'alternativa al tema di italiano. D'altro canto, le diverse forme di scrittura all'esame di stato diventano un campo di ricerca e approfondimento, soprattutto per il Cede (Centro Europeo per l'Educazione) e successivamente per l'INVALSI (Istituto Nazionale per la VALutazione del Sistema di Istruzione e Formazione).

Da una prima analisi delle prove all'esame di stato, emerge che la scelta degli studenti converge fortemente sulla tipologia del «saggio breve» e «articolo di giornale», come riportato nella tabella seguente (tratta da Benvenuto, 2007), e il dibattito su tema e altre forme di scrittura a scuola diventa sempre più vivo nel decennio, così come ripreso da Serianni (2009): «È accaduto che per contrastare il principale difetto del tema, ossia la genericità, e per affrancare gli scritti scolastici dai rischi dello sproloquio, lo stesso studente sia stato sollevato dall'incombenza di ricercare gli spunti e le testimonianze più eloquenti per sviluppare adeguatamente le proprie idee. Qualcun altro decide di volta in volta che cosa sia importante, pertinente ed efficace per discutere un certo argomento [...] È più frequente che nel passato la censura nei confronti di studenti che nei temi esprimono una loro opinione su una questione d'attualità, su un passaggio storico o su un testo letterario senza un'adeguata documentazione. Così la prova definita «articolo di giornale», con il suo corredo di «documenti» da riciclare si sta configurando come un *refugium peccatorum* [...]».

Tipologia traccia	Anni scolastici		
	2003	2004	2005
Analisi del testo	15,5	12	6
Saggio breve o articolo di giornale	62,6	55	88
Tema storico	8,5	17	3
Tema di cultura	13,4	16	3

Tab. 1: Scelta tra tipologia di prima prova, Confronto tra aa.ss., valori percentuali (fonte: Miur, Ufficio stampa: 2004, 84,7% della pop. naz., 491.345; 86,7 della pop. naz., 481.695).

Una rilevazione sul campo riguarda la raccolta di copie dei documenti originali sull'intero territorio nazionale, permettendo a gruppi di ricerca come, ad esempio, l'Irrsae del Piemonte, di curare l'elaborazione di un modello di analisi delle capacità di scrittura e la sua applicazione ai testi prodotti in sede d'esame (Ambel, Faudella, 2001).

Una successiva ricerca sulle prove dell'esame è a cura dell'INVALSI (Grosi, 2015), che ha effettuato a livello nazionale una «valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore, utilizzando le prove scritte degli esami di stato» (Art. 2 della Legge n.1 dell'11/01/2007). Si tratta di una indagine complessa, che ha considerato gli elaborati prodotti dagli studenti nelle sessioni 2007 (prima fase), 2009 (seconda fase) e 2010 (terza fase), approfondendo e affinando nel suo percorso diversi aspetti della valutazione.

Nella *terza fase* l'indagine si è concentrata, in particolare, sull'analisi degli errori più diffusi nell'uso della lingua italiana. Il campione degli elaborati dell'esame di stato 2010 è stato corretto non più al fine della valutazione del testo prodotto, ma della rilevazione degli errori più diffusi, con l'ausilio di uno strumento appositamente costruito: la *Scheda di rilevazione degli errori ricorrenti nella produzione scritta*⁴.

L'analisi ha prodotto una casistica degli errori ricorrenti nella produzione scritta, in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado a livello testuale, grammaticale, lessicale e ideativo: l'area nella quale viene rilevata la percentuale maggiore di errori è quella ideativa (oltre il 50% di errori), con presenza di errori rilevanti in tutti i descrittori dell'area su oltre il 25% delle prove codificate, e in particolare nei descrittori «Consistenza e precisione di informazione e dati, assenza di affermazioni a vario titolo imprecise» (nell'80,2% delle prove) e «Rielaborazione delle informazioni, assenza di affermazioni estemporanee o non mediate» (nell'82% delle prove). Di entità inferiore, ma non meno significativa, la presenza di errori rilevata tramite il descrittore «Organizzazione degli argomenti intorno ad un'idea di fondo, presenza e sviluppo di un'idea di fondo» (nel 57,6% delle prove) e tramite il descrittore «Scelta di argomenti pertinenti, presenza di riferimenti adeguati e funzionali al discorso» (nel 46,2% delle prove) (cfr. Di Chiacchio, Giangiacomo, 2012)⁵.

Dalle ricerche e dibattiti sul tema emerge la necessità di rimettere mano alle

⁴ L'indagine è stata realizzata nell'ambito di una collaborazione tra INVALSI e Università La Sapienza di Roma, con la consulenza scientifica del professor L. Serianni.

⁵ Il piano metodologico della ricerca ha previsto l'estrazione campionaria dall'insieme delle prove raccolte per l'a.s.2009/2010. Il campione originario è costituito da n. 1192. Su tale gruppo sono state effettuate la ricorrezione e le analisi psicometriche delle schede utilizzate a tale scopo. • 893 alunni dei quali è stata raccolta la sola prova di italiano • 155 alunni dei quali è stata raccolta la sola prova di matematica • 144 alunni di cui sono state raccolte le prove di italiano e matematica. Le prove raccolte, tolte le prove disperse (76) e quelle non inviate (49) sono state in totale 1067. Delle 1037 prove di italiano (893 + 144) ne sono state scelte casualmente circa il 50%; mentre le 144 prove di matematica con italiano in comune sono state analizzate tutte (Di Chiacchio, Giangiacomo, 2012, p. 18).

tipologie di scrittura nella prova di esame di stato e dal 2018 si offrono quattro tipologie di prova scritta di italiano a scelta del candidato (tipologia A – analisi del testo; tipologia B – saggio breve o articolo di giornale; tipologia C – tema storico, tipologia D – tema di ordine generale), le 3 tipologie sono: 1) Tipologie di prova A: Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano; B: Analisi e produzione di un testo argomentativo; C: Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità. Si punta, nuovamente, a differenziare il compito di analisi e di scrittura, per promuovere una maggiore varietà di scrittura e di didattiche orientate a processi di elaborazione, produzione e riflessione ad ampio spettro (vedi riquadro).

Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell'esame di Stato, per tutti i percorsi e gli indirizzi dell'istruzione liceale, tecnica e professionale

Tipologia A: Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano, compreso nel periodo che va dall'Unità d'Italia ad oggi. Saranno fornite due tracce che possano coprire due ambiti cronologici o due generi o forme testuali.

Tipologia B. Analisi e produzione di un testo argomentativo. La traccia proporrà un singolo testo compiuto o un estratto sufficientemente rappresentativo ricavato da una trattazione più ampia, chiedendone in primo luogo un'interpretazione/comprendimento sia dei singoli passaggi sia dell'insieme. La prima parte sarà seguita da un commento, nel quale lo studente esporrà le sue riflessioni intorno alla (o alle) tesi di fondo avanzate nel testo d'appoggio, anche sulla base delle conoscenze acquisite nel suo specifico percorso di studio.

Tipologia C. Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità. La traccia proporrà problematiche vicine all'orizzonte esperienziale delle studentesse e degli studenti e potrà essere accompagnata da un breve testo di appoggio che fornisca ulteriori spunti di riflessione. Si potrà richiedere al candidato di inserire un titolo coerente allo svolgimento e di organizzare il commento attraverso una scansione interna, con paragrafi muniti di un titolo.

Sia per quanto concerne i testi proposti, sia per quanto attiene alle problematiche contenute nelle tracce, le tematiche trattate potranno essere collegate, per tutte le 3 tipologie, agli ambiti previsti dall'art. 17 del D. Lgs 62/2017, e cioè: • Ambito artistico, • Ambito letterario, • Ambito storico, • Ambito filosofico, • Ambito scientifico, • Ambito tecnologico, • Ambito economico, • Ambito sociale.

5 Un'indagine longitudinale sulle prove di scrittura nell'esame di stato

Di particolare rilievo un recente monitoraggio condotto dall'IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa) del Trentino, dal titolo *Come cambia la scrittura*, su un corpus di 3000 temi prodotti dal 2001 al 2016 a disposizione in formato elettronico. Una precedente ricerca, sempre dell'IPRASE

(*Scritture di scuola*), e che richiameremo in conclusione, aveva raccolto dati sulle scritture scolastiche degli studenti al termine dell'obbligo di istruzione (Boscolo, Zuin, 2015).

Questa nuova indagine ha la prerogativa di avere una prospettiva longitudinale. Quindici anni di scritture, esaminati da molteplici punti di vista, per rispondere proprio alla domanda al centro di questo contributo: come cambia la scrittura nella scuola, osservandola in un arco di quindici anni? Inoltre: 1) se cambia, come interagiscono la scrittura a scuola e l'italiano contemporaneo? 2) Si può creare un sistema automatico che fornisca i dati per trovare le risposte, interpretare i fenomeni, individuare nuovi ambiti di ricerca? Davvero gli studenti usciti dalla scuola «non sanno più scrivere»? In che direzione va l'italiano? L'italiano scolastico ha sue peculiarità? E come si rapporta con l'italiano che sta fuori dalla scuola? L'italiano dell'uso medio o contemporaneo, con le sue tendenze, quanto e come influenza l'italiano che si studia e si usa nelle classi? Quali strumenti nuovi può predisporre la scuola per allinearsi con l'evoluzione linguistica e culturale? Come preserva la scuola il proprio ruolo di tutela e conservazione, nel contesto di un ambiente e di una cultura sempre più proiettati verso molteplici modalità di comunicazione ed espressione? E dunque, come si può insegnare meglio a scrivere?

I risultati, le suggestioni e le prospettive che il monitoraggio ha permesso di raggiungere e argomentare sono raccolti in diverse pubblicazioni, da cui traiamo solo alcune riflessioni utili al nostro discorso, rimandando ai diversi volumi per l'approfondimento (IPRASE, 2020a, 2020b, 2021). La trilogia di volumi permette di analizzare in modo estremamente accurato le dimensioni linguistiche per le scritture sottoposte ad analisi, circoscritta, per motivi di maggiore precisione metodologica, alla tipologia di "saggio breve". Nel primo volume sono state esplicitate le basi teoriche e metodologiche, descrivendo lo strumento informatico elaborato appositamente per l'analisi computazionale. Nel secondo volume vengono presentati i risultati dei tratti linguistici che si riferiscono a sintassi, lessico e testualità, nel terzo volume i risultati riguardanti il lessico e la morfosintassi.

Riportiamo alcune conclusioni parziali (IPRASE, 2020a, pp. 14-15):

- in generale non vi sono differenze molto significative nel lasso di tempo considerato, a parte, ma è ancora da accertare con sicurezza, un certo irrigidimento nella formalizzazione dei testi e la tendenza ad aderire sempre più a modelli testuali ben precisi e definiti, in generale su una base di prescrizioni tendenzialmente chiusa;
- la sintassi tende a semplificarsi, o meglio la subordinazione tende a divenire più semplice, soprattutto attraverso la composizione di periodi con poche frasi e dipendenti solo di primo livello e subordinate «deboli» come le relative, mentre regredisce l'uso delle congiunzioni subordinanti, oppure, quando c'è, è difficoltoso (si vedano l'uso di affinché e di sebbene); ma è vero anche che ciò non necessariamente inficia la coesione e coerenza dei testi, che tendono ad essere espresse da una parte con nessi di tipo implicito e dall'altra con legami

di tipo analogico o intuitivo; si espande lo stile «spezzato» mentre lo stile «periodico» si conferma quello preferito dalla tradizione scolastica, ma dimostra difficoltà di realizzazione corretta;

- nella scrittura dei compiti dell'esame di stato gli studenti non osano, puntano a una lingua tutto sommato media, formale, senza forti escursioni; non si può parlare di deciso avvicinamento al parlato, in quanto gli studenti utilizzano una prosa tradizionale, da «norma sommersa»; anche le frasi fatte cui fanno ricorso sembrano manifestare la convinzione che elevino il registro della composizione;
- si rileva buona padronanza grafica degli anglicismi e non si notano, tranne che in casi assai rari, scelte derivate dagli usi digitali della comunicazione (simboli matematici, k invece di ch, nn invece di non); vi sono, invece, come da previsione, usi indebiti o espressivi delle maiuscole, gestione dei dubbi negli apostrofi con eliminazione dell'elisione e dell'apocope (una anima, invece che un'anima, quale invece che qual), usi indebiti degli accenti;
- appaiono consolidate tendenze nell'utilizzo degli articoli, dei verbi, dei pronomi personali, con semplificazione dei sistemi e adozione degli usi comunicativi più diffusi.

6 Prospettive didattiche

I cambiamenti nelle forme di scrittura in questo ultimo ventennio sono stati davvero molti, e a questi si aggiungono quelli richiesti e condizionati dalla situazione pandemica provocata dal Covid-19. Ma la didattica della scrittura e di conseguenza della valutazione delle scritture in ambito scolastico presenta ancora molte ombre, sia dal punto di vista delle innovazioni, sia da quello docimologico. Forse i continui e recenti cambiamenti hanno destabilizzato l'organizzazione scolastica e la collegialità, richiedendo una più organica e diffusa formazione degli insegnanti, specifica per la didattica della scrittura. Accanto alla spinta all'innovazione i monitoraggi fin qui condotti non sono riusciti ad offrire piste condivise per il cambiamento e prospettive per una didattica della scrittura che investa le diverse discipline e conduca ad un vero e proprio curriculum della scrittura scolastica.

Le riforme fin qui apportate all'organizzazione del sistema degli esami e alla formazione degli insegnanti in relazione alla didattica della scrittura purtroppo non rispondono ad un disegno organico e di ciò risentono maggiormente gli studenti che, come sottolineato nel primo paragrafo, vedono nella scrittura più un ostacolo che una risorsa. Anche cambiando le tipologie di scrittura, per avvicinarle alle funzioni comunicative più autentiche e predisponendo didattiche innovative, il punto di vista degli studenti punta alla riduzione e semplificazione delle scritture a scuola. Ma come sottolineato anche dal punto di vista della ricerca sulla motivazione a scuola, si deve ripensare allo scrivere scolastico non più in termini di generica motivazione dello studente all'apprendere scolastico, ma di atteggiamento nei confronti delle attività di scrittura proposte a scuola. Gli studenti non

riconoscono come “significative” le attività proposte, non vi ravvisano un senso e un valore personale, soprattutto se le proposte sono di natura valutativa e non la logica conseguenza di progettualità e attività gratificanti e cooperative. Una recente indagine di analisi motivazionale sulle prove di scrittura scolastica (Cortiana, 2020), alla domanda «Quali testi scrivi malvolentieri?» posta a studenti di tutti i gradi scolastici, rileva un «rifiuto motivazionale» proprio sulle forme di scrittura più coercitive: il riassunto per la scuola primaria (Grafico 1) e i testi su argomento imposto per la secondaria di primo e secondo grado (Grafico 2).

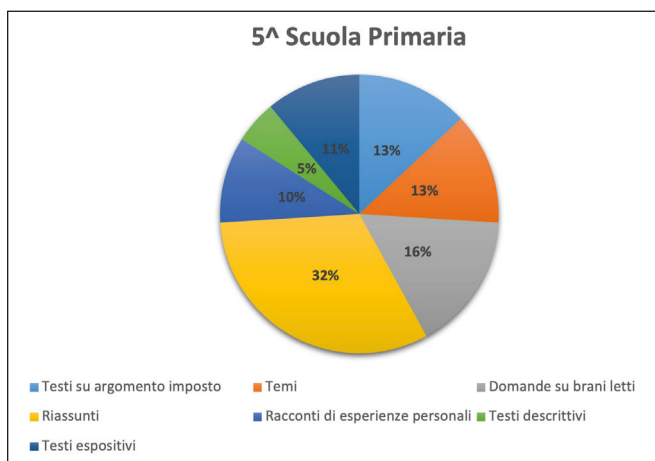


Grafico 1: Distribuzione delle risposte al quesito n. 3 degli alunni di 5ª scuola primaria.

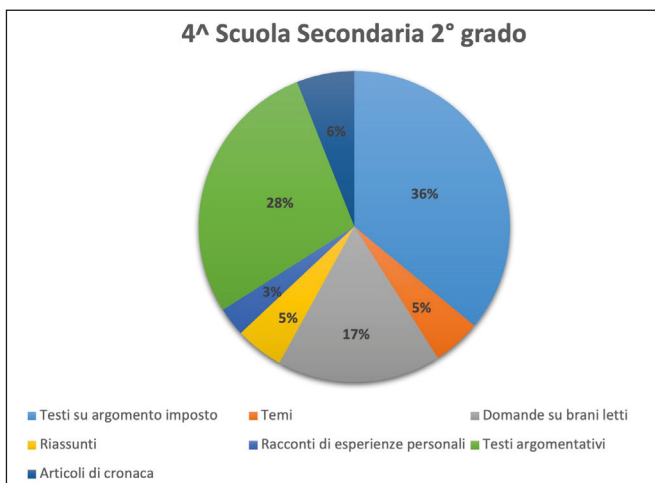


Grafico 2: Distribuzione delle risposte al quesito n. 3 degli alunni di 4ª scuola secondaria 2º grado.

Tutti gli studi concordano quindi sul fatto che quando l'esercitazione scolastica della scrittura è fine a se stessa o al più finalizzata alla valutazione, si riduce notevolmente la motivazione allo scrivere e l'abilità stessa richiesta.

Il fattore motivazione è considerato da tutti decisivo per spronare a scrivere sia dentro che fuori la scuola, ma una parte non trascurabile di docenti (Boscolo, Zuin, 2015) ritiene che la motivazione non sia sufficiente a promuovere competenze né, soprattutto, che le attività motivanti siano utilizzate dagli studenti come occasione per apprendere meglio la scrittura. Il riassumere peraltro è proposto come esercizio fondamentale per apprendere la scrittura (75%), più dell'analizzare e comparare testi diversi (62%), del parafrasare (52%), del riscrivere e rielaborare testi (46%), del leggere testi esemplari (27%). Il 79% dei docenti non crede che il computer debba diventare lo strumento fondamentale per la produzione di testi scritti e il 78% ribadisce che la videoscrittura non è un elemento essenziale per insegnare a scrivere, con ciò confermando la scarsa propensione a proporre esercitazioni con l'utilizzo del computer, il 73% ritiene che produrre testi in collaborazione aiuti gli studenti ad imparare a scrivere, aprendo interrogativi sulle ragioni per cui questo tipo di attività viene poco o per nulla realizzata nella pratica. Per inciso, nei seminari di restituzione i docenti hanno dichiarato di sentirsi poco preparati sulle metodologie di lavoro cooperativo in genere, o di considerare tali metodologie poco compatibili con la rigida frammentazione del tempo scuola.

Questa innegabile differenza tra le dichiarate finalità formative indicate dagli insegnanti e le richieste degli studenti porta ad una naturale dissociazione motivazionale che fa registrare da parte degli insegnanti il mancato raggiungimento dei risultati attesi, e da parte degli studenti una crescente de-motivazione nell'esercizio della scrittura scolastica.

Nell'età digitale gli studenti richiedono di sviluppare e praticare altre forme di scrittura per aumentare le dimensioni comunicative e creative. Inoltre, la pratica di scrittura da compito individuale prettamente scolastico, deve configurarsi come strumento per acquisire, elaborare e comunicare conoscenza. Compito della scuola, degli insegnanti, di una didattica della scrittura non consiste quindi nel rendere piacevoli i compiti o semplificarli, in ragione di un più facile raggiungimento di traguardi minimi, bensì di dare un senso, di dare un valore alla scrittura scolastica, alle sue diverse forme, alla sua utilità per fini comunicativi, espressivi, sociali.

In questi ultimi decenni si sono studiati gli effetti delle nuove tecnologie sui processi di apprendimento e sulla motivazione a scrivere, ricordando che la costante esposizione a risorse tecnologiche porta gli studenti a sviluppare menti «ipertestuali» (Prensky, 2001). Si tratta di aprirsi a prospettive didattiche che abbraccino un concetto di *new literacies*. Gli insegnanti devono promuovere forme di espressione nuova, e offrire agli studenti la possibilità di scegliere quale modalità utilizzare per comunicare le proprie idee, per favorire la motivazione e aumentare la libertà espressiva.

Non siamo quindi ancora riusciti, proprio per gli eccessivi cambiamenti non sostenuti da adeguate competenze degli insegnanti e una revisione dei curricoli, a offrire una visione di utilità e di crescita attraverso la scrittura scolastica. I dibattiti giornalistici e le ricerche di settore non hanno ancora trovato un necessario sostegno e seguito nelle politiche scolastiche e riforme normative.

Sta il fatto che scrivere a scuola è diventato tra i compiti più difficili e meno motivanti per gli studenti. Gli insegnanti sono tentati, spesso, di buttare la spugna e di semplificare le richieste e i compiti scolastici, quando invece occorre ripensare le didattiche, anche quella della scrittura, nella direzione di offrire molteplici esperienze e occasioni sfidanti, che mettano in gioco e stimolino apprendimenti in collegamento con la vita reale, con gli usi sociali e con ricadute extrascolastiche. Per una formazione di competenze effettive, e non solo di pratiche esercitative che mortificano la didattica e spengono gli entusiasmi degli studenti, occorre promuovere attività che diano senso alla scrittura, al suo uso prospettico e funzionale.

Rimane quindi una responsabilità di chi insegna a scrivere, a casa e soprattutto a scuola, quella di adottare didattiche innovative e riflessive, creative e collaborative: predisporre curricoli della scrittura di natura interdisciplinare, perché la scrittura è strumento per il pensiero a diversi livelli e con diverse funzioni; impostare una didattica della scrittura per imparare a scrivere testi di diverso tipo, ancor più oggi utilizzando le diverse tecnologie e con prospettive comunicative diverse. Certo non è sempre semplice, né per gli insegnanti, né per gli studenti. Ed è per questo che occorre promuovere piani di formazione per i docenti, utili a consolidare competenze di metodologia didattica, che promuovano attività coinvolgenti e attivino le diverse forme di scrittura. E se la scuola, nel tempo, ha ridotto le richieste di scrittura, a vantaggio di altre abilità linguistiche (oralità, ascolto e lettura), abbassando tra l'altro le aspettative e i traguardi formativi, dovremmo provare a invertire la tendenza, aumentando le attività di scrittura, soprattutto di natura espressiva e creativa. Scrivere nelle diverse forme, molto di più: per diversi destinatari, per il sociale, per ricordare, per ritrovarsi, e incontrarsi, approfittando anche dei dispositivi digitali e dell'uso dei social, allargando in tal modo gli spazi comunicativi, per la condivisione e il confronto.

Riferimenti bibliografici

- Ambel M., Faudella P. (a cura di) (2001). *Le capacità di scrittura negli esami di stato*, CEDE. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto G. (2007). *Gli esami sono maturi? Critiche e prospettive docimologiche per gli Esami di Stato*. Roma: Anicia.
- Boscolo P., Zuin E. (2015). *Come scrivono gli adolescenti: Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*. Bologna: il Mulino.
- Cortiana P. (2020). *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*. Padova: Cleup.

- Di Chiacchio C., Giangiacomo P. (2012). Gli esiti della ricerca. Risultati delle analisi descrittive, nel Rapporto disponibile sul sito dell'INVALSI. https://nuovoutile.it/pdf/PAROLE%20-%20RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf
- Bazerman C. (2012). Writing, Cognition, and Affect from the Perspectives of Sociocultural and Historical Studies of Writing. In V. Berninger (ed.) (2012). *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. Psychology Press/Taylor Francis Group, pp. 89-104.
- Bazerman C., Prior P. (eds.) (2003). *What Writing Does and How it Does it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kostouli T. (2009). A Sociocultural Framework: Writing as a Social Practice. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, M. Nystrand (a cura di). *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE, pp. 98-116.
- Grossi L. (2015). *La competenza di scrittura nella prima prova dell'esame di Stato*. <https://la-ricerca.loescher.it/la-competenza-di-scrittura-nella-prima-prova-dell-esame-di-stato/>
- IPRASE (2020a) (a cura di Ruele M., Zuin E.). *Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca*. Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE Trento. <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/1926170/Come+cambia+la+scrittura+a+scuola.+Rapporto+di+ricerca/bd2d75a2-d8d8-4b2a-9f88-2816b6ce293f>
- IPRASE (2020b) (a cura di Ruele M.). *Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno di ricerca # 1: sintassi, testualità, punteggiatura e lessico*. Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE Trento. <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/1926170/Come+cambia+la+scrittura+a+scuola+2020/225aa6f5-8b4a-47c5-87188bb3f6e0b209>
- IPRASE (2021) (a cura di Zuin E.). *Quaderno n. 2 - prima parte aspetti grafici e ortografia*. Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE Trento. https://www.iprase.tn.it/documents/20178/6233092/WP5_Come+cambia+la+scrittura+a+scuola+2021/05bdcebc-769b-4247-9cda-3feed6d7e096
- Lucisano P. (1988). Appunti sui primi risultati dell'indagine IEA-IPS. *Ricerca Educativa*, a. V, n. 2-3.
- Nelson N. (2001). Discourse synthesis: Process and Product. In R.G. Mcinnis (a cura di). *Discourse synthesis: Studies in social and contemporary social epistemology*. Westport, CT: Praeger, pp. 379-396.
- Nelson N., Calfee R.C. (1998). The reading-writing connection viewed historically. In N. Nelson, R.C. Calfee (a cura di). *The reading-writing connection*. The Ninety-seven Yearbook of the National Society for the Study of Education-part 2, Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-52.
- Pallotti G. (2002). La scrittura documentata. In A.R. Guerriero (a cura di). *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*. Quaderni del Giscel, Firenze: La Nuova Italia, pp. 122-151.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On The Horizon*. 9, 3-6.
- Purves A.C., Takala S. (1982). An International Perspective on the Evaluation of Written Composition. *Evaluation in Education: an International Review Series* (Special issue), 5 (2).
- Serianni L., Benedetti G. (2009). *Scritti sui banchi. L'Italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.

- Takala S., Vahapassi A. (1983). *On the Specification of the Domain of Writing*. IER, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland.
- Russell D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14, pp. 504-554.
- Vahapassi A. (1982). On the Specification of the Domain of Written Composition. In A.C. Purves, S. Takala. An International Perspective on the Evaluation of Written Composition. *Evaluation in Education: an international review series* (Special issue), 5 (2).
- Visalberghi A., Corda Costa M. (a cura di) (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.

Scrittura a mano *versus* scrittura digitale: conflitto o integrazione?

Roberto Travaglini*

Riassunto: Sulla *scrittura a mano* c'è da qualche anno un grande dibattito tra chi la vuole valorizzare e chi invece vuole definitivamente farla scomparire per favorire mezzi digitali che offrono, almeno per certi aspetti, un risultato più funzionale. La *scrittura digitale* sta globalmente assumendo un nuovo e diverso significato rispetto a quando gli strumenti tecnologici non consentivano altro se non l'uso della tecnica manuale di scrittura per la costruzione del linguaggio scritto: in proposito ci s'interroga se si possa intravedere la possibilità di un'*integrazione tra le due forme di scrittura*: manuale e digitale. Abbandonare la scrittura a mano potrebbe significare non riconoscere quanto essa contribuisca ad attivare numerosi processi cognitivi di complessità crescente, che consentono di mantenere vivi basilari dinamismi neurocognitivi, emozionali e socio-comunicativi derivanti dalla sua naturale espressione, come l'arricchimento del lessico, le capacità mnemoniche, la comprensione della lettura, lo sviluppo del pensiero critico. In un'epoca di notevole *mitizzazione della tecnica* (e di *remediation*), il ricorso sempre più frequente all'uso della tastiera *a latere* – o a scapito – di carta e penna comporta un'eccessiva semplificazione delle capacità tecnico-strumentali che determina, a sua volta, anche il cambiamento dell'uso di numerose capacità cognitive, con effetti rilevanti sui processi di apprendimento e formazione nei più giovani (e non meno negli adulti): l'insegnamento della scrittura non dovrebbe sottovalutare queste proprietà della scrittura a mano, sintesi delle spinte interne del soggetto con quelle esterne, come neppure la naturale ibridazione, pur con le sue diverse contraddizioni, di questa tradizionale forma di scrittura con quella, ormai ineludibile, della scrittura digitale.

Parole chiave: scrittura manuale, scrittura digitale, mitizzazione della tecnica, criticità dell'educazione della scrittura manuale, integrazione tra forme di scrittura.

English title: Handwriting *versus* digital writing: conflict or integration?

Abstract: For some years now, there has been a great debate between those who want to enhance handwriting and those who want to make it disappear in order to favour digital means that offer some more functional results. Digital writing is globally taking on a new and different meaning compared to when technological tools did not allow anything other than the use of the manual writing technique for the construction of written language: in this regard, is it possible to think of an integration between the two forms of writing, manual and digital? Abandoning handwriting could mean not recognizing how much it contributes to activating several cognitive processes of increasing complexity, which make it possible to keep alive basic neurocognitive, emotional and socio-communicative dynamisms deriving from its natural expression, such as enrichment of the vocabulary, mnemonic skills, reading comprehension, critical thinking. In

* DISTUM, Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Urbino Carlo Bo. Email: roberto.travaglini@uniurb.it.



the era of the “mythization of technology” (and remediation), the increasingly frequent use of the keyboard alongside – or at the expense of – pen and paper leads to an excessive simplification of the technical-instrumental skills. Consequently, various cognitive abilities are changing, with relevant effects on the learning and training processes in young and adult learners: the teaching of writing should not underestimate these properties of handwriting, which represent a synthesis of internal and external forces, as well as the natural hybridization between traditional and digital forms of writing.

Keywords: handwriting, digital writing, mythization of technology, criticality of the teaching of handwriting, integration between forms of writing.

*(Quando io) siedo quietamente, non facendo nulla,
La primavera giunge e l'erba cresce da sé.*

Detto del Buddhismo Zen

1 Premesse: tra scrittura manuale e scrittura digitale

Bisognerebbe iniziare col chiedersi che cosa rappresenta oggi lo scrivere a mano, in un tempo storico in cui la scrittura digitale sta assumendo globalmente un nuovo e diverso significato rispetto a quando gli strumenti tecnologici non consentivano altro se non l'uso della tecnica manuale di scrittura per la costruzione del linguaggio scritto.

Bisognerebbe chiedersi pure se si possa intravedere la possibilità di un'integrazione tra le due forme di scrittura, tra la scrittura manuale (che è materiale) e la scrittura digitale, quest'ultima costruita virtualmente con i nuovi mezzi tecnologici (ciò che produce una virtualità scrittoria e al contempo una sorta di dematerializzazione del pensiero).

Bisognerebbe anche, sempre preliminarmente, chiedersi quanto pesi questa trasformazione sociale della comunicazione, da materiale a digitale, in campo educativo-formativo, laddove per *processo formativo* si voglia intendere un processo trasformativo ed emancipativo dell'essere umano coinvolto nell'esperienza scrittoria e nei processi evolutivi sottesi inevitabilmente a questa esperienza in sé creativa, molto raffinata e complessa, dell'umanità. Si potrebbe sostenere che lo scrivere a mano, soprattutto durante il periodo del suo apprendimento e della sua crescente automatizzazione grafomotoria, possa costituire un importante processo pressoché imprescindibile per un sano sviluppo ontogenetico non solo cognitivo ma anche emozionale e socio-relazionale dell'individuo.

D'altra parte, rilevanti fonti scientifiche (cfr., per esempio, Lurija, 1950; Pophal, 1949; 1950; Tressoldi e Sartori, 1995; Merli, 1979) ci informano che lo scrivere a mano, essendo un'espressione neuropsicologica, implica l'impegno di complesse strutture neuromuscolari e motorie – «la scrittura a mano è in realtà scrittura del cervello» (Pophal, 1990, p. 30) –, come pure l'attività di connesse strutture psichiche profondamente correlate alla dimensione culturale in cui l'individuo è immerso e con cui fin dalla nascita interagisce, trattandosi di un linguaggio ap-

preso sui banchi di scuola (Peugeot, 1979). La scrittura a mano è dunque sia un raffinato *prodotto neuromotorio* generato da centri specializzati del cervello (in stretta sinergia con i processi mentali) sia un *prodotto culturale* del soggetto che la produce: per la creazione della scrittura manuale opera dunque un articolato processo al contempo individuale e collettivo, singolare e sociale, una sorta d'ineludibile crasi di forze psico-socio-fisiologiche interne ed esterne destinate a incontrarsi ricorsivamente. La mano dell'uomo, mossa dalla sua mente-cervello, costruisce un prodotto scrittorio, particolarmente plastico e soggetto a costanti mutamenti grafico-espressivi, destinato a farsi un imprescindibile strumento di mediazione tra l'universo psicofisico individuale e il più esteso universo culturale, parlando così un duplice linguaggio: interno ed esterno, soggettivo e oggettivo, metacomunicativo e comunicativo, informale e formale, non-verbale e verbale.

La *scrittura manuale* è una tecnica sviluppatasi nel corso della storia dell'umanità talmente evoluta che non dovrebbe stupire l'idea secondo cui il suo naturale esercizio si ponga a fondamento di un sano sviluppo psicofisico dell'essere scrivente in un dato spazio-tempo sociale e culturale: l'apprendimento della scrittura è un processo che in genere comincia in un'età psicologica caratterizzata da una notevole plasticità cerebrale e mentale, e da una rapida e costante evoluzione psicofisica. Questo accade per un qualsiasi tipo di scrittura manuale formalmente riconducibile a uno specifico codice calligrafico, ideogrammatico o alfabetico che sia: l'individuo apprende i simboli che animano il luogo di appartenenza al fine di decifrarne il senso, mosso da spinte prevalentemente biologiche che lo sollecitano a conoscere e riconoscere i segni della sua cultura (Bruner, 1992), come pure quelli calligrafici, e a padroneggiarne i correlati processi di attiva rielaborazione cognitiva e di costruzione materiale. Se nella scrittura manuale troviamo al contempo elementi narrativi ed elementi metacomunicativi, nella *scrittura digitale* rimane vivo solo l'aspetto narrativo, comunicativo, esterno e oggettivo, perdendosi del tutto quello interiore, cinestetico-corporeo e non-verbale.

Bisogna chiedersi quali conseguenze possa comportare l'avvento così massiccio e rapido di un globalizzato processo di crescente traslazione della scrittura dalla mano dell'individuo a quella, qui metaforicamente intesa, del mezzo digitale: la scrittura si spersonalizza, diventa uguale per tutti i fruitori del mezzo che la produce, si disincarna virtualizzandosi. Questo sopraggiunto *processo di virtualizzazione della scrittura digitalizzata* comporta una sua evanescente smaterializzazione, la traduce in un astratto e liquefatto composto-senza-agente, privandola di un autentico e originale creatore, un processo che si allinea a pieno ritmo alla progressiva liquefazione della postmodernità (Bauman, 2006).

Come autorevolmente fa presente Benedetto Vertecchi in un suo recente testo, intento a riflettere pedagogicamente sulla didattica a distanza – che tutti noi abbiamo dovuto padroneggiare per l'attuale emergenza epidemiologica –, non si deve valutare la DAD come soluzione alternativa alla didattica in presenza ma come una naturale evoluzione del sistema scolastico, dovendo rispondere a «esigenze che sono venute presentandosi nel tempo» (Vertecchi, 2021, p. 23). Se questo è vero,

altrettanto dovremmo dire per l'evoluzione del sistema-scrittura, che non può che essere una naturale espressione di adattamento storico e sociale ai mutati cambiamenti dell'offerta scolastica, della domanda formativa, del modo di costruire e proporre le conoscenze, del volto ormai mediatizzato dell'intera società globale.

② Dal vecchio al nuovo stereotipo sulla scrittura

Se, in genere, non è auspicabile assumere un atteggiamento da caccia alle streghe verso i nuovi mezzi tecnologici di comunicazione, tanto meno dovrebbe esserlo verso i nuovi *media*, con cui si costruisce la scrittura digitale quando si scrive, per esempio, al computer o digitando la tastiera che troviamo sullo schermo tattile (*touchscreen*) di uno *smartphone* o di un *tablet*. Come annota Roberto Maragliano, l'adattamento a questo genere di mutazione storica dettata dall'avvento della tecnologia digitale dovrebbe avvenire compiendo un duplice passo:

primo passo, prendere confidenza con la tecnologia, interiorizzarla, e quindi interiorizzare la codificazione di realtà che le è propria; secondo, lavorare a portare alla luce quella codificazione, coglierne le caratteristiche e i limiti, non soltanto d'ordine materiale, ma anche e soprattutto di tipo concettuale (Maragliano, 2019, p. 34).

Ricordiamo pure che Platone stigmatizzava l'uso della scrittura manuale, imputandole la colpa di limitare gravemente i processi mnemonici: nel *Fedro* (e altrove) criticava la scrittura (allora un nuovo *medium*), perché indeboliva la memoria; con la nascita e diffusione di questa nuova tecnica la memoria avrebbe subito un duro colpo. Oggi un'idea del genere ci potrebbe solo far sorridere. Neppure però deve considerarsi tanto diverso l'atteggiamento di chi più recentemente nella storia osteggiava (o non credeva in una loro possibile diffusione) mezzi che oggi sono divenuti di massificata fruizione quali, per esempio, la radio o la televisione, o in epoca più recente il *personal computer* o lo *smartphone*.

Nel testo sul mito di Theuth nel *Fedro* (274b-275c) Platone fa raccontare a Socrate che, nonostante il dio Theuth presentasse al re egizio la nuova tecnica della scrittura (*grammata*) come rimedio (*pharmakon*) alla sapienza e alla memoria, il faraone rispose che, al contrario, la conoscenza dell'alfabeto avrebbe prodotto

oblio nelle anime di chi lo imparerà; essi cesseranno di esercitarsi la memoria perché fidandosi dello scritto richiameranno le cose alla mente non più dall'interno di se stessi, ma dal di fuori, attraverso segni estranei: ciò che tu hai trovato non è una ricetta per la memoria ma per richiamare alla mente (Platone, 1998, p. 117).

Con la scrittura si forma solo una sapienza apparente (*doxa*) perché, per quanto chi ne fa uso possa sembrare un erudito, di fatto si ha a che fare con ignoranti:

Né tu offri vera sapienza ai tuoi scolari, ma ne dai solo l'apparenza perché essi, grazie a te, potendo avere notizie di molte cose senza insegnamento, si crederanno d'essere dottissimi, mentre per la maggior parte non sapranno nulla; con loro sarà una sofferenza discorrere, imbottiti di opinioni invece che sapienti (Platone, 1998, p. 117).

Dal dialogo di Socrate con Fedro emerge la chiara critica platonica circa l'impossibilità della scrittura di far sorgere il sapere che è proprio dell'anima perché, se da una parte conforta la rammemorazione (*hypomnesis*), certamente dall'altra non alimenta la memoria interiore (*mneme*) (Centrone, 1998, p. XXXIV), né facilita la costruzione della conoscenza.

Dinanzi a qualsiasi novità mediatica è naturale attendersi resistenze più o meno forti da chi rimane nostalgicamente legato ai pregressi modelli di comunicazione. Bisognerebbe forse rendersi conto, soprattutto in un'era di rapidissimi avanzamenti tecnologici come la nostra, che, per quanto si possa spesso faticare a starvi dietro e ad adattarvi, sarebbe però più opportuno rendersi conto, in senso lato, che non è il nuovo o rinnovato *medium*, ora più complesso di prima, a creare differenze esistenziali rispetto alla precedente dimensione di vita. La libertà espressiva e la collegata autorealizzazione esistenziale non dipendono dal mezzo utilizzato per facilitarne la manifestazione e per esercitarle concretamente, ma è più probabile che dipendano dall'atteggiamento mentale con cui ci si rapporta alle novità tecniche e tecnologiche e al modo in cui se ne fa materialmente uso: il confine tra l'uso critico-razionale e attivo del mezzo e il diventarne schiavi per abitudine, subendone un fascino particolarmente seducente, è un limite spesso flebile e non sempre così nitido. Come afferma il filosofo giapponese Itsuo Tsuda,

C'è chi sostiene che per essere indipendenti e liberi bisogna averne i mezzi. È così che nei tempi antichi gli schiavi compravano la propria indipendenza e la propria libertà. Oggi siamo caduti in una schiavitù di tipo diverso: siamo diventati schiavi dei mezzi che ci offre la vita moderna. Per me non è una questione di mezzi, di ricchezze, di situazioni, di ambienti ma soltanto dell'atteggiamento fondamentale dell'essere (Tsuda, 2014, pp. 101 e 102).

3 La mitizzazione della tecnica a fronte dell'esperienza scrittoria

Dinanzi al mezzo digitale dovremmo chiederci se siamo noi a usarlo pragmaticamente o se è invece il mezzo che finisce per limitare e controllare la nostra volontà. In effetti, il problema intorno ai nuovi *media* non è tanto se farne uso o meno; il dibattito dovrebbe spostarsi sul modo in cui questi mezzi sono vissuti dal singolo e dalla società che, volenti o nolenti, non possono sottrarsi dall'utilizzarli nel momento in cui si fanno di uso comune: sappiamo bene quanto l'attuale epoca storica sia divenuta esageratamente tecnologica al punto da dovervi osservare un'esagitata *mitizzazione della tecnica*. Sembra che l'imperante cultura ipertecnologica si sia arresa a una sorta di *technopoly* volta a edificare la tecnologia, una *technopoly* che il sociologo americano Neil Postman (1992) individua in una nostra ormai acquisita condizione mentale, in una vera e propria resa della cultura alla tecnologia.

Questa nuova *forma mentis*, fagocitata dal materialistico potere della tecnica, rischia di espandersi al punto da indurre l'umanità a sostituire l'uomo e le sue azioni umane con la tecnica, secondo le linee ideologiche e strategiche di un progetto neanche tanto recondito di un trionfante mito cibernetico. Se la tecnologia

avanza in modo dirompente e ingovernabile, in una sorta di gigantismo multimediale, si pone la necessità di regolarne lo sviluppo e di ripensarne i modi di regolazione con una riflessione scientifica – pure strettamente pedagogica – che renda consapevoli di quanto l'uomo postmoderno sia spesso incapace di interfacciarsi efficacemente con una simile espansione «tecnopolita», non standole al passo ma, anzi, divenendone vittima per subirne passivamente il fascino.

Nell'acuta critica alla globalizzazione di Bocchi e Ceruti (2004, pp. 32-35), traspare la necessità di ripensare la tecnica e la sua potenziale valenza formativa nella costruzione di un'etica dilatata nello spazio (in termini planetari) e nel tempo (riguardo al futuro dell'umanità), laddove sia possibile edificare una *cultura dell'educazione* «all'altezza della complessità e dell'ambivalenza di nuove opportunità tecnologiche e cognitive» (Bocchi e Ceruti, 2004, p. 29). Un simile ripensamento etico-formativo non è certo scontato e richiede un'impegnativa opera di sensibilizzazione culturale nell'uso del mezzo tecnologico in vista di una riscoperta dell'Essere e delle sue più naturali espressioni creative, spesso riconducibili alle abilità naturali e operative dell'intelligenza corporeo-cinestetica (Gardner, 1987).

L'accettazione di una composizione multimediale delle proposte espressive dell'umanità quali linguaggi plurali coesistenti e reciprocamente corroboranti sollecita lo sviluppo di nuove competenze, per esempio individuate da Pier Cesare Rivoltella nella *simulazione*, quale «capacità di costruire modelli dinamici del mondo reale» (Rivoltella, 2012, p. 137), e nell'*appropriazione* che, grazie all'interazione dei *media* digitali, consente di acquisire significati e costruirne di nuovi: si assiste così alla nascita dell'*intelligenza digitale* (Battro e Denham, 2007) che non dovrebbe sostituirne altre ma, auspicabilmente, integrarle.

Non dobbiamo eludere la realtà dei fatti ma prendere atto che siamo entrati nella contraddittoria epoca della *remediation* (neologismo traducibile con “rimediazione”) sulla cui possibile riflessione critica si sono soffermati Jay David Bolter e Richard Grusin (2005) – inventori del nuovo termine – nell'intravedere un mordace bisogno della cultura odierna di “immediatezza” e “ipermediazione”, confluyente nell'idea di una “doppia logica di rimediazione”: si vogliono moltiplicare i *media* culturali e al contempo “eliminare ogni traccia di mediazione” pur attuandosi una tendenziale rimediazione dei *media* analogici con quelli digitali. La cultura contemporanea “idealmente, vorrebbe cancellare i propri *media* nel momento stesso in cui li moltiplica” (Bolter e Grusin, 2003, p. 29). È così che i *media* tradizionali, anziché arrestare la loro crescita, implementano la loro presenza nel panorama tecnologico odierno, “cercando di riaffermare la loro posizione”, reinventandosi e invocando “le logiche complementari dell'immediatezza e dell'ipermediazione” (Bolter e Grusin, 2003, p. 30). Ne consegue un complesso e interattivo processo di moltiplicazione e ibridazione dei vecchi e nuovi *media*, e una loro ineludibile dipendenza reciproca. Le due logiche, per quanto apparentemente contraddittorie, vivono di fatto in armonia fra loro, come quando un sito *web* impiega al contempo diverse forme tecnologiche, come le foto digitali, le ani-

mazioni e/o i video oppure quando, sempre per soddisfare un desiderio pressoché insaziabile d'immediatezza, un programma televisivo si basa su riprese "live"; o ancora quando la pagina di un portale web "rimedia" quella di un quotidiano cartaceo o sullo schermo di una tavoletta grafica multimediale si possa scrivere a mano grazie a un'apposita penna collegata, pur producendo una scrittura digitale. C'è però da chiedersi se in un caso come questo la scrittura prodotta a mano consenta davvero di vivere le medesime proprietà neurocognitive e grafomotorie proprie della tradizionale scrittura a mano e se una simile azione sia comunque funzionale nell'ottimizzare la qualità dei processi socio-esistenziali e comunicativi dello scrivente.

In effetti, sull'onda di queste considerazioni critiche, dovremmo chiederci che cosa potrà succedere in futuro se il mezzo tecnologico adibito alla costruzione della scrittura si sostituirà del tutto alla tecnica manuale, se la macchina che produce la scrittura si sostituirà *in toto* alla mano dell'uomo nel costruire le forme convenzionali della comunicazione scritta. Si può allora ipotizzare che il ruolo della mente umana sarà solo quello di dare forma a un processo narrativo fine a se stesso e non più anche a quello, contemporaneo all'altro, di esprimersi non-verbalmente con contenuti caratterizzanti un modo unico e originale di proporsi delle masse grafiche che fanno da sfondo alla storia narrata. La scrittura non sarà più un oggetto materiale, una diretta espressione ricca e vibrante dell'essere umano, un'evoluta rappresentazione grafico-simbolica e grafomotoria di un sé soprattutto inconscio e corporeo, ma sarà semplicemente la traduzione virtualizzata del sé pensante e razionale.

D'altra parte, qualcosa del genere sta già avvenendo da qualche anno in importanti istituti di credito, come quello bancario e quello postale, in cui la firma manuale di convalida di una propria volontà giuridicamente vincolante si è andata sostituendo con la *firma grafometrica* che, stando ai più, proporrebbe le stesse potenzialità espressive della firma manuale – anche se si può sostenere con prudente certezza che le macchine che attualmente producono firme digitali, da più parti testate, non sono così affidabili, a quanto pare, sulla loro originalità e inimitabilità, né sembra che siano in grado di tradurre in un soddisfacente linguaggio digitale l'ossatura psichica dell'essere scrivente, come invece tende a fare una scrittura prodotta manualmente, diretta espressione di un sé pensante e al contempo di un sé corporeo (mente e corpo qui interagiscono costruttivamente).

Sulla firma grafometrica gli ambienti grafologico-giudiziari si stanno da qualche anno organizzando per formare periti grafico-grafologici in grado di operare con adeguate competenze professionali sul riconoscimento di possibili falsi di autografie prodotte digitalmente (Gustapane e Travaglini, 2016, pp. 171-180; Galetta, 2020). Il fatto è che le macchine non sono al momento capaci di acquisire e riprodurre fedelmente le raffinate e complesse caratteristiche grafomotorie che generano il gesto scrittoriale, complicando non poco il lavoro futuro del grafologo forense.

4 Crisi della scrittura manuale e della sua educazione

A conferma di questo, scrivendo sempre meno con carta e penna, si osservano importanti *segnali di crisi della scrittura manuale* provenienti sia dal mondo della scuola sia dal mondo della società civile: a scuola si evidenziano uno stato emergenziale di casi particolarmente difficili di apprendimento e, di conseguenza, un incremento numerico di bambini etichettati come disgrafici, perché presentano un «deficit che riguarda la componente motoria della scrittura»: essi manifestano una palese

difficoltà nella riproduzione dei segni grafici (numeri e lettere), riguardante la gestione della forma, dimensione e collegamenti tra i segni, che produce una scrittura eccessivamente lenta, faticosa e poco leggibile per il lettore esterno ma spesso anche per il bambino stesso (Ferrara e Cornoldi, 2019, p. 177).

Nella società adulta si può osservare una crescita delle difficoltà scritte, un po' in tutte le generazioni, evidenziate da uno scrivere manualmente che tende ad assumere connotazioni grafico-morfologiche improntate per lo più all'impersonalità grafica, al camuffamento esistenziale e all'alienazione da sé. Si tratta di difficoltà scritte che in parte vanno certamente imputate a una riduzione dell'esercizio grafomotorio, sostituito dall'uso massiccio della scrittura digitale; in parte sono altresì da imputare all'imperante neoliberalismo che seduce gli animi dei più verso idee mercantiliste e individualiste che la scrittura mette in risalto con segni grafici testimoni di materialismo e forme piuttosto evidenti di fallico-narcisismo tipiche dell'attuale dimensione socioculturale, liquida, acentrica e alienata (Lasch, 1987; Lowen, 1989; Filograsso, 1997; Bauman, 2006; Semi, 2007). Gli elementi grafici di fluidità e creatività che dovrebbero caratterizzare la media dei tracciati grafici delle scritture adulte in realtà si riducono enormemente negli ultimi tempi, appiattendosi su un conformismo scritto indicativo di una generale trasformazione della scrittura individuale in una sorta di standardizzata *scrittura sociale*, tenendo anche conto, paradossalmente, del diffuso processo di acculturazione della popolazione media, non più analfabeta come poteva esserlo più di cinquanta/sessant'anni fa. Una scrittura così diffusamente impersonale e aliena da sé riflette un'identificazione di massa nell'immagine idealizzata di una vita sociale improntata su aneliti tecnocratici, mercantilisti e individualisti, cui si allinea un certo stile educativo-formale nelle dominanti idee e pratiche scolastico-istituzionali (cfr., per esempio, Baldacci, 2014), causa e riflesso di un certo agire culturale.

Sui banchi scuola si può osservare che le scritture prodotte a mano vacillano, sono insicure, spesso incomprensibili; non presentano una sana, naturale e fluente espressione grafomotoria: anziché essere educate in modo adeguato fin dall'inizio, le scritture finiscono per rappresentare un grave *handicap* per il bambino che produce una scrittura non leggibile e disorganica, con cui fatica a comunicare e che dovrà poi essere ripensata grazie a un processo di prolungata e attenta cura rieducativa dell'intero assetto scritto. Come si chiede stupito Robert Oliveaux,

«Sarà necessario rieducarla in continuazione, quando sarebbe invece così semplice educarla all'inizio?» (Oliveaux, 2014, p. 13).

Il contesto sociale certamente non facilita questo compito educativo, se è vero che raramente il bambino o il ragazzo ai giorni nostri sono indotti a scrivere manualmente nella vita quotidiana, laddove invece i nuovi mezzi di comunicazione sociale (per esempio, i *social network*) hanno senz'altro la meglio, esercitando una seduttività maggiore rispetto alla "sorpasata" e forse "anacronistica" scrittura manuale, ormai considerata dai giovani delle ultime generazioni una sorta di moda *vintage*, disprezzata o tutt'al più stimata come un oggetto di relativo o molto scarso interesse.

5 **Apprendimento culturale della scrittura versus spontaneità grafico-espressiva?**

In realtà, non dovremmo dimenticare che l'esercizio grafico della scrittura, i suoi processi di apprendimento e la sua naturale evoluzione sono esperienze associabili pedagogicamente alla naturale attività ludica del bambino, che è *puer ludens*, come lo chiama Francesca Antonacci (2012) nella sua disamina sul gioco quale fondamento educativo dei processi di apprendimento nelle prime età della vita: l'azione grafico-scrittoria è una specifica espressione simbolica e narrativa che tende a «valorizzare la facoltà di entrare in relazione con le immagini del mondo, con la sua qualità simbolica e con la sua sostanza sognante per tornare a giocare» (Antonacci, 2012, p. 17). Il senso profondo dell'attività giocosa svolta in età evolutiva è riconducibile alle sue potenzialità formative anche quando il bambino si esprime graficamente: così come lo scarabocchio e il disegno sono strumenti ludico-espressivi ineludibili nel percorso emancipativo dell'individuo (Travaglini, 2019; 2021, pp. 122-143), altrettanto si deve affermare per la scrittura la quale, però, a differenza delle altre espressioni grafico-gestuali, induce la mente e la mano del bambino a entrare necessariamente in contatto con le regole sociali rappresentate dalle norme calligrafiche, stimolandolo a svolgere un'attività di mediazione tra il proprio essere e la cultura, un'attività che ha tutte le caratteristiche «ludiformi» – come le chiamerebbe Aldo Visalberghi (1988) – piuttosto che strettamente ludiche, perché quello della scrittura è un gioco normativo, essendo impegnativo, continuo e progressivo, che richiede un prolungato processo di apprendimento di specifiche norme calligrafiche condivise da un'allargata collettività e un correlato processo di continuato esercizio grafomotorio. L'io scrivente del bambino è chiamato a uniformarsi, per quanto possibile e secondo un preciso sviluppo psicobiologico, al codice calligrafico di riferimento. A dispetto dello sviluppo del linguaggio parlato, quello scritto richiede precise linee di apprendimento che, grazie alla particolare plasticità cerebrale soprattutto nelle prime fasi della vita, consentono all'individuo di padroneggiare la produzione scrittoria nel corso di un tempo piuttosto lungo «attraverso un meccanismo di adattamento di una parte del sistema

visivo in grado di elaborare lettere e parole scritte» (Denes, 2016, p. 94).

Il metodo d'insegnamento della scrittura non dovrebbe dunque sottovalutare questa ibridazione tra le caratteristiche individuali dello scrivente, il suo stile cognitivo nell'approcciarsi alla scrittura, i suoi tempi di apprendimento, le motivazioni interiori verso una simile forma di apprendimento, il suo sentire profondo e le caratteristiche normative della cultura di appartenenza; non si dovrebbe sottovalutare l'aspetto ludiforme sotteso a questa forma di apprendimento. Sarebbe auspicabile che quest'ultimo aspetto non abbandoni mai l'esperienza scrittoria, qualunque sia l'età anagrafica dello scrivente, anche se, di fatto, raramente si ravvisa un simile atteggiamento quando si scrive a mano; si possono spesso osservare frequenti difficoltà nell'adulto quando scrive: invece di essere mosso da un intrinseco sentimento di piacere psicofisico, la presenza di certi segni grafici tradisce la presenza di inibizioni espressive e di freni per lo più inconsci alla naturale realizzazione dell'Essere, ravvisabili in tracciati vergati con un'evidente difficoltà grafomotoria e una ridotta fluidità grafica. Come sempre, l'anima dello scrivente traslettera nella sua produzione scrittoria proiettandovi tutte le sue più intime passioni, anche quelle più strettamente conflittuali.

Va pure annotato che esistono dei particolari *dispositivi performativi* che, servendosi in modo rinnovato delle strutture grafemiche, tentano di riabilitare certe fasi ludico-gestuali trattenute da tensioni profonde della struttura psicofisica di soggetti adulti, dispositivi come quelli messi a punti e sperimentati nelle fasi di attività del Gioco della scrittura libera e del Laboratorio di arte-scrittura, che sono contesti esperienziali e performativi finalizzati a trasformare il materiale grafico-scrittorio in materia prima per la produzione di rappresentazioni grafiche alternative a quelle correnti, che consentono anche particolari addentellati con la dimensione estetica (Travaglini, 1995). Durante queste esperienze profondamente coinvolgenti riemergono spesso contenuti grafici altrimenti imbrigliati all'interno di sé e mai più espressi dai tempi di una remota infanzia: si torna a giocare con la scrittura, con la sua primigenia materia informe e creativa, liberandosi, almeno per un tempo limitato, dai *cliché* normativi richiesti dalle regole di composizione della scrittura sociale.

Questi spazi creativi potrebbero porsi a integrazione dell'uso ripetuto e abitudinario non solo della scrittura a mano (sempre meno praticata), ma anche e soprattutto dell'imperante scrittura digitale, verso cui non dovrebbe essere mosso un attacco frontale ma verso cui si dovrebbe ipotizzare un *atteggiamento di integrazione e assorbimento*, in modo da evitare spostamenti socio-ideologici sia nella direzione della scrittura manuale sia in quella della scrittura prodotta artificialmente con i nuovi mezzi di comunicazione di massa. Il mantenimento di un esercizio continuato con i dinamismi della scrittura manuale consente allora di mantenere vivi i correlati dinamismi neurocognitivi, emotivi e pulsionali che sono alla base della sua naturale espressione: dinamismi soggettivi irrinunciabili dell'essere umano quali narrazione, fantasia, creatività, estro personale, lo sviluppo di particolari *formae mentis* e chissà quant'altro di misterico e non indagabile in questo modo possono continuare a prendere forma e a essere praticati con tutta la loro originale vitalità.



Riferimenti bibliografici

- Antonacci F. (2012). *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Battro A., Denham P.J. (2007). *Verso un'intelligenza digitale*. Milano: Ledizioni (tr. it. 2010).
- Bauman Z. (2006). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bocchi G., Ceruti M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bolter J.D., Grusin R. (2003), *Remediation*. Milano: Guerini.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Boringhieri.
- Centrone B. (1998). Introduzione. In Platone. *Fedro*. Roma-Bari: Laterza, pp. VII-XLVIII.
- Denes G. (2016). *Plasticità cerebrale. Come cambia il cervello nel corso della vita*. Roma: Carocci.
- Ferrara R., Cornoldi C. (2019). I disturbi della scrittura: disgrafia, disortografia e difficoltà di espressione scritta. In C. Cornoldi (a cura di). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: il Mulino, pp. 163-188.
- Filigrasso N. (1997). *Dilemmi dell'educazione nella società acentrica*. Urbino: QuattroVenti.
- Galetta G. (2020). *Firme elettroniche e firma grafometrica. Cenni sulla verifica grafometrica in ambito giudiziario*. Mesagne (BR): Sulla Rotta del Sole.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gustapane A., Travaglini R. (2016). *Manuale di grafologia giudiziaria penale*. Bologna: Bononia University Press.
- Lasch C. (1987). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.
- Lowen A. (1989). *Il narcisismo. L'identità rinnegata*. Milano: Feltrinelli.
- Lurija A.R. (1950). *Neuropsicologia del linguaggio grafico*. Padova: Messaggero (tr. it. 1984).
- Maragliano R. (2019). *Scrivere. Formarsi e formare dentro gli ambienti della comunicazione digitale*. Milano; Bologna: Luca Sossella.
- Merli A. (1979). *Neurofisiologia del gesto grafico (per manoscritto)*. Urbino: Istituto Grafologico G. Moretti.
- Oliveaux R. (2005). *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. Paris: L'Harmattan. Tr. it. di E. Bracci Testasecca, *Pedagogia della scrittura e grafoterapia*. Roma: Epsilon, 2014.
- Peugeot J. (1979). *La connaissance de l'enfant par l'écriture*. Toulouse: Edouard Privat Editeur. Tr. it. *La conoscenza del bambino attraverso la scrittura*. Brescia: La Scuola, 1985.
- Platone (1998). *Fedro*. Roma-Bari: Laterza.
- Pophal R. (1949). *Die Handschrift als Gehirnschrift. Die Graphologie im lichte del Schichtgedankens*, Rudolstadt. Tr. it. *Scrittura e cervello. La grafologia alla luce della teoria stratigrafica*. Padova: Messaggero, 1990.

- Pophal R. (1950). *Das Strichbild. Zum Form und Stoffproblem in der Psychologie der Handschrift*. Stuttgart: Thieme.
- Postman N. (1992). *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*. Torino: Bollati Boringhieri (tr. it. 1993).
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Semi A.A. (2007). *Il narcisismo*. Bologna: il Mulino.
- Travaglini R. (1995). Tracce d'arte. *Graphos. Le scienze umane e l'arte a confronto con il gesto grafico*, a. I, n. 1, pp. 53-58.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile*. Pisa: Edizioni ETS.
- Travaglini R. (2021). *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Milano: FrancoAngeli.
- Tressoldi P.E., Sartori G. (1995). Neuropsicologia della scrittura in età evolutiva, in G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*. Bologna: Zanichelli, pp. 443-449.
- Tsuda I. (2014). *La via della spoliazione*. Milano: Luni.
- Vertecchi B. (2021). *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia.
- Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.

La scrittura multimodale e la scrittura critico-riflessiva nell'ePortfolio

Concetta La Rocca*

Riassunto: Questo lavoro propone una discussione sulla funzione della scrittura nell'ePortfolio evidenziandone le caratteristiche di *scrittura multimodale* (Moschini, 2013) e delineandone il ruolo di *scrittura critica e riflessiva* (Jensen, 2011). Attraverso l'analisi di studi teorici ed empirici, si evidenziano le argomentazioni che sostengono e giustificano tali dimensioni della scrittura come elemento chiave nella costruzione dell'ePortfolio. Si propone infine la descrizione della *Tavola degli Eventi* (La Rocca, 2015, 2020), uno strumento elaborato dall'autrice sulla base delle considerazioni indotte dagli studi analizzati e ritenuto efficace per facilitare la costruzione di una scrittura *multimodale e critico-riflessiva* nell'ePortfolio. Fin dalle prime esperienze di costruzione degli ePortfolio, realizzati a partire dal 2014 dagli studenti frequentanti i laboratori interni ai corsi di studio tenuti dall'autrice nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, la Tavola è utilizzata dagli studenti come base di partenza per porre in atto i processi di osservazione, esplorazione, riflessione, elaborazione, manipolazione, raccolta e organizzazione di materiali che sono indispensabili per consentire la costruzione degli ePortfolio attraverso un corretto impiego della scrittura.

Parole chiave: ePortfolio, scrittura multimodale, scrittura critica, scrittura riflessiva, Tavola degli Eventi.

English title: Multimodal writing and critical-reflective writing in the ePortfolio.

Abstract: This work outlines the functions of writing in the ePortfolio, the characteristics of multimodal writing (Moschini, 2013) and the role of critical and reflective writing (Jensen, 2011). Through the analysis of theoretical and empirical studies, the arguments that support and justify these dimensions of writing as a key element in the construction of the ePortfolio are highlighted. Finally, the so-called Table of Events is described (La Rocca, 2015; 2020), a tool developed by the author on the basis of the studies analyzed and considered effective to facilitate the construction of multimodal and critical-reflective writing in the ePortfolio. The first experiences in the construction of ePortfolios started in 2014 and involved the students attending the courses held by the author at Department of Education of Roma Tre University. Since then, the proposed Table of Events has been used by the students as a starting point to implement the processes of observation, exploration, reflection, elaboration, manipulation, collection and organization of materials that are essential to allow the construction of ePortfolios through the correct use of writing.

Keywords: ePortfolio, multimodal writing, critical writing, reflective writing, Table of Events.

* Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. Email: concetta.larocca@uniroma3.it



1 Premessa: l'ePortfolio

Un portfolio elettronico, o ePortfolio, può essere definito come un ambiente digitale nel quale una persona può raccogliere documenti in formato multimediale con lo scopo di presentare e rendere visibile, a sé stesso e ad altri, ciò che ha imparato e messo in pratica nel corso della sua vita (Abrami e Barrett, 2005). L'ePortfolio può essere considerato una sorta di estensione del Curriculum Vitae poiché consente al soggetto che lo costruisce di rappresentare competenze, conoscenze, abilità acquisite in contesti formali, informali e non formali, proprio in virtù della possibilità di documentarle attraverso prove autentiche prodotte, selezionate e gestite dallo stesso soggetto. Va sottolineato che l'ePortfolio non è un mero contenitore, ma è costruito secondo un filo narrativo che permette l'organizzazione del materiale documentario in *sezioni* e *pagine* predefinite e strutturate sulla base di specifici obiettivi che ne definiscono tipologia, scopi e funzioni (Rossi e Giannandrea, 2015; La Rocca, 2020).

Inoltre la dimensione narrativa dell'ePortfolio è corroborata dal fatto che ciascun documento, inserito per rendere visibile un certo evento nel quale il soggetto abbia sviluppato certe competenze, debba essere accompagnato da una riflessione testuale: l'insieme delle prove documentarie e del brano ad esse associato, generano quello che viene definito un *artefatto*. Gli artefatti sono i contenuti stessi dell'ePortfolio poiché sono il risultato delle attività del soggetto che lo costruisce: riflettere su quali eventi del suo percorso formativo, professionale, di vita in generale, possano essere ritenuti significativi; selezionare i documenti che li rappresentino; manipolare i documenti per renderli fruibili in ambiente digitale (trasformare i documenti materiali in file utilizzando procedure come foto, registrazioni ecc.); elaborare una narrazione dell'evento testimoniato dai documenti selezionati attraverso una scrittura multimodale (testi, suoni, racconti, immagini fisse e in movimento, animazioni, colori). L'ePortfolio è l'insieme degli artefatti prodotti dalla attività di manipolazione riflessiva e operativa e la sua costruzione impone al soggetto una concentrazione e una attenzione che necessitano dell'uso di tempi lunghi e di una meditazione profonda, azioni che sono generalmente poco praticate nell'utilizzo quotidiano dei *device* digitali (Rivoltella, 2020).

Sembra opportuno specificare che nelle esperienze di costruzione dell'ePortfolio a cui hanno partecipato gli studenti frequentanti i corsi tenuti dall'autrice nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, il processo di riflessione sugli eventi e la conseguente selezione dei documenti è sostenuta e facilitata dall'utilizzo di strumenti appositamente predisposti (*Tavola degli eventi*, in La Rocca 2015a, 2020).

La procedura descritta «costringe» l'autore dell'ePortfolio a mettere in campo processi giustificativi sia dal punto di vista logico sia da quello affettivo e lo induce a concentrarsi e riflettere non solo sul perché abbia scelto un certo documento anziché un altro, ma anche sul ruolo che certi eventi abbiano avuto nel suo percorso, tanto da rimanere presenti nella memoria ed essere utilizzati per rappresentarlo.

Inoltre, benché inserito in un ambiente digitale, e dunque con uno spazio di raccolta potenzialmente illimitato sia nella capienza sia nella possibilità di creare di collegamenti ipermediali, l'ePortfolio non è un contenitore senza fondo in cui inserire oggetti dematerializzati con l'unico scopo di accumulare risorse documentarie, ma è il frutto di precise scelte del soggetto proprietario e, in campo educativo, come nelle esperienze effettuate dall'autrice, anche del docente che ne guida la costruzione secondo obiettivi ben identificati e condivisi con lo stesso studente/autore dell'ePortfolio.

Sembra evidente il ruolo nodale assunto, nella sua costruzione, da una scrittura che corrisponda alle due accezioni assunte e che ne configurano un potente intreccio: la dimensione multimodale, che permette l'utilizzo di differenti forme espressive, e la dimensione critico-riflessiva che consente la giustificazione delle scelte effettuate e la loro contestualizzazione.

Il risultato di questo connubio produce la forza narrativa dell'ePortfolio, nel quale l'autore si esprime e si manifesta, rivolgendosi contemporaneamente a sé stesso e ad un potenziale pubblico interessato alla lettura per motivazioni educative (docenti, compagni di corso, genitori, istituti scolastici) o professionali (centri per l'impiego, aziende, istituzioni).

② Definizione semantica della scrittura nell'ePortfolio: multimodale o multimediale?

Nel linguaggio comune i termini *multimodale* e *multimediale* spesso si confondono, confluendo generalmente nel termine multimediale, più usuale e condiviso per descrivere un tipo di scrittura/composizione che includa immagini, video, audio e interattività. In questo contesto di analisi della scrittura nell'ePortfolio, sembra interessante puntualizzarne la differenza attraverso le argomentazioni elaborate dagli studiosi del tema.

Lauer (2009) analizza la distinzione tra i significati attribuibili ai due termini ponendo in evidenza come sia opportuno utilizzarli in modo appropriato nei contesti di studio e di ricerca, ed evidenzia che la differenza concettuale tra multimodale e multimediale può essere ricondotta alla differenza tra modalità e media. Per modalità si intendono i modi in cui possono essere rappresentate le informazioni, o i canali semiotici che si utilizzano per comporre un testo (Kress & Van Leeuwen, 2001) come, ad esempio: parole, suoni, immagini fisse e in movimento, animazioni e colori. I media, di contro, sono gli «strumenti e le risorse materiali» utilizzati per produrre e diffondere testi e composizioni come, ad esempio: libri, radio, televisione, computer, pennello e tela, voci umane.

L'origine dei cosiddetti *multimodal studies* può essere rintracciata nei lavori di O'Toole (1994) e di Kress e van Leeuwen (1996) che hanno contribuito alla progressiva «catalogazione delle risorse semiotiche che gli individui possono utilizzare per produrre testi e creare significati» (Jewitt, 2006 in Moschini, 2013, p. 648).

Moschini (2013, p. 648) riassume i principali fondamenti teorici degli *studi multimodali* riportando la classificazione esposta da Günther Kress nel 2012 nella *VI Conferenza Internazionale sulla Multimodalità: una prospettiva socio-semiotica*, originariamente associata a Kress e van Leeuwen; un approccio *sistemico-funzionale* derivante da O'Toole; un *filone interazionale*, legato inizialmente alle indagini di Scollon e Wong Scollon (2003; 2004) e di Norris (2004).

Moschini (2013) chiarisce che le prospettive sistemico-funzionale e socio-semiotica sono focalizzate sulla rappresentazione e sulla comunicazione e si basano sulla assunzione della stretta interazione tra testo, società e cultura e sul loro manifestarsi nelle espressioni e nelle pratiche narrative orali e testuali. Il filone interazionale in particolare si occupa dell'osservazione della «interazione fra individui e unisce l'analisi conversazionale a quella di altri elementi quali lo sguardo, la gestualità, la postura, finanche lo spazio e gli oggetti in esso contenuti, perché li considera componenti fondamentali per comprendere la suddetta interazione tra soggetti in un dato contesto» (Moschini, 2013, p. 648). L'analisi multimodale, dunque riguarda lo studio della lingua integrata da elementi che ne amplificano il senso, il significato e il potenziale comunicativo e interazionale, e naturalmente trova un interessante campo di ricerca nelle opportunità di scrittura offerte dal digitale che permette a qualunque individuo di utilizzare risorse espressive di varia tipologia pur senza possedere competenze specialistiche in questo campo.

Lauer (2009) sottolinea che il termine *multimodale* è stato coniato dai membri del New London Group, tra cui Cope e Kalantzis (2000), e Kress e Van Leeuwen (2001) i quali hanno sostenuto che, a causa della diffusione delle nuove tecnologie digitali, la scrittura non può essere più limitata ad una sola modalità espressiva (il testo) realizzata attraverso un unico mezzo (la pagina o il libro). In conseguenza della diffusione e della sempre più facile fruizione di ambienti digitali, la scrittura multimodale si caratterizza per l'utilizzo combinato di logiche e linguaggi misti attraverso i quali un soggetto può realizzare composizioni non lineari e statiche, ma ipertestuali, continuamente rivedibili e interattive.

Anderson, Atkins, Ball e Millar (2006) ritengono che il multimodale possa essere riferito alla teoria della semiosi che studia i processi mediante i quali, nell'azione comunicativa, una espressione visiva, acustica, grafica, assuma il valore di un segno, e dunque veicoli un significato: la scrittura praticata con il supporto di interfacce digitali rende più fluido il rapporto tra autore, testo e pubblico e, di conseguenza, più articolato e creativo il modo in cui il significato possa essere comunicato. Selfe e Takayoshi (2007) hanno definito il testo multimodale come superamento della dimensione dell'alfabetico e apertura all'inclusione di immagini fisse e in movimento, animazioni, colori, parole, musica e suoni.

Nell'analizzare il significato del termine *multimediale*, Lauer (2009) rileva come il suo utilizzo sia antecedente al termine *multimodale*, avendo avuto origine negli anni '70 (Briand, 1970) ed essendosi poi diffuso negli anni '90 con l'avvento dei CD-ROM che permisero la scrittura di testi elaborati attraverso una struttura ipertestuale/non lineare (Hawisher *et al.*, 1996) nei quali, grazie all'ausilio del

computer, era possibile integrare, nel corpo del brano, link ad elementi esterni. Con l'aumentare della accessibilità alle tecnologie di editing e alla rete internet, l'uso del termine multimediale è diventato più comune andando a definire «l'uso di un computer per presentare e combinare testo, grafica, audio e video con collegamenti e strumenti che consentono all'utente di navigare, interagire, creare e comunicare» (Hofstettler, 2000, p. 2). Come è evidente, in questa definizione c'è una maggiore enfasi sull'utente e su ciò che il testo consentirà all'utente di fare con esso. Va sottolineato che con il passare del tempo, e con l'evolversi delle tecnologie, la definizione di *testo multimediale* che riguardava principalmente i molteplici media che potevano essere utilizzati nella composizione narrativa, come libri, videoregistratore, radio, televisione, (Briand, 1970), va a indicare testi che combinano una varietà di modalità (immagine, animazione e suono) diffusi tramite un unico supporto, ovvero tramite lo schermo di un computer (Lauer, 2009).

In ogni caso, si può affermare che entrambe le definizioni *multimediale* e *multimodale* riguardano la combinazione di modalità di espressione che sono rese possibili attraverso l'utilizzo di differenti mezzi di comunicazione e, generalmente, sono utilizzati in modo intercambiabile.

Si può, d'altro canto, rintracciare una più chiara definizione dei significati se si riconosce che ciascun termine è associato ad alcune fasi del continuum lungo il quale un testo evolve dalla progettazione/processo di composizione alla produzione/distribuzione.

Perciò il termine *multimodale*, può essere utilizzato per caratterizzare le scelte cognitive e culturali effettuate da un autore nel processo di composizione di un testo, prima che entri nella fase di produzione e distribuzione finale (Kress e Van Leeuwen, 2001). Mentre il termine *multimediale* può descrivere i materiali sviluppati da una istituzione o da una azienda e il cui valore è determinato dalla qualità della produzione e della distribuzione al pubblico. La differenza tra modalità e media, e tra multimodale e multimediale, può quindi essere vista come una differenza tra progettazione/processo di composizione (modalità) e produzione/distribuzione (media) (Lauer, 2009).

Kress e Van Leeuwen (2001), hanno inoltre specificato che la progettazione di un testo debba necessariamente tenere conto del mezzo utilizzato per produrlo e distribuirlo; l'evoluzione dalla progettazione alla produzione, dalla formulazione dell'idea alla sua realizzazione, avviene lungo un continuum e non è possibile tracciare una netta linea di demarcazione tra le due fasi.

Tuttavia, gli autori ritengono sia utile distinguere tra i due momenti poiché vanno a delimitare specifici contesti. La fase della progettazione enfatizza lo sviluppo di idee (invenzione) e il coinvolgimento dei soggetti in un processo nel quale decidono il tema della propria composizione/narrazione, fanno scelte, ricevono feedback, rivedono quelle scelte, rielaborano concetti e forme di rappresentazione multimodali per rendere il proprio lavoro leggibile al pubblico a cui è rivolto. Dunque il termine *multimodale* pone in rilievo la progettazione come processo creativo e decisionale, ed il termine *multimediale* descrive il risultato della composizione, opportunamen-

te rimaneggiata e adattata alle esigenze del pubblico a cui è rivolta, ovvero il prodotto realizzato, pubblicato e valutato in merito alla sua fruibilità e sostenibilità.

Sembra che le riflessioni effettuate siano molto interessanti per una più precisa definizione della natura della scrittura nell'ePortfolio e per distinguere, in esso, con chiarezza, la specificità assunta dai due momenti del continuum progettazione/produzione nella sua costruzione e pubblicazione.

In un tentativo di sintesi, si può affermare che nell'ePortfolio il momento della composizione è multimodale perché mira alla costruzione di artefatti, nei quali si esplicita, appunto, una scrittura costituita da parole che accompagnano la raccolta di documenti dematerializzati utilizzando diverse modalità di rappresentazione (video-audio-immagini); il prodotto realizzato, l'ePortfolio è multimediale perché è allocato in una piattaforma online che genera un prodotto fruibile attraverso differenti media (visione, ascolto, lettura).

3 La scrittura testuale nell'ePortfolio come espressione della riflessione critica

Se nel paragrafo precedente si è affrontato il tema della scrittura multimodale da un punto di vista teorico, in questo si tratterà della dimensione riflessiva e critica della scrittura nell'ePortfolio in riferimento a specifiche esperienze empiriche descritte in alcuni articoli scientifici. La scelta di virare dal teorico al pratico è determinata nella natura degli argomenti di cui si tratta: è sembrato che la questione della corretta denominazione della scrittura in ambiente digitale sia affine agli studi di linguistica, e la questione del se e come la scrittura possa avere un portato riflessivo e critico abbia senso se posta in concreti ambienti di apprendimento nei quali sia possibile verificarne modalità, metodi e fattibilità.

Nella letteratura scientifica sul tema, fin dalla fine degli anni '70, anche in riferimento agli studi di Dewey (1938), il concetto di riflessione viene ritenuto centrale nelle teorie sull'apprendimento (Schön, 1983; Kolb, 1984; Mezirow, 1990; Kitchenham, 2008). Questo percorso di indagine si è consolidato ed ha assunto una nuova importanza da quando la tecnologia ha reso possibile che la riflessione possa essere effettuata in ambienti digitali (Irvin, 2004) e si può senz'altro affermare (Jenson, 2011) che l'ePortfolio, per sua stessa natura, sia uno degli ambienti digitali più adatto per consentire pratiche riflessive.

È opportuno premettere che alcuni autori (Millett *et al.*, 2008) ritengono che sebbene l'ePortfolio, in quanto ambiente digitale e multimediale, consenta agli autori di includere una vasta tipologia di documenti (audio, video, immagini ecc.), la scrittura testuale rimanga la forma espressiva più comunemente utilizzata per effettuare percorsi di riflessione che abbiano lo scopo di giustificare e descrivere l'utilizzo dei documenti selezionati, di effettuare analisi, sintesi, valutazioni e argomentazioni critiche.

Jenson (2011) riferisce di aver preso in considerazione la possibilità di effet-

tuare una ricerca sul tema dell'utilizzo della scrittura testuale in senso riflessivo e critico nel momento in cui, presso la sua università – *University of Minnesota Duluth* –, nel 2001, si è iniziato a richiedere che tutti gli studenti, dal primo anno di iscrizione, utilizzassero un ePortfolio per documentare il proprio apprendimento.

Il sistema utilizzato per la sua costruzione, nel quale erano state previste specifiche caselle di testo esplicitamente dedicate all'esercizio della riflessione, era guidato da quattro principi che vedevano gli studenti come protagonisti:

1. gli studenti non sono solo gli autori/possessori dei propri ePortfolio, ma hanno anche la responsabilità della gestione delle informazioni che vi hanno inserito;
2. gli studenti devono imparare a gestire le informazioni selezionando quali dati, tra quelli inseriti, (file di testo, immagini digitali, video, o audio) hanno intenzione di condividere con i potenziali visitatori (pubblico). Poiché l'ePortfolio non è solo uno spazio web in cui raccogliere artefatti, gli studenti devono progettare i percorsi di fruizione in modo che ciascun visitatore ne possa personalizzare la visualizzazione a seconda dei propri interessi;
3. gli studenti sono incoraggiati a proseguire nella registrazione delle fasi del proprio apprendimento anche oltre il tempo trascorso all'università, la quale si impegnerà nel garantire ai suoi laureati l'accesso permanente ai loro ePortfolio;
4. gli studenti sono invitati a riflettere costantemente sul proprio apprendimento, anche oltre il periodo universitario.

Jenson (2011) osserva che questi quattro obiettivi, pur non essendo facilmente perseguibili, in particolare dagli studenti del primo anno, evidenziano il fatto che l'ePortfolio debba essere considerato un oggetto di proprietà del suo autore il quale ha piena discrezionalità su di esso ma anche, e soprattutto, l'assoluta responsabilità di una sua corretta implementazione e divulgazione. Il messaggio educativo consiste nel fatto che i ragazzi devono imparare l'importanza dell'effettuare scelte mirate nella selezione dei documenti e nella creazione degli artefatti, tenendo ben presente che l'ePortfolio non è solo un raccoglitore, diversamente da applicazioni simili più familiari come Facebook, ed ha una estrema duttilità nella progettazione tanto da permettere di prevedere percorsi di navigazione personalizzati per i potenziali fruitori. E devono anche divenire consapevoli del fatto che l'ePortfolio realizza il suo potenziale quando venga utilizzato in un'ottica *lifelong learning*, ovvero che è opportuno esercitare l'attività di riflessione in modo costante e parallelo all'apprendimento che avviene, in varie forme e contesti, lungo tutta l'arco della vita.

Naturalmente questa propensione alla riflessione non è assolutamente scontata, e dovrebbe davvero essere insegnata, anche perché la maggior parte degli studenti, nel percorso di apprendimento, è troppo spesso motivata dai voti o dalle prestazioni piuttosto che dalla volontà o dal piacere di imparare (Milton *et al.*, 1986; Lowman, 1990; Svinicki, 2004). Agli studenti interessa sapere quale sia il compito assegnato, quando dovranno consegnarlo, quale il risultato conseguito; ogni compito, in ogni corso, è semplicemente un singolo elemento in una sorta di

lista di controllo stilata per poter raggiungere l'obiettivo finale: la laurea. Va da sé che l'apprendimento, in un tale progetto, diventa frammentato e a compartimenti stagno, anziché fluido e continuo come potrebbe esserlo se i ragazzi fossero indirizzati o "costretti" a soffermarsi a riflettere su ciò che hanno fatto per completare l'attività o su ciò che hanno effettivamente imparato eseguendo il compito.

Oltre a queste problematiche di carattere generale, Jenson (2011) rileva che, dopo quattro anni dall'utilizzo dell'ePortfolio, gli obiettivi prefissati per una sua corretta compilazione non erano stati raggiunti; in particolare precisa che le cosiddette «dichiarazioni di riflessione», inserite dagli studenti nei portfolio, erano ben lontane dal poter essere considerate un effettivo esercizio di riflessione. Dopo esplicite sollecitazioni da parte dei docenti ad argomentare con maggiore analiticità le proprie riflessioni, alle prime dichiarazioni nelle quali si registrava la scrittura di frasi come: «Documento finale di ricerca», si è pervenuti a quelle del tipo «Questo è il documento di ricerca su cui ho lavorato per tutto il semestre. È sulla donazione degli organi» (Jenson, 2011, p. 48). Alcuni degli studenti più preparati cercavano di occupare tutto lo spazio previsto nelle caselle di testo designate per contenere le loro dichiarazioni di riflessione, ma queste affermazioni si sono poi rivelate solo più lunghe, certamente non più riflessive poiché di fatto contenevano un elenco abbastanza fedele delle attività svolte. Visto che le scritture di riflessione erano state carenti, i docenti si sono chiesti se avessero percorso la strada giusta per indicare ai propri studenti quale fosse il significato che avrebbe potuto avere la riflessione nel processo di apprendimento dopo aver eseguito ciascuno dei compiti assegnati e poi inseriti nell'ePortfolio.

Queste osservazioni hanno portato alla conclusione che i docenti avevano utilizzato due approcci improduttivi: il primo, che aveva prodotto frasi di pochissime parole, era una sorta di «riflessione a comando», del tipo «dopo aver caricato le relazioni di laboratorio nell'ePortfolio, scrivi una dichiarazione di riflessione»; il secondo si potrebbe paragonare ad una somministrazione di «olio di ricino», ovvero del qualcosa da fare perché «è un bene per te» (Jenson, 2011, p. 50), il cui obiettivo era di convincere gli studenti che «un giorno» sarebbero stati contenti di aver scritto riflessioni su ciò che avevano imparato perché li avrebbe aiutati a trovare un lavoro dopo la laurea. Inoltre, per aiutarli nella scrittura di una elaborazione più articolata, è stato chiesto agli studenti di fare riferimento a qualcosa che ciascuno aveva imparato in classe; inutile precisare che quest'ultima strategia aveva prodotto la scrittura di elenchi che sicuramente non potevano essere ritenuti argomentazioni di riflessione ma solo puntuali descrizioni dei contenuti del corso. Jenson (2011) riferisce che a quel punto sembrava chiaro che il fatto che gli studenti non fossero in grado di produrre dichiarazioni di riflessione di qualità fosse da attribuire alle non adeguate indicazioni fornite dagli stessi docenti.

Il confronto tra i docenti di diversi corsi permise di rilevare che la maggior parte degli studenti sembrava ignara del fatto che avrebbero potuto esercitare un controllo sul loro apprendimento semplicemente comprendendo il modo in cui poter apprendere meglio affidandosi a strategie didattiche che potessero guidarli in tal senso.

Sulla base di queste considerazioni, e attingendo alla letteratura e a ricerche precedenti, Jenson (2011) evidenzia che, per motivare gli studenti ad affrontare l'esercizio della riflessione critica, gli educatori devono aiutarli a conoscere le strategie che favoriscono l'apprendimento e ad individuare quali siano le più opportune per lo svolgimento di un compito. In tal modo, gli studenti sarebbero guidati ad impostare i propri obiettivi e monitorare il proprio apprendimento, ovvero a sviluppare capacità autoregolative (Svinicki, 2004, Wade *et al.*, 2005).

In realtà, già Zimmerman e Bandura (1994) avevano dimostrato l'importanza dell'autoregolazione per raggiungere buoni risultati nella scrittura riflessiva e critica, in uno studio che collegava le variabili che definiscono l'autoregolazione ai punteggi conseguiti negli esercizi di scrittura. In breve, Zimmerman e Bandura (1994) avevano evidenziato che gli studenti che avevano fiducia nella propria capacità di apprendere la scrittura ad un buon livello, e che mostravano di avere un buon grado di controllo dell'apprendimento, avevano fissato obiettivi più elevati e, pertanto, raggiunto un livello superiore. Savion (2006) è pervenuta ad una conclusione simile: ha chiesto agli studenti di identificare i motivi per i quali avevano ottenuto esiti negativi in un compito o in una prova. Il risultato è stato che agli studenti che attribuivano lo scarso successo a fattori esterni – la difficoltà del corso, l'incapacità dell'insegnante, una malattia ecc. – mancava la consapevolezza che le uniche vere ragioni che influenzano il raggiungimento di un risultato hanno a che fare con variabili di controllo soggettivo: frequentare le lezioni, leggere i materiali assegnati, prendere appunti, porre domande, partecipare a gruppi di studio, insomma impiegare strategie efficaci per potenziare l'apprendimento.

I risultati di queste ricerche rendono evidente la stretta connessione tra la motivazione e le abilità metacognitive, o strategie di autoregolazione, a cui gli studenti possono attingere per fissare obiettivi e monitorarne il raggiungimento, intervenendo consapevolmente e sistematicamente su ciò di cui si stanno occupando per raggiungere livelli di realizzazione più elevati e dunque più soddisfacenti.

Più complessa si è rivelata, negli studi esaminati, l'individuazione del collegamento tra la motivazione, l'autoregolazione e l'esercizio critico della riflessione effettuato attraverso la scrittura. In una esperienza di ricerca (Masui *et al.*, 2005) si è osservato che gli studenti del gruppo sperimentale, ai quali era stato richiesto di eseguire «compiti di riflessione» individuando quali sarebbero potuti essere i punteggi attribuiti ai compiti svolti e di riflettere sui motivi che li avrebbero condotti ad ottenere punteggi più elevati, hanno ottenuto risultati migliori di quelli del gruppo di controllo che non erano stati coinvolti in questa attività riflessiva. Tuttavia, sembra che quello che Masui (Masui *et al.*, 2005) ha definito «riflessione» sia di fatto la stessa competenza che Svinicki (2004), Zimmerman e Bandura (1994) hanno chiamato «autoregolazione». In effetti in alcune ricerche si è dimostrato che le due competenze possono essere considerate allo stesso livello; ad esempio, in uno studio condotto in Norvegia, in corsi per futuri docenti, è stata effettuata una riflessione di gruppo sulla scrittura utilizzata dai singoli nei propri ePortfolio (Hoel *et al.*, 2004). I ricercatori hanno proposto un metodo di riflessione basa-

to sul «guardare indietro», ovvero gli studenti dovevano ri-osservare un evento passato attraverso una nuova prospettiva, al fine di individuare nuove strategie per osservare, interpretare o risolvere le problematiche verificatesi negli episodi scelti. Allo stesso modo, Ryder (2002), sempre nell'ottica di sostenere gli studenti nella scrittura riflessiva nell'ePortfolio, ha descritto una prassi nella quale gli insegnanti hanno chiesto agli studenti di scrivere un «saggio riflessivo» per illustrare i loro progressi come scrittori, utilizzando le indicazioni fornite dal docente. Le istruzioni ricevute per scrivere questo «saggio riflessivo» hanno incoraggiato gli studenti ad esaminare i vari compiti di scrittura svolti, ad identificare le strategie usate che avessero o non avessero avuto successo, a comprendere perché avessero utilizzato o meno queste strategie e a considerare quali modifiche avrebbero potuto apportare nel loro approccio alla scrittura. Pertanto, anche Ryder, di fatto, sembra aver analizzato strategie di autoregolazione, nonostante abbia etichettato il processo come «pratica riflessiva». Emmons (2003) ha messo in rilievo le limitazioni delle «pratiche riflessive» che generalmente si adottano in ambito accademico: si incoraggiamo gli studenti ad assumere un ruolo attivo nella valutazione del proprio lavoro, ma poi, paradossalmente, non si consente loro di elaborarne la natura socio-interazionale. In altre parole gli studenti, da questi esercizi di scrittura riflessiva, ricevono feedback orientati ai loro compiti individuali e ciò li porta a ritenere la scrittura esclusivamente come un esercizio di auto-riflessione, piuttosto che come un'occasione – testuale e retorica – per confrontarsi con specifiche tipologie di comunità e di realtà.

Tenendo conto degli studi citati e procedendo nelle sue indagini, Jenson (2011) ritiene di aver individuato nel sito web di Klein (2005) una concettualizzazione della «scrittura per l'esercizio della riflessione» che gli sembra rispondere adeguatamente alle sue esigenze di ricerca: una scrittura potrà essere ritenuta riflessiva e critica se è riuscita a mettere in relazione una esperienza vissuta con il percorso e i contenuti del corso accademico/formativo. In altre parole, nell'esercizio alla scrittura riflessiva, gli studenti devono dimostrare la capacità di collegare alla pratica l'attività di apprendimento effettuata nei corsi accademici, fornendo esempi che dimostrino il loro aver raggiunto gli obiettivi e gli standard indicati e fissando ulteriori obiettivi da perseguire, in contesti accademici e reali, nel futuro di breve e lungo termine. Perciò le dichiarazioni di riflessione, per essere effettivamente un prodotto del pensiero critico, devono necessariamente andare oltre l'aula accademica, e i docenti devono fornire agli studenti indicazioni chiare per mettere in relazione il loro apprendimento con le esperienze del mondo reale.

A questo punto Jenson (2011), dopo aver individuato gli elementi che costituiscono una scrittura nella quale sia utilizzata la riflessione critica, si interroga su quali possano essere i passaggi metodologici da seguire per insegnare agli studenti come adottare un pensiero critico. Allo scopo fa riferimento al lavoro di Leung e Kember (2003), i quali hanno così descritto uno studente che «adotta un approccio profondo» verso l'apprendimento:

- è interessato al compito accademico e prova piacere nella sua realizzazione;
- cerca il significato inerente all'attività (es., l'intenzione dell'autore espressa nel brano studiato);
- personalizza l'attività, rendendola significativa poiché la collega alle proprie esperienze;
- pone in relazione aspetti o parti dell'attività integrandola in un tutto (es., collega le prove a una dimensione sovraordinata);
- evidenzia relazioni tra la specifica attività e le conoscenze precedenti;
- cerca di formulare ipotesi sul significato dei compiti eseguiti.

Le ricerche di Leung e Kember (2003) hanno dimostrato che esiste una relazione tra l'approccio degli studenti all'apprendimento e le loro pratiche riflessive: l'utilizzo di routine meccaniche è legato ad approcci superficiali, la comprensione e la riflessione critica esprimono un approccio profondo all'apprendimento, anzi, ribaltando la questione, si può affermare che «un approccio profondo è un prerequisito per la riflessione critica» (Leung e Kember, 2003, p. 63).

La sfida, quindi, afferma Jenson (2011) è quella educare gli studenti a sviluppare un approccio profondo all'apprendimento e, di conseguenza, alla riflessione critica. Insegnare agli studenti a riconoscere strategie che consentano loro di monitorare e modificare i propri processi di apprendimento per raggiungere il successo formativo è senz'altro una strada da percorrere, ma l'autoregolazione non è di per sé una riflessione critica poiché generalmente si esercita in una singola specifica esperienza di apprendimento. Invece anche durante gli anni della formazione superiore, gli studenti hanno bisogno di vedere la propria istruzione come parte integrante dell'intera esperienza educativa, e, inoltre, hanno bisogno di comprendere che l'esperienza di formazione non avviene solo nelle aule scolastiche o accademiche, ma in ogni contesto della loro vita e per tutta la sua durata.

Dopo essere pervenuto ad una chiarificazione teorica del problema che si era posto, ovvero come insegnare agli studenti a costruire un ePortfolio utilizzando una scrittura che esprima effettivamente una riflessione critica, Jenson (2011) illustra le procedure adottate dal suo gruppo di ricerca per risolvere praticamente la questione. Quindi, sulla base della letteratura scientifica analizzata, nell'intervento di ricerca e di formazione effettuato nell'ambito del suo corso accademico, il suo gruppo di ricerca ha implementato alcune strategie operative volte al raggiungimento dei seguenti obiettivi didattici e di indagine: 1. promuovere l'autoregolazione nella scrittura; 2. aiutare gli studenti a collegare i risultati delle riflessioni espresse nella scrittura alle esperienze esterne al contesto scolastico; 3. costruire un ePortfolio nel quale la scrittura sia manifestazione, appunto, di pensiero critico.

In questa sede sarebbe troppo lungo seguire Jensen nella descrizione analitica del suo intervento con gli studenti e nella analisi dettagliata delle procedure realizzate. Nel tirare le somme sugli esiti della sua ricerca, Jenson (2011) riferisce che le analisi dei dati, comparando gli anni pre-sperimentazione e quelli post-sperimentazione, mostrano che le strategie adottate per promuovere un comportamento

autoregolante e di riflessione più profonda, tramite l'utilizzo ePortfolio, hanno avuto un esito decisamente positivo.

In conclusione l'autore sostiene che, in primo luogo, i docenti dovrebbero assumere consapevolezza dell'esistenza di due obiettivi didattici distinti: l'autoregolazione e la riflessione critica. L'autoregolazione ha lo scopo di aiutare gli studenti a raggiungere i propri obiettivi, a realizzare ciò che è richiesto dal compito, a comprendere in che modo apprendono meglio, a sviluppare l'abilità di monitorare i propri comportamenti adeguandosi alle necessità occorse; la riflessione critica ha lo scopo di indirizzare ad un livello di apprendimento più profondo che consenta allo studente di costruire un cortocircuito tra contenuti teorici e pratica agita e di integrare le esperienze in un insieme coerente, creando così un processo educativo fluido e continuo.

La ricerca ha dimostrato che le strategie implementate per favorire queste abilità hanno avuto successo: i questionari di autoregolazione, le discussioni e i suggerimenti in aula e l'uso coerente dell'ePortfolio durante tutto il semestre hanno messo gli studenti sulla strada giusta per raggiungere gli obiettivi più complessi e più difficili da ottenere in un ePortfolio: creare una registrazione permanente dell'apprendimento e riflettere regolarmente su di esso, in rapporto ad eventi accaduti all'interno e all'esterno dell'università.

4 Sintesi conclusiva: la Tavola degli Eventi per connettere la scrittura multimodale e la scrittura testuale con funzione critica e riflessiva

Da quanto precedentemente argomentato, sembra di poter affermare che l'ePortfolio in ambito educativo sia uno strumento/ambiente utile a favorire, negli studenti, lo sviluppo di capacità metacognitive, di attività di rielaborazione e di riflessione critica e possa dunque sostenere efficacemente processi auto-valutativi ed auto-orientativi (Barret, 2003; Giovannini *et al.*, 2016; La Rocca, 2015a, 2019a; Pellerey, 2018; Rossi *et al.*, 2006; Varisco, 2004).

Dal 2014 l'autrice di questo lavoro, nell'ambito dei laboratori dei corsi tenuti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ha progettato, messo in pratica e monitorato, la costruzione di ePortfolio su piattaforma *open source* Mahara, progressivamente aggiornata e riorganizzata strutturalmente per rispondere alle esigenze di studio che andavano configurandosi nello sviluppo delle esperienze nel tempo (La Rocca, 2015a,b; 2017; 2018; 2019a,b; 2020). In Mahara ogni studente ha costruito il suo ePortfolio ed ha potuto scambiare opinioni e punti vista con i colleghi negli spazi appositamente predisposti nella stessa piattaforma.

Al di là delle variazioni, di metodo e nel merito, che hanno interessato la struttura della piattaforma e gli obiettivi individuati per la costruzione delle diverse tipologie di ePortfolio, è stata mantenuta costante la compilazione della *Tavola per la selezione degli eventi*, costruita sulla base degli esiti delle indagini citate nei

precedenti paragrafi. In ogni tipologia di ePortfolio proposto e realizzato nel tempo, la Tavola ha avuto lo scopo di orientare e guidare i ragazzi nella individuazione degli eventi più significativi del proprio percorso formativo, nella selezione dei documenti che potessero provarli, nella costruzione degli artefatti da inserire in Mahara. La Tavola è articolata in quattro macro-ambiti: cognitivo, motivazionale, affettivo, relazionale, meta-cognitivo; per ciascun ambito sono state inserite alcune domande per facilitare gli studenti nell'iter sopra descritto. Di seguito si riporta una sezione della Tavola:

AMBITO COGNITIVO: le risposte alle domande/criterio in ambito cognitivo mi sono utili per riflettere su quali eventi* del mio percorso di formazione (scolastico ed extrascolastico) abbiano contribuito a determinare il mio rapporto con la conoscenza, lo studio e l'apprendimento ed abbiano condizionato le mie scelte scolastiche, accademiche e professionali.

**Si ricorda che con il termine «evento» si fa riferimento ad una situazione complessa che è fatta del ricordo di un episodio ma anche dei materiali/oggetti che possono essere ritenuti la documentazione di quell'episodio; i documenti/materiali/oggetti dovranno essere restituiti in formato elettronico e accompagnati dai commenti che si riterrà opportuno inserire e che rappresentano la riflessione soggettiva sull'episodio. Questo processo di rilettura e riformulazione trasformerà i documenti in artefatti – solo gli artefatti potranno essere inseriti in Mahara. In un secondo momento si predisporrà la condivisione degli ePortfolio personali nella nostra comunità Mahara.*

1) Quali eventi del mio percorso di formazione mi hanno condotto ad avere voglia di conoscere e a comprendere l'importanza del sapere? (Conoscere e Comprendere)

Eventi positivi	Eventi negativi

2) Dove affondano le radici dei miei attuali interessi e aspirazioni? Quali sono stati gli eventi che hanno portato alla loro nascita e al loro sviluppo? (Analisi) - segue tabella come in item 1-

3) Quali eventi sono stati particolarmente significativi nell'aiutarmi a valutare con più attenzione le mie risorse ed i miei limiti? (Valutazione) - segue tabella come in item 1-

4) Quali eventi mi hanno mostrato davvero che riesco ad applicare concretamente quanto precedentemente appreso? (Applicazione) - segue tabella come in item 1-

Fig. 1: Sezione della Tavola per la selezione degli eventi.

La compilazione della Tavola ha sempre richiesto un grande impegno ed ha generato un interessante dibattito: gli studenti, supportati dalla docente e da figure tutoriali, si sono confrontati e sostenuti a lungo nel lavoro, chiarendo mano a mano a sé stessi e agli altri le procedure da seguire sia per l'individuazione degli eventi sia per la raccolta dei documenti/materiali e per la loro trasformazione in artefatti.

Senza entrare nel merito delle attività di monitoraggio e analisi dei dati delle singole esperienze, per le quali si rimanda agli articoli scritti dall'autrice e precedentemente citati, nella trama del discorso sostenuto in questo lavoro, si desidera porre in evidenza il ruolo svolto dalla Tavola come elemento di raccordo tra la *dimensione multimodale* della scrittura e la sua *funzione riflessiva e critica*.

In accordo con quanto suggerito dalle ricerche di Jensen (2011) nella Tavola gli studenti hanno riportato la descrizione testuale di eventi accaduti fuori dal contesto accademico, nella loro vita reale, scegliendoli sulla base del peso che ritenevano avessero avuto nell'incidere sul proprio percorso di crescita e di acquisizione di competenze, capacità, conoscenze. Per assolvere a questo compito hanno dovuto esercitare attività di riflessione, di scelta e di critica ed esprimerle in modo puntuale attraverso la scrittura testuale che accompagnava i documenti utilizzati per la rappresentazione degli eventi stessi, prendendosi i tempi necessari per l'allestimento dell'ePortfolio in ambiente digitale (Rivoltella, 2020). Tali documenti sono stati selezionati sulla base della loro significatività nel rendere visibile l'evento e sono stati trasformati in oggetti elettronici (file) utilizzando linguaggi multimodali (immagini, audio, filmati ecc.) (Moschini, 2013). Per ogni evento è stato dunque costruito un artefatto composto, appunto, da prove autentiche e da scrittura testuale con funzione riflessiva, giustificativa e critica.

Gli artefatti sono stati inseriti nella piattaforma Mahara, dando così origine all'ePortfolio, prodotto multimediale, costruito secondo le indicazioni strutturali e secondo gli obiettivi indicati dalla docente.

Ciascuno studente ha costruito il proprio ePortfolio, impegnandosi in un percorso personale di indagine, riflessione, selezione, documentazione, critica, giustificazione e rappresentazione ed ha potuto condividere con i compagni di corso esperienze, considerazioni e strategie di azione.

Riferimenti bibliografici

- Abrami P.C., Barrett H.C. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolio. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31, pp. 1-15.
- Anderson D., Atkins A., Ball C., Millar K.H. (2006). Integrating multimodality into composition curricula: Survey methodology and results from a CCCC research grant. *Composition Studies*, 34 (2), pp. 59-84.
- Barrett H. (2003). *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*, Poitiers, France, October 9, 2003. <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>
- Briand P. (1970). Turned on: Multi-media and advanced composition. *College Composition and Communication*, 21 (3), pp. 267-269.
- Cope B., Kalantzis M. (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. NY: Collier Books. Tr. it. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1949.

- Emmons K. (2003). Rethinking genres of reflection: Student portfolio cover letters and the narrative of progress. *Composition Studies*, 31 (1), pp. 43-62.
- Giovannini M.L., Rosa A. (2016). L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli, pp. 534-543.
- Hawisher G.E., LeBlanc P., Moran C., Selfe C.L. (1996). *Computers and the teaching of writing in American higher education 1979-1994: A history*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hoel T.L., Haugaløkken O.K. (2004). Response groups as learning resources when working with portfolios. *Journal of Education for Teaching*, 30 (3), pp. 226-241.
- Hofstetler F. (2000). *Multimedia literacy*. New York: McGraw-Hill.
- Irvin L.L. (2004). Reflection in the electronic writing classroom. *Computers and Composition Online*. Retrieved from <http://www.bgsu.edu/cconline/irvin/Introduction.htm>
- Jenson J.D. (2011). Promoting Self-regulation and Critical Reflection Through Writing Students' Use of Electronic Portfolio. *International Journal of ePortfolio*, 1 (1), pp. 49-60.
- Jewitt C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: a Multimodal Approach*. London-New York: Routledge.
- Kitchenham A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6 (2), pp. 104-123.
- Klein S. (2005). Guide to developing preservice and inservice art teaching portfolios. <http://www.uwstout.edu/static/art/artedportfolios/>
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Kress G., Van Leeuwen T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress G., Van Leeuwen T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London-New York: Routledge.
- La Rocca C. (2015a). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Anno VII (14), pp. 157-174.
- La Rocca C. (2015b). The use of ePortfolio to facilitate Ongoing Guidance within the Academic path. The experience at Roma Tre University. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 2 (8), pp. 42-56.
- La Rocca C. (2017). L'ePortfolio per l'orientamento diacronico formativo. In *Giornata della ricerca 27 febbraio 2017. Progetti di ricerca di interesse dipartimentale*. Roma: Colitti Editing & Layout www.colitti.it
- La Rocca C., Margottini M. (2018). ePortfolio: narrazione critica e riflessione sistematica. Un'esperienza nel DSF dell'Università Roma Tre. In P. Di Rienzo, L. Azara (a cura di). *Learnig City e diversità culturale*. Soveria Mannelli (CZ): Rubettino, pp. 149-165.
- La Rocca C., Capobianco R. (2019a). ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione Lavoro Persona*, Anno IX (26), pp. 138-152.

- La Rocca C. (2019b). ePortfolio ed Open Badge: l'auto-rappresentazione del soggetto nel web tra certificazione, riflessione e narrazione. In M. Margottini, C. La Rocca (a cura di). *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli, pp. 34-53.
- La Rocca C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre Press.
- Lauer C. (2009). Contending with Terms: «Multimodal» and «Multimedia» in the Academic and Public Spheres. *Computers and Composition*, 26, pp. 225-239.
- Leung D.Y.P., Kember D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*, 23 (1), pp. 61-71.
- Lowman J. (1990). Promoting motivation and learning. *College Teaching*, 38 (4), pp. 136-139.
- Masui C., De Corte E. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology* (75), pp. 351-372.
- Mezirow J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millett C.M., Payne D.G., Dwyer C.A., Stickler L.M., Alexiou J.J. (2008). *A culture of evidence: An evidence-centered approach to accountability for student learning outcomes*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Milton O., Pollio H.R., Eison J.A. (1986). *Making sense of college grades*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moschini I. (2013). Itinerari nei Multimodal Studies. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, pp. 647-655.
- Norris S. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction: a Methodological Framework*. London-New York: Routledge.
- O'Toole M. (1994). *The Language of Displayed Art*. London: Leicester UP.
- Pellerey M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Rivoltella P.C. (2020). *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*. Brescia: Morcelliana.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006). *Che cos'è l'ePortfolio*. Roma: Carocci.
- Ryder P.M. (2002). A writing portfolio assignment. In D. Roen, V. Pantoja, L. Yena, S.K. Miller, E. Waggoner (eds). *Strategies for teaching first-year composition*. Urbana, IL: NCTE, pp. 182-185.
- Savion L. (2006). *New strategies for motivating students*. University of Minnesota at Minneapolis. Breeze presentation.
- Schön D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Scollon R., Wong Scollon S. (2003). *Discourses in Place: Language in the Material World*. London-New York: Routledge.

- Scollon R., Wong Scollon S. (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. London-New York: Routledge.
- Selfe C.L., Takayoshi P. (2007). Thinking about multimodality. In C.L. Selfe (ed). *Multimodal composition: Resources for teachers*. Cresskill, NJ: Hampton Press, pp. 1-12.
- Svinicki M.D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Bolton, MA: Anker.
- Varisco B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Wade A., Abrami P.C., Sclater J. (2005). An electronic portfolio to support learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (3). <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/94/88>
- Zimmerman B.J., Bandura A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Education Research Journal*, 31 (4), pp. 845-862.

Gioco, narro, disegno:
sinergia e benessere mente-corpo
in età evolutiva.
Il disegno libero nella
Pratica Psicomotoria Aucouturier

Gloria Donnini*

Riassunto: Gioco, disegno e narrazione rappresentano linguaggi simbolico-espressivi di cui i bambini si avvalgono per assicurarsi il proprio benessere mente-corpo e integrarsi nella realtà circostante: costituiscono vere e proprie manifestazioni o espressioni del sé, dettate da spinte biologiche originarie che si manifestano in ottica sinergica, per permettere il cosiddetto processo di rassicurazione, grazie al linguaggio semplice e metaforico che contengono. L'esperienza ludico-grafico-narrativa diventa in tal senso una pratica di autorivelazione e cura di sé, permettendo di conoscere sé stessi, i propri vissuti e di entrare in contatto con le parti più intime, in un percorso di incontro/scontro tra emozioni e pensieri.

Parole chiave: linguaggi simbolico-espressivi, processo di rassicurazione, benessere mente-corpo, Pratica Psicomotoria Aucouturier, linguaggio metaforico.

English title: Playing, drawing and storytelling: mind-body synergy and well-being in childhood. Free drawing in *Aucouturier Psychomotor Practice*.

Abstract: Playing, drawing and storytelling represent symbolic-expressive languages that children use to ensure their own mind-body well-being and integrate with the surrounding reality: they constitute real expressions of the self, depending on original biological impulses that manifest themselves from a synergistic perspective, to allow the so-called reassurance process, thanks to the simple and metaphorical language they contain. In this sense, the playful-graphic-narrative experience becomes a self-disclosure and self-care practice, allowing to get to know oneself, give meaning to personal experiences and get in touch with the most intimate feelings, in a path of encounter/clash between emotions and thoughts.

Keywords: symbolic-expressive languages, reassurance process, mind-body well-being, Aucouturier Psychomotor Practice, metaphorical language.

* DISTUM, Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Urbino Carlo Bo. Email: gloria.donnini@uniurb.it



*Mia madre scivola oltre i disegni che alcuni di noi
hanno fatto sui muri umidi e grigi.*

Lidia Maksymowicz

1 I gesti e le tracce del corpo: dal gesto al segno grafico

I bambini sono istintivamente attratti dal lasciare una traccia di sé nello spazio, tracce che si trasformano e si modificano in segni veri e propri, come linee, tratti, punti, fino a diventare forme vicine a quelle realmente osservabili. Fin dai primi mesi di vita sono in grado di osservare la realtà circostante, cogliendo le tracce degli oggetti e si accorgono che, se questi vengono lanciati, strisciati o trascinati contro pareti e superfici, producono tracce visive, sonore e grafiche,

[...] il lattante si rende già conto che un certo impegno a carico dell'apparato respiratorio origina una traccia sonora che egli è in grado di udire e che è udita anche dagli altri. [...] il piccolo impara così a emettere suoni al fine di riceverne: il successo lo incoraggia a ripetere l'esperienza che già è piacevole per sé stessa, ma che ancora di più lo diventa per gli effetti che produce nelle altre persone [...] È un modo [...] d'incidere sulla realtà modificandola e d'imporre la propria presenza (Oliverio Ferraris, 1978, p. 18).

La scoperta della traccia è sostanziale, in quanto permette al bambino di rendersi conto che ogni movimento genera un segno, in grado di essere sentito e percepito e che, di conseguenza, può essere avvertito anche dagli altri.

Del resto, la comunicazione attraverso gesti, tracce e segni rappresenta una capacità umana innata, in grado di soddisfare differenti bisogni, individuati da Dewey come istinti-pulsioni: l'istinto espressivo-creativo legato al bisogno di lasciare segni grafici come mezzo di rivelazione creativa; l'istinto sociale correlato al bisogno di lasciare segni al fine di comunicare e narrarsi; l'istinto del fare collegato alla necessità di agire direttamente sull'ambiente per modificarlo; l'istinto indagatorio per lasciare tracce e memoria di sé nella storia personale e dell'umanità attraverso la scrittura. La sinergia che viene a costituirsi tra le quattro pulsioni si manifesta attraverso l'espressione grafica (scarabocchio, disegno, scrittura) generata da un processo automotivazionale finalizzato alla comprensione (Dewey, 1949).

Inizialmente lo scarabocchio si configura come una traccia grafica casuale, prodotta esclusivamente dall'attività motoria; solo successivamente i bambini scopriranno che tra i gesti e i segni grafici esiste una correlazione. Intorno ai 18 mesi (circa), iniziano a differenziarsi i tratti dello scarabocchio, che in questa fase diventa un vero e proprio gioco atto a generare un piacere profondo.

Lo scarabocchio è dunque all'inizio un evento cinetico che provoca piacere motorio e visivo, un'espressione dei movimenti della mano e del braccio sostenuti da un'attività globale di tutto o parte del corpo in cui non interviene altro fattore intellettuale se non l'intenzione di lasciare una traccia (Oliverio Ferraris, 1978, p. 20).

Dal primo anno di vita i bambini lasciano tracce in qualsiasi superficie e luogo e successivamente cominciano ad attribuire significati e nomi a ciò che manifestano graficamente.

Se avessimo la pazienza di osservare un bambino dal primo anno di vita alla maturità, vedremmo ripercorrere nella sua esperienza rappresentativa l'esperienza dell'umanità. Scarabocchi, graffiti, cerchi, linee, croci, semplici icone... fino ad arrivare a un «di-segno» definito e preciso (Zavalloni, 2012, p. 61).

I bambini mettono in atto strategie insolite per lasciare tracce, disegnano sulla ghiaia, sul vetro di una macchina oppure sulla sabbia, intingono le dita o l'intera mano sulle pozzanghere imprimendo l'impronta su superfici asciutte, scorrono il dito sulla polvere presente in qualche mobile disegnando linee e forme arrotondate o allungate: sono attività spontanee che lasciano segni e tracce e andrebbero riconosciute e valorizzate.

L'utilizzo dei colori a dita, offrendo l'opportunità di intingere l'intera mano o le singole dita nel colore e di appoggiarle sul foglio o su superfici plastiche, conduce i bambini alla scoperta di poter «incidere» in maniera personalizzata sull'ambiente, dominandolo. Piccole macchie e apparenti scarabocchi possono diventare, ad esempio, parti del corpo, nasi, orecchie, ombelichi, ginocchia e tanto altro..., con la punta delle dita e un po' di colore le possibilità sono infinite, come del resto la creatività dei bambini. Ma ogni segno è unico, perché ogni impronta contiene il segreto della propria identità. Tutto si trasforma e, attraverso la fantasia e l'immaginazione, ogni segno prende forma. Un piccolo mondo di segni e punti prende vita, ma dentro l'impronta c'è un unico bambino o un'unica bambina e non gli altri, perché ciò che cambia in ciascuno/a è la mente, le emozioni e l'immaginazione.

Attraverso le mani il bambino gioca e al contempo apprende, comunica e scopre.

La *mano gioca*: lancia, stringe, prende, ruota, manipola, preme, colpisce, taglia... Sono i gesti e le azioni quotidiane di coloro che giocano (Zavalloni, 2012, p. 66).

2 Disegnare è muoversi

Il corpo è il principale mediatore delle capacità espressive, e, in qualità di educatori-insegnanti dobbiamo offrire la possibilità di far vivere ai fanciulli esperienze corporee e motorie, con l'intento di rendere visibile il rapporto fra i movimenti agiti e le loro conseguenze, ovvero i segni ottenuti.

Predisporre percorsi attraverso i quali far vivere le differenti fasi dello sviluppo grafico, dal gioco motorio allo scarabocchio, fino ai primi segni relativi alla fase rappresentativa, significa far compiere ai bambini un cammino improntato all'evoluzione del segno grafico, partendo dal gesto primigenio e impulsivo in cui tutto il corpo interviene alla riuscita della traccia, sino a giungere ad un gesto consapevole, in cui mente e corpo procedono in maniera sintonica e complementare fino ad ottenere un segno cosciente, ragionato e raffinato. Stimolare le potenzialità motorie e percettive, differenti in base all'età, sviluppa la capacità rappresentativa e conduce i bambini ad essere maggiormente consapevoli delle proprie azioni. Di conseguenza, è possibile utilizzare strumenti grafici diversi che, in base alle

età, permettano loro di scoprire le differenti forme e modalità nel lasciare segni attraverso i gesti. Le attività spontanee e strutturate che impiegano l'utilizzo del corpo rientrano nei percorsi educativo-didattici che creano il passaggio dal gesto al segno.

Pertanto è preferibile favorire esperienze ludiche quali:

- rotolarsi su un grande foglio mentre con un pennarello o con una matita colorata il bambino lascia tracce del proprio movimento;
- lasciare tracce a occhi chiusi su una grande tela con un pennello intinto nella tempera;
- sdraiati a terra, muovere la braccia e nel mentre le matite colorate, impugnate da entrambe le mani, disegnano linee, macchie, forme;
- disegnare liberamente ascoltando le note di una musica;
- spruzzare colori liquidi soffiando su una cannuccia guidata dal movimento delle mani.

3 Disegnare è raccontare di sé

L'attività grafica dello scarabocchio e del disegno rappresenta per i bambini della prima e seconda infanzia, un'esperienza ludico-narrativa e senso-motoria, che offre la possibilità di lasciare tracce di sé, comunicando emozioni e sentimenti, legati a vissuti quotidiani personali e profondi (Cappelletti, 2018).

Rappresentare oggetti, eventi, situazioni comportamentali, ri-modulati attraverso il ricordo e l'immaginazione, significa comunicare la propria condizione di benessere o, al contrario, di disagio, che si è manifestata in un passato recente o che si sta attraversando nel qui e ora.

Le rappresentazioni grafiche compiute esprimono tracce reali e visibili e, al contempo, mondi celati e silenti che gli adulti (pedagogisti, educatori, insegnanti) dovrebbero soffermarsi ad osservare, evitando di compiere personali interpretazioni, che finirebbero per alterare l'autenticità stessa dei contenuti. Porsi in situazione di osservazione e di ascolto, rappresenta dunque la condizione ottimale, nei confronti dei bambini che si esprimono, compiendo tentativi, attraverso il disegno e la narrazione di sé: bambini e bambine che raccontano e condividono la personale «storia autobiografica», dando «voce» ai tratti grafici attraverso ragionamenti logici e linguaggi metaforici (Staccioli, 2018).

Per comprendere e decodificare il linguaggio grafico dei bambini è indispensabile riuscire ad ascoltarli, rispettare i loro tempi di elaborazione, stimolarli adeguatamente affinché riescano a comunicare i loro stati d'animo, considerando e rispettando i loro silenzi.

Sarebbe auspicabile rispettare l'atto creativo dei bambini nel momento in cui sono intenti nella realizzazione di scarabocchi e disegni liberi, considerando questi ultimi come veri e propri gesti/segni di auto-rivelazione, in quanto in quel

preciso istante esprimono sé stessi e comunicano la loro percezione del mondo. Essendo l'opera disegnata un'espressione di sé, l'educatore ha maggiori possibilità di ottenere informazioni e dati preziosi riguardo al bambino, nel momento in cui egli decide di raccontare spontaneamente ciò che ha creato, accompagnando così al tratto grafico, la sua storia personale.

La narrazione risponde infatti al bisogno interiore di raccontarsi, condividendolo con gli altri i vissuti personali, sia per dare ordine al caos che ciascun essere umano vive dentro di sé, sia per capirsi e comprendersi meglio (Demetrio, 2012). L'istinto espressivo-narrativo che dimora dentro ciascuno di noi è volto a soddisfare l'impulso naturale a comunicare attraverso i racconti, i quali ci hanno reso umani nel corso dei millenni (Gottschall, 2014). Il racconto di sé rappresenta una pratica educativa e creativa, in grado di generare accoglienza e rapporti di amicizia nei gruppi. A livello educativo è un approccio dalle molteplici potenzialità, in quanto rende i bambini protagonisti attivi della loro crescita e coinvolge compagni ed educatori/insegnanti in percorsi di sviluppo attraenti e ricchi di umanità.

I bambini, come gli adulti, sentono il bisogno di narrarsi in maniera originale e differente – oralmente, mediante il disegno e attraverso il corpo – per esprimersi e comunicare esperienze vissute in prima persona. Emerge una sorta di pulsione ad esprimere e condividere le proprie esperienze, da cui prende forma il «pensiero autobiografico» (Demetrio, 1996).

Le parole plasmano i pensieri e li rendono «voce», le voci sottili dei bambini diventano autentiche storie autobiografiche che accompagnano i tracciati grafici. Le modalità espressive del disegno e della narrazione vengono così a fondersi, si con-fondono diventando un corpo unico costituito da due codici simbolici altamente affini: il linguaggio narrativo e il segno grafico.

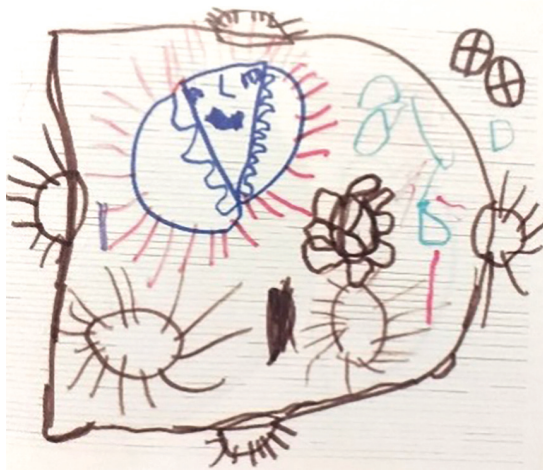


Fig. 1 (Staccioli, 2021, p. 71)

[...] Roberto (quattro anni) ha spiegato il suo lavoro e ha detto: «È il mostro cattivo che si fa lavare i denti». Poche parole, che diventano una traccia importante. Rileggiamo l'immagine. Il sole è il mostro, il mostro bambino che si lava i denti, o forse la mamma che lo aiuta a lavarglieli. Io (o la mamma) sono il sole, come soli sono gli altri personaggi che abitano la casa (la linea marrone chiusa). Ci sono finestre (in alto a destra) e un giardino (con i fiori). La situazione sarebbe idilliaca se non ci fosse il mostro, quell'io/mostro che non vuol mai lavarsi i denti, ma che alla fine «se li fa lavare» (Staccioli, 2021, p. 70).

Disegnare significa dunque, raccontarsi e viceversa, la narrazione spontanea inizia proprio con i primi gesti grafici, identificabili nello «scarabocchio», scarabocchiare per rispondere al bisogno di integrarsi alla realtà circostante (Freinet, 1971), condividendo la propria storia.

Attraverso il disegno i bambini elaborano, vivono e ri-vivono esperienze, ragionano, pensano, comunicano, costruiscono storie e mondi, compiono tutte quelle operazioni che sono punti forti per la crescita psico-fisica (Staccioli, 2018).

Si compie attività grafico-pittorica per conoscere e per capirsi, il disegno rappresenta al contempo un dialogo con sé stessi e un'attività di *problem solving*, in cui emozioni, bisogni e interessi dominano la scena (Golomb, 2004).

4 L'importanza del disegno libero nella *Pratica Psicomotoria Aucouturier*: la proposta pedagogica di Bernard Aucouturier

Bernard Aucouturier, tra i principali teorici della psicomotricità, è il fondatore della *Pratica Psicomotoria educativa e preventiva*, ha dedicato i suoi studi alla conoscenza dell'espressività motoria nei bambini e alla correlazione tra il loro agire motorio e la storia profonda affettiva di ciascuno. Il suo pensiero teorico e metodologico integra i contributi di importanti autori della psicoanalisi e della psicologia dell'età evolutiva, in particolare fa riferimento a Wallon, Winnicott e Kreisler.

Cogliere il senso dei comportamenti nei bambini è il principale intento della Pratica Psicomotoria, in particolar modo riuscire a comprendere ciò che essi esprimono del proprio mondo interiore, attraverso il movimento. L'azione educativa della Pratica, con una precisa organizzazione spazio-temporale, favorisce lo sviluppo psicologico dei bambini, partendo dal piacere di agire in relazione con gli altri.

La Pratica Psicomotoria educativa e preventiva è una pratica che accompagna le attività ludiche del bambino. È concepita come un percorso di maturazione che favorisce il passaggio «dal piacere di agire al piacere di pensare» e rassicura il bambino nei confronti delle sue angosce. [...] L'asilo nido e la scuola materna sono i luoghi privilegiati per questa Pratica; [...] (Aucouturier, 2005, p. 25).

La realizzazione della Pratica richiede condizioni istituzionali ben precise, all'interno di asili nido, scuole dell'infanzia e altre istituzioni educative che accolgono bambini, quali:

- un'*équipe* educativa con mentalità aperta e traguardi comuni, centrati sul valore delle azioni che promuovono i processi di apprendimento e i differenti

linguaggi (motorio, verbale-narrativo, espressivo-creativo, emozionale), che favoriscono la libertà di espressione e il gioco spontaneo, considerando le potenzialità di ciascun bambino all'interno del gruppo e avvalorando l'esperienza dei bambini;

- la sala di Pratica Psicomotoria è uno spazio accogliente, curato e luminoso, in grado di accogliere i bambini con materiale psicomotorio e materiale ludico per favorire i linguaggi espressivi (costruzioni, travestimenti, pennarelli, pastelli a cera, matite, penne biro);
- la preparazione dell'équipe educativa per comprendere il senso della Pratica e gli obiettivi, le metodologie e lo sviluppo psicologico del bambino attraverso il movimento.

I principali intenti della Pratica consistono nel favorire, innanzitutto, lo sviluppo della funzione simbolica, attraverso il piacere dell'azione, il piacere del gioco e del creare, aiutando i bambini nel passaggio ai diversi piani di simbolizzazione; tutto ciò darà loro la possibilità di vivere il percorso partendo dal *piacere di agire* sino ad arrivare al *piacere di pensare l'agire*, all'interno di un'organizzazione ben strutturata. Altro scopo della Pratica consiste nel promuovere il processo di rassicurazione dalle angosce per accoglierle e allontanarle, attraverso il piacere delle attività ludiche; *lo sviluppo dei processi di decentrazione* (Aucouturier, 2005, p. 156) costituisce un altro traguardo della Pratica, ovvero il piacere di pensare, di apprendere e di possedere la padronanza delle conoscenze.

Durante l'attività psicomotoria, i bambini provano piacere ad esprimersi, ad agire, a giocare, a trasformarsi e vanno sollecitati e aiutati in questo, ma è indispensabile oltre all'attività motoria, supportarli e guidarli all'utilizzo di altri mezzi espressivi come il disegno, le costruzioni, la narrazione/il linguaggio. Dopo la fase dell'espressività motoria, i bambini vengono accolti dagli educatori psicomotricisti PPA negli spazi dell'espressività plastica, con le costruzioni, e nell'angolo dell'espressività grafica, con il disegno, precedentemente allestiti. Le esperienze del costruire e del disegnare offrono la condizione utile e necessaria per accedere ad un altro livello di capacità di simbolizzazione e decentrazione, affinché tutti possano percorrere il processo di maturazione per favorire la crescita. Soffermandosi sul valore del disegno libero, Aucouturier afferma che:

Il disegno permette al bambino di proiettare la sua storia affettiva e di risolvere o attenuare alcuni conflitti relazionali. [...] il disegno, da solo, può essere mezzo di espressione della pulsionalità distruttiva attraverso la violenza delle prime tracce grafiche come gli scarabocchi o i punteggiamenti, o più semplicemente attraverso una vera e propria lacerazione del disegno (Aucouturier, 2005, p. 184).

Per rappresentarsi i bambini utilizzano dapprima tracce verticali e orizzontali, forme circolari, punteggiamenti, scarabocchi, che saranno sempre più complete nell'ordine della linea evolutiva.

All'interno del *setting* grafico-espressivo, i bambini vengono stimolati al dialogo, a raccontare i propri disegni per favorire il processo di decentrazione; la Pra-

tica psicomotoria educativa non interpreta, non giudica, al contrario si limita ad osservare e ad ascoltare le loro narrazioni, ponendo domande dirette e comprensibili che evitano di invadere la sfera personale e di interpretare possibili significati. Si può chiedere al bambino «Raccontami la storia del tuo disegno» oppure «Che storia hai disegnato?» e in base alle risposte che fornirà, verrà supportato a verbalizzare

i collegamenti che esistono tra le diverse rappresentazioni grafiche, collegandole e dando loro senso (Aucouturier, 2005, p. 185).

Le narrazioni che i bambini esprimono attraverso il disegno, rappresentano una modalità per ri-vedere, ri-vivere e ri-modulare le esperienze vissute quotidianamente; le stesse rappresentazioni grafiche che compaiono nel foglio sono al tempo stesso un intreccio tra realtà, finzione, immaginazione, trasformazione e illusione, per riuscire a capire il mondo reale e integrarsi ad esso. Racconti e immagini

presentano singoli elementi apparentemente scollegati fra loro, ci parlano con un linguaggio duplice che è fatto di significati e di significanti. [...] Raccontare con il disegno è anche parlare con sé stessi, è ripercorre eventi, risentire emozioni, recuperare ricordi, esplicitare desideri realistici o fantastici. [...] È rendere visibile la propria versione dei fatti. (Staccioli, 2021, p. 63).

La storia del disegno raccontata dal bambino durante o alla fine dell'esperienza grafo-motoria può essere trascritta dall'educatore in modo chiaro e leggibile su un altro foglio: questo permetterà al bambino di avere a disposizione due differenti simbolizzazioni, una spaziale legata al disegno e l'altra temporale, inerente ai suoi pensieri e alla sua narrazione e tradotta nello scritto. Pur non avendo acquisito l'abilità di letto-scrittura, la sovrapposizione rappresenta un ausilio efficace per raggiungere la decentrazione. L'adulto, durante l'attività di trascrizione, può sottolineare con lo strumento grafico o con la voce alcune parole significative relative ai contenuti empatico-emozionali del bambino.

Intorno ai 4/5 anni, i bambini riescono a descrivere e a collegare verbalmente le varie esperienze grafiche presenti nel proprio disegno, ciò si evince anche dai collegamenti osservabili tra le differenti immagini, si desume una sorta di continuità del tratto e del racconto. Parallelamente il raccontarsi è indispensabile per il bambino anche per lo sviluppo delle sue abilità linguistiche. I più piccoli invece si limitano a descrivere le immagini, accompagnando i gesti alle parole.

I disegni realizzati vengono conservati in cartelle personali poste in un armadio, in cui ogni bambino ripone il proprio elaborato e durante l'anno per ben due o tre volte viene chiesto a ciascuno di stendere a terra i disegni in ordine cronologico, dal primo all'ultimo. Questa pratica significa per il bambino ripercorre la propria esperienza personale, ricordandola, collegandola e sistematizzandola, sia dal punto di vista cognitivo che emozionale.

Dare senso e correlare parole (le narrazioni, i dialoghi dei bambini), rappresentazioni (disegni dei bambini) ed espressività motoria (azione, gioco, movi-

mento) significa per l'educatore psicomotricista comprendere le esperienze dei bambini e vivere le loro emozioni, senza però restarne intrappolato. Per Aucouturier si tratta di uno stato psicologico-somatico definito *empatia tonico-emozionale* (Aucouturier, 2005), o meglio comprendere il bambino senza identificarsi in esso, rimanendo a quella giusta distanza che gli permetterà di aiutarlo in caso di bisogno.

5 Sinergia e benessere mente-corpo: i linguaggi ludico, grafico-espressivo e narrativo

Gioco, disegno e narrazione sono dunque altamente correlati e rappresentano mediazioni forti, di cui i bambini si avvalgono per assicurarsi il proprio benessere mente-corpo e integrarsi alla realtà circostante.

L'esperienza ludica, in particolare il gioco spontaneo e simbolico («di finzione»), e le altre mediazioni collegate ad essa, come le immagini, il disegno (che inizialmente è scarabocchio e assume poi una metamorfosi in disegno e infine muta in ciò che definiamo scrittura) e la narrazione, intesa come storie, fiabe e favole narrate, rappresentano linguaggi simbolico-espressivi che possono essere definiti come vere e proprie manifestazioni o espressioni del sé, dettate da spinte biologiche, originarie (Dewey, 1949) da concepire in ottica sinergica e di interazione; si manifestano quasi sempre all'unisono, così da favorire il cosiddetto processo di rassicurazione (Aucouturier, 2018), teso a favorire una condizione di benessere mente-corpo, grazie al linguaggio semplice e metaforico che queste contengono. Attraverso il linguaggio metaforico è possibile esprimere il proprio sé, le proprie storie e trame personali.

I linguaggi ludico, grafico-espressivo e narrativo (storie, fiabe, favole) rappresentano manifestazioni simboliche che attraversano il bambino, ma di cui, come accade nei sogni, non possiede il pieno controllo; rappresentano strumenti espressivi che utilizza spontaneamente, grazie ai quali offre all'adulto un accesso alla sua intimità: il bambino gioca, contemporaneamente esprime le proprie emozioni, paure, desideri, gioie, ma anche le angosce, i bisogni e le potenzialità attraverso l'espressione grafica, comunica la propria naturale essenza che lo contraddistingue da ogni altro. Si esercita, si allena giocando, disegnando e raccontando per integrarsi alla realtà (Freinet, 1971), attraverso i confini dell'immaginazione e della fantasia, comunicando agli altri, compagni e adulti, la sua condizione di benessere o di sofferenza e inquietudine. Comunica attraverso il gioco, il disegno e la narrazione la propria trama personale, ovvero la sua storia, la sua identità (Demetrio, 1996).

Queste mediazioni diventano, in tal modo, strumento fondamentale di cui l'adulto, educatore/insegnante, dispone per mettersi in sintonia con il bambino; favoriscono il suo benessere, intrapsichico e interpersonale, affinché egli si ponga in sintonia con sé stesso e con gli altri.

Osservare con fine intenzionale dei bambini impegnati nelle attività espressive – ludico-spontanea, grafico-pittorica libera e comunicativo-narrativa – offre la possibilità di comprendere la loro abilità nel creare giochi, nel raccontare e raccontarsi, nel disegnare, nel costruire e nel modellare.

Nel gioco spontaneo i bambini si rotolano, dondolano, cadono, si rialzano, si nascondono aspettando di essere ritrovati, costruiscono e distruggono, separano e riuniscono, riempiono e svuotano; nel gioco simbolico, o di finzione, invece si trasformano, facendo finta di essere principi, principesse, personaggi dei cartoni animati, di essere la mamma o il papà che preparano da mangiare al piccolo, che gli raccontano una storia, che aiutano a vestirlo. Giocano anche a scarabocchiare e a disegnare, a modellare materiali plastici come la creta e l'argilla. Sono giochi universali appartenenti a ogni cultura (Aucouturier, 2018).

Queste espressioni, vissute in maniera spontanea, sono così importanti per il bambino da permettergli

di trasformare il mondo secondo la propria onnipotenza magica e di trasformare se stesso creando il mondo della realtà. Il bambino vuole poter dominare il mondo e integrarsi nello stesso poco a poco, verso la realtà (Aucouturier, 2018).

Ciò gli consente di costruire la propria identità, che emerge serenamente nei primi anni di vita solo nel caso in cui viene circondato da figure adulte di riferimento che lo sostengono in questo processo evolutivo, offrendogli la possibilità di esprimersi spontaneamente attraverso mediazioni forti (il gioco, il disegno e la narrazione), accogliendolo con amore e trasmettendogli messaggi incoraggianti e rassicuranti (Oliverio Ferraris, 2022).

La narrazione è contraddistinta da una notevole forza emotiva e dal passaggio di valori e ideali culturali: rappresenta un apparato psicologico fondamentale per l'umanità, in particolare per l'infanzia. Rappresenta un valido e utile strumento in ambito educativo, in quanto il meccanismo narrativo può avvenire attraverso differenti canali: il linguaggio orale, la scrittura, il disegno, le immagini, il corpo. Il processo che la narrazione attiva consiste proprio nella relazione educatore/insegnante e bambino/a, che iniziano a esplorarsi a vicenda: il bambino si accorge che ad esempio l'adulto è attirato dal suo disegno e avverte di essere meritevole di attenzione; simultaneamente, l'educatore entra a contatto con i suoi contenuti e le sue emozioni rilevanti.

Considerando la narrazione, il disegno e il gioco come espressioni di sé, è possibile per l'educatore/insegnante assicurarsi informazioni preziose sul bambino per conoscerlo in modo più approfondito. Questo processo di ascolto-osservazione avviene all'interno di una posizione di accettazione: ascoltare e osservare ciò che viene narrato e disegnato e messo in atto attraverso il corpo, senza attribuire significati e/o accezioni. La narrazione, il gioco e il disegno rappresentano esperienze libere e spontanee, di conseguenza si dovrebbe accettare quello che il bambino intende condividere: una domanda da parte dell'adulto potrebbe essere percepita come invadente e portare a interrompere il flusso creativo.

In tal senso, l'esperienza ludico-grafico-narrativa diventa per il bambino una pratica di autorivelazione e cura di sé, permettendogli di conoscere sé stesso, i suoi vissuti, di entrare in contatto con le parti più intime, in un percorso di incontro/scontro con emozioni e pensieri.

Riferimenti bibliografici

- Aucouturier B. (2005). *Il metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e Pratica Psicomotoria*. Milano: FrancoAngeli.
- Aucouturier B. (2018). *Agire, giocare, pensare. I fondamenti della pratica psicomotoria, educativa e terapeutica*. Milano Cortina: Raffaello.
- Bettelheim B. (1976). *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Knopf. Trad. it. *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli, 2001.
- Bruner J.S. (1969). *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando.
- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J.S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cappelletti A. (2018). *Disegno e narrazione al nido. Spunti di riflessione, esperienze e attività*. Trento: Erickson.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (a cura di) (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1996). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1938).
- Freinet C. (1971). *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Golomb C. (2004). *L'arte dei bambini. Contesti culturali e teorie psicologiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gottschall J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Maksymowicz L. (2022). *La bambina che non sapeva odiare*. Milano: Solferino.
- Oliverio Ferraris A. (1978). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Oliverio Ferraris A. (2018). *Prova con una storia. I racconti giusti per rispondere alle grandi domande dei bambini*. Milano: BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.
- Oliverio Ferraris A. (2022). *La costruzione dell'identità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Staccioli G. (2018). *Pensieri colorati. Le bambine e i bambini raccontano con il disegno*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Staccioli G. (2021). *Pensare con le immagini. Capire l'infanzia attraverso i disegni delle bambine e dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Zavalloni G. (2012). *La pedagogia della lumaca*. Bologna: EMI.

Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia

Maria Teresa Trisciuzzi*¹, Dalila Forni**²

Riassunto: La Letteratura per l'infanzia è oggi parte di un universo multimediale dove diversi mezzi vanno a dare vita alle storie non soltanto attraverso la parola, ma anche grazie all'ausilio di immagini, suoni, animazioni, interazioni. Le storie mantengono quindi la loro importanza tanto formativa quanto di intrattenimento, di sogno, ma questi risultati sono raggiunti attraverso contaminazioni e sperimentazioni in continua trasformazione. Il «baule dei sogni» dove le storie vengono custodite, un mondo di fantasia ed esplorazione di sé e dell'altro, è quindi arricchito da diversi strumenti narrativi sviluppati su diverse fasce d'età. L'articolo vuole esplorare l'importanza delle narrazioni per bambini e ragazzi nelle loro diverse forme, dalle più classiche alle più attuali, sottolineando intrecci, elementi ricorrenti e cambiamenti. Si fornirà pertanto una panoramica dei mezzi e dei formati narrativi oggi utilizzati per scrivere e raccontare storie per l'infanzia e l'adolescenza, in un *excursus* che dal fiabesco ai classici arriverà fino al cinema e alle narrazioni interattive, passando per la narrativa visiva veicolata da albi illustrati e fumetti nelle loro numerose conformazioni.

Parole chiave: letteratura per l'infanzia, fiaba, classici, albo illustrato, cinema.

English title: The trunk of dreams. Old and new forms of storytelling for children.

Abstract: Children's Literature is currently part of a multimodal universe where different means are used to bring stories to life not only through words, but also with the help of images, sounds, animations, and interactions. Therefore, stories maintain their relevance both as educational and as entertaining tools, but these results are achieved through contaminations and experimentations which are undergoing constant transformation. The 'trunk of dreams' where stories are kept, a world of fantasy and exploration of the Self and the Other, is therefore enriched with different narrative tools developed for a wide range of age groups. This article aims to explore the importance of narratives for children and young people in their different forms, from the most classic to the most up-to-date, emphasizing intersections, recurring elements and transformations. It will therefore provide an overview of several narrative means and formats used to write and tell stories for children and adolescents, in an *excursus* that goes from fairy tales to the classics, to cinema and interactive storytelling, passing through the visual narrative conveyed by picture books and comics in their many shapes and forms.

Keywords: children's literature, fairy tales, picturebooks, comics, cinema.

* Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano. Email: mariateresa.trisciuzzi@unibz.it

** Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze. Email: dalila.forni@unifi.it

¹ Paragrafi 1-4.

² Paragrafi 5-8.



1 Gli archetipi della complessità. La letteratura per l'infanzia

La letteratura per l'infanzia e per adolescenti può essere considerata un fenomeno culturale e sociale estremamente complesso. La sua produzione editoriale, composta dalla sfera della letteratura classica e contemporanea di qualità, è sempre stata caratterizzata da un repertorio di personaggi e oggetti, situazioni e paesaggi, archetipi e *topoi*, metafore e simboli, che sorreggono processi creativi ed antinomici: separa e mescola, sostituisce e rielabora, narra e riscrive, contrae e dilata, recupera e distrugge. Un atteggiamento culturale e sociale ma, da sempre, anche politico che caratterizza l'operato delle avanguardie artistiche (Barsotti, Cantatore, 2019).

La letteratura per l'infanzia e per ragazzi si distingue per l'utilizzo trasversale di generi e linguaggi, tecniche e stili, non risparmiando né sull'età dei destinatari ai quali si rivolge né, tantomeno, sulle infinite possibilità espressive di cui l'arte si può avvalere. In essa si trova l'unione della tradizione con le fantasie avveniristiche, senza perdere traccia del suo passato ma, anzi, ritrovandolo nella contemporaneità grazie a nuovi linguaggi, presentati in questo articolo.

Con la letteratura per l'infanzia ci si addentra in un territorio di frontiera (Boero, 1997, pp. 9-10; Trisciuzzi, 2020a), vastissimo e in continuo mutamento, al punto da rendere inutile ogni tentativo di segnare un confine, di marcare una proprietà, di porre, insomma, dei paletti disciplinari. Si sconfinava in territori che hanno le radici nel passato, restano ancorate talvolta nel presente ma, senza indugio, spesso strizzano l'occhio verso il futuro; sempre però senza la pretesa di difendere un territorio, magari con l'aiuto dei mezzi corazzati delle teorie o con la copertura aerea delle definizioni. Stare alla frontiera, dunque, come afferma Pino Boero, è importante per trovare zone franche, spazi di libertà tra generi e temi dedicati al mondo dell'infanzia.

La letteratura per l'infanzia è un inestimabile baule dei sogni dell'infanzia. L'immaginazione, i pensieri dei bambini sono sottili e pungenti. Alle volte possono essere così affilati da penetrare in quei territori di frontiera più impervi riuscendo a cogliere immediatamente l'essenza di cose e relazioni. Sono acuti ma estremamente leggeri, fragili e volatili, se non li fermi subito si smarriscono tra le pieghe della realtà che li disperde. «Un bambino è una persona piccola, con piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie, ma non per questo con idee piccole» (Alemagna, 2008).

Così, alla maggior parte delle bambine e dei bambini non è concesso il diritto di *riconoscere* la qualità dei propri pensieri e rendersi conto della loro profondità (Lorenzoni, 2014). A molti non è concesso nemmeno di arrivare ad esprimerli, perché un pensiero che non trova ascolto difficilmente prende forma e respiro. Una moltitudine innumerevole di connessioni e vere e proprie intuizioni infantili restano dunque celate, perdendosi in un labirinto infinito senza avere nessuna Arianna che li possa ricondurre alla luce del sole, poiché sminuiti e privati della dignità che nasce dal *credere* nella propria capacità di pensiero.

Come affermava il medico e maestro ebreo polacco che accompagnò i suoi piccoli allievi fin nell'Hager nazista, Janisz Korczak: «è faticoso ascoltare i bambini... Avete ragione... Poi aggiungete: perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, inclinarsi, farsi piccoli. Ora avete torto. Non è questo che più stanca. È piuttosto il fatto di essere obbligati ad innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti. Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi. Per non ferirli» (Korczak, 2011).

2 Die kleine Meerjungfrau: la mitologia per bambini e ragazzi

Numerosi autori, collane ed illustratori hanno rappresentato o stanno ancora rappresentando le «punte di diamante italiane» della letteratura mitologica degli ultimi cento anni. Prima fra tutti, ricordiamo la nota scrittrice Laura Orvieto, dalla cui penna nasce il libro *Storie della storia del mondo*.

Laura Cantoni Orvieto (1876-1953) (Poesio, 1971) è stata la prima vera scrittrice italiana per ragazzi che si dedicò espressamente alla mitologia. Il libro della Orvieto può essere definito dalla critica di genere (Grandi, 2011) il capostipite della letteratura mitologica nel nostro Paese, essendo inoltre il primo testo sulla mitologia in Italia pensato e realizzato intenzionalmente per i bambini.

Laura ebbe durante l'infanzia come istitutrice la scozzese Lily Marshall. Lily introdusse la sua giovane allieva alla lingua e alla cultura inglese: fu dunque lei con ogni probabilità che fece conoscere a Laura gli adattamenti mitologici per l'infanzia scritti in area anglosassone. Si trattava di storie che successivamente ispirarono la scrittrice. Nel 1898 Laura sposò Angiolo Orvieto, un suo lontano parente.

Nel 1911 – anno in cui si ricordano la guerra di Libia e il suicidio di Salgari – Laura mandò alle stampe *Storie della storia del mondo* (Orvieto, 1911) il primo vero e proprio racconto mitologico per bambini nel nostro Paese: l'autrice nel testo si mostra mentre racconta gli episodi salienti della guerra di Troia ai suoi due piccoli figli Leo e Lia, i quali pongono domande, avanzano giudizi, offrono opinioni su quegli eventi a volte sanguinosi, a volte tristi, a volte teneri o sorprendenti (Grandi, 2011; Grandi, 2020b, pp. 169-184).

Storie della storia del mondo ebbe da subito un buon successo editoriale ed è tuttora in libreria: nel 2011, in occasione del centenario dalla prima edizione, è stata fatta di questa pubblicazione una nuova accurata riedizione con le illustrazioni di Cristina Storti Gajani (Orvieto, 2011).

Questa scrittrice, come sottolinea William Grandi, ha inserito nella trama dei suoi scritti la sua «idea di educazione affettuosa, incentrata sul rispetto della psiche infantile, soprattutto della fantasia» (Grandi, 2011, p. 104). Infatti, il mito offre al lettore l'occasione per riflettere sui valori umani, proprio poiché non elude i temi difficili e i contenuti forti, ma li affronta, ponendo il lettore di fronte a questioni come l'abbandono, la morte, la rabbia, l'odio. Il mito – e come vedremo successivamente anche la fiaba –

sonda l'animo umano e offre la possibilità di scomporre e ricomporre il puzzle degli eventi ed affrontare le difficoltà, superando quegli ostacoli che nella vita quotidiana sembrano troppo alti o invalicabili. Vladimir Propp

riteneva che mito e fiaba differissero non tanto per la loro forma, quanto piuttosto per la loro funzione sociale: Ercole parte alla ricerca delle mele d'oro come molti protagonisti di fiabe, ma Ercole era oggetto di culto, mentre i protagonisti delle fiabe no, in quanto questi ultimi sono percepiti come personaggi di un'opera artistica e non di una verità religiosa (Grandi, 2011, p. 50).

Va segnalato infine che già negli anni Venti e Trenta del secolo scorso *Storie della storia del mondo* fu tradotto in francese e in inglese rimanendo a lungo in catalogo: si pensi che l'edizione francese rimase in libreria almeno fino alla fine degli anni Novanta del secolo scorso (Grandi, 2011, pp. 104-105). Si tratta di un caso più unico che raro: i libri italiani per l'infanzia tradotti in lingue straniere tra Ottocento e Novecento furono pochissimi; purtroppo ancora oggi l'editoria italiana per ragazzi soffre questa mancanza di diffusione all'estero. Se si tolgono i notissimi *Pinocchio* e *Cuore*, non c'erano allora molti altri testi italiani in lingua straniera. A parte, infatti, una selezione di fiabe scritte da Luigi Capuana, gli unici altri libri italiani per l'infanzia presenti nei mercati stranieri erano i testi mitologici di Laura Orvieto.

Oltre a Laura Cantoni Orvieto, in Italia la narrativa mitologica ha trovato terreno fertile nelle pagine di altri noti autori tra cui Gherardo Ugolini, Mino Milani, Roberto Piumini, Gianni Rodari, Beatrice Masini e Giovanni Nucci. Ma anche Tomaso Monicelli, giornalista e letterato, padre del più conosciuto regista Mario Monicelli; Umberto Gozzano, scrittore per bambini e giornalista, cugino del poeta Guido Gozzano; Azalia Arici, insegnante e finissima latinista, che fu professoressa di Primo Levi. Agli inizi del Novecento erano poche le collane specifiche per chi avrebbe voluto approfondire le sue letture sul mito; solo tre si distingueranno per questo interesse: «Miti, storie, leggende» della Paravia, uscita dagli anni '20 agli anni Cinquanta, «Il filo di Arianna» della Mursia, pubblicata più tardi a partire dagli anni Sessanta e, anche se considerata più «generalista», «La Scala d'Oro», edita a partire dagli anni Trenta per la casa editrice torinese UTET. Ad accompagnare le parole, le immagini rimandano ad un mondo passato che solo le matite più abili possono farci esplorare. Si pensi a Carlo Salodini, che tra le due guerre sembrava riproporre le scultoree istanze dell'immaginario fascista con le sue figure rigide e severe, a Carlo Parmeggiani, che per «La Scala d'Oro» creò immagini di eroi dai corpi atletici attingendo alle figurazioni della romanità classica. Artista di rilievo e noto «figurinaio» fu anche Carlo Nicco, che dal 1926 in poi illustrò tutti i volumi della collana «Miti, storie, leggende». Per arrivare ai nostri giorni con l'illustratore italo-argentino Fabian Negrin, considerato dal punto di vista figurativo uno dei migliori interpreti contemporanei del mito per ragazzi.

Fuori dai confini italiani, il mito trovò ampio respiro nella letteratura te-



desca, ed in particolare nelle opere maggiori di Goethe, autentico esploratore, sospeso tra ideale classico e *sturm und drang*. Nelle sue poesie, nelle sue opere, il mito trova fortissimi richiami. Partendo da una sua affermazione, «interessarsi ai miti significa occuparsi della storia dell'uomo nel senso più alto», ricordiamo una delle sue poesie più belle, *Die Lorelei*, che narra di una sirena i cui canti adescatori traevano in inganno i curiosi naviganti, ammaliandoli, e ponendo fine alle loro vite:

Ich weiß nicht was soll es bedeuten,
 Dass ich so traurig bin;
 Ein Märchen aus uralten Zeiten,
 Das kommt mir nicht aus dem Sinn.
 Die Luft ist kühl und es dunkelt,
 Und ruhig fließt der Rhein;
 Der Gipfel des Berges funkelt
 Im Abendsonnenschein.
 Die schönste Jungfrau sitzet
 Dort oben wunderbar;
 Ihr gold'nes Geschmeide blitzet,
 Sie kämmt ihr goldenes Haar.
 Sie kämmt es mit goldenem Kamme
 Und singt ein Lied dabei;
 Das hat eine wundersame,
 Gewaltige Melodei.
 Den Schiffer im kleinen Schiffe
 Ergreift es mit wildem Weh;
 Er schaut nicht die Felsenriffe,
 Er schaut nur hinauf in die Höh.
 Ich glaube, die Wellen verschlingen
 Am Ende Schiffer und Kahn;
 Und das hat mit ihrem Singen
 Die Loreley getan.

3 *Kinder- und Hausmärchen*. La voce delle fiabe

La fiaba ha le sue radici storiche nelle società arcaiche, trattiene modelli religiosi magici, strutture sociali e itinerari educativi e ha continuato a rappresentare il cuore della letteratura popolare fino all'inizio dell'età moderna. Con l'avvio compiuto della Modernità si ricolloca nel nuovo contesto attraverso due percorsi: passando dall'oralità alla scrittura, seppur dialettale – si pensi a Giambattista Basile e il suo *Lo cunto de li cunti* – e poi dando vita alla moda colta del fiabesco che si attiverà in Francia tra il Re Sole e l'Illuminismo; scivolando sempre più sensibilmente verso l'infanzia, man mano che la coscienza popolare si emancipa dalla *Weltanschauung* magico-religiosa e che la società borghese ha bisogno di

costruire una letteratura per l'infanzia, per fini educativi e formativi, per conformare il popolo ai valori sociali, comuni e riconosciuti. Per far ciò ha però bisogno di una fiaba rinnovata, scritta ed elaborata secondo criteri nuovi, secondo *itinera* più etico-sociali, più individualistici, più borghesi (Cambi, 2005, p. 50).

All'inizio del XVIII secolo la letteratura è dominata dal genere letterario della fiaba, genere che da una parte sostituisce la narrazione di ampio respiro del XVII secolo, il romanzo, e dall'altra quanto rimane ancora della novella toscana.

Per quanto concerne il processo rielaborazione a cui è stato sottoposto il racconto popolare, ricordiamo il Seicento francese e come esempio l'opera di Charles Perrault, *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*, meglio noto come *Contes de ma mère l'Oye*. Attraverso quest'opera, la fiaba si arricchisce di componenti letterarie e colte che manifestano una rielaborazione della fiaba popolare magica. Da questo punto di vista, lo scrittore francese costituisce un momento di rottura nella storia occidentale della fiaba, che con lui passa dalla forma popolare orale a quella scritta, colta e aristocratica. Oltre ad essere una trascrizione del materiale fiabesco popolare, risulta essere un'opera sottoposta ad una rielaborazione mediante legami letterari. In seguito a tale processo, l'ambiente di corte si inserisce nel mondo del genere fiabesco popolare e lo contamina delle sue figure: dame di corte belle ed eleganti, castelli dalle mille stanze nascoste, orchi orribili e fate spietate. Con Perrault si costituisce il modello della fiaba moderna d'autore, all'interno della quale trovano un punto d'incontro la tradizione popolare e la rielaborazione letteraria. Tale modello porta alla creazione di una forma narrativa più elaborata, in cui la componente del viaggio iniziatico, proprio della fiaba popolare orale, rimane forte nella sua connotazione originaria, pur subendo anch'essa quel processo di elaborazione in chiave colta cui va incontro il racconto. Perrault ha dunque costituito un vero e proprio punto di rottura, determinando il passaggio dalla fiaba popolare a quella moderna, il cui modello rimane vivo durante tutto l'Ottocento. La fiaba, ci ricorda Susanna Barsotti, come del resto tutta la letteratura per l'infanzia, nell'Ottocento diventa racconto che insegna, lasciando emergere la sua valenza educativa non soltanto nei contenuti ma, soprattutto, nel suo uso e nella sua diffusione culturale (Barsotti, 2006, p. 45).

Con l'affermarsi della Rivoluzione Francese, i bisogni e gli interessi delle classi inferiori assunsero nuovamente rilevanza e vi fu un mutamento nella prospettiva socioculturale e, in seguito a tale scenario, la pratica della fiaba si andò affievolendo. Nonostante tali cambiamenti, le fiabe letterarie francesi continuarono ad esercitare una forte influenza in Germania, ed autori, quali Jacob Ludwig Grimm e Wilhelm Karl Grimm, conosciuti come i fratelli Grimm, poterono trarre profitto dalla moda francese della pratica delle fiabe. I fratelli Grimm raccolsero i racconti antichi popolari orali in tedesco e li rielaborarono secondo la forma di fiabe letterarie, le *Kinder und Hausmärchen*, esercitando anche in questo caso una profonda influenza sugli adulti, ma soprattutto sui bambini di tutto il mondo occidentale.



Lo sviluppo del genere fiabesco si articola dunque secondo due percorsi. Da un lato, passando dall'oralità alla scrittura, diede vita alla moda colta del fiabesco nella Francia del Re Sole fino all'Illuminismo. Dall'altro, la fiaba si avvicinò al mondo dell'infanzia, via via che la borghesia in ascesa ebbe bisogno di dare corpo ad una letteratura per l'infanzia con fini educativi e formativi a valori sociali unanimemente riconosciuti come validi. Le fiabe e i racconti popolari diedero voce, attraverso le loro immagini oniriche, alla possibilità di utopie alternative e, per tale ragione, le classi dominanti misero inizialmente la fiaba in disparte per poi riscoprirla e riadattarla secondo i propri interessi. La fiaba venne infatti rielaborata secondo i nuovi criteri e impiegata come strumento di trasmissione di valori sociali e la cultura diventò fattore di unità e consenso.

Afferma Jack Zipes, che

tutte le prime antologie dimostrano un cambiamento di stile narrativo che non solo altera la prospettiva popolare originaria e reinterpreta l'esperienza dei primi narratori, ma che elabora anche i contenuti di una nuova ideologia. Questo fu soprattutto evidente in Francia alla fine del XVII secolo (Zipes, 2004, pp. 41-42).

La fiaba va affrontata con strumenti alti e complessi quali quelli della ricerca storica, testuale, letteraria, antropologica, psicologica in modo da permettere il risalto la sua versatilità e la sua complessità strutturale. Difatti, come afferma Franco Cambi,

dopo gli apporti di Jung o di Bettelheim, di Calvino o di Propp, di Lüthi o di Thompson, di Greimas o di Callois, ecc. possediamo della fiaba un'immagine che ne contrassegna, in modo particolare, la *complessità*, intesa come pluralismo di livelli cognitivi e espressivi, intreccio di piani semantici, testualità compatta che racchiude elementi sincronici e diacronici diversi; complessità che si manifesta come il carattere dominante più specifico di questo racconto relativo a un percorso di esperienza (o viaggio) costellato di prove e sviluppato in una dimensione tra reale e fantastica in cui l'eroe si afferma come vincitore, e sempre facendo approdare il racconto al lieto fine, che chiamiamo fiaba (Cambi, 2005, p. 15).

I territori del fiabesco ancora oggi esercitano il loro fascino sulla produzione destinata ai giovani e giovanissimi lettori. La fiaba, in forza della sua capacità di viaggiare nello spazio nel tempo, mutando forma ed adattandosi a nuove epoche storiche e nuovi linguaggi, si insinua talvolta silenziosamente, nelle diverse forme di racconto, lasciandosi cogliere per tracce e indizi. Così, alcuni autori contemporanei rielaborano le forme del fiabesco confermandone la potenza narrativa.

4 Romanzi classici e contemporanei

Molti libri dall'inestimabile valore affettivo vengono abbandonati, dimenticati in soffitte o cantine, lasciandosi dietro però una traccia profonda nella nostra vita

di adulti. Briciole che ritroveremo nella nostra memoria e ci riporteranno, se le seguiamo, ad indimenticabili letture o a meravigliose figure da guardare (Faeti, 2011) e ricordare provenienti da preziosi ricordi della propria infanzia. Non perché fossero necessariamente letture importanti, serie o classiche, ma perché si trattava quasi immancabilmente di libri di grande qualità e curati, che stimolavano l'immaginazione, confezionati ottimamente, spesso anche bizzarri ma, in ogni caso talmente originali che capaci di lasciare un segno. Libri a cui non ci si poteva, uno ad uno, non affezionare (Grilli, 2012, p. 13).

Ci sono delle illustrazioni che hanno il potere di farci tornare indietro nel tempo. Sono immagini che riaffiorano dalla nostra memoria bambina, viste su un libro o in televisione, e che per qualche motivo ci hanno colpito nel profondo e, anche se in superficie ce ne siamo dimenticati, all'improvviso riemergono nella mente e istantaneamente permettono di rivivere quelle sensazioni provate la prima volta.

Per me, ad esempio, una di queste immagini sono i disegni che si trovano in uno dei libri di Maurice Sendak, *Outside Over There* (Sendak, 1981). L'opera, considerata da Sendak il suo libro preferito e anche il più personale, è stata di ispirazione per il film cult fantasy *Labirinth*, di Jim Henson del 1986, in cui una ragazzina di sedici anni deve compiere un viaggio al centro di un immenso *altrove* ultraterreno e demoniaco, per salvare suo fratello minore dalle grinfie di un Re Goblin. Come tutte le più grandi fiabe, *Outside Over There* ha la misteriosità, la profondità e la molteplicità di significati di un sogno, mentre si scende con Ida nella grotta del Goblin degli Inferi, e dove ciò che è esteriore diventa interiore e dove tutto ciò che si è perso può essere ritrovato.

Nel mondo di Sendak, le storie si svolgono come sogni, le immagini si collegano emotivamente e in modo sereno, non secondo la logica imposta dagli adulti quando sono svegli e razionali. In gran parte del suo lavoro, la bellezza e il dolore camminano insieme, mano nella mano. Si può dire che *Outside Over There* ha il potere di conquistare attraverso l'arte e l'ingegno, ricordando agli adulti, in particolar modo ai genitori, la complicata responsabilità che richiede loro di essere fiduciosi ma realistici sulle terribili cose selvagge che sono là fuori.

Afferma Sendak:

in gran parte si basa su ciò che mi spaventava di più quando ero un bambino. Mi ricordo che, quando ero davvero molto piccolo, guardavo un libro che raccontava di una bambina che veniva presa alla sprovvista da un temporale. Indossava un grande impermeabile giallo e un paio di stivali e la pioggia cadeva sempre più forte, mano a mano si accumulava sul terreno e si riversava nei suoi stivali e, arrivato a questo punto, smettevo sempre di leggere. Mi faceva troppa paura. Non ho mai saputo che cosa le capitasse in seguito [...]. Perciò *Outside Over There* riguarda in parte quella paura.

Infatti, continua Sendak, «nelle fiabe, nelle opere di fantasia, ricreiamo e sdrammatizziamo i momenti terrificanti propri dell'infanzia» (Sendak, 2021, pp. 252-255; Cott, 2017).



Lo psicoanalista Bruno Bettelheim nel 1976 affermò nel suo *Il mondo incantato*, che la ragione del tramandarsi delle fiabe stava proprio nel sollievo terapeutico che esse offrivano mediante l'elaborazione di una storia simbolica (Bettelheim, 2000). Nel suo studio psicoanalitico, Bettelheim esorta gli adulti a servirsi di quel *corpus narrativo* per accompagnare i bambini lungo sentieri accidentati, certo che la crudeltà delle fiabe aiuti i bambini ad affrontare e ad elaborare i sentimenti e le emozioni come la rabbia, l'invidia e il rancore. Storie come *Biancaneve* o *Hänsel e Gretel*, secondo lo studioso sollevano i bambini dal senso di colpa generato dal desiderio di disfarsi dei genitori, poiché le fiabe consentono di proiettare quel desiderio su genitori fittizi che tramano di abbandonare i figli. Egli ravvisa in tutte le fiabe questo processo di proiezione invertita, che affranca da ogni colpa gli adulti crudeli e malvagi delle fiabe, in quanto meri esecutori dei reconditi desideri del bambino. Per Bettelheim, le fiabe infatti garantiscono tanto l'appagamento dei desideri proibiti quanto lo sfogo catartico dei sentimenti nocivi.

Il romanzo, come la fiaba e come il mito, indaga scoperchia, mette a nudo parti del discorso taciuto che sottostà a ogni esperienza di vita. Forse è propria una delle ragioni della sua esistenza: investigare il tormento, il perturbante, l'inquietudine, il difficile, l'anomalo, come afferma Milena Bernardi, in sostanza le aree dell'indicibile che altrimenti si incapsulano nella negazione (Bernardi, 2019, p. 305).

Ed è attraverso la dimensione dell'*altrove* che il romanzo trova la propria libertà e attraverso la metafora il romanzo può infine trovare la propria voce. Infatti

è attraverso le metafore che si possono scandagliare temi difficili che, soprattutto nel romanzo per l'infanzia, sono più esposti al rischio di diluizione e occultamento: la morte, il dolore, la violenza, l'aldilà, la sessualità, i conflitti tra bambini e adulti, la tragedia d'infanzia e quant'altro ricerche parole per rendersi affrontabile anche in virtù della distanza posta tra il genere e la realtà comunemente intesa. Quella distanza è la chiave di volta che apre le porte del possibile alla metafora narrativa (Bernardi, 2019, pp. 311-312).

I grandi classici della letteratura per l'infanzia contemporanea, come nota Lorenzo Cantatore, stanno attuando, come è successo già alla fiaba e ai racconti popolari, un meccanismo di sopravvivenza e adattamento attraverso la pratica della riscrittura dei classici (Cantatore, 2019, pp. 247-265). Questa propone un trattamento per far sì che possano continuare a raccontarsi.

Nella letteratura per l'infanzia, all'interno del genere riscrittura, definita anche come «la forma più corretta di invenzione» (Faeti, 1993), è possibile distinguere fra riscrittura di testi del passato già inizialmente destinati al pubblico di bambini e ragazzi (come ad esempio le opere di vari autori come: Louisa May Alcott, Lewis Carroll, Rudyard Kipling, Robert Louis Stevenson, James Matthew Barrie...) e riscritture di grandi classici della tradizione per adulti (Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio, Ludovico Ariosto, Jonathan Swift, Charles Dickens...). In entrambi i casi ci si trova di fronte a testi che, concepiti e scritti in tempi lontani dal nostro, necessitano di essere riscritti affinché i giovanissimi possano avere la possibilità di

incontrare situazioni e personaggi in una veste linguistica, stilistica, narrativa ed iconografica che risulti adeguata ai tempi correnti, pur non disattendendo ad alti livelli qualitativi, addentrandoci così in quella, definita da Carla Poesio, interessante «categoria del revisionismo artistico» (Poesio, 2005, pp. 34-40). Entriamo così nell'area protetta del canone degli *Auctores*, i veri e propri monumenti della letteratura. Siamo nel campo inviolabile della tradizione, stabilita e tutelata da secoli e secoli di pratiche culturali ed educative.

Occorre esaminare e valutare con pazienza e sapienza i prodotti di una tradizione narrativa innescata da un archetipo la cui discutibilità qualitativa non può e non deve entrare in competizione con testi che non possono far altro che amplificarne e moltiplicarne la possibilità di incontrare nuovi lettori. Nel peggiore dei casi il giovane lettore si sarà fermato ad una buona riscrittura (Cantatore, 2019, pp. 263-264), nota Lorenzo Cantatore, rinunciando sì a forme letterarie antiche, ma non a testi «sempreverdi» (Cambi, 2020) della letteratura per l'infanzia, a trame e personaggi immortali rivisitati con un linguaggio e con una tecnica narrativa che può offrire al giovane lettore la possibilità di accrescere notevolmente il proprio bagaglio fantastico e linguistico.

5 Narrare per immagini: albi illustrati, *silent book* e *Wimmelbücher*

Le storie per l'infanzia sono spesso caratterizzate dalla presenza di un apparato iconografico, che può costruire e influenzare la narrazione secondo diversi criteri e tecniche. Perry Nodelman si riferisce a tre macrocategorie di libri con le figure: gli *illustrated book*; i *picturebook* e i *silent book* (Nodelman, 1990). Nel primo caso, le immagini fanno da corredo o da chiave interpretativa a una storia che potrebbe esistere anche senza le figure, spesso reinterpretate dalla matita di diversi artisti nel corso degli anni. Nel secondo caso, i *picturebook* o albi illustrati, abbiamo invece testi brevi, dal formato grande e la copertina di solito rigida, dove le parole sono correlate alle immagini da uno stretto rapporto di interdipendenza in quanto la storia non può essere narrata senza uno dei due codici. Le illustrazioni, lungi dall'essere un semplice abbellimento o cornice del testo, diventano un apparato a sé stante, che lavora insieme alle parole per veicolare o accentuare dettagli, sensazioni, ritmi, atmosfere, piste di lettura, suggestioni. Due binari, la parola e l'immagine, che narrano all'unisono una storia che verrebbe meno senza uno dei due elementi (per approfondire: Terrusi, 2012; Hamelin, 2012; Barsotti, 2015; Negri, 2016; Trisciuzzi, 2017b; Forni, 2022). Infine, la terza categoria individuata da Nodelman, i *silent book* o *wordless picturebook*: libri senza parole che, nello stesso formato dell'albo illustrato, raccontano una storia solo attraverso l'uso delle figure, senza l'ausilio o il supporto del testo (si veda: Terrusi, 2017; Trisciuzzi, 2017). La narrazione per immagini supera diverse barriere, a partire da quella linguistica, ponendosi come un mezzo di comunicazione universale, dove il ruolo del lettore diventa però fondamentale. La



mancanza della parola scritta rende questa forma narrativa ancor più complessa e sfaccettata, da interpretare attivamente così da riempire i silenzi testuali attraverso le immagini proposte (alcuni titoli sono: Lee, 2008; Tan, 2016; Guojing, 2017; Celija, 2006).

Un altro interessante prodotto letterario basato sulle immagini è quello dei *Wimmelbücher* (dal tedesco *Wimmeln*, brulicare, e *Buch*, libro): costituiti da un grande formato e da poca o nessuna testualità, questi libri presentano un sovraccarico di dettagli nelle immagini, che spesso ritraggono diverse scene e personaggi in parallelo e immortalano momenti di vita quotidiana in un ambiente specifico (la spiaggia, la città, un edificio, eccetera). I *Wimmelbücher* mostrano molte scene in doppia pagina, scegliendo ambientazioni, esterne o interne, ricche di elementi, creando un effetto «formicaio» che potrebbe richiedere al lettore di avvicinarsi alla pagina per cogliere, tra i tanti, anche i dettagli più piccoli, più fitti. L'illustrazione riempie completamente il campo visivo e non è quindi possibile, con un solo, primo sguardo cogliere le molteplici scene messe in atto in una singola illustrazione: i dettagli vengono scovati pian piano, indugiando sull'immagine per poter vedere e apprezzare ogni sfumatura nei ricchi quadri proposti³.

Le diverse forme di narrazione per immagini sopra elencate possono proporre storie di vario genere, dall'avventura, al fantastico a narrazioni iperrealistiche. Un primo elemento di differenziazione riguarda il grado di finzione presentato: molti libri per l'infanzia propongono infatti storie fittizie, la *fiction* per l'appunto, ma a questo filone si accosta un ampio numero di albi illustrati di *non-fiction*. Nonostante queste opere abbiano radici lontane, questa categoria è stata a lungo esclusa dalla ricerca sulla Letteratura per l'infanzia, che tendenzialmente ha prediletto un approccio alla *fiction* rispetto alla *non-fiction*, e quindi al contesto immaginifico più che didattico-informativo (Goga, Iversen, Teigland, 2021). Gli albi di *non-fiction* vogliono trasmettere delle conoscenze, tramandando saperi su argomenti molto vari che vanno dagli ABC ai dizionari, dalle biografie fino ai libri che spaziano tra discipline quali la storia, la biologia, l'arte, la scienza, l'architettura, eccetera. Il tema, ovviamente, non esclude la dimensione artistica e il valore estetico dell'opera, che rimane fondamentale nei libri di *non-fiction* qualitativamente rilevanti, così da poter veicolare informazioni, ma anche lavorare a una sensibilità e a un gusto artistico (Grilli, 2020).

³ Tra i *Wimmelbücher* più noti, si ricordano le opere di Ali Mitgutsch (*Mein großes Wimmelbuch*, Ravensburger, 2019) e di Rotraut Susanne Berner (*Una giornata di primavera in città, Una giornata d'estate in città, Una giornata di autunno in città, Una giornata d'inverno in città*, Emme Edizioni, Milano 2004).

6 Storie tra le nuvole: dal fumetto al *graphic novel*

Il fumetto rappresenta da più di un secolo una forma di narrazione diretta e popolare, accattivante e immediata, ma non necessariamente semplicistica. Ancora oggi questo linguaggio viene di frequente considerato minoritario se paragonato ai grandi romanzi della Letteratura, tanto per l'infanzia quanto per l'età adulta. Eppure, il fumetto offre numerose opportunità grazie al suo linguaggio peculiare, basato su una cooperazione tra immagini e parole che, a differenza dell'albo illustrato, si sviluppa attraverso un codice unico di vignette, strisce, didascalie, nuvolette (Faeti, 1983; Eisner, 1985; McCloud, 1993). Come scrivevano Marco Dallari e Roberto Farnè in uno studio che, già negli anni Settanta, analizzava le potenzialità narrative e pedagogiche del fumetto, quest'ultimo

lungi da essere la semplice somma o accostamento della parola scritta e dell'immagine, è un'espressione comunicativa strutturalmente e semiologicamente nuova e diversa dalle altre due (Dallari, Farnè, 1977, p. 12).

Le storie del fumetto si rifanno chiaramente al canone e ai generi letterari, ma lo reinterpretano attraverso un linguaggio immediato, e per questo erroneamente considerato a lungo, a volte ancora oggi, «degli svogliati». Citando nuovamente lo studio di Dallari e Farnè:

Si diceva cioè che, poiché il racconto a fumetti narrava una storia, dando contemporaneamente l'immagine e la parola, era garantito il totale rimbacillimento del fruitore, dal momento che non gli veniva richiesto nessuno sforzo mentale per completare intellettualmente il messaggio (Dallari, Farnè, 1977, pp. 14-15).

Niente di meno vero, e lo conferma Gianni Rodari in *Grammatica della fantasia*, dove sostiene questo medium narrativo sottolineando come le immagini non siano un mero aiuto interpretativo, ma un ulteriore elemento da cogliere, capire, elaborare: nella lettura del fumetto è necessario riconoscere e comprendere attivamente personaggi, voci e battute, ambienti e tagli di scena, colori, suoni e onomatopее, linee cinetiche e metafore visualizzate, oltre ai *gutter*, ovvero gli interstizi, gli spazi bianchi da colmare mentalmente posti tra una vignetta e l'altra; elementi che, nel loro complesso, richiedono «un intervento attivo, anzi attivissimo, dell'immaginazione» (Rodari, 1973, p. 148).

Per certi versi, il pregiudizio verso il fumetto non è ancora scomparso, ma un suo recente sviluppo editoriale ha conferito a questo linguaggio una nuova aura che lo sta rendendo agli occhi del grande pubblico un'esperienza letteraria a tutto tondo. Il *graphic novel*, o romanzo grafico in italiano, sta riscontrando un interesse sempre maggiore in fasce d'età che vanno dall'infanzia, all'adolescenza fino all'età adulta. I romanzi grafici si differenziano dal fumetto, pur utilizzando lo stesso linguaggio, in quanto opere autoconclusive: alla serialità dei *comic*, i *graphic novel* contrappongono l'unità narrativa del romanzo, divenendo quindi

una forma ibrida (si veda: Calabrese, 2017; Baetens, Frey, 2014; Varrà, 2019). Forse proprio questo aspetto ha contribuito alla fama di queste opere, percepite come i parenti ‘alti’ dei fumetti per la loro profondità narrativa (Calabrese, 2017, p. 7). Si tratta, ovviamente, di mezzi di narrazione la cui qualità varia di opera in opera: la vera discriminante, più che il formato, è come sempre il contenuto. Anche da questo punto di vista il *graphic novel* si sta dimostrando in molti casi un veicolo sia di intrattenimento che di riflessione indiretta su temi attuali, emozionanti, coinvolgenti, calibrati su questioni afferenti a diverse fasi della vita in modo da creare forte immedesimazione (Forni, 2020): dall’amicizia (tra i titoli a tema: Tamaki, 2011; Brosgol, 2011; Wang, 2021) all’amore (Tamaki, 2019; Petricelli, Riccardi, 2020), fino alla crescita e la scoperta identitaria (Wang, 2018; Winsnes, 2019; Thompson, 2010; Satrapi, 2007), e molto altri temi che vanno dall’avventura al fantastico, alla narrativa storica, fino all’adattamento di alcuni celebri romanzi.

7 Il cinema tra pellicole e piattaforme

La letteratura per l’infanzia è un importante serbatoio di idee e storie anche per il cinema (Boero, 2014). Attingendo al canone letterario, dalle fiabe ai classici fino alle narrazioni più recenti, il cinema va a costruire uno *storytelling* unico, sviluppato tra stili, formati, generi differenti. Il cinema è una vera e propria fabbrica di sogni che fin dalle origini ha fatto del raccontare storie il suo cardine; secondo Edgar Morin, il cinema ha il potenziale per dare voce all’invisibile, all’impossibile, può aprire nuove possibilità, generare nuove storie, stimolare nuove prospettive, accompagnandoci per mano in un viaggio tra realtà e irrealtà (Morin, 2005, p. 76). Come scrive Maria Teresa Trisciuzzi: «Il mondo si riflette nello specchio del Cinematografo e il cinema ci offre non più soltanto il suo riflesso, ma quello dello spirito umano» (Trisciuzzi, 2019, p. 267).

Per quanto riguarda il contenuto delle storie narrate attraverso i film, il campo è vasto e sfaccettato (Castagna, 2021). Prima di tutto, sono molto comuni gli adattamenti a partire dai libri per bambini e ragazzi, dalle saghe (*Harry Potter*, *Il Signore degli Anelli*, *Hunger Games*) fino ai classici di diverse epoche (si pensi per esempio ai numerosissimi adattamenti dei libri di Roald Dahl o Neil Gaiman). Ma il cinema propone anche storie a sé stanti, pur sempre influenzate in modo indiretto da archetipi e simboli letterari. A questo proposito, ricordiamo i due studi cinematografici più influenti tra Occidente e Oriente, ovvero Disney-Pixar e Studio Ghibli, entrambi di grande successo e influenza seppur basati su percorsi narrativi differenti e in alcuni casi contrapposti: da un lato la rivisitazione del canone fiabesco in uno stile ormai immediatamente riconoscibile e popolare, ottimista ed edulcorato e lentamente in via di cambiamento per quanto riguarda i modelli proposti, dall’altra storie che ci aprono ad un’alterità che, pur strizzando l’occhio al mondo occidentale, conserva filoni narrativi, ambientazioni e identità

‘altre’, in narrazioni di grande complessità interpretativa e bellezza (Trisciuzzi, 2013; Forni, 2020).

Oltre al contenuto, anche gli aspetti formali del cinema sono elementi degni di nota a fronte di un grande cambiamento oggi in corso. Non solo assistiamo alla costante trasformazione delle tecniche di produzione cinematografica (per esempio il passaggio massivo dalla *cel-animation* alla *computer animation* per quanto riguarda i cartoni animati), ma si sta sviluppando anche un importante fattore di cambiamento riguardo la fruizione di queste storie. Il supporto fisico, come VHS o DVD, viene a mancare a favore delle piattaforme, sempre più comuni e autorevoli sul mercato, come l'esempio di Netflix ci dimostra bene. Attraverso le piattaforme si ha 'a portata di telecomando' una libreria, un catalogo virtuale tra cui scegliere e in cui muoversi con agilità e immediatezza.

Per esempio, nel caso Disney-Pixar, lo storico della casa cinematografica è messo a disposizione dell'utente su Disney+, favorendo una fruizione libera da particolari vincoli che hanno caratterizzato per decenni il palinsesto televisivo e cinematografico o l'acquisto di un supporto fisico per la visione di un film. Molto più materiale a disposizione quindi, e reperibile molto più velocemente rispetto al passato: i prodotti si sommano, diventano pervasivi e al tempo stesso sfuggenti, entrando a fare parte della nostra quotidianità uno dopo l'altro senza limiti.

8 App e narrazioni interattive, uno sguardo al futuro

Le narrazioni oggi sono parte di un universo massmediatico costituito da una complessa rete di contaminazioni, rimandi, adattamenti, rifacimenti, simboli ricorrenti e nuove strategie di *storytelling* (Forni, 2020). Ogni medium offre il proprio contributo, formale e contenutistico, nel dipanare storie e va quindi a offrire potenzialità sempre nuove che spaziano dalla carta al digitale. L'evoluzione è ancora in corso e nuovi modi di narrare si stanno sviluppando, andando ad ampliare sempre più le possibilità narrative tanto per l'infanzia, quanto per l'età adulta.

Un filone oggi comune, per esempio, è quello legato alle narrazioni interattive, un campo dal grande potenziale non solo nel raccontare, ma anche nel creare storie, dove l'interattività si sviluppa su diversi fronti e con diversi gradi. Per esempio, le *app* si rivelano un nuovo modo per interagire con la narrazione fin dalla prima infanzia. Nelle *app* cade il predominio della parola scritta a favore di una interazione tramite *touchscreen* che rende la lettura dinamica e nelle mani di chi legge (Antoniazzi, 2019a, p. 310). Le *app*, una categoria molto ampia in cui possono rientrare diverse forme di narrazione più o meno interattive, lavorano su diversi piani che vanno da quello creativo, a quello ludico o di 'semplice' lettura, per esempio con la trasposizione digitale dei classici attraverso una narrazione multimediale (Baldini, 2019).



Oppure, un grado di interazione maggiore è proposto dalle narrazioni dei libri-gioco, molto popolari negli anni Ottanta e oggi in via di ritorno (Antoniazzi, 2019b, pp. 289-290). Nel libro gioco viene richiesto al lettore di partecipare alla creazione della storia attraverso alcune decisioni tra possibili alternative, così da giungere a diversi finali, che prevedono tanto il successo quanto l'insuccesso. Il lettore quindi diviene a sua volta personaggio, narratore, autore: non si limita a fruire passivamente delle storie, ma, partendo dalla base narrativa offerta, le crea a suo piacimento, decidendo per la sorte del protagonista.

Lo stesso vale per la controparte digitale, le avventure testuali, a cavallo tra videogioco e letteratura.

Infine, le narrazioni videoludiche, ovvero videogiochi dove l'apparato narrativo è alla base del prodotto. Anche in questo caso, la storia può essere influenzata o plasmata dal giocatore stesso, che può (o deve) prendere le redini dello *storytelling*. Questi prodotti offrono l'occasione di fruire di storie – che anche in questo caso mostrano chiari rimandi al mito, alla fiaba, agli eroi, ai simboli e agli archetipi più classici – ma anche di «entrare all'interno della scena e di immedesimarsi nel protagonista dirigendo le sue azioni [...] e di cogliere, attraverso l'apparato metaforico del quale sono portatori, alcuni aspetti della complessità del mondo contemporaneo»⁴.

Le possibilità future su cui le narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza potranno svilupparsi sono quindi numerosissime, ma quel che sembra essere certo è il continuo rimando con il passato, con quelle storie che, di generazione in generazione, ci portiamo dietro, tramandando ideali, valori, modelli, emozioni che, pur cambiando nella forma in cui vengono rappresentati, continuano ad accompagnare i nuovi lettori e le nuove lettrici che si avventurano nell'esplorazione di questo sempre più ampio baule dei sogni.

Riferimenti bibliografici

Opere letterarie

Alemagna B. (2008). *Che cos'è un bambino?* Milano: Topipittori.

Brosgol V. (2011). *Anyà e il suo fantasma*. Milano: BaoPublishing.

Celija M. (2006). *Chiuso per ferie*. Milano: Topipittori.

Guojing (2017). *Il figlio unico*. Milano: Mondadori.

Lee S. (2008). *L'onda*. Mantova: Corraini.

Mitgutsch A. (2019). *Mein großes Wimmelbuch*. Ravensburg: Ravensburger.

Orvieto L. (1911). *Storie della storia del mondo*. Firenze: Bemporad.

⁴ Antoniazzi, 2019a, p. 309.

- Petricelli A., Riccardi S. (2020). *Per sempre*. Roma: Tunuè.
- Rotraut S.B. (2004a). *Una giornata di primavera in città*. Milano: Emme Edizioni.
- Rotraut S.B. (2004b). *Una giornata d'estate in città*. Milano: Emme Edizioni.
- Rotraut S.B. (2004c). *Una giornata di autunno in città*. Milano: Emme Edizioni.
- Rotraut S.B. (2004d). *Una giornata d'inverno in città*. Milano: Emme Edizioni.
- Sendak M. (1981). *Outside Over There*. New York: Harper&Row.
- Satrapi M. (2007). *Persepolis*. Milano: Rizzoli.
- Tamaki M. (2011). *E la chiamano estate*. Milano: BaoPublishing.
- Tamaki M. (2019). *Laura Dean continua a lasciarmi*. Milano: BaoPublishing.
- Tan S. (2016). *L'approdo*. Roma: Tunuè.
- Thompson C. (2010). *Blankets*. Milano: Rizzoli.
- Wang J. (2018). *Il principe e la sarta*. Milano: BaoPublishing.
- Wang J. (2021). *Stargazing*. Milano: BaoPublishing.
- Winsnes M. (2019). *Shhh! L'estate in cui tutto cambia*. Milano: Mondadori.

Testi critici

- Antoniazzi A. (2019a). Never Alone. Narrazione e contaminazione narrativa. In A. Antoniazzi (a cura di). *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Antoniazzi A. (2019b). C'era una volta... il libro. Dai libri-game alle app. In S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Baldini M. (2019). Children's literature and hypermedia. The digitalization breakthrough in the children's publishing sector. *Studi sulla Formazione*, vol. 22, n. 1.
- Barsotti S. (2006). *Le storie usate Calvino, Rodari, Pizzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*. Milano: Unicopli.
- Barsotti S. (2015). L'albo illustrato, un crocevia di linguaggi. *Form@re*, vol. 15, n. 2.
- Barsotti S. (2016). *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*. Pisa: Edizioni ETS.
- Barsotti S., Cantatore L. (a cura di) (2019). *La letteratura per l'infanzia. Forme temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Bernardi M. (2019). La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare. In S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di). *La letteratura per l'infanzia. Forme temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Baetens J., Frey H. (2014). *The graphic novel: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bettelheim B. (2000). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Boero P. (1997). *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*. Trieste: Edizioni EL.
- Boero P. (2014). *Letteratura per l'infanzia in cento film*. Genova: Le Mani-Microart'S.
- Calabrese S. (2017). *Che cos'è il graphic novel?*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (a cura di)(2005). *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cambi F., Landi S., Rossi G. (2008). *L'immagine della società nella fiaba*. Roma: Armando Editore.
- Cambi F. (2020). Testi 'sempreverdi' della letteratura per l'infanzia in Italia. In M.T. Trisciuzzi (a cura di). *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della letteratura per l'infanzia e per ragazzi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cantatore L. (2019). Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia. In S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di). *La letteratura per l'infanzia. Forme temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- Castagna M. (2021). *116 film da vedere prima dei 16 anni*. Milano: Mondadori.
- Cott J. (2017). *There's a Mystery There. The primal vision of Maurice Sendak*. New York: Doubleday.
- Dallari M., Farnè R. (1977). *Scuola e fumetto: proposte per l'introduzione nella scuola del linguaggio dei comics*. Milano: Emme Edizioni.
- Eisner W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Città: Poorhouse Press.
- Faeti A. (1983). *La «camera» dei bambini: cinema, mass media, fumetti, educazione*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Faeti A. (1993). In questa Polissena c'è anche un po' di topolino. *Millelibri*, 63.
- Faeti A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Roma: Donzelli Editore.
- Forni D. (2020). Il cinema d'animazione per l'infanzia e l'adolescenza. Filoni narrativi tra studi cinematografici e sguardi d'autore. In M.T. Trisciuzzi (a cura di). *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Forni D. (2020a). Letteratura per ragazzi e narrazione identitaria. I graphic novel sull'adolescenza. In G. Zago, S. Polenghi, L. Agostinetto (a cura di). *Memoria ed Educazione. Identità, narrazione, diversità*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Forni D. (2020b). *Children's Literature across media: film and theatre adaptations of Roald Dahl's 'Charlie and the Chocolate Factory'*. Pisa: Edizioni ETS.
- Forni D. (2022). *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*. Milano: Unicopli.
- Goga N., Iversen S.H., Teigland A.S. (a cura di) (2021). *Verbal and visual strategies in non-fiction picturebooks*. Oslo: Scandinavian University Press.

- Grandi W. (2011). *La musa bambina. La letteratura mitologica italiana per ragazzi tra storia, narrazione e pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Grandi W. (2020). Classici nascosti: i racconti mitologici per ragazzi tra letteratura, pedagogia e scuola. In M.T. Trisciuzzi (a cura di). *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della letteratura per l'infanzia e per ragazzi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grilli G. (a cura di) (2020). *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. Pisa: Edizioni ETS.
- Grilli G. (2012). *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci.
- Hamelin (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Korczak J. (2011). *Il diritto del bambino al rispetto*. Roma: Edizioni dell'asino.
- Lorenzoni F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio editore.
- McCloud S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: HarperPerennial.
- Morin E. (2005). *The Cinema, or the Imaginary Man*. Minneapolis: University of Minnesota Press, [1975].
- Negri M. (2016). Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 6, n. 1.
- Nodelman P. (1990). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Atene: University of Georgia Press.
- Poesio C. (2005). La metamorfosi dell'archetipo. *Liber*, 67.
- Poesio C. (1971). *Laura Orvieto*. Firenze: Le Monnier.
- Propp V. J. (2000). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Sendak M. (2021). *Caldecott & Co. Note su libri e immagini*. Bergamo: edizioni Junior.
- Terrusi M. (2012). *Albi illustrati: leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Terrusi M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Trisciuzzi M.T. (2013). *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*. Roma: Carocci.
- Trisciuzzi M.T. (2017a). Leggere le figure. Letteratura per l'infanzia, Wordless books, Visual Storytelling. In L. Cantatore (a cura di). *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Trisciuzzi M.T. (2017b). Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, vol. 12, n. 3.
- Trisciuzzi M.T. (2019). Dal libro allo schermo. Letteratura, cinema e animazione per bambini e ragazzi. In S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.



- Trisciuzzi M.T. (a cura di) (2020a). *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Trisciuzzi M.T. (a cura di) (2020b). *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della letteratura per l'infanzia e per ragazzi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Varrà E. (2019). Le nuove frontiere del fumetto, dai classici al graphic novel. In S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Zipes J. (2004). *Spezzare l'Incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari*. Milano: Mondadori.
- Zipes J. (2006). *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*. Milano: Mondadori.
- Zipes J. (2012). *La fiaba irresistibile*. Roma: Donzelli Editore.

Studi e ricerche

La grammatica del segno: imparare a scrivere nella scuola primaria con l'esercizio quotidiano e strumenti scrittori ergonomici

Cinzia Angelini*

Riassunto: Numerosi studi dimostrano che lo sviluppo appropriato dell'abilità di scrittura rappresenta il primo, imprescindibile passo verso lo sviluppo della capacità di esprimere per iscritto, in modo corretto e ben articolato, pensieri originali e a complessità crescente (cfr. Longcamp *et al.*, 2011; Wamain *et al.*, 2012; Gainotti, 2014; Sim *et al.*, 2014; Sabatini, 2016; Vertecchi, 2016; Angelini, 2016; Angelini-Manetti, 2018; Angelini, 2020). Partendo da questo presupposto, è stata condotta una ricerca su 126 manoscritti prodotti da bambini di 3^a primaria ogni giorno, per 42 giorni, con l'utilizzo di penne ergonomiche. L'analisi degli elaborati ha evidenziato un miglioramento rispetto agli assi portanti della scrittura (spazio, forma, movimento, tratto). La successiva analisi dei contenuti degli elaborati di due bambini prodotti a inizio, metà e fine percorso suggerisce un miglioramento della capacità di elaborare pensieri scritti in relazione al perfezionamento dell'abilità di scrittura.

Parole chiave: scrittura manuale, analisi di manoscritti, penne ergonomiche, elaborazione di pensieri complessi, abilità di scrittura.

English title: The grammar of the sign: learning to write in primary school with daily exercise and ergonomic pens.

Abstract: Several studies show that the appropriate development of writing skills represents the first, essential step towards the development of the ability to write original and increasingly complex thoughts in a correct and well-articulated way (see Longcamp *et al.*, 2011; Wamain *et al.*, 2012; Gainotti, 2014; Sim *et al.*, 2014; Sabatini, 2016; Vertecchi, 2016; Angelini, 2016; Angelini-Manetti, 2018; Angelini, 2020). Starting from this assumption, a research was conducted on 126 manuscripts produced by 3rd graders every day, for 42 days, with the use of ergonomic pens. The analysis of the documents highlighted an improvement with respect to the main axes of writing (space, shape, movement, pressure). The subsequent analysis of the contents of the works of two children produced at the beginning, middle and end of the research suggests an improvement in the ability to process written thoughts in relation to the improvement of writing skills.

Keywords: handwriting, manuscript analysis, ergonomic pens, complex thoughts, writing skills.

* Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. Email: cinzia.angelini@uniroma3.it





Fig. 1: Esempio di presa tripode dinamica
(tratto da Schneck & Henderson, 1990, p. 895).

1 Come si impara a scrivere: dall'impugnatura dello strumento al gesto scrittorio

Il problema dell'apprendimento della scrittura, inteso sia in termini di acquisizione degli aspetti grafomotori, sia della capacità di elaborare un testo scritto è di grande attualità. Numerosi studi dimostrano un rapporto di propedeuticità tra questi due aspetti: lo sviluppo appropriato dell'abilità di scrittura sarebbe, infatti, il primo, imprescindibile passo verso lo sviluppo della capacità di esprimere per iscritto, in modo corretto e ben articolato, pensieri originali e a complessità crescente (cfr. Longcamp *et al.*, 2011; Wamain *et al.*, 2012; Gainotti, 2014; Sim *et al.*, 2014; Sabatini, 2016; Vertecchi, 2016; Angelini, 2016; Angelini-Manetti, 2018; Angelini, 2020).

L'acquisizione di una tecnica corretta passa attraverso alcuni apprendimenti fondamentali, tra cui la corretta impugnatura dello strumento. In una interessante e ancora attuale ricerca con 320 bambini pubblicata nel 1990, Schneck & Henderson hanno messo in evidenza una progressione in tre fasi che conduce, nella maggior parte dei casi, ad una presa corretta della penna: la fase delle prese primitive (intorno ai 4 anni), la fase delle prese di transizione (tra i 3 e i 6 anni), la fase delle prese mature (4-6 anni). Quella che garantirebbe il più alto livello di precisione e controllo è la *presa tripode dinamica* (Fig. 1).

Scrivere a mano è un gesto finemente specializzato che richiede maturazione neuro-motoria, sviluppo armonico del tono muscolare e autoregolazione complessa attraverso la quale lo scrivente controlla il gesto scrittorio utilizzando le potenzialità funzionali necessarie alla scrittura: abilità e precisione, rapidità, regolazione della forza per mantenere l'appoggio e la continuità del tracciato (Olivaux, 2014; Angelini, 2020).

L'atto scrittorio è composto da due gruppi di movimenti, l'*iscrizione* e la *progressione*. L'*iscrizione* interviene nel disegno della lettera; corrisponde quindi a un movimento ridotto ma preciso, interamente «digitale», nel senso che è eseguito dalle dita: l'indice e il pollice rappresentano le dita motrici per eccellenza



in quanto afferrano lo strumento scrittorio e «trascinano» la mano sostenute dal medio, mentre l'anulare e il mignolo, ripiegati sotto la mano in semipronazione, assicurano il contatto tra il foglio e il cosiddetto *ipotenar* (cioè il lato esterno della mano alla base del mignolo) (Angelini, 2020). La *progressione* indica invece l'insieme dei movimenti di iscrizione che consentono lo svolgimento del tracciato verso destra.

L'iscrizione e la progressione, di fatto, sono inseparabili e per evitare che una possa ridurre oppure ostacolare l'efficacia dell'altra, quando si scrive devono essere sincronizzate e coordinate. Se i meccanismi di iscrizione non sono appresi in modo adeguato, la scrittura può presentare una serie di difficoltà, come lentezza, affaticamento, mancata personalizzazione.

Alla sinergia tra iscrizione e progressione si aggiunge, inoltre, un altro aspetto: la *pressione*. Nelle fasi iniziali di apprendimento della scrittura manuale, la pressione richiede molta energia, ma quando lo scrivente comincia ad acquisire familiarità sia con il gesto, sia con lo strumento scrittorio, la forza utilizzata nella pressione si distribuisce in modo da garantire un tracciato elastico, fluido e disinvolto.

② Le categorie di spazio, forma, movimento, tratto

Altre considerazioni generali riguardano le quattro categorie che costituiscono gli assi portanti della scrittura manuale: lo *spazio*, la *forma*, il *movimento*, il *tratto* (Manetti, 2018; Pratelli, 2019).

Le masse grafiche si distribuiscono nello *spazio* secondo modalità regolate da abitudini e convenzioni sociali e culturali; in questa cornice, sono possibili personalizzazioni, ma sempre salvaguardando i criteri di leggibilità del testo. Tuttavia, in fase di apprendimento, il bambino non riesce da subito a mantenere spazi regolari. Anzi, fino ai sette-otto anni gli spazi tendono a essere irregolari, troppo grandi o troppo piccoli, corrispondenti a difficoltà motorie o di coordinamento che si risolvono gradualmente (Manetti, 2018). Altrettanto difficile, all'inizio dell'apprendimento, è la differenziazione delle tre zone (superiore, media, inferiore), che di norma si stabilizza dopo alcuni mesi e deve essere regolare entro i primi tre anni di scuola primaria (Manetti, 2018).

Rispetto alla categoria della *forma*, si distinguono tre fasi di sviluppo progressivo: *fase precalligrafica*, dai 6 agli 8 anni, nella quale il bambino apprende non solo la forma delle singole lettere, ma anche la capacità di riprodurle, in base alla sua personale maturazione, agli stimoli che riceve e alla motivazione che ne deriva; *fase calligrafica*, dagli 8 ai 12 anni, nella il bambino ha ormai appreso correttamente il modello proposto dall'insegnante, e sa scrivere abilmente in corsivo collegando le lettere; *fase postcalligrafica*, tra i 12 e i 13 anni, nella quale la grafia si personalizza, acquisisce quelle particolarità che distinguono una scrittura dall'altra, si semplifica e compaiono le cosiddette ricombinazioni, ossia legami creativi che rendono il tracciato più sciolto e flessibile.

Come si è detto, «l'atto scrittorio deriva dalla combinazione di iscrizione e progressione. Nelle prime fasi dell'apprendimento, il bambino è concentrato sull'esecuzione della forma, pertanto il primo movimento tende a prevalere sul secondo; nella gradualità che caratterizza il processo di acquisizione, l'esecuzione delle lettere tende a diventare un automatismo e parallelamente anche il movimento di progressione si definisce in modo sempre più netto. I legamenti tra le lettere si fanno più sicuri e rapidi. La scrittura legata è infatti poco frequente sotto i 10 anni, quando il bambino, per aderire al modello, procede con molte alzate di penna cercando di mascherare l'interruzione del movimento corsivo con riprese e *collage*. Superata questa fase, la scrittura diventa gradualmente più disinvolta, flessibile. La velocità aumenta, il movimento si personalizza, l'aderenza della forma al modello di base cede all'introduzione di forme personalizzate, che pur senza compromettere la leggibilità, danno alla scrittura un aspetto originale» (Angelini, 2020, p. 545). Il *movimento* è quindi la categoria riferita alla scorrevolezza della scrittura, alla fluidità dei legamenti, alla scomparsa degli «item infantili».

Il *tratto*, infine, è sicuramente l'elemento più difficile da definire perché non può essere insegnato: è un dato costituzionale e caratteristico di un individuo esattamente come le sue impronte digitali, ed è fortemente condizionato dalla sua energia di base. Nel processo graduale di acquisizione della scrittura a mano, il tratto diventa uniforme (omogeneo o con una disuguaglianza funzionale) anche grazie a un buon equilibrio nel rapporto distensione-tensione, e acquisisce una consistenza adeguata; la pressione, a sua volta, tende a diventare uniforme e la conduzione del tracciato fluida e senza brusche interruzioni.

③ La scrittura degli allievi nella ricerca *La Grammatica del Segno*

Un'analisi attenta delle scritture dei bambini a partire dalle quattro categorie illustrate è stata condotta sui manoscritti prodotti nell'ambito della ricerca *Nulla dies sine linea* (NDSL)¹ lanciata nel 2014 dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) dell'Università Roma Tre in collaborazione con l'IC Mar dei Caraibi di Roma. Ai 365 allievi partecipanti (123 di 3^a primaria, 126 di 4^a e 116 di 5^a) era stato chiesto di produrre un breve elaborato scritto a mano, tutti i giorni, da gennaio ad aprile 2014. In totale erano stati raccolti e analizzati circa 30.000 manoscritti. L'obiettivo generale intendeva verificare se l'esercizio costante e quotidiano producesse miglioramenti nella capacità di scrittura manuale; coerentemente con le attese, i risultati avevano dimostrato progressi considerevoli nell'abilità tecnico-strumentale, nella capacità di elaborare pensieri sempre più complessi e personalizzati, nella capacità di utilizzare un lessico sempre più raffinato, specifico e pertinente con l'argomento trattato.

¹ Per approfondimenti sul contesto della ricerca, sulla metodologia, sugli strumenti e sui risultati, si rinvia a B. Vertecchi (a cura di) (2016) e a C. Angelini, E. Manetti (a cura di) (2018).

All'analisi degli aspetti legati all'abilità tecnico-strumentale aveva contribuito in modo determinante il gruppo di ricerca dell'Arigraf-Associazione Nazionale di Ricerca Grafologica, che aveva analizzato un campione di scritture dal punto di vista delle categorie di spazio, forma, movimento, tratto. L'analisi era stata svolta selezionando manoscritti prodotti all'inizio (gennaio 2014), a metà (marzo 2014) e alla fine (aprile 2014) del percorso per evidenziare eventuali, graduali cambiamenti nell'arco di tempo considerato.

L'attività di ricerca che, sempre all'interno della cornice di NDSL, si è svolta nell'anno scolastico 2019/2020, è stata denominata *La Grammatica del Segno* (GS) e ha coinvolto due classi di 1^a e due classi di 3^a, sempre dell'IC Mar dei Caraibi di Roma. Pur mantenendo le modalità organizzative principali che contraddistinguono le ricerche di NDSL (fogli stimolo predisposti dal gruppo di ricerca con righe prestampate, esercizio di scrittura quotidiano e per un arco di tempo esteso, anonimo, assenza di valutazione), nella ricerca GS è stata introdotta una nuova variabile che, secondo le attese, avrebbe dovuto avere un impatto positivo significativo sulla scrittura dei bambini: le penne sferografiche e stilografiche per destrimani e mancini che fanno parte del sistema olistico per imparare a scrivere Griffix² di Pelikan, composto da strumenti scrittori con caratteristiche ergonomiche specifiche per bambini in fase di apprendimento della scrittura, finalizzate a far acquisire la corretta impugnatura, postura del corpo e guidare in modo naturale la posizione della dita alla prensione tripode. Coerentemente con quanto si è detto, l'impugnatura corretta favorisce lo sviluppo delle abilità tecnico-strumentali necessarie per l'acquisizione di un gesto fluido e scorrevole; una volta completato il percorso di automatizzazione del gesto, l'impegno dello scrivente può «spostarsi» e concentrarsi prevalentemente sull'elaborazione ed espressione del pensiero scritto, determinando così anche lo sviluppo delle capacità cognitive coinvolte in questo tipo di attività.

La prima analisi svolta ha riguardato 126 elaborati prodotti dai bambini di 3^a, dei quali sono stati esaminati in modo attento e approfondito gli aspetti grafotecnici. I risultati sono stati poi confrontati con quelli ottenuti dai bambini di 3^a che avevano partecipato alla ricerca del 2014, i quali avevano svolto l'esercizio di scrittura utilizzando il tipo di penna che preferivano. Al fine di garantire un confronto efficace, è stato applicato lo stesso protocollo di analisi, che prevedeva l'individuazione di cinque item per ognuna delle quattro categorie di *spazio, forma, movimento, tratto*³.

² Griffix^{*} è un sistema sequenziale per l'apprendimento della scrittura dei bambini sviluppato da Pelikan in collaborazione con gli ingegneri dell'Istituto tedesco Fraunhofer, secondo le più recenti scoperte nel settore delle abilità grafomotorie; si compone di più strumenti scrittori e lo studio dell'impugnatura è il fulcro attorno al quale si sviluppano il concetto del sistema e la sua filosofia di prodotto. L'obiettivo è favorire da subito la presa corretta tripode e mantenerla in tutte le fasi di apprendimento passando da uno strumento all'altro fino al raggiungimento di una scrittura matura per acquisire sicurezza e padronanza nei movimenti.

³ Item per la categoria *Spazio*: (Sp1) troppo spazio tra parole; (Sp2) poco spazio tra parole e tra righe con qualche intricamento; (Sp3) spazio disordinato e molto irregolare tra parole; (Sp4) margine destro non rispettato o urtato; (Sp5) righe non rispettate e parole oscillanti sul rigo. Per la categoria *Forma*: (F1) forma ancora troppo vicina al modello scolastico, presenza predominante dello stampatello, forme personalizzate in modo inadeguato; (F2) mancanza di proporzione tra le tre zone della scrittura; (F3) lettere in due parti;

Il punteggio attribuibile a ogni item comprende tre valori: 0 (assenza dell'item), 1 (presenza inferiore al 50%), 2 (presenza superiore al 50%); pertanto per ogni categoria, il valore massimo conseguibile (corrispondente al livello massimo di criticità) è pari a 10. Il valore massimo complessivo è quindi di 40.

Sempre in analogia con la prima ricerca, anche nel caso di GS sono stati osservati manoscritti prodotti all'inizio, a metà e alla fine delle attività di scrittura. Per ogni bambino si è calcolato:

- per ogni item, la differenza tra il primo e l'ultimo elaborato;
- per ogni categoria, il valore complessivo dei cinque item, e la differenza di tale valore tra il primo e l'ultimo elaborato;
- la somma totale dei punteggi conseguiti ai 20 item e la differenza del punteggio tra il primo e l'ultimo elaborato.

I risultati sono poi stati messi a confronto con quelli ottenuti nella ricerca del 2014. La figura che segue (Fig. 2) mostra l'andamento dei punteggi all'inizio, a metà e a fine somministrazione.

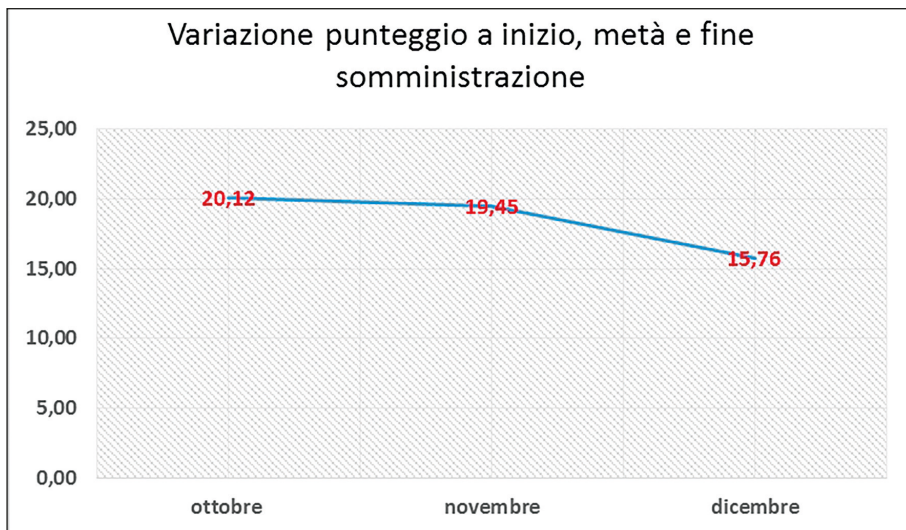


Fig. 2: Andamento del punteggio (inizio, metà e fine somministrazione, valori medi).

(F4) presenza di irregolarità e disuguaglianze in dimensione e inclinazione degli assi; (F5) dimensione della scrittura troppo grande o troppo piccola. Per la categoria *Movimento*: (M1) presenza di ovali ammassati, occhielli maldestri, tremori; (M2) movimento irregolare che rende il tracciato trasandato, urtato e spasmodico; (M3) movimento rigido e inibito; (M4) presenza di punti di saldatura o collage; (M5) lettere addossate. Per la categoria *Tratto*: (T1) tratto scolorito o con ristagni di inchiostro; (T2) presenza di correzioni e ritocchi; (T3) disomogeneità del tratto con alleggerimenti o improvvise forzature pressorie; (T4) tensione che provoca strettezza di lettera e tra lettera o tracciato rilasciato e molle; (T5) pressione spostata (appoggio che non si effettua principalmente sui tratti verticali, ma in altre zone). Per approfondimenti, si veda Soldini-D'Anna, 2018; Angelini, 2020.

Il valore medio dei punteggi ottenuti dalla somma di tutti gli item mostra un andamento positivo: nel primo mese di esercizio il miglioramento c'è, ma lieve, probabilmente perché i bambini, in particolare quelli che avevano l'abitudine di impugnare la penna in modo errato, hanno dovuto affrontare una fase di adattamento al nuovo strumento scrittorio: il punteggio medio, infatti, scende di soli 0,67 punti, dal 20,12 di ottobre al 19,45 di novembre. Molto più evidente, invece, il miglioramento complessivo che si registra a fine somministrazione: a dicembre, il punteggio medio della somma degli item è di 15,76, con una differenza di ben 4,36 punti.

Il dato positivo è maggiormente evidente se si esamina l'andamento dei punteggi medi raggruppati per categoria. I valori medi della prima e dell'ultima somministrazione sono messi a confronto nella tabella che segue (Tab. 1):

Categorie	Media punteggio inizio somministrazione (ottobre 2019)	Media punteggio fine somministrazione (dicembre 2019)	Differenza
Spazio	3,26	2,38	-0,88
Forma	5,9	4,67	-1,26
Movimento	5,86	4,64	-1,22
Tratto	5,1	4,07	-1,03

Tab. 1: Confronto media punteggi tra i primi e gli ultimi elaborati (ottobre-dicembre 2019).

Come si evince dalla tabella 1, sebbene i miglioramenti abbiano riguardato tutte le categorie, la *forma*, con una differenza di -1,26 tra la prima e l'ultima somministrazione, è la categoria che ha maggiormente beneficiato dell'esercizio di scrittura, seguita dal *movimento*, che ha ottenuto valori simili (-1,22). È un dato, questo, che conferma le attese: se affiancato all'attività didattica quotidiana tradizionale, l'esercizio di scrittura costante con l'utilizzo di uno strumento ergonomico consente di perfezionare l'esecuzione delle lettere (*forma*) e di acquisire un gesto grafico disinvolto e fluido (*movimento*) in un arco di tempo relativamente breve. Le scritture risultano migliorate anche in relazione al *tratto* (-1,03) e allo *spazio* (-0,88) (Fig. 3).

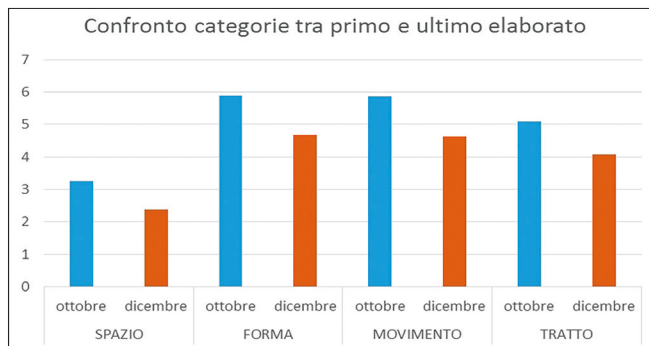


Fig. 3: Confronto media punteggi per categoria tra primo e ultimo elaborato (ottobre-dicembre 2019).

Come si è detto, il punteggio di ogni item può variare da 0 (assenza di criticità) a 2 (criticità massima); avendo cinque item per ogni categoria, il livello critico più elevato per categoria equivale a 10 (ossia al punteggio 2 moltiplicato per ognuno dei cinque item), punteggio tuttavia che si riscontra solo in rarissimi casi e prevalentemente in presenza di disturbi specifici. Si è pertanto deciso di individuare nel valore 5 (punteggio 1 moltiplicato per ognuno dei cinque item) la cosiddetta «soglia critica» e quindi di circoscrivere l'analisi a quegli item che all'inizio della somministrazione avevano un valore medio ≥ 1 , con un impatto significativo sull'andamento complessivo.

3.1. L'analisi degli item «critici»

Spazio

Seguendo quanto appena esposto, è evidente che il valore medio di questa categoria già all'inizio della somministrazione non era critico; a fine somministrazione risulta comunque migliorato, scendendo dal 3,26 di ottobre al 2,38 di dicembre.

In generale, i valori dei singoli item di spazio all'inizio della somministrazione erano accettabili in quanto tutti inferiori a 1, ad eccezione dell'item Sp5, «righe, nonostante siano prestampate, non rispettate e parole oscillanti sul rigo in modo evidente». In sostanza, all'inizio della somministrazione i bambini mostravano difficoltà a scrivere sul rigo orizzontale, nonostante fosse prestampato, e tendevano a scrivere lettere o addirittura intere parole oscillanti. A ottobre il valore medio dell'item Sp5 è di 1,07; c'è un lieve aumento a novembre (1,14), ma un miglioramento generale a dicembre, quando l'item scende a 0,88, quindi sotto la soglia critica.

Vale inoltre la pena di segnalare l'item Sp1, «poco spazio tra parole e tra righe con qualche intricamento», in quanto anche se inferiore alla soglia critica sin dall'inizio della somministrazione, ha comunque restituito un miglioramento notevole: da 0,45 di ottobre a 0,10 di dicembre. In altri termini, l'item è quasi scomparso: nella quasi totalità dei casi, lo spazio tra parole e tra righe risulta adeguato e garantisce, quindi, la leggibilità del testo.

Forma

All'inizio della somministrazione, la *forma* è la categoria con le maggiori difficoltà. Ciò non deve stupire: i bambini sono all'inizio del terzo anno della scuola primaria, e oltre a essere ancora in una fase delicata dell'apprendimento della scrittura, sono rientrati a scuola da poche settimane dopo la pausa estiva. Si trovano, inoltre, nella transizione dalla fase *precalligrafica* alla fase *calligrafica*, che avviene intorno agli 8 anni, ma con ritmi e tempi personali. Pertanto, anche in una situazione «normale», di didattica tradizionale, in questa fase si attendono dei progressi. I valori ottenuti con GS sembrano suggerire che i progressi attesi siano stati facilitati, se non accelerati, dall'esercizio di scrittura quotidiano con



l'utilizzo di strumenti scrittori ergonomici. Il punteggio medio, infatti, è diminuito di 1,26, scendendo dal 5,90 di ottobre al 4,67 di dicembre (quindi da sopra a sotto la soglia critica). Come si è già detto, è questa la categoria nella quale i miglioramenti sono più evidenti, anche se i tre item che all'inizio della somministrazione si presentavano critici, pur migliorando, mantengono valori di poco superiori a 1. Si tratta di:

- F1, «forma ancora troppo vicina al modello scolastico. Presenza predominante dello stampatello. Forme personalizzate in modo inadeguato»: il valore medio iniziale è di 1,38, quello finale di 1,12;
- F3, «lettere in due parti»: il valore medio iniziale è di 1,60, quello finale di 1,17;
- F4, «presenza di irregolarità e disuguaglianze in dimensione e inclinazione degli assi»: il valore scende da 1,17 a 1,02 (Tab. 2).

<i>Categorie</i>	<i>inizio somministrazione (ottobre 2019)</i>	<i>fine somministrazione (dicembre 2019)</i>	<i>Differenza</i>
<i>F1</i>	1,38	1,12	-0,26
<i>F3</i>	1,60	1,17	-0,43
<i>F4</i>	1,17	1,02	-0,15

Tab. 2: Andamento punteggio medio item di forma.

Movimento

È la categoria che, dopo la *forma*, è migliorata in modo più evidente passando dal 5,86 di ottobre al 4,64 di dicembre (-1,22). Anche nel caso del *movimento*, l'esercizio di scrittura costante e con penna ergonomica – abbinato, ovviamente, all'attività didattica quotidiana – ha consentito in breve tempo di scendere al di sotto della soglia critica.

All'inizio delle attività, ben quattro dei cinque item di *movimento* avevano un valore ≥ 1 : M1, M2, M3, M4. Alla fine delle attività le variazioni sono le seguenti:

- M1, «presenza di ovali ammassati, occhielli maldestri, tremori»: il punteggio scende da 1,21 a 1,02;
- M2, «movimento irregolare che rende il tracciato trasandato, urtato e spasmodico»: diminuisce da 1,07 a 0,83;
- M3, «movimento rigido e inibito»: passa da 1,00 a 0,69;
- M4, «presenza di punti di saldatura o collage»: scende da 1,64 a 1,33 (Tab. 3).

<i>Categorie</i>	<i>inizio somministrazione (ottobre 2019)</i>	<i>fine somministrazione (dicembre 2019)</i>	<i>Differenza</i>
<i>M1</i>	1,21	1,02	-0,19
<i>M2</i>	1,07	0,83	-0,24
<i>M3</i>	1,00	0,69	-0,31
<i>M4</i>	1,64	1,33	-0,31

Tab. 3: Andamento punteggio medio item di movimento.

Tratto

Nella categoria *tratto* il punteggio medio diminuisce dal 5,10 di ottobre al 4,07 di dicembre (-1,03). Sebbene in termini numerici il valore sia inferiore a quello registrato per la *forma* e per il *movimento*, è significativo il fatto che all'inizio della somministrazione quattro dei cinque item di *tratto* si collocassero al di sopra della soglia critica, mentre a fine somministrazione i cinque item, tutti, raggiungono punteggi inferiori a 1, quindi al di sotto della soglia critica. Pertanto, dal punto di vista qualitativo, il *tratto* è la categoria nella quale si sono avuti i risultati migliori.

Rispetto all'analisi degli item, le variazioni più evidenti riguardano:

- T1, «tratto scolorito o con ristagni di inchiostro»: passa da 1,10 a 0,81;
- T2, «presenza di correzioni e ritocchi»: scende da 1,02 a 0,81;
- T3, «disomogeneità del tratto con alleggerimenti o improvvisi forzature presoriche»: diminuisce da 1,14 a 0,98;
- T4, «tensione che provoca strettezza di lettera e tra lettera o tracciato rilasciato e molle»: va da 1,05 a 0,93 (Tab. 4).

<i>Categorie</i>	<i>inizio somministrazione (ottobre 2019)</i>	<i>fine somministrazione (dicembre 2019)</i>	<i>Differenza</i>
<i>T1</i>	1,10	0,81	-0,29
<i>T2</i>	1,02	0,81	-0,21
<i>T3</i>	1,14	0,98	-0,16
<i>T4</i>	1,05	0,93	-0,12

Tab. 4: Andamento punteggio medio item di tratto.

3.2. Confronto tra NDSL e GS

Come si è detto, all'analisi dei manoscritti prodotti dai bambini di 3^a primaria che hanno partecipato a GS è stato applicato lo stesso protocollo utilizzato per l'analisi dei manoscritti prodotti dai bambini che hanno partecipato a NDSL, sempre di 3^a. Anche le modalità organizzative e di somministrazione sono state analoghe: alle maestre è stato chiesto di distribuire ai bambini, ogni mattina, un foglio prestampato contenente lo stimolo (inteso come l'argomento, in forma scritta o iconica, a partire dal quale i bambini avrebbero dovuto produrre il testo scritto) e quattro righe, nel formato corrispondente a quello in uso nella classe 3^a. Il numero di righe forniva, in modo implicito, indicazioni sulla lunghezza attesa; tuttavia i bambini hanno scritto in autonomia, producendo anche testi più lunghi o più corti.

GS si differenzia da NDSL in particolare per l'introduzione delle seguenti variabili:

- variabile *strumento*: i bambini di GS hanno utilizzato strumenti scrittori ergonomici del sistema Griffix® studiato da Pelikan specificamente per i bambini in fase di apprendimento della scrittura, mentre i bambini di NDSL hanno scelto liberamente la penna da utilizzare;

- variabile *tempo scolastico*: i bambini di GS hanno iniziato le attività nel mese di ottobre, a poche settimane dalla riapertura della scuola dopo la pausa estiva, quindi all'inizio della classe 3^a, mentre i bambini di NDSL hanno iniziato a gennaio, dopo quasi quattro mesi di scuola e a metà anno scolastico;
- variabile *tempo di esercizio*: i bambini di GS hanno svolto l'esercizio di scrittura per un tempo più breve, 42 giorni, mentre nel caso di NDSL i giorni sono stati 74.

Quello che si intendeva verificare con GS era se con l'introduzione di uno strumento ergonomico le capacità di scrittura potessero migliorare fino a raggiungere, in tempi più brevi e partendo da un livello di sviluppo più basso, risultati uguali o migliori di quelli conseguiti in NDSL.

Il confronto tra i risultati di NDSL e i risultati di GS conferma le attese, con una particolarità: nel caso di NDSL, si erano avuti miglioramenti in tutte le categorie ad eccezione dello *spazio*, che invece risultava leggermente peggiorato (cfr. Cottone, 2018); nel caso di GS, invece, si registrano progressi in tutte le categorie. Inoltre, se si guarda alla differenza tra il punteggio medio per categoria a inizio e fine somministrazione, si noterà che nel caso di GS la differenza è più ampia: rispetto alla *forma*, se la differenza tra inizio e fine somministrazione di NDSL è di -0,61, nel caso di GS è di -1,26; rispetto al *movimento*, la differenza in NDSL è di -0,48, in GS di -1,22; infine rispetto al *tratto*, la differenza in NDSL è di -1,18, in GS di -1,03 (Tab. 5).

<i>Categorie</i>	<i>Differenza tra inizio e fine somministrazione, NDSL (2014)</i>	<i>Differenza tra inizio e fine somministrazione, GS (2019)</i>
<i>Spazio</i>	+0,04	-0,88
<i>Forma</i>	-0,61	-1,26
<i>Movimento</i>	-0,48	-1,22
<i>Tratto</i>	-1,18	-1,03

Tab. 5: Confronto differenza punteggi inizio/fine somministrazione tra NDSL e GS.

Oltre allo *spazio*, di cui si è già detto, è opportuno soffermarsi brevemente sul *tratto*. Infatti, anche se al confronto con NDSL, in GS questa categoria mostra un miglioramento più contenuto, tuttavia il dato assoluto è positivo se si considera che a ottobre quattro item di *tratto* su cinque avevano un valore superiore a 1, quindi al di sopra della soglia critica, mentre a dicembre tutti gli item di *tratto* risultano essere al di sotto di tale soglia.

Infine, un'ulteriore riflessione prende spunto, ancora una volta, dalle categorie di *spazio* e *tratto*. In NDSL i risultati avevano portato a concludere che al diminuire dell'insicurezza nell'utilizzo dello strumento grafico (miglioramento progressivo del *tratto*) corrispondeva una perdita di controllo dello spazio (peggioramento dello *spazio*), come se il gesto libero comportasse non solo spontaneità, ma anche spontaneismo, ossia minore osservanza delle regole (cfr. Cottone, 2018).

Al contrario, in GS tutto sembra svolgersi con maggiore regolarità: durante il primo mese di esercizio, l'andamento delle scritture è vario, ma con una tendenza prevalente al peggioramento, probabilmente dovuta alla necessità di adattamento allo strumento ergonomico, il quale – lo ricordiamo – si presta a essere impugnato in un solo modo, quello corretto (*presa tripode dinamica*, cfr. paragrafo 1); pertanto tutti i bambini sono «costretti» alla stessa impugnatura. Se ciò non comporta variazioni per quei bambini che avevano già imparato a scrivere impugnando la penna correttamente, con molta probabilità causa difficoltà a quei bambini che invece adottavano un'impugnatura non corretta, che hanno quindi dovuto «reimparare» a scrivere correggendo il modo in cui tenevano la penna. Il secondo e ultimo mese di esercizio ha quindi visto un adattamento generale, che ha portato ai risultati positivi presentati, con miglioramenti evidenti nella maggior parte dei bambini, ma spesso più marcati proprio in quei bambini che partivano da condizioni meno favorevoli (esito, questo, già riscontrato in NDSL).

Pertanto, i risultati consentono di affermare che l'utilizzo di strumenti scrittori ergonomici nella fase in cui l'apprendimento della scrittura riguarda ancora l'acquisizione degli aspetti più propriamente tecnici, permette di «controllare» il processo di apprendimento intervenendo in modo precoce su eventuali apprendimenti errati e favorendo o accelerando lo sviluppo di quegli automatismi che una volta acquisiti, renderanno la scrittura fluida e spontanea, consentendo così agli scriventi di concentrarsi prevalentemente sugli aspetti relativi allo sviluppo dei contenuti del testo scritto.

4 Un'analisi qualitativa

Alla luce di queste considerazioni, ci si soffermerà di seguito sull'analisi dei manoscritti di due bambini. Questi due casi, ai quali faremo semplicemente riferimento come A e B, sono stati scelti in quanto particolarmente esemplificativi del ragionamento che qui si vuole dimostrare.

In entrambi i casi, si ha un miglioramento costante, sicuramente più evidente nel caso di A, la cui situazione di partenza era meno favorevole. A, infatti, nell'elaborato di ottobre ottiene un punteggio complessivo di 22/40, che a novembre scende a 17/40 e a dicembre a 13/40; B invece passa dai 12/40 di ottobre ai 9/40 di novembre, per concludere con 6/40 a dicembre (Tab. 6).

	<i>Punteggio ottobre</i>	<i>Punteggio novembre</i>	<i>Punteggio dicembre</i>
A	22/40	17/40	13/40
B	12/40	9/40	6/40

Tab. 6: Punteggio di A e B a inizio, metà e fine somministrazione.



Quello che ora si vuole verificare è se al miglioramento degli aspetti grafotecnici corrisponda un miglioramento degli aspetti cognitivi. Anche in NDSL ci si era soffermati sullo sviluppo dei processi di elaborazione del pensiero connessi con la scrittura. In particolare per la 3^a primaria, erano stati esaminati alcuni dei manoscritti prodotti da una bambina all'inizio, a metà e alla fine delle attività di somministrazione (cfr. Angelini, 2016). L'aspetto più evidente di questa analisi era stato il fatto che il pensiero scritto diventasse più fluido quando la bambina, per rispondere allo stimolo, poteva attingere a cose e situazioni reali. In altri termini, quando alla bambina si chiede di raccontare per iscritto qualcosa di cui possiede l'immagine, il pensiero non è totalmente astratto, ma ha un «punto d'appoggio»; pertanto l'immagine, anche quando rappresenta oggetti fantastici e non realmente vissuti, è comunque presente nella mente della bambina e la sostiene nella trasformazione del pensiero in parola scritta. La capacità di elaborazione del pensiero si raffina ulteriormente se avviene un passaggio successivo, dal fantastico al concreto: quando la bambina ha una conoscenza (diretta) di quanto sta scrivendo, riesce a scrivere in modo dettagliato, anche utilizzando strutture complesse (complessità da considerare, ovviamente, sempre in relazione all'età della scrivente) caratterizzate da ipotassi, suddivisione in elenchi, classificazioni e gerarchie. Non sappiamo se il passaggio dalla semplice immaginazione alla descrizione della realtà sia avvenuto in modo meccanico o consapevole, tuttavia rappresenta comunque un primo passo verso la maturazione del pensiero, che a sua volta comporta una migliore padronanza della lingua scritta.

Cosa accade con A e B, i due bambini di GS? Diversamente da NDSL, in cui i bambini dovevano rispondere a partire da uno stimolo predefinito, in GS si è preferito adottare un approccio semistrutturato, in cui lo stimolo era rappresentato da una immagine in bianco e nero da colorare e a partire dalla quale i bambini avrebbero dovuto inventare un titolo e una storia. Nella storia, inoltre, si chiedeva di far riferimento al suono prodotto, nella realtà, dall'oggetto rappresentato nell'immagine (Figg. 4-5-6). Nella tabella 7 sono stati trascritti i testi scritti dai due bambini.

Il modello adottato per l'analisi, in questo caso, è stato quello della *catena digitale*, già utilizzato per un'analisi simile sempre all'interno del Laboratorio di Pedagogia Sperimentale per individuare elementi di progressivo sviluppo del pensiero critico attraverso l'esercizio della scrittura. Si tratta di un approccio ispirato al *modello della catena digitale applicato alla lettura* prodotto da Maryanne Wolf (2018)⁴. Il modello della catena digitale applicato alla scrittura è rappresentato di seguito, in forma semplificata (Tab. 8).

⁴ Per approfondimenti sul modello della catena digitale, si veda Wolf (2018); per l'applicazione di tale modello alla scrittura, si veda Angelini (2019).

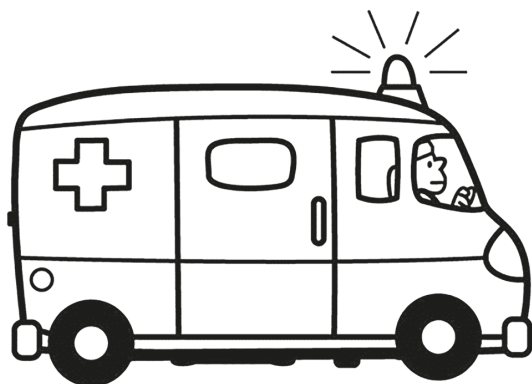


Fig. 4: Immagine-stimolo
ambulanza.

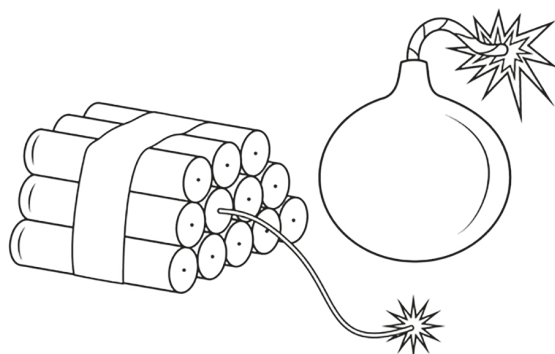


Fig. 5: Immagine-stimolo
esplosivo.



Fig. 6: Immagine-stimolo
pozzanghera.



<i>A</i>		
<i>DATA</i>	<i>TESTO</i>	<i>TITOLO</i>
8 ottobre 2019	L'ambulanza non sapeva andare, andava a casa di e faceva «Nino». L'ambulanza lo porto al Grasi	L'ambulanza suona
12 novembre 2019	C'era una volta una persona che lancio la dinamite per salvare una persona che era in gabbia e non riusciva ha aprirla quindi lancio la dinamite e fece Bum, Bum e uscì felici e sono andati insieme ha comprarsi i vestiti	La dinamite fa bum, bum
5 dicembre 2019	C'era una volta una bambina nel bosco, era autunno che gli alberi erano senza foglie. L'altro giorno era uscita a fare una passeggiata di inverno quando erano le tre circa, il sole invece alle cinque pioveva e quando cadevano le gocce le pozzanghere e quando cadeva l'acqua faceva Flop, Flop, Flop.	La bambina nel bosco
<i>B</i>		
<i>DATA</i>	<i>TESTO</i>	<i>TITOLO</i>
8 ottobre 2019	Un'automobile vide un'autombulanza rumorosa e gli disse «Smettila sei fastidiosa!» e l'autombulanza gli rispose «Non posso, ma se vuoi puoi guidarla tu non si sente da dentro». E così l'autista guidò l'autombulanza rumorosa «Nino Nino!».	L'autobulanza rumorosa
12 novembre 2019	Una bomba che viveva in un paese di nome «Scoppiabomb» un giorno decise di fare uno scherzo al suo amico Dinamike. Lo scherzo era: fargli scoppiare una bomba in faccia! La bomba si avvicinò ancora di più di più e ... Bommm!! Il suo amico disse «Bomb sei il solito furbacchione!».	La bomba furbacchiona
5 dicembre 2019	Un lupacchiotto di nome «Rosso» andò nel bosco dalla nonna, ma la mamma disse «Non prendere la strada della bambina lupa» ma cappuccetolupo ci andò e incontrò la lupa Rossa, il lupo non sapeva cosa fare, ma subito Rossa disse – Facciamo una scommessa, se io arrivo per prima mi mangio la nonna e te se no mi uccidi». Il lupo corse ma Rossa arrivò per prima però il lupo fu furbo perché un cacciatore non uccide una bimba e lui non ha le armi così gli fece un attacco a sorpresa e la sbranò e alla nonna gli diede la sua carne e così vissero i lupi felici e contenti.	Cappuccetolupo

Tab. 7: Trascrizione fedele degli elaborati di A e B.

LA CATENA DIGITALE APPLICATA ALLA SCRITTURA	
Anello della catena	Descrizione
Quanto si scrive	Evoluzione da didascalie a pensieri sempre più lunghi
Come si scrive	Pensieri più complessi, grazie alla descrizione di piccoli particolari
Che cosa si scrive	Testi sempre più lunghi prodotti da una riflessione attenta sull'immagine

Tab. 8: Il modello della catena digitale applicato alla scrittura.

Nell'analisi degli elaborati di A e B selezionati per i mesi di ottobre, novembre e dicembre 2019, un dato che in un certo senso attraversa trasversalmente tutti e tre i punti della catena riguarda il numero di parole: se a parità di tempo concesso per scrivere le parole aumentano, si può ipotizzare che i bambini riescano a scrivere i loro pensieri con maggiore facilità, o a produrre pensieri più densi di particolari. Rispetto al numero di parole, nella ricerca ispirata alla catena digitale erano stati creati tre livelli: testo *breve* (fino a 30 parole), testo *medio* (da 31 a 60 parole), testo *lungo* (più di 61 parole). Se applichiamo lo stesso parametro agli elaborati di A e B, otteniamo la situazione illustrata nella tabella 9:

	N. parole ottobre	N. parole novembre	N. parole dicembre
A	16	41	51
B	35	51	110

Tab. 9: Andamento del numero di parole tra il primo e l'ultimo elaborato.

A, che partiva da una situazione di svantaggio anche a livello grafotecnico, produce un testo *breve* a ottobre (16) e *medio* a novembre (41) e dicembre (51), anche se con un aumento nel numero di parole. B, invece, che a ottobre e novembre, nonostante l'aumento del numero di parole, resta a livello *medio* (rispettivamente 35 e 51), a dicembre mostra un netto miglioramento nella *lunghezza* del testo (110). Complessivamente, comunque, entrambi i bambini, seguendo i propri ritmi, sono migliorati gradualmente, andando così a soddisfare pienamente il primo anello della catena (*Quanto si scrive: evoluzione da didascalie a pensieri sempre più lunghi*).

Rispetto al secondo anello, *Come si scrive: pensieri più complessi, grazie alla descrizione di piccoli particolari*, nel caso di B, che come si è detto ha un livello di partenza più elevato rispetto a A, già negli elaborati di ottobre e ancor più di novembre si nota l'introduzione di *piccoli particolari*, come aggettivi molto pertinenti (ambulanza *rumorosa* e *fastidiosa* nell'elaborato di ottobre) oppure ironici (*furbacchione* nell'elaborato di novembre), o addirittura nomi propri inventati a partire da un calco su sostantivi di uso comune e/o su onomatopee (*Scoppiabomb* e *Dinamike*, entrambi nell'elaborato di novembre).

Le abilità di B si consolidano in modo evidente nell'ultimo elaborato, che raggiunge la lunghezza di ben 110 parole, con le quali la bambina racconta una ver-

sione personale della favola di Cappuccetto rosso, in cui le sue capacità di scrittura sono visibili in numerosi aspetti: pensieri lunghi e articolati, con utilizzo abile di paratassi e ipotassi (primo anello della catena), uso di aggettivi, introduzione di particolari e nomi di fantasia ma evocativi (secondo anello della catena); infine, l'osservazione dell'immagine-stimolo ha prodotto un testo molto lungo e ben articolato, verosimilmente frutto di una riflessione più attenta sull'immagine, che ha sollecitato il recupero di fatti noti (una delle favole più conosciute), ma raccontati in modo personale (terzo anello della catena, *Che cosa si scrive: testi sempre più lunghi prodotti da una riflessione attenta sull'immagine*).

Tornando ad A, nel passaggio dal primo al secondo elaborato è ben evidente come l'aumento del numero di parole comporti anche il tentativo di abbandonare lo stile didascalico di ottobre a vantaggio di un testo più lungo e articolato. Tentativo in parte riuscito, in parte indebolito dalle evidenti difficoltà del bambino anche a livello di ortografia e grammatica (difficoltà con le doppie, *Grasi⁵, gabia, passeggiata; ha comprarsi i vestiti*). Nel terzo elaborato, prodotto a dicembre, A prosegue nel suo sforzo: il testo prodotto è leggermente più lungo di quello precedente e la storia raccontata leggermente più complessa; si individua anche un uso più consapevole della punteggiatura. Non si riscontra, però, quello sforzo cognitivo che nel terzo elaborato di B mette in mostra con chiarezza il pieno soddisfacimento anche del terzo anello della catena.

5 Considerazioni conclusive

Sintetizzando quanto emerso sia dall'analisi quantitativa, sia dall'osservazione qualitativa degli elaborati, si è giunti alle seguenti conclusioni.

L'analisi degli aspetti grafotecnici riferiti alle categorie di *spazio, forma, movimento e tratto* ha restituito risultati positivi sia rispetto all'andamento generale, sia rispetto alle categorie, sia, infine, rispetto ai singoli item. Si ritiene che questo miglioramento sia dovuto anche all'introduzione degli strumenti di scrittura ergonomici, che hanno avuto un effetto migliorativo o addirittura correttivo sull'impugnatura, effetto che a sua volta ha avuto ricadute positive sulle abilità tecniche di scrittura.

Nella lettura e interpretazione di questi risultati ci si è avvalsi anche del confronto con i risultati ottenuti dai bambini di 3^a che hanno partecipato a una ricerca analoga nel 2014, ma senza l'utilizzo di strumenti ergonomici. Come illustrato nei paragrafi precedenti, in media i bambini che hanno utilizzato strumenti ergonomici hanno riportato risultati migliori dei bambini che hanno utilizzato penne comuni; inoltre, se nel caso di questi ultimi a fine ricerca una categoria era addirittura peggiorata (lo *spazio*), i primi hanno invece fatto progressi in tutte le categorie e anche nei singoli item. Tutto ciò conferma l'importanza di un'e-

⁵ Il riferimento è al Presidio Ospedaliero Giovan Battista Grassi di Ostia Lido (Roma).

ducazione mirata al corretto uso dello strumento scrittorio al fine di agevolare l'apprendimento della scrittura.

L'osservazione attenta degli elaborati che sono stati selezionati per l'analisi dei contenuti sembra a sua volta avvalorare la tesi che se si impara a scrivere (tecnicamente parlando) in modo fluido e corretto, i processi di pensiero scorrono nel testo scritto con altrettanta fluidità. La scelta di esaminare gli elaborati di due bambini con condizioni di partenza disomogenee va esattamente in questa direzione: B, la cui scrittura, all'inizio della ricerca, è già abbastanza evoluta e fluida (ha un punteggio ottimo, 12/40), ha ben poco da «correggere» per quel che riguarda gli aspetti grafotecnici e probabilmente ha imparato da subito a impugnare lo strumento in modo corretto, pertanto il passaggio da una penna tradizionale a una ergonomica non comporta alcuno sforzo. Questo le consente di proseguire rapidamente nel suo percorso di acquisizione dei processi di scrittura su entrambi i versanti: quello grafotecnico, i cui punteggi scendono progressivamente fino ai 6/40 di dicembre, e quello espressivo, che rivela una crescente capacità di esprimere pensieri sempre più elaborati, attenti, originali.

Pur se con evidenti difficoltà, A si muove nella stessa direzione. Come nel caso di B, anche per A il punteggio relativo agli aspetti grafotecnici diminuisce costantemente, passando dai 22/40 di ottobre ai 13/40 di dicembre. È un miglioramento importante, che vede il bambino scendere al di sotto di quella che abbiamo indicato come soglia critica (20/40), ma ovviamente non è ancora sufficiente affinché A arrivi a soddisfare tutti e tre gli anelli della catena digitale con la stessa disinvoltura di B. Lo dicono i dati: A è ancora troppo concentrato nello sforzo «fisico» di scrivere per poter destinare energie al contenuto. Se infatti guardiamo banalmente al numero di parole, non possiamo non notare che a dicembre, ossia a fine percorso, A produce un testo di 51 parole; B utilizza lo stesso numero di parole per produrre l'elaborato di novembre, ossia a metà percorso.

Pertanto, confrontando e coniugando le evidenze emerse dai due differenti approcci all'analisi dei manoscritti, si può immaginare una linea continua sulla quale si pongono in modo progressivo le differenti fasi dell'apprendimento della scrittura, da quelle «tecniche» a quelle «cognitive». La progressione prevede una propedeuticità: solo l'acquisizione corretta di tutti gli aspetti relativi ad una fase consente di affrontare in modo abile e capace la fase successiva. Il mancato o l'errato apprendimento di aspetti fondamentali (ma troppo spesso trascurati) come l'assunzione della giusta postura, della corretta impugnatura, della giusta distanza tra lo scrivente e la superficie scrittorio, della coordinazione oculo-manuale, se superficialmente liquidato come «brutta scrittura», può, nel medio-lungo periodo portare a situazioni di difficoltà per gli allievi che vanno dalla diagnosi di disgrafia al rischio di abbandono del percorso di studi.

Riferimenti bibliografici

- Angelini C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (a cura di). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli.
- Angelini C. (2019). Sviluppo del pensiero critico e cultura alfabetica. *CADMO*, vol. 1/2019, pp. 65-81.
- Angelini C. (2020). Scrittura a mano e DSA: un percorso di miglioramento dell'abilità di scrittura. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 1/2020, pp. 540-552.
- Angelini C., Manetti E. (a cura di) (2018). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Benbow M. (2006). Principles and Practices of Teaching Handwriting. In A. Henderson, C. Pehoski (a cura di). *Hand Function in the Child. Foundations for Remediation*. Saint Louis, Missouri: Mosby Elsevier.
- Berninger V.W. (a cura di) (2014). *The Varieties of Orthographic Knowledge*. New York: Springer.
- Berninger V.W., Mizokawa D., Bragg R. (1991). Theory-based Diagnosis and Remediation of Writing Disabilities. *Journal of School Psychology*, n. 29, pp. 57-79.
- Cottone C. (2018). Ipotesi e risultati. In C. Angelini, E. Manetti (a cura di). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- De Ajuriaguerra J., Auzias M., Coumes F., Denner A., Lavondes-Monco V., Stambak M. (1964). *L'écriture de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- De Beni R., Cisotto L., Carretti B. (2013). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Cerro del Agua, Mexico: Siglo Veintiuno Editores. Trad. it. [1985]. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Gainotti G. (2014). È utile che i bambini continuino a scrivere a mano? *Crusca per voi*, II, 2014, n. 49, p. 4.
- Longcamp M., Hlushchuk Y., Hari R. (2011). What Differs in Visual Recognition of Handwriting vs. Printed Letters? An fMRI study. *Human Brain Mapping* (Lancaster), 2011 Aug; 32(8), pp. 1250-1259.
- Manetti E. (2018). Osservazioni grafologiche sulle scritture dei bambini di terza, quarta, quinta classe delle scuole primarie. In C. Angelini, E. Manetti (a cura di). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Olivaux R. (2014). *Pedagogia della scrittura e grafoterapia*. Roma: Epsilon editrice. Ed. or. (2005). *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. Paris: L'Harmattan.
- Pratelli M. (2019). *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*. Trento: Erickson.
- Pontecorvo C., Tonucci F., Zucchermaglio C. (1984). Alfabetizzazione e sviluppo cognitivo. *Rassegna di psicologia*, vol. 1, n. 3, pp. 1-26.
- Sabatini F. (2016). *Lezione di italiano*. Milano: Mondadori.
- Schneck C.M., Henderson A. (1990). Descriptive Analysis of the Developmental Progression of Grip Position for Pencil and Crayon Control in Nondysfunctional Children. *The American Journal of Occupational Therapy*, vol. 44, n. 10, pp. 893-900.

- Sim E.J., Helbig H.B., Graf M., Kiefer M. (2014). When Action Observation Facilitates Visual Perception: Activation in Visuo-Motor Areas Contributes to Object Recognition. *Cerebral Cortex* (Oxford), 2014 May 2, pp. 2907-2918.
- Soldini L., D'Anna V. (2018). Descrizione della ricerca. In C. Angelini, E. Manetti (a cura di). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Vertecchi B. (a cura di) (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Coordinamento editoriale di G. Agrusti e C. Angelini. Milano: FrancoAngeli.
- Wamain Y., Tallet J., Zanone P.G., Longcamp M. (2012). Brain responses to handwritten and printed letters differentially depend on the activation state of the primary motor cortex. *NeuroImage* (Bethesda, Maryland), 2012 Nov. 15; 63(3), pp. 1766-1773.

Reading, phonological memory and handwriting develop in parallel in the first years of school: evidence from a cross-sectional study

Elena Pagliarini*, Natale Stucchi**
Mirta Vernice***, Maria Teresa Guasti****

Abstract: This study attempted to bring together the investigation of reading and writing, which have been traditionally considered separately. In particular, our cross-sectional study aimed at outlining the developmental trajectory of reading abilities and handwriting kinematic aspects of children in their first years of school. We collected reading, phonological memory and handwriting data from 102 Italian monolingual children ranging from Grade 1 to Grade 4 of primary school. Reading skills and phonological memory were assessed by means of standardized tests, whereas handwriting was assessed through the examination of a set of kinematic and dynamic descriptors collected by means of a digitizing tablet. The results of the present study provide evidence for a parallel developmental pathway of reading, phonological memory and handwriting (considering the motor features, not the spelling). The implications of these findings are discussed in the context of the understanding of developmental disorders and the influence of handwriting in learning to read.

Keywords: reading; handwriting; kinematic analysis; development; language acquisition.

1 Introduction

Reading and handwriting are two fundamental abilities to succeed in contemporary society. In the last decades, little stress has been placed on handwriting due to the increased use of computers, keyboards and tablets. Additionally, instruc-

* DiSLL Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari, Università degli Studi di Padova. Email: elena-pagliarini2@gmail.com (corresponding author).

** Department of Psychology, Università degli Studi di Milano-Bicocca. Email: natale.stucchi@unimib.it

*** DISTUM, Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Urbino Carlo Bo. Email: mirta.vernice@uniurb.it

**** Department of Psychology, Università degli Studi di Milano-Bicocca. Email: mariateresa.guasti@unimib.it



tional programs attempting to focus on typing in replacement of handwriting have been introduced in some schools (Herron, 1995). This trend notwithstanding, both reading and handwriting keep taking place regularly in our everyday life. Learning to write and to read are also the very first challenges that children have to face in their early school career and the successful accomplishments of these two abilities have a great impact in children's school life, with important repercussions on the general cognitive and linguistic functioning.

When reading and writing are compared, some common features can be noticed. Both reading and writing require automaticity at cognitive level, which is normally reached through constant practice in individuals with no history of reading or neurological disorders. This means that, once completely automatized, reading and handwriting do «not require conscious effortful monitoring» (Nicolson & Fawcett, 1990, p. 163). Another shared feature is seriality, since both handwriting and reading are carried out in a serial way. At the level of the motor program, the handwriting gesture is represented as an ordered sequence of movement units, hierarchically organized (Lashley, 1951; van Galen & Teuling, 1983). At the level of execution, strokes and ultimately letters are generated in a prevalent serial way (van Galen, 1991): each letter stroke is traced singularly, the serial concatenation of single strokes forms letters and the concatenation can apply again to letters to form words, to words to produce phrases and to phrases to form sentences. As for reading, aside from the vocal output, which is obviously serial, the phonological representations are accessed through a serial process (see Coltherart & Rastle, 1994, for a serial processing model of reading process).

Despite these observations, reading and handwriting have been mainly studied separately. Traditionally, they have been considered as independent phenomena, though their development occurs in the same individual approximately over the same time span. Only recently, research about possible neural links between reading and writing has received growing attention from the scientific community. In a series of imaging studies on preliterate children and adults, it has been showed that brain regions recognized to be engaged during reading are activated more strongly after handwriting training rather than typing (James & Atwood, 2009; James & Engelhardt, 2012; Longcamp, Boucard, Gilhodes, Anton, Roth, Nazarian & Velay, 2008). Similarly, behavioral studies demonstrated that handwriting training, contrary to typing training, boosts recognition of new character in prereading children (Longcamp, Zerbato-Poudou & Velay, 2005) and adults (Longcamp, Boucard, Gilhodes & Velay, 2006; Longcamp, *et al.*, 2008).

In a different approach, Nicolson and Fawcett (2011) assumed an interrelation between the language neural circuit and the motor neural circuit in their account for the comorbidity between motor (such as Dysgraphia) and cognitive disorder (such as Developmental Dyslexia) (see Alamargot, Morin, Pontart, Maffre, Flouret & Simard-Dupuis, 2014; Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman & Raskind, 2008; Capellini, Coppede & Valle, 2010; Cheng-Lai, Hill, 2013; Lam, Au, Leung & Li-Tsang, 2011; Pagliarini, Guasti, Toneatto, Granocchio, Riva, Sarti, Molteni,

Stucchi, 2015, for the co-occurrence of developmental dyslexia and grapho-motor difficulties). According to Nicolson and Fawcett, the language procedural learning system and the motor procedural learning system share a neural circuit that includes the basal ganglia, the frontal cortex (in particular Broca's area and premotor regions), the parietal cortex, the superior temporal cortex, and the cerebellum. The dissimilarity between the two systems is that the motor procedural learning system interacts with the primary motor cortex while the language procedural learning system interacts with the language-based regions of the frontal lobe. Thus, dyslexic and dysgraphic children may suffer from an impairment of the procedural learning circuit (that involves the cerebellum), and the extent and the prominence of language or motor difficulties depend on the degree of the impairment of the language or of motor procedural learning circuits. Along these lines, Diamond (2000) proposed that motor development and cognitive development are more interconnected than has been previously suggested since linguistic, cognitive and motor disorders often co-occur in the same person (Hill, 2001; Kaplan, Wilson, Dewey & Crawford, 1998; Johansson, Forssberg & Edvardsson, 1995; Robinson, 1987).

The aim of our study was to investigate the developmental trajectory of reading and handwriting in pupils in their first years of school. We also considered phonological memory abilities, since these have been shown to be related to children's reading capacities (Goswami & Bryant, 1990; Gathercole, Willis & Baddeley, 1991; Gathercole & Baddeley, 1993). We expected a parallel developmental pathway for reading, phonological memory and handwriting. Our hypothesis grounds in two assumptions, namely that the motor and the language maturational processes rest on shared neuroanatomical mechanisms (Diamond, 2000; Gimenez, Bugescu, Black, Hancock, Pugh, Nagamine, Kutner, Mazaika, Hendren, McCandliss & Hoeft, 2014) and that the language procedural learning system and the motor procedural learning system share a common neural circuit (Nicolson & Fawcett, 2011). To investigate this question, reading skills and phonological memory were assessed by means of standardized tests. As regards handwriting, we considered the motor aspect, not the spelling. The maturation of handwriting skills was estimated through the examination of a set of kinematic and dynamic descriptors of the writing gesture, which have been collected by means of a digitizing tablet.

2 Methods

2.1. Participants

We tested 102 pupils, ranging from the first to fourth grade of primary school: 15 first grade children (Grade 1), 34 second grade children (Grade 2), 26 third grade children (Grade 3), 27 fourth grade children (Grade 4). Children in each school grade group were approximately evenly divided as for gender.

The children were all born in Italy. They were all Italian monolingual and used Italian as their first oral and written language. The children were recruited from different schools in the area of Milan. We recruited pupils from different schools in order to minimize effects due to a particular teaching method. Since the Italian system is not uniform regarding the introduction of cursive script, we selected schools that introduce the cursive script from the second semester of the first grade. All participants were tested in the second semester of the academic year (from end of January to May). Demographic information of participants is reported in Table 1.

Grade	Grade 1 (n = 15)	Grade 2 (n = 34)	Grade 3 (n = 26)	Grade 4 (n = 27)
Mean age in years (SD in brackets)	6;7 (0.29)	7;6 (0.3)	8;4 (0.3)	9;5 (0.46)
Age range	6;3 – 7;2	7;08 – 8;08	7;9 – 9;17	8;25 – 10;5
Gender				
Male	10	17	13	12
Female	5	17	13	15
Hand dominance				
Left	2	4	3	2

Table 1: Demographic information about age, gender, and hand dominance of the participants.

The testing was preceded by a preliminary consultation with the teachers and all children completed the nonverbal IQ Raven’s test (Raven, Court & Raven, 1998). Therefore, we screened participants and only tested those who had a nonverbal IQ Raven’s test score equal or above the 25 percentile and who were not reported for cognitive, reading, auditory, writing and language problems.

Ethical approval according to standards of the Helsinki Declaration (World Medical Association, 2009) was obtained from the board of the University of Milano-Bicocca. Participants’ parents signed informed consent before the testing session.

2.2. Materials

Reading and phonological skills were assessed by means of Italian standardized tests. Handwriting data were collected by means of a digitizing tablet. Children were asked to write an Italian word in different conditions.

Words and non-words reading task. Part 2 and 3 of the *Batteria per la valutazione della Dislessia e della Disortografia evolutiva-2, DDE-2* (Sartori, Job & Tressoldi, 2007) were administered to assess reading proficiency. Children were asked to read aloud four lists of words (281 syllables in total) and three lists of non-words (127 syllables in total) consistent with the phonotactic constraints of

Italian. Reading speed (syllables per second) and errors' score were considered as variables. Reading speed was measured by dividing the total syllables of each subtest (281 for the words and 127 for non-words) by the seconds employed to read each subtest. The error score corresponded to the number of words and non-words read incorrectly. Self-correction was not counted as a mistake.

Repetition of non-words. VAUMeLF Batterie per la Valutazione dell'Attenzione Uditiva e della Memoria di Lavoro Fonologica nell'Età Evolutiva (Bertelli & Bilancia, 2006) was used to assess phonological memory. Forty non-words ranging from two to five syllables in length are included in the test. All non-words comply with the Italian phonotactic rules. Children were asked first to listen to the recorded non-word and then to repeat it out loud immediately afterwards. The accuracy score corresponded to the number of words correctly repeated. A self-corrected word was counted as a mistake.

Writing task. Children were asked to write on an unruled A4 paper size with landscape orientation rested on the recording surface of an Intuos 3 Wacom tablet. Children were invited to grasp the wireless pen of the digitizing tablet with their dominant hand as if it was a common pen and to write wherever they wanted on the paper surface (Fig. 1a and 1b). During handwriting, the digitized pen produced an ink trace, which allowed participants to visually control the trace. Therefore, children were in the same situation as they were when writing at school.

Our experimental design included two conditions where the size and the speed of the target word were manipulated. We considered the two extremes of each condition: Big/Small (size) and Fast/Slow (speed), considering the spontaneous condition as a baseline. This procedure is frequently used to evaluate a participant's ability to control handwriting size and tempo (Van Galen, 1991; Teulings & Schomaker, 1993; Mayor Dubois, Zesiger, Roulet Perez, Maeder Ingvar & Deonna, 2003; Zesiger, 2003). Indeed, this experimental method has been used in previous studies, with a different target word in each language (Arabic: Bouamama, 2010. Unpublished doctoral dissertation; French: Mayor Dubois *et al.*, 2003; Zesiger, 1995; Italian: Pagliarini, 2016, Unpublished doctoral dissertation; Pagliarini *et al.*, 2015; Pagliarini *et al.* 2017).

Therefore, children were asked to write the Italian word *burle* (English translation 'jokes') in two different scripts, cursive and block in all capitals, and for each script, in five different conditions: spontaneously (without any additional instructions, i.e., as the child usually writes in class), very big, very small, very fast and very slow with respect to the Spontaneous condition. Thus, the word *burle* was written ten times in total (Fig. 1). We chose *burle* as the target word because it can be written without any detachment of the pen from the surface when writing in cursive script. Children were not provided with any templates of handwriting. Our main concern here was to foster modulation and to contrast two extreme conditions (Big/Small and Fast/Slow). The Spontaneous condition functioned as baseline. The

data collected in the Small and the Slow condition were not included in the analysis since some children wrote too small (also when writing in the Slow condition) and data were not usable for the estimation of velocity, dysfluency, pressure and duration, due to the resolution limits of the digitizing tablet (± 0.25 mm). The Big and Fast conditions do not have resolution limitations, except paper size.

We expected children to show significant differences in the opposite conditions (big vs. small; fast vs. slow), if they had understood the task and above all if they had the fine motor ability to tailor their handwriting movement.

A rich set of geometric, kinematic and dynamic descriptors of handwriting was collected by means of the digitizing tablet connected to a computer controlled by VBDigitalDraw 2.0 software (Toneatto, 2012). VBDigitalDraw 2.0 is the evolution of VBDD, which was firstly developed at the Department of Psychology of the University of Milano-Bicocca to investigate performances of Arabic handwriting (Bouamama, 2010), and has been recently used to investigate the handwriting abilities of Italian dyslexic children with and without dysgraphia (Pagliarini *et al.*, 2015; Pagliarini *et al.* 2017). VBDigitalDraw 2.0 is composed of two independent modules both working on Windows Platform: one module is dedicated to data acquisition and one is a post-processed computational algorithm module. Data were collected by means of an Intuos 3 Wacom digitizing tablet used with a wireless pen, with a sampling frequency of 200 Hz and a spatial accuracy of ± 0.25 mm. The handwriting path was recorded as (x, y) Cartesian coordinates, both when the tip of the pen physically touched the surface and when the tip of the pen was closed but not touching the digitizer active area, thus exercising pressure equal to zero, i.e., when the subject was not writing but preparing for the next handwriting movement. The force exerted on the surface's axis was a numeric value comprised between 0 and 1023. VBDD 2.0 Software permits to collect trajectory, speed and pressure data online, then displayed as «.txt» file. The segments of interest (i.e., word) were selected off-line starting from an automatic raw segmentation obtained through the software grounded on speed and pressure. For the purpose of the current study, the continuous handwriting strings were segmented by word. A tag was assigned to each selected segment according to the script (block or cursive) and to the experimental conditions (Spontaneous, Big, Small, Fast, Slow). The total length (i.e., the summation of the length of all the strokes measured in cm) and velocity gain factor (which can be considered a robust estimator of the mean velocity, see Appendix) were considered in a preliminary analysis to check whether children complied with the task, i.e., if they modulated their writing performance according to task demands.

To investigate the abilities and the maturation of handwriting of the participants, we focused on velocity gain factor, dysfluency, pressure and duration since they are suitable indices of automatization and fluency (Accardo, Genna & Borean, 2013a; Accardo, Genna & Borean, 2013b; Blöte & Hamstra-Bletz, 1991; Hamstra-Bletz & Blöte, 1990) and good measures to discriminate between proficient and non-proficient handwriters (Di Brina, Niels, Overvelde, Levi & Hulstijn, 2008; Kushki, Schweltnus, Ilyas & Chau, 2011; Pagliarini *et al.*, 2015; Pagliarini *et*

al. 2017, Parush, Levanon-Ere & Weintraub, 1998; Roseblum, Parush & Weiss, 2003; Smits-Engelsman & Van Galen, 1997):

- (1) Velocity gain factor: measure of the average velocity of the handwriting movement. See the Appendix for a detailed definition.
- (2) Average pressure: the average axial pen pressure measured as a numeric value comprised between 0 and 1023 (in which 0 corresponds to absence of pressure, and 1023 corresponds to maximum pressure).
- (3) Dysfluency: the logarithm of the number of the maxima and the minima of the curve of instantaneous velocity.
- (4) Duration: the time measured in seconds to write the word *burle*, considering exclusively the time in which the tip of the pen touched the sheet of paper.

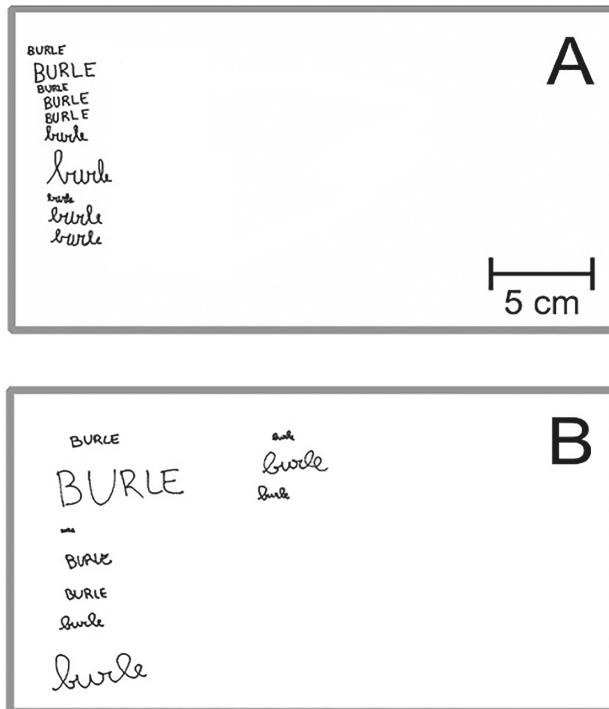


Fig. 1: Writing samples of a 1st grade (a) and a 4th grade girl (b).

2.3. Procedure

Children were tested individually in a quiet room at their school. Reading, phonological memory and handwriting tasks were administered in a 30-minutes testing session with pauses whenever required. The outputs of the reading and phonological memory tests were recorded in a «.wav» file and double-checked later by another experimenter.

2.4. Data analysis

Statistical analyses of the reading measures were performed using a Generalized Linear Model (GLM) analysis mixed-design with Grade (Grade 1, Grade 2, Grade 3, Grade 4) as between subjects factor (henceforth BS) and Item (Word, Non-Word) as within subjects factor (henceforth WS). Similarly, the analyses of the phonological memory score were run using a GLM mixed-design with Grade as BS and Item as WS.

As for the writing data, square root transformations were performed on the data to meet the normality requirements of linear modeling. A preliminary analysis was performed to determine whether children complied with the task, i.e., if they modulated their writing performance according to task demands. Therefore, a GLM mixed-design on total length and velocity gain factor as writing variables with Grade as BS factor, Condition (Spontaneous, Big, Small, Fast and Slow) and Script (Cursive, Block) as WS factors was performed. After the preliminary analysis, only Spontaneous, Big and Fast conditions were analyzed to assess main effects (see paragraph 2.2). The analyses were performed on words as a selected segment. Velocity gain factor, pressure, dysfluency and duration were analyzed in a GLM mixed-model design with Grade as BS factor, Condition (Spontaneous, Big, Fast) and Script (Cursive, Block) as WS factors. Significant first level effects and interactions were followed up using Bonferroni's post-hoc comparisons. We reported only significant effects and interactions, and partial eta squared (η^2_p) as a measure of effect size. Post-hoc significant values are always meant to be minor than 0.5. Finally, correlations between reading, phonological and writing data were run to estimate the relation between reading and writing abilities.

3 Results

3.1. Linguistic test results

Reading words and non-words tasks. Fig. 2 illustrates the growing trend of reading speed with grade, both for words and non-word. The GLM analysis on reading speed of words and non-words revealed a main effect of Grade, $F(3, 98) = 32.44, p < .001, \eta^2_p = .50$. The post-hoc test showed that Grade 1 read fewer syllables per second than Grade 2, 3 and 4; Grade 2 read fewer syllables per second than Grade 3 and 4. Grade 3 and 4 did not differ between them. A main effect of Item, $F(1, 98) = 156.50, p < .001, \eta^2_p = .61$, was also found, showing that participants read more syllables per second when reading words than reading non-words. Interestingly the significant interaction Grade x Item, $F(3, 98) = 18.51, p < .001, \eta^2_p = .36$, revealed that, from Grade 2, children start progressively to read more rapidly words than non-words, as an indication that they are starting to automatize reading (Fig. 2). In fact, post-hoc tests revealed that reading speed of words differs from reading speed of non-words in Grade 2, 3 and 4 but not in Grade 1, for which no difference between reading words and non-words was found.

The results of the GLM analysis on error score in reading words and non-words showed a main effect of Grade, $F(3, 98) = 7.53, p < .001, \eta^2_p = .18$. Post-hoc tests revealed that Grade 1 made more errors than Grade 3 and Grade 4. Grade 2 made more errors than Grade 3. No significant difference was found between Grade 1 and Grade 2 and between Grade 3 and Grade 4. A main effect of Item was also found, $F(1, 98) = 38.27, p < .001, \eta^2_p = .28$, due to more errors made in reading non-words than reading words. A significant interaction Grade x Item was also found, $F(3, 98) = 3.34, p < .05, \eta^2_p = .09$. This interaction showed that the number of errors made when reading words differ significantly from that made when reading non-words for Grade 2 and Grade 4, whereas for Grade 1 and 3 no difference was found between errors score in reading words and non-words. Notice that despite Grade 3 children not showing an improvement in non-words reading accuracy, they were significantly faster in reading words than non-words, thus indicating that they were in the process of automatizing reading.

Repetition of non-words task. Fig. 3 shows the number of non-words accurately repeated for the 4 experimental groups (grade 1- 4). The GLM analysis performed on the correct repeated non-words showed a main effect of Grade, $F(3, 98) = 6.78, p < .001, \eta^2_p = .17$. Post-hoc tests revealed that Grade 1 was less accurate than Grade 3 and Grade 4. No statistical difference was found between Grade 1 and 2. Grade 2 did not differ from Grade 3 and 4.

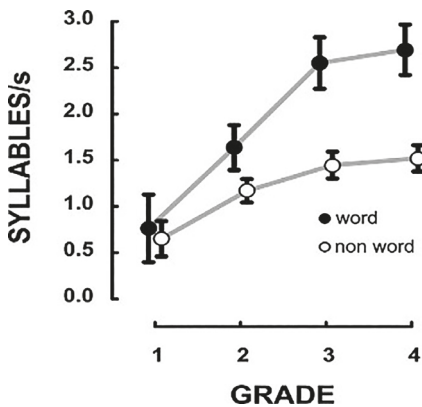


Fig. 2: Reading speed counted in syllables read per second for words and non-words is reported for the 4 experimental groups (1 = Grade 1; 2 = Grade 2; 3 = Grade 3; 4 = Grade 4). Vertical bars represent 95% confidence interval.

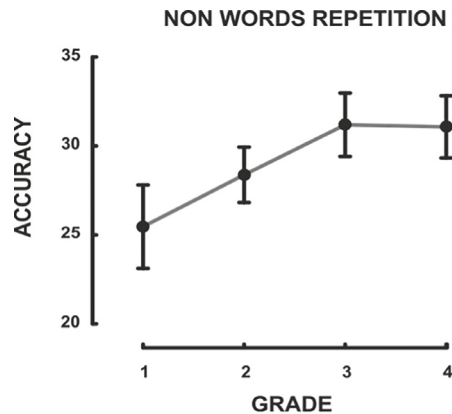


Fig. 3: The number of non-words accurately repeated is reported for the 4 experimental groups (1 = Grade 1; 2 = Grade 2; 3 = Grade 3; 4 = Grade 4). Vertical bars represent 95% confidence interval.

3.2. Preliminary results of the writing task

A preliminary analysis was run to determine whether participants adjusted their handwriting as requested by the different experimental conditions therefore complying with the experimental task. Two variables were analyzed: total length and velocity gain factor (see Appendix). We expected a significant difference between the Small and the Big condition in the total length and a significant difference between the Slow and the Fast condition in the velocity gain factor.

Total length. The GLM analysis revealed a main effect of Condition, $F(4, 392) = 234.82, p < .001, \eta^2_p = .70$. Post-hoc tests revealed that Spontaneous condition was statistically different from Small, Big and Fast conditions; Small, Big and Fast conditions differ from each other. The total length was consistently longer in the Big condition compared to the Small and Slow conditions. Spontaneous and Slow conditions were not statistically different. A main effect of Script was found, $F(1, 98) = 27.65, p < .001, \eta^2_p = .22$, as the summation of the length of all the strokes of the word *burle* written in cursive script was longer than the length of the word *burle* written in block script in all capitals. The significant interaction Grade x Script, $F(3, 98) = 7.35, p < .001, \eta^2_p = .18$, showed that the difference between the total length of cursive and block script in all capitals was considerable for Grade 1 and that the divergence between the two scripts started to smooth from Grade 2 and reached a plateau in Grade 3. A significant interaction Script x Condition was also found, $F(4, 392) = 26.64, p < .001, \eta^2_p = .21$, due to a longer length in the cursive compared to the block script in all capitals in the Small and in the Fast condition.

Velocity gain factor. The GLM analysis showed a main effect of Condition, $F(4, 392) = 217.86, p < .001, \eta^2_p = .69$. The velocity gain was slower in the Slow condition compared to the Fast condition. Each condition differed from the others, but the Small and Slow conditions did not differ from each other. A main effect of Script was also found, $F(1, 98) = 11.96, MS = 1.16, p < .001, \eta^2_p = .11$, as children wrote systematically faster when asked to write in block script in all capitals than when asked to write in cursive script.

The results of the preliminary analysis confirmed our expectations. The significant difference between the Small and the Big condition in the total length and the difference between the Slow and Fast condition in the velocity gain confirmed that children complied with the task requirement and adjusted the size and the speed of their writing in accordance with the different conditions.

So, after checking that the participants accomplished the experimental task as required, we considered only Spontaneous, Big and Fast conditions to assess main effects and interactions (for the Small and Slow conditions see comment on paragraph 2.2).

3.3. Writing (whole word) tasks results

Velocity gain factor. Fig. 4 displays the significant interaction Grade x Script x Condition, $F(6, 196) = 3.01, p < .01, \eta^2_p = .08$. Notice that the partial eta squared of the interaction is very low, and, as it appears from the figure, this interaction does not affect the interpretations of the main effects. Fig. 4 mainly shows that velocity gain tends to increase with grade, both for cursive and block script. On the three panels of Fig. 4 the three different analyzed experimental conditions (Spontaneous, Big, and Fast) are represented, showing that not only did children write more rapidly when asked to write faster (Fast condition), but they increased writing speed also when asked to write bigger than usual. A main effect of Grade was found, $F(3, 98) = 6.19, p < .001, \eta^2_p = .16$. Post-hoc tests revealed that Grade 1 wrote slower than Grade 3 and Grade 4 and Grade 2 wrote slower than Grade 4, as shown in Fig. 4. No difference was found between Grade 1 and 2 and between Grade 3 and 4. We also found a main effect of Script, $F(1, 98) = 44.78, p < .001, \eta^2_p = .31$, as participants wrote slower when asked to write in cursive script than when asked to write in block script in all capitals. We also found a main effect of Condition, $F(2, 196) = 274, p < .001, \eta^2_p = .74$. Post-hoc comparisons showed that each condition differs from the other: the Fast condition was executed with the greatest gain and the Spontaneous condition was performed with the lowest gain. Therefore, children increased the velocity when asked to write bigger than usual besides than when required to write faster.

Dysfluency. The GLM analysis on the dysfluency showed a significant interaction Grade x Condition, $F(6, 196) = 2.38, p < .05, \eta^2_p = .06$, due to Grade 1 and 2 being more dysfluent than Grade 3 and 4 in the Spontaneous condition whereas the difference among groups was neutralized in the Big and Fast conditions. A significant interaction Script x Condition was also found, $F(2, 196) = 4.95, p < .05, \eta^2_p = .05$, due to a greater dysfluency of cursive than block script in the Spontaneous and Fast condition. The analysis also revealed a significant interaction Grade x Script x Condition, $F(6, 196) = 2.64, p < .05, \eta^2_p = .07$. It is worth noticing that the partial eta squared of the aforementioned interactions is small, and therefore it is safe to assume that these interactions do not affect the interpretations of the main effects. A main effect of Grade was found, $F(3, 98) = 9.42, p < .001, \eta^2_p = .22$, as displayed in Fig. 5. Post-hoc tests revealed that Grade 1 and Grade 2 were more dysfluent than Grade 3 and Grade 4, with no significant statistical difference between Grade 1 and 2 and between Grade 3 and 4. We also found a main effect of Script, $F(1, 98) = 111.9, p < .001, \eta^2_p = .53$, as children turned out to write more dysfluent when requested to write in cursive than in block script in all capitals. Condition was also significant, $F(2, 196) = 241.33, p < .001, \eta^2_p = .71$. Post-hoc test showed that children were more dysfluent in the Spontaneous and the Big conditions than in the Fast condition.

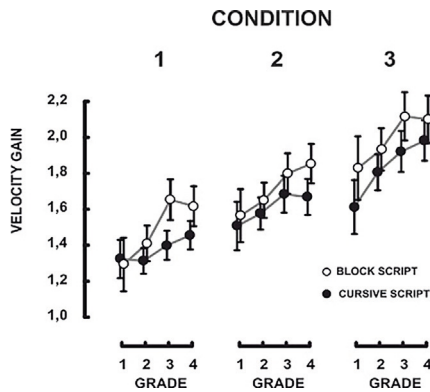


Fig. 4: The second order interaction Script (cursive, block) by Condition (1 = Spontaneous, 2 = Big, 3 = Fast) by Grade (1 = Grade 1, 2 = Grade 2, 3 = Grade 3, 4 = Grade 4) of the velocity gain factor is reported. Vertical bars represent 95% confidence interval.

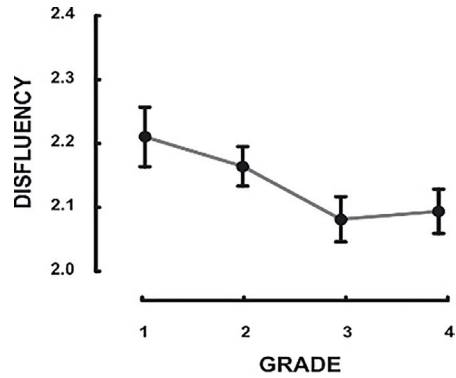


Fig. 5: The main effect of Grade for the four groups (1 = Grade 1, 2 = Grade 2, 3 = Grade 3, 4 = Grade 4) of the dysfluency is reported. Vertical bars represent 95% confidence interval.

Pressure. The GLM analysis on writing pressure showed a significant interaction Script x Condition, $F(2, 196) = 3.06, p < .05, \eta^2_p = .03$, revealing a difference in pressure between cursive and block script in all capitals in Big and Fast conditions, but not in Spontaneous condition. No significant group difference was found in the pressure exerted on the surface. We found a main effect of Script, $F(1, 98) = 52.74, p < .001, \eta^2_p = .35$, due to greater pressure applied to the surface when writing in cursive script than in block script in all capitals. Condition was also significant, $F(2, 196) = 36.40, p < .001, \eta^2_p = .27$, due to higher pressure exerted when writing in Big and Fast conditions than in Spontaneous condition and greater pressure applied when writing in Big than Fast condition.

Duration. We found a significant interaction Grade x Script, $F(3, 98) = 7.92, p < .001, \eta^2_p = .19$, as the difference between cursive and block script in all capitals was significantly different in Grade 1, but this difference started to smooth over from Grade 2. We found a main effect of Grade, $F(3, 98) = 10.90, p < .001, \eta^2_p = .25$, in the time measured in seconds to write the word *burle*. Post-hoc comparisons showed that Grade 1 and Grade 2 differed from Grade 3 and 4, with no statistical difference between Grade 1 and 2 and between Grade 3 and 4. We also found a significant interaction Script x Condition, $F(2, 196) = 12.91, p < .001, \eta^2_p = .11$, as the divergence between cursive script and block script in all capitals was greater in the Spontaneous and Fast conditions than Big condition. Script was significant, $F(1, 98) = 129.35, p < .001, \eta^2_p = .57$, as the cursive script took a longer duration than block script in all capitals. Condition was also significant, $F(2, 196) = 204.21, p < .001, \eta^2_p = .67$. Post-hoc comparisons showed that each condition differed from each other: Big condition had the longest duration and Fast condition had the shortest duration.

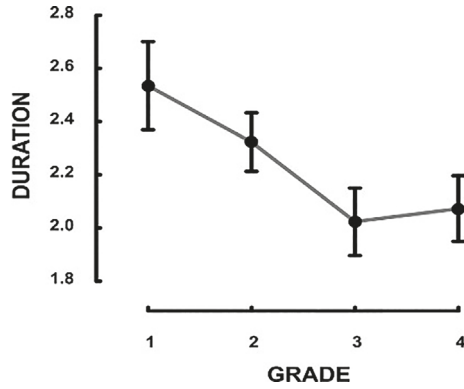


Fig. 6: The main effect of group for the four groups (1 = Grade 1; 2 = Grade 2; 3 = Grade 3; 4 = Grade 4) of the duration is reported. Vertical bars represent 95% confidence interval.

3.4. Correlation analysis between writing and language descriptors

Correlations were found between handwriting variables (velocity gain factor, dysfluency and duration) and scores of reading and phonological memory tasks. The four groups of children were aggregated. Significant correlations coefficient (Pearson r ; $p < .05$) are reported in Table 2, 3 and 4. Velocity gain in handwriting positively correlated with speed in reading words and non-words (Table 2). Dysfluency and duration negatively correlated with speed in reading words and non-words (Table 3 and Table 4 respectively). Negative correlations were also found between duration in writing and accuracy in the repetition of non-words (Table 4).

Script	Condition	Speed reading words	Errors reading words	Speed reading non-words	Errors reading non-words	Accuracy in non word rep.
<i>Cursive</i>	<i>Spontaneous</i>	n.s.	n.s.	0.20	n.s.	n.s.
<i>Cursive</i>	<i>Big</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<i>Cursive</i>	<i>Fast</i>	0.31	n.s.	0.36	n.s.	n.s.
<i>Block</i>	<i>Spontaneous</i>	0.33	n.s.	0.26	n.s.	n.s.
<i>Block</i>	<i>Big</i>	0.24	n.s.	0.20	n.s.	n.s.
<i>Block</i>	<i>Fast</i>	0.20	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Table 2: Correlations between *velocity gain* as writing variable and all reading/linguistics variables.

Script	Condition	Speed reading words	Errors reading words	Speed reading non-words	Errors reading non-words	Accuracy in non word rep.
<i>Cursive</i>	<i>Spontaneous</i>	- 0.37	n.s.	- 0.34	n.s.	n.s.
<i>Cursive</i>	<i>Big</i>	- 0.22	n.s.	- 0.21	n.s.	n.s.
<i>Cursive</i>	<i>Fast</i>	- 0.42	0.29	- 0.41	n.s.	n.s.
<i>Block</i>	<i>Spontaneous</i>	- 0.34	n.s.	- 0.34	n.s.	n.s.
<i>Block</i>	<i>Big</i>	- 0.22	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<i>Block</i>	<i>Fast</i>	- 0.26	n.s.	- 0.26	n.s.	n.s.

Table 3: Correlations between *dysfluency* as writing variable and all reading/linguistics variables.

Script	Condition	Speed reading words	Errors reading words	Speed reading non-words	Errors reading non-words	Accuracy in non word rep.
<i>Cursive</i>	<i>Spontaneous</i>	- 0.48	0.30	- 0.42	n.s.	- 0.33
<i>Cursive</i>	<i>Big</i>	- 0.29	n.s.	- 0.22	n.s.	- 0.40
<i>Cursive</i>	<i>Fast</i>	- 0.48	0.34	- 0.47	n.s.	- 0.31
<i>Block</i>	<i>Spontaneous</i>	- 0.30	n.s.	- 0.29	n.s.	n.s.
<i>Block</i>	<i>Big</i>	- 0.19	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<i>Block</i>	<i>Fast</i>	- 0.32	0.21	- 0.33	n.s.	- 0.23

Table 4: Correlations between *duration* as writing variable and all linguistics variables.

4 Discussion

This cross-sectional study aimed at investigating the developmental pathway of reading, phonological memory and handwriting abilities in Italian children from Grade 1 to Grade 4 of primary school. As regards handwriting, it is worth reminding that we conceived handwriting as a fine-motor skill, thus neglecting the spelling domain. Based on previous findings, showing that the motor and language/reading maturational processes rely on common brain mechanisms (Diamond, 2000; Gimenez *et al.*, 2014), and that the language neural circuit and the motor neural circuit are interrelated (Nicolson & Fawcett, 2011), we predicted a parallel developmental pathway for reading, phonological memory and handwriting.

The results of the reading tasks reveal a developmental change in Grade 2 of the primary school. From this grade, the speed of reading words diverges from the speed of reading non-words, as words are read faster than non-words. Similarly, words are read more accurately than non-words. Therefore, from Grade 2, children start to rely on lexical knowledge and the process of reading gradually becomes more automatized. Grade 3 turns out to be the turning point for reading skills. Children's performance levels off as shown by the absence of statistical difference between Grade 3 and 4 both in reading speed and in reading error scores. The results of the non-word repetition task, which was our phonological memory

measure, shows that the main change occurs between the first and Grade 2, and similarly to the outcome of the reading task, the performance evens out at Grade 3 of primary school.

Focusing on handwriting, our analysis concerned the quantitative (not qualitative) aspects of handwriting, more specifically: velocity gain, dysfluency, pressure and duration (as already said in paragraph 2.2, the descriptors were chosen according to previous studies: Accardo *et al.*, 2013a; Accardo, *et al.*, 2013b; Blöte & Hamstra-Bletz, 1991; Di Brina *et al.*, 2008; Hamstra-Bletz & Blöte, 1990; Kushki, *et al.*, 2011; Pagliarini *et al.*, 2015; Pagliarini *et al.* 2017; Parush *et al.*, 1998; Rosemblum *et al.*, 2003; Smits-Engelsman & Van Galen, 1997, among others). We found that velocity gain increased considerably from Grade 2 to Grade 3, in line with the results from Blöte and Hamstra-Bletz (1991), and from Grade 3 velocity gain seems to reach a plateau at least in some conditions. Consistently with the trend in velocity gain, the duration taken to write the whole word decreased considerably from Grade 2 to Grade 3 and again was even out after Grade 3. Finally, dysfluency revealed a similar pattern in the opposite direction, i.e., towards a more fluent handwriting, starting at Grade 2 and stabilizing at Grade 3. The pressure exerted on the surface did not differ across the different grades. Therefore, it seems that the pressure is not a relevant quantitative index, in line with results from the literature about non-proficient handwriters (Kushki *et al.*, 2011; Pagliarini *et al.*, 2015). Across different variables, children generally wrote slower when asked to write in cursive script than when asked to write in block script in all capitals. The difference between the two scripts started to smooth from Grade 2 and was leveled off from Grade 3. This effect was expected since block script in all capitals was introduced beforehand the cursive script in the Italian educational system and it is commonly more trained, especially in the first years of primary school.

Finally, the correlation analysis revealed that reading/phonological performance is correlated to handwriting skills. Children who wrote faster and were more fluent were also faster in reading words and non-words. Children whose duration in handwriting was shorter, were also faster in words and non-words reading and were more accurate in the non-word repetition task.

In sum, the investigation of quantity handwriting descriptors showed that from the end of Grade 2 of primary school the handwriting movement is performed in a ballistic and automatized way, in line with previous studies (Blöte & Hamstra Bletz, 1991; Di Brina *et al.*, 2008; Feder & Majnemer, 2007; Hamstra Bletz & Blöte, 1993). These results, taken together with the findings from the reading and the phonological memory task, showed that children make a remarkable improvement from grade 2 to grade 3, both in reading, phonological memory, and the fine motor ability required in writing, followed by stagnation between Grade 3 and 4. Therefore, our findings suggest that the motor and the language development follow a similar pathway, in line with our prediction.

Our results have strong implications for the study of developmental disorders, as high comorbidity between language and motor disorders has been well-attest-

ed for decades (Hill, 2001; Kaplan *et al.*, 1998; Johansson *et al.*, 1995; Robinson, 1987) and there is increasing evidence that children at familiar risk for developmental dyslexia are slow in their motor development since infancy (Viholainen *et al.*, 2002). The evidence of a similar developmental trajectory for phonological, reading and handwriting skills may support the presence of a common procedural learning circuit (Nicolson & Fawcett, 2011), whose deficit might cause difficulties in learning to read, write or spell, with variation depending on the extent of the impairment of the language or motor procedural learning. This conjecture is corroborated by recent studies, showing that children with dyslexia are slower and more dysfluent in writing than typically developing children in an alphabetic language (Pagliarini *et al.*, 2015) and less accurate in characters writing in a logographic language (Lam *et al.*, 2011).

In general, since handwriting and reading are automatized acquired skills, it is plausible to conjecture that handwriting (and more general motor abilities) and reading impairments may be caused by a failure in the acquisition of automatized skills (Nicolson and Fawcett, 1990). Following on from these observations, the present results suggest reconsidering the current practice of developmental disorders diagnosis. Frequently, psychologists and speech therapists tend to restrict their medical survey on one aspect of cognition, either language or motor aspect, disregarding well-attested data showing that there is a high co-occurrence of developmental disorders within an individual and that handwriting problem are often associated with developmental dyslexia (Alamargot *et al.*, 2014, Berninger *et al.*, 2008; Capellini, *et al.*, 2010; Cheng-Lai, Hill, 2013; Nicolson & Fawcett, 2011; Lam, et al, 2011, Pagliarini *et al.*, 2015).

The data discussed above might offer an additional piece of evidence about the influence of handwriting in learning to read. Recent behavioral studies showed that handwriting training, but not typing practice, improves recognition of new characters both in preliterate children (Longcamp *et al.*, 2005) and adults (Longcamp, *et al.*, 2006; Longcamp *et al.*, 2008). Similar indications come from imaging studies. A functional MRI study showed that the inferior frontal gyrus, the left anterior cingulate cortex and the fusiform gyrus during letter perception were recruited more after handwriting experience, than after typing or tracing training in 5 years old preliterate children (James & Engelhardt, 2012). Analogous evidence has been found in adults, as letters and pseudoletters trained through handwriting caused a stronger activation of the left Broca's area (Longcamp *et al.*, 2008), left fusiform and dorsal precentral gyrus (James & Atwood, 2009) than letters and pseudo-letters trained through typing during a visual letters (and pseudo-letters) processing task. Moreover, not only has the role of motor knowledge been shown to be particularly important for letter recognition and letter perception, but also for letter processing. It has been found that the handwriting quality of 5 – 6 years old beginner writers/readers is positively associated with gray matter volume in an overlapping region of the pars triangularis of right inferior frontal gyrus during a phonological task using functional MRI (Gimenez *et al.*, 2014). The influence of motor knowledge in speech

perception is already active at infancy, since 4-months-old children can discriminate their native language from an unfamiliar language by relying only on facial speech information (Weikum, Vouloumanos, Navarra, Soto-Faraco, Sebastián-Gallés & Werker, 2007). The identification of the alphabet letters and the association to their equivalent sound also benefit from Visuo-Haptic training, as it has been showed that haptic exploration of letters on letter recognition improves reading acquisition (Bara, *et al.*, 2010; Bara, Freundembach & Gentaz, 2010; Bara, Gentaz & Colé, 2007; Bara, Gentaz, Colé & Sprenger-Charolles, 2004; Gentaz, Colé & Bara, 2003). Handwriting practice and Visuo-Haptic training facilitates the visual recognition of letters thus reinforcing the brain's visual-object processing system as argued by the authors of the studies mentioned above (Bara *et al.*, 2010; Gentaz, 2009; James & Atwood, 2009; Longcamp *et al.*, 2005; Longcamp *et al.*, 2006; Longcamp *et al.*, 2008); yet the inferior frontal gyrus and the fusiform gyrus are brain regions recognized to be involved in phonological processing and reading (Dietz, Jones, Gareau, Zeffiro & Eden, 2005; McCandliss, Cohen & Dehaene, 2003; Shaywitz & Shaywitz, 2008). Therefore, it is possible that a specific motor-sensory network is engaged during handwriting practice but not when using the keyboard. This motor-sensory link is likely to contribute to the development of cortical circuits associated with phonological and visual processes in the developing brain, ultimately facilitating reading acquisition in young children.

Our pattern of findings is consistent with both the hypothesis that the motor and language maturational processes rest on common brain mechanisms (Diamond, 2010; Gimenez *et al.*, 2014) and with the hypothesis that handwriting enhances visual and phonological processing, consequently fostering reading acquisition.

Although our study does not allow to disentangle between these two alternatives (but not incompatible) explanations, our findings undoubtedly show that motor development and language development are more interrelated than has been previously suggested.

Acknowledgment

We are grateful to children, parents and teachers for their collaboration in this study. We also would like to thank Carlo Toneatto for technical assistance.

Ethical approval

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee and with the 1964 Helsinki declaration and its later amendments or comparable ethical standards.

Disclosure statement

No financial interest or benefit arises from direct applications of this research.

References

- Accardo A.P., Genna M. & Borean M. (2013a). Development, maturation and learning influence on handwriting kinematics. *Human movement science*, 32 (1), pp. 136-146.
- Accardo A., Genna M. & Borean M. (2013b). Analysis of Handwriting Kinematic Parameters in Italian Children. In *V Latin American Congress on Biomedical Engineering CLAIB 2011 May 16-21, 2011, Habana, Cuba* (pp. 1114-1117). Berlin-Heidelberg: Springer.
- Alamargot D., Morin M.F., Pontart V., Maffre L., Flouret L. & Simard-Dupuis E. (2014). Les enfants dyslexiques ont-ils des difficultés graphomotrices? *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 128, pp. 59-67.
- Bara F. & Gentaz E. (2010). Apprendre à tracer des lettres : une revue de question. *Psychologie Française*, 55, pp. 129-144.
- Bara F., Fredembach F. & Gentaz E. (2010). Rôle des procédures exploratoires manuelles dans la perception haptique et visuelle de forme chez des enfants scolarisés en cycle 2. *Année Psychologique*, 110, pp. 197-225.
- Bara F., Gentaz E. & Colé P. (2007). Haptics in learning to read with children coming from low socio-economic status families. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, pp. 643-663.
- Bara F., Gentaz E., Colé P. & Sprenger-Charolles L. (2004). The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's reading acquisition. *Cognitive Development*, 19, pp. 433-449.
- Berninger V.W., Nielsen K.H., Abbott R.D., Wijsman E. & Raskind W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46 (1), pp. 1-21.
- Bertelli B. & Bilancia G. (2006). *VAUMeLF Batterie per la valutazione dell'attenzione uditiva e della memoria di lavoro fonologica nell'età evolutiva*. Firenze: Giunti O.S.
- Binet A. & Courtier J. (1893). Sur la vitesse des mouvements graphiques. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 35, pp. 664-671.
- Blöte A.W. & Hamstra-Bletz L. (1991). A longitudinal study on the structure of handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 72 (3), pp. 983-994.
- Bouamama S. (2010). *Arabic handwriting: Cinematic and geometric descriptors*. Unpublished doctoral dissertation. Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Castles A. & Coltheart M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91 (1), pp. 77-111.
- Cheng-Lai A., Li-Tsang C.W., Chan A.H. & Lo A.G. (2013). Writing to dictation and handwriting performance among Chinese children with dyslexia: Relationships with orthographic knowledge and perceptual-motor skills. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (10), pp. 3372-3383.
- Diamond A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71 (1), pp. 44-56.

- Di Brina C., Niels R., Overvelde A., Levi G. & Hulstijn W. (2008). Dynamic time warping: A new method in the study of poorhandwriting. *Human Movement Science*, 27 (2), pp. 242-255. <http://dx.doi.org/10.1016/j.humov.2008.02.012>.
- Dietz N.A., Jones K.M., Gareau L., Zeffiro T.A. & Eden G.F. (2005). Phonological decoding involves left posterior fusiform gyrus. *Human Brain Mapping*, 26 (2), pp. 81-93.
- Feder K.P. & Majnemer A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49 (4), pp. 312-317.
- Gathercole S.E. & Baddeley A.D. (1993). Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition? *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3), pp. 259-272.
- Gathercole S.E., Willis C. & Baddeley A.D. (1991). Differentiating phonological memory and awareness of rhyme: Reading and vocabulary development in children. *British Journal of Psychology*, 82 (3), pp. 87-406.
- Gentaz E. (2009). *La main, le cerveau et le toucher*. Paris : Dunod.
- Gentaz E., Colé P. & Bara F. (2003). Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture pour les enfants en grande section de maternelle: une étude sur la contribution du système haptique manuel. *L'Année Psychologique*, 104, pp. 561-584.
- Gimenez P., Bugescu N., Black J.M., Hancock R., Pugh K., Nagamine M., Kutner E., Mazaika P., Hendren R., McCandliss B.D. & Hoeft F. (2014). Neuroimaging correlates of handwriting quality as children learn to read and write. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8.
- Goswami U.C. & Bryant P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Erlbaum.
- Hamstra-Bletz L. & Blöte A.W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (10), pp. 689-699.
- Herron J. (1995). *Read, write & type*. San Rafael: Talking Fingers.
- Hill E.L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment: a review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36 (2), pp. 149-171.
- Jack W.R. (1895). The Analysis of Voluntary Muscular Movements by Certain New Instruments. *Journal of Anatomy and Physiology*, 29 (Pt 4), p. 473.
- James K.H. & Atwood T.P. (2009). The role of sensorimotor learning in the perception of letter-like forms: Tracking the causes of neural specialization for letters. *Cognitive Neuropsychology*, 26 (1), pp. 91-110.
- James K.H. & Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1 (1), pp. 32-42.
- Johansson A.E., Forsberg H. & Edvardsson M. (1995). Har läs-och skrivsvaga dålig motorik. In Teoksessa C. Jacobson & I. Lundberg (toim.). *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Falköping: Liber Utbildning, pp. 108-113.
- Kaplan B.J., Wilson B.N., Dewey D. & Crawford S.G. (1998). DCD may not be a discrete disorder. *Human Movement Science*, 17 (4), pp. 471-490.

- Kushki A., Schwellnus H., Ilyas F. & Chau T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (3), pp. 1058-1064. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.026>.
- Lacquaniti F., Terzuolo C. & Viviani P. (1983). The law relating the kinematic and figural aspects of drawing movements. *Acta Psychologica*, 54 (1), pp. 115-130.
- Lashley K.S. (1951). *The problem of serial order in behavior*. Bobbs-Merrill, pp. 112-136.
- Lam S.S., Au R.K., Leung H.W. & Li-Tsang C.W. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (5), pp. 1745-1756.
- Longcamp M., Zerbato-Poudou M.T. & Velay J.L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119 (1), pp. 67-79.
- Longcamp M., Boucard C., Gilhodes J.C. & Velay J.L. (2006). Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. *Human Movement Science*, 25 (4), pp. 646-656.
- Longcamp M., Boucard C., Gilhodes J.C., Anton J.L., Roth M., Nazarian B. & Velay J.L. (2008). Learning through hand-or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20 (5), pp. 802-815.
- Mayor Dubois C., Zesiger P., Roulet Perez E., Maeder Ingvar M. & Deonna T. (2003). Acquired epileptic dysgraphia: A longitudinal study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45, pp. 807-812.
- McCandliss B.D., Cohen L. & Dehaene S. (2003). The visual word form area: expertise for reading in the fusiform gyrus. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (7), pp. 293-299.
- Nicolson R.I. & Fawcett A.J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47 (1), pp. 117-127.
- Nicolson R.I. & Fawcett A.J. (1990). Automaticity: A new framework for dyslexia research? *Cognition*, 35 (2), pp. 159-182.
- Pagliarini E., Scocchia L., Vernice M., Zoppello M., Balottin U., Bouamama S., Guasti M.T. & Stucchi N. (2017). Children's first handwriting productions show a rhythmic structure. *Scientific reports*, 7 (1), pp. 1-10.
- Pagliarini E., Guasti M.T., Toneatto C., Granocchio E., Riva F., Sarti D., Molteni B. & Stucchi N. (2015). Dyslexic children fail to comply with the rhythmic constraints of handwriting. *Human Movement Science*, 42, pp. 161-182.
- Pagliarini E. (2016). *Predictive timing in Developmental Dyslexia: a new hypothesis. Anticipatory skills across language and motor domains*. Unpublished doctoral dissertation. Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Parush S., Levanon-Erez N. & Weintraub N. (1998). Ergonomic factors influencing handwriting performance. *Work*, 11, pp. 295-305.

- Raven J.C., Court J.H. & Raven J.C. (1998). *Coloured progressive matrices*. Oxford: Psychologists Press.
- Robinson R.J. (1987). The causes of language disorder: introduction and overview. In *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children*, Reading UK, 29th March-3rd April, 1987, pp. 1-19.
- Rosenblum S., Parush S. & Weiss P.L. (2003). Computerized temporal handwriting characteristics of proficient and non-proficient handwriters. *American Journal of Occupational Therapy*, 57 (2), pp. 129-138.
- Sartori G., Job R. & Tressoldi P.E. (2007). *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva-2 - Battery for the assessment of developmental reading and spelling disorders*. Firenze: Organizzazioni Speciali Giunti.
- Shaywitz S.E. & Shaywitz B.A. (2008). Paying attention to reading: the neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20 (04), pp. 1329-1349.
- Smits-Engelsman B.C.M. & Van Galen G.P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay? *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, pp. 164-184.
- Teulings H.L. & Schomaker L.R.B. (1993). Invariant properties between stroke features in handwriting. *Acta Psychologica*, 82, pp. 69-88.
- Van Galen G.P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10 (2), pp. 165-191.
- Van Galen G.P. & Teulings H.L. (1983). The independent monitoring of form and scale factors in handwriting. *Acta Psychologica*, 54 (1), pp. 9-22.
- Viviani P. & McCollum G. (1983). The relation between linear extent and velocity in drawing movements. *Neuroscience*, 10 (1), pp. 211-218.
- Viviani P. & Schneider R. (1991). A developmental study of the relationship between geometry and kinematics in drawing movements. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 17 (1), p. 198.
- Viviani P. & Terzuolo C. (1982). Trajectory determines movement dynamics. *Neuroscience*, 7 (2), pp. 431-437.
- Weikum W.M., Vouloumanos A., Navarra J., Soto-Faraco S., Sebastián-Gallés N. & Werker J.F. (2007). Visual language discrimination in infancy. *Science*, 316 (5828), pp. 1159-1159.
- World Medical Association (2009). *Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human participants*.
- Zesiger P. (2003). Acquisition et troubles de l'écriture [Handwriting acquisition and disorders]. *Enfance*, 55 (1), pp. 56-64.
- Zesiger P. (1995). *Ecrire: Approche cognitive, neuropsychologique et développementale [Writing: A cognitive, neuropsychological and developmental approach]*. Paris: Presses Universitaires de France.

Appendix: Velocity Gain Factor

Already at the end of 19th century psychologists were aware of a systematic covariation between the velocity and the geometry of handwriting movements (Jack, 1895; Binet & Courtier, 1893). Afterwards this robust empirical covariation was formalized as a relation between the velocity of the pen along the path of the writing movement, $v(t)$, and the geometrical radius of curvature of this path, r , and it is known as two-third power law (Laquaniti *et al.* 1983; Viviani & Terzuolo, 1982; Viviani & McCollum, 1983; Viviani & Schneider, 1991). This empirical rule dictates that the speed of the pen tip in handwriting depends on the geometrical shape of the script as described as by the radius of curvature:

$$v(t) = kr^{\beta}(t)$$

where the power β is supposed to take a value of about 1/3 and k is the so-called velocity gain factor which mainly reflects the average velocity of the writing movement. The velocity gain factor (constant k) is estimated by the intercept of the linear regression between $\log(v)$ and $\log(r)$ with the line $r=1$. If the power β is roughly constant over age groups (factor Grade), it is safe to assume the value of k as a substitute for average velocity. There are some not negligible advantages by using the velocity gain instead of the average velocity. The velocity gain is a robust descriptor because it is derived by a least square regression procedure and thus it is less affected than the average velocity by the numerous outliers and extreme values which are unavoidable in child handwriting. To verify that in our case the velocity gain is a safe substitute of the average velocity we run a GLM analysis on β with Grade as BS factor, and no statistical effect emerged ($F(3, 98) = .70, p = .55, \eta^2_p = .02$). The general average of β is $.42 \pm .06$.

References

- Binet P.A. & Courtier J. (1984). Sur la vitesse des mouvements graphiques. *Travaux Du Laboratoire de Psychologie Physiologique de La Sorbonne*, 2, pp. 14-21.
- Jack W.R. (1895). The Analysis of Voluntary Muscular Movements by Certain New Instruments. *Journal of Anatomy and Physiology*, 29 (Pt 4) (473).
- Laquaniti F., Terzuolo C. & Viviani P. (1983). The law relating the kinematics and figural aspects of drawing movements. *Acta Psychologica*, 54, pp. 115-130.
- Viviani P. & McCollum G. (1983). The relation between linear extent and velocity in drawing movements. *Neuroscience*, 10 (1), pp. 211-218.
- Viviani P. & Terzuolo C. (1982). Trajectory determines movement dynamics. *Neuroscience*, 7 (2), pp. 431-437.
- Viviani P. & Schneider R. (1991). A Developmental Study of the Relationship Between Geometry and Kinematics in Drawing Movements. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 17 (1), pp. 198-218.

Comunità in rete e scrittura digitale: il blog di classe

Matteo Conte**, Alberto Fornasari***

Riassunto: Il dibattito circa le tecnologie digitali nell'ambito della formazione scolastica sta assumendo sempre più un ruolo cardine mettendo al centro delle sue riflessioni il mutamento degli approcci; si passa da un modello didattico di natura trasmissiva ad un apprendimento basato sulla costruzione collaborativa di conoscenza. Partendo dalla constatazione che le risorse del web dilatano gli spazi e i tempi scolastici e che il merito delle tecnologie è anche quello di creare un ponte tra formale e informale, il presente contributo dopo aver approfondito il rapporto tra scrittura e transizione digitale intende presentare l'articolazione di una proposta didattica elaborata da una insegnante bolognese che, attraverso l'ausilio di tecnologie e di ambienti digitali, ha voluto mettere in luce le potenzialità del blog per l'esercizio delle competenze di scrittura di studenti di scuola secondaria di secondo grado.

Parole chiave: tecnologie dell'educazione, scrittura, apprendimento collaborativo, blog, ubiquitous learning.

English title: Web community and digital writing, the class blog.

Abstract: The debate about digital technologies in the field of school education is increasingly assuming a pivotal role by placing the change in approaches at the centre of its reflections; the transmissive didactic model is moving towards learning based on the collaborative construction of knowledge. Starting from the assumption that web resources expand school spaces and times and that technologies can act as a bridge between formal and informal, this contribution focuses on the relationship between writing and digital transition and presents an experience conducted in a secondary school in Bologna: a teacher used technologies and digital environments to test the potential of the class blog as a tool for practicing and improving students' writing skills.

Keywords: educational technologies, writing, collaborative learning, blog, ubiquitous learning.

* Il paragrafo 1 è da attribuirsi ad Alberto Fornasari, il 2 ed il 3 a Matteo Conte.

** Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Email: matteo.conte@uniba.it

*** Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Email: alberto.fornasari@uniba.it



1 Scrittura e transizione digitale

La massiccia diffusione delle tecnologie didattiche nelle aule scolastiche e l'impiego sistematico che se ne fa oggi nelle metodologie di insegnamento/apprendimento, ha prodotto, come sostenuto da Limone e Pace (2012), «una modificazione dei caratteri della scrittura fruita e prodotta da studenti e insegnanti in un complesso processo di transizione dallo scrivere analogico allo scrivere digitale». Le esperienze di vita nell'attuale contesto sociale vengono condotte sempre più *onlife*, tale espressione indica, infatti, l'assenza di una netta separazione tra online e offline ed una fusione del digitale nell'analogico in cui «le dicotomie scontate come quelle fra reale e digitale o umano e macchina non sono più asseribili in maniera nitida» (Floridi, 2015).

Per citare uno dei segnali più evidenti di cambiamento in tal senso, è utile pensare, ad esempio, al testo scolastico che presenta sempre più i caratteri di un libro misto analogico-digitale (Ferri, 2011, p. 119) e che assembla i caratteri della testualità multimediale con le risorse comunicative degli ambienti in rete. I materiali per l'apprendimento che costellano la testualità scolastica (Laneve, 2009) nell'era degli oggetti materiali multimediali conducono nel contesto didattico «logiche organizzative reticolari» e la possibilità da parte del lettore, di «sovertere l'ordine impartito dall'autore del testo» (Galliani, 2004, p. 58). Si tratta di risorse che consentano di fare aula all'interno della rete in quanto prevedono azioni collaborative, interattive, varietà di contenuti e stili, riusabilità e modularità, dunque, risorse pensate e centrate sullo studente. (Costa, 1999, p. 15). Gli elaborati multimediali fruiti e prodotti attraverso i nuovi strumenti tecnologici richiedono, però, il possesso di competenze alfabetiche per la lettura e la scrittura degli elementi narrativi sullo schermo. Tali competenze di *media education* e di *media literacy*, dovranno necessariamente essere parte del bagaglio dei docenti i quali sono «chiamati a guidare e orientare gli studenti nel nuovo universo narrativo e linguistico del fare scuola» (Limone, Pace, 2012 p. 59). Stando alla definizione di Rivoltella (2015), la *Media Education* è una prospettiva disciplinare «impegnata nella riflessione sui media come oggetto, strumento e spazio del processo educativo, integrando i contributi delle Scienze dell'Educazione e delle Scienze della Comunicazione». L'educazione con i media, che si serve di questi per insegnare, facendo pertanto di essi un utilizzo strumentale (lezioni fatte con il computer, filosofia o storia insegnate attraverso il giornale, geografia attraverso il cinema, ecc.), assume molteplici finalità; l'idea di fondo è di avvicinare i ragazzi ai media, di rendere l'apprendimento a scuola un'esperienza maggiormente fruibile e più vicina al loro mondo. L'educazione ai media (*media literacy*), invece, che considera le tecnologie come tema della didattica, insiste sulla formazione, promozione e consolidamento del senso critico (Rivoltella, 2020), sulla creazione di un consumatore dei media attivo, autonomo e creativo nel suo rapportarsi con gli stessi, in grado di leggerne i messaggi e di utilizzarli secondo una propria visione e utilità (Fornasari, 2017). Sulla base di una ricognizione critica

della letteratura scientifica e di un'ampia serie di ricerche quantitative e qualitative condotte in Europa «di grande interesse appaiono gli indirizzi di ricerca tesi all'analisi degli ambienti digitali online a partire dalle pratiche quotidiane che i ragazzi vi mettono in atto per apprendere, comunicare con il gruppo dei pari, costruire la propria identità (Bosi, 2003) o esercitare i propri diritti di cittadinanza» (Fornasari, 2013).

Secondo la definizione di Giulio Lughì (2001, p. 65) «operativamente per testo si intende un'unità comunicativa percepita come tale all'interno di un contesto sociale di negoziazione del senso, che all'osservazione empirica si presenti dotata di inizio e fine e sia sorretta da una coerenza interna. Un testo è articolabile al suo interno in elementi più piccoli, rintracciabili anche in altri testi; inoltre è collegabile ad altri testi in modo da ottenere unità di livello superiore: i macrotesti». Quindi anche il testo mediato dal computer, secondo l'autore, possiede una grammatica ed una retorica. La prima delimita i rapporti tra gli elementi del testo, mentre la seconda si riferisce alle modalità d'uso efficace di tali elementi, alla quale si affiancano i caratteri di molteplicità e dinamicità, che si presentano in forma ben più accentuata rispetto alle precedenti forme testuali. Il linguaggio multimediale si presta ad una lettura profonda, multiprospettica, prevede diverse direzioni e varie possibilità di scelta nel percorso di fruizione e affianca diversi punti di accesso alla narrazione. Come sostiene infatti Costa (Costa 1999, p. 33), tale forma di testualità è al contempo «multilineare: non ha una linearità di descrizione, con un principio, uno svolgimento ed una fine; multisequenziale: non presenta una cronologia temporale nella lettura fruizione; Aperta: le informazioni sono accessibili da più percorsi, reticolare: i concetti e le informazioni sono organizzati in reti, con contenuti a gerarchia variabile: il centro della lettura migra con il lettore, con unità informative frammentate».

Caratteristica propria dei testi digitali secondo Luca Toschi (2006, pp. 23-24) è la dinamicità della struttura degli elaborati, che prevedono possibilità di destrutturazione e ristrutturazione: non si tratta di «semplici testi dis/aggregabili, che restano costanti nei loro caratteri peculiari rispetto al variare del generale paesaggio testuale. Si tratta, al contrario, di testi generativi, nel senso che presentano caratteristiche atte a generare testi «atri da sé». Lo spazio digitale, dunque, modella un linguaggio disciplinato da una grammatica particolare e da diversi sistemi di interpretazione, data la compresenza e l'interscambialità di elementi eterogenei. Richiedendo articolate modalità di riorganizzazione dei processi di scrittura, la moltiplicazione delle risorse digitali per la didattica rappresenta senza dubbio una risorsa nelle aule scolastiche, ma pone anche i docenti nella difficile condizione di poter/dover scegliere tra una varietà sempre più estesa di soluzioni e proposte. La stessa veste editoriale dei testi scolastici, delineata dal decreto del MIUR numero 41 dell'8 aprile 2009, ne illustra il passaggio dal tradizionale formato cartaceo a quello digitale e ne definisce le caratteristiche pedagogiche e tecnologiche (Allegato 1 del decreto, commi 1° e 1c). Dalle indicazioni ministeriali si rilevano le principali caratteristiche che le forme testuali miste (cartacee e digitali, fruibili online e offli-

ne), dovranno possedere. I materiali didattici multimediali, fruiti direttamente in rete, oppure in remoto, in classe o all'esterno di essa, potrebbero attivare processi di estrema rilevanza per il percorso educativo degli studenti quali l'apprendimento significativo e lo sviluppo della «cultura della partecipazione» (Jenkins, 2010) anche attraverso il dialogo tra le attività scolastiche e quelle realizzate nei contesti non formali. Le risorse del Web, infatti, dilatano gli spazi e i tempi delle attività curriculari e rendono i materiali didattici accessibili anche a casa o nel tempo dell'extra scuola. Merito delle tecnologie, pertanto, quello di creare un ponte tra formale e informale (Bonaiuti, 2006) un legame tra due ambiti fino a poco tempo fa inconciliabili. Il web ed i materiali digitali presenti in Rete permettono di ampliare i confini dell'aula (si parla oggi all'interno dei paradigmi educativi di *Ubiquitous Learning*) perché moltiplicano la possibilità di lettura e consultazione di dati e informazioni a prescindere dalla presenza in classe. *L'Ubiquitous learning* (Diamantini, Pieri, Bonfilis, 2011) può infatti essere definito come l'ambiente di apprendimento quotidiano supportato da *devices* connessi alla rete fornendo agli studenti contenuti e interazioni sempre e ovunque. Le pratiche di scrittura collaborativa e le possibilità di autorialità diffusa attraverso forme testuali condivise, infatti, offrono opportunità inedite anche sul piano didattico.

In particolare attraverso gli strumenti disponibili in rete ma anche in virtù delle possibilità di approfondimento fornite dal web e dagli spazi comunicativi diversificati (blog, chat) gli studenti, con la guida e il supporto dei docenti, possono trasformare le pratiche di lettura e di scrittura in occasioni di apprendimento (Maragliano, Pireddu, 2014). Un percorso didattico che utilizzi in maniera critica e diversificata le risorse digitali contribuirebbe al pieno coinvolgimento degli studenti e all'aumento della loro motivazione ad apprendere, ridurrebbe la distanza tra le abilità acquisite nell'extra scuola e il loro impiego nel contesto didattico. Sviluppare competenze di *media literacy* significa anche possedere la capacità di leggere i media in maniera critica e autonoma; l'abilità di scrivere sui media e con i media, cioè la capacità di produrre contenuti mediali ma anche di utilizzare i media come piattaforme per interagire con altri.

Il coinvolgimento in attività di lettura, commento, condivisione in ambienti digitali rappresenta il presupposto per lo sviluppo della cultura della partecipazione che si esercita attraverso il Web e gli strumenti di social learning. Il web diventa la sede di quell'architettura della partecipazione (O'Really, 2005) che permette all'utente di diventare parte attiva della grande narrazione della rete e delle micro storie che nascono e vivono al suo interno. La cultura partecipativa richiede nuove abilità che lo scenario comunicativo e didattico contemporaneo e gli ambienti digitali contribuiscono a sviluppare (Jenkins, 2010): «la capacità di fare esperienza di ciò che ci circonda come forma di *problem solving*; l'abilità di interpretare e costruire modelli dinamici dei processi del mondo reale; l'abilità di campionare e miscelare contenuti mediali dando loro un significato unitario, l'abilità di interagire in maniera significativa con strumenti diversi, l'abilità di valutare l'affidabilità e la credibilità di differenti fonti di informazione; l'abilità di viaggiare attraverso

differenti comunità riconoscendo e rispettando la molteplicità di prospettive (Limone, Pace, 2012). In questi termini, le opportunità di interazione e di autorialità diffusa fornite dal web possono condurre a una vera e propria competenza partecipativa (*participation literacy*) intesa come l'acquisizione dell'abilità di condivisione, comunicazione all'interno della comunità della rete (Giger, 2006) anche attraverso attività di *digital story telling*. Ma è importante sottolineare, come afferma Baldassarre, che «la mera introduzione di strumenti tecnologici non significa automaticamente un miglioramento della qualità della formazione. *Il digital story telling* viene creato con un obiettivo di comunicazione specifico, che può essere per esempio quello di migliorare il vocabolario e la conoscenza della lingua e si estrinseca nella pratica di combinare la narrazione con i contenuti digitali, tra cui immagini, suoni e video» (Baldassarre, 2012, p. 80) Lo *story telling* digitale è un modo semplice ma potente per aiutare gli studenti, come sostiene Baldassarre, ad aumentare la loro capacità di espressione e di comunicazione della narrativa (Petrucco, De Rossi, 2006). Lo scenario attuale, in definitiva, «presenta un panorama di ibridazioni che sta all'insegnante competente saper leggere e proporre in ambienti-classe che vanno radicalmente mutando anche gli apprendimenti» (Perla, 2012, p. 20). Le risorse della scrittura digitale sono infatti straordinarie: schiudono orizzonti ancora in larga parte inesplorati, chiedono all'insegnante curiosità di sguardo e apertura all'innovazione.

2 Blog e scrittura: analisi di un'esperienza

Bisogna aprirsi al mondo e chiedersi come educare le nuove generazioni ad abitare il proprio spazio-tempo, interrogandosi in quali luoghi e non-luoghi (Augè, 1992) abiti il cittadino del XXI secolo, quali regole governino la circolazione delle idee, dei dati e delle informazioni, e quanto sia anacronistico considerare la conoscenza come un possesso, dal momento che ha ceduto il passo al sapere condiviso e distribuito (Moriggi, 2014, p. 53). Quali saranno, dunque, le competenze che deve maturare il cittadino dell'era digitale per vivere in una società che percepiamo (Bauman, 2007) sempre meno come una struttura e sempre più come una rete? Quali straordinarie e ancora inesplorate opportunità gli strumenti digitali offrono ai nostri studenti? In che modo le pratiche didattiche possono favorire la collaborazione e la co-costruzione della conoscenza?

In questo scenario, afferma Lisimberty (2020, p. 88) abitano, vivono, pensano e imparano le nostre studentesse e i nostri studenti. L'insegnante dovrà perciò riconsiderare il suo ruolo e aprire l'orizzonte didattico verso pratiche di apprendimento attivo, collaborativo e condiviso, perché, come scrive Rifkin (2011, p. 70) «stanno emergendo nuovi modelli di insegnamento pensati per trasformare l'educazione scolastica da contesto competitivo a esperienza collaborativa ed empatica, mentre le scuole e le Università cercano di attrarre una generazione che è cresciuta in internet ed è abituata ad interagire nelle reti sociali aperte, nelle quali

l'informazione è scambiata, non accumulata». Un cambiamento, dunque, tanto inevitabile quanto naturale.

È questa la premessa di fondo per introdurre la descrizione di un progetto realizzato da un'insegnante di lettere del Liceo Scientifico Niccolò Copernico di Bologna che, sfruttando le potenzialità di Google Drive e WordPress, ha focalizzato la sua attenzione sullo sviluppo e il consolidamento delle competenze di scrittura attraverso l'utilizzo delle piattaforme e dei dispositivi digitali. Il progetto è stato realizzato nel 2019 e si è focalizzato specificatamente su due domande iniziali; da un lato l'autrice si è chiesta se attraverso l'utilizzo di un blog si potesse affinare la competenza di scrittura da parte degli studenti, e dall'altro se l'utilizzo della tecnologia potesse avere un più alto impatto motivazionale. Da qui lo scopo di sollecitare gli studenti ad affrontare argomenti e tipologie di testo plurimi evitando di concentrare il loro impegno esclusivamente nelle ore preposte all'insegnamento della lingua italiana. Nella fattispecie la scelta è ricaduta sul blog di scrittura in una classe prima considerata dall'insegnante la più adatta per le attività previste dal progetto.

Perché la scelta di un blog? L'idea del blog è nata, secondo l'insegnante, affinché gli studenti curassero maggiormente i propri elaborati scritti e lavorassero con maggiore motivazione: molto spesso, i ragazzi eseguivano i compiti assegnati per casa in modo sommario, consapevoli del fatto che nessun altro, oltre al proprio insegnante, avrebbe letto i loro testi; il blog, invece, è un ambiente a disposizione di tutti gli utenti che lo «abitano», perciò si è ipotizzato che potesse essere uno strumento funzionale per incoraggiare un'attività di scrittura alternativa, di fatto più stimolante rispetto al tradizionale compito a casa in formato cartaceo (Bollini, 2021, p. 307). A tal riguardo, è utile ricordare che la motivazione è spesso proporzionata al livello di ruolo attivo che si assegna al proprio studente: il modello, dunque, in questo caso, è l'ambiente di apprendimento di taglio costruttivista (Calvani, 2007, p. 48), dove la conoscenza si configura come atto collettivamente negoziato. Il blog difatti segue questa linea: non vi sono utenti passivi, ma fruitori e costruttori di sapere al tempo stesso (Bonaiuti, 2006, pp. 40 e ss.). Pertanto, in tale ambiente virtuale si attuano dinamiche che si contrappongono all'ordinaria verticalizzazione dei processi di conoscenza tipici della lezione frontale. Nel caso in esame, il lettore-fruitori-utente diviene anche autore. Ciò significa che nel blog didattico creato e mantenuto dagli studenti con la supervisione e l'accompagnamento dell'insegnante, l'apprendimento si genera dalla partecipazione, dalla riflessione e dallo scambio di idee; tale processo di apprendimento non è disgiunto dall'insegnamento (Taurino, 2013), poiché lavorare insieme significa anche generare contenuti e conoscenza. Quali sono state le fasi di realizzazione del progetto?

Prima di entrare nel merito della presentazione delle fasi del progetto è bene precisare che la classe protagonista dell'attività proposta presentava un livello medio-alto sia nella competenza linguistica che in quella digitale e, in relazione a quest'ultima, tutti i componenti erano dotati di device ed anche di una buona co-

noscenza circa il loro utilizzo, la quale ha agevolato di molto il lavoro di iscrizione, registrazione al blog e spiegazione dello stesso. Nella prima giornata di attività è stato chiesto a tutti gli studenti di registrarsi su Google Drive attraverso l'account fornito dall'istituto scolastico. La registrazione è stata effettuata dallo smartphone di ciascuno nell'ottica del *Bring Your Own Device (BYOD)*¹ ovvero un decalogo di dieci punti per l'uso dei dispositivi nella didattica prodotto dalla Commissione Ministeriale incaricata di discutere sull'uso dei dispositivi mobili a scuola, la quale afferma che il digitale nella didattica è una scelta: sta ai docenti introdurla e condurla in classe, assegnando agli stessi la responsabilità dell'articolazione di tempi, spazi e modalità d'uso.

Terminate le operazioni di registrazione ed introdotto il progetto con la spiegazione in tutte le sue componenti, l'insegnante proponeva ai ragazzi un tema da affrontare sul blog² (aperto tramite la piattaforma WordPress)³ la quale chiedeva a tutta la classe di esprimere pareri e considerazioni in merito. Dopo un primo momento di riflessione e di discussione di tipo collegiale, se la maggioranza non riteneva di essere sufficientemente motivata dal tema proposto, sovente si decideva di cambiare tematica scegliendone una che incentivasse la partecipazione di tutta la classe. La scelta dell'insegnante di socializzare con gli studenti il tema sul quale lavorare è strettamente connessa al fatto che le attività e i contenuti legati agli interessi personali rappresentano un'insostituibile risorsa-strumento per alimentare la loro motivazione e il loro coinvolgimento. In un'ottica didattica, dunque, si è cercato di proporre un ventaglio di tematiche eterogeneo per andare incontro sia agli interessi di ogni alunno, sia per far sì che i ragazzi si esercitassero su stili e tipi di testo differenti, che fossero anche in linea con il programma di italiano della docente. Le tematiche hanno riguardato, ad esempio, descrizioni di esperienze didattiche, quali gite o incontri con autori famosi, testi gialli, recensioni di serie tv, film o videogiochi, tematiche di attualità e riscritture fantasiose di episodi di epica affrontati in classe. Il blog ha assunto così un aspetto politematico e si è configurato come luogo di confronto e di espressione del proprio pensiero (Bollini, 2021, p. 311).

Successivamente alla scelta dell'argomento, ogni studente condivideva su Google Drive il proprio elaborato con l'insegnante al fine di ricevere riscontri, correzioni e suggerimenti. Dopo aver ricontrollato il proprio prodotto ed apportato tutte le migliorie segnalate dal docente, l'alunno era autorizzato a pubblicare il proprio lavoro sul blog. Dunque, da un lato tale applicazione rappresentava per l'insegnante un momento per analizzare il livello dei contenuti prodotti dall'allievo, indicando con l'apposita funzione «commenta» gli errori, le imprecisioni oppure commenti di elogio e di incoraggiamento. Dall'altro, risultava una preziosa risorsa per l'allievo che, ricevendo le indicazioni emerse dall'analisi degli elaborati,

¹ Il decalogo è pubblicato al seguente link: Programma pag1 (miur.gov.it)

² Generalmente una volta ogni dieci giorni.

³ consultabile al link <https://blogdiclasse1b.home.blog/>

aveva la possibilità di migliorare il proprio prodotto e potenziare la sua competenza linguistica prima di presentare ai lettori del blog il lavoro di cui egli stesso era l'autore. In alcuni casi gli studenti hanno avuto la possibilità di lavorare in coppia oppure in piccoli gruppi, sostenendo, di fatto, quei processi di socializzazione e collaborazione utili ad un apprendimento significativo. Ma non solo, grazie alle diverse funzionalità di cui dispone Google Drive, ovvero di condivisione e di lavoro in simultanea, gli studenti hanno messo in pratica strategie di cooperative learning; in particolare, come sostenuto dalla docente, la collaborazione di una coppia di alunni si è rivelata molto proficua, poiché un alunno con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) ha lavorato insieme a uno degli alunni più capaci della classe, producendo un testo molto accattivante e corretto in termini grammaticali. Attivare pratiche didattiche attraverso l'ausilio di strumenti e dispositivi digitali permette, oltre alla dilatazione dei canonici tempi scolastici anche il superamento del vincolo della compresenza fisica e della simultaneità: ciò si adatta meglio ai ritmi individuali di chi apprende consentendogli tempi adeguati di riflessione e spazio ai processi di collaborazione tra pari come visto in precedenza.

La varietà dei temi, dal racconto autobiografico alla descrizione di esperienze didattiche, alla recensione di film, videogiochi, ecc..., ha permesso di tenere sempre alto il livello di interesse dei ragazzi che non si sono limitati soltanto agli argomenti affrontati durante l'ora di italiano, ma hanno ampliato l'orizzonte anche verso tematiche alternative e poco consuete a scuola: ciò ha senza dubbio impattato considerevolmente sulla motivazione intrinseca del progetto (Ibidem, p. 313).

Dopo la fase di revisione dell'elaborato e di pubblicazione sul blog da parte dello studente, la docente si occupava di raccogliere gli errori maggiormente ricorrenti in tutti gli elaborati prodotti dalla classe e li organizzava in una slide che puntualmente presentava attraverso l'utilizzo della LIM presente in aula. Ciascuna slide presentava, in forma anonima così da non svalutare l'autore dell'imprecisione, una frase o una parte di testo riportante degli errori senza mai fornire indicazioni circa gli errori commessi: a questo punto dell'attività era compito dei ragazzi individuare l'inesattezza, correggerla e classificarla attribuendo un titolo ad ogni slide.

Questo modo di presentare gli errori e di correggerli in maniera collegiale ha avuto, secondo l'insegnante, due importanti ricadute. Per prima cosa, gli studenti hanno imparato a sviluppare una capacità critica nei confronti dei propri testi e di quelli dei compagni, allenandosi a individuare le scorrettezze e imparando a etichettarle; in secondo luogo, è stata trasmessa loro l'idea che l'errore non è un elemento da demonizzare, ma piuttosto rappresenta un'occasione per riflettere e imparare: probabilmente, proprio perché i compiti non erano soggetti a valutazione da parte della docente, gli studenti si sono sentiti meno giudicati e hanno potuto ragionare sui propri errori in modo più tranquillo e approfondito, senza il timore di prendere un'insufficienza.

Inoltre, l'attività proposta ha consentito l'attivazione di processi riflessivi sulla lingua e sulla grammatica effettuata al di fuori dall'ora canonica dedicata a quella

materia: l'attività di riflessione sui testi del blog non era percepita dagli studenti come una classica ora di grammatica piuttosto come opportunità di socializzare in modo costruttivo il proprio racconto con gli altri membri della classe. Insegnare la grammatica in maniera alternativa è stato estremamente efficace poiché gli alunni, riflettendo in maniera diretta sui prodotti di cui essi stessi erano autori ha fatto sì che assimilassero in buona parte le nozioni linguistiche e percepissero l'efficacia delle attività come maggiormente coinvolgenti rispetto alle modalità previste da una lezione di grammatica tradizionale. Pertanto, l'utilizzo del blog non solo ha promosso l'apprendimento degli allievi, ma ha permesso una ricaduta significativa sullo stile di insegnamento dei docenti, in una dimensione metacognitiva e pedagogica. Attraverso la stesura di racconti autobiografici, di relazioni su svariati temi da essi scelti, gli alunni hanno imparato ad attribuire ai loro rapporti-legami un significato differente, scoprendo in alcuni casi aspetti dei propri compagni che non ancora conoscevano. Dunque, lo sviluppo di legami positivi all'interno di questa micro-comunità è un elemento fondamentale per la riuscita dell'intera esperienza. La capacità del docente di correggere, incoraggiare, facilitare, di sostenere e valorizzare l'impegno di tutti e di riuscire a far convergere le loro energie verso l'acquisizione di competenze di scrittura, rappresentano le azioni per delineare un'efficace esperienza di apprendimento collaborativo.

3 Riflettere... per non concludere

La discussione nel blog, così come visto, è una valida alternativa alla classica lezione basata sulla presentazione di informazioni, che, a causa di tempi ristretti dettati dall'organizzazione scolastica, non può prolungarsi in orario curricolare in discussioni centrate su problemi. La lezione tradizionalmente intesa risulta essere spesso la soluzione più idonea in termini di «economicità» (erogando una mole elevata di contenuti a molti studenti in tempi ragionevolmente ridotti), ma l'apprendimento collaborativo, stimolato anche da pratiche riflessive, si rivela ideale per l'integrazione della stessa. Per scrivere in un blog occorre prendersi una pausa, fermarsi a riflettere, strutturare idee e rielaborarle, e in tal senso la narrazione è intimamente legata alla formazione. Come visto, le dinamiche di un blog si prestano in maniera ottimale a comunicazioni e interazioni a scopo riflessivo e, in questo caso, consente di recuperare la dimensione cognitiva propria della memoria e della scrittura in sé. D'altra parte, anche l'insegnante, attraverso gli elaborati prodotti dagli studenti, ha la possibilità di conoscere meglio i propri alunni, di acquisire informazioni aggiuntive e di approfondire la loro dimensione più vera: il suo ambiente informale, difatti, induce l'alunno a esprimersi liberamente, si spoglia del ruolo di alunno per ritornare a essere un individuo con le proprie idee (Taurino, 2013). Nella narrazione, dunque, si concretizza la possibilità di esprimere la propria identità e di rivelare la propria personalità.

Al termine dell'attività l'insegnante ha enucleato gli aspetti positivi e negativi

del progetto; tra i primi afferma di aver riscontrato una maggiore consapevolezza degli studenti nell'azione di riconoscimento degli errori da essi commessi coadiuvata anche dall'uso delle tecnologie, le quali hanno permesso un esercizio costante grazie al loro utilizzo al di fuori dei tempi scolastici. Inoltre, evidenzia anche una maggiore collaborazione tra gli attori coinvolti che, grazie anche all'effetto novità prodotto dall'utilizzo dei dispositivi nelle attività didattiche, ha permesso di generare un clima favorevole ed un senso di comunità differente da quello creato durante una lezione tradizionale. Dal punto di vista dell'insegnante, l'utilizzo di Google Drive ha permesso di accorciare i tempi di restituzione degli elaborati agli studenti le cui modifiche sono rese immediatamente visibili agli alunni, i quali hanno avuto la possibilità di apportare immediatamente le indicazioni suggerite.

Tra gli aspetti positivi si considera anche l'educazione trasversale ed interdisciplinare che ha consentito di associare alle competenze di scrittura anche il consolidamento delle competenze informative, ambiti che spesso vengono trattati separatamente nell'ora di italiano e di informatica. Anche per quanto concerne gli aspetti negativi, si riscontrano delle problematiche da entrambi i punti di vista: l'insegnante ha sottolineato che correggere venti elaborati di media lunghezza (circa due o tre pagine) è stato molto faticoso anche in considerazione dei tempi previsti dal progetto. Si ricorda, infatti, che ogni dieci/quindici giorni vi era un nuovo argomento da trattare, per cui, pensare di estendere le attività anche ad altre classi porterebbe l'attività ad esaurire tempi destinati ad altre attività. La soluzione, asserisce l'insegnante (Bollini, 2021), potrebbe essere quella di chiedere agli studenti di produrre elaborati più corti mantenendo così invariato l'intervallo temporale. Gli studenti, invece, hanno fatto emergere alcune perplessità riguardanti il senso del «dovere» rispetto ai compiti assegnati, da un lato, e, dall'altro, le scadenze troppo stringenti. Si dipanano, a questo punto, le considerazioni relative al paradigma motivazionale (Deci e Ryan, 1985; Deci e Ryan, 2002), che include la ben nota distinzione tra motivazione estrinseca e motivazione intrinseca. Il fatto di aver avvertito il blog come un compito da svolgere «obbligatoriamente» ha ridotto la loro motivazione, nonostante gli sforzi dell'insegnante per non inquadrare l'attività entro la cornice della didattica tradizionale. Come è noto, la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan postula che, poiché ogni comportamento (compresi dunque gli apprendimenti linguistici) è determinato sempre da una combinazione di fattori regolativi esterni ed interni, la motivazione può assumere varie forme a seconda del grado di regolazione esterna o, a specchio, di autodeterminazione implicato. Così è possibile ipotizzare un *continuum* tra estrinseco e intrinseco (Mariani, 2012, p. 8) che prevede ad un estremo la regolazione esterna, in cui si agisce per ottenere una ricompensa o evitare una punizione, conformandosi alle richieste altrui per poi passare all'interiorizzazione di norme accettate, all'identificazione con un comportamento di cui si percepisce il valore e/o l'utilità, fino ad arrivare all'integrazione, cioè all'assimilazione con i valori, i bisogni e l'identità più profonda dell'individuo. Tuttavia, le motivazioni estrinseche ed intrinseche possono coesistere all'interno del profilo motivazionale di un indivi-

duo: in altre parole, si può essere motivati da una varietà di fattori, per cui, se da un lato, è certamente giusto puntare sull'attivazione di motivazioni intrinseche; dall'altro, però, non si deve cadere nella trappola di considerare queste ultime come le uniche degne di valore o le sole che garantiscono un apprendimento efficace, al punto da screditare l'ampia gamma di motivazioni estrinseche (Ibidem, p. 9). Sulla base di ciò, si può concludere che trovare un equilibrio tra le due tipologie di motivazione è stato molto problematico per l'insegnante ed un obiettivo non totalmente raggiunto; ma, nonostante ciò, la maggior parte degli studenti ha trovato coinvolgente e stimolante l'attività progettuale per lo sviluppo della competenza linguistica associata al consolidamento delle *skills* digitali, tanto da chiedere l'utilizzo del blog anche per l'anno successivo.

Riferimenti bibliografici

- Angelini C. (2019). *Elementi per una educazione comprensiva. Percorsi verso la qualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Augé M. (1992). *Non-Lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Le Seuil. Tr. it. *Non luoghi*. Milano: Elèuthera.
- Baldassarre M. (2012). Insegnare a pensare, scrivere, comunicare ai tempi del web. In L. Perla. *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Bauman Z. (2007). *Liquid Times. Living in an Age of an Uncertainty*. Cambridge-Malden (MA): Polity Press.
- Bollini E. (2021). Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura. *Italiano a Scuola*, 3(1), pp. 303-330. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/13043>.
- Bonaiuti G. (a cura di) (2006). *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Bosi A. (2003). *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione del sé*. Milano: Unicopli.
- Calvani A. (a cura di) (2007). *Fondamenti di didattica*. Roma: Carocci.
- Costa R. (1999). Progettazione didattica e scrittura multimediale. In R. Costa, R. Fragnito, M. Marani. *Didattica della scrittura multimediale*. Lecce: Pensa Multimedia, p. 15.
- Deci E.L., Ryan R.M. (eds.) (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diamantini D., Pieri M., Bonfisi P. (a cura di) (2011). *Ubiquitous Learning*. Milano: Guerini.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Ferri P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Fornasari A. (2013). *Dietro lo Schermo. Adolescenti e comunicazione ai tempi di Facebook*. Colle di Val D'Elsa Siena: Biblioteca della Fondazione Intercultura.

- Fornasari A. (2017). *Social Privacy. Informare, comunicare, educare ai tempi del web 3.0*. Mondo Digitale, Aica, Settembre 2017.
- Galliani L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- Giger P. (2006). *Participation Literacy*. Karlskrona: Blekinge Institute of Technology.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Limone P. (2021). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Nuova ediz. Roma: Carocci.
- Limone P., Pace R. (2012). La scrittura digitale come risorsa didattica. In L. Perla. *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Lisimberti P. (2020). Progettare percorsi di apprendimento per il cittadino del XXI secolo. In *Didattica Nova. Lo «spazio-tempo» dell'apprendimento digitalmente aumentato*. Parma: Casa Editrice Spaggiari, pp. 85-173.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer, p. 1. ISBN 978-3-319-04093-6.
- Lughi G. (2001). *Parole on line. Dall'ipertesto all'editoria multimediale*. Milano: Guerini.
- Mariani L. (2012). La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche. *Italiano LinguaDue*, 1, 2012.
- Moriggi S. (2014). *Connessi. Beati quelli che sapranno pensare con le macchine*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- O'Really T. (2005). What is the Web 2.0? Design patterns and business models for the new generation software. www.oreillynet.com/lpt/a/6228.
- Perla L. (a cura di) (2012). *Scritture Professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Petrucchio C., De Rossi M. (2006). *Narrare con il digital story telling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Rifkin J. (2011). *The Third Industrial Revolution: How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World*. London: Palgrave MacMillan.
- Rivoltella P. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P. (2020). *Nuovi Alfabeti*. Brescia: Scholè.
- Taurino C. (2013). Un blog didattico: LiberaMente Oria. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 10 (69), 37-43. <https://doi.org/10.13128/formare-12529>.
- Toschi L. (2006). La deriva comunicativa. Verso un modello generativo della comunicazione. In F. Cambi, L. Toschi. *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo, pp. 3-52.

La scrittura autobiografica come strumento per promuovere competenze di auto-orientamento. Un'esperienza laboratoriale con giovani laureati

Federica De Carlo*

Riassunto: Il contributo intende illustrare una esperienza di orientamento svolta nell'ambito delle iniziative formative volte a favorire l'occupabilità dei giovani realizzate all'interno di un protocollo di intesa stipulato fra il *Career Services* dell'Università degli Studi Roma Tre e il progetto finanziato dalla Regione Lazio "Porta Futuro Lazio". Le attività di formazione a cui ha partecipato un gruppo di giovani adulti si sono svolte prevalentemente *online* con l'individuazione e l'adozione di alcuni strumenti di auto-orientamento e di auto-valutazione (questionari, griglie di riflessione, colloqui e gruppi di discussione) di stampo biografico-narrativo compatibili con le condizioni di sistema disponibili. Particolare attenzione è stata rivolta all'impiego della scrittura manuale per la sua capacità di produrre nel soggetto strutture e riferimenti (Angelini, 2016) e di generare un processo mentale di apprendimento riflessivo (Travaglini, 2017) sulle proprie abilità partendo dallo sviluppo di una più approfondita conoscenza di sé stessi. L'esperienza evidenzia come la scrittura manuale abbinata all'impiego di strumenti di auto-valutazione possa apportare un valore formativo e supportare il soggetto nella promozione di competenze in termini di auto-regolazione (Pellerey, Orio, 2001), adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012), autoefficacia (Zimmerman, 1999) e *agency* (Bandura, 1996, 2000), ritenute essenziali per intraprendere azioni volte alla definizione di un progetto formativo e professionale (Margottini, 2019).

Parole chiave: adattabilità di carriera; auto-valutazione, giovani laureati, orientamento, scrittura.

English title: Autobiographical writing as a tool to promote self-guidance. A workshop experience with young graduates.

Abstract: The contribution aims to illustrate a guidance experience conducted by the Career Services of the University of Roma Tre and Regione Lazio with a group of young graduates. The activities were carried out online and aimed at developing self-guidance and self-assessment tools (questionnaires, grids, interviews, and focus groups) based on a biographical-narrative approach. Particular attention was paid to the use of handwriting as it stimulates reflective learning in the subject (Angelini, 2016; Travaglini, 2017). The experience showed how handwriting,

* Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. Email: federica.decarlo@uniroma3.it



combined with the use of self-evaluation tools, can bring educational value, and support the subject in the promotion of self-regulation skills (Pellerey, Orio, 2001), career adaptability (Savickas, Porfeli, 2012), self-efficacy (Zimmerman, 1999) and agency (Bandura, 1996, 2000), all considered strategic competencies for the definition of a vocational project (Margottini, 2019).

Keywords: career adaptability, guidance, self-assessment, handwriting, young graduates.

1 Introduzione

Il quadro allarmante che emerge dai dati nazionali sulla disoccupazione e sulla dispersione scolastica conferma le difficoltà che i giovani incontrano nel mondo del lavoro, in cui sempre più spesso si entra a far parte solamente dopo lunghi percorsi caratterizzati da precarietà, frammentarietà e discontinuità (Lodigiani, 2010).

Le evidenze statistiche inoltre confermano come nell'ultimo ventennio in Italia si siano raggiunti livelli molto elevati di dispersione scolastica e come si siano diffuse nuove disuguaglianze formative e la mancanza di equità (Benvenuto, 2016).

In un quadro talmente complesso è chiaro che occorre investire sul potenziamento *lifelong* delle competenze dell'individuo che miri a promuovere la responsabilizzazione delle persone nella costruzione dei propri percorsi di studio e di lavoro: sia in funzione individuale, per favorire lo sviluppo di atteggiamenti proattivi nella costruzione dei percorsi formativi e professionali, sia in funzione sociale, per promuovere processi di inclusione lavorativa (Margottini, Fiorucci, 2020) e di costruzione di un'identità professionale (Savickas, 2014; Pellerey, 2021).

In tale orizzonte di senso risulta evidente come si affermi l'idea di un'azione orientativa che si sviluppi lungo un processo continuo in funzione diacronica (Domenici, 2015) intesa a favorire nell'individuo competenze di auto-orientamento e di auto-regolazione dei propri apprendimenti (Deci & Ryan, 1985; Zimmerman, 1989; Pombeni, 2003), nonché a stimolare l'accrescimento di competenze che consentono ai giovani di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta (Zanniello, 1979).

La visione di una nuova prospettiva *lifelong* e *lifewide* dell'orientamento è promossa anche all'interno delle numerose Raccomandazioni del Consiglio della Commissione Europea volte a determinare le linee di attuazione della Strategia di Europa 2020, nelle quali l'orientamento viene definito «un processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i propri percorsi personali» (art. 1 c. 785 Legge 145 del 30 dicembre 2018).

Le azioni di orientamento acquistano così definitivamente una nuova prospettiva *lifelong* e *lifewide* ed un nuovo ruolo, configurandosi come una base sicura per costruire percorsi professionali finalizzati a favorire l'integrazione lavorativa ed un assetto educativo inclusivo soprattutto per coloro i quali appartengono alle categorie più fragili (De Carlo, 2020).



2 Il contesto dell'esperienza: un percorso di orientamento per promuovere l'occupabilità dei giovani adulti

Recenti rapporti internazionali (OECD, 2020) confermano che in Italia il 28% di adulti di età compresa tra i 25 e i 34 anni possiede un titolo o una qualifica di istruzione di tipo terziario.

Seppur i dati relativi nell'ultimo decennio presentano un incremento di tale percentuale di 8 punti rispetto al 2009, va sottolineato come tale crescita sia tuttavia nettamente inferiore alle percentuali relative alla stessa classe di età dei paesi OCSE (45%), (OECD, 2020).

La pandemia Covid-19 ha provocato una crisi economica che non ha eguali dai tempi del Dopoguerra ad oggi: nel 2020 la contrazione del PIL è stata pari al 8,9% (Agenzia delle Entrate, 2020) risultando addirittura superiore a quella registrata durante l'intera doppia ondata recessiva del 2008-2013.

Il *lockdown* imposto e la flessione economica hanno determinato la chiusura di numerose attività nel settore terziario dovuta alle difficoltà di gestione economica (OECD, 2020).

Anche per queste ragioni, le previsioni per i prossimi anni non sono affatto positive: al 31 dicembre 2020 l'Istat ha stimato un ulteriore aumento del tasso di disoccupazione e di inattivi tra i giovani nella classe di età 15-24 anni.

La questione cruciale dell'aumento dei tassi di disoccupazione, di inoccupazione e di inattività dei giovani italiani è al centro di numerosi tentativi da parte del Legislatore volti a contrastarne l'incremento mediante azioni di politiche attive che, tuttavia, sembrano non svolgere un ruolo del tutto centrale per la valorizzazione del sistema di istruzione integrato con quello della formazione professionale.

A livello nazionale e locale, tuttavia, intorno ai temi relativi all'orientamento professionale e all'importanza della formazione ad esso riferibile, si registrano interessanti iniziative volte a supportare concretamente i giovani nella ricerca di un impiego e a promuovere il loro coinvolgimento in percorsi formativi in grado di soddisfare i bisogni di realizzazione di sé e di riconoscimento sociale.

A tal proposito la Regione Lazio da anni è impegnata sistematicamente nell'allocatione di fondi da destinare all'attivazione di diversi progetti finalizzati a promuovere l'occupabilità, l'inclusione socio-lavorativa e a contrastare la dispersione scolastica e universitaria, nonché il disagio educativo delle persone più fragili.

Il progetto «Porta Futuro Lazio» a partire dal 2011, attraverso l'attivazione di protocolli di intesa stipulati con gli Atenei presenti nella Regione, ha realizzato numerose azioni mirate a creare un ponte fra le Università e il mondo del lavoro.

Già da circa un decennio Porta Futuro Lazio si occupa di organizzare servizi specializzati tra i quali percorsi di orientamento professionale, bilancio delle competenze, formazione e consulenza giuslavoristica (Smeriglio, 2018) in collaborazione con le Università.

Nella realizzazione degli interventi di orientamento e formazione Porta Fu-

turo Lazio ha avviato un protocollo di intesa con il *Career Service* dell'Università degli Studi Roma Tre.

Tra le azioni formative promosse all'interno del già citato protocollo di intesa inerente alla formazione e all'orientamento, durante l'emergenza dell'epidemia da Covid-19, un gruppo di lavoro del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha coordinato un percorso di orientamento finalizzato all'autovalutazione delle proprie competenze strategiche che ha coinvolto 14 partecipanti (12 femmine, 2 maschi) tra i 20 e i 26 anni: 4 studentesse e 1 studente iscritte/i all'Università, 8 laureate (di cui 2 in cerca di impiego e 6 disoccupate) e 1 laureato in cerca di un primo impiego.

Il percorso si è svolto nei mesi di ottobre, novembre e dicembre del 2020, mediante l'organizzazione di 12 incontri, ognuno della durata di tre ore e condotti sulla piattaforma Microsoft Teams.

Nell'individuazione degli obiettivi del percorso sono state identificate alcune dimensioni il cui sviluppo è stato ritenuto strategico ai fini del laboratorio e che è possibile sintetizzare come segue:

- identificare il grado di adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012);
- indagare la propria percezione delle competenze strategiche (Bay, Grzadziel, & Pellerey, 2010) tramite la somministrazione di questionari di autovalutazione;
- identificare gli elementi formativi, le esperienze, nonché le attitudini dei soggetti al fine di promuovere capacità utili ai fini di inserimento professionale gratificante e adeguato;
- favorire il pensiero riflessivo e la consapevolezza delle competenze già possedute con lo scopo di attivare un processo di crescita progettuale e consapevole;
- attivare le risorse del soggetto (conoscenze, *works habits*, identità professionale, motivazione, auto-efficacia, *empowerment*) applicabili nell'ambito professionale.

Identificati gli obiettivi del percorso, si è ritenuto opportuno optare per l'adozione di un approccio metodologico qualitativo di stampo biografico-narrativo.

I dispositivi che caratterizzano l'impianto prescelto, volti a definire il percorso mediante un piano di sviluppo personale come strumento di orientamento e prefigurazione professionale, sono stati individuati in un *set* di strumenti operativi composto da:

- «Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze Strategiche - QPCC» (Pellerey, Orio, 2001);
- «Questionario sull'Adattabilità Professionale - QAP» (Savickas, Porfeli, 2012), nella versione tradotta in lingua italiana e riadattata da Pellerey, Margottini e Leproni (2018);
- griglie di riflessione focalizzate sulla individuazione delle attitudini e gli interessi professionali;
- elaborazione di un testo scritto.

I suddetti obiettivi sono stati ulteriormente rafforzati attraverso due azioni distinte:

- gruppi di discussione sull'analisi condivisa dei profili emersi dai questionari e momenti di confronto e approfondimento collettivo relativi al testo elaborato;
- un colloquio finale individuale per raccogliere e restituire quanto emerso durante il percorso.

3 Contesto, metodologia e obiettivo della ricerca

Le attività di laboratorio hanno previsto una prima fase di introduzione al percorso e successivamente un *focus* volto alla esplorazione ed alla autovalutazione circa alcune competenze che possono essere definite «strategiche» per dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006) e volto ad indagare le dimensioni che sono alla base del costrutto di adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012).

Tuttavia, nell'ottica delle finalità sinora esposte, nel presente contributo si darà conto, nello specifico, di alcune riflessioni su quanto emerso dallo svolgimento di una esperienza di scrittura manuale integrata nel *set* di strumenti qualitativi di stampo narrativo-biografico.

È stato chiesto ad ogni partecipante di elaborare un testo della lunghezza massima di 500 parole e di descrivere una esperienza di successo vissuta nella propria vita.

Per la stesura dell'elaborato al soggetto è stato richiesto, nello specifico, di: a) spiegare il motivo per cui ritenesse che l'evento avesse avuto successo, b) il giudizio sulla significatività dell'esperienza raccontata, con un *focus* sulla ricostruzione delle risorse personali e professionali impiegate per risolvere una situazione problematica e sulla capacità di trasformare le criticità in una esperienza positiva e di successo.

È stato suggerito ai partecipanti di scrivere manualmente il testo al fine di sollecitare l'impiego di diverse risorse metacognitive e per esprimere visivamente il ricordo, nonché le idee e i concetti ad esso riferibili, stimolando l'immaginazione per mettere a fuoco e in evidenza l'intreccio narrativo e le relazioni interne.

Questa indicazione è stata fornita in quanto la scrittura manuale è in grado di rilevare e favorire

lo sviluppo di capacità riproduttive e ideative del linguaggio molto più, ad esempio della scrittura digitale o anche di forme semplificate di scrittura manuale quali lo script o lo stampatello, oggi sempre più utilizzati in sostituzione del corsivo (Angelini, 2020, p. 142).

Anche sul versante degli studi internazionali condotti nell'ambito della psicologia cognitiva riferibili alle attività di scrittura si evidenziano alcuni studi che hanno apportato notevoli contributi nell'ambito della ricerca scientifica.

Di particolare interesse risulta essere il lavoro proposto dalla linguista L.S. Flower e dallo psicologo cognitivista J.R. Hayes e (Flower & Hayes, 1980) secondo i quali il processo di metacognizione che si avvia durante l'atto scrittorio, favorisce

la promozione di alcune dimensioni legate a tre competenze-chiave strategiche: la pianificazione, il controllo e la valutazione e si applica coerentemente al lavoro di scrittura (Flower & Hayes, 1980).

Chi scrive, consapevole della complessità che caratterizza il processo di scrittura e di sintesi e dello sforzo mnemonico relativo al ricordo che deve selezionare, mette in atto quelle strategie di problem solving, che le/gli consentiranno di gestire il carico cognitivo e di controllare la scrittura.

4 La scrittura manuale come strumento di orientamento formativo

Accompagnare i giovani adulti a sviluppare un processo riflessivo è al centro di ogni intervento di orientamento formativo (Mura, 2005) e, pertanto, è compito degli educatori, degli insegnanti e degli operatori fornire gli strumenti che consentano di promuovere azioni per «praticare» il pensiero riflessivo.

Per queste ragioni, l'azione educativa promossa all'interno del contesto di esperienza laboratoriale ivi descritta ha previsto l'adozione di una pratica di scrittura riflessiva (Cadei, 2017) individuale ed esperienziale finalizzata allo sviluppo di dimensioni e competenze narrative.

I contributi teorici ed empirici dei paradigmi dominanti dell'orientamento hanno consegnato riflessioni ed acquisizioni importanti (Savickas, 2005, 2020; Guichard, 2005) in merito all'idea di un modello globale di orientamento fondato su di un approccio biografico-narrativo (Bruner, 1991; Smorti, 1994; Demetrio, 1996; Cochran, 1997; Gysbers, 2006) e socio-costruttivista (Crites, 1976; Lent, Brown, & Hackett, 2002; Savickas, 2005, 2020; Guichard, 2009; Krumboltz, 2009).

L'individuazione di tale modello muove dalla maturata consapevolezza sulla peculiare capacità che esso possiede di facilitare le scelte nella vita dell'individuo e di favorire nel soggetto sia la presa di coscienza del proprio *habitus* (Guichard, Cassar, 1998), sia lo sviluppo di un processo di una *biographical agency* (Savickas, 2011, 2014) finalizzata a sviluppare nella persona la capacità di far fronte alla complessità delle transizioni professionali e personali (Savickas, 2005, 2011).

L'applicazione della scrittura come strumento narrativo nell'ambito di un laboratorio pedagogico volto a promuovere una attività centrata sul potenziamento delle competenze strategiche corrisponde a una produzione personale che è sia biografica che diegetica, e che riflette, in tutto o in parte, il progresso di un percorso individuale di crescita professionale e formativa.

L'effetto delle componenti *riflessive* originate dalla produzione scritta e orale di narrazioni biografiche sembra offrire uno spazio di senso potenziale in cui è possibile rielaborare, riformulare e sollecitare lo sviluppo di un sensibile processo di risignificazione del rapporto con la conoscenza esperienziale, in funzione del coinvolgimento da parte dell'autore a una propria evoluzione e crescita, finalizzata a prendere senno di poi e a promuovere un dialogo tra vita personale e professionale (De Halleux, 2008).

Ancora, la connessione tra la componente pratica e la componente simbolica che connota il gesto grafico consente di generare nel soggetto impegnato nell'esperienza di scrittura manuale, un processo mentale mediante il quale il

pensiero ritrova un *tempo* per l'elaborazione e l'approfondimento riflessivo, che sembra non aver subito sostanziali cambiamenti nel corso dell'evoluzione della specie umana (Travaglini, 2017, p. 230).

È stato precedentemente osservato come numerosi studi e ricerche sull'orientamento hanno avuto nel corso degli ultimi decenni un'accelerazione significativa in direzione di una maggiore considerazione del concetto di costruzione della carriera (Savickas, 2013) e della promozione dello sviluppo professionale non più in una dimensione di isolamento metodologico, ma in un contesto di progettazione condivisa in cui è fondamentale avere cura dei processi formativi (Simeone, 2009; Cambi, 2014; Perla, 2019), mediante lo scambio e la condivisione di pratiche e sottolineando la forte valenza della circolarità fra teoria e prassi.

Da questo punto di vista, il contesto pragmatico della scrittura tende a promuovere lo sviluppo di una

progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, sulla scoperta di significati e di valori che diano senso alla propria esistenza e sulla conoscenza delle opportunità lavorative presenti nel proprio contesto di vita (La Marca, 2015, p. 115).

5 Modulazione del percorso

La scelta degli strumenti da impiegare è stata effettuata con lo scopo di personalizzare il percorso e di renderlo il più agevole e adatto alle esigenze del soggetto.

Per questo motivo è stata prevista una prima fase di presentazione e di accoglienza (in cui è stata effettuata una analisi della domanda ai fini di individuare il tipo di risposta più opportuno; sono state fornite informazioni sul percorso per favorire l'esplicitazione delle motivazioni e delle aspettative; sono stati condivisi gli obiettivi specifici del percorso e le modalità di attuazione) ed una seconda fase dedicata alla definizione della dinamica intrinseca dell'azione da sviluppare (identificazione delle competenze strategiche; identificazione delle dimensioni relative al grado di adattabilità professionale; valorizzazione e potenziamento delle competenze dei partecipanti, facilitazione del processo di costruzione di ipotesi professionali).

L'impostazione metodologica e la successione delle fasi si sono focalizzate sulla valorizzazione dell'esperienza laboratoriale inquadrandola come un percorso intermedio tra un'attività di consulenza orientativa e una formazione vera e propria.

Si tratta della promozione di processi e di competenze strategiche che sono alla base di alcuni pilastri pedagogici dell'orientamento, ovvero: l'*empowerment* individuale (Rappaport, 1995; Brusciaglion, 2003) l'*agency* e la *self-efficacy* (Bandura, 1996, 2000), la consapevolezza di sé, ritenute essenziali per costruire un progetto personale e professionale dotato di senso e significato (Margottini, 2019; De Carlo,

2020) e per sviluppare parallelamente un sentimento di autostima, di autoefficacia e di senso di responsabilità (Quaglino, 2002) come cura di sé (Demetrio, 1996).

Tornando alle fasi operative, il piano delle azioni specifiche proposte nel laboratorio mediante la suddivisione in tre aree specifiche di riflessione:

- *Area «Conosci te stesso»:*
breve ricostruzione di un profilo personale, formativo e professionale; identificazione dei propri interessi e desideri; identificazione delle competenze per lo studio e per il lavoro; identificazione del grado di adattabilità professionale; approfondimento della prospettiva temporale;
- *Area «Ipotesi di progetto e verifica esterna»:*
focus sulle riflessioni sui profili emersi dalla compilazione dei questionari («Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze Strategiche; «Questionario sull'adattabilità professionale») sulle ipotesi di progetto elaborate; riflessione sul progetto o sull'elaborato/prodotto finale;
- *Area «Progetto formativo/professionale e piano di azione»:*
individuazione dei punti di forza e delle debolezze emerse, pianificazione e individuazione delle azioni (formative) da intraprendere nel breve, medio e lungo termine; verifica della fattibilità del progetto personale e professionale.

Le modalità di attuazione sono state predisposte affinché si creasse una comunità di pratica (Wenger, 2000) finalizzata allo scambio e alla condivisione degli elementi emersi e ritenuti più salienti.

L'articolazione delle attività ha coinvolto *in primis* la figura dell'esperto-facilitatore che, assumendosi la responsabilità della restituzione al soggetto degli elementi significativi evidenziati nello svolgimento dei compiti richiesti, lo ha accompagnato nell'intero percorso laboratoriale, a partire dalle esercitazioni auto gestite e/o individuali (questionari, elaborato scritto), sino all'analisi e il confronto relativi alla autovalutazione delle proprie competenze.

Nell'esperienza di scrittura proposta ai partecipanti si trovano i presupposti per l'attivazione di un processo riflessivo (Ricoeur, 1993) la cui componente autobiografica evidenzia come la «pedagogia della memoria» (Demetrio, 1998) sia in grado di promuovere, attraverso il *medium* della scrittura delle proprie esperienze, lo sviluppo di competenze dinamiche e volitive come la resilienza (Malaguti, 2005; Cantoni, 2014) che spesso, nel caso dei giovani adulti, contribuisce al superamento dell'immobilizzazione dovuta alla discrasia fra giovani e mercato del lavoro e alle difficoltà connesse alla gestione di momenti di transizione (come quella tra scuola e lavoro) e al cambiamento non pianificato.

Tra le diverse abilità che lo svolgimento del racconto di 500 parole ha inteso promuovere, si rintracciano: la capacità di sintesi, nel tentativo di superare lo scoglio dovuto alla mancanza o sovrabbondanza di idee e cose da dire e la capacità di focalizzare l'attenzione su di un determinato momento della propria vita, di contestualizzarlo e di comprendere le motivazioni alla base dell'individuazione ragionata della scelta.



Tuttavia, la scrittura individuale non costituisce la sola chiave per lo sviluppo del pensiero riflessivo: pertanto sono stati organizzati dei piccoli gruppi di discussione con i pari e l'esperto basati sulle storie prodotte individualmente volti a favorire una focalizzazione su nuovi punti di vista.

Il pensiero narrativo richiede una dinamica in cui il dialogo, l'inter-comprensione e la più ampia oggettivazione delle esperienze si aprono all'ampliamento di nuove prospettive.

La narrazione, quale dispositivo interpretativo e conoscitivo consente, come afferma Bruner (1992; 1998), lo sviluppo di un pensiero fondamentalmente dialogico in cui

la propria identità cresce a mano a mano che aumenta la capacità di narrare le proprie esperienze e di raccontare quelle degli altri. È attraverso i momenti narrativi che entriamo nell'universo semantico dell'altro, ci misuriamo continuamente per creare narrazioni condivise o contrapposte, diventiamo più consapevoli di quali credenze, valori improntano la nostra vita e quindi noi stessi (Bruner, 1992, p. 18).

L'enfasi sulla riflessività è alla base del pensiero che si sviluppa nell'azione della scrittura: in essa si delinea pertanto un momento di apprendimento (Mialaret, 1991) che prende forma all'interno del processo metacognitivo.

Si tratta di un esercizio introspettivo che coinvolge dimensioni come il riconoscimento e la condivisione delle proprie emozioni, nella continua ricerca di un significato (Bruner, 1990) e di attribuzione di senso (Jedlowski, 2000) alle proprie azioni.

Tali componenti, che si configurano come ingredienti formativi del percorso individuale, hanno la specifica funzione di portare ordine, coerenza e di creare connessioni attraverso le quali è possibile orientare i pensieri, le attitudini, i valori e le scelte delle persone in un dialogo continuo con sé stessi volto a favorire la consapevolezza di poter essere in grado di riplasmare la progettualità personale, formativa e professionale.

L'autobiografia come pratica narrativa è oggi frequentemente impiegata nelle esperienze di formazione e di orientamento sia con gli adulti che con giovani adulti (Loiodice, 2004), per tale ragione la scelta del metodo biografico-narrativo è stata ritenuta la più affine al contesto ed ai partecipanti.

Difatti, nella prospettiva degli obiettivi delineati, l'adozione di un approccio narrativo nelle pratiche di orientamento sembra in grado di favorire nel soggetto lo sviluppo di capacità di interpretazione della realtà (Demetrio, 1996; Demetrio, 2013) e di capacità di *coping* nell'affrontare in maniera autonoma, responsabile ed *agentiva* i diversi ostacoli che si possono incontrare nel complesso processo di costruzione dell'identità professionale.

È quindi possibile riconoscere come nei contesti di orientamento e di accompagnamento al lavoro in cui si ripercorrono le storie individuali, la narrazione si svela come una cornice formativa particolarmente efficace nel favorire un ambiente di apprendimento propositivo e motivante.

Il momento narrativo invita l'autore a ripensare e a reiventare la propria esperienza individuale e la rielaborazione di quegli elementi cruciali che, seppur possa essere complesso recuperare, consente un'operazione di ricollocazione o collocazione del senso e del significato delle esperienze vissute e l'attivazione di una *agentività* (Bandura, 2000) che «identificata con gli atti compiuti intenzionalmente» (Aiello, Sharma, Sibilio, 2016, p. 16) dal soggetto, risulta capace di generare una «una vera e propria «metodologia della previsione» (Rivoltella, 2014, p. 18).

6 Discussione

Al fine di approfondire ed investigare le *trame* che hanno preso vita attraverso la scrittura manuale dell'elaborato da parte dei quattordici partecipanti, sono stati organizzati due *focus group*.

Tale tecnica è stata ritenuta la più adeguata in quanto ha fornito l'opportunità di interagire mediante lo scambio di opinioni e di porre l'enfasi sul processo di apprendimento e sul pensiero riflessivo maturati all'interno della esperienza di scrittura.

Al fine di focalizzare l'attenzione sul processo formativo e riflessivo, è stato chiesto ai partecipanti, mediante l'impiego di domande-stimolo, di raccontare l'evento di successo oggetto del compito assegnato.

L'approccio con cui è stata condotta la discussione collettiva è stato caratterizzato da un ascolto attivo e non giudicante (Giusti, 2008) volto a comprendere i processi e le dinamiche dell'i(inter)azione educativa.

L'adozione di uno stile «ispirato ai criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa» (D.M. 254 del 16 novembre 2012, Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, G.U. 05/02/2013, n. 30, p. 17) ha consentito che si generassero momenti di condivisione, di apertura e di confronto.

Nell'analisi dei *focus-group* sono stati individuati quattro temi trasversali comuni alle macro-aree emerse riferite alla qualità dell'esperienza, alle forme di apprendimento e all'orientamento al futuro.

I temi trasversali emersi possono essere sintetizzati come segue:

- *Macro-area: Qualità dell'esperienza.*

L'esperienza di scrittura è stata apprezzata in quanto è stata riconosciuta dai partecipanti come un'esperienza che ha promosso una profonda riflessione sulle proprie attitudini e interessi professionali.

- *Macro-area: Forme e strategie di apprendimento.*

La riflessione sui passaggi della trama sviluppata nel contenuto dell'elaborato ha stimolato la consapevolezza del possesso di alcune competenze strategiche: meta-cognitive (organizzare, preparare, monitorare e valutare il raggiun-

gimento dell'obiettivo di apprendimento), cognitive (capacità di sintesi e di elaborazione, capacità di attivare il pensiero deduttivo, abilità tipiche di un apprendimento consapevole e autonomo) e strategie socio-affettive che riguardano, nel contesto in questione, la sfera dell'interazione con il facilitatore e dell'interazione fra pari.

– *Macro-area: Orientamento formativo.*

Il momento scrittorio ha consentito una riflessione sulla capacità di ricostruzione delle risorse personali impiegate dal soggetto per risolvere una situazione critica trasformandola in una realizzazione personale (percezione di controllo degli eventi e al conseguente riconoscimento di maggiori spazi decisionali).

È stato rilevato come la totalità dei partecipanti abbia definito l'esperienza scrittorica come un'esperienza formativa, collegandone la significatività ad un momento trasformativo insito nella convergenza di diverse valenze emotive: un altro aspetto che va a confermare come lo svolgimento di compiti reali può identificare l'aspetto chiave dell'esperienza.

In questo senso ed in coerenza con la prospettiva sinora descritta, le attività sono state progettate in base all'idea di proporre un laboratorio con una finalità didattica volta a valorizzarne la capacità strategica di creare «le condizioni appropriate per il pensiero riflessivo» (Baldacci, 2005, p. 6), muovendo dalla consapevolezza che

[...] quando si fanno esperienze in laboratorio non si impara solo qualcosa sui singoli contenuti di quelle esperienze o sul «*medium*» che le accomuna, nel lungo periodo si apprende anche il «*contesto laboratoriale*» basato sull'*atteggiamento investigativo-riflessivo*, sulla propensione a porsi problemi e ad affrontarli attivamente in maniera *riflessiva* (Baldacci, 2005, p. 5).

I dispositivi selezionati e gli stimoli forniti hanno consentito di attivare nell'utente un processo di interpretazione (Demetrio, 2018) e di riflessione sul senso ed il significato di quanto complessivamente emerso dall'analisi della compilazione dei questionari e contestualmente, hanno permesso di delineare i punti di forza su cui intervenire strategicamente per promuovere l'agentività (*agency*), la curiosità professionale (Savickas, Porfeli, 2012) e la capacità progettuale (Pellerey, 2016).

I *feedback* raccolti in merito all'esperienza formativa hanno rappresentato un vero e proprio indice di gradimento espresso dai partecipanti ed hanno consentito di intervenire in modo costruttivo su alcuni aspetti ritenuti di particolare rilievo nei contenuti dei colloqui individuali.

Al riguardo, i colloqui hanno offerto la possibilità di procedere con una focalizzazione specifica circa gli eventi personali più significativi per lo sviluppo di una identità professionale e su diverse dimensioni relative agli interessi, alle attitudini, alla percezione di autoefficacia nell'intraprendere azioni nel breve, medio e lungo termine; alla riflessione sulle competenze possedute e da incrementare.

7 Considerazioni conclusive

L'orientamento applicato nelle pratiche di accompagnamento al lavoro basato sulle competenze (Di Rienzo, Serreri, 2015) ha già mostrato, come testimoniamo ricerche afferenti agli ambiti della didattica basata sull'evidenza (Calvani, 2012; Cottini, Morganti, 2013), che un approccio metodologico di stampo qualitativo, accompagnato da una consapevolezza riflessiva (Calvani, 2011) e dall'adozione del paradigma biografico-narrativo (Kelchtermans, 2001; Cambi, 2005; Laneve, 2005, 2009; Cross, 2007; Nigris, 2009; Demetrio, 2013) contribuisce allo sviluppo di competenze progettuali (La Marca, 2015), nonché a favorire la costruzione dell'identità professionale (Pellerey, 2019) e la promozione di specifiche dimensioni connesse all'incremento della percezione di auto-efficacia e di occupabilità.

Il contributo ha inteso evidenziare il valore auto-formativo che la scrittura può apportare attraverso il coinvolgimento che l'atto di elaborazione di un testo autobiografico implica rispetto a motivazione, consapevolezza metacognitiva e al potenziamento di competenze orientative nei giovani adulti.

L'esperienza presentata può essere considerata un esempio di come l'applicazione di strumenti qualitativi di matrice narrativo-biografica nei contesti non formali può concretamente contribuire all'attivazione di processo di costruzione dell'identità professionale partendo dallo sviluppo di una più approfondita conoscenza di sé stessi.

Tra i punti di forza dell'esperienza, si sottolinea come a livello personale dei singoli studenti, in termini di motivazione (Heckausen, 1991) e di consapevolezza rispetto al proprio progetto di sviluppo formativo e orientativo (Margottini, 2017), i profili emersi abbiano sottolineato una ricaduta positiva avviata dalle riflessioni metacognitive.

Altresì, la proposta di scrittura manuale ha implicato alcune sollecitazioni con il fine di consentire ai partecipanti di narrare e riflettere sulle esperienze più significative e di stimolare, di conseguenza, lo sviluppo della competenza narrativa (Batini, Del Sarto, 2007; Batini, 2009).

Infine, la partecipazione consapevole e volontaria dei giovani adulti al percorso, l'analisi condivisa di quanto restituito dalle attività svolte prima, durante e dopo la consegna di scrittura, ha consentito la rielaborazione dei contenuti ivi descritti in un clima di ascolto reciproco.

Per concludere, sembra possibile affermare che la focalizzazione sull'esperienza di scrittura, seppur contenuta, abbia stimolato negli utenti sia un confronto con la propria radice biografica, sia un processo di autovalutazione delle proprie competenze di auto-orientamento ritenute strategiche per incrementare lo sviluppo di *agency* e il raggiungimento del successo formativo.

Un ultimo aspetto da non trascurare, ma molto importante, è quello relativo all'opportunità di inserire percorsi di orientamento all'interno di iniziative come quella avviata da Porta Futuro Lazio, che consentono di avviare virtuose collaborazioni fra mondo accademico, comunità e mondo del lavoro in funzione del rag-

giungimento degli obiettivi della cosiddetta «Terza Missione», incoraggiando azioni di politiche attive volte sia a valorizzare il territorio di riferimento, sia a consolidare il *network* degli attori istituzionali e non istituzionali che in tale territorio operano.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Sharma U. & Sibilio M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, (16), pp. 11-22.
- Angelini C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (a cura di). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli.
- Angelini C. (2020). L'educatore del gesto grafico: profilo di una professione emergente. *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (35), pp. 141-151.
- Baldacci M. (2005). Il laboratorio come strategia didattica. *Bambini pensati, Newsletter*, n. 4, pp. 1-6.
- Bandura A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé azioni*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*, 16.
- Batini F., Del Sarto G. (2007). Raccontare storie. *Politiche del lavoro*. Roma: Carocci.
- Batini F. (2009). Narrative counseling and life skills. In *Encyclopaideia XIII: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, (26). Bologna: ICLUEB, pp. 37-48.
- Benvenuto G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini & M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli, pp. 123-133.
- Bruscaglioni M. (2003). La formazione dei formatori per l'acquisizione di metacompetenze. In Aa.Vv., *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 282-283.
- Bruner J. (1990). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18 (1), pp. 1-21.
- Bruner J. (1992). *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*. Roma: Armando Editore.
- Bruner J. (1998). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cadei L. (2017). Scrivere l'esperienza dell'alternanza scuola lavoro. L'accompagnamento tra riflessività e scrittura formatrice. In P. Malavasi, D. Simeone (a cura di). *Scuola lavoro famiglia università. Per un sistema formativo alleato e competente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Calvani A. (2011). Decision making nell'istruzione. Evidence based education e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2 (3), pp. 77-99.

- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. In F. Pulvirenti (a cura di). *Pratiche narrative per la formazione*, articolo on line in *M@gm@-rivista di studi sociali*, 3 (3).
- Cantoni F. (2014). *La resilienza come competenza dinamica e volitiva*. Torino: Giappichelli Editore.
- Cochran L. (1997). *Career Counseling: A Narrative Approach*. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications.
- Cottini L. & Morganti A. (2013). Evidence Based Education and Special Education: A Possible Dialogue. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (1), pp. 65-82.
- Crites J.O. (1976). Career Counseling: A Comprehensive Approach. *The Counseling Psychologist*, 6 (3), pp. 2-12.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- De Carlo F. (2020). Orientamento professionale e placement dei cittadini di Paesi Terzi. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18 (1), pp. 418-426.
- Deci E., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. NY: Plenum.
- De Halleux M. (2008). Histoires de vie et formation des éducateurs. *Pensée plurielle* (2), pp. 161-177.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria: per sé stessi, con gli altri* (vol. 1). Milano: Meltemi.
- Demetrio D. (2013). Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura. *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis, pp. 1-320.
- Demetrio D. (2018). *La vita si cerca dentro di sé: Lessico autobiografico*. Milano: Mimesis.
- Di Rienzo P. & Serreri P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 231-253.
- Domenici G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Flower L., Hayes J.R. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31 (1), pp. 21-32.
- Giusti S. (2008). Le competenze della letteratura. *Per leggere*, 14, pp. 139-166.
- Guichard J. (2001). Adolescents' Scholastic Fields, Identity Frames, and Future Projects. *Navigating through Adolescence: European Perspectives*, 12, pp. 275-302.
- Guichard J. (2005). Life-long Self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5 (2), pp. 111-124.
- Guichard J. (2009). Self-constructing. *Journal of vocational behavior*, 75 (3), pp. 251-258.
- Guichard J. & Cassar O. (1998). Social Fields, Habitus and Cognitive Schemes: Study Streams and Categorisations of Occupations. *Revue internationale de psychologie sociale*, 11, pp. 123-146.

- Gysbers N.C. (2006). Using Qualitative Career Assessments in Career Counselling with Adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6 (2), pp. 95-108.
- Heckhausen H. (1991). *Motivation and Action*. Heidelberg: Springer.
- ISTAT (2021). Dicembre 2020. Occupati e Disoccupati. Consultato 18 febbraio 2022. Fonte: <https://www.istat.it/it/archivio/253019>.
- Kelchtermans G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36 (1), pp. 43-67.
- Krumboltz J.D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17 (2), pp. 135-154.
- Laneve C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- La Marca A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics. *Pedagogia oggi*, 1, pp. 115-137.
- Lent R.W., Brown S.D. & Hackett G. (2002). Social Cognitive Career Theory. *Career choice and development*, 4 (1), pp. 255-311.
- Lodigiani R. (2010). I nuovi termini della socializzazione (alla cittadinanza) lavorativa. *Sociologia del lavoro*, 117, pp. 59-72.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta* (vol. 54). Milano: FrancoAngeli.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED Edizioni.
- Margottini M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17 (1), pp. 309-322.
- Margottini M., Fiorucci M. (2020). *Creare reti per immigrati*. Milano: FrancoAngeli, pp. 9-13.
- Mialaret G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Mura A. (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Nigris E. (2009). Scrittura, formazione e pratiche didattiche. *Quaderni di didattica della scrittura*, 6 (1), pp. 97-119.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Roma: LAS.
- Pellerey M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 1, pp. 41-50.

- Pellerey M. (2019). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna Cnos*, 34 (1), pp. 45-58.
- Pellerey M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey M., Orio F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Roma: Edizioni del lavoro.
- Pombeni M.L. (2003). Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità. In A. Grimaldi (a cura di). *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*. Milano: FrancoAngeli, pp. 1-10.
- Quaglini G.P. (2002). Verso l'autoformazione. *FOR*, 8. Milano: Franco Angeli, pp. 18-26.
- Rappaport J. (1995). Empowerment Meets Narrative: Listening to Stories and Creating Settings. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), pp. 795-807.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro* (vol. 325). Milano: Jaca Book.
- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability, and Measurement Equivalence across 13 Countries. *Journal of vocational behavior*, 80 (3), pp. 661-673.
- Savickas M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 1, pp. 42-70.
- Savickas M.L. (2013). Career Construction Theory and Practice. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 2, pp. 144-180.
- Savickas M.L. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Savickas M.L. (2020). Career Construction Theory and Counseling Model. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 3, pp. 165-200.
- Simeone D. (2009). L'orientamento come aspetto peculiare dei processi formativi in ambito universitario. In L. Girotti. *La ricerca educativa come risorsa per l'orientamento*. Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- Smeriglio M. (2018). Porta Futuro Lazio: l'innovazione possibile nel servizio pubblico per lo sviluppo dell'occupabilità in ottica lifelong learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, pp. 459-479.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Travaglini R. (2017). Un bene comune da non perdere: la scrittura, il piacere naturale di scrivere a mano, raccontandosi. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 7 (2), pp. 225-240.
- Wenger E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi Organizzativi*, 1, 11-34.
- Zanniello G. (1979). *L'orientamento educativo nelle scuole secondarie*. Firenze: Le Monnier.
- Zimmerman B.J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 329-339.
- Zimmerman B.J. (1999). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 82-91.

Edizioni ETS
Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di maggio 2022