



# Graphos

**Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura**

*An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing*

2/2023

## *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 Korte (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*

2/2023



Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://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](mailto:info@edizioniets.com) – [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

© Copyright 2023

Edizioni ETS

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

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com)

[www.edizioniets.com](http://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 978-884676843-8

ISSN 2785-6690

# Indice

<i>Cinzia Angelini, Roberto Travaglini</i> Editoriale	7
<i>Cosimo Laneve</i> L'artigianalità della (mia) pagina. Sono un mozartiano incallito <i>The craftiness of (my) page. I'm an inveterate fan of Mozart</i>	9
<b>Saggi</b>	
<i>Roberto Travaglini</i> Comprendere i "lati oscuri" della scrittura (manuale) <i>Understanding the "dark sides" of (handwriting)</i>	22
<i>Mirca Montanari</i> Il contributo del linguaggio grafico nella formazione del docente inclusivo nella scuola dell'infanzia <i>The contribution of the graphic language to the training of the inclusive teacher in pre-schools</i>	35
<i>Paola Cortiana, Alberto Ostini</i> Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto <i>Educating self-expression through multiple languages: a proposal for a comic workshop</i>	49
<i>Paola Ricchiuti</i> Riflessioni sullo scarabocchio: quando la "scrittura" assume aspetti unici di creatività grafica <i>Reflections on doodling: when "writing" takes on unique aspects of visual creativity</i>	65

## Studi e ricerche

- Francesca Anello*  
Scrittura a mano a confronto con quella digitale in studenti universitari che saranno maestri  
*Handwriting versus typewriting in university students who will become teachers* 79
- Petar Lefterov, Luisa Zecca*  
La scrittura creativa di testi brevi: una ricerca-azione a San Siro  
*Creative writing of short stories: an action research study at San Siro* 95
- Marilena di Padova, Andrea Tinterri, Angelo Basta, Delio De Martino, Anna Dipace*  
Autobiografia narrativa sui social media: analisi di risonanze emotive e strutture semiotiche attraverso l'IA  
*Narrative autobiography in social media: analysing emotional resonances and semiotic structures using AI* 107
- Alessio Castiglione*  
Scrivermi: sviluppare comunità grafomani negli spazi virtuali.  
Un progetto di scrittura su Telegram per contrastare l'isolamento sociale  
*Writing to myself: Developing graphomaniac communities in virtual spaces. A writing project on Telegram to combat social isolation* 123
- Donatella Donato, Carlo Ramón Olano*  
L'incontro tra esperienza, scrittura ed immagini nelle pagine di un albo illustrato  
*The encounter between experience, writing and images in the pages of an illustrated book* 139
- Eliana De Caro, Letizia Ferri*  
Le griglie di valutazione per la prima prova degli esami di Stato: problemi aperti  
*The evaluation grids of the first test of the State Examination: open issues* 151

## Recensioni

- Teresa Savoia*  
Conte, *Come fiori di cristallo. Uno studio sul fenomeno NEET nel territorio pugliese* 163

Quando si parla di scrittura, ci si colloca immediatamente in un'aula scolastica, con la penna in mano e magari una maestra alla lavagna; o davanti a un computer, concentrati, con le dita che picchiettano sulla tastiera. Scrittura manuale e digitale possono oggi, a pieno titolo, essere annoverate tra i metodi tradizionali di scrittura. Ma le *scritture* si estendono oltre questi confini, e abbracciano ogni forma di messaggio, quale che sia lo strumento comunicativo adottato: segni tracciati da un pennello o da una matita, materia plasmata dalle abili mani di uno scultore, note armoniosamente combinate per produrre melodie o anche immagini che evocano suoni onomatopeici. Questi e altri sono i linguaggi attraverso cui si può insegnare a narrare, in contesti formali e altrove; a bambini, adolescenti e adulti; a persone con bisogni educativi speciali e non.

Questo numero di *Graphos* presenta studi e riflessioni sugli attuali sviluppi della pedagogia, della didattica e dei problemi dell'apprendimento della scrittura, anche in funzione della produzione di testi, a partire dai linguaggi plurimi della scrittura (a mano o narrativa che sia), che dall'autobiografia con l'uso dei attraverso il sempre più diffuso uso dell'IA esplori formative esperienze visuo-percettive e cognitive generate dalle immagini dell'albo illustrato o del fumetto, o che alimenti nei contesti scolastici la scrittura creativa di testi brevi, come pure che osservi pedagogicamente la dimensione artigianale dello scrivere, oggi sempre meno presente in una società votata al facile e riduttivo *medium* del digitale e alla virtualizzazione cerebralizzante dell'apprendere.

La scrittura manuale, da difendere più che mai oggi a spada tratta nelle istituzioni scolastiche, non dovrebbe essere considerata solo nella sua veste esplicita come un mero strumento sociocomunicativo e/o letterario/narrativo, ma dovrebbe essere valorizzata anche come un'implicita espressione del sé scrivente, i cui lati oscuri, metacomunicativi sono narranti quanto quelli espliciti, perché i gesti grafici non possono che considerarsi espressione di un articolato processo al contempo neuro-motorio, cognitivo e socioemotivo coinvolgente l'intera persona nell'atto di scrivere. Soprattutto questo è vero durante il processo di creazione della scrittura manuale quando i gesti raggiungono un'adeguata maturazione grafemico-morfologica grazie a prolungate esercitazioni della mano, del cervello e della mente dello scrivente.

I nativi digitali, che sempre meno sono avvezzi a questo genere di sperimentazione artigianale dello scrivere, possono considerarsi oggi un'evoluzione dell'*homo sapiens*, sapendo bene che la nuova generazione digitalizzata stabilisce con



le nuove tecnologie una sorta di simbiosi strutturale con la conseguente modificazione delle strategie di pensiero e degli stili comunicativi. L'*homo televisivus*, finendo in *streaming*, è sempre più assorbito da uno schermo, davanti o dentro al quale egli rischia di perdersi e di perdere i suoi più autentici valori esistenziali, immerso in una inconsapevole rivoluzione spaziotemporale di vita individuale e sociale.

*Cinzia Angelini, Roberto Travaglini*

# L'artigianalità della (mia) pagina. Sono un mozartiano incallito

Cosimo Laneve\*

“Scavare un pozzo con un ago” è un bel modo di dire  
turco che descrive il lavoro dello scrittore.  
(Pamuk, 2007, p. 7)

*Riassunto:* L'articolo poggia le sue basi sull'analisi critica delle tante “buone pratiche” di didattica della scrittura in Italia: pur non mancando scuole e insegnanti competenti e desiderosi di rimuovere i non pochi ostacoli che affliggono lo studente nel riuscire a padroneggiare la lingua scritta, di fatto è possibile osservare ancora oggi un mancato sviluppo culturale e scientifico, come pure tecnologico, in tutto il Paese. Scrivere in italiano significa liberarlo dai luoghi comuni, dagli scimmiettamenti linguistici superficiali ed effimeri che ne fanno un segnale incapace di giungere alla totalità vitale della parola incarnata al fine di mettere pienamente a frutto le ricche e complesse risorse del patrimonio linguistico comune per interpretare, rappresentare e comunicare, da parte di ciascuno di noi, la propria visione del mondo.

*Parole chiave:* lingua scritta, buone pratiche scolastiche, patrimonio linguistico italiano, scrittura alfabetica, “cura” linguistica.

*English title:* The craftiness of (my) page. I'm an inveterate fan of Mozart.

*Abstract:* The article is based on the critical analysis of the many “good practices” of writing teaching in Italy: although there is plenty of competent schools and teachers eager to remove the many obstacles that afflict the student in being able to master the written language, it is still possible to observe a lack of cultural and scientific as well as technological development, throughout the country. Writing in Italian means freeing our language from clichés, from those superficial and ephemeral linguistic artifacts that represent the inability to reach the vital totality of the word. Writing in Italian allows to make full use of the rich and complex resources of the common linguistic heritage to interpret, represent and communicate, on the part of each of us, our own vision of the world.

*Keywords:* written language, good school practices, Italian linguistic heritage, alphabetic writing, linguistic “care”.

Quando i colleghi Roberto Travaglini e Cinzia Angelini mi hanno rivolto l'invito, peraltro gradito, a stilare un “pezzo” per la loro bella e nuova rivista, ho pensato che, anziché affrontare uno dei tanti temi sullo scrivere che non mi avrebbero evitato di riprendere punti da me trattati, avrei potuto parlare della *mia* scrittura: hanno molto apprezzato la mia scelta.

\* Università di Bari “Aldo Moro”. Email: [minonix@libero.it](mailto:minonix@libero.it)

Spero di non deluderli.

Tutto è iniziato un giorno.

Quando? Si chiederà il lettore.

Era di giugno, non molto caldo, e non come quello scorso afoso, né soffocante come il luglio di quest'anno: era ancora tiepido, ricco di colori vermigli, papaveri e fiori di melograno, con un vento che alitava leggero. Era il giorno dei miei esami di terza media con la prova scritta di italiano che recitava: *Il lavoro delle mente è nobile, ma non lo è meno quello delle braccia: pensiero ed azione sono vicinissimi.*

Un "tema" che non poteva non colpirmi: complesso, difficile, financo intrigante.

Allora, per me, solo pazzesco!

Troppo esigente per un preadolescente!<sup>1</sup>

Non ricordo cosa abbia messo in pagina, se non l'*incipit* che parafrasava la "traccia" per superare l'ansia della pagina bianca; una cosa, però, non dimentico: che sudavo, mi agitavo, cercavo aiuto intorno; i miei compagni non mi sorreggevano in alcun modo se non guardandomi con occhi sgomenti. Ho anche viva memoria di aver fatto un distinguo storico – invero ovvio – fra i "due Giuseppe": Mazzini, la mente, e Garibaldi, l'azione. Così come ricordo chiaramente di non aver fatto alcun riferimento al concetto di *lavoro*. Delle tre "colonne" del vecchio foglio protocollo non ricordo altro, se non la stucchevole valorizzazione dei due diversi tipi di lavoro, con un maggiore apprezzamento per quello "della mente".

Da "tema" così "ardito"?! per un tredicenne è stato assunto successivamente da me, insegnante elementare diciannovenne (nel 1959, l'allora ministro G. Medici firmava l'*Introduzione* a MPI, *Piano di sviluppo della scuola*), come oggetto di letture varie (Titone, 1960; 1961; De Mauro, 1960; 1963; Devoto, 1964) per capire quale scrittura insegnare, al di là delle piatte e generiche indicazioni dei *Programmi* del 1945 ("esercizi di scrittura" e "relazioni scritte") (Codignola, 1946; De Bartolomeis, 1948) e dei *Programmi* del 1955 ("libere composizioni", "notazioni", "descrizioni") (Cottone, 1960). Letture che, retrospettivamente, mi appaiono approssimative e superficiali, anche se cercavo di cogliere l'essenziale.

In seguito, da studente universitario (1959-63, anni che segnano l'Italia con la modernizzazione che ne rende irricognoscibile il volto: il passaggio da un Paese agricolo a un Paese industriale e l'affermarsi della società dei consumi favoriscono il processo di nazionalizzazione e di unificazione linguistica (De Mauro, 2014), che si ripercuotono sulle dinamiche dell'istruzione e della politica scolastica), lo scrivere si è fatto sempre più oggetto di curiosità plurime (Eco, 1962; Mastronardi, 1962; Lodi, 1963; Don Milani, 1967); eppoi da docente di scuola secondaria di primo (1964-1968) e di secondo grado (1969-74) (Santoni Rugiu, 1959) ha finito per essere assunto – grazie soprattutto all'amicizia e alla fruttuosa frequentazione di Renzo Titone (1970) – come vero e proprio tema di studio (De Saussure, 1967; Jakobson, 1966; Deva, 1968; AA.VV., 1968; Simone, 1970; Bertoni Jovine, 1958;

<sup>1</sup> Ai miei commissari di allora avrei consigliato il bel libro di P. Boscolo *et al.* (2015). *Come scrivono gli adolescenti.*



Jauss, 1966; Chomsky, 1970/74; Eco, 1979; Lotman, 1970; Corti, 1976; Barthes, 1972; 1975; Kristeva, 1970).

E non solo, anche come oggetto di confronto: le mie molteplici analisi di tante “buone pratiche” di didattica della scrittura in Italia e le mie riflessioni maturate nel corso di oltre un decennio di dialogo franco e vivace con alcuni colleghi, intenti a destare e coltivare il desiderio di scrivere, documentano il mio interesse a saperne sempre di più.

Ciò che mi colpiva in quegli anni d'insegnamento era il privilegio accordato dalla scuola a una lingua scritta speculare a quella letteraria, ponendola come modello per tutti gli alunni che – com'è noto – se ha avvantaggiato quelli appartenenti ai ceti socio-economici elevati, ha però emarginato gli altri, costretti a convincersi che è bene che scriva “chi sa scrivere”, finendo così per non farne una modalità comunicativa condivisa, e, soprattutto, per non far conoscere, *a tutti*, le potenzialità dell'abilità scrittorica fino a ridurne o addirittura a inibirne, e non raramente, la pratica (GISCEL, 1975; Cipolla e Mosca, 1971 e 1974).

Da qui il mio impegno di docente inteso a favorire la conoscenza, in tutti i giovani e in tutte le giovani, delle illimitate potenzialità della scrittura.

Certo, non mancavano – e non mancano neppure oggi – scuole e insegnanti che hanno profuso sforzi e continuano a impegnarsi per rimuovere gli ostacoli che ancora si frappongono al diffuso padroneggiare la lingua scritta. Ma l'ostacolo maggiore è stato – e lo è forse ancora – il mancato sviluppo culturale e scientifico, e anche tecnologico, di tutto il Paese, al Nord come al Sud. Sono note le osservazioni, sia pure non proprio recenti ma ancora valide, di Tullio De Mauro:

Sotto la superficie della ormai larga convergenza verso una stessa lingua, si celano linee di frattura profonde che non passano più attraverso differenze regionali o di reddito, ma attraverso forti disparità: il divario nel rapporto con lettura e scrittura, nella capacità di accesso a capire o comporre testi scritti; il conseguente divario nell'accesso alla rete; la difficoltà di padroneggiare concetti e ragionamenti di ordine statistico, matematico e scientifico; infine la diversità di reali competenze anche a parità di livelli formali di istruzione (2014, pp. 163-164).

Mi sono sempre battuto per l'uso scritto di un italiano vivo e perspicuo (in linea con le preziose indicazioni dei testi di Renzi e Cortellazzo (1975) e di Altieri Biagi (1979)).

Scrivere in italiano era – ed è – liberarlo dai luoghi comuni, evitare gli scimmiettamenti linguistici superficiali ed effimeri (grafie abnormi, anacoluti troppo esibiti, parolacce usate come intercalari) che ne fanno un segnale incapace di giungere alla totalità vitale della parola incarnata.

È soprattutto mettere pienamente a frutto le ricche e complesse risorse del patrimonio linguistico comune ridonandogli la sua originale intonazione di strumento per interpretare, rappresentare e comunicare, da parte di ciascuno di noi (Brevini, 2008; 2010), la propria *Weltanschauung* e per raccontare ogni giorno l'Italia al mondo. Usare una lingua varia nelle sue articolazioni interne – geografiche,

sociali, culturali, stilistiche – ma unitaria e ben riconoscibile nella sua fisionomia complessiva. L'italiano, quotidianamente prodotto, ascoltato e letto da quasi tutti i cittadini del Paese, è una lingua quasi desacralizzata nella sua dimensione scritta, proprio perché ormai (o finalmente) buona per tutti gli usi. Per secoli è stata una lingua divisa in stanze magari comunicanti: la lingua della prosa e quella della poesia; la lingua scritta e quella parlata; l'italiano letterario e i dialetti. Oggi convive nell'unico *living*: parlato e scritto si avvicinano sempre più. Una grande lingua, molto amata per la ricchezza delle varianti, dei registri, delle evocazioni multiple (Patota, 2022; Antonelli, 2016a; 2016b) e studiata nel mondo per i copiosi aspetti della nostra cultura (giuridica, artistica, letteraria, gastronomica ecc.), e lo è ancor più laddove ama rispecchiarsi nella lingua di Shakespeare.

Un bene da difendere, degno di ogni attenzione purché non si risolva in un cumulo di frasi meramente assemblate che anestetizzano il discernimento, annullano lo spazio per riflettere, privano dell'autenticità del sentire e dell'esprimere: quello che è stato un traguardo potrebbe allora rivelarsi non già un buon risultato, bensì un mero allineamento a slogan, a formule opache, a costrutti vuoti.

Così quella “traccia scolastica” da uno dei miei primi struggimenti esistenziali ha dato il *la* a uno dei miei spartiti preferiti. La scrittura, e il suo esercizio in particolare, è divenuta via via sempre più oggetto di studio epistemico – dalle analisi approfondite della teoria dell'argomentazione, la *nouvelle Rhétorique*, di Chaim Perelman e Lucie Olbrechts (tr. it. 1966), ai testi di filologia di Cesare Segre e di Gianfranco Contini, di linguistica generale di Francesco Sabatini e di linguistica testuale e di linguistica sincronica; e ancora il saggio di G.R. Cardona (1981) e i testi di glottolinguistica di Paolo E. Balboni e le relative discussioni, assai proficue con quest'ultimo –, uno tra i miei principali itinerari di ricerca nei miei camminamenti pluridisciplinari.

Niente come la scrittura alfabetica mi ha proposto – e continua a propormi – la ricchezza del significato del tempo e mi consente ancora di fruirne: del tempo della mia vita, della vita dei miei cari, di ogni vita dell'umana società.

È la più semplice tecnologia per fissare il passato e attualizzarlo nel presente, attraverso atti cognitivi ed emozionali, riconducibili al ricordare, al rammentare, al chiosare. Al pensare e al sentire.

È procedura ordinativa, specifica dell'essere umano, con la quale organizza spazialmente e temporalmente la sua esistenza e la realtà circostante conferendo loro – per il possibile – un *sensu* e costruendo un “mondo”, soltanto se propone una decodificazione della realtà e se riesce a proclamare l'onorabilità del vivere contro una caotica insensatezza.

Dispiegantesi in una straordinaria pluralità di modi e di declinazioni, la uso per manifestarmi, esprimermi, imparare, riflettere, fare ricerca. E ancora: per far progredire il sapere, trasmettere concetti acquisiti, promuovere istruzione, fare formazione.

La mia messa in pagina non ha un andamento uniforme dall'inizio alla fine: di solito procede alternando velocità e lentezza, accelerazioni ideative e indugi



descrittivi, spinte veloci e frenate improvvise; a pagine che si compilano rapidamente seguono altre che inciampano, faticano a sgorgare, decelerano, stagnano; poi, però, il fluire riparte, e ancora si attenua, a seconda dei contenuti, e non poche volte ristagna nuovamente, per ripartire ancora una volta, e così via. Talora mi sembra di volare tanto è fluido il pensiero che si (ri)specchia sul foglio (il *rem tene, verba sequuntur*), talaltra è “una deliziosa tortura”: mi sento come con una palla di piombo al piede che mi blocca: la penna si inceppa, le idee non camminano, i concetti non lievitano, i sentimenti non si esplicitano. Siffatta modalità linguistica con la quale comunico pensieri, giudizi, riflessioni, interpretazioni, ma anche sensazioni, osservazioni, impressioni, può dunque presentarsi come un tipo di scrittura più diretto, più flessibile e maneggevole o viceversa più sofisticato e più indocile.

Tuttavia, pur nell'inesauribile varietà del suo manifestarsi, due sono i modi principali che uso per il quotidiano lavoro di ricerca.

La scrittura come impulso immediato, l'urgenza di un'idea che devo fermare, trascrivendola da una lettura di un libro, da un'interlocuzione con un collega, dall'osservazione di uno studente o di una studentessa; una considerazione che non voglio perdere, alzandomi addirittura di notte; o ancora la pressione di un pensiero in treno o in aereo che annoto su un foglietto con la mia mano che non sempre ce la fa a tenere la velocità del pensiero. Sono quelle righe “a penna corrente” che obbediscono agli immediati impulsi della mente, nelle quali si avverte il rifiuto della costruzione logica per l'onda del nero dell'inchiostro o per la scorrevolezza e la qualità del parlato di un conferenziere, che va avanti speditamente. E infine una parola sulla punteggiatura: la virgola di solito sostituisce gli altri segni di interpunzione.

A siffatta scrittura appartengono anche quegli appunti relativi a una sensazione o a un bisogno che va trascritto subito: a tutto quel sentire con il cuore, fatto di istanti, momenti, folgorazioni, che abbozzo quasi sempre nelle agende annuali.

Le mie pagine, specie quelle dei libri e degli articoli scientifici, nascono non soltanto nel gorgo di un'improvvisa e irrefrenabile vertigine lirica; si nutrono piuttosto degli umori di un ozio paziente, di un silenzio avvolgente, di uno strugimento segreto, più intellettuale che sentimentale, anche se non sono esclusi i momenti di impazienza e di concitazione con me stesso. Orhan Pamuk ha chiosato che “il segreto dello scrittore non sta nell'ispirazione, che arriva da fonti ignote, ma nella sua ostinazione e nella sua pazienza” (2007, p. 7).

Edgar Allan Poe criticava, a ragione, coloro che danno “a intendere che essi compongono in uno stato di splendida frenesia”, e analizzando, a mo' di esempio, proprio il suo componimento più famoso, *The Raven*, afferma che è sua “intenzione rendere evidente [...] che il lavoro è proceduto passo passo, fino al suo completamento, con la stessa precisione e la stessa consequenzialità di un teorema di matematica”. È “attività metodica e analitica, e non certo spontanea” (2012, *passim*).

Nella storia letteraria si trovano generi per loro natura di esecuzione agile e rapida (Manzoni confezionò i 108 versi del *Cinque maggio* in tre giorni) o difficile e laboriosa (Virgilio lavorò per sette anni ai 2193 versi delle *Georgiche*, soffermandosi su meno di un verso al giorno), e si incontrano autori che hanno indugiato lun-

gamente su uno scritto oppure proceduto velocemente. Ariosto modificò l'*Orlando furioso* per quasi trent'anni prima di raggiungere la forma definitiva nel 1532; di Machiavelli si fa l'elogio della prestezza nell'azione, per cui il politico doveva essere un uomo giovane che soggiogava decisamente la fortuna: da qui una certa indifferenza per il livello formale nei capolavori politici, *Principe* e *Discorsi*, che lasciava ripulire se mai agli stampatori. Sulla stessa linea si colloca Pietro Aretino che, poco attento alla veste formale, non si curava affatto di "miniar parole" (*Lettere*, tomo I, Libro I). Stendhal ha scritto *La certosa di Parma* in poche settimane (per lo più l'ha dettato); Dostoevskij ha composto *Delitto e castigo* in due mesi, pressato dall'editore del giornale dove il romanzo appariva a puntate; Niccolò Ammaniti, *IO E TE*, in una notte (anche se, come è solito fare, le sue storie le tiene in incubazione per anni). Nicola Lagioia, per il suo *Riportando tutto a casa*, ha messo a disposizione dei filologi diciannove diverse stesure, selezionate rispetto alle centoventi di cui ha tenuto memoria; per *La città dei vivi* pare che abbia fatto trecento versioni.

In fondo mi sento un mozartiano<sup>2</sup>: la scrittura come elaborazione, dispiegamento, ricerca. Il compitare, a poco a poco, il farsi di qualcosa che si vuol dire, e che presuppone concetti, sensazioni, intuizioni, ma, alla fine, è un fare, un tentare di determinare significati.

Consiste sempre, o quasi sempre, nel trasformare pensieri, talora vaghi, spesso slegati, descrizioni appena abbozzate, non raramente confuse, in un testo coerente e coeso di concetti che lievitano e si sviluppano in continuazione mediante il lento e diligente lavoro sul canovaccio iniziale. Questo perché le parole che si scrivono di getto, di solito, sono troppo automatiche, legate l'una all'altra da valenze scontate, e dunque logore e noiosamente ovvie e ripetitive. La scrittura di per sé fluente scorre quasi per conto suo. Ma per "lasciare" scorrere il pensiero senza che i luoghi comuni lo soffochino, senza che un'espressione si trasformi in disturbo, senza che un'affastellarsi di frasi appesantisca il fluire del dire, è necessario sorvegliarla.

Il groviglio di intuizioni, di concetti, di nozioni che esce dal labirinto della mia mente si fa segno grafico, linea, filo. Pensare, tessere, scrivere appartengono allo stesso campo semantico: è la capacità di imprimere una forma, un ordine e un senso a ciò che si sta elaborando.

È la ricerca-riflessione-selezione che consente di mettere in linea idee, di tradurle in parole e frasi, di organizzarle in periodi, in definitiva in testo<sup>3</sup>. Intrecciando e connettendo i fili di parole, ottengo un *textum* che è costituito da quella trama organizzata di rapporti linguistici (grammaticali e semantici) che le parole instaurano tra di loro per dar luogo a una scrittura nitida. In particolare su due

<sup>2</sup> Secondo lo psicologo Ronald Kellong (2006, pp. 389-401; 2001; 1994, pp. 43-52) sono scrittori "mozartiani" coloro che hanno l'abitudine di procrastinare la scrittura vera e propria per lunghi periodi al fine di riflettere e pianificarla in modo esaustivo, rispetto agli scrittori "beethoveniani", che invece detestano gli schemi e gli appunti, e scelgono di preferenza di comporre di getto prime versioni impetuose per scoprire ciò che hanno da dire.

<sup>3</sup> Di matrice quintiliana, il lemma metaforico *textum* intende esprimere quell'intreccio di relazioni linguistiche che le parole istituiscono e che fondano la prima peculiarità di un testo in quanto tale.



piani distinti, investigati dalla linguistica testuale: l'uno riguarda la *coesione*, ovvero i nessi di natura più propriamente grammaticali (i *connettivi*, la *ricorrenza lessicale* e i *tempi verbali*, l'*ellissi*) che congiungono gli elementi linguistici nella superficie sintagmatica delle frasi; l'altro concerne la *coerenza*, ovvero i legami logico-semantici che attraversano profondamente il testo, conferendogli una omogeneità e una continuità di senso macro-strutturale. Il che implica l'intervento selettivo di chi scrive, al quale viene appunto richiesto di operare delle scelte (specie lungo l'*asse paradigmatico*), di isolare certi legami piuttosto che altri e di far interagire (lungo l'*asse sintagmatico*) gli elementi distinti in maniera semanticamente coerente. A questi piani va aggiunta l'*intenzionalità* che riguarda gli obiettivi comunicativi di chi produce un testo e le procedure messe in atto per raggiungerli (questo aspetto attiene alla *pragmatica*).

Un'operazione, questa, in cui le parti si possono intendere solo attraverso un tutto che non c'è ancora, poiché viene costruito dal procedere in accordo delle parti stesse, ma che si deve necessariamente presupporre. Chi scrive si pone delle domande, cerca di capire, sospende i giudizi, li rimette a un momento successivo, e quindi procede con un movimento elaborativo, diretto all'approssimazione che è un esercizio metacognitivo.

È la fatica di far chiare le mie idee non definite, ma non confuse nella ricerca della calviniana "espressione necessaria, densa, concisa" (Calvino, 1988, p. 48). Quando mi metto al computer ho l'idea non definita, ma non vaga, che devo scrivere su un certo testo e, mentre scrivo, rifletto sull'idea, l'analizzo e la distinguo da quelle che appartengono al suo campo semantico: la affino rendendola più chiara prima a me stesso e poi cerco di renderla perspicua.

Ricerca che si fa talora stizza rabbiosa e, soprattutto, rassegnata incontentabilità: col libro in bozze, continuo a rimetterci le mani, ho la voglia di smontarlo, talvolta addirittura la perversa tentazione di riscriverlo. Solo quando il volume è stampato ne resto fuori una volta per tutte.

Oriana Fallaci confessava:

La forma mi preme quanto la sostanza. Penso che la forma sia uno recipiente dentro il quale la sostanza si adagia come un vino dentro un bicchiere, e gestire questa simbiosi a volte mi blocca (Fallaci, 2001, pp. 18-19).

Da qui la "cura" linguistica costituita di lunghe e spesso inconsapevoli ossessioni nella ricerca di cadenze, di parole, di stringhe sintattiche, di pause riflessive.

Il mio scrivere procede lentamente e cautamente: bado a evitare le assonanze, le rime e soprattutto le ripetizioni non volute. Tengo non poco alla cadenza della pagina, al suono delle parole. Una frase sbagliata (una mossa) mi può bloccare, spesso irrimediabilmente, il paziente lavoro, in cui l'occasione favorevole, il caso o la fortuna possiedono un breve margine di cui solo chi scrive sa avvalersi al momento giusto, in una precisa circostanza.

Quando ri-leggo un manoscritto di William Cuthbert Faulkner, mi rendo subito conto che le migliori idee che aveva erano successive alla prima stesura: è pieno di

cancellature e di aggiunte. Se si analizza un manoscritto di Honoré de Balzac (ma solo di lui?) si noterà che i margini sono coperti da correzioni e varianti.

Non escludo il lavoro di lima, purché non si risolva nella ricerca di una lingua “nobile e levigata, mai naturale” (Brevini, 2010, p. 29), ovvero nel “letterariese”, quel procedimento molto diffuso per nobilitare una storia, che è una specie di arredamento posticcio di una stanza vuota.

Fondamentale è la cura dell’interpunzione.

Ho cominciato a usarla con appropriatezza ritmica solo dopo i trent’anni. Prima subivo una sorta di interdizione da parte del Super-io scolastico (l’insieme dei valori, comandamenti, divieti linguistici, tramandati e, in parte, inconsci, che sottopongono l’io-discente al dominio dell’insegnante-censore), di cui siamo beneficiari non meno che vittime: “i *due punti* si usano nelle interrogative dirette, negli elenchi, nelle enumerazioni!”. Oggi mi piace usarli nella conseguenza, nella implicazione, nell’esplicitazione, rispetto all’abuso delle *virgole* o dei *punti*. Così è accaduto per i *puntini di sospensione* che hanno neutralizzato l’associazione canonica al ricatto sentimentale della reticenza, dell’allusività e della elusività; e come *il punto esclamativo* associato al retaggio di enfasi patetiche e declamatorie. Per il ritmo infine ricorro spesso alla lettura ad alta voce, come consigliava, a ragione, Gustav Flaubert.

In alcune fasi della stesura di un articolo o soprattutto di un libro un aiuto mi viene dato dalla “punteggiatura bianca”, elemento portatore di ordine e di chiarezza nella strutturazione della pagina, ovviamente senza i toni e gli accenti futuristici.

Concorrente complementare della “punteggiatura nera” dei tradizionali segni d’interpunzione, dà respiro al testo.

E non solo.

Anche a chi scrive.

Nella distribuzione di pieni e di vuoti, di spaziature interlineari e di rientri, attraverso cui si distaccano le catene dei grafemi, annodate in parole, frasi, paragrafi, i bianchi, se aggiungono indubbiamente levità al testo, nel contempo contribuiscono a ridurre, talvolta addirittura neutralizzare, l’“ansia della pagina bianca”, la preoccupazione della pagina da riempire. Il “bianco”, dispiegando la sintassi alle esigenze psicologiche ma anche a quelle semantiche, e prestandosi a veicolare i rallentamenti, specie nella diegesi, liberata – si badi – dalla risonanza retorica, mi ha dato supporto, rassicurato, talvolta gratificato (per la soluzione inaspettatamente trovata).

Imprescindibile è la *rilettura*.

Mi sostiene sempre la rilettura senza occhiali di Giuseppe Ungaretti della firma apposta su una mia cartolina illustrata nel febbraio del 1969 a Viareggio durante un seminario: sillabando le due parole del suo nome e cognome, non una sola volta!

Muovo la penna sul foglio, e oggi ormai solo toccando la tastiera di un *pc*: per ritoccare parole e frasi, cancellarle, in parte riscriverle, spostarle, variarne la disposizione. Vado in avanti e all’indietro, indugio, considero le sequenze, mi interrogo sul testo attraverso una serie di congetture dinamiche. Calibro i vuoti e i



pieni, scopro elementi sfuggiti al primo inventario e persino alla percezione del reale. Un'immagine, un motivo, una parola mutano timbro, colore, significato. Il riverbero del contesto ripropone la pagina rinnovata.

Diversi i livelli di riscrittura, marcati, di solito, con colori differenti: dalla ricerca continua del *mot juste* alla cura per la frase in cui ogni parola è insostituibile, dal periodare cristallino e arioso all'accostamento di concetti a elevata densità di significato.

È l'incessante "officina" di chi scrive:

*Neque enim sine causa creditum est stilum non minus agere, cum delet. Huius autem operis est adicere, detrahere, mutare* (Quintiliano, *Inst.*, X, 4, 1)<sup>4</sup>.

Sono solito prendermi una pausa – come fan tutti – di alcuni giorni dalla rilettura/riscrittura e vado al ripasso di testi già letti, i miei classici (Manzoni, Giovanni Maria Bertin, Gaetano Santomauro, Egle Becchi, Norberto Bobbio...). Non ultimi quelli della *Storia d'Italia* nei secoli (Rizzoli editore) di Indro Montanelli.

E leggo soprattutto poesie (Dante, Ungaretti, Montale, Szymborska, Patrizia Cavalli...): inducono al ripensamento e all'indugio, talora edenico, sulla parola e, quindi, a una complessa azione di analisi che dai lemmi si estende alla frase, costruita con una sapiente capacità di sintesi, per trarre dalle specifiche collocazioni simboliche puntuali connotazioni concettuali. E non solo: anche per saper riconoscere l'inventiva che "si manifesta nella varietà dei ritmi, delle movenze sintattiche, degli aggettivi sempre inaspettati e sorprendenti" (Calvino, 1988, pp. 49-50).

Peculiare attenzione merita la ricerca del mio italiano: è, nell'intenzione, una lingua parlata e scritta, oggi, da milioni di persone. Consapevole che non sempre, però, la *parola-termini* riesce a esprimere il significato che intendo esprimere: allora è la *parola-figura* (i *colores*), in particolare la metafora, talora priva di contenuto logico, ma ugualmente irradiante significato, che occorre cercare:

la metafora raddoppia o moltiplica l'idea rappresentata dal vocabolo. Questa è una delle principali cagioni per cui la metafora è una figura così bella, così poetica, e annoverata da tutti i maestri fra le parti e gl'istrumenti principalissimi dello stile poetico, o anche prosaico ornato e sublime ecc. Voglio dire ch'ella è così piacevole perché rappresenta più idee in un tempo stesso (al contrario dei *termini*) (Leopardi, *Zibaldone*, p. 2468).

L'obiettivo, pertanto, non è soltanto "l'optimum formale", la "pulizia" del testo, l'oraziano *labor limae*, bensì "l'optimum espressivo" per cercare di aderire il più possibile a ciò che intende dire chi scrive, la "carne delle parole" come era solito ripetere Giuseppe Pontiggia.

È la singolare affinità o congruenza che lega tra loro il significante e il significato, cioè il sostrato materiale della parola e il suo contenuto semantico. Si verifica appunto nei casi in cui il linguaggio è impiegato con particolare riguardo alle sue valenze espressive e cromatiche più che a quelle puramente denotative e referenziali

<sup>4</sup> "E non senza ragione si è creduto che la penna svolga un ruolo non meno importante quando cancella. Sono funzioni della correzione l'aggiungere, il togliere, il mutare".

e quindi nel linguaggio poetico, in cui la scelta della parola è condizionata anche dalla sua sostanza fonetica, dalla musicalità del sostrato, o nell'espressione delle emozioni, nel linguaggio ipocoristico o vezzeggiativo, cui sono affidate le intenzionalità persuasive.

È la potenza espressiva che si vuole qui richiamare.

Il tutto in vista di cogliere ciò che effettivamente interessa, espresso con le sincere parole di Giuseppe Ungaretti:

[...] io rileggevo umilmente i poeti, i poeti che cantano. Non cercavo il verso di Jacopone o quello di Dante, o quello di Petrarca, o quello di Guittone, o quello di Tasso, o quello di Cavalcanti, o quello di Leopardi: cercavo il loro canto (Ungaretti, 1969, p. LXXI).

È quel carattere squisitamente personale: attinge all'esigenza di soggettività singolare, attesta il bisogno di essere. La comunicazione ha un carattere sociale e culturale, risponde all'interazione, designa il bisogno di reciprocità. L'espressione non esiste se non è acutamente avvertito il senso della soggettività. Quando tale senso non c'è, si hanno allora testi banali, prevedibili, ripetitivi. Così d'altra parte non c'è comunicazione se manca l'esigenza di farsi intendere: si genera la scrittura oscura, difficile, astrusa che chiude il soggetto in se stesso, gli preclude l'incontro con l'altro, lo isola.

L'attenzione a tali aspetti della scrittura si è molto affinata nella fase matura della mia vita.

Intesa come congegno da-mettere-a-punto, ecco che, alla fine, se riuscita, la pagina mi *sorprende* (Laneve, 2016): non poco di quanto ho scritto inizialmente è mutato, dall'uso di alcune parole alla scelta di nuovi aggettivi, dalla preferenza di schemi discorsivi all'eliminazione di alcuni avverbi, dalla neutralizzazione delle ripetizioni alla selezione appropriata dei significanti. E così via. Ma, soprattutto, è cambiato anche – o solo si è spiegato (nel senso forte che l'etimo del termine *spiegare* denota) – il suo significato, e non raramente la stessa architettura strutturale. Richiama la differenza fra l'*intentio auctoris* e l'*intentio operis*, ovvero la scoperta di idee e di concetti che all'inizio non sono espliciti nella mente di chi scrive e che emergono quasi inconsapevolmente attraverso l'elaborazione cognitiva e testuale. È quel crescere “sotto le mani” di un prodotto, quale è quello scrittoriale, inizialmente non ipotizzato, vero dono dell'impremeditato. Il tutto generato dagli accostamenti, connessioni, riferimenti – non ricercati – che articolano le maglie di un testo.

*Sorpresa* è ciò che non era atteso e che, al suo sopraggiungere, genera stupore, desta meraviglia. Kant fa un distinguo fra *Verwunderung* e *Bewunderung*: la sorpresa, cui si fa riferimento qui, è riconducibile alla *Bewunderung* che è meraviglia che permane, rispetto alla *Verwunderung* che è mera sorpresa, che termina quando finisce la novità<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> “Nun ist die *Verwunderung* ein Anstoß des Gemüts an der Unvereinbarkeit einer Vorstellung und der durch sie gegebenen Regel mit den schon in ihm zum Grunde liegenden Prinzipien, welcher also einen Zweifel, ob man auch Recht gesehen oder geurteilt habe, hervorbringt; *Bewunderung* aber eine immer wiederkommende *Verwunderung*, ungeachtet der Verschwindung dieses Zweifels” (Kant, 1998, p. 572).

E questo lavoro paziente solitamente non tradisce: genera la meraviglia kantiana non solo nei *colores*, negli accordi fonetici, ma anche nel contenuto semantico.

### Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1968). *La lingua nella scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Altieri Biagi L. (1979). *Didattica dell'italiano*. Milano: Mondadori.
- Antonelli G. (2016a). *Un italiano vero*. Milano: Rizzoli.
- Antonelli G. (2016b). *La lingua italiana*. Bologna: il Mulino.
- Barthes R. (1972). *La retorica antica*. Tr. it., Milano: Bompiani.
- Barthes R. (1975). *Il piacere del testo*. Tr. it., Torino: Einaudi.
- Bertoni Jovine D. (1958). *La Scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
- Boscolo P., Zuin E. (2015). *Come scrivono gli adolescenti*. Bologna: il Mulino.
- Brevini F. (2008). *Un cerino nel buio*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Brevini F. (2010). *La letteratura degli italiani*. Milano: Feltrinelli.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane*. Milano: Garzanti.
- Cardona G.R. (1981). *L'antropologia della scrittura*. Torino: Loescher.
- Chomsky N. (1970/74). *Le strutture della sintassi*. Tr. it., Bari: Laterza.
- Cipolla F., Mosca G. (1971 e 1974). *La linguistica applicata all'insegnamento dell'italiano*. Roma: Bulzoni.
- Codignola E. (1946). *I nuovi programmi della scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corti M. (1976). *I principi della comunicazione letteraria*. Milano: Bompiani.
- Cottone C. (1960). *I nuovi programmi della scuola primaria*. Milano: Marzocco.
- De Bartolomeis F. (1948). *I nuovi programmi e la scuola attiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Mauro T. (1960). Che cosa fare del tema di italiano. *Didattica e Riforma*, n. 10.
- De Mauro T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza, rivisto nel 1970.
- De Mauro T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai giorni nostri*. Roma-Bari: Laterza.
- De Saussure F. (1967). *Corso di linguistica generale*. Tr. it., Bari: Laterza.
- Deva F. (1968). *L'insegnamento della lettura e della scrittura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Devoto G. (1964). Difesa della grammatica. In *Scuola e Città*, n. 15.
- Eco U. (1962). *Opera aperta*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Fallaci O. (2001). *La rabbia e l'orgoglio*. Milano: Rizzoli.
- Giscl (1975). *L'educazione linguistica*. Padova: Cleup.
- Jakobson R. (1966). *Saggi di linguistica generale*. Tr. it., Milano: Feltrinelli.
- Jauss H.R. (1966). *Storia della letteratura come provocazione*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Kant E. (1998). *Critica del giudizio*. Vol. II, Milano: BUR Rizzoli.
- Kellong R. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Kellong R. (2001). *Long Term Working Memory in Test Production*. New York: Oxford University Press.
- Kellong R. (2006). Professional Writing Expertise. In K.A. Ericsson *et al.*, *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, chapter 22, New York: Cambridge University Press.
- Kristeva J. (1970). *Le texte du roman*. Mouton: The Hague.
- Laneve C. (2016). *Scrivere tra desiderio e sorpresa*. Brescia: La Scuola.
- Lodi M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho. Pagine di diario*. Torino: Einaudi.
- Lotman J.M. (1970). *La struttura del testo poetico*. Tr. it., Milano: Mursia.
- Mastronardi L. (1962). *Il maestro di Vigevano*. Torino: Einaudi.
- Medici G. (1959). *Introduzione a MPI, Piano di sviluppo della scuola*. Roma: Istituto poligrafico dello Stato.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria fiorentina.
- Pamuk O. (2007). *La valigia di mio padre*. Tr. it., Torino: Einaudi.
- Patota G. (2022). *Lezione d'italiano*. Bologna: il Mulino.
- Perelman Ch., Olbrechts L. (1966). *Trattato dell'argomentazione, la nouvelle Rhétorique*. Tr. it., Torino: Einaudi.
- Poe E.A. (2012). *La filosofia della composizione (1846)*. Milano: La Vita Felice.
- Renzi L., Cortellazzo M.A. (a cura di) (1975). *La lingua italiana oggi. Il problema linguistico e sociale*. Bologna: il Mulino.
- Santoni Rugiu A. (1959). *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Simone R. (1970). *Osservazioni sullo stato della didattica dell'italiano*. Rai: Roma.
- Titone R. (1960). Per un riesame psicologico dell'insegnamento grammaticale. In *Orientamenti pedagogici*, n. 1.
- Titone R. (1961). *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*. Roma: PAS.
- Titone R. (1970). *Psicolinguistica applicata*. Roma: Armando.
- Ungaretti G. (1969). Le ragioni di una poesia (1930). In *Vita di un uomo, Tutte le poesie*. Milano: Mondadori.

# Saggi



# Comprendere i “lati oscuri” della scrittura (manuale)

Roberto Travaglini\*

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

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

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

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

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

## 1 Premesse concettuali

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

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



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

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

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

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

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

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

## ② Il “comprendere” in pedagogia

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

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

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

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

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

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

### ③ Le oscurità nella scrittura manuale

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

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

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

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

scrittura”, di fatto, sia molto trascurata dagli ambienti universitari<sup>1</sup>). In fondo, si tratta di un elemento narrativo caratterizzato dallo stile tipico del suo narratore. Nel narrare può esserci anche una dimensione estetica, che è però materia di narratori e poeti e che riguarda lo scrivere artistico-letterario e poi anche quello critico-letterario.

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

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

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

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

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

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

#### 4 Molteplice stratificazione delle oscurità della scrittura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Riferimenti bibliografici

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

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

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



# Il contributo del linguaggio grafico nella formazione del docente inclusivo nella scuola dell'infanzia

Mirca Montanari\*

*Riassunto:* La scuola dell'infanzia, nell'assumere la funzione fondamentale di porre le basi per realizzare efficaci pratiche e processi inclusivi, promuove la progettazione di contesti di apprendimento che valorizzino il linguaggio grafico come *medium* educativo d'elezione rispetto alle originali manifestazioni emotivo-affettive, alle singolari modalità comunicative e alle peculiari tendenze psico-motorie di ogni bambino. In tale prospettiva, la dimensione della formazione dei docenti risponde alla necessità di acquisire competenze inclusive per individuare e proporre buone prassi dove il linguaggio grafico, nella sua varietà espressiva, rappresenta una fertile risorsa per comprendere maggiormente coloro che vengono educati in un contesto ludico-esperienziale costruito *ad hoc* per tutti i bambini, compresi quelli con bisogni speciali.

*Parole chiave:* scuola dell'infanzia, docente inclusivo, linguaggio grafico, relazione educativa, cura educativa.

*English title:* The contribution of the graphic language to the training of the inclusive teacher in pre-schools.

*Abstract:* In assuming the fundamental function of laying the foundations for effective inclusive practices and processes, the pre-school promotes the design of learning contexts that enhance the graphic language as an excellent educational medium with respect to the original emotional-affective manifestations, the singular communication modes and the peculiar psycho-motor tendencies of each child. In this perspective, teacher training responds to the need to acquire inclusive skills in order to identify and propose good practices where graphic language, in its expressive variety, represents a fertile resource to better understand those who are educated in a playful-experiential context built *ad hoc* for all children, including those with special needs.

*Keywords:* pre-school, inclusive teacher, graphic language, educational relationship, educational care.

## 1 La formazione dei docenti inclusivi nella complessità dei contesti scolastici

È considerazione ormai assodata che l'epoca contemporanea, plasmata dalla rivoluzione digitale (Benanti, 2020; Elliot, 2021; Balbi, 2022; Pasta *et al.*, 2022) e dall'economia della conoscenza (Consiglio europeo, 2000; UNESCO, 2005; Stiglitz *et al.*, 2018), si caratterizzi per profonde fragilità, paure e disagi, sia individuali sia collettivi, che si riflettono inevitabilmente nelle relazioni educative con tutto il loro carico di criticità e di aspettative presenti e future, connotate da toni incerti e imprevedibili. L'ipercomplessità dei contesti sociali e scolastici attuali (Persi, Montanari, 2022) richiede una continua riflessione critica che chiama

\* Università della Tuscia. Email: m.montanari@unitus.it

in causa il ruolo e la formazione del docente quale figura professionale in grado di interpretare, leggere, comprendere, analizzare e valutare la pluridimensionalità delle situazioni educative. Nella complessa professionalità dell'insegnante entrano in gioco, oltre alle competenze quali costrutti di base della sua formazione, ulteriori elementi fondanti. Come sostiene opportunamente Baldacci (2023),

[...] occorre evidenziare anche il ruolo della consapevolezza storico-culturale che deve innervare l'insegnamento. Una consapevolezza epistemologica in merito all'attuale dinamica sociale dei saperi. Una consapevolezza psico-sociale circa l'odierna identità dei soggetti destinatari dell'insegnamento. Una consapevolezza storico-pedagogica circa il significato e la funzione della scuola nella società d'oggi. Questi differenti aspetti convergono nella consapevolezza del proprio ruolo professionale, del senso che questo riveste. Ed è solo dalla consapevolezza del significato civico del proprio lavoro che può derivare un'autentica motivazione all'impegno professionale (p. 10).

Chiamato a imparare a considerare la complessità degli aspetti, dei cambiamenti e delle trasformazioni dei contesti formativi, secondo una visione sistemico-relazionale, l'insegnante, sia quello curricolare sia quello specializzato, è interessato ad affinare un democratico ed equo sguardo inclusivo mediante la valorizzazione dell'eterogeneità delle differenze e delle diversità presenti nelle aule di ogni grado di scuola. Lo sviluppo e la diffusione della cultura inclusiva vengono, altresì, veicolati da quei docenti che concepiscono la diversità come un valore per tutti, non considerandola esclusivamente come condizione tramite cui la persona sia adatta al contesto, ma come dimensione in grado di modificare il rapporto istituito/istituente affinché l'istituto – l'istituzione scolastica *ab origine* – sia in grado di accogliere l'intervento dell'istituente – azioni e pratiche educative trasformative (Bocci, 2020).

L'utilizzo di strumenti, di risorse e di metodologie inclusive (d'Alonzo *et al.*, 2023a) consente a una pluralità di alunni con differenti stili di funzionamento di partecipare e di migliorare le proprie esperienze di apprendimento (Canevaro *et al.*, 2014; Cottini, 2017), dove *ogni bambino ci mette del suo* (Comune di Pesaro, 2023). L'esperienza scolastica di un alunno con bisogni speciali non è solo un'occasione di crescita e di evoluzione riferita a sé stesso, ma anche una fertile opportunità per promuovere e rinforzare comportamenti cooperativi e collaborativi presenti nei bambini. Un contesto di sezione realmente inclusivo tende a facilitare prassi cooperative che si strutturano radicalmente nei vissuti quotidiani degli allievi.

Nell'intento di essere un attore consapevole e attivo del processo di cambiamento, il docente inclusivo «professionista capace di riflettere sul proprio ruolo e sul proprio operato» (EU, 2012, p. 8), è intenzionalmente proiettato a creare un contesto scolastico dove i processi di insegnamento-apprendimento si intrecciano all'interno di un sistema flessibilmente adattivo, orientato a garantire l'uguaglianza dei diritti e il riconoscimento del valore della diversità, inserendosi in una visione più ampia di pluralità di valori e di giustizia sociale (Benadusi *et al.*, 2022; Nagel, 2023).

La consapevolezza formativa ed esperienziale dell'insegnante inclusivo, nell'analizzare criticamente situazioni e fatti che possono sfuggire all'attenzione comune, è in grado di modificare e di rinnovare in modo creativamente evolutivo

modelli e abitudini scolastiche consolidate, in nome di un agire educativo riflessivo (Schön, 1993) teso a promuovere negli alunni l'adesione e la partecipazione sociale alla vita d'aula. Di fronte alla vasta eterogeneità degli scenari scolastici, il docente inclusivo, oltre a conoscenze tecniche e culturali specifiche, necessita di mettere in atto competenze trasversali per il governo dei processi complessi: capacità di analisi delle informazioni, inferenza dei dati di contesto, pensiero critico e laterale, autonomia e coerenza decisionale, regolazione emotiva, proattività e creatività nell'individuazione di soluzioni innovative. In riferimento alla natura dei compiti professionali, molte delle problematiche e delle difficoltà che ogni insegnante deve affrontare quotidianamente sono complesse e "mal definite" in quanto composte da variabili, non tutte conosciute, collegate tra loro da relazioni e connessioni non sempre note.

Questo rende difficile, e alquanto discutibile, adottare azioni progettuali, strategie *standard* e preconfezionate, perché ogni alunno necessita di un approccio personalizzato e differenziato (d'Alonzo, 2017), di un adattamento graduale e costante che tenga conto della complessità dei fattori che influenzano e/o arricchiscono il suo profilo di funzionamento e l'analisi del contesto. La pluridimensionalità di tali elementi richiede al docente inclusivo la capacità di analizzarli e di comprenderli mediante la sperimentazione di rinnovate e rivitalizzate strategie didattiche (d'Alonzo *et al.*, 2023b) rivolte ad affrontare le molteplici sfide quotidiane e l'adozione di una *forma mentis* aperta, flessibile, capace di modularsi creativamente nell'affrontare situazioni sfidanti e/o mal poste per trovare efficaci e performanti soluzioni ai sempre più mutevoli contesti educativi.

Non potendo più prescindere dall'individuazione e dalla formulazione didattica di risposte formative differenziate, speciali, non omologanti rivolte alle differenti narrazioni di ogni alunno appartenente ad un determinato gruppo-classe, il pensare e l'agire pedagogico inclusivo tendono ad evitare il ricorso, per certi versi riduttivo, ad approcci iperspecialistici e ipertecnologici quali presupposti che possono mettere a rischio la postura identitaria della persona. La ricerca di un agire educativo, inteso come complesso di pratiche intenzionate rivolte a positivi cambiamenti di prospettive, richiede una strategica promozione e adozione di *setting*, di linguaggi e di strumenti didattico-educativi in grado di modificare virtuosamente i contesti (Canevaro *et al.*, 2022). Il costante e necessario rimodellamento di spazi, di tempi, di modalità organizzative e di istanze progettuali da parte dei docenti inclusivi risulta, così, funzionale alle speciali esigenze formative di tutti e di ciascun alunno affiancate da saperi, da comportamenti e da stili comunicativi, da scelte relazionali che producono benessere, partecipazione, condivisione e rigenerazione in aula, in un'ottica di sostenibilità educativa (Dovigo *et al.*, 2019). In tal senso, l'azione e il processo formativo assumono, perciò, un ruolo fondamentale nel rinnovare e ripensare le pratiche di insegnamento-apprendimento, sin dalla scuola dell'infanzia, nell'elaborare e nell'interpretare le esperienze didattiche, sempre più eterogenee e complesse, nel ricercare, nel comprendere la pluralità dei significati relativi ai vissuti, alle relazioni e nel costruire conoscenze, per favorire la

partecipazione di tutti, senza esclusioni e/o marginalizzazioni secondo il modello di una “scuola di prima classe” (Schleicher, 2020).

## ② Il docente come promotore di azioni di cura inclusive nella scuola dell’infanzia

Il docente di scuola dell’infanzia, quale agente inclusivo di cura, svolge un ruolo cruciale all’interno della vita di sezione, sempre più caratterizzata dalla proliferazione di nuovi bisogni formativi e dalla vasta gamma di categorie di differenze e di diversità che richiedono funzionali risposte pedagogico-didattiche (Montanari, 2020). Nel costante impegno verso la promozione dell’*inclusive education* (ONU, 2006; Medeghini *et al.*, 2011), l’insegnante di tale grado scolastico si propone di progettare azioni di cura inclusive allo scopo di valorizzare le tipologie di “funzionamento umano” di ogni bambino in età prescolare, specie di quelli che presentano vulnerabilità e difficoltà di varia natura (OMS, 2002).

L’*habitus* professionale inclusivo del docente viene, quindi, rinforzato da una rigorosa formazione che contempla pratiche di cura e di aiuto tese a riconoscere, a leggere e ad accogliere la fragilità, le problematiche e gli smarrimenti dei piccoli alunni secondo una logica di reciprocità basata sull’attenzione, sulla sensibilità, sull’apertura fiduciosa e sulla costruzione di un progetto di vita (Canevaro *et al.*, 2021; Ianes *et al.*, 2021) costellato di opportune, appaganti ed efficaci prospettive, sin dalla scuola dell’infanzia (Montanari, 2014).

Nel ripensare e nel rinnovare le pratiche scolastiche in ottica inclusiva, l’insegnante orienta intenzionalmente il suo agire educativo verso una dimensione di cura che «dà forma all’essere, che agisce» (Mortari, 2017, p. 93), arricchendo di profondità l’incontro con/dell’Altro. La relazione educativa che accompagna con quotidiana gradualità i bambini nel loro percorso evolutivo è attraversata dalla responsabilità adulta di prendersi cura e di preoccuparsi di creare spazi e luoghi affettivi protetti di ascolto, di fiducia e di attenzione a loro dedicati nei quali sperimentare attivamente i linguaggi infantili. I differenti profili di cura educativa nella scuola dell’infanzia si sostanziano nella realizzazione di una progettazione didattica che tiene conto dei bisogni speciali, delle individuali forme di apprendimento e di interesse quali risorse che facilitano la partecipazione degli alunni, a prescindere dalle singole vulnerabilità e difficoltà, cogliendo anzi nelle differenze e nelle diversità un prezioso valore aggiunto a vantaggio di tutta la sezione (Amatori *et al.*, 2022).

La capacità progettuale trasformativa del docente inclusivo è fondata soprattutto sull’adozione di uno sguardo di cura teso a sviluppare le competenze di ascolto, di accompagnamento, di interazione partecipata, di mediazione relazionale generate dalla capacità di osservare attentamente e di incoraggiare, sostenere i bambini nella loro crescita, particolarmente esposta a smarrimenti e problematiche di varia natura, soprattutto a seguito degli eventi pandemici (Vicari *et al.*, 2021).

Comprendere appieno i linguaggi dell'alterità, le sofferenze, i disagi e le difficoltà degli alunni (Canevaro, 2015) significa fare riferimento al contesto di vita di ognuno verso cui rivolgere una delicata cura educativa, non certo esente da problematiche inattese e da interrogativi da affrontare e/o risolvere. La sensibile attenzione verso gli allievi che manifestano vissuti di vulnerabilità, di marginalità e di debolezza vitale coinvolge l'insegnante di scuola dell'infanzia nei processi di cura rivolti alla complessità delle trame esistenziali infantili impegnandosi su due fronti paralleli.

Da un lato, l'intervento del docente inclusivo è focalizzato sul bisogno speciale del singolo, in maniera diretta sulle sue difficoltà e potenzialità, mirando ad eliminare le barriere e a predisporre un contesto facilitante (OMS, 2002). Dall'altro, le azioni di cura si rivolgono al contesto sociale di riferimento, trasferendo al gruppo dei pari schemi di azione, strategie, competenze relazionali, interpersonali, comunicative, pro-sociali dal profilo realmente inclusivo (Gaspari, 2021). Affinché i percorsi didattici siano effettivamente significativi (non solo in senso dichiarativo), lo sguardo prospettico dell'insegnante è rivolto ad assumere una postura di cura autentica di fronte alla complessità delle scelte progettuali, a tenere conto di molteplici modalità di fare scuola che contempla l'utilizzo virtuoso della pluralità dei linguaggi dei bambini, di cui quello grafico rappresenta una fertile fonte di riflessione educativa, a valutare l'efficacia di strumenti e di risorse in relazione ai contesti formativi comuni per realizzare e attivare itinerari coerenti e attenti alle differenze. Il valore della progettazione inclusiva di/per tutti rappresenta una concreta occasione di sensibilizzazione alle differenze e alla diversità, sia nella scuola sia nella società, avvalorata da un agire educativo e formativo basato sulla cura in grado di favorire l'incontro, il confronto e il reciproco arricchimento generato da azioni umane progressiste (Bocci, 2021).

### ③ Il linguaggio grafico come linguaggio formativo inclusivo

Il linguaggio grafico-simbolico-artistico rappresenta un imprescindibile strumento in grado di affinare le competenze di cura e di relazione del docente di scuola dell'infanzia necessarie alla sua formazione, sia iniziale che permanente. Nel ricevere e nell'intuire la forza pulsionale del mondo infantile, tale peculiare linguaggio supporta lo sviluppo delle abilità naturali di ogni bambino, alimentando interesse, spontaneità, immaginazione e incoraggiando l'espressione delle potenzialità dei soggetti in crescita. Il grafismo infantile, con i suoi multidimensionali spazi espressivi, è un potente mezzo per comunicare, per descrivere e narrare gli affetti, gli stili relazionali e le spinte motivazionali che costellano il mondo interiore dei piccoli alunni. Basato prevalentemente sulla comunicazione non verbale, esso assume una natura formativa inclusiva orientata a valorizzare l'adesione, il coinvolgimento e la spontaneità emotivo-affettiva di ogni bambino in relazione a contesti sociali e scolastici capaci di saper *intrecciare ordinarietà e specialità* (Ianes, 2022; Sannipoli, 2022).

Le multiformi e creative forme dell'espressività grafica, esplorate prevalentemente in contesti didattici laboratoriali, conducono il docente della scuola prescolare, nel suo ruolo di osservatore-educatore partecipe delle originali creazioni che ogni piccolo alunno produce, ad acquisire preziosi elementi conoscitivi relativi al riconoscimento e all'accoglienza delle differenze, destinati all'implementazione di una progettazione didattica realmente inclusiva (Demo *et al.*, 2021). L'impegno, lo sforzo e il piacere di tracciare linee, punti, forme chiuse-aperte, macchie su un foglio e/o materiale di utilizzo quotidiano, derivato dall'esplorazione attiva del mondo dei segni, consente al bambino della scuola dell'infanzia di acquisire una vivace capacità rappresentazionale tramite la realizzazione e la produzione di immagini e rimandi simbolici. Nell'esprimersi con l'immediatezza del mezzo iconico, il piccolo alunno ricerca, sperimenta e riproduce forme e simboli rappresentativi dell'oggetto, della situazione, del contesto che intende disegnare e di cui desidera che rimanga traccia visibile e trasmissibile. Il sistema simbolico dei segni grafici offre la possibilità di comunicare messaggi, conoscenze, emozioni, ansie, bisogni, paure, tensioni, entusiasmi e vissuti gratificanti che fanno intrinsecamente parte del mondo infantile e che sono diretti a suscitare empatia, vicinanza, comprensione e lettura critica da parte dei docenti dello stile espressivo e della libera soggettività dei propri alunni.

Non bisogna dimenticare che il segno è caratterizzato dall'essere innanzitutto una traccia "grafica" – l'antico verbo greco *grápho* ci porta alla scrittura, al disegno, ma anche all'incidere, allo scolpire, in sostanza al lasciare un segno attraverso la sua incisione – e che, perché tale, è graffiante, "graffia", incide un qualche supporto su cui l'attività neuromotoria deputata alla costruzione del segno, grazie all'uso della raffinata articolazione sinergica dei muscoli del braccio, della mano e delle dita, consente al singolo di lasciare un solco, un'incisione, un'orma, una sua impronta esistenziale e vitale: lì è passato, narra di sé, si racconta, anche se la forma linguistica del racconto, al di là delle intenzioni manifeste e dei segnali volutamente codificati, non è quella canonica, razionale, immediatamente comprensibile (Travaglini, 2019, p. 11).

L'educazione passa anche attraverso l'espressione grafica che genera creatività, apertura al nuovo, opportunità di manifestazione di sé e dei propri affetti, fattori derivati da un'esperienza sensoriale e percettiva che si pone tra il corporeo e lo psichico. In tal senso, le preziose informazioni derivate dal materiale grafico permettono di facilitare la relazione tra docente e alunni, la possibilità di imparare ad apprendere dalla vita in aula nella consapevolezza che ogni espressione grafomotoria rappresenta un mondo a sé da svelare e da far emergere con sensibilità e attenzione educativa. Mediante l'essere in relazione, il docente apprende e comprende come modularsi verso l'eterogeneità delle differenze presenti in sezione nel tentativo di sintonizzarsi emotivamente con i bambini che gli sono stati affidati. Ad esempio, di fronte a manifestazioni improntate alla vivacità, alla curiosità e all'esuberanza che possono portare il bambino ad aver bisogno di esprimersi e di far emergere la sua spinta creativa, l'insegnante inclusivo si pone l'obiettivo educativo di aiutarlo a canalizzare al meglio le sue tendenze valorizzando le sue

risorse. Nei casi in cui, invece, predomini la riservatezza, la ricchezza immaginativa interiore, la sensibilità e l'attenzione selettiva il docente ha la possibilità di avvicinare con delicatezza il bambino introverso per coinvolgerlo in attività destinate al piccolo gruppo, fino al punto che la gradualità delle esperienze educative stimoli il desiderio della manifestazione di sé in armonia con le proprie tendenze (Zucchi, 2023).

In tal senso, è fondamentale proporre attività educative nelle quali i bambini possano esprimere in modo ludico e divergente la loro natura tramite il gesto grafico quale impronta singolare, originale e informale della narrazione esistenziale e della pluralità dei bisogni educativi di tutti i bambini, nessuno escluso. Dall'auto-espressione grafica spontanea in età prescolare è, quindi, possibile ricavare informazioni e indicazioni relative alla complessità delle situazioni evolutive infantili, per realizzare concreti e mirati interventi educativi, da condividere anche con i genitori e le altre figure educative di riferimento, tesi a favorire i processi di apprendimento, di libera scelta e di autodeterminazione (Cottini, 2016).

Nell'ottica della promozione di contesti educativi inclusivi, viene descritta, senza alcuna pretesa di esaustività, una sintetica traccia di Unità di Apprendimento (d'ora in poi UDA) realizzata nella scuola dell'infanzia, come testimonianza di una fra le numerose e possibili esemplificazioni didattiche che coinvolgono l'educazione grafico-simbolica. Nel caso specifico, l'UDA si svolge in un ambiente di apprendimento ispirato al modello dell'*outdoor education* quale prospettiva educativa maggiormente vicina ai bisogni infantili di esplorazione, di scoperta, di conoscenza, di autonomia, di empatia e di coinvolgimento con la natura (Bortolotti, 2019). Nel promuovere buone prassi inclusive rivolte alle differenze e alle diversità, la scuola prescolare si impegna a ri-pensare, ri-cercare, ri-creare, ri-rinnovare percorsi e traiettorie, sia dentro che fuori l'aula, affinché ogni bambino si senta accolto, possa apprendere con i propri ritmi e attitudini (Zavalloni, 2008) e possa concretamente partecipare alla vita scolastica, sperimentando un'organizzazione flessibile e funzionale dei tempi, degli spazi, delle risorse e dei modelli progettuali inclusivi di natura accessibile, partecipativa, plurale, flessibile e universalmente tesi a ridurre eventuali barriere e ostacoli al raggiungimento del successo formativo (Cottini, 2019).

L'obiettivo, quindi, dell'UDA proposta (fig. 1) è quello di potenziare contesti educativi dove il bambino venga considerato un soggetto attivo e autonomo nel processo di creazione ed esplorazione grafica, al fine di alimentarne il genuino interesse e di potenziarne la ricerca espressivo-immaginativa, in nome di un'intenzionalità progettuale "calda" propria di una scuola aperta e attiva. Le attività *en plein air* costituiscono una fertile opportunità educativa in grado di favorire prassi didattiche facilitanti ed eque, in modo da raggiungere il maggior numero di alunni.

Fig. 1: Esempio di UDA ispirata al modello dell'*outdoor education*

<p><b>Titolo:</b> <i>Un mare d'arte</i></p>
<p><b>Destinatari:</b> alunni di scuola dell'infanzia (sezione eterogenea)</p>
<p><b>Tempi di realizzazione:</b> secondo quadrimestre (mesi maggio-giugno)</p>
<p><b>Modelli educativi di riferimento:</b> <i>Universal Design for Learning</i> (CAST, 2018); <i>La pedagogia della lumaca</i> (Zavalloni, 2008); <i>Outdoor education</i> (Antonietti, 2019). L'attenzione posta ad una pedagogia più lenta, della "lumaca" (Zavalloni, 2008), ossia con ritmi di apprendimento distesi, senza rigidi orari da seguire e una <i>routine</i> prestabilita da rispettare rigidamente, nel rispetto del tempo necessario ad ognuno, consente una personalizzazione dei percorsi di apprendimento di bambini e educatori e il coinvolgimento nei molteplici campi di esperienza, creando un modello educativo più vicino alle esigenze del mondo dell'infanzia anche tramite l'adozione di esperienze ecologiche di <i>outdoor education</i>, basate su una progettazione sostenibile (Antonietti, 2019) e universale (CAST, 2018).</p>
<p><b>Campi di esperienza:</b> Il sé e l'altro; immagini, suoni e colori</p>
<p><b>Obiettivi d'apprendimento</b>  <b>Il sé e l'altro:</b>          – Cooperare e interagire positivamente con gli altri nel rispetto delle diversità e delle differenze          – Sviluppare interesse e rispetto per la natura, l'ambiente e gli esseri viventi  <b>Immagini, suoni e colori:</b>          – Utilizzare in maniera creativa i vari materiali a disposizione          – Saper rappresentare le esperienze vissute mediante differenti linguaggi (grafico-pittorico, iconico, motorio, linguistico, sensoriale-percettivo, artistico ecc.)</p>
<p><b>Metodologie:</b> gioco, didattica laboratoriale, <i>peer tutoring</i>  <b>Strumenti:</b> Lim  <b>Spazi:</b> aula laboratorio, spazi naturali (spiaggia)  <b>Materiali:</b> strutturato e non strutturato, di facile consumo e di riciclo  <b>Risorse:</b> gruppo-sezione, docenti curricolari e specializzati, personale non docente, tirocinanti, educatori e genitori</p>
<p><b>Episodi formativi</b>           1. <i>Arriva Nettuno</i>          Al fine di creare un clima di sezione favorevole ad esperienze attive di apprendimento in cui hanno un ruolo fondamentale materiali, stimoli e pretesti educativi, viene introdotto il personaggio di Nettuno, come mediatore didattico, realmente presente in sezione. Nettuno porta ai bambini una pluralità di materiali propedeutici all'espressione creativa: libri e audiolibri di varie dimensioni e materiali</p>

(libri tattili, pop-up, libri per immagini ecc.), riproduzioni di opere d'arte famose sul mare.

**Attività:**

- Fruizione libera del materiale didattico offerto da Nettuno dopo la sua presentazione e la recita della filastrocca del mare

«Mare di onde, mare di mare

se tu mi culli sto qui ad abitare.

Mare di cielo, mare di sabbia

se tu mi abbracci mi passa la rabbia.

Mare di sole, mare di fuoco

se tu mi scaldi sto qui ancora un poco.

Mare di aria, mare di vento

se tu mi parli sono contento» (Giarratana, 2008, p. 28).

— Attività di *circle time*: i bambini condividono emozioni e idee sulla possibilità di uscire dalla propria sezione come spazio limitato scoprendo ed esplorando, in modo ludico-creativo, luoghi aperti nella natura.

**2. Alla scoperta del mare!**

Lo spazio della spiaggia può essere considerato come un ambiente didattico che, grazie al potenziamento della relazione con la natura, consente di esperire attività educative di tipo percettivo-sensoriale che garantiscono il coinvolgimento dei bambini in ogni dimensione formativa (cognitiva, motoria, affettiva e relazionale).

**Attività:**

— Nettuno accompagna i bambini in spiaggia invitandoli all'esplorazione e alla condivisione dell'ambiente naturale aperto, secondo tempi e modalità individuali.

— L'insegnante videodocumenta l'esperienza ludica del contatto e del pasticciamento con gli elementi del mare (acqua, sabbia, conchiglie, granchi, alghe, ciottoli, legnetti, canne ecc.).

— I bambini si recano a scuola dove fruiscono della visione del video alla LIM che sarà oggetto di domande stimolo sul rispetto per la bellezza della natura e sulla riflessione sugli aspetti emotivo-affettivi del percorso svolto.

**3. Un mare da dipingere**

Viene allestito un laboratorio grafico-espressivo negli spazi della sezione allo scopo di valorizzare l'uso del linguaggio grafico, nella sua pluridimensionalità, incoraggiare la partecipazione attiva e l'esplorazione ludico-creativa.

<p><b>Attività</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– L’insegnante dispone sul pavimento grandi fogli bianchi su cui i bambini possono utilizzare i colori secondo le tecniche espressive e creative che preferiscono (colori a tempera, a dita, a cera, spugnette, china, acquerelli, carta velina, materiale di recupero ecc.).</li> <li>– Gli alunni vengono invitati a riprodurre, in modo personalizzato, per piccoli gruppi, le opere d’arte sul mare consegnate da Nettuno («L’onda» di P. Gauguin, «Impression, soleil levant» di C. Monet, «Fishing boats at sea» di V. Van Gogh, «La grande onda» di K. Hokusai ecc.) utilizzando differenti strumenti e materiali.</li> <li>– Le rappresentazioni creative realizzate saranno utilizzate per abbellire la sezione e per riflettere sulla conoscenza e sul rispetto di tutte le forme della natura e del vivere insieme.</li> </ul>
<p><b>Documentazione:</b> diario di bordo del docente, video e fotografie, elaborati prodotti dagli allievi, pubblicazione del rapporto dell’esperienza educativa sul sito della scuola.</p>
<p><b>Valutazione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– iniziale: analisi dei prerequisiti e dei bisogni formativi di ciascun bambino tramite l’osservazione;</li> <li>– formativa: osservazione sistematica in merito all’impegno, all’interesse, alla partecipazione, al contributo personale durante le attività;</li> <li>– finale: valutazione dei progressi rispetto alla situazione iniziale, della personalizzazione degli oggetti didattici creati, della comprensione della consegna, dell’autovalutazione da parte degli alunni.</li> </ul>

#### 4 Conclusioni

In un’epoca caratterizzata dall’ipercomplessità dei contesti sociali, educativi, economici, politici, digitali, sanitari, ambientali, il ruolo e la formazione del docente richiedono una profonda consapevolezza storico-culturale, epistemologica e pedagogico-sociale. La necessità di formare docenti consapevoli delle sfide, dei rischi e delle opportunità della contemporaneità, capaci di promuovere pratiche di cura e di educazione significative, impegnati ad utilizzare strumenti inclusivi come il linguaggio grafico-simbolico e intenzionalmente orientati ad adottare una progettazione didattica per tutti e per ciascuno, assume un impatto fondamentale nello sviluppo cognitivo, affettivo-emotivo e relazionale dei bambini che frequentano la scuola dell’infanzia. Il docente inclusivo, quale significativo *coach* dei processi d’inclusione, prende atto del potenziale trasformativo del linguaggio grafico quale elemento caratterizzante la sua formazione professionale e performante strumento di insegnamento-apprendimento nella scuola prescolare.

Tale consapevolezza pedagogica, nel consentire l'utilizzo didatticamente creativo e artistico dell'espressività grafico-simbolica, favorisce l'accesso a forme di comunicazione aperte alle infinite configurazioni dei bambini, incrementando la ricerca e l'esplorazione della dimensione personale e narrativa di ogni identità infantile secondo i principi di un universo educativo dove ogni talento può essere riconosciuto e affermato (Ianes, Demo, 2023).

La prospettiva della scuola dell'infanzia, concentrandosi sulla fioritura dell'essere (Mortari, Ubbiali, 2019), sollecita, prepara e accompagna, in modo sostenibile, la realizzazione e la promozione di esperienze educative di elevata qualità per ogni alunno destinatario di interventi formativi e di azioni didattiche plurali e partecipate che, avvalendosi dei *cento linguaggi dei bambini* (Edwards et al., 2014), fanno la differenza in termini inclusivi.

### Riferimenti bibliografici

- Amatori G., Maggolini S., Macchia V. (a cura di) (2022). *Pensare in grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Antonietti M. (2019). Esperienze educative all'aperto e inclusion. Una revisione sistematica. In D. Ianes (a cura di), *Didattica e inclusion scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 76-102). Milano: FrancoAngeli.
- Balbi G. (2022). *L'ultima ideologia. Breve storia della rivoluzione digitale*. Roma-Bari: Laterza.
- Baldacci M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *LLL*, 19 (42), pp. 7-13.
- Benadusi L., Giancola O. (2022). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Benanti P. (2020). *Digital Age. Teoria del cambio d'epoca. Persona, famiglia e società*. Milano: San Paolo.
- Bocci F. (2020). L'inclusione come spinta istituyente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M.C. Rossiello (a cura di), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità* (pp. 143-168). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituyente di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, pp. 97-108.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Gianni M., Calligari L. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.

- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.
- Comune di Pesaro (2023). *Convegno “Ogni bambino ci mette del suo. Accogliere e sostenere i processi di apprendimento”*. Pesaro 22-23 settembre 2023.
- Consiglio Europeo Lisbona, 23 e 24 marzo 2000. *Conclusioni della Presidenza*. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm).
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: GiuntiEdu.
- d’Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l’inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d’Alonzo L., Giaconi C., Zurru A.L. (2023a). *Didattica speciale per l’inclusione: prospettive metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- d’Alonzo L., Giaconi C., Zurru A.L. (2023b). *Didattica speciale per l’inclusione: prospettive innovative*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo H., Seitz S. (2021). Principi per una progettazione didattica inclusiva. *Educational Reflective Practices*, 2, pp. 96-107.
- Dovigo F., Pedone F. (2019). *I Bisogni Educativi Speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*. Parma: Junior.
- Elliot A. (2021). *La cultura dell’intelligenza artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*. Torino: Codice Edizioni.
- EU-Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf).
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d’aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Giarratana S. (2008). *Amica Terra*. Bologna: Fatatrac.
- Ianes D., Fogarolo F., Cramerotti S. (a cura di) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., Fornasa W. (2011). *L’educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Montanari M. (2014). Inclusione, BES e Scuola dell’Infanzia. In P. Gaspari (a cura di). *Pedagogia speciale e «BES». Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 281-310). Roma: Anicia.

- Montanari M. (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi*, XV (2), 91-105.
- Mortari L., Ubbiali M. (2019). Discorsi di cura. Diari riflessivi per un vocabolario etico. *MeTis*, 9 (2), 167-186.
- Nagel T. (2023). *I paradossi dell'uguaglianza. Una proposta non utopica di giustizia sociale*. Milano: Edizioni Società aperta.
- OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Onu (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabi-lita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documenti/Convenzione%20ONU.pdf>.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). *Crescere Onlife*. Brescia: Scholè.
- Persi R., Montanari M. (2022) (a cura di). *Dialoghi pedagogici nell'ipercomplessità. Riflessioni, suggestioni e prospettive educative*. Pisa: ETS.
- Sannipoli M. (2022). *Fin dall'infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Schleicher A. (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*. Bologna: il Mulino.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Stiglitz J.E., Greenwald B. (2018). *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*. Torino: Einaudi.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: ETS.
- UNESCO (2005). *Toward knowledge societies*. UNESCO World Report. Conde-sur-Noireau, France: Imprimerie Corlet.
- Vicari S., Di Vara S. (a cura di). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Zavalloni G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Bologna: EMI.
- Zucchi I. (2023). *Grafologia Uomo e Natura. Il gesto grafico lascia un segno che esprime la sua natura umana*. Roma: Alpes.



# Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto

Paola Cortiana\*, Alberto Ostini\*\*

*Riassunto:* L'articolo propone una riflessione sulla potenzialità dell'espressione attraverso linguaggi plurimi: dall'educazione linguistica si passa all'educazione ai linguaggi, in un approccio multimodale. Produrre un testo, infatti, oggi non significa solo utilizzare il codice verbale, bensì assemblare, accostare, mischiare, per arrivare alla creazione artistica secondo l'approccio dell'*art integration*. Esempio di *art integration* è costituito dal fumetto: la proposta di un laboratorio di creazione di una narrazione a fumetti permette di tracciare delle riflessioni sulle potenzialità didattiche di un linguaggio misto, che da un lato offre un ponte tra scrittura tradizionale e nuove scritte e dall'altro permette di scoprire il valore di esprimersi attraverso parole e immagini. Il laboratorio presentato si rivolge ai docenti in formazione per il conseguimento dell'abilitazione al sostegno, ma dovrebbe essere un'occasione di riflessione e di stimolo per insegnanti di diverse discipline, che potranno sperimentare il modello del laboratorio in classi di scuole di diverso ordine e grado.

*Parole chiave:* fumetti, pratiche didattiche, scrittura, linguaggi plurimi, *art integration*.

*English title:* Educating self-expression through multiple languages: a proposal for a comic workshop.

*Abstract:* The article focuses on the potential of expression through multiple languages: from linguistic education to language education, in a multimodal approach. In fact, besides using the verbal code, producing a text also means to assemble, combine, mix, come to an artistic creation, according to the art integration approach.

Comics are an example of art integration: the proposal of a laboratory on comics allowed us to reflect on the teaching potential of a mixed language, which on the one hand offers a bridge between traditional writing and new forms of writing, and on the other hand allows to discover the value of expressing oneself through words and images.

The laboratory is for the training of support teachers, but the opportunity should be extended to teachers of different disciplines, to encourage the use of the laboratory in schools of different levels and degree.

*Keywords:* comics, teaching practices, writing, multiple languages, art integration.

## Premessa

I ragazzi e gli adolescenti, nella loro quotidiana comunicazione, assemblano, osservano, commentano (Forni, 2020), mettono al centro l'immagine in quella

\* Liceo Artistico Selvatico. Email: [paola.cortiana@liceoartisticoselvatico.edu.it](mailto:paola.cortiana@liceoartisticoselvatico.edu.it)

\*\* Università Cattolica di Milano. Email: [alberto.ostini@unicatt.it](mailto:alberto.ostini@unicatt.it)

L'articolo è frutto della collaborazione tra i due autori; a Paola Cortiana sono da attribuire in particolare la premessa e i paragrafi 1 e 3; ad Alberto Ostini il paragrafo 2.



che viene definita “società dell’*homo videns*” (Cambi, 2019, p. 126) e sono fruitori di narrazioni caratterizzate da linguaggi plurimi: cercano storie polifoniche e polimorfiche e pluralità di espressione; non sono legati più solo al codice verbale, ma hanno bisogno di vedere e condividere. La sovraesposizione mediatica spinge a un ripensamento anche della didattica, affinché gli studenti acquisiscano gli strumenti per leggere, in modo consapevole e critico, le immagini e i testi multimodali che caratterizzano il loro mondo (Calvani, 2016). Da questa esigenza nasce l’opportunità di diffondere forme crossmediali e di contaminazione tra i generi, come le *graphic novel*, le narrazioni visive e audiovisive, che con le loro fruizioni “fluide” rappresentano un modo per riannodare il legame tra giovani e “lettura” (Cortiana, 2021). Come afferma Chambers (2020), le vere novità per i lettori passano attraverso le tecniche letterarie, che vedono crossmedialità e multimedialità al centro degli interessi dei giovani: tali contaminazioni, già suggerite da un maestro come Gianni Rodari, sono sempre più diffuse nella letteratura odierna per l’infanzia e per i ragazzi, attraverso nuove forme di narrazione (Trisciuzzi *et al.*, 2022, pp. 86-91).

In questo panorama, anche la scrittura assume un significato ampio, che non si esaurisce più nel solo utilizzo del codice verbale: la scrittura diviene “multimodale”, superando i rigidi confini tra un codice e l’altro (Cortiana, 2020). Scrivere in questo contesto non significa più quindi solamente esprimersi attraverso le parole, ma implica l’ampliamento di concetto di testo che diviene multimodale: le persone per comunicare possono scegliere diverse modalità, che convergono tutte in un concetto ampio e dinamico di composizione, in cui attività di scrittura verbale, verbo-visiva, visuale e audiovisiva sono poste sullo stesso piano (Eugeni, 2014). Si parla oggi di “produzione multimodale”: non solo parole scritte, ma molteplici forme possono essere testo, e i testi possono essere multimodali (Thomas, 2011; Cope *et al.*, 2009).

Ripensare la didattica in ottica multimodale significa quindi sperimentare percorsi che permettano di avvicinare linguaggi nuovi, promuovendo lo sviluppo delle competenze di letto-scrittura ma anche di più ampie competenze trasversali (Beccia, Pastore, 2017). In particolare, un percorso attraverso il fumetto si presta,

attraverso il ricorso a un linguaggio ibrido, accattivante, immediato e con evidenti valenze artistiche, non solo alla fruizione (da lettore), ma anche alla creazione (da autore) di percorsi di riflessione critica, coinvolgimento narrativo e maggiore consapevolezza da parte degli studenti (Beccia, Pastore, 2017, p. 132).

## 1 Contesto teorico

### 1.1 Dall’educazione linguistica all’educazione ai linguaggi

L’educazione linguistica a scuola fatica a recepire gli stimoli e le opportunità dell’esposizione mediatica e rimane in molti casi ancora una faccenda di scrittura

e compiti (Corno, 2010), invece di misurarsi con forme di espressione plurima. Il concetto di educazione linguistica è un concetto ampio: essa, infatti, dovrebbe portare negli alunni allo sviluppo della “competenza comunicativa”. Con competenza comunicativa si intende il complesso di sotto-competenze sia linguistiche (competenza lessicale e grammaticale, abilità di comprensione e produzione ecc.), sia non linguistiche (comprensione e uso dei linguaggi non verbali, abilità socio-pragmatiche e interculturali) che, se padroneggiate e coordinate armonicamente, consentono di comunicare per agire socialmente in modo efficace (Balboni, 2013). Tra gli obiettivi dell’educazione linguistica vi sono quelli di culturizzazione; socializzazione; autorealizzazione (Daloiso, 2016).

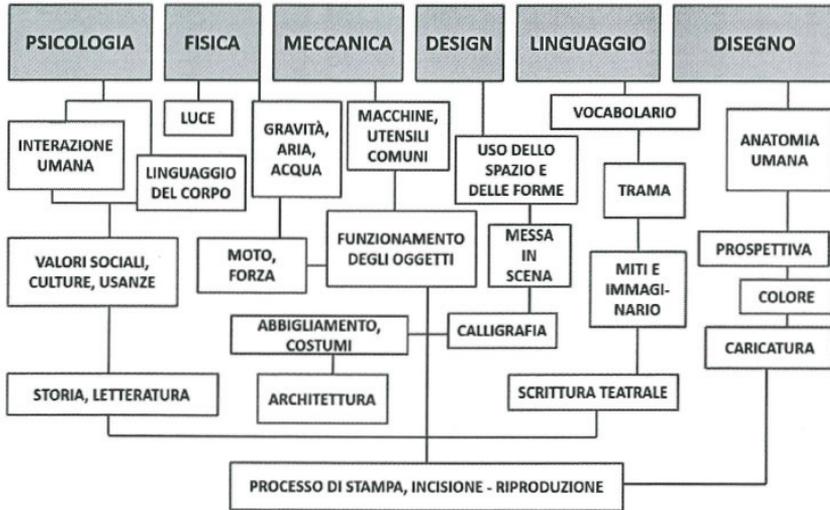
In quest’ottica, un’educazione linguistica che ruoti attorno al solo codice verbale appare riduttiva: è necessario piuttosto ampliare il concetto in quello di educazione ai linguaggi, valorizzando i codici non verbali nella conoscenza, nell’espressione e nella comunicazione umana, permettendo così di adeguare i percorsi educativi alle esigenze della comunicazione multimodale odierna. Educare ai linguaggi significa promuovere competenze diversificate, valorizzando le varietà di forme e d’uso dei diversi codici, con lo scopo di far esprimere liberamente esplorando le possibilità date dai diversi codici. Questo vale anche per la scrittura: accanto a forme di scrittura tradizionale, è opportuno promuovere l’acquisizione di strumenti per esprimersi attraverso testi multimodali: differenti modalità, come parole, audio, immagini, link, video, possono essere portatori di significato (Bezemer, Kress, 2008): quando gli scrittori integrano effettivamente le differenti modalità, creano un insieme multimodale che esprime un significato unitario (Jewitt, 2005).

L’educazione ai linguaggi permette di integrare le competenze in quella che viene definita *art integration* (Marshall, 2014), secondo cui l’alunno rielabora conoscenze disciplinari acquisite attraverso la creazione di un’opera, che può richiedere l’attivazione di varie intelligenze (Gardner, 2005). L’*art integration*, infatti, implica la conoscenza delle varie discipline coinvolte e al contempo una visione sistemica da parte dello studente; favorisce inoltre l’inclusione degli studenti e può costituire un significativo momento di interazione tra pari. L’*art integration* è poi un’occasione per il docente di mettersi in gioco, rivedendo i criteri valutativi: essa, infatti, richiede che il docente si concentri sulla valutazione dei processi di apprendimento e sulla significatività dell’esperienza e non solo sull’apprendimento delle conoscenze (Pastore, Beccia, 2017).

### 1.2 Il fumetto nella didattica

Un esempio di *art integration* è costituito dalla creazione di una narrazione a fumetti: tale creazione attiva numerose abilità e conoscenze, evidenziate da Eisner nel 2010 (p. 165) e riportate in figura 1.

Fig. 1: Abilità e competenze coinvolte nella creazione di una storia a fumetti (Eisner, 2010, p. 165).



Il fumettista deve infatti conoscere le tecniche del disegno, ma anche essere in grado di raccontare un personaggio e/o un sistema di personaggi che entrano in relazione secondo le funzioni tipiche anche di altri tipi di narrazione. La storia va poi collocata storicamente e geograficamente, come esemplificato significativamente da Contegreco (2016); i disegni invece richiedono di padroneggiare principi di meccanica e fisica nel momento in cui si creano delle scene in movimento/azione. Le discipline coinvolte sono molteplici e implicano poi una collaborazione tra studenti che è alla base dell'apprendimento cooperativo e della comunità di pratiche (Wenger, 2006).

Grazie alla sua forma ibrida, il fumetto incide quindi positivamente nel favorire connessioni e competenze transdisciplinari, come dimostrano numerosi studi condotti in Cina, Corea e Giappone, dove la didattica del fumetto è molto diffusa (Versaci, 2001).

Un'ulteriore potenzialità del fumetto è quella di stimolare i processi di comprensione: secondo la prospettiva teorica di Mayer (2001, 2005), una piena comprensione ha infatti luogo quando gli apprendenti integrano informazioni verbali e visive (Antonietti, 2013). Gli studi di Cardarello e Contini (2012) dimostrano come testi misti che includono metafore visive favoriscono i processi di comprensione, rappresentando una preziosa situazione di *problem solving* che stimola meccanismi di associazione, ancoraggio e rappresentazione semantica del testo nella sua complessità. Numerose ricerche a livello internazionale dimostrano in tal senso che l'utilizzo del fumetto, in particolare nella forma della *graphic novel*, possono aiutare a colmare il divario di comprensione tra studenti più inesperti e quelli più esperti (Calabrese, Zagaglia, 2017), rappresentando un'opportunità di inclusione che risponde alle istanze educative e formative della scuola di oggi.

Oltre alla potenzialità nel favorire l'interdisciplinarietà e il processo di comprensione, il fumetto può essere inoltre utilizzato come facilitazione procedurale (Bereiter, Scardamalia, 1987) per favorire l'apprendimento dei processi di scrittura. La sceneggiatura di un fumetto prevede infatti di organizzare i contenuti, favorendo la generazione delle idee prevista nella fase di pianificazione di un testo secondo il modello di Hayes *et al.* (1980); la scrittura di dialoghi e di didascalie costituisce inoltre un'occasione di scrittura provvisoria che può sostenere l'apprendimento dei processi implicati nella fase di trascrizione (Cisotto *et al.*, 2015). Non da ultimo, la convergenza di alcuni principi della narrazione sequenziale del fumetto e di quella "tradizionale" verbale può essere una preziosa occasione, spesso motivante per gli studenti, per comprendere che cosa sono la coerenza e la coesione, nonché il ritmo, lo spazio, il sistema dei personaggi, sia di un testo ibrido come il fumetto, sia di uno tradizionale basato esclusivamente sul codice verbale.

Si evidenzia infine la potenzialità del fumetto per avvicinare gli studenti ai classici della letteratura italiana e straniera: pur partendo dall'assunto dell'assoluto valore del fumetto come genere a sé stante (Eco, 2001), una storia di parole e immagini può entrare in forte relazione anche con i classici. Come già sostenuto da Töpffer (1865), primo grande artista fumettista, è possibile "avvicinare le giovani generazioni alla lettura e alla letteratura, affiancando, alle modalità di insegnamento tradizionali, la mediazione iconica del fumetto" (Beccia, Pastore, 2017, p. 135).

Tali elementi spingono a considerare un laboratorio di creazione del fumetto come un'occasione importante per lo sviluppo di competenze plurime in studenti con bisogni educativi speciali e non solo. Il laboratorio presentato si rivolge ai docenti in formazione per il conseguimento dell'abilitazione al sostegno, ma dovrebbe essere un'occasione di riflessione e di stimolo per insegnanti di diverse discipline, che potranno sperimentare il modello del laboratorio in classi di scuole di diverso ordine e grado.

Alcune tavole della trasposizione a fumetti de *Il barone rampante* di Sara Colaone (2022) faranno da esempio durante il percorso. Si tratta di una *graphic novel* che permette, in occasione della ricorrenza del centenario dalla nascita di Italo Calvino, di avvicinare un romanzo solo apparentemente di facile comprensione. Colaone svolge un lavoro di adattamento e di scrittura che crea un ponte tra fumetti e classici della letteratura, offrendo l'opportunità per osservare alcuni principi cardine della grammatica del linguaggio della nona arte.

### 1.3 *Esprimersi attraverso i fumetti*

Considerato a lungo un'arte minore, una forma di espressione semplicistica adatta a veicolare perlopiù contenuti infantili da un lato o grossolani dall'altro, il fumetto nel corso degli ultimi anni è riuscito a ritagliarsi lo spazio che merita accanto a linguaggi considerati più nobili, quali il cinema e la letteratura con cui pure ha diversi elementi in comune.

A ben guardare, non sono mai mancate, nella storia ultracentenaria delle nuvole parlanti, opere di spessore che vanno ben oltre la funzione di puro intrattenimento,

di norma di genere umoristico o avventuroso, che stereotipicamente si associa al fumetto. Oltre al già citato Töpffer, vale la pena ricordare perlomeno Will Eisner che con il suo *Contratto con Dio* (2017) è considerato il precursore delle odierne *graphic novel*; Alan Moore che, con acume e profondità straordinarie, ha messo a nudo la natura del potere politico nei suoi risvolti orwelliani (*V come Vendetta*, 1998) o problematizzato – e scardinato! – lo stereotipo del “supereroe”, mettendone in luce le implicazioni filosofiche e sociologiche (*Watchmen*, 1993); o Art Spiegelmann, che con il suo celeberrimo *Maus* (2000) – storia biografica del padre internato nei campi di concentramento nazisti – ha portato un fumetto alla vittoria del premio Pulitzer.

Per restare in Italia, non possiamo non ricordare Hugo Pratt e il suo *Corto Maltese*, ricchissimo di fascinazioni letterarie; Andrea Pazienza, che con la sua carica innovativa e sovversiva è riuscito a incarnare l’energia creativa che ha attraversato gli anni Ottanta e le cui opere rappresentano uno straordinario specchio dei tempi. Un testimone per certi versi passato oggi a Michele Rech (*Zerocalcare*), che non solo si è fatto interprete del sentire della propria generazione fino a diventare un vero e proprio fenomeno di costume, ma ci ha anche regalato splendidi esempi a cavallo tra l’autobiografia e il *reportage* giornalistico (*Kobane Calling*, 2016). Bastano questi pochi esempi a dimostrare quanto sia versatile il fumetto, che è ormai in grado di cimentarsi con qualunque genere espressivo.

Tutto questo senza dimenticare, ovviamente, il ruolo troppo spesso sottovalutato dei personaggi appartenenti al fumetto cosiddetto “popolare”. Personaggi come Superman, Batman, Spiderman, Asterix, Mafalda, i Peanuts, Calvin&Hobbes o, per restare in Italia, Tex e Dylan Dog hanno segnato in profondità l’immaginario collettivo di intere generazioni.

Il fatto che buona parte del fatturato dell’industria cinematografica di questi anni derivi dai cosiddetti “cincomics” la dice lunga sulla capacità di penetrazione sociale e di coinvolgimento che questi personaggi hanno esercitato ed esercitano tuttora.

Al di là di tutte le considerazioni storiche o sociologiche sul fumetto, quello che più ci preme è metterne in luce la estrema raffinatezza dal punto di vista linguistico ed espressivo. E come, per sua natura, questo *medium* rappresenti una straordinaria opportunità di coinvolgimento per gli studenti, anche quelli apparentemente più refrattari a pratiche di lettura o scrittura.

Da un certo punto di vista, infatti, la natura prettamente iconica del fumetto rende la lettura più agevole rispetto a un testo letterario e anche la proposta pratica di realizzazione di breve fumetto può risultare più ingaggiante.

D’altro lato, il fumetto richiede un tasso di partecipazione e “attività” da parte del lettore molto superiore ad altre forme espressive – quali il cinema ad esempio – e quindi rappresenta il mezzo ideale per implementare abilità quali la capacità di sviluppare nessi logici (in fase di lettura) o di strutturare e organizzare un racconto (in fase di scrittura).

Tutto questo in forza della natura stessa del fumetto e di quella che è la caratteristica fondamentale che lo distingue da ogni altro media: quella che Scott

McCloud nel suo imprescindibile *Understanding Comics* (2007) chiama *closure* (fig. 2).

*Closure* è una parola intraducibile in italiano, che indica il processo mentale attraverso cui il nostro cervello connette in maniera istintiva, immediata e continua il significato di una vignetta con quella successiva, riempiendo di senso lo spazio bianco tra le due.

Al lettore di fumetti viene cioè richiesto un tasso di partecipazione estremamente alto nella costruzione di senso narrativo. Poiché le vignette rappresentano l'estrapolazione di alcuni istanti chiave di una sequenza (come fossero singoli *frame* di una pellicola cinematografica), al lettore viene chiesto di “disegnare nella propria testa” tutto ciò che sta nello spazio bianco tra le vignette, di immaginarsi cioè tutti gli ipotetici fotogrammi mancanti.

Fig. 2: Esempio di *closure* (Colaone, 2022, p. 60).



Si veda qui, nel già citato *Il barone rampante* di Sara Colaone, un caso molto semplice e intuitivo di *closure*, che è al contempo uno stupendo esempio di sintesi grafica e forza iconica.

Il bassotto Ottimo Massimo obbedisce agli ordini di Cosimo e si getta nell'erba a caccia di una volpe, avvistata poco prima dal padrone.

Nella seconda striscia, l'accostamento delle tre vignette permette di intuire che 1) il cane stana la volpe; 2) la volpe fugge nell'erba inseguita dal cane; 3) la volpe – splendidamente sintetizzata in un balzo fulvo – esce dall'erba e si dà alla fuga.

Quello che al cinema si tradurrebbe con un piano-sequenza, a fumetti diventano tre *frame* capaci di raccontare un'intera scena. Scena che il nostro cervello *ricostruisce* in automatico, connettendo le informazioni contenute nelle tre vignette e riempiendo di senso lo spazio bianco tra di esse.

Se dal ruolo di lettore si passa a quello di scrittore di fumetti, appare evidente quanta attenzione e organizzazione di pensiero vengono richieste nella individuazione delle vignette che andranno poi fisicamente realizzate. Data una determinata sequenza narrativa, quante e quali vignette si devono usare per raccontarla al meglio? Quante e quali vignette occorrono perché il lettore sia poi in grado, senza sforzo da un lato, ma anche senza ridondanza dall'altro, di dare il suo fattivo contributo, ovvero ricostruire nella sua testa la stessa sequenza che lo scrittore ha immaginato nella propria?

Non si dimentichi, inoltre, che il fumetto prevede anche l'interazione tra testo e immagini. Un testo che può avere diverse forme (dialogo, discorso indiretto, didascalia, *stream of consciousness*, onomatopea ecc.) e che va calibrato nel peso e nella forma e declinato con grande attenzione in modo che interagisca in maniera sintonica con l'immagine in un appassionante gioco di rimandi dalle infinite possibilità.

Fig. 3: Esempio di integrazione tra parole e immagini (Colaone, 2022, p. 5).



In questo esempio (fig. 3) è possibile notare come testo e disegno concorrano alla presentazione della figura dell'abate Fauchelafleur sia dal punto di vista fisico che caratteriale. Ma il rapporto testo-disegno è anche fondamentale per delineare

l'evolversi della cena, dalla compostezza iniziale della prima portata (raccontata dal testo) alla deriva scherzosa e "cataclismatica" della lotta coi torsoli di pera in cui l'immagine rinforza ciò che il testo trasmette. Il tutto condensato in una sola tavola anche grazie all'*escamotage* grafico dei tre orologi che segnano il trascorrere del tempo.

È come se il testo e l'immagine fossero due piatti della stessa bilancia o due ampolle della stessa clessidra. Per raccontare ciò che si vuole raccontare, quanta "sabbia" occorre mettere nell'ampolla dell'immagine e quanta nell'ampolla del testo in modo che il senso della narrazione risulti chiaro ma non ripetitivo o ridondante?

L'aver imparato a leggere i fumetti fin da bambini, il fatto che questo processo sia del tutto automatico e naturale, conduce, in un certo senso, a sottovalutarne la complessità linguistica, se non a darla addirittura per scontata.

A titolo di esempio, si veda il raffinato gioco di rimandi tra testo e disegno di Colaone che crea una correlazione tra gli spazi interno ed esterno (l'albero e la casa) (fig. 4). Da una parte, il testo racconta quello che succede all'interno della casa (la cena della famiglia) e che si può intuire solo attraverso le finestre e visualizzare nella propria mente. Dall'altra, l'immagine racconta la solitaria condizione di Cosimo, sospeso (letteralmente!) nella sua dimensione "altra".

Fig. 4: Esempio di relazione tra campo e fuoricampo (Colaone, 2022, p. 25).



Questi pochi accenni alla natura del fumetto sono sufficienti per avere un'idea di quante e quali competenze vengano messe in gioco in questo processo di lettura ancor prima che di scrittura. Motivo per cui un laboratorio di fumetto risulta essere non solo una proposta coinvolgente per gli studenti, ma anche una pratica estremamente formativa.

## ② Sperimentare linguaggi plurimi: avvio di un laboratorio sul fumetto

Il laboratorio sul fumetto è un percorso che rientra nella formazione dei docenti che conseguono l'abilitazione nei percorsi CSAS, nell'ambito dei laboratori "Codici comunicativi della comunicazione linguistica per l'inclusione". Il percorso quindi, pensato nell'ambito della formazione iniziale dei futuri docenti di sostegno per riflettere sulle potenzialità dei codici comunicativi in ottica inclusiva, può divenire buona prassi e modello di sperimentazione di espressione attraverso linguaggi plurimi nella scuola secondaria di I e II grado. Il laboratorio si focalizza in particolare sulla scrittura della sceneggiatura.

### 2.1 *Le fasi del laboratorio*

Il laboratorio si articola in quattro incontri di tre ore ciascuno.

Nel primo incontro i partecipanti prenderanno familiarità con il fumetto inteso come mezzo espressivo e linguistico e con i suoi tratti fondamentali. Quelli che lo collocano in una zona liminale tra letteratura, illustrazione e cinema. Pur avendo tratti in comune con tutte e tre queste forme di espressione, nondimeno, il fumetto possiede delle caratteristiche intrinseche e originali che hanno portato uno dei suoi capostipiti, Will Eisner, a darne la celebre definizione di "arte sequenziale".

Conoscere i principi teorici cardine del funzionamento del fumetto come dispositivo linguistico, cioè imparare la sua grammatica di base, significa porre le basi corrette per una sua scrittura consapevole.

Nel secondo incontro verrà affrontato il tema della sceneggiatura vera e propria. Come ogni *medium*, il fumetto possiede una sua specifica forma di scrittura. Analogamente alla scrittura per la *fiction*, il cinema o il teatro – e diversamente dalla letteratura in cui c'è piena coincidenza tra scrittura e testo fruito – la sceneggiatura per i fumetti è una scrittura "di servizio", ovvero una precondizione affinché qualcuno possa realizzare delle tavole disegnate, analogamente a quanto fanno un regista di tv, cinema o teatro quando si trovano tra le mani un copione.

E, pur tuttavia, pur avendo dei punti di contatto con i media sopracitati, la sceneggiatura a fumetti ha delle singolarità, che derivano proprio da quelle specificità linguistiche individuate durante il primo incontro.

La forma della sceneggiatura dei *comics*, infatti, è del tutto particolare e diversa da quella di ogni altro *medium*. Questa parte sarà affiancata da un esercizio pratico che ci consentirà di familiarizzare con questo tipo di scrittura così originale, ovvero ricavare la sceneggiatura da alcune tavole già disegnate. Un processo, quindi, al contrario di quello che si applica normalmente, che va dalla sceneggiatura al disegno.

Il confronto tra l'esercizio e la pagina originale di sceneggiatura consentirà di verificare la capacità di redigere un testo in grado di portare un ipotetico disegnatore a tradurre in immagini esattamente quello che ci eravamo immaginati scrivendo.

Con il terzo incontro si entrerà nel cuore vero e proprio della narrazione e del laboratorio pratico: individuare l'oggetto del racconto. Un evento anche piccolo,

minimale, ma significativo che può essere raccontato in poche pagine di fumetto.

Per fare questo, verranno messi a fuoco il/la protagonista di una sequenza, il suo problema principale, l'obiettivo da raggiungere e i potenziali ostacoli mettendo tutto in fila secondo la struttura drammaturgica che va dal personaggio al suo obiettivo, passando per gli ostacoli, e che si applica comunemente anche agli altri dispositivi narrativi.

Durante il quarto incontro si approderà infine all'analisi e all'applicazione pratica di quanto di più precipuo c'è nel fumetto, quelle caratteristiche di base che – come abbiamo visto nel primo incontro – ne determinano la specificità, ovvero la scelta delle vignette “giuste” per raccontare la sequenza che ci si è immaginati nel terzo incontro e la corretta disposizione e scansione di queste vignette sulla pagina. Infine, il ritmo che si intende dare alla scena.

Ultimo, ma tutt'altro che secondario, decidere con quali parole accompagnare la nostra sequenza (dialoghi, didascalie, effetti sonori ecc.) e come queste parole interagiscono con i disegni che verranno ipoteticamente realizzati a partire dalla sceneggiatura.

A partire da queste pagine di sceneggiatura, si potranno poi abbozzare anche dei disegni che comincino a dare pure l'impressione di quello che sarà il prodotto finito. Chi ha confidenza col disegno potrà essere più dettagliato. Chi meno potrà ricorrere comunque a forme elementari, utili però a tradurre in forma grafica – per quanto semplificata – quello che la sceneggiatura racconta. Ma è anche possibile ricorrere a immagini preesistenti, utilizzando la tecnica del *collage*, piuttosto che a *software* che consentono di “disegnare” e impaginare in maniera elementare la propria sceneggiatura.

Il risultato sarà comunque la traduzione pratica di quanto analizzato in via teorica durante il laboratorio: ovvero sperimentare come l'utilizzo del codice iconico e di quello verbale, debitamente armonizzati e fusi in una sintonia espressiva, siano in grado di restituire al lettore l'impressione di una sequenza così come l'autore se l'era immaginata, come è evidente nella tavola tratta da Dylan Dog (fig. 5).

### ③ Implicazioni pedagogiche

Un percorso come quello appena descritto risulta essere essenziale in una società come quella attuale, in cui sempre più si assiste alla contaminazione di generi: le storie nascono come romanzi o racconti, si trasformano in immagini e poi in storie animate e viceversa; un esempio emblematico è rappresentato dalla serie di culto *Heartstopper* di Alice Oseman, nata nel 2020 come *webcomic*, divenuta poi *graphic novel* e approdata infine agli schermi come serie tv disponibile su Netflix. L'utilizzo della multimodalità in ambito educativo è poi imprescindibile per stabilire una connessione con i giovani che oggi scelgono nella comunicazione una testualità diversa da quella tradizionale: i giovani, infatti, non sono refrattari alla comunicazione, ma scelgono modalità multiple, spesso sconosciute alle agenzie

Fig. 5: Dalla sceneggiatura originale alla tavola disegnata. Un esempio (Ostini *et al.*, 2022).

**DYLAN DOG – “IL MORSO DEL COBRA”**  
**TAV. 45**



1) Sera/tramonto. Andiamo nel passato alla fase adolescenziale dei due personaggi. Le dita di Dylan adolescente sollevano leggermente il coperchio di una vecchia, logora, custodia di un clarinetto...

TIFFANY F.C. Buon compleanno!

2) Dylan ora apre per bene il coperchio e guarda dentro la custodia. Dylan è seduto in un piccolo parco, su una altalena, con la custodia sulle ginocchia. Noi però ancora non vediamo l'interno della custodia perché il "coperchio" ci schermava il contenuto. Dylan che invece il contenuto della custodia lo vede, è un po' perplesso. Di quinta, seduta sull'altalena affianco, c'è Tiffany.

DYLAN Uh, beh... grazie...

3/4) Adesso anche noi vediamo l'interno della custodia e capiamo la perplessità di Dylan: la custodia ha la sagoma del clarinetto, ma non lo strumento. In poche parole è una custodia vuota.

DYLAN F.C. E questo sarebbe...?

5) Dylan incuriosito, Tiffany risponde con una leggera smorfia.

TIFFANY Un clarinetto invisibile, no?

DYLAN Originale...

6) Dylan sempre un po' perplesso. Tiffany convinta. Come se la risposta fosse ovvia.

DYLAN E io cosa dovrei...

TIFFANY Suonarlo!

educative e formative, per entrare in relazione (Prada, 2022). La multimodalità quindi rappresenta una preziosa occasione di avvicinare linguaggi plurimi anche a scuola, favorendo l'apprendimento significativo che ha luogo quando lo studente integra e collega rappresentazione verbale e iconica (Mayer, Moreno, 2003).

L'attualità del percorso realizzato ha evidenziato anche la possibilità di connessione con un classico della letteratura: se infatti appare riduttivo utilizzare il fumetto solo come introduzione a un autore o a un'opera, è altresì possibile utilizzare riscritture di classici per avvicinare gli studenti a forme espressive ampie: lo stesso Calvino, nel saggio autobiografico *La strada di San Giovanni*, dichiarava di procedere per immagini: "Per me le cose erano mute [...] ed ero assorto a bere la scrittura che ne sortiva mozza e inconfessabile – nomi di teatri, attrici, vanità – e già la mia mente aveva preso il galoppo, la catena delle immagini non si sarebbe fermata per ore e ore" (1990, pp. 21-22) in quanto la strada della parola gli rimaneva estranea.

Per quanto riguarda la scrittura in senso più tradizionale, il percorso ha confermato la connessione tra scrittura tradizionale e linguaggi plurimi: l'elaborazione dei testi ha richiesto il rispetto dei criteri di logicità e coesione che sono alla base anche della scrittura tradizionale.

Il laboratorio richiede infatti, relativamente alla scrittura della sceneggiatura, di esercitarsi nella produzione di testi per un duplice destinatario: da un lato lo sceneggiatore deve riuscire a comunicare a parole la sua visione della storia al disegnatore in modo che questi possa realizzare delle illustrazioni coerenti. Dall'altro lo sceneggiatore deve anche produrre testi per i dialoghi e le didascalie che verranno collocati all'interno delle vignette a beneficio del lettore finale. L'interazione tra autore delle immagini e sceneggiatore potrà inoltre rappresentare una virtuosa occasione di dialogo e di lavoro cooperativo in un'ottica di comunità di apprendimento (Wenger, 2006).

Se evidenti risultano le possibilità di dialogo e di integrazione con la scrittura tradizionale, risulta altresì evidente che la potenzialità del laboratorio e della sperimentazione di linguaggi plurimi consta innanzitutto nella possibilità di spaziare e trovare il mezzo espressivo più consono per esprimere le idee generate: in un'ottica di educazione ai linguaggi, e non più di educazione linguistica, elaborare un testo significa scegliere le parole e le immagini che servono a trasmettere un concetto, facendole interagire e integrandole in modo personale e unico. Oltre a evidenziare quindi la possibilità di cercare e trovare la propria voce in linguaggi plurimi, il percorso ha richiesto l'attivazione di numerose competenze, come previsto dall'*art integration*. Tutto questo nel rispetto di criteri di logicità, coesione e coerenza che meritano ampi approfondimenti. In un prosieguo della ricerca, sarà possibile in particolare prevedere il coinvolgimento di due gruppi, sperimentale e di controllo, per indagare la correlazione tra il rispetto di tali principi all'interno di un testo tradizionale e quello di un testo "misto" come il fumetto.

### Riferimenti bibliografici

- Antonietti A. (2013). *Multimedialità nell'apprendimento*. In D. Persico, V. Midoro (a cura di). *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 83-87). Ortona: Edizioni Menabò.
- Balboni P. (2013). *Fare Educazione Linguistica*. Torino: UTET.
- Beccia V., Pastore S. (2017). Fumetti e competenza di lettura: per una didattica dell'arte sequenziale. *Form@re*, vol. 17, n. 2, pp. 130-149.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bezemer J., Kress G. (2008). Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25, 2, pp. 166-19.
- Calabrese S., Zagaglia E. (2017). *Che cos'è il graphic novel*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (a cura di) (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvino I. (1990). *La strada di San Giovanni*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (2019). Formarsi tra i romanzi. *Studi sulla formazione*, vol. 22, n. 1, pp. 125-135.
- Cardarello R., Contini A. (a cura di) (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma: Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni.
- Chambers A. (2020). *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*. Modena: Equilibri.
- Cisotto L. (a cura di) (2015). *Scrivere un testo in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la Scuola Primaria e Secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Colaone S. (2022). *Il Barone Rampante*. Milano: Mondadori.
- Contegreco N. (2016). Medioevo e fumetto: un incontro possibile. *Scuola e Didattica*, 63 (3), pp. 33-44.

- Cope B., Kalantzis M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, pp. 164-195.
- Corno D. (2010) *Di consegna in consegna. Che cosa scrivere per imparare a scrivere*. In E. Biffi (a cura di). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrative*. Milano: Stripes Edizioni.
- Cortiana P. (2021). Adolescenti e serie TV: viaggio di andata e ritorno. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, pp. 281-306.
- Cortiana P. (2020). *I significati dello scrivere nell'era digitale*. Padova: Cleup.
- Daloiso M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Eco U. (2001). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Eisner W. (2017). *Contratto con Dio*. Milano: Rizzoli Lizard.
- Eisner W. (2010). *L'arte del fumetto, regole tecniche e segreti dei grandi disegnatori*. Torino: Rizzoli.
- Eugeni R. (2014). Scrivere e apprendere nella condizione postmediale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, pp. 55-67.
- Forni D. (2020). Young adults and TV series. Netflix and the new forms of serial narratives for young viewers. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 10(1), pp. 296-312.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Hayes J.R., Flower L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, E.R. Steinberg (a cura di). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.
- Jewitt C. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26 (3), pp. 315-331.
- Mayer R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Mayer R. E., Moreno R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38, pp. 43-52.
- Marshall J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-125.
- McCloud S. (2007). *Capire il fumetto*. Milano: Pavesio.
- Moore A., Gibbons D. (1993). *Watchmen*. Milano: Rizzoli.
- Moore A., Lloyd D. (1998). *V for Vendetta*. Milano: Rizzoli.
- Oseman A. (2020). *Heartstopper: Volume 1*. Milano: Mondadori.
- Ostini A., Ripoli F. (2022). *Il morso del cobra in Dylan Dog Old boy*, 13. Milano: Sergio Editori.
- Pastore S., Beccia V. (2017). *Valutazione per l'apprendimento. Guida didattica a fumetti*. Milano: DeAgostini.

- Prada M. (2022). *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*. Milano: FrancoAngeli.
- Spiegelmann A. (2000). *Maus*. Torino: Einaudi.
- Thomas A. (2011). Children's writing goes 3D: a case study of one primary school's journey into multimodal authoring. *Learning, Media and Technology*, 37, 1.
- Trisciuzzi M.T., Forni D. (2022). Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia. *Graphos*, I, 1, pp. 77-95.
- Töpffer R. (2001). Saggio di fisiognomica. Appendice. In M. Giuffredi (ed.). *Fisiognomica, Arte e Psicologia tra Ottocento e Novecento* (pp. 209-224). Bologna: CLUEB.
- Versaci R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: one teacher's perspective. *English Journal*, 91, pp. 61-67.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zerocalcare (2016). *Kobane Calling*. Milano: Bao Publishing.



# Riflessioni sullo scarabocchio: quando la “scrittura” assume aspetti unici di creatività grafica

Paola Ricchiuti\*

*Riassunto:* Lo scarabocchio è una forma di disegno spontaneo che rappresenta una delle prime esperienze cinestetiche dell'infanzia. Attraverso la possibilità di favorire la creatività, migliorare la concentrazione, promuovere l'espressione individuale, sostenere il processo di apprendimento e alimentare lo sviluppo artistico, il disegno casuale fornisce uno strumento prezioso per arricchire l'esperienza educativa sia del bambino, sia dell'adulto che lo segue. Incorporare attivamente il disegno casuale nell'ambiente educativo può favorire un apprendimento coinvolgente e su misura, permettendo soprattutto di scoprire un potenziale creativo interiore senza pari. Questo tipo di disegno permette di trasmettere direttamente l'esperienza personale in una rappresentazione visiva, senza interruzioni tra il pensiero e la sua traduzione grafica.

*Parole chiave:* scarabocchio, espressione di sé, creatività, concentrazione, comunicazione.

*English title:* Reflections on doodling: when “writing” takes on unique aspects of visual creativity.

*Abstract:* Doodling is a form of spontaneous drawing that represents one of the earliest kinesthetic experiences of childhood. Through its potential to foster creativity, enhance concentration, promote individual expression, support the learning process, and nurture artistic development, random drawing provides a valuable tool to enrich the educational experience for both children and the adults guiding them. Actively integrating random drawing into the educational environment can enhance learning in a more comprehensive, engaging, and tailored manner, particularly by uncovering unparalleled inner creative potential. This type of drawing allows for the direct transmission of personal experience into a visual representation, with a seamless flow between thought and its graphic translation.

*Keywords:* doodle, self-expression, creativity, concentration, communication.

## 1 Il valore dello scarabocchio

In uno studio ormai classico, Lowenfeld e Lambert Brittain attribuiscono lo scarabocchio al primo stadio dell'espressione del bambino, all'incirca dai due ai quattro anni (1967, pp. 99-104). Si rileva come il primo tentativo di disegnare del bambino possa essere molto importante non solo per il bambino stesso quale suo primo segno di espressione, ma anche per l'adulto che può vedere in questi segni il primo sforzo individuale del piccolo di esprimere se stesso (Dal Piazz, 1964, pp. 103-125).

\* Università di Bergamo. Email: [paola.ricchiuti@unibg.it](mailto:paola.ricchiuti@unibg.it)

Quei primi segni possono avere, ovviamente, molta importanza per il successivo sviluppo del bambino. Essi sono pregni di contenuto. Le esperienze cinestetiche della prima infanzia si traducono in moti attivi o passivi. Le prime, appunto, sono provocate dal bambino stesso; il corpo del bambino esplora e reagisce all'ambiente circostante. Verso i diciotto mesi/due anni, se al bambino è data una matita, egli inizia a tracciare segni. A volte questa esperienza inizia anche prima. Il bambino impugna, come meglio riesce, uno strumento scrittorio e comprende di poter lasciare il segno su un foglio, un muro, una lavagna. Ovviamente i primi strumenti scrittori impugnati sono pastelli o matite, perché altri tipi di punte – da quella del pennarello a quella morbidissima del pennello – sarebbero troppo delicate per un bimbo alle prime armi. Altri strumenti che invogliano manine inesperte sono i gessetti e i pennarelli a punta grossa per le lavagne lucide.

I primi scarabocchi sono eseguiti a caso: il bambino a volte guarda altrove mentre li esegue, ma subentra poi in lui grande soddisfazione che ingenera impegno attivo per un'espressione individuale. E allora lo scarabocchio acquisisce un senso ben preciso. Lo scarabocchio è un aspetto naturale dello sviluppo. Il bambino prende piacere dal movimento e non va interrotto nel suo scarabocchiare. Se negli anni Sessanta andava esplicitata questa importanza del libero scarabocchiare, oggi è ormai naturale lasciare piena libertà agli scarabocchi, consapevoli del fatto che questa per il bambino è la fase dell'acquisizione del controllo visivo sui movimenti. E allora via libera a grandi fogli vergati negli angoli con tratti sparuti e lavagnette insistentemente tracciate e cancellate e – oggi – anche supporti digitali scarabocchiati con penna *touch screen*.

Sempre Lowenfeld e Lambert Brittain (1967) distinguono, dopo lo stadio dello scarabocchio, le fasi dello scarabocchio disordinato, in cui i segni eseguiti sulla carta si diramano in molte direzioni, e di quello controllato, in cui c'è un evidente rapporto tra i movimenti del bambino e i segni ottenuti sulla carta, c'è un coordinamento tra sviluppo visivo e motorio, che si esprime in segni orizzontali, verticali e circolari, generalmente sempre tenendo la matita attaccata alla carta, dunque senza segni interrotti.

E un bel giorno il bambino comincia a dare un nome ai suoi scarabocchi. Ciò indica che il pensiero del bambino è cambiato: non più il movimento in sé e per sé, impugnando la matita, ma una connessione tra il movimento che traccia e il mondo circostante. Si entra nel pensiero immaginativo in termini di figure e di solito il bambino ha poco più di tre anni (Lowenfeld *et al.*, 1967, pp. 106-107; Bernson, 1978).

Spesso i segni sono ancora gli stessi, ma il loro senso nella mente del bambino è mutato. Alcune linee si fondono per assumere le forme che il bambino pensa. Ovviamente ne risultano segni pressoché incomprensibili a qualsiasi spettatore, ma chiari e perfettamente riconoscibili alla mente del piccolo che li ha eseguiti.

Lo stadio dello scarabocchio tende a durare più a lungo quando il bambino usa i colori poiché egli è attratto dal mescolamento di questi. Quando il bambino ha dato un nome allo scarabocchio, allora i suoi pensieri vanno incoraggiati,

perché sta conoscendo e quindi rappresentando ciò che lo circonda e incuriosisce. Il bambino dovrebbe dedicarsi agli scarabocchi con serio impegno, anche se con una flessibilità tale da consentirgli di mutare i suoi movimenti quando nuove esperienze glielo suggeriscono, dando così luogo a segni in evoluzione che non si limitano più a mere ripetizioni di movimenti acquisiti nel pugno e nel polso che disegna.

Da un punto di vista creativo, egli dovrebbe essere indipendente e libero da influenze esterne. La creatività richiede concentrazione e applicazione. Possiamo pensare alle prime produzioni grafiche infantili come a un momento di felice invenzione creativa e di gioco spontaneo. Crescendo, i bambini realizzano varie sperimentazioni, con combinazioni assortite di aspetti iconici e aspetti simbolici. Oltre al ruolo svolto dall'età e dal corrispondente sviluppo cerebrale, esistono fattori che introducono fondamentali differenze nella progressione del processo grafico infantile: l'uso abituale o occasionale e insolito di matite, fogli e colori, la presenza o la mancanza di sollecitazioni esterne (Vinella, 2013, p. 1). Di sicuro un'applicazione costante a questa pratica determina maggiore familiarità con il disegno e dunque una maggiore scioltezza esecutiva; indubbiamente si riscontrano bambini con maggiore o minore predisposizione ad utilizzare questo mezzo espressivo, ma tutti i bambini in misure diverse si avvicinano spontaneamente allo scarabocchio. Se poi il contesto sociale in cui il bimbo si trova gli facilita la pratica con l'incoraggiamento, allora l'esito sarà rafforzato e ribadito da una piena soddisfazione.

Così il bambino sviluppa sé tramite le sue esperienze "artistiche" e aumenta la fiducia in sé e la sua sensibilità, importanti per l'autoespressione. Gli atti creativi spontanei meritano sempre incoraggiamento e approvazione, tanto più se si verificano in soggetti ancora tanto piccoli e delicati, in fase di crescita formativa.

Il bambino, dunque, dà un nome ai suoi scarabocchi e nel termine stesso di scarabocchio, in senso etimologico, è già condensata tutta la gamma di significati che questo può avere.

Lo scarabocchio è una macchia d'inchiostro fatta scrivendo. L'etimologia della parola ha origine incerta; per alcuni verrebbe da "scarabotto", scarafaggio, mentre per altri nasce dalla fusione di due parole francesi: *escharbot*, scarafaggio, e *escargot*, chiocciola. Anche la parola "sgorbio", che indica una macchia d'inchiostro fatta per disattenzione, per imperizia o per caso, trae la propria origine da una parola greca che si riferisce a un animale, *skórprios*, lo scorpione (Belpoliti, 2018, p. 1). E spesso simpaticamente gli scarabocchi infantili vengono anche denominati come "sgorbi".

Nell'etimologia del termine inglese *scribble*, tedesco *kritzeln*, francese *gribouillage* – corrispettivi più vicini all'italiano scarabocchio –, è sempre l'idea di qualcosa di scritto in modo rapido e un po' negligente, come rubato in fretta, in modo confuso e disordinato (in dialetto napoletano uno scarabocchio veloce è detto infatti *scippitiello*, come di cosa furtiva). Tutti i termini sono accomunati da un suono onomatopeico che suggerisce il rumore prodotto da un graffio o da uno scricchiolio, suggerendo un movimento che si esplica nel tempo; eppure l'etimo dell'italiano "scarabocchio", di classica derivazione dal greco *skarabos* e dal latino *scarabeus*, è il solo che si connette con l'animale sacro, quello che nella

civiltà egizia è simbolo di rinascita, colui che rinasce e riprende vita. Dunque lo scarabocchio contiene in sé un valore recondito, come la possibilità di aprire – e di fatto è così – una nuova giovane fase.

Un valore profondo e significativo esso possiede all'interno del contesto pedagogico. Questo atto spontaneo di tracciare linee, forme e disegni casuali può svolgere, infatti, un ruolo cruciale nello sviluppo cognitivo, emotivo e artistico dei giovani studenti. Nell'ambito della pedagogia moderna, nel complesso contesto attuale in cui la dimensione digitale impera, sempre più educatori riconoscono il potenziale dello scarabocchio a livello di creatività ma anche di predisposizione ad adattare diversamente i segni spontanei in un processo educativo e lo incorporano in strategie didattiche e programmi curriculari (Travaglini, 2022, pp. 12-14; 2019, pp. 13-14).

Fondamentali attualmente sono gli studi di Travaglini (2019), che chiaramente specifica il diverso approccio all'osservazione dello scarabocchio da parte del pedagogo, dell'educatore e del diagnosta.

Ovviamente l'ambiente educativo, soprattutto scolastico, deve essere adeguatamente preparato per far sì che il bambino possa spontaneamente scarabocchiare in modo naturale.

Il *gesto grafico* – nella sua dimensione di scarabocchio e, in seguito, di disegno spontaneo come pure in quella di scrittura – è *destinato a cambiare continuamente* [...]. Ormai è assodato che i gesti grafici sono in generale *densi di significato* [...]. In particolare, lo *scarabocchio* è considerato una forma di pre-scrittura, una sorta di parlottamento grafico pre-verbale (di "lallazione pre-linguistica"), il cui naturale esercizio durante la prima infanzia è considerato fondamentale per un sano sviluppo individuale. Lo scarabocchiare infantile è una naturale manifestazione scrittoria, anche se ancora informe e non strutturata, né codificata socialmente e culturalmente (Travaglini, 2019, p. 13).

La *lallatio* e l'atto del *lallare* in latino indicavano il canterellare tramite una indistinta "ninna nanna" che consentiva l'addormentarsi del bambino, ma anche significavano una cantilena, un ritornello, come la riproduzione onomatopeica di un balbettio, quello delizioso del bambino piccolo appunto (non – per contrasto – l'ostico balbettio dei *barbaroi!*).

Orazio, nell'*Ode* I, 22 indica in Lalage, nome parlante, una ragazza chiacchierina, ciarlieria. Dunque lo scarabocchio rappresenta una sorta di corrispondente della parola non ancora bene articolata a livello fonetico: a livello visivo esso è un'immagine non ben definita, un "gorgoglio di tratti", una narrazione "sommara". Un tentativo, certamente riuscito per il soggetto che lo produce, di fusione tra figurativo e simbolico, tra immagine rappresentata e alfabeto fonetico. E non è raro che un bambino accompagni il suo scarabocchiare con sommesse parole smozzicate e cantilenate.



## 2 Scarabocchio e concentrazione

Lo scarabocchio ha un valore indipendentemente dall'età di chi lo esegue; se per il bambino è un modo spontaneo di approcciarsi con curiosità all'esplorazione del mondo, per persone più adulte esso libera la mente dagli schemi convenzionali, permettendo al pensiero laterale e alla creatività di emergere. Mentre gli studenti, o coloro che studenti non sono più, possono essere abituati a risposte lineari e strutturate, tutto sommato prevedibili, lo scarabocchio offre loro l'opportunità di esplorare nuove idee, forme e connessioni tra concetti. Attraverso il processo dello scarabocchiare, gli studenti possono sviluppare abilità di *problem solving* non convenzionali e imparare a considerare molteplici prospettive, a concentrarsi diversamente (De Bono, 2010). Il principio del pensiero laterale che sta alla base di questa modalità è simile al pensiero divergente: per ciascun problema è sempre possibile individuare diverse soluzioni, alcune delle quali emergono solo prescindendo da quello che inizialmente appare l'unico percorso possibile e cercando elementi, idee, intuizioni, spunti fuori dal dominio di conoscenza e dalla rigida catena logica.

È importante quindi disporre di modalità e strumenti che facilitino questi processi di pensiero, per generare creativamente ipotesi da abbinare e combinare con le conoscenze già possedute, fino al raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

In *Creatività e pensiero laterale*, De Bono (2010) propone alcune tecniche per studiare un problema attraverso il pensiero laterale. Tra queste: creazione di alternative, messa in discussione di presupposti, stimolo casuale, errore, *brainstorming*. Ciò che accomuna queste possibilità è il tentativo affrontato con impulso ed entusiasmo, privo della sicurezza di un risultato garantito. Si deve, per approdare a nuove soluzioni e approcci, abbandonare il pensiero "verticale", cioè quello basato sulle deduzioni logiche, per entrare nella "lateralità" del pensiero creativo.

Travaglini, in un recente saggio, definisce che cosa sia la creatività e sottolinea l'elemento creativo insito nella scrittura a mano (2022, pp. 15-17). Egli riconosce nella creatività una capacità flessibile sia cognitiva che esistenziale, adattabile sia all'ambiente interno che esterno. Una mente plastica permette all'individuo di affrontare diverse situazioni senza perdere la propria integrità.

Proprio questa plasticità è una componente essenziale della creatività, perché l'accomodarsi nell'ambiente avviene senza che l'individuo si snaturi, in quanto si fa del sapersi adattare la propria stessa natura e in ogni adattamento ci può essere novità, evoluzione, scoperta ed espressione creativa di nuovi tratti di sé. La creatività permette all'individuo, complessivamente, di essere realizzato appieno, di essere soddisfatto di sé, di sentirsi in armonia con il contesto che lo accoglie, e quindi di sentirsi coinvolto in ciò che fa.

Lo scarabocchio è uno "scarica stress", un mezzo di rilassamento, di sfogo, di distrazione, ma anche di concentrazione positiva "su altro" che manifesta una

spiccata componente creativa. Esso riduce l'ansia ed è come una rappresentazione di un ingranaggio in funzione, come un alfabeto incomprensibile nel dettaglio se non a chi lo produce, ma capace di trasmettere sensazioni ed emozioni chiare, di avere umori e toni. È palese che non tutti gli scarabocchi siano uguali e ci siano quelli ampi e distesi della calma oziosa, quelli nervosi e spigolosi della concitazione, quelli fitti e ossessivi della preoccupazione e così via.

Lo scarabocchio dunque favorisce la concentrazione, permette di entrare in una dimensione "parallela" (forse andrebbe detto – secondo la teorizzazione di De Bono – "laterale"?) che assorbe completamente l'attenzione e si estrania positivamente dal contesto per immergere in uno stato che non percepisce più lo scorrere del tempo e dà la consapevolezza dell'espressione del proprio potenziale. La motricità è il mezzo, e lo scarabocchio, in questo caso, è il risultato.

La concentrazione è poi – sempre – supporto all'apprendimento: sviluppo cognitivo e capacità di concentrazione procedono pressoché di pari passo. Lo scarabocchio può avere un impatto positivo sullo sviluppo cognitivo, esattamente come il disegno (Garista, 2020, pp. 447-449). Quando gli studenti scarabocchiano durante le lezioni o durante lo studio e vengono ripresi da un adulto, perché apparentemente distratti, potrebbero essere in realtà impegnati mentalmente e in modo intenso con gli argomenti oggetto di trattazione e studio, più di quanto non potrebbero esserlo in una condizione di fissità e immobilità. Mentre sembra che stiano distrattamente disegnando, in realtà possono essere in grado di mantenere una maggiore attenzione e di elaborare le informazioni in modo più profondo. Lo scarabocchio stimola l'attività cerebrale, potenziando la capacità di elaborazione visiva e spaziale, e quindi contribuendo allo sviluppo di abilità cognitive.

Ciò può aiutare a rafforzare la comprensione, perché i tratti visivi possono creare associazioni con i concetti presentati. Inoltre, il processo di trasformare informazioni astratte in immagini visuali può agevolare la memorizzazione e il richiamo delle informazioni, trasformandosi in una sorta di personalissima mappa concettuale. E il movimento della mano diventa movimento "intellettivo", lavoro produttivo.

Pensiamo al momento che precede la formazione della scrittura manuale, alla sua assenza prima del suo insegnamento a scuola, a quando il bambino ancora non sa scrivere e non è in grado di compiere questo peculiare atto creativo: egli comunque ha già "nella mano e nel polso" tutta una serie di predisposizioni di movimenti che lo avviano inconsapevolmente all'educazione alla scrittura complessa, proprio in virtù del suo precedente scarabocchiare. Lo stesso accade nell'ambito del disegno, sebbene in questo il bambino proceda più "spontaneamente" di quanto non accada con la scrittura: lo scarabocchio è già – *in nuce* – tutto ciò che il bambino, crescendo, vorrà rappresentare in termini più figurativi. Bruno Munari (1996), ad esempio, da artista originale e di qualità, in *Prima del disegno* pone scrittura e disegno sullo stesso piano, accompagnando in modo personale i testi di Rodari.

Vygotskij, in un saggio fondamentale del 1972, distribuisce il disegno infantile lungo quattro fasi. Dapprima la fase dello scarabocchio e delle raffigurazioni

informi; successivamente quella dello schema, in cui il bambino disegna a memoria e non dal vero. Poi nasce, lentamente, il senso della linea aperta e chiusa nonché delle correlazioni formali tra le parti del disegno. La terza fase esprime l'uso di una raffigurazione simile al vero. La raffigurazione diviene verosimile e, tra gli undici anni e i dodici anni, si manifesta, come quarta fase, la capacità di raffigurare plasticamente gli oggetti nello spazio.

La scrittura alfabetica quindi, dal canto suo, rispetto al disegno richiede norme grafiche ben più precise e "rigide". Anche per questa quattro categorie ne rappresentano gli assi portanti: lo *spazio*, la *forma*, il *tratto*, il *movimento*, che richiedono alte competenze grafo-motorie (Pratelli, 2022). Da subito, nell'approccio alla scrittura, è evidente la complessità dell'operazione che principia dall'impugnatura corretta della penna, che già richiede notevole concentrazione (Angelini, 2022, p. 542; Gainotti, 2014; Angelini *et al.*, 2018).

### ③ Scarabocchio e creatività

Lo scarabocchio potrebbe intendersi come una sorta di scrittura informale, alla cui realtà espressiva e naturalmente creativa molti artisti cercano di riavvicinarsi, allo scopo di non perdere o non dimenticare il proprio sé più autentico. Oltre al citato Munari, solo a titolo esemplificativo, per il Novecento è opportuno menzionare gli "scarabocchi" dello statunitense Cy Twombly (Serota, 2009) e gli assemblaggi all'apparenza disordinati dello svizzero Jean Tinguely (Schiavetti, 2015), dove lo scarabocchio e la sua forma espressiva, sulla base di schizzi, si tramutano in scultura, in assemblaggio di materiali.

La poetica di Cy Twombly, infatti, è profondamente intrisa di un approccio unico e altamente personale, che sfida le convenzioni tradizionali della pittura e dell'espressione artistica. Twombly è spesso associato all'Espressionismo Astratto e al Movimento dell'Action Painting, ma la sua poetica va ben oltre questi confini, creando un linguaggio visivo e poetico tutto suo. Egli manifesta una semplicità apparente: anche se le sue opere possono sembrare semplici a prima vista, sono intrise di complessità e profondità emotiva. Twombly spesso utilizza linee, graffi e scritte che sembrano infantili o casuali, ma sono frutto di una profonda riflessione e abilità artistica.

Un'altra delle caratteristiche distintive delle opere di Twombly è l'uso della scrittura. Twombly incorpora spesso parole, frasi o frammenti di testi poetici nelle sue tele. Questi elementi scritti aggiungono un elemento narrativo e linguistico all'opera, creando una fusione tra pittura e poesia. Infine, la spontaneità e la gestualità contraddistinguono Twombly, che dipingeva spesso con una gestualità istintiva e spontanea, simile all'Action Painting. Le sue opere sembrano catturare un'energia immediata.

Jean Tinguely è noto per le sue opere d'arte cinetica, soprattutto le macchine scultoree e le opere meccaniche. La sua poetica artistica è stata influenzata da una

serie di fattori e movimenti artistici del suo tempo, e ha contribuito a ridefinire il concetto di arte attraverso l'uso di materiali industriali e la celebrazione del movimento e dell'effimero. Tinguely credeva che l'arte dovesse catturare l'effimero e il mutevole. Le sue opere erano spesso costituite da parti mobili, motori, ruote, e componenti meccaniche che producevano movimento. Questo enfatizzava la transitorietà dell'esperienza umana, sottolineando che tutto è destinato a cambiare e a scomparire. In questo senso, Tinguely aveva una prospettiva simile a quella del dadaismo, che sfidava le norme tradizionali dell'arte. Tinguely inoltre utilizzava parti di macchine, metallo, legno e altri materiali di scarto per creare le sue opere. Questa scelta non solo rappresentava un'opposizione alle tradizionali tecniche artistiche, ma sottolineava anche l'importanza della produzione industriale nella società moderna. La poetica di Tinguely era fortemente contraria all'arte statica. Egli credeva che l'arte dovesse essere viva e in continua trasformazione, proprio come uno "scarabocchio scultoreo". Le sue macchine erano spesso progettate per distruggersi o auto-distruggersi nel corso del tempo.

La bellezza dello scarabocchio è nel suo essere universale alla comprensione, in parallelo con le altre forme d'espressione che non richiedono la decodifica di un alfabeto e di un codice linguistico preciso, al pari di un *silent book*, che ha il pregio di porsi come "universale" alla comprensione, e lascia al lettore la libertà di costruire la storia rappresentata attraverso il "riempimento" del silenzio lasciato dall'assenza della parola scritta. I libri senza parole sono paradossalmente in grado di stimolare anche l'apprendimento linguistico, sia attraverso la meraviglia espressa verbalmente dal bambino, sia attraverso l'ascolto verso la parola esplicativa dell'adulto che accompagna la "lettura" del bambino (Serra, 2021; Faeti, 2011; Ricchiuti, 2023; Gentile, 2019). Lo scarabocchio narra in modo meno sequenziale e organico del *silent book*, ma di certo in modo più sintetico e fortemente rappresentativo. Spesso un bambino non si sazia di un foglio; la sua necessità di procedere nel suo "narrare" riempie tanti fogli e spazi. Personalmente mi piace definire questo tipo di narrazione "poetica", perché imbevuta e costituita da immagini, rispetto a quella più tradizionale prosastica costituita da "parole".

Ogni scarabocchio è unico e riflette l'individualità dell'artista. Questo atto di espressione personale può essere particolarmente significativo per gli allievi che potrebbero avere difficoltà a comunicare i loro sentimenti o pensieri in altre forme. Lo scarabocchio offre loro uno spazio sicuro per esplorare e manifestare le proprie emozioni e idee senza il timore di giudizio o critica. Piaget (1975) sostiene che il bambino pensa e osserva come disegna (Vinella, 2013, pp. 1-2). Per Arnheim (1971), mediante il disegno, il bambino realizza non un'imitazione bensì un'invenzione, ovvero realizza la scoperta di un equivalente che contiene le qualità salienti del modello. Percepire e rappresentare una cosa significa trovare, nella sua struttura, una forma (la forma nel primo caso è compresa, nel secondo caso è riprodotta): quando il piccolo traccia un cerchio per raffigurare una testa, questo cerchio non gli è suggerito dall'oggetto osservato, è invece una autentica invenzione, una conquista alla quale egli perviene solo dopo una laboriosa e faticosa serie di tentativi.

Percepire è costruire intellettualmente e, se il bambino disegna le cose come le percepisce, questo accade perché non può percepirle senza concepirle. Con il disegno, il bambino creativo fa esperienza del mondo e lo conquista (Piaget, 1972).

Nell'attività grafica infantile, il disegno è testimonianza di qualcosa che il bambino vive (e di cui fa esperienza diretta); esso permette di rivivere quelle sensazioni, quelle emozioni che, giorno dopo giorno, si vanno strutturando in lui come universo dei sentimenti. Esso è prototipo espressivo dell'intera personalità, via d'accesso privilegiata allo spazio interiore, con tutti i suoi stati d'animo, i suoi desideri, le sue paure, i suoi bisogni. Con il disegno, il bambino creativo si rifà alla realtà per inventare una *realtà altra e propria* (Vinella, 2013, p. 1).

Per gli studenti con inclinazioni artistiche, lo scarabocchio può rappresentare veramente il punto di partenza per l'esplorazione artistica. Ciò può stimolare il desiderio di imparare tecniche artistiche più avanzate e favorire lo sviluppo di un interesse duraturo per le arti visive. Anche per gli studenti che non aspirano a diventare artisti professionisti, l'esposizione al processo creativo può contribuire a un apprezzamento più profondo per l'arte e la cultura.

Nicolini (2021, p. 1), trattando del museo di Oslo dedicato all'arte infantile, osserva come il Novecento apra la discussione sul valore estetico dell'arte infantile, ma anche sul rischio di confondere bambini e artisti, senza ovviamente nulla togliere al potenziale creativo dello scarabocchio per il bambino che sta evolvendo.

In un'ottica transculturale, non si considera qui come lo scarabocchio possa diventare esso stesso cifra dello sviluppo artistico di un autore, ma vogliamo provare, a livello solo dimostrativo, a cercare nella storia dell'arte ritratti di bambini alle prese con materiale scrittorio e penna, che svelano uno sguardo per così dire "pedagogico" della sensibilità dell'artista che li ha ritratti.

Vorrei chiudere questa riflessione con una breve esemplificazione riferita a opere di artisti famosi che pongono al centro della loro attenzione il bambino in una fase in cui, alle prime armi, apprende la scrittura oppure non vi è ancora giunto e – come sanno fare i grandi maestri – lo sguardo acuto dell'autore evidenzia tutto l'atteggiamento di concentrazione e interesse per il gesto eseguito che i bambini sanno mettere in quello che fanno, se davvero è per loro importante.

Procedo a ritroso e parto dal secolo XIX. Albert Anker dipinge nel 1882 *Bambini con lavagnetta*, ora in una collezione privata. Nella vastissima produzione del pittore svizzero sull'infanzia, molti sono i dipinti che richiamano la scuola e più in generale l'apprendimento e la pratica della scrittura e della lettura. Vicino ai metodi di Pestalozzi, Anker osserva l'infanzia con sensibilità sia nel rapporto tra coetanei, sia nel rapporto con gli adulti o gli anziani. Nel quadro citato due bambini sono di fronte ad un tavolo su cui poggia una lavagnetta. La loro somiglianza lascia intuire trattarsi di fratelli. Il più grandicello abbraccia e guida amorevolmente il piccolino, di forse due anni, che impugna un gessetto e sorridendo cerca di tracciare qualche segno sull'ardesia. Si notano distintamente scarabocchi circolari prodotti dal tratto leggero del gessetto impugnato con poca perizia dal piccolino, in modo troppo inclinato.

Qui si concentrano divertimento e voglia di sperimentare, l'insegnamento del più grande, l'apprendimento del più piccolo.

Nel 1655, Rembrandt dipinge *Tito che studia* noto anche come *Tito al leggio*, conservato nel Museum Boymans van Beuningen di Rotterdam. Il pittore guarda con amore il figlio piccolo, cui poi dedicherà altri ritratti durante la sua crescita, fino alla morte avvenuta nel fiore della gioventù. Tito probabilmente, nel quadro del 1655, ha già appreso a scrivere: lo dimostra il modo disinvolto in cui impugna la penna e sorregge con noncuranza astuccio e calamaio, ma è l'espressione di Tito, che appoggia il mento sulla mano che mantiene tuttavia la penna, sopra un plico di fogli affastellati sul banco, che rivela il potere della scrittura. Il bambino si è fermato un attimo nel suo lavoro, lo sguardo è distante e assorto, proprio come chi ha raggiunto una concentrazione che darà luogo ad espressione creativa.

L'uso della luce e dell'ombra, la rappresentazione realistica e l'attenzione ai dettagli, la profondità psicologica del soggetto e la capacità dell'artista di creare narrazioni visive hanno reso Rembrandt un "poeta" della pittura, capace di trasmettere emozioni senza tempo, come questa che lega un padre al figlio.

Infine, Giovan Francesco Caroto dipinge *Fanciullo con disegno* nel 1523; il quadro è conservato ora nuovamente, dal 2016, nel Museo di Castelvecchio a Verona, dopo un trafugamento. Qui l'opera creativa prodotta dal bambino è già stata completata: il fanciullo la mostra compiaciuto all'osservatore. Nel pieno del Rinascimento, fiducioso nella potenzialità umana, sul foglio tenuto stretto dal bambino è raffigurata una figura umana con alcuni tentativi incompiuti sullo sfondo. Il bambino è contento, c'è l'orgoglio di mostrare il proprio lavoro, forse di riconoscersi in esso. E il disegno del bambino (della fase schematica del disegno nello sviluppo infantile!) è un disegno contemporaneo: segno palese che gli scarabocchi non hanno tempo.

#### 4 Conclusioni

In conclusione, il valore dello scarabocchio nella pedagogia è multiforme e sostanziale. Attraverso la sua capacità di esprimere e stimolare la creatività, migliorare la concentrazione, promuovere l'espressione individuale, sostenere l'apprendimento e nutrire lo sviluppo artistico, lo scarabocchio offre agli educatori un prezioso strumento per arricchire l'esperienza educativa degli studenti. Integrare attivamente lo scarabocchio all'interno dell'ambiente educativo può favorire un apprendimento più completo, coinvolgente e personalizzato, consentendo agli studenti di scoprire il potenziale creativo che risiede in loro.

Lo scarabocchio consente, senza mediazione alcuna che non sia quella del mezzo scrittorio utilizzato, di trasmettere l'esperienza vissuta intimamente in una rappresentazione grafica, senza soluzione di continuità tra pensiero e resa grafica conseguente.

Quando Dante, nel canto XXIV del Purgatorio, incontra Bonagiunta da Lucca, definisce la corrente dello Stil Novo e lo caratterizza per il suo “[notare Amore] a quel modo / ch’è ditta dentro”, cioè uno stile che si fa vicino portatore del sentimento, reso attraverso la parola nel modo più schietto possibile.

Lo scarabocchio rappresenta lo slancio vitale del bambino come esso “detta dentro”; è l’esternazione grafica libera e non interrotta dell’immersione in un’esperienza emotiva unica e pertanto creazione individuale e originale.

### Riferimenti bibliografici

- Angelini C. (2022). La grammatica del segno: imparare a scrivere nella scuola primaria con l’esercizio quotidiano e strumenti scrittori ergonomici. *Graphos*, I, 1, 2022, pp. 99-118.
- Angelini C., Manetti E. (a cura di) (2018). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Arnheim R. (1971). *Arte e percezione visiva* (1954). Milano: Feltrinelli.
- Belpoliti M. (2018). Scarabocchi. *Doppiozero* (www.doppiozero.com), pp. 1-5.
- Bernson M. (1978). *Dallo scarabocchio al disegno. Evoluzione grafica del bambino dai 3 ai 6 anni*. Roma: Armando.
- Dal Piaz R. (1964). *Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*. Brescia: La Scuola.
- De Bono E. (2010). *Creatività e pensiero laterale* (1970). Milano: Rizzoli.
- Faeti A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l’infanzia*. Roma: Donzelli.
- Gainotti G. (2014). È utile che i bambini continuino a scrivere a mano? *Crusca per voi*, II, 2014, n. 49, p. 4.
- Garista P. (2020). Di-segno In-segno. Il disegno come arto-graphic literacy per espandere e documentare il potenziale umano. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 1, pp. 438-450.
- Gentile A. (2019). L’io, l’ombra e la soglia creativa. *La creatività. Atti del Convegno di Studi Interdisciplinari*, Roma, 29-30 maggio 2019, pp. 9-24.
- Lowenfeld V., Lambert Brittain W. (1967). *Creatività e sviluppo mentale*. Giunti: Firenze.
- Munari B. (1996). *Prima del disegno*. Mantova: Corraini.
- Nicolini S. (2021). Scarabocchi. L’arte dei bambini. *Doppiozero* (www.doppiozero.com), pp. 1-9.
- Piaget J. (1972). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Piaget J. (1975). *I meccanismi percettivi*. Firenze: Giunti Barbera.
- Pratelli M. (2022). *Disgrafia e difficoltà grafo-motorie. Valutazione, intervento e prevenzione*. Trento: Erickson.
- Ricchiuti P. (2023). Letteratura per l’infanzia: una narrazione per immagini. *La letteratura per l’infanzia e l’adolescenza. Nuove questioni e prospettive epistemologiche*, CQAI, V, 39, pp. 88-99.
- Schiavetti A. (a cura di) (2015). *Jean Tinguely. I filosofi*. Catalogo della mostra (Cecina, 27 giugno - 20 settembre 2015). Pontedera: Bandecchi e Vivaldi.

- Serota N. (2009). *Cy Twombly*. Milano: Electa.
- Serra A. (2021). L'infanzia, i "libri silenti" e il ruolo dell'immagine. *Contributi e idee*, Servizio Marconi TSI - USR-ER, 2021, <https://wp.me/paCImL-1ch>.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: ETS.
- Travaglini R. (2022). Scrittura a mano versus scrittura digitale: conflitto o integrazione? *Graphos*, I, 1, 2022, pp. 35-46.
- Vinella M. (2013). Forme di linguaggio ai margini. Il disegno infantile. *MeTis*, III, 2, pp. 1-3.
- Vygotskij L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (1930). Roma: Editori Riuniti.

# Studi e ricerche



# Scrittura a mano a confronto con quella digitale in studenti universitari che saranno maestri

Francesca Anello\*

*Riassunto:* Scrivere a mano con una penna o una matita è significativamente diverso dallo scrivere utilizzando un dispositivo digitale. Scrivere a stampatello, in corsivo o digitare su una tastiera, sono modalità associate a schemi cerebrali differenti, ognuno dei quali dà luogo a un prodotto diverso. La diffusione della scrittura in digitale alimenta il timore di un impoverimento della scrittura a mano, le cui conseguenze a livello di sviluppo cognitivo, percettivo, motorio e linguistico, in particolare nei bambini e nei ragazzi, sono state recentemente evidenziate. Diversi contributi di studio, di matrice neuroscientifica, hanno cercato di precisare gli aspetti del problema, nel tentativo di definire vantaggi e limiti della scrittura digitata a confronto con quella manuale. Nel presente contributo sono sintetizzate le riflessioni più rilevanti che emergono dalla letteratura scientifica sul tema. Inoltre, si discutono gli esiti di uno studio esplorativo realizzato su 251 studenti universitari; l'indagine ha inteso saggiare l'ipotesi di una eventuale diversità di sviluppo della capacità di espressione scritta dei concetti formulati dallo studente, a seconda della modalità di scrittura usata (a mano o digitata), per prendere appunti, fare domande e fornire risposte.

*Parole chiave:* scrittura a mano, scrittura digitata, alfabetizzazione, concettualizzazione, studenti universitari.

*English title:* Handwriting versus typewriting in university students who will become teachers.

*Abstract:* Handwriting with a pen or pencil is significantly different from writing using a digital device. Writing in block letters, cursive or typing on a keyboard are modalities associated with different brain patterns, each of which gives rise to a different product. The spread of typewriting fuels the fear of an impoverishment of handwriting, the consequences of which have recently been highlighted, especially in children and young people, in terms of cognitive, perceptible, motor and linguistic development. Several neuroscientific studies have tried to clarify aspects and contours of the problem, trying to define the advantages and limits of typewriting compared to manual writing. In this paper, we have summarized the most relevant reflections, emerging from the scientific literature on the subject. Furthermore, the results of an exploratory study carried out on 251 university students are discussed; the survey aimed to test the hypothesis of possible different developments of the written expression capacity related to the concepts formulated by the students, according to the writing method used (by hand or typed), for taking notes, asking questions and providing answers.

*Keywords:* handwriting, typewriting, literacy, conceptualization, university students.

\* Università degli Studi di Palermo. Email: francesca.anello@unipa.it.



## 1 Introduzione

La modalità di scrittura di bambini e adulti è stata oggetto, negli ultimi anni, di un drastico cambiamento dovuto alla diffusione dei mezzi digitali. Gli studenti ricorrono sempre meno a carta e penna per prendere appunti a lezione, per scrivere sintesi logiche e strutturate degli argomenti di studio, o semplicemente per segnare un promemoria. Nelle aule scolastiche e universitarie, smartphone, tablet, notebook sempre disponibili e in mano a studenti e a docenti accompagnano i processi di insegnamento-apprendimento modificando azioni ed esiti.

I dispositivi di scrittura digitale stanno sostituendo la scrittura a mano, ciò sembra impedire un'adeguata evoluzione personale della scrittura, che rischia di rimanere scolastica anche negli studenti universitari (Mangen *et al.*, 2010; Radesky *et al.*, 2015). Gli studenti preferiscono lo stampatello al corsivo, scelgono la videoscrittura ogni volta che è possibile, manifestano una forma grafica infantile che non corrisponde alla loro età e al loro livello culturale.

L'impovertimento della scrittura a mano è testimoniato da una produzione spesso illeggibile o troppo lenta di bambini e ragazzi; essi stanno sostituendo il movimento della mano che traccia i segni grafici con il semplice clic su una tastiera o un movimento sullo schermo.

Alcuni studiosi sostengono che nei prossimi anni non sarà più necessario scrivere a mano, perché le tastiere e i touchscreen sostituiranno la scrittura manuale facilitandone l'attività; altri, invece, sono contrari al dominio della tecnologia e ritengono importante la scrittura a mano e il suo apprendimento. La domanda è se siamo di fronte solo a un cambiamento tecnico nella produzione di segni, o se al diverso modo di scrivere corrispondono cambiamenti nell'attività mentale, che possono produrre conseguenze negative a livello del pensiero e dell'espressione.

Siamo consapevoli che la diffusione degli strumenti digitali provoca importanti cambiamenti nella società tanto da imprimere caratteristiche alla *net generation* (Tapscott, 2011). Le tecnologie cambiano il modo in cui viviamo, ma anche il funzionamento dei nostri cervelli, in modo rapido e profondo (Siemens, 2005; Carr, 2010; Prensky, 2012). Ciò incide sulle capacità di apprendere, di elaborare le informazioni, di mantenere la concentrazione e di consolidare le conoscenze.

Le scoperte sulla neuroplasticità del cervello mostrano che gli strumenti usati dall'uomo modellano il funzionamento della sua mente, rafforzando alcuni circuiti neurali e indebolendone altri. La nostra mente lavora con gli strumenti che usiamo per leggere, scrivere e manipolare le informazioni (De Kerckhove, 2009). Il cervello di chi ha imparato a leggere è diverso da quello degli analfabeti, per quanto riguarda la comprensione del linguaggio e per il modo in cui si elaborano i segnali visivi, si ragiona e si archiviano i ricordi (Dehaene, 2007; Wolf, 2007).

Anche l'azione di scrittura manuale presuppone l'attivazione diffusa e integrata del sistema nervoso, coinvolge diversi processi cognitivi e sensoriali, è un

compito lento e graduale che richiede l'uso di sistemi operativi e di controllo multipli. Apprendere l'abilità di scrittura è determinante sia nello sviluppo dei bambini (Ferreiro, 2007; Kiefer *et al.*, 2015), sia nell'organizzazione delle conoscenze e nell'elaborazione concettuale degli adulti (Kiefer, Velay, 2016). Come processo di apprendimento che accompagna la persona per tutta la vita, il concetto di scrittura a mano si lega a quello di *lifelong learning*.

Una probabile scomparsa del gesto scrittorio può avere diverse conseguenze. Gli studiosi propongono che essa sia riconosciuta dall'UNESCO patrimonio dell'umanità; intanto, su iniziativa di associazioni americane, dal 1977 si celebra la giornata mondiale della scrittura a mano (l'*Handwriting Day* è il 23 gennaio). Assistiamo a un declino della scrittura a mano, ma non possiamo rimanere indifferenti di fronte a dichiarazioni dell'inutilità del suo insegnamento. In Italia dal 2015 l'associazione SMED (Scrivere a Mano nell'Era Digitale) riunisce insegnanti e calligrafi, organizza corsi per tutelare e valorizzare la funzione pedagogica ed espressiva dello scrivere a mano, per evitare un indebolimento della motricità fine, della memoria visuale e motoria, dell'organizzazione cognitiva e della capacità di esprimersi in modo unico e immediato.

Questo contributo riflette sul rischio di una perdita di importanza della scrittura manuale, e con essa del potere dello studente di ideazione e concettualizzazione, di pensiero critico, di espressione fluida, di elaborazione originale, di proprietà linguistica. Dopo una breve rassegna di studi, si presenta un'indagine condotta per tre mesi su 251 studenti universitari, maestri in formazione, differenziati secondo l'uso della scrittura a mano o della scrittura su tastiera.

Sono stati confrontati circa quattromila testi manoscritti con altrettanti testi in digitale per verificare eventuali differenze di capacità riguardo a: elaborazione di idee; organizzazione dei contenuti studiati; espressione di conoscenze. Usando uno strumento di osservazione adattato da precedenti studi, che considera la capacità di composizione scritta come prodotto-processo, sono stati analizzati in totale 7.530 brevi testi.

Indubbiamente, è stato poco il tempo durante il quale il singolo studente ha scritto a mano o sulla tastiera per potere affermare che la diversità nei tre tipi di risultati (elaborazione, organizzazione, espressione) dipenda dalla modalità di scrittura; inoltre, la scelta e la composizione del campione non consentono di generalizzare gli esiti. I dati emersi si propongono come stimoli per la sensibilizzazione sul problema, ci dicono che è fondamentale iniziare una riflessione più accurata. In particolare, il valore del presente contributo sta nell'aver messo a punto una tecnica di analisi delle produzioni scritte dei due gruppi di studenti che può essere usata con campioni più ampi.

## 2 Virtualizzazione della scrittura

Oggi si scrive dovunque e per raggiungere chiunque, si pianifica il testo in modo diverso, si digita e si risponde rapidamente. La scrittura su tastiera si realizza con testi brevi (brachigrafia) e veloci (tachigrafia) e comporta dei cambiamenti a livello di sintassi: proposizioni subordinate scarse; raro uso di connettivi; frasi imperniate su una sequenza di verbi. In essa è caratteristico un lessico colloquiale, fatto di abbreviazioni, *emoticon* e punteggiatura emotiva. Nella scrittura digitata è frequente il ricorso ad acronimi e la riduzione dei digrammi (k in sostituzione di ch). Antonelli (2016) chiama e-italiano la varietà di lingua diversa dall'italiano scritto tradizionalmente inteso.

Chi è abituato a scrivere su un dispositivo digitale presenta delle difficoltà quando deve scrivere a mano, perché l'abitudine a schiacciare tasti e vedere le lettere che appaiono su uno schermo diminuisce notevolmente l'abilità di tradurre i pensieri della scrittura corsiva ad alta voce. Manetti (2015), Angelini *et al.* (2018) puntualizzano che la scrittura digitalizzata, effetto virtualizzato di algoritmi informatici non legati all'azione coordinata mente-mano, né alla forza espressiva dei moti scrittori, tende a sostituire la scrittura come prodotto diretto della mano.

In molte scuole nord-europee, l'apprendimento della scrittura a mano ha assunto un ruolo didattico supplementare a quello della scrittura su dispositivo digitale. Negli Stati Uniti le linee guida della scuola pubblica prevedono l'obbligo dell'insegnamento della scrittura a mano solo fino al primo anno di scuola primaria: la maggior parte delle scuole americane preferisce sostituire le lezioni di *handwriting* con quelle di *typewriting*.

La deriva verso la scrittura su tastiera o verso forme semplificate di scrittura manuale (lo stampatello rispetto al corsivo) riduce gli stimoli di produttività ideativa e linguistica e rallenta perfino la comprensione nella lettura. Bambini e ragazzi sembrano diventati incapaci di organizzare autonomamente un foglio e hanno perso l'abilità motoria adeguata a vergare con facilità e con un tracciato morbido e flessibile i caratteri alfabetici. Una conseguenza del digitale può essere la mancata acquisizione della manualità fine nei bambini.

Questi cambiamenti nelle abitudini di scrittura hanno, innanzitutto, un chiaro impatto sulle abilità sensomotorie di base. È stato dimostrato che negli adulti un'alta frequenza di utilizzo della tastiera nella produzione di testo scritto nella vita di tutti i giorni è correlato a un decremento della capacità di produrre movimenti della mano controllati con precisione (Sulzenbrück *et al.*, 2011). La mancanza di esercizio della manualità fine comporta, inoltre, minore capacità di fare anche in altri ambiti, in cui sono necessarie scioltezza e precisione delle operazioni manuali. Alla minore capacità di fare corrisponde un linguaggio meno preciso e più limitato. La memoria meno sollecitata è meno pronta a conservare e richiamare esperienze.

Il processo coinvolto nella scrittura a mano differisce da quello della videoscrittura, innanzitutto da un punto di vista senso-motorio. Quando si scrive a

mano, il cervello riceve un feedback motorio e un feedback sensoriale legati al contatto delle dita con la penna e il foglio di carta. Chi scrive a mano deve dare una forma alle lettere eseguendo uno specifico movimento. L'impegno dell'arto scrivente è quello di modulare l'azione e la forza dei diversi movimenti necessari per scrivere. Esiste un rapporto diretto tra l'atto motorio dello scrivente e il prodotto grafico ottenuto grazie ad una esperienza che coinvolge tutto il corpo.

I muscoli che eseguono la scrittura riproducono un'immagine interna, programmata dai circuiti centrali preposti all'atto grafico. Le strutture cerebrali sono poi connesse ai sistemi sensoriali, infatti una lettera viene prima percepita e analizzata visivamente. La scrittura è collegata con la memoria visiva e motoria e non può realizzarsi senza il ricordo del gesto grafico e del movimento necessario per la sua esecuzione (Longcamp *et al.*, 2011).

Scrivendo su carta, gli occhi e i movimenti della mano seguono la creazione della lettera, si può osservare il risultato concreto del gesto con cui si traccia la sua forma. Questo facilita la memorizzazione dei caratteri e il riconoscimento visivo. Di contro, l'uso sostitutivo della tastiera impedisce la rappresentazione e la memorizzazione dei caratteri di scrittura, in quanto il cervello memorizza solo una mappa della tastiera. Scrivendo a mano si crea una rappresentazione interna delle lettere che coinvolge l'integrazione delle aree visive e motorie del cervello e si attivano le aree cerebrali in relazione con l'ortografia, il suono e il significato delle parole.

Accanto a quelle percettive e di motricità fine, scrivere a mano favorisce lo sviluppo di molte altre aree cerebrali. De Cagno *et al.* (2013) evidenziano che, per scrivere a mano, occorre avere il controllo delle componenti prassiche (coordinazione oculo-motoria e velocità nella produzione dei grafemi), linguistiche (processi fonologici e ortografici) e cognitive (pianificazione del messaggio e revisione del testo). Quando lo scrivente automatizza il gesto grafico, può personalizzare la sua grafia rendendola unica e inimitabile.

A tal proposito, Biasetton (2018) precisa che la scrittura dice molto di noi, ci rappresenta ed è manifestazione della capacità di esserci, è arte della parola e sollecitazione alla creatività, è diversa dalla scrittura degli altri. La calligrafia lascia sempre intravedere una parte di pensiero personale e rispecchia i tempi personali di scrittura.

L'abitudine a usare mezzi digitali può provocare una perdita della capacità di produrre i segni e di organizzarli in un testo, di ragionare, di elaborare le informazioni, di ri-pensare. Nei bambini la mancanza degli esercizi di grafia propedeutici alla scrittura può ripercuotersi nella mancanza di acquisizione delle abilità motorie fini e dello schema motorio, ma anche nello sviluppo di altre capacità.

Ferreiro e Teberosky (1979) hanno indagato lo sviluppo grafico infantile precisando che il percorso per arrivare alla scrittura corretta non è breve, ma è fondamentale perché risulta segnato da ipotesi che il bambino formula e verifica su ciò che può essere scritto e sui modi in cui si può scrivere (cioè sul funzionamento del codice scritto). Per mezzo di scritture spontanee spesso definite scarabocchi, lo strumento grafico del bambino prende forma articolandosi nei movimenti di

iscrizione e progressione, che permettono la costruzione della forma delle lettere e la concatenazione delle forme costruite. Con la coordinazione tra i segmenti del braccio (dita, mano, polso, gomito, spalla), il bambino ottiene i movimenti fluidi e ritmici della scrittura.

Il modo in cui le modalità di scrittura influenzano le prestazioni di lettura e di scrittura nei bambini all'inizio dell'alfabetizzazione è discusso in modo controverso. McMaster e Roberts (2016) evidenziano che pre-scrittura e scrittura a mano rimangono importanti obiettivi della scuola primaria, di contro nei programmi di istruzione scolastica primaria di alcuni paesi, nordeuropei e americani, la digitazione su dispositivi digitali ha già sostituito la scrittura a mano.

Riguardo all'influenza di queste modalità di acquisizione della lingua scritta, scrittura a mano contro scrittura su tastiera, sono possibili due approcci teorici concorrenti. Da un lato, la facilità di digitazione sui dispositivi digitali può accelerare la lettura e la scrittura nei bambini piccoli, che hanno capacità sensomotorie meno sviluppate. Dall'altra parte, l'accoppiamento significativo tra azione e percezione durante la scrittura, che stabilisce tracce di memoria sensomotoria, può facilitare l'acquisizione del linguaggio scritto.

La prima visione evidenzia che il programma motorio associato alla digitazione è più semplice di quello associato alla scrittura a mano, e che i bambini interagiscono intuitivamente con i dispositivi digitali. La facilità di digitazione è un argomento a favore dell'apprendere a scrivere su tastiera per accelerare la scrittura (Doughty *et al.*, 2013; Zheng *et al.*, 2013, p. 89).

Tuttavia, quando si confronta la scrittura a mano con la digitazione, è necessario considerare non solo la facilità dei programmi motori, ma anche la loro qualità e le esperienze sensomotorie e percettive associate: visive, propriocettive (aptiche e cinestetiche), tattili; Mangen e Velay (2010) chiariscono che la scrittura a mano richiede la riproduzione accurata della forma di ogni lettera, mentre nella scrittura su tastiera il programma motorio non è correlato alla forma della lettera e, di conseguenza, non è presente tale componente grafo-motoria<sup>1</sup>. Per James e Engelhardt (2012), i programmi motori associati allo scrivere a mano forniscono un'ulteriore traccia mnestica informativa contribuendo alla rappresentazione della forma di una lettera<sup>2</sup>.

Le interazioni tra azione e percezione sono alla base delle teorie della *embodied o grounded cognition*, che affermano che la cognizione è essenzialmente fondata su modalità sensoriali e sistemi motori specifici (Barsalou *et al.*, 2003; Gallese *et*

<sup>1</sup> Lo studio franco-norvegese di Mangen e Velay (2010) focalizza l'attenzione sul concetto di "percezione aptica", definita come una combinazione di percezione tattile e di movimenti volontari; essa incorpora informazioni cutanee e informazioni cinestetiche. *L'haptics of writing* afferisce alla relazione mano-cervello, cioè alla componente sensomotoria e percettiva del gesto grafico.

<sup>2</sup> La scrittura a mano sviluppa nei bambini il circuito neuronale di trattamento delle lettere (*letter processing*), che comprende le aree visive e motorie del cervello (James *et al.*, 2012). Il cervello impara a riconoscere una determinata lettera nelle molteplici varianti della sua riproduzione scritta.

al., 2005; Kiefer *et al.*, 2012). I meccanismi di accoppiamento azione-percezione influenzano il riconoscimento e la discriminazione delle lettere, la lettura e le prestazioni di scrittura. Gli studi basati su tecniche di *neuroimaging* confermano che il riconoscimento visivo di lettere familiari attiva le aree visive, ma anche regioni motorie del cervello nei soggetti che hanno imparato a scrivere a mano, rispetto a quelli che hanno sempre usato la tastiera (Longcamp *et al.*, 2005; James *et al.*, 2006; Longcamp *et al.*, 2008).

Le diverse teorie nel campo della concettualizzazione, della percezione e dell'azione ipotizzano dunque una superiorità della scrittura a mano rispetto a quella su tastiera per la qualità dell'elaborazione visiva. Il recente studio di Kiefer *et al.* (2015) sui bambini tedeschi supporta la teoria azione-percezione ipotizzando un'influenza facilitatrice delle rappresentazioni sensomotorie stabilite durante la scrittura a mano.

La continuità tra attività mentale e attività motoria, tra percezione e manualità, può essere determinante per lo sviluppo di capacità nei nostri allievi. Nell'esperimento didattico *Nulla dies sine linea*, Vertecchi (2016) ha proposto a 400 alunni della scuola primaria italiana (classi terze, quarte e quinte) di dedicare ogni giorno tempo per scrivere a mano un pensiero di quattro, cinque o sei righe. I risultati hanno evidenziato un miglioramento della qualità del linguaggio, maggiore profondità di pensiero e un accrescimento della competenza linguistica nei bambini che hanno partecipato allo studio.

Dalla breve sintesi di studi esposti si ricava che un uso continuo di dispositivi digitali per scrivere possa produrre nei soggetti un indebolimento delle operazioni mentali, delle capacità sensoperceptive e motorie. Travaglini (2022) insiste a non abbandonare la scrittura a mano necessaria per arricchire il lessico, per sviluppare le capacità mnemoniche, la comprensione della lettura, il pensiero critico. Da parte sua, Benvenuto (2022) suggerisce di praticare forme di scrittura comunicativa e creativa attraverso l'ibridazione della scrittura tradizionale con la scrittura digitale.

Indubbiamente, imparare a scrivere a mano non è facile per tutti e alcuni bambini possono incontrare ostacoli. L'identificazione dei bambini a rischio di difficoltà di scrittura a mano (Dinehart, 2015) e una valida diagnosi della *writing readiness* (Pinto *et al.*, 2022) possono consentire un intervento precoce nella scuola dell'infanzia, per prevenire problemi di scrittura ed effetti secondari negativi in età e classi scolastiche successive.

### ③ Indagine su studenti universitari

Lo studio si caratterizza come un'indagine esplorativa sulle capacità di concettualizzazione e di espressione scritta in un gruppo di studenti universitari del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Palermo, frequentanti l'insegnamento di Didattica della lettura e della scrittura nell'a.a. 2022-2023. Si è

inteso verificare l'esistenza di differenze tra gli studenti che scrivono e mano rispetto a quelli che scrivono in digitale riguardo ai processi mentali di ideazione, astrazione, pianificazione, coerenza, coesione, sintesi, elaborazione delle informazioni.

Si può interpretare una composizione scritta quale manifestazione della capacità di orientare l'attività intellettuale, cioè della comprensione e del ragionamento, del pensiero convergente e divergente, del pensiero critico. Ci si è domandati quanto la scrittura, manuale o digitale, attivi e mobiliti nei maestri in formazione le abilità di: organizzazione sistematica delle idee in un piano di esposizione; strutturazione logica dei pensieri; attinenza al tema; completezza dell'elaborato; quantità delle considerazioni; varietà lessicale; originalità; senso critico.

La disposizione razionale dei pensieri, l'ordine interno di articolazione delle singole frasi e delle informazioni messe in relazione in una sequenza logica è un aspetto del *convergent thinking*: è il luogo della deduzione se per essa intendiamo la possibilità di conclusioni necessarie e logiche (Guilford, 1967). Originalità, facilità di parola e di associazione, flessibilità e fluidità sono aspetti del *divergent thinking* quale attributo distintivo del pensiero creativo. Il pensatore divergente tende a volgere la mente verso direzioni nuove ed imprevedute; è riluttante ad accondiscendere a soluzioni ovvie e date; ridefinisce e trasforma il conosciuto. La creatività nasce dalla capacità di generare ed elaborare le informazioni dopo averle comprese, organizzate, generalizzate e trasferite.

Il pensiero creativo si integra con le abilità di pensiero critico riguardante la riorganizzazione dinamica della conoscenza in modi significativi e utilizzabili e la valutazione (Jonassen, 2000).

Non è sufficiente scrivere in modo ordinato, originale e critico, occorre avere coscienza del suo uso rispetto alla funzione del messaggio, al destinatario, alla necessità di capire e di essere capiti; queste abilità delimitano il campo della consapevolezza linguistica e della correttezza grammaticale.

### Metodologia

Il percorso di scrittura dei futuri maestri ha previsto tre compiti di scrittura, nella forma di esercitazioni in aula, che sono stati proposti agli studenti con consegne di elaborazione concettuale, di costruzione e stesura di brevi testi con indicazione del destinatario, dello scopo e della situazione. La composizione scritta è stata preceduta da un lavoro preparatorio articolato in varie situazioni e attività: a) discussione in piccolo gruppo per la rielaborazione di contenuti in forma problematica; b) riflessione condivisa in coppia (diade) su prospettive emergenti; c) organizzazione degli argomenti di studio, ricostruzione e rappresentazione dei contenuti. Sono state organizzate attività propedeutiche di tipo riflessivo e critico, privilegiando il passaggio da una scrittura associativa (*knowledge-telling*) ad una comunicativa e creativa (*knowledge-transforming*).

Gli studenti di terzo anno iscritti all'insegnamento di Didattica della lettura e della scrittura erano 289, tra questi 251 soggetti (234 femmine pari al 93% e 17

maschi pari al 7%) hanno scelto di partecipare allo studio; essi avevano un'età compresa tra 20 e 40 anni (media 22,6 con dev.st. 3,7 e moda 21). Per quanto riguarda la provenienza dalla scuola secondaria di II grado, il campione era così distribuito: 44 studenti (pari al 18%) avevano frequentato il liceo delle scienze umane; 62 studenti (25%) provenivano dal liceo classico; 67 studenti (27%) avevano frequentato il liceo scientifico; 25 studenti (10%) avevano frequentato il liceo linguistico; 8 studenti (3%) avevano studiato nei licei artistici mentre i restanti 45 studenti (17%) provenivano da istituti tecnici e professionali. Inoltre 17 studenti (7% del campione) erano già in possesso di una laurea.

Considerando la modalità consueta di prendere appunti durante la lezione, a mano o scrivendo su supporti tecnologici e dispositivi digitali, gli studenti sono stati assegnati, previa ricognizione della loro preferenza, ai relativi gruppi da ora in poi denominati “manuali” (n=125) e “digitali” (n=126).

I tre compiti di scrittura sono stati somministrati su entrambi i gruppi di studenti. Ogni esercitazione, o prova, era composta da 10 affermazioni relative ai contenuti di studio. Si chiedeva allo studente di scrivere una breve sintesi (compito) con l'obiettivo di chiarire e precisare l'argomento (scopo) oggetto del quesito ad insegnanti esperti (destinatari). Ogni elaborazione scritta non poteva essere lunga più di 30 parole in un tempo massimo pari a 100 minuti. Il prodotto scritto era consegnato in formato cartaceo a mezzo di fogli A4, senza righe né quadretti, per gli studenti manuali; con un modulo Google per gli studenti digitali.

L'indagine si è svolta nel corso di tre mesi, dal 3 ottobre al 22 dicembre 2022. La rilevazione è stata effettuata più volte con una distanza temporale di 25 giorni. Sono state analizzate più di settemila composizioni scritte nella forma di brevi testi; la verifica delle risposte degli studenti alle affermazioni-quesiti è stata effettuata sulla base delle capacità implicate in tre aree di competenza, di seguito presentate con i loro indicatori.

- A. Elaborazione concettuale: attinenza al tema; compiutezza dell'elaborato (flessibilità); quantità delle considerazioni (fluidità ideativa); varietà lessicale (fluidità verbale); strutturazione logica dei pensieri.
- B. Organizzazione critico-creativa: piano di esposizione; ordine e concatenazione delle considerazioni; connessione tra proposizioni e tra periodi; senso critico; originalità.
- C. Espressione e proprietà linguistica: costruzione della frase e del periodo; punteggiatura; grammatica; ortografia; lessico.

La produzione di enunciati linguistici validi e pertinenti si basa su un sistema di conoscenze implicite, cioè su una struttura di concetti che è suscettibile di maturazione nell'uso contestualmente appropriato ed efficace della lingua. Un testo scritto risulta dall'interazione di diversi fattori cognitivi e metacognitivi, affettivi e linguistici: la forza ideativa del pensiero, il progetto testuale, la trasformazione delle idee in parole e quindi la proprietà linguistica, la chiarezza comunicativa, il

rispetto delle regole di composizione.

La competenza di *elaborazione concettuale* riguarda la capacità dello studente di strutturare in modo coerente e conforme (scopo, argomento e destinatario) informazioni, conoscenze, idee. L'attinenza al tema riguarda i contenuti, le considerazioni e le osservazioni adeguate, o divaganti, sull'argomento. La strutturazione logica dei pensieri implica l'instaurarsi di relazioni e confronti, la costruzione di una frase o di un periodo complesso, con sicurezza e immediatezza. Da precedenti indagini si è visto che gli errori che si commettono più frequentemente sono i periodi sconclusionati, sospesi, con anacoluti. Fluidità e flessibilità sono aspetti della creatività: la fluidità ideativa riguarda la quantità delle considerazioni per ciascun aspetto del tema trattato; la fluidità verbale, o varietà lessicale, è la capacità di usare vocaboli differenti e parole non troppo comuni; la flessibilità, o compiutezza dell'elaborato, riguarda il grado in cui il soggetto ha la tendenza a trattare un argomento da vari punti di vista, a vedere i diversi aspetti di un problema.

L'*organizzazione critico-creativa* è la competenza dello studente di utilizzare strategie di raccolta, di organizzazione e di elaborazione delle idee al fine di comporre il testo. L'ordine ideativo ed espositivo riguarda le capacità di pianificare il contenuto del messaggio, selezionando i dati informativi e attribuendo uno spazio a ogni singolo elemento, di disporre le considerazioni in modo sistematico e coeso, di utilizzare nessi appropriati tra le proposizioni; la mancanza di un piano d'esposizione, infatti, porta alla disorganicità del discorso. L'originalità è il modo personale di riflettere, di scegliere e presentare le idee, di rappresentare gli argomenti, di generalizzare e trasferire le informazioni. Il senso critico attiene alla presenza di considerazioni, non comuni o occasionali, che mostrano le capacità di verifica e valutazione, di riflessione e giudizio.

La competenza di *espressione appropriata* riguarda il modo corretto di usare il mezzo linguistico. Nell'espressione scritta la correttezza comporta che lo studente sappia usare frasi e periodi accettabili sintatticamente, senza errori lessicali, ortografici, di punteggiatura. Si tratta di verificare come il soggetto costruisce la forma delle parole in un frase, collega le parole in una frase e più frasi in un periodo, usa modi e tempi verbali, congiunzioni, preposizioni, pronomi, negazioni, ecc.

Per l'analisi delle aree di competenza è stata utilizzata una *check-list* di osservazione della composizione scritta (tab. 1), appositamente costruita e ispirata alla guida per la correzione dei saggi di Calonghi e Boncori (2006).

Lo strumento usato per l'analisi delle risposte degli studenti indaga il ragionamento posto a fondamento del discorso, l'organizzazione logica dei pensieri, le operazioni pragmatiche e comunicative attuate dallo studente; è costituito da tre aree di competenza articolate nei 15 indicatori, come prima descritti, relativi a una serie di comportamenti attesi: coerenza, coesione, struttura delle idee, fluidità, flessibilità, originalità, correttezza formale, senso critico. In particolare,

cinque indicatori si concentrano sull'elaborazione connessa al contenuto, cinque sono relativi all'organizzazione del testo e cinque si focalizzano sulla proprietà linguistica.

Tab. 1: *Check-list* per l'osservazione della composizione scritta

AREE di COMPETENZA	INDICATORI	Si (2 pt.)	In parte (1 pt.)	No (0 pt.)
A. Elaborazione concettuale (max 10)	1. Attinenza al tema			
	2. Compiutezza dell'elaborato			
	3. Quantità delle considerazioni			
	4. Varietà lessicale			
	5. Strutturazione logica dei pensieri			
B. Organizzazione critico-creativa (max 10)	6. Senso critico			
	7. Originalità			
	8. Piano d'esposizione del testo			
	9. Ordine e concatenazione delle considerazioni			
	10. Connessione tra proposizioni e tra periodi			
C. Proprietà linguistica (max 10)	11. Costruzione della frase e del periodo			
	12. Punteggiatura			
	13. Grammatica			
	14. Ortografia			
	15. Lessico			

In riferimento alla specifica competenza di scrittura manifestata dallo studente, sono stati attribuiti 2 punti alla piena presenza (Si), 1 punto alla presenza parziale, 0 punti all'assenza (No). Il punteggio massimo raggiungibile è 30 (max 10 punti in ciascuna area di competenza).

### Risultati

La procedura ha avuto lo scopo di preparare una ricerca tesa a verificare se scrivere o digitare producano effetti differenti nella concettualizzazione e nell'espressione scritta degli studenti universitari. Alla fine di ogni esercitazione, per ciascuno dei 10 brevi testi scritti, è stato assegnato al singolo studente un punteggio da 0 a 2 considerando i 15 indicatori delle aree di competenza previste.

Nella seguente tabella (tab. 2) si mostrano i risultati complessivi dell'analisi quantitativa, per ciascuna area di competenza, sul gruppo di studenti manuali (*hand writer*) e sul gruppo di studenti digitali (*digital writer*). Guardando i dati delle rilevazioni periodiche (I, II e III) si possono confrontare le esercitazioni in una visione d'insieme.

Tab. 2: Concettualizzazione ed espressione scritta in studenti manuali (n=125) e in studenti digitali (n=126)

Aree di competenza	studenti	Rilevazione 1		Rilevazione 2		Rilevazione 3	
		M	Dev.St.	M	Dev.St.	M	Dev.St.

A. Elaborazione (max 10)	manuali	7,97	1,19	8,06	1,30	8,16	1,26
	digitali	6,46	1,41	5,87	1,69	6,29	1,82
B. Organizzazione (max 10)	manuali	7,67	1,17	7,81	1,51	7,90	1,41
	digitali	5,80	1,58	5,27	1,89	5,55	1,97
C. Proprietà linguistica (max 10)	manuali	8,15	1,37	8,04	1,34	7,96	1,28
	digitali	6,21	1,85	5,69	1,90	6,06	1,94
<b>COMPOSIZIONE SCRITTA</b> (max 30)	manuali	23,79	3,49	23,90	3,90	24,02	3,76
	digitali	18,47	4,59	16,83	5,25	17,90	5,55

La tabella non ha la pretesa di anticipare i risultati di una ricerca vera e propria che sarà svolta nel prossimo anno per un periodo più lungo, seguendo gli studenti anche nel secondo semestre. Si è consapevoli che la numerosità del gruppo può ritenersi adeguata, ma la durata delle esercitazioni è troppo breve per trarre delle conclusioni attendibili. Con tale convinzione, si cercherà di discutere alcuni esiti.

La qualità dei testi prodotti dagli studenti manuali è, mediamente, più elevata rispetto ai colleghi digitali. Gli studenti che scrivono a mano mostrano di focalizzare meglio e di più la loro attenzione sulle attività di pianificazione ed organizzazione del testo, richieste per una produzione scritta efficace, e di conseguenza i loro testi risultano più ordinati, coerenti e coesi. Gli studenti manuali sono stati più capaci di disporre sistematicamente le idee e le conoscenze in un testo più chiaro ed efficace. Pianificazione e organizzazione logica sono più rilevanti nel gruppo che ha scritto a mano: coerenza di contenuti, pertinenza degli argomenti e strutturazione logica, sono i risultati che mostrano una maggiore capacità di memorizzazione e rappresentazione concettuale.

I dati confermano lo studio di Mueller e Oppenheimer (2014), nel quale è stato mostrato che prendere appunti a mano permette una migliore comprensione e una memorizzazione più efficace rispetto all'uso dei dispositivi digitali negli studenti universitari.

Si notano differenze nella varietà di aspetti considerati nell'elaborato scritto (completezza e flessibilità), nella presentazione di considerazioni (fluidità), nell'uso di parole diverse, nuove e non ripetute (varietà lessicale). Gli studenti che utilizzano la scrittura manuale, rispetto al gruppo che usa la tastiera, esprimono più concetti usando un maggior numero di parole semanticamente rilevanti.

La presenza di osservazioni critiche è maggiore nel gruppo che ha scritto a mano, nel quale sono anche più evidenti i segni di originalità espressiva: è probabile che la rappresentazione mnemonica e la comprensione del contenuto veicolate dalla modalità scritta manuale incoraggino di più la formulazione di giudizi e l'espressione autentica.

La costruzione di frasi corrette e di periodi di senso compiuto ha una maggiore rilevanza nel gruppo dei manuali. Negli studenti digitali si manifesta frequentemente una qualità più bassa dei testi scritti, sia in termini di contenuti, sia in termini di organizzazione logico-critica. Si può notare che la mancanza di pratica manuale della scrittura negli studenti digitali porta a produrre testi più caratterizzati da errori strutturali e grammaticali e da povertà lessicale.

Lo scrittore digitale si mostra più inesperto e quasi principiante, tende a scaricare dalla memoria tutto ciò che sa su un argomento sfruttando gli indici della consegna di scrittura, come se avvenisse una trascrizione di ricordi disseminati, un'elencazione di conoscenze immediatamente disponibili, senza pianificare e prevedere scopi e tempi di realizzazione. La strategia dello scrittore digitale è diversa da quella dello scrittore manuale che tende a trasformare il testo, che tiene conto di molteplici fattori come gli scopi stabiliti, il problema da risolvere, il piano di scrittura.

Scrivere a mano può accrescere la capacità di pensare e usare il linguaggio, può favorire l'apprendimento e aiutare a tenere a mente le informazioni in modo più significativo e interattivo (rete concettuale).

Come è stato detto dagli studi prima riportati, i movimenti delle dita consentono di attivare ampie regioni del cervello coinvolte nel pensiero, nella memoria e nel linguaggio. Scrivere a mano può migliorare l'organizzazione logica delle idee, rafforzare la consapevolezza dell'intenzione espressiva, sviluppare la creatività e il senso critico.

#### 4 Conclusioni

I testi digitati sono diversi dai testi scritti a mano, sono attività che implicano operazioni e sviluppano processi differenti. Gli strumenti digitali hanno incoraggiato la comunicazione scritta attraverso l'uso di tastiere e *touchscreen*: i vantaggi che offrono sono numerosi. Ma scrivere a mano è un'operazione multisensoriale e multidimensionale, che costringe il nostro cervello a interagire con le informazioni, simultaneamente, in modo mentale e corporeo, cognitivamente e percettivamente.

La scrittura è un processo sofisticato che coinvolge la coordinazione tra il movimento del corpo e il pensiero, che si sviluppano in un rapporto reciproco, perfezionandosi a vicenda. Le parole scaturiscono dalla mente, sono scritte attraverso i movimenti della mano e inviano a loro volta segnali alla mente.

La scrittura a mano si lega al controllo della motricità, alla cui base vi è l'utilizzo dei diversi sensi per la ricezione e la percezione sensoriale; la percezione è la capacità del cervello di dare un senso all'informazione che gli giunge dall'esterno.

L'utilizzo precoce e massiccio dei mezzi tecnologici fa emergere la necessità di specifiche strategie educative, al fine di assicurare un valido apprendimento della scrittura manuale, senza ostacolare la naturale tensione verso le accattivanti innovazioni digitali.

Si può intendere l'abuso tecnologico come sintomo di una società sovraccarica

e sfuggente, troppo velocizzata e meno disponibile a usare energie sensoriali e cinestetiche, percettive e corporee, profonde e creative.

Le tecnologie, unite alle conoscenze neuroscientifiche, offrono notevoli frutti educativi e aprono nuovi percorsi cognitivi. I programmi digitali che affiancano la scrittura manuale sono frequenti, grazie ai quali si ottengono riscontri positivi nell'ambito dei disturbi della scrittura. Rendere autonomo un bambino con disturbo della scrittura significa velocizzare i suoi tempi di scrittura e garantirgli indipendenza.

Non sottovalutando i vantaggi della scrittura in digitale, si auspica che la scuola e l'università riescano a sviluppare programmi formativi volti a una proficua integrazione della scrittura manuale con la scrittura digitale.

Occorre dare vita a nuovi percorsi di comunicazione e di apprendimento capaci di sfruttare le potenzialità offerte dalle moderne tecnologie, senza perdere le funzioni esclusive connesse alla scrittura manuale.

### Riferimenti bibliografici

- Angelini C., Manetti E. (2018). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Antonelli G. (2016). *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*. Bologna: il Mulino.
- Barsalou L.W., Simmons W.K., Barbey A.K., Wilson C.D. (2003). Grounding Conceptual Knowledge in Modality-Specific Systems. *Trends in Cognitive Sciences*, n. 7, pp. 84-91. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(02\)00029-3](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(02)00029-3).
- Benvenuto G. (2022). Perché la scuola fa scrivere sempre meno? Ovvero come cambia la scrittura a scuola. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, n. I(1), pp. 17-34. <https://doi.org/10.4454/graphos.7>
- Biasetton F. (2018). *La bellezza del segno. Elogio della scrittura a mano*. Bari: Laterza.
- Calonghi L., Boncori L. (2006). *Guida per la correzione dei temi. Validità e norme*. Roma: LAS.
- Carr N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Dehaene S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: éditions Odile Jacob.
- De Cagno A., Ripamonti I., Savelli E. (2013). *Intervento logopedico nei DSA. La scrittura. Diagnosi e trattamento secondo le raccomandazioni della Consensus Conference*. Trento: Erickson.
- De Kerckhove D. (2009). *Dall'alfabeto a Internet. L'homme «littérés»: alfabetizzazione, cultura, tecnologia*. Milano-Udine: Mimesis.
- Dinehart L.H. (2015). Handwriting in Early Childhood Education: Current Research and Future Implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, n. 15(1), pp. 97-118. <https://doi.org/10.1177/1468798414522825>.
- Doughty T.T., Bouck E.C., Bassette L., Szwed K., Flanagan S. (2013). Spelling on the Fly: Investigating a Pentop Computer to Improve the Spelling Skills of Three Elementary Students with Disabilities. *Assistive Technology*, n. 25, pp. 166-175. <https://doi.org/10.1080/10400435.2012.743491>.

- Ferreiro E. (2007). Las Inscripciones de la Escritura. *Lectura y Vida*, n. 28(4), pp. 60-65.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1979). *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Gallese V., Lakoff G. (2005). The Brain's Concepts: The Role of the Sensory-Motor System in Conceptual Knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, n. 22, pp. 455-479. <https://doi.org/10.1080/02643290442000310>.
- Guilford J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- James K.H., Gauthier I. (2006). Letter Processing Automatically Recruits a Sensory-Motor Brain Network. *Neuropsychologia*, n. 44, pp. 2937-2949. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.06.026>.
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The Effects of Handwriting Experience on Functional Brain Development in Pre-literate Children. *Trends in Neuroscience and Education*, n. 1(1), pp. 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001>
- Jonassen D.H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kiefer M., Pulvermüller F. (2012). Conceptual Representations in Mind and Brain: Theoretical Developments, Current Evidence and Future Directions. *Cortex*, n. 48, pp. 805-825. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.04.006>
- Kiefer M., Velay J.L. (2016). Writing in the Digital Age. *Trends in Neuroscience and Education*, n. 5(3), pp. 77-81. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.07.008>.
- Kiefer M., Schuler S., Mayer C., Trumpp N.M., Hille K., Sachse S. (2015). Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children. *Advances in Cognitive Psychology*, n. 11(4), pp. 136-46. <https://doi.org/10.5709/acp-0178-7>.
- 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*, n. 119 (1), pp. 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2004.10.019>.
- 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*, n. 20(5), pp. 802-815. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20504>.
- Longcamp M., Hlushchuk Y., Hari R. (2011). What Differs in Visual Recognition of Handwritten vs. Printed Letters? An fMRI study. *Human Brain Mapping*, n. 32, pp. 1250-1259. <https://doi.org/10.1002/hbm.21105>.
- Manetti E. (2015). *Osservazioni sulla scrittura dei bambini*. Roma: Epsilon.
- Mangen A., Velay J.L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing. In M.H. Zadeh (ed.). *Advances in Haptics* (pp. 385-402). Rijeka, Croatia: InTech. <https://doi.org/10.5772/8710>.
- McMaster E., Roberts T. (2016). Handwriting in 2015: A Main Occupation for Primary School-Aged Children in the Classroom? *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, n. 9(1), pp. 38-50. <https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1141084>

- Mueller P.A., Oppenheimer D.M. (2014). The Pen is Mightier than the Keyboard: Advantages of Longhand over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, n. 25(6), pp. 1159-1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>.
- Pinto G., Incognito O. (2022). The Relationship between Emergent Drawing, Emergent Writing, and Visual-Motor Integration in Preschool Children. *Infant and Child Development*, n. 31(2), e2284. <https://doi.org/10.1002/icd.2284>.
- Prensky M. (2012). *Brain Gain: Technology and the Guest for Digital Wisdom*. New York: Palgrave Macmillan.
- Radesky J.S., Schumacher J., Zuckerman B. (2015). Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown. *Pediatrics Perspectives*, n. 135, pp. 1-3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>.
- Siemens G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Journal of Instructional Technology and Distance Education*, n. 2(1), pp. 3-10.
- Sulzenbrück S., Hegele M., Rinkeauer G., Heuer H. (2011). The Death of Handwriting: Secondary Effects of Frequent Computer Use on Basic Motor Skills. *Journal of Motor Behaviour*, n. 43, pp. 247-251. <https://doi.org/10.1080/00222895.2011.571727>.
- Tapscott D. (2011). *Net generation. Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*. Milano: Franco Angeli.
- Travaglini R. (2022). Scrittura a mano versus scrittura digitale: conflitto o integrazione? *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, n. I(1), pp. 35-46. <https://doi.org/10.4454/graphos.8>.
- Vertecchi B. (2016) (a cura di). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli.
- Wolf M. (2007). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York: HarperCollins.
- Zheng B.B., Warschauer M., Farkas G. (2013). Digital Writing and Diversity: The Effects of School Laptop Programs on Literacy Processes and Outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, n. 48, pp. 267-299. <https://doi.org/10.2190/ec.48.3.a>.

# La scrittura creativa di testi brevi: una ricerca-azione a San Siro

Petar Lefterov\*, Luisa Zecca\*\*

*Riassunto:* La scrittura è sia un'azione personale, sia un atto sociale; un compito complicato, che richiede anni di duro lavoro e impegno, soprattutto per i parlanti non nativi della lingua d'insegnamento. A tal proposito, la proposta di strategie ludiche e di scrittura creativa, che comporta la scrittura accompagnata dal disegno, può rivelarsi un'azione che supporta il processo di acquisizione linguistica, in quanto l'elemento ludico del testo creativo incoraggia gli studenti di L2 a giocare con la lingua e a correre dei rischi in un contesto non giudicante. Una ricerca-azione, che vuole indagare l'impatto della scrittura creativa di testi brevi sull'acquisizione dell'italiano L2, ha coinvolto quattro bambine arabofone in un laboratorio di potenziamento dell'italiano come lingua seconda della durata di sei mesi. Attraverso un'analisi diacronica dei testi scritti dalle bambine è stato possibile osservare l'evoluzione dell'interlingua delle partecipanti, notando un graduale avvicinamento allo standard italiano. L'evidente miglioramento nella calligrafia, nell'ortografia e nella morfologia suggerisce che la scrittura creativa di testi brevi possa essere una buona pratica da implementare nelle classi d'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

*Parole chiave:* testi brevi, scrittura creativa, italiano L2, arabofoni, doposcuola.

*English title:* Creative writing of short stories: an action research study at San Siro.

*Abstract:* Writing is both a personal action and a social act; a complicated task that requires years of hard work and commitment, especially for non-native speakers of the language of instruction. In this regard, proposing playful and creative writing strategies, which involve writing accompanied by drawing, may prove to be an action that supports the language acquisition process, as the playful element of creative text encourages L2 learners to play with language and take risks in a nonjudgmental context. An action-research study, aiming to investigate the impact of creative writing of short texts on L2 Italian acquisition, involved four Arabic-speaking girls in a six-month Italian as a Second Language empowerment workshop. Through a diachronic analysis of the texts written by the girls, it was possible to observe the evolution of the participants' interlanguage, noting a gradual approximation to the Italian standard. The evident improvement in handwriting, spelling, and morphology suggests that creative writing of short texts may be a good practice to implement in classes teaching Italian as a second language.

*Keywords:* short stories, creative writing, Italian L2, Arabic-speaking, afterschool.

\* Università di Milano-Bicocca. Email: petar.lefterov@unimib.it

\*\* Università di Milano-Bicocca. Email: luisa.zecca@unimib.it.



## 1 Considerazioni iniziali

Sebbene sia opinione diffusa che le scuole di oggi siano linguisticamente più ricche e variegate rispetto al passato, di fatto, la diversità linguistica è da sempre stata intimamente intrecciata alla storia dell'Italia. Tradizionalmente, situazioni di plurilinguismo, sia individuale che socio-geografico, hanno caratterizzato il quadro linguistico nazionale. Secondo la distinzione di Pellegrini (1960), il primo autore a dare valore alle varianti linguistiche in Italia, un parlante italiano medio possiede quattro registri espressivi, ovvero il dialetto, la *koinè* dialettale, l'italiano regionale e l'italiano standard. Da una dimensione personale, Berruto (2021) si sposta ad un'altra socio-geografica attraverso un processo di differenziazione diatopica. L'autore afferma l'importanza del riconoscere la presenza dell'italiano standard e di varietà linguistiche italiane regionali standard, in quanto ogni regione ha i suoi codici linguistici (Berruto, 2021).

Gli insegnanti dei primi del Novecento si scontrarono con alunni e alunne con competenze limitate in italiano ed ebbero l'arduo compito di insegnare l'italiano agli italiani. Divampava una scarsa dimestichezza con la lingua nazionale e i ceti popolari si esprimevano principalmente in dialetto. Secondo Tullio De Mauro (1963), al tempo dell'unificazione, solo il 2,5% degli italiani parlava l'italiano come lingua materna. La nascita dell'italiano standard è quindi un fenomeno recente: rimpiangere una *belle époque* in cui un italiano standard pulito proliferava nelle aule scolastiche pare una pallida illusione.

L'Italia ha quindi un quadro linguistico enigmatico, che sotto un'immagine di forte monolinguisimo nazionale cela una ricchezza di dettagli, di varietà linguistiche, che stupiscono tuttora. A questo mosaico così complicato si è aggiunto un nuovo tassello: con l'aumento dei flussi migratori degli ultimi anni, si assiste al contempo allo sviluppo di un plurilinguismo esogeno (Gianollo *et al.*, 2020). Lo spazio linguistico nazionale viene affiancato da nuovi insediamenti linguistici, creando così un neoplurilinguismo italiano (Bagna *et al.*, 2003; Vedovelli *et al.*, 2007; Bagna *et al.*, 2012), che offre nuove risorse. Secondo le più recenti statistiche del Ministero dell'Istruzione, gli studenti con un retroterra migratorio ammontano a 865.388, di cui il 25,5% sono residenti in Lombardia (MIUR, 2022). La città di Milano risalta in questo quadro in quanto presenta una popolazione di studenti con cittadinanza non italiana pari al 53,1% nella scuola primaria (SiSI, 2023), ed è proprio in questo particolare contesto sociolinguistico che si necessita di luoghi formali di educazione linguistica. Luoghi scolastici ed extrascolastici che sappiano formare i bambini e le bambine a una lingua veicolare di maggioranza, a comunicare sia attraverso *medium* orali che scritti, sia, e soprattutto, a trasmettere il valore del contatto linguistico e favorire la vicinanza tra idiomi.

Alla luce di questi presupposti, il presente contributo porta i primi risultati di una ricerca esplorativa sulle metodologie di didattica della letto-scrittura, scaturite da un anno di ricerca-azione (Elliott, 1991) nell'ambito del progetto "L'ABC del



quartiere” presso il NIL San Siro-Selinunte del comune di Milano<sup>1</sup>. Nello specifico si vuole indagare come la scrittura creativa di testi brevi possa dimostrarsi uno strumento utile sia per l’acquisizione dell’italiano come lingua seconda da parte di bambine e bambini di scuola primaria, sia per l’incoraggiamento alla produzione autonoma di testi scritti. Nel contributo verrà analizzata l’evoluzione della scrittura di quattro bambine arabofone, che stanno acquisendo l’italiano come lingua seconda.

## 2 La scrittura di testi brevi, una questione di creatività

Quando ci si dedica alla scrittura, la pagina bianca attende pazientemente che vengano impressi pensieri ed emozioni inediti. Si tratta di un’attività lenta e complessa, utile per documentare il passato, comunicare, dare istruzioni, esprimere emozioni e sentimenti, ma anche per creare mondi fantastici e giocare con la lingua (Teruggi, 2019). Scrivere è sia un atto sociale, in quanto si conquista attraverso l’interazione tra persone (Buckingham, 2007), sia una pratica cognitiva (Guerriero, 2021) che ha la finalità di formare cittadini in grado di partecipare attivamente nella società in quanto portatori della cultura scritta (MIUR, 2012; Teruggi, 2019).

La didattica della scrittura non dovrebbe dunque comportare solo l’insegnamento del codice di trascrizione fonema-grafema, ma anche la trasmissione di pratiche socioculturali (Bocchi *et al.*, 2019). Un compito complicato, che rende necessaria l’implementazione di pratiche didattiche rigorose ed efficaci che riescano a collegare a livello profondo il processo cognitivo e la prassi sociale (Mandelli *et al.*, 1997).

La ludolinguistica (Fantozzi, 2018; Chetti, 2014) e la scrittura di testi creativi (Spiro, 2007; Wright *et al.*, 2009) potrebbero rivelarsi veicoli capaci di mettere in relazione il processo cognitivo e la prassi sociale. La scrittura creativa favorisce la crescita linguistica a livello grammaticale, lessicale, fonologico, ma anche discorsivo e sociale (Maley *et al.*, 2015). Gli studenti manipolano la lingua in modo creativo per esprimere significati personali e, così facendo, si dedicano al linguaggio a un livello di elaborazione più profondo rispetto alla maggior parte dei testi espositivi (Craik *et al.*, 1972). Inoltre, la scrittura di testi creativi può supportare il processo di acquisizione linguistica (Carter, 2004; Cook, 2000; Crystal, 1998). L’elemento ludico del testo creativo incoraggia gli studenti di L2 a giocare con la lingua e, in tal modo, a correre dei rischi in un contesto non giudicante. La scrittura creativa crea un ambiente di apprendimento favorevole e sicuro, che promuove un atteggiamento positivo nei confronti degli errori e fornisce opportunità di pratica linguistica a bassa pressione, che possono aiutare gli studenti a costruire la loro

<sup>1</sup> L’ABC del quartiere è un servizio dopo scuola co-finanziato da Fondazione di Comunità Milano e BiUniCrowd, si sviluppa nell’ambito dell’azione sulla prevenzione della dispersione scolastica del progetto MUSA: Multilayered Urban Sustainability Action.

fiducia e a ridurre gli ostacoli emotivi, i quali possono impedire il processo di acquisizione della lingua (Krashen, 1981).

L'importanza di elementi extralinguistici, quali stress, ansia e timore, nei processi di acquisizione linguistica è stata a lungo documentata (Balboni, 2013; Arnold, 1999; Krashen, 1981); gli insegnanti, le figure deputate *in primis* allo sviluppo della scrittura, attraverso la scrittura creativa di testi brevi possono mitigare l'impatto di questi fattori e sostenere l'apprendimento della scrittura. A tal proposito, a scanso di equivoci è bene chiarire il concetto stesso di testo breve: la brevità testuale non può essere definita né in termini assoluti, né in termini relativi, in quanto al variare del contesto e del *medium*, cambia il concetto di lunghezza (Lubello, 2022). Quello che in ricerca può essere considerato un *abstract* breve, nella scuola primaria può rivelarsi un testo lungo. Tuttavia, qualunque sia la concezione di brevità testuale, tale forma espressiva non va a sostituire la "scrittura solida", ma prepara gli studenti a forme testuali più complesse (Palermo, 2017). Si tratta di una risorsa espressiva di straordinario valore (Pontiggia, 2002), capace di guidare i giovani nello sviluppo della loro biografia linguistica.

### 3 Metodologia

Inserito in questa cornice teorica, il contributo empirico si impegna a esplorare l'apporto che la scrittura creativa di testi brevi possa dare all'acquisizione dell'italiano come L2. In linea con il paradigma pragmatico, che sottolinea l'importanza di risolvere problemi concreti attraverso indagini applicate (Creswell, 2003), la ricerca adotta un metodo qualitativo (Pastori, 2017) e una metodologia ricerca-azione (Elliott, 1991).

Nel contesto dell'insegnamento della scrittura dell'italiano alle bambine arabofone, la metodologia ricerca-intervento permette di sperimentare diverse strategie didattiche, osservarne gli effetti e adattare in base alle esigenze e alle risposte delle bambine coinvolte. Questo approccio consente un ciclo continuo di riflessione, azione e adattamento, favorendo lo sviluppo di pratiche pedagogiche più efficaci e sensibili al contesto culturale e linguistico dei partecipanti (Colucci *et al.*, 2008).

La ricerca ha avuto una durata complessiva di sei mesi, con una cadenza settimanale, e si è sviluppata nell'area di San Siro, una periferia urbana abitata da diverse comunità straniere, rappresentative di circa 85 nazionalità, provenienti principalmente dall'Africa del Nord (Mapping San Siro, 2020). Il progetto accoglie in media una sessantina di persone, tra mamme, bambini e bambine. Il servizio è organizzato in due aree distinte: uno spazio dedicato al gioco e un'area destinata allo studio. Nello spazio studio sono iscritti 21 bambini, dal terzo anno della scuola primaria fino al terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Il contributo espone i risultati derivanti unicamente dalle quattro bambine arabofone (tab. 1) coinvolte nel percorso di scrittura creativa di testi brevi.

Tab. 1: Rappresentazione schematica dei partecipanti

Sigla	Età	Nazionalità	Luogo di nascita
SR	9	Egiziana	Sharkia (EG)
LR	9	Egiziana	Treviglio (IT)
ZN	9	Egiziana	Sharkia (EG)
HN	10	Egiziana	Sharkia (EG)

L'intervento è stato sviluppato in tre fasi:

1. *disegnami una storia*: la prima fase ha previsto la scrittura di una storia breve non attraverso un segno grafico convenzionale, ma appoggiandosi al *medium* del disegno libero;
2. *scrivimi una storia*: tale richiesta è stata seguita dalla ri-composizione del proprio testo breve in forma scritta. Il lavoro si è concentrato su lessico, punteggiatura e produzione spontanea, ma ha anche preso in considerazione una riflessione sull'ortografia, in particolare sulle varietà<sup>2</sup> ortografiche tipiche delle persone arabofone.
3. *mi arricchisci la storia*: l'ultima fase ha comportato la ripresa delle prime storie scritte e la riscrittura di esse. Tale processo ha previsto sia la revisione della storia disegnata, aggiungendo nuovi particolari ad esse, sia quella del testo scritto, allungandolo ma anche, e soprattutto, auto-correggendo il proprio testo.

Per l'analisi dei testi è stata utilizzata l'analisi testuale diacronica, per rilevare l'evoluzione dell'interlingua<sup>3</sup> scritta delle bambine coinvolte, e un'analisi contrastiva, non tanto ai fini di un'individuazione di strategie di insegnamento funzionali, in quanto l'idea dell'insegnamento linguistico secondo un paradigma contrastivo è stata superata da anni (Kendall *et al.*, 2008), quanto piuttosto con l'intento di un'analisi dell'interlingua stessa.

#### 4 Risultati e discussione

Non avendo ancora acquisito basi ortografiche solide, il primo testo breve (es. 1) contiene varietà linguistiche non standardizzate e, inoltre, presenta una densità di scrittura irregolare, una spaziatura incostante tra i grafemi e tra le parole, e una scrittura in stampato che non segue le norme formali tra maiuscolo e minuscolo, e, infine, non presenta una corrispondenza tra grafema e fonema convenzionale.

<sup>2</sup> Al termine "errore" si preferisce l'utilizzo della parola "varietà", poiché, da una prospettiva acquisizionale, non ci si riferisce mai all'errore in sé, bensì a diverse varietà linguistiche dell'interlingua (Adorno, 2006).

<sup>3</sup> Le interlingue sono dei sistemi linguistici in divenire, dotati di coerenza interna, anche se alquanto instabili, poiché soggetti a continue trasformazioni scaturite dall'*input* (Ferrari, 2014).

SR(0512): Un fioREPELLO 2 FEORI PICOLO / il fio RERIossi<sup>4</sup>  
 – Un fiore bello [e] due fiori piccoli. / Il fiore [è] rosso. –

Tuttavia, da una lettura attenta e avvalendosi degli strumenti della linguistica contrastiva (Lado, 1957), si potrebbe osservare che effettivamente, nella sua varietà linguistica, ci sia una corretta decodifica di tutta la frase di quello specifico codice e che ci sia una corrispondenza tra grafema e fonema. SR presenta evidenti difficoltà nella grafia, non facendo distinzione tra minuscole e maiuscole e omettendo la punteggiatura, tratti distintivi degli apprendenti arabofoni di italiano L2, in quanto la scrittura araba non distingue le dimensioni dei caratteri, non ha una forma in stampatello e ha un uso limitato della punteggiatura (Soravia, 2005). Soffermandoci al livello fonetico, c'è una sostituzione dell'occlusiva bilabiale sonora [b] con la sua controparte sorda [p] e della vocale anteriore semichiusa non arrotondata [e] con la vocale anteriore chiusa non arrotondata [i], elementi distintivi di apprendimento dell'italiano L2 da parte di arabofoni (Della Puppa, 2006). Infine, a livello morfosintattico, si osserva la predilezione di frasi nominali e dunque l'omissione del verbo essere, ulteriori tratti distintivi degli apprendenti arabofoni di italiano L2 (Della Puppa, 2006). La bambina si trova dunque ancora in una fase iniziale di apprendimento della lingua italiana, in quanto non fa uso di connettivi frasali, si limita alla composizione di frasi isolate, dispone di un repertorio linguistico elementare e presenta delle difficoltà nella concordanza tra aggettivo e sostantivo. Secondo le sequenze dell'apprendimento di una lingua seconda proposte da Vedovelli (2000), si tratta di elementi che indicano l'appartenenza ad un livello pre-basico, caratterizzato da capacità comunicativa limitate e da un lessico di sopravvivenza (Pistorio, 2016).

Mentre all'inizio i racconti brevi di ZN, LR e SR hanno avuto una lunghezza limitata di due, massimo tre periodi, le composizioni di HN erano composte da quattro o persino cinque periodi, pur avendo competenze linguistiche inferiori rispetto alle proprie compagne. Tuttavia, con il tempo, i racconti, soprattutto quelli di ZN e LR, hanno acquisito una lunghezza e una complessità maggiore, aggiungendo persino le proposizioni causali (es. 2).

(2) ZN(2301) C'ERA UNA VOLTA UNA CASA. / QUESTA CASA ERA MOLTO TRISTE PERCHÉ È GIRATA. / NESSUNO VOLEVA QUESTA CASA PERCHÉ ERA GIRATA. / UN GIORNO UNA BAMBINAHA CELTOQUESTA CASA. / LA BAMBINA ERA FELICE PER CONOCEREQUESTA CASA. / NELLA CASA CI SONO TANTE COSEBELE / E LA BAMBINA AMAVA VIVERE IN QUESTA CASA.

– C'era una volta una casa. / Questa casa era molto triste perché era girata.  
 / Nessuno voleva questa casa perché era girata. / Un giorno, una bambina

<sup>4</sup> I testi qui riportati sono stati trascritti rimanendo fedeli alle scritture originali delle bambine, rispecchiando dunque la spaziatura e l'uso delle maiuscole e delle minuscole utilizzati dalle autrici.

scelse questa casa. / La bambina era felice di conoscere questa casa. / Nella casa c'erano tante cose belle e la bambina amava vivere in questa casa. –

Dall'analisi del testo si può desumere che l'interlingua della bambina è nella varietà basica, in quanto incomincia a fare prime ipotesi sulle strutture delle frasi subordinate, presenta due subordinate causali, fa uso di avverbi di tempo e di un primo lessico astratto. Tuttavia, il sistema verbale non è ancora completamente consolidato, l'ortografia non è del tutto corretta, e il lessico è ancora alquanto limitato.

Per vedere l'effettivo miglioramento delle competenze di scrittura delle bambine, come esplicitato precedentemente, non solo sono stati osservati i cambiamenti avvenuti nei testi nuovi, ma è stato chiesto loro di riprendere alcune prime storie e di arricchire sia il disegno sia la storia con dei particolari nuovi (es. 3).

- (3) SR(1212): C'EUNAVOLTA UN PBAMBINA LEOCITA AGIARDINO LEIEFERICE LAMAMMA LA DETOSIPOOCIRE ILGIARDINO  
 – C'era una volta una bambina, che era uscita in giardino. Lei era felice perché la mamma le aveva detto che si poteva uscire in giardino. –

- SR(2702): CE UNA VOLTA UNA BAMBINAQUOSTABAMBINA E PELLA VESTITO BELLO E IL CAPPELLI SONO NERI E LI OCCHI NERI. / VA IN GARDINO GOCACON LI SUOE AMICI E SOUA MAMMAE MOLTO GENTEISSIMO E IL GIORNATA PIOVOSA.  
 – C'era una volta una bambina. Questa bambina era bella, aveva un vestito bello, i capelli neri e gli occhi neri. / La bambina è andata in giardino a giocare con i suoi amici, e sua mamma è molto gentile. È una giornata piovosa. –

Il testo revisionato da SR appartiene comunque ancora alla varietà pre-basica dell'interlingua: un utilizzo non convenzionale dei tempi verbali; un accordo tra genere e numero non sempre coerente; difficoltà sia ortografiche che calligrafiche. Il testo nuovo presenta, però, una maggiore complessità e vicinanza all'italiano standard. È possibile osservare un accordo tra l'articolo indeterminativo femminile *una* e il nome singolare *bambina*. C'è una maggiore leggibilità dovuta da una calligrafia più nitida e da un distanziamento delle parole quasi costante. Si osserva, inoltre, la presenza di un segno di punteggiatura, seguito da ciò che potrebbe essere interpretato come una decisione espressiva di andare a capo. Infine, viene usata la *e* copulativa con valore aggiuntivo e la prima persona singolare del presente indicativo del verbo essere.

L'attività di riscrittura, oltre a permettere di osservare il cambiamento dell'interlingua, getta luce sul processo di revisione in sé. Una volta messa davanti al compito di arricchire il proprio disegno e la storia, SR, faticando a leggere la sua prima composizione, ha esordito con “*ma cosa c'è scritto, non si capisce niente*”, suggerendo che la bambina ha chiara l'importanza del segno grafico. Procedendo con la lettura e diventando un redattore autonomo del proprio elaborato (Maamuujav, 2019), SR riesce a riconoscere i propri “errori”, “correggendo” il testo e commentando man mano il processo: “*Un bambina? Ma è una ragazza, è una bambina!*”.

Infine, la scrittura creativa di storie brevi, accompagnate dal disegno, ha stimolato la produzione autonoma di racconti brevi, rivelandosi una strategia coinvolgente e rilevante per le bambine: in due giornate in cui l'educatore non era presente, le bambine hanno comunque scritto delle storie anche se ciò non era previsto, con il desiderio di leggerle una volta che lui fosse tornato. L'ambiente di apprendimento non giudicante e sicuro, e un approccio alla didattica della scrittura ludico e coinvolgente, hanno dunque favorito l'appianamento delle variabili affettive, ovvero l'ansia e lo stress (Arnold, 1999), favorendo una maggiore autonomia e sicurezza nella scrittura delle storie.

## 5 Considerazioni conclusive

In accordo con gli studi di Carter (2004), Cook (2000) e Crystal (1998), l'analisi dei risultati ha evidenziato l'importanza della scrittura creativa di testi brevi come strumento di apprendimento di una lingua seconda da parte dei bambini e delle bambine con un retroterra migratorio. Nello specifico, la ricerca ha dimostrato come la scrittura di una storia breve tramite il disegno, seguito dalla riscrittura ortografica della storia, aiuti il processo di acquisizione dell'italiano come lingua seconda, in quanto si osserva un graduale avvicinamento delle varietà interlinguistiche scritte dei bambini alla varietà dell'italiano standard. Lo studio ha inoltre messo in luce che un dispositivo didattico, che tiene insieme le narrazioni disegnate e la scrittura di storie brevi, riesce a moderare i fattori extralinguistici durante il processo di acquisizione linguistica: aver svolto le attività in un ambiente protetto e non giudicante, e aver anche creato un rapporto positivo con l'educatore/ricercatore<sup>5</sup> coinvolto, ha mitigato le variabili legate allo stress linguistico (Balboni, 2013; Arnold, 1999; Krashen, 1981) stimolando una produzione costante.

Il dispositivo ha permesso di osservare l'evoluzione delle competenze linguistiche delle partecipanti nel corso di 6 mesi di attività settimanali. Tuttavia, è fondamentale riconoscere che questa ricerca presenta alcuni limiti che suggeriscono la necessità di approfondimenti futuri. In primo luogo, il numero di partecipanti è limitato e specifico alle bambine arabofone coinvolte nel progetto. Questo rende difficilmente trasferibili i risultati ad altre popolazioni linguistiche o culturali. Inoltre, non è stato possibile controllare completamente l'effetto delle variabili esogene che potrebbero influenzare l'apprendimento, come l'ambiente familiare, la frequenza e la durata dell'esposizione all'italiano, e la partecipazione a diverse attività dopo la scuola.

Pertanto, sarebbe opportuno che future ricerche si concentrino su campioni ampi e diversificati, prendendo in considerazione una varietà di gruppi linguistici

<sup>5</sup> Petar Lefterov ha ricoperto il doppio ruolo di educatore e ricercatore durante la fase di intervento del progetto.

e contesti socioculturali. Inoltre, bisognerebbe adottare un approccio più rigoroso, che documenti la storia linguistica della famiglia, monitorando il livello di istruzione e alfabetizzazione sia nella lingua madre che nella lingua seconda, e che tenga traccia di altri interventi educativi mirati al miglioramento della lingua seconda, che possono venire dalla scuola o da altri enti. È dunque importante prevedere la considerazione e la mitigazione di altre variabili che potrebbero influenzare i risultati, al fine di stabilire con maggiore precisione l'efficacia dell'intervento di scrittura creativa nel processo di acquisizione dell'italiano come L2. Inoltre, sarebbe rilevante sia da una prospettiva di ricerca, che da una prettamente didattica, adottare un approccio che riesca a tenere insieme il disegno e la scrittura di storie nei contesti scolastici e non soltanto in quelli extrascolastici.

In conclusione, la scrittura creativa di testi brevi sembra avere un impatto positivo sull'apprendimento dell'italiano come L2 per le bambine arabofone coinvolte, in quanto le loro varietà di interlingua scritta pre-basica si sono avvicinate all'italiano standard. Per sommi capi, si è osservato un miglioramento nelle loro competenze calligrafiche, ortografiche e grammaticali, e una generale migliore dimestichezza con l'italiano.

### Riferimenti bibliografici

- Adorno C. (2006). Varietà di apprendimento fra ricerca e didattica. In F. Bosc, C. Marellò, S. Mosca (a cura di). *Saperi per insegnare*. Torino: Loescher.
- Arnold J. (a cura di) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bagna C., Casini S. (2012). Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto. In S. Ferreri (a cura di). *Linguistica educativa*. Roma: Bulzoni.
- Bagna C., Machetti S., Vedovelli M. (2003). Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto? In A. Valentini, P. Molinelli, P.L. Cuzzolin, G. Bernini (a cura di). *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni.
- Balboni P.E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, v. 2, n. 1, pp. 7-30.
- Berruto G. (2021). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* (11<sup>a</sup> ed.). Roma: Carocci editore.
- Bocchi P.C., Zanoli S., Antonini F. (2019). *Didattica delle prime pratiche di lettura e scrittura. Un approccio metodologico per valorizzare la continuità*. Locarno: SUPSI – Dipartimento formazione e apprendimento.
- Buckingham D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, n. 2(1), pp. 43-55.
- Carter R. (2004). *Language and creativity: the art of common talk*. London: Routledge.

- Colucci F., Colombo M., Montali L. (2008). *La ricerca-intervento*. Bologna: il Mulino.
- Cook G. (2000). *Language Play: Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Craik F.I.M, Lockhart R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, n. 11, pp. 671-685.
- Creswell J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Crystal D. (1998). *Language Play*. London: Penguin.
- Della Puppa F. (2006). *Lo studente di origine araba*. Corciano: Guerra edizioni.
- De Mauro T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Elliot J. (1991). *Action research for educational change*. Londra: Allen & Unwin.
- Fantozzi D. (2018). Ludolinguistica e apprendimento della letto-scrittura. *Pedagogia più didattica*, v. 4, n. 2, pp. 1-9.
- Ferrari S. (2014). La lingua di mezzo: l'osservazione dell'interlingua nei percorsi di apprendimento della L2. *La Scuola dell'Infanzia*, n. 10, pp. 14-16.
- Ghetti M. (2014). "Al Ludo! Al Ludo!". Appunti di scrittura creativa per la scuola primaria. In M. Longobardi, M. Ghetti (a cura di). *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente*, n. 4, pp. 160-198.
- Gianollo C., Fiorentini I. (2020). La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione. *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 372-380.
- Guerriero A.R. (2021). *Scrivere: Idee per la didattica della scrittura*. Firenze: Franco Cesati.
- Kendall A.K., Alison M. (2008). *L'acquisizione linguistica*. Bologna: il Mulino.
- Krashen S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado R. (1957). *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan press.
- Lubello S. (2022). Forme di testualità breve nella didattica dell'italiano. *Italiano Lingua-Due*, n. 2, pp. 140-154.
- Maamujav U. (2019). Developing Autonomous Self-Editors: An Alternative Approach to Written Corrective Feedback. *The CATESOL Journal*, v. 31, n. 1, pp. 13-28.
- Maley A., Peachey N. (a cura di) (2015). *Creativity in the English language classroom*. Londra: British Council.
- Mandelli F., Rovida L. (1997). *La bella e la brutta: il processo di scrittura nella scuola di base*. Venezia: La Nuova Italia.
- Mapping San Siro (2013). *Il quartiere*. Milano: Polimi.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione – Ufficio statistico (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2020/2021*.
- Palermo M. (2017). *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*. Roma: Carocci editore.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: edizioni Junior.

- Pellegrini G.B. (1960). Tra lingua e dialetto in Italia. *Studi mediolatini e volgari*, n. 8, pp. 1121-1137.
- Pistorio I. (2016). L'interlingua scritta degli adulti. Uno studio presso il ctp di Ragusa. *Bollettino Itals*, n. 63, pp. 14-33.
- Pontiggia G. (2002). *Prima persona*. Milano: Mondadori.
- SiSI. Sistema Statistico Integrato. Comune di Milano. <http://sisi.comune.milano.it/> (ultima consultazione 08.09.2023).
- Soravia G. (2005). *Le basi della cultura araba*. Bologna: CLUEB.
- Spiro J. (2007). *Storybuilding*. Oxford: Oxford University Press.
- Teruggi L.A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Vedovelli M. (2000). Acquisizione e apprendimento linguistico: dalla L1 alla L2. In D. Bertocchi, M.C. Castellani (a cura di). *Milia Multimedia per italiano L2. Modulo di formazione, Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale degli Scambi Culturali, realizzato da S.M.S.* Genova: Sagep Editori.
- Vedovelli M., Bagna C., Barni M. (2007). Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia. In C. Consani, P. Desideri (a cura di). *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*. Roma: Carocci.
- Wright A., Hill D.S. (2009). *Writing Stories*. Innsbruck: Helbling.



# Autobiografia narrativa sui social media: analisi di risonanze emotive e strutture semiotiche attraverso l'IA

Marilena di Padova\*, Andrea Tinterri\*\*, Angelo Basta \*\*\*,  
Delio De Martino \*\*\*\*, Anna Dipace\*\*\*\*\*

*Riassunto:* Il presente studio intende indagare l'autobiografia narrativa come strumento didattico di comunicazione ed auto-espressione idoneo in un contesto universitario. L'analisi dei contributi è stata condotta proponendo un modello adattato sul Quadrato di Floch, con l'utilizzo avanzato di ChatGpt quale forma di supporto agli insegnanti nel comprendere la sfera emotiva e restituire *feedback* efficaci.

*Parole chiave:* autobiografia narrativa, quadrato di Floch, AI, ChatGpt, analisi.

*English title:* Narrative autobiography in social media: analysing emotional resonances and semiotic structures using AI.

*Abstract:* The present study aims to investigate narrative autobiography as a didactic tool for communication and self-expression suitable in a university context. The analysis of the contributions was conducted by proposing an adapted model on Floch's Square, with the advanced use of ChatGpt as a form of support for teachers in understanding the emotional sphere and giving effective feedback.

*Keywords:* narrative autobiography, Floche-square, AI, ChatGpt, analysis.

## 1 Introduzione

L'autobiografia è un genere letterario di antichissima origine. Risalgono all'epoca classica, a Omero e a Esiodo, i primi archetipi di autobiografia in Occidente (Arrighetti e Montanari, 1993). Nel Novecento l'autobiografia da genere letterario si è trasformata anche in strumento cruciale all'interno delle agenzie formative di istruzione superiore.

L'autobiografia nell'istruzione superiore si lega nello specifico al movimento del decostruzionismo che deriva dal pensiero di Jacques Derrida a partire dagli anni

\* Università di Foggia. Email: marilena.dipadova@unifg.it

\*\* Università Telematica IUL. Email: tinterri.andrea@gmail.com

\*\*\* Università di Foggia. Email: angelo.basta@unifg.it

\*\*\*\* Università di Foggia. Email: delio.demartino@unifg.it

\*\*\*\*\* Università di Foggia. Email: anna.dipace@unifg.it

Il lavoro è stato sviluppato congiuntamente. A Marilena di Padova sono attribuibili i paragrafi 3 e 5, ad Andrea Tinterri il paragrafo 6, ad Angelo Basta il paragrafo 2, a Delio De Martino i paragrafi 1 e 4 e ad Anna Dipace le Conclusioni.



Ottanta (Mariani, 2008). L'autobiografia e la sua narrazione consentono infatti di decostruire il sistema della conoscenza per lasciare spazio al nuovo, all'ascolto attivo e all'alterità. Per questo motivo si rivela particolarmente interessante nell'istruzione superiore, dove la ricerca è una componente fondamentale e tendenzialmente intrecciata alla didattica.

Inoltre, in un contesto universitario sempre più diversificato in cui i modelli didattici sono incentrati sullo studente, sulla partecipazione attiva e sulla valorizzazione dei fattori corporei sociali ed emotivi oltre che dell'esperienza, l'autobiografia costituisce un tipo di narrazione a partire dalla quale costruire un apprendimento efficace che si ricollegli al vissuto antecedente al quale ancorare le nuove conoscenze.

Oggi giorno la narrazione autobiografica si può combinare con vari approcci e metodologie. Nell'ottica della valorizzazione dell'esperienza, uno dei criteri fondamentali per una didattica innovativa sia a distanza che in presenza (Del Gottardo e De Martino, 2020; Lucisano *et al.*, 2022), l'autobiografia può costituire la base per recuperare esperienze passate e stimolare un apprendimento basato sulla riflessività (Lathem *et al.*, 2006; Alterio e McDrury, 2003).

L'autobiografia è inoltre un tipo di narrazione che si presta agilmente alla traduzione intersemiotica e dunque alla traduzione in diversi linguaggi. Ad esempio, la narrazione autobiografica può divenire il punto di partenza per attività di *storytelling* nell'ambito delle performance teatrali, dando vita ad un teatro del sé.

Inoltre, vecchi e nuovi media possono essere sfruttati per creare autobiografie transmediali (Kalogeras, 2014), attraverso gli strumenti digitali sempre più cruciali anche in università, da realizzare anche in una logica collaborativa.

In questo modo l'autobiografia può agevolare l'acquisizione di competenze legate alla *digital literacy* oltre alle *soft skills*, le competenze trasversali oggi centrali in ambito accademico.

Non secondario è il legame tra autobiografia e inclusione. L'autobiografia è uno strumento di per sé inclusivo che consente di analizzare il vissuto degli studenti svantaggiati nel contesto universitario (Pitman, 2013) nell'ottica anche di una più profonda analisi dei bisogni educativi e perciò di una più efficace progettazione didattica.

Tali finalità intende indagare il presente studio in un percorso di ricerca che unisce lo strumento dell'autobiografia ai nuovi linguaggi e forme di alfabetizzazione. Scopo di questo lavoro è presentare un progetto didattico nel quale i contenuti delle autobiografie narrative realizzate dagli studenti universitari, con l'ausilio dei social media, sono analizzati attraverso un sistema di intelligenza artificiale quale Chat GPT. L'uso dell'intelligenza artificiale è in forte espansione e nel campo dell'istruzione, l'IA ha iniziato a produrre nuove soluzioni per l'insegnamento e l'apprendimento che sono ora in fase di sperimentazione in diversi contesti (Pedro *et al.*, 2019). I sistemi di IA, inoltre, possono supportare gli insegnanti nel reperire dati relativi alle prestazioni, alle emozioni e ai livelli di coinvolgimento degli studenti, consentendo di adattare le metodologie didattiche

per poter fornire risposte più efficaci (Lin *et al.*, 2023). L'AI è stata addestrata, nel presente studio, per l'analisi della risonanza emotiva e delle strutture semiotiche tramite un adattamento del modello del quadrato semiotico di Floch (1992). Lo scopo di questo articolo è di presentare:

- lo strumento dell'autobiografia narrativa come strumento di educazione e comunicazione attraverso i media;
- l'adattamento del quadrato semiotico di Floch per caratterizzare le narrazioni autobiografiche presentate dagli studenti;
- l'uso di Chat GPT per realizzare la categorizzazione e l'analisi della polarità emotiva delle autobiografie narrative presentate dagli studenti.

## ② L'uso dell'autobiografia nel contesto educativo

Sherazade si salva la vita raccontando una storia al suo re: ogni sera una diversa fino all'alba. Raccontare le permette di continuare a vivere un giorno in più. Dalla fanciulla orientale protagonista de "Le Mille e una notte" ritroviamo, qualche secolo dopo, lo stesso espediente letterario nella Firenze del 1348, da sfondo un'epidemia di peste che miete morte e terrore. Il Decameron di Giovanni Boccaccio racconta come dieci giovani fiorentini si rifugiano in campagna per evitare il contagio e, proprio come Sherazade, ogni giorno raccontano storie per contrastare la paura e la noia o, più semplicemente, per sopravvivere (Pinnelli *et al.*, 2021, p. 40).

Assegnando un nome alle cose e tessendo narrazioni, l'essere umano supera quindi il suo terrore primitivo nei confronti della natura. Questo distacco, offerto dalla simulazione narrativa, serve come mezzo per riconquistare il controllo di una realtà che può apparire ansiogena e minacciosa, superando le proprie capacità di difesa. Questa protesi culturale non solo facilita la sopravvivenza, ma gestisce anche l'ansia legata ai fatti del mondo, alle relazioni con i propri limiti e all'ignoto. In questo contesto, l'autobiografia narrativa emerge come uno strumento didattico prezioso, permettendo una profonda introspezione e una comprensione ampliata della realtà attraverso la lente personale dell'individuo, rappresentando dunque una metodologia emergente che combina introspezione personale e analisi approfondita. Questa modalità di scrittura non si limita quindi a fornire un'analisi introspettiva della vita dell'autore, ma si configura come un efficace mezzo pedagogico, offrendo la possibilità agli studenti di correlare le proprie esperienze a concetti teorici e applicativi.

Clandinin e Connelly (2000), nel loro libro *Narrative Inquiry*, evidenziarono già l'importanza delle narrazioni nella ricerca educativa e, estendendo questo concetto all'autobiografia narrativa, affermarono che gli studenti possono esplorare e riflettere sulle proprie esperienze in relazione ai propri studi, promuovendo così un apprendimento esperienziale profondo. Lo stesso McAdams (2001), in *The Psychology of Life Stories*, ha discusso come le storie che raccontiamo su noi stessi contribuiscano alla nostra identità e al nostro benessere psicologico, rafforzando in tal

modo l'importanza dell'autobiografia narrativa nell'educazione, in quanto consente agli studenti di costruire e riflettere sulla loro identità proprio attraverso la narrazione.

Con l'avvento e la proliferazione dei dispositivi digitali e delle piattaforme di social media, le opportunità e i metodi per creare e condividere storie personali e di altri si sono moltiplicati, dando vita a intricate reti narrative. La tradizionale narrazione orale e scritta, limitata a un singolo mezzo, è stata gradualmente affiancata e in alcuni casi sostituita da forme multimediali, dando luogo a un intreccio narrativo sempre più complesso e ricco di sfumature.

Gli strumenti narrativi potenziati dalla tecnologia, come sottolineato da autori come De Rossi (2009) e Lambert (2007), potenziano e arricchiscono le capacità del racconto tradizionale. Di conseguenza, nel corso degli anni, questi strumenti sono stati integrati nelle metodologie didattiche e pedagogiche adottate nelle istituzioni educative. Questa crescente necessità di esprimersi attraverso mezzi digitali ha portato alla nascita, ad esempio, del *digital storytelling*, un innovativo approccio didattico che sfrutta i media digitali per creare narrazioni potenziate, da narrare e da condividere con un pubblico più ampio. Si tratta, come suggerirebbe Ohler (2007), di un modo di intrecciare storie con l'ausilio della tecnologia digitale.

Proprio in rapporto con i nuovi media, l'autobiografia narrativa assume una rilevanza particolare. Buckingham (2008) in *Youth, Identity, and Digital Media* ha infatti esplorato come i media digitali abbiano influenzato la costruzione dell'identità dei giovani. Pertanto, integrando l'autobiografia narrativa come strumento didattico nei corsi che stimolano uno spirito critico di approccio alle tecnologie, gli studenti possono esplorare la loro relazione con i media attraverso un prisma personale, collegando teoria, pratica ed esperienza personale. Infatti, in un'epoca in cui i social media, i blog, i videogiochi e altre piattaforme digitali sono diventati onnipresenti, i giovani utilizzano questi strumenti non solo come mezzi di comunicazione, ma anche come mezzi per esplorare, definire e presentare se stessi al mondo.

In tale contesto, l'autobiografia narrativa può essere vista come un'estensione di questo processo di esplorazione dell'identità. Mentre i giovani raccontano le loro storie attraverso i media digitali, stanno anche costruendo e riflettendo sulla loro identità. L'autobiografia narrativa come strumento didattico fornisce così una struttura formale per tale processo, che in un contesto educativo offre agli studenti anche la possibilità di esaminare criticamente le loro esperienze con i media digitali: riflettere su come queste esperienze abbiano influenzato la loro percezione di sé, le loro relazioni e la loro comprensione del mondo.

Jenkins (2009), in *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, sottolineava già l'importanza di sviluppare competenze medialità in un'epoca dominata dalla cultura partecipativa. Questa cultura, alimentata dai social media e dalle piattaforme digitali, richiede che gli individui non siano solo consumatori passivi di contenuti, ma anche produttori attivi e partecipanti critici. L'autobiografia narrativa, in questo contesto, diventa un mezzo attraverso il quale gli studenti possono non solo raccontare le loro storie, ma anche analizzare e riflettere sulle modalità con cui i media digitali influenzano e modellano

queste narrazioni. Lo stesso Gee (2003), in *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, sostiene che le narrazioni personali, in particolare quelle che sono influenzate e modellate dai media digitali, possono essere utilizzate per sviluppare una comprensione più profonda delle dinamiche culturali, sociali e tecnologiche che definiscono il nostro mondo contemporaneo. Attraverso l'analisi delle proprie storie, gli studenti possono sviluppare una maggiore consapevolezza anche rispetto alle forze esterne che influenzano le loro identità e percezioni.

L'utilizzo dell'autobiografia narrativa nei contesti educativi può aiutare gli studenti a sviluppare una maggiore empatia e comprensione per le esperienze degli altri. Turkle (2011), in *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, aggiunge che viviamo in un'epoca in cui la tecnologia ha reso possibile una connessione costante, ma spesso superficiale; tuttavia, attraverso l'autobiografia narrativa, gli studenti possono approfondire le loro connessioni con gli altri, riflettendo sulle proprie esperienze e ascoltando e rispondendo alle storie degli altri.

In tal modo l'integrazione dell'autobiografia narrativa come strumento didattico nei contesti educativi moderni offre una serie di vantaggi: non solo fornisce agli studenti una struttura per esplorare e riflettere sulla loro identità in un mondo dominato dai media digitali, ma li aiuta anche a sviluppare competenze trasversali essenziali per navigare con successo in questo mondo complesso e in continua evoluzione dove contrariamente al ragionamento paradigmatico, che asseconda capacità cognitive di tipo logico-descrittivo, quello narrativo risulta essere tipico del pensare quotidiano e per questo molto sensibile al contesto. Oltre quindi a dare forma al disordine delle esperienze (Eco, 1994), diviene strumento per attribuire significati a tutto ciò che rappresenta esperienza (Bruner, 1997), assumendo un ruolo cruciale sia nella coesione culturale che nella strutturazione della vita individuale, rivelando il suo valore come pratica sociale ed educativa.

### 3 Contesto della ricerca

Per poter supportare il *framework* teorico con dati empirici, nel secondo semestre dell'a.a. 2022/2023 presso l'Università di Foggia è stato condotto uno studio pilota durante l'insegnamento di Educazione e media (12 CFU) del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della formazione (L-19), per indagare i metodi e gli strumenti più efficaci per promuovere un uso consapevole dei nuovi linguaggi digitali nell'istruzione superiore. Il corso è stato proposto in formato *blended* e consisteva di due moduli:

- A. 4 lezioni in presenza/sincrone e 5 lezioni asincrone, con test di autovalutazione a scelta multipla (TRM);
- B. 3 lezioni asincrone con TRM e 6 lezioni in presenza/sincrone.

Le ultime sei lezioni hanno avuto carattere laboratoriale e sono state organizzate su quattro tematiche:

1. La narrazione autobiografica attraverso i social media:
  - a) 1a lezione, con la finalità di recuperare un evento importante o un momento decisivo della vita, scegliere un'immagine per rappresentarlo, scrivere un testo autobiografico ideato per la condivisione sui social media.
2. L'uso didattico di TikTok:
  - a) 2a lezione, #TeachTok, destinata alla scrittura di una sceneggiatura per un argomento didattico-educativo;
  - b) 3a lezione, #PensatiTeachToker, per realizzare il video e pubblicarlo su TikTok.
3. L'uso didattico dei podcast:
  - a) 4a lezione, Podcast Lab, finalizzata a scrivere una sceneggiatura per un Podcast sulla propria interpretazione di rivoluzione;
  - b) 5a lezione: Podcast Lab Editing, per realizzare il Podcast e pubblicarlo su Spotify.
4. Sfidiamo l'intelligenza artificiale (6a lezione):
  - a) 6a lezione, con l'obiettivo di interrogare ChatGpt seguendo le indicazioni fornite e riflettere sui risultati.

Nel dettaglio della prima lezione, incentrata sull'uso dell'autobiografia, gli obiettivi di apprendimento prefissati sono stati i seguenti:

- conoscere Padlet, uno strumento didattico digitale innovativo;
- comprendere gli aspetti principali dell'autobiografia narrativa;
- identificare le ricadute personali e formative dell'uso dell'autobiografia narrativa in ottica di Media Education.

Si è deciso di utilizzare Padlet come strumento per caricare e condividere i file e i materiali prodotti dagli studenti, come dei post-it su una bacheca virtuale in cui ogni studente potesse inserire il proprio contributo. Padlet consente l'accesso sia in versione Web che per dispositivi mobili. La lezione è stata costruita a partire dalla definizione di "Autobiografia narrativa", recuperando la sua evoluzione sino ad arrivare ai giorni nostri. Sono stati, quindi, riportati esempi attuali di narrazioni autobiografiche soprattutto attraverso l'uso dei social media, evidenziando quali caratteristiche debba avere un prodotto destinato alla condivisione digitale. Si è proceduto, infine, con un approfondimento dell'utilizzo dell'autobiografia narrativa nei contesti di cura esplicitando caratteristiche, motivazioni e aspetti positivi correlati. Anche per questa sezione sono stati condivisi esempi di personaggi contemporanei più o meno noti che hanno utilizzato la narrazione autobiografica per raccontare la malattia sui vari social media. Al termine, agli studenti è stato chiesto di raccontarsi in un'autobiografia narrativa attraverso le parole scritte e le immagini:

- recuperando un evento importante o un momento decisivo della propria vita;
- scegliendo un'immagine per rappresentarlo (una foto personale, un disegno, un'immagine inedita o una recuperata sul web);
- scrivendo un testo di min. 1000 max. 1500 caratteri (spazi inclusi) che abbia le

- caratteristiche di un testo autobiografico per i social;
- pubblicando entrambi i contenuti in un post su Padlet.

L'obiettivo di apprendimento condiviso è stato quello di comprendere e sfruttare le ricadute personali e formative dell'uso dell'autobiografia narrativa in ottica di Media Education. Si è deciso, pertanto, di testare un modello di analisi delle autobiografie che considerasse le emozioni e i significati dei racconti basato sul quadrato semiotico di Floch, sfruttando le potenzialità di analisi dell'intelligenza artificiale, strumento sempre più adottato e utilizzato nel campo dell'istruzione per diverse finalità (Chen, Chen *et al.*, 2020).

#### ④ Il quadrato semiotico di Jean Marie Floch e l'assiologia della narrazione autobiografica

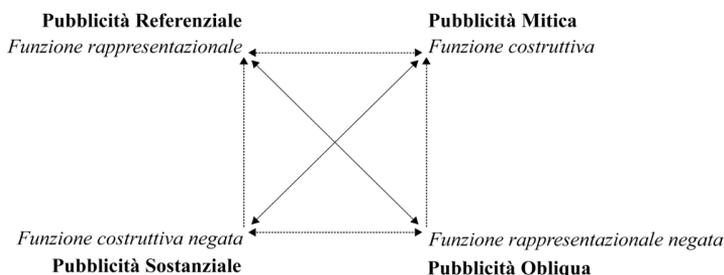
Come strumento di classificazione delle autobiografie narrative realizzate dagli studenti del corso di Educazione e media è stato scelto il modello del quadrato semiotico di Jean Marie Floch. Com'è noto, esso è infatti uno strumento molto flessibile e versatile. In particolare, si rivela utile per individuare l'assiologia, ovvero i valori fondamentali di un determinato testo verbale, ma anche di un prodotto iconico, audiovisivo, digitale come appunto nel caso delle autobiografie narrative in questione. Questo strumento consente di analizzare le strategie narrative legate a diverse tipologie di valorizzazioni secondo una logica funzionalista-pratica (cfr. Floch, 2006).

Il quadrato di Floch è divenuto famoso in seguito alla pubblicazione del volume *Semiotica Marketing e comunicazione. Dietro i segni le strategie* (Floch, 1992), che ebbe un notevole successo negli anni Novanta sia in ambito accademico che nel mondo del marketing e del commercio. Si tratta di un volume di frontiera dal punto di vista metodologico in quanto la semiotica viene incrociata, in maniera innovativa per l'epoca, al mondo e alle tematiche tipiche della comunicazione pubblicitaria e del marketing. Nello specifico l'autore, riprendendo le categorie del quadrato semiotico di Algirdas Julien Greimas e la loro schematizzazione logica, basata su opposizioni, ha costruito un quadrato utile per categorizzare i tipi di "filosofie pubblicitarie" e narrazioni delle pubblicità che proprio in quegli anni riscuotevano un enorme successo in ambito sociale e iniziavano a destare grande interesse anche in ambito accademico, tendenzialmente più tradizionale e più restio ad analizzare tipi di narrazioni pop e che non riguardavano la Cultura alta (quindi dell'ambito letterario, teatrale, storico ecc.) soprattutto prima dell'emergere dei *cultural studies* negli anni Sessanta-Settanta.

Incrociando dunque categorie estetiche, narrative, semiotiche e assiologiche l'autore ha costruito un quadrato con quattro categorie all'interno delle quali classificare le pubblicità a seconda del tipo di valori e di narrazione.

Partendo dal quadrato semiotico di Greimas che consente di regolare i rapporti di senso, Floch individua quattro categorie (fig. 1):

Fig. 1: I quattro tipi di pubblicità legati alle funzioni del linguaggio



Il quadrato illustra quattro tipi di pubblicità legati a diverse funzioni del linguaggio (Laurino, 2020, pp. 119-120):

- la *pubblicità referenziale* (legata alla funzione rappresentazionale del linguaggio) che chiama in causa situazioni realistiche e verosimili che il lettore/spettatore può facilmente riconoscere come proprie. Per quanto venga adoperato il termine “referenziale”, non deve essere intesa come rimandante a una presunta realtà effettiva, piuttosto come una strategia comunicativa volta a un far sembrar vero. Il suo ideologo è Ogilvy;
- la *pubblicità obliqua* (legata alla negazione della funzione rappresentazionale del linguaggio) che punta a sollecitare l’intelligenza del fruitore. È una pubblicità che sfrutta e stimola il pensiero laterale, che mette in scena l’inaspettato e che fa spesso uso del paradosso e dell’ironia. In essa il senso non si dà in modo immediato come nel caso della pubblicità referenziale, ma è da costruire attraverso un più o meno massiccio intervento di cooperazione interpretativa. Il suo ideologo è Michel;
- la *pubblicità mitica* (legata alla funzione costruttiva del linguaggio) che punta a dotare il prodotto di un senso profondamente slegato dalla sua funzione e dal suo contesto d’uso. È una pubblicità spettacolare, densa di elementi magici, a volte misteriosi, spesso fantastici, il cui obiettivo è dotare il prodotto di una personalità, di un’anima. Il suo ideologo è Séguéla;
- la *pubblicità sostanziale* (legata alla negazione della funzione costruttiva del linguaggio) che si sofferma sui particolari, sugli aspetti più intimi, spesso materici del prodotto. Il suo obiettivo è far emergere l’essenza delle cose a cominciare proprio dalle loro qualità sensibili. Il suo ideologo è Feldman.

Questo strumento nato nell’ambito dell’analisi critico-semiotica del linguaggio pubblicitario, in particolare quello automobilistico, “ha avuto numerose applicazioni e una sua rilevanza operativa anche in altri ambiti comunicativi”, come chiarisce Laurino (2020, p. 118). Infatti, grazie alla sua intrinseca flessibilità, il quadrato di Floch è stato utilizzato in ambito semiotico per categorizzare non solo le pubblicità ma anche altri tipi di testi.

Nello specifico dell'autobiografia, lo strumento si presta particolarmente a categorizzare la narrazione autobiografica dell'età postmoderna, soprattutto quella realizzata nell'epoca post-digitale dominata dalle tecnologie della rete e dei social network. L'autobiografia nell'era dei social e della società dell'immagine presenta infatti non pochi punti di contatto con l'ambito pubblicitario e del *marketing*. Le strategie di autonarrazione nell'era della posterità e dell'*overdose* digitale sottendono infatti operazioni di auto-storytelling che tendono a trattare il sé come un brand che, per risultare riconoscibile in un mercato ormai saturo di prodotti simili, necessita di elementi di riconoscimento forti. I sociologi hanno infatti introdotto nel contesto della narrazione autobiografica all'epoca dei social il concetto di "self-branding" per indicare proprio la tendenza a narrare la propria vita attraverso un processo di marketizzazione del sé (Whitmer, 2019).

La narrazione di sé in un contesto dominato dalla rete Internet e dal pericolo di dispersione identitaria nel *mare magnum* dei profili social ricorre dunque a strategie simili a quelle del marketing: il sé è dunque narrato e presentato nel contesto dispersivo della rete come una sorta di brand alla ricerca del proprio target e del proprio segmento di mercato.

Proprio per questo motivo le stesse categorie individuate da Floch per la comunicazione pubblicitaria risultano oggi particolarmente efficaci anche per categorizzare le narrazioni autobiografiche realizzate dagli studenti.

Traducendo la classificazione di Floch nell'ambito della narrazione autobiografica, risultano quattro categorie di narrazione che si differenziano per la specifica strategia di valorizzazione messa in atto:

- *autobiografia referenziale*: tipo di narrazione che si basa soprattutto sulla valorizzazione pragmatica dell'esperienza di vita e su strategie che tendano a dare un'impressione di realtà e a "fornire i fatti" (Floch, 1992, p. 242). Quindi si traduce in una magnificazione degli elementi funzionali e una sorta di iperrealismo. Nel quadrato di Floch, a proposito del testo pubblicitario si faceva riferimento a valori quali maneggevolezza, *comfort*, robustezza. Nel caso della narrazione autobiografica si tende ad esaltare la corporeità o la materialità di un'esperienza di vita (ad esempio la salute, un'impresa sportiva, un momento di difficoltà fisica o materiale);
- *autobiografia mitica*: la narrazione autobiografica mitica si lega a valori esistenziali. Una narrazione che tende a un racconto di tipo "mitico" legato a progetti di vita, spirito di avventura, sfida personale, ricerca di emozioni e libertà. La narrazione mitica è tra le più utilizzate e redditizie non solo nell'ambito pubblicitario ma anche nel mondo di social come Instagram. Gli influencer infatti costruiscono il loro prestigio soprattutto attraverso narrazioni visive e audiovisive mitiche;
- *autobiografia obliqua*: narrazione vincolata alla valorizzazione ludica. Comprende storie di vita che fanno leva sul piacere e sulla retorica legata alla parodia, all'ironia, al paradosso. L'obliquità consiste proprio nel chiamare

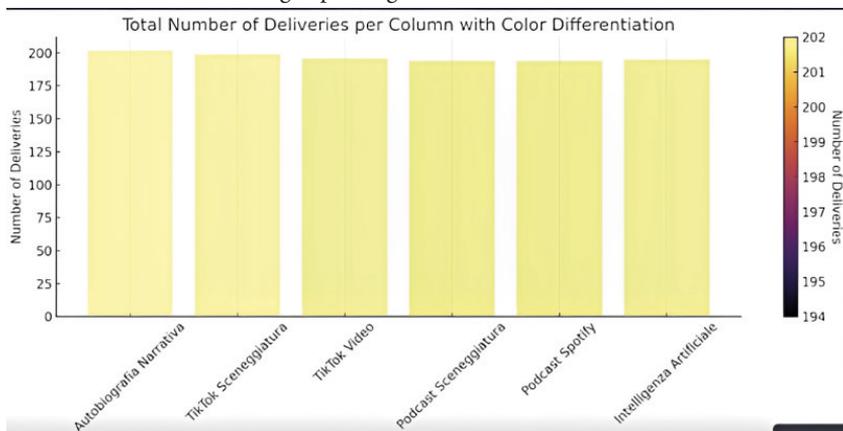
in causa il lettore-spettatore che, in un dialogo intertestuale, ricostruisce il significato parodico e ludico delle citazioni e dei riferimenti ironici e parodici del racconto autobiografico. Richiede dunque un'elevata "competenza interpretativa e critica" da parte del lettore (Floch, 1992, p. 249);

- *autobiografia sostanziale*: narrazione incentrata sulla valorizzazione critica. Basata su una sorta di "distanza cognitiva" (Laurino, 2020, p. 120) dalla valorizzazione della propria esperienza di vita. In ambito pubblicitario la narrazione pubblicitaria insiste sul rapporto costi-benefici e qualità-prezzo. La categoria include dunque narrazioni autobiografiche in cui venga spiegato "razionalmente" il valore delle proprie scelte e i benefici che ne sono derivati, il prezzo che si è pagato per raggiungere un certo scopo seguendo un percorso guidato dal giudizio e dal senso critico.

## 5 Analisi dei dati

L'attività proposta è stata portata a termine da 202 studenti che hanno consegnato su Padlet le loro narrazioni autobiografiche composte da un'immagine ed un testo (fig. 2).

Fig. 2: Distribuzione delle consegne per singola attività



L'analisi dei dati raccolti è stata effettuata utilizzando una funzionalità Beta di ChatGPT 4 ovvero l'*advanced data analysis*, ed è stato analizzato un campione casuale sul totale delle consegne pari al 10%. ChatGPT, infatti, è uno dei *chatbot* più avanzati attualmente disponibili che può migliorare i processi di ricerca accademici (Vargas-Murillo *et al.*, 2023). L'uso di strumenti tecnologici in campo educativo basati su modelli linguistici di grandi dimensioni (LLM) mostra tutto il significativo potenziale di automatizzare il processo di generazione e analisi dei contenuti testuali (Yan *et al.*, 2023).

Dopo aver adeguatamente addestrato il chatbot, con l'inserimento di tutte le informazioni necessarie all'analisi e dopo aver provveduto alla pulizia dei *dataset*, si è proceduto all'analisi di 20 consegne sulla base di alcuni parametri: clusterizzazione, polarità del sentimento, posizionamento nel quadrato di Floch.

#### Clusterizzazione

Pre-processing del testo:	rimozione delle <i>stopwords</i> , tokenizzazione e lemmatizzazione.
TF-IDF Vectorization:	conversione dei testi pre-elaborati in vettori numerici utilizzando TF-IDF.
Clusterizzazione con K-means:	metodo del gomito per determinare il numero ottimale di cluster.
Risultati:	i testi sono stati raggruppati in 5 cluster.
Cluster 0:	momenti significativi della vita, ricordi d'infanzia, cambiamenti personali.
Cluster 1:	determinazione, sfide personali, autostima e identità.
Cluster 2:	esperienze personali, rapporti con gli altri, evoluzione personale.
Cluster 3:	momenti cruciali, eventi che hanno avuto un impatto sulla vita.
Cluster 4:	riflessioni sulla vita, amore, esperienze, sentimenti e emozioni, introspezione.
Assegnazione dei 20 contributi ai rispettivi cluster:	
Cluster 0:	Contributi 2, 5, 11, 13.
Cluster 1:	Contributi 7, 10, 17.
Cluster 2:	Contributi 4, 8, 9, 18.
Cluster 3:	Contributi 1, 12.
Cluster 4:	Contributi 0, 3, 6, 14, 15, 16, 19.

#### Polarità del sentimento

L'analisi della polarità del sentimento consente di comprendere se un testo ha una connotazione positiva, negativa o neutra. La polarità varia da -1 (molto negativa) a 1 (molto positiva), con 0 che indica neutralità. L'analisi è stata realizzata utilizzando la libreria TextBlob, utilizzata per il *processing* del linguaggio naturale.

Risultati:

*Testi con polarità positiva (polarità > 0.2):*

Testo 1: Polarità = 0.417

Testo 16: Polarità = 0.258

Testo 18: Polarità = 0.208

*Testi con polarità negativa (polarità < -0.2):*

Nessuno dei testi ha una polarità negativa così marcata.

*Testi con polarità neutra (polarità vicina a 0):*

Testi 2, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, e molti altri hanno una polarità vicina a 0, indicando una neutralità o un *mix* di sentimenti positivi e negativi.

*Testi con una leggera polarità negativa (polarità tra -0.2 e 0):*

Testo 0: Polarità = -0.125

Testo 3: Polarità = -0.0625

Testo 5: Polarità = -0.125

Testo 9: Polarità = -0.125

Testo 11: Polarità = -0.00833

Testo 12: Polarità = -0.0125

Testo 17: Polarità = -0.0625

### *Quadrato di Floch*

Dopo aver addestrato il chatbot con il quadrato semiotico di Floch adattato alle autobiografie narrative, ChatGpt ha sintetizzato le seguenti quattro categorie sulle quali effettuare un'analisi qualitativa (fig. 3):

*Autobiografia referenziale:* espressioni che indicano esperienze di vita concrete, fatti tangibili, e una rappresentazione realistica degli eventi.

*Autobiografia mitica:* presenza di ideali, aspirazioni, avventure, e sfide personali.

*Autobiografia obliqua:* elementi di sarcasmo, parodia, o riferimenti che richiedono una certa comprensione culturale o contestuale per essere pienamente apprezzati.

*Autobiografia sostanziale:* rappresentazioni razionali delle esperienze di vita, enfatizzando i costi e i benefici delle decisioni prese.

Risultati:

Autobiografia referenziale: 11 testi (1, 2, 3, 5, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20).

Autobiografia mitica: 5 testi (4, 9, 17, 18, 19).

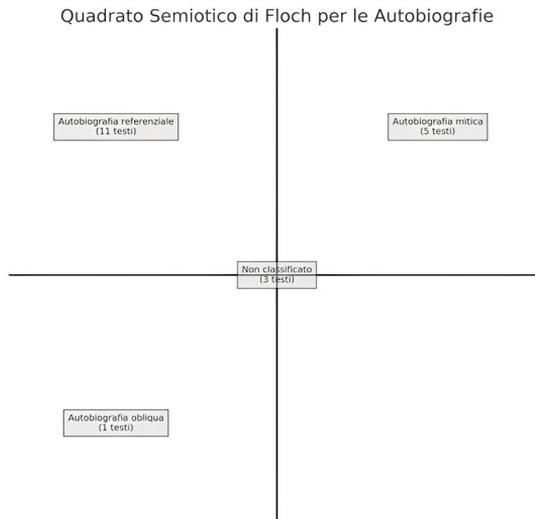
Autobiografia obliqua: 1 testo (8).

## ⑥ **Discussione**

Sulla base dei dati ricavati dall'analisi multisistemica delle autobiografie, è possibile osservare che il cluster più rappresentativo è il n. 4, che ci restituisce il dato che una percentuale più alta di studenti ha condiviso temi di riflessione sulla vita, emozioni ed introspezione, seguito dai cluster n. 0 e n. 2 che si concentrano sulla crescita delle persone e sulle relazioni.

La polarità del sentimento, inoltre, evidenzia che la maggior parte dei testi mostra una polarità neutra o leggermente negativa, il che suggerisce la presenza di una varietà emotiva. I contributi, infatti, mostrano una gamma di sentimenti: positivi, neutri o leggermente negativi. Mancano contributi con una polarità fortemente negativa e questo dato potrebbe essere un indicatore del fatto che, se anche alcuni studenti hanno

Fig. 3: Distribuzione delle autobiografie nel quadrato di Floch



condiviso momenti difficili della propria vita, non hanno evidenziato esclusivamente gli aspetti negativi e/o hanno cercato di presentare tali esperienze in una luce più bilanciata o riflessiva. Sebbene siano minoritari, ci sono alcuni contributi con una polarità decisamente positiva e questo ci suggerisce che alcune esperienze condivise erano determinate da felicità, fiducia o un senso di appagamento da parte degli studenti.

Questi dati ci fanno riflettere sull'inclinazione degli studenti che, nella consegna richiesta, si sono orientati verso una condivisione profonda e privata che, seppur in momenti di difficoltà o riflessione, si mantiene ad un livello abbastanza equilibrato senza cadere verso posizioni estreme. Potremmo addirittura intendere che gli studenti abbiano lavorato in un ambiente formativo in cui si siano sentiti a proprio agio nel condividere momenti di vita così personali e lo abbiano fatto in modo costruttivo e riflessivo.

Dall'analisi secondo il modello del quadrato di Floch adattato alle autobiografie, inoltre, è possibile dedurre che la categoria delle autobiografie referenziali ha la più alta rappresentanza tra i testi prodotti. Le narrazioni di questa categoria enfatizzano una rappresentazione realistica degli eventi narrati e il dato ci suggerisce che gli autori di tali testi abbiano riflettuto su momenti significativi della propria vita con un approccio fondato sulla realtà. Questo potrebbe essere riconducibile alla volontà di condividere esperienze personali in modo diretto e autentico, determinato da un desiderio di onestà intellettuale e franchezza nella condivisione. Seppur meno significativa della precedente, segue la presenza di autobiografie mitiche. Le narrazioni di questa categoria sono legate a ideali, aspirazioni, avventure personali. Ciò suggerisce che una parte degli studenti abbia condiviso sogni e sfide, cercando di connettersi emotivamente

ed empaticamente con gli altri su un livello più profondo. Poco rappresentativa, invece, l'autobiografia obliqua (1 solo testo). La bassa rappresentanza di questo tipo di narrazione potrebbe indicare che gli autori vogliono evitare toni scherzosi o irriverenti dimostrando una certa serietà e/o maturità nel contesto formativo in cui si trovano e che, in un certo modo, condiziona il proprio operato. Non sono state identificate, infine, autobiografie sostanziali e questo dato potrebbe essere collegato al fatto che gli studenti potrebbero voler evitare un'analisi troppo critica o razionale delle esperienze di vita, preferendo invece condividere attraverso i social le proprie narrazioni autobiografiche con un approccio più emotivo e descrittivo.

## 7 Conclusioni

Questo studio descrive un'esperienza pilota di uso dell'autobiografia narrativa come strumento didattico e linguaggio espressivo per gli studenti universitari. Gli studenti sembrano aver condiviso esperienze autentiche e intime che riflettono sia le sfide che i momenti positivi della loro vita. La varietà dei toni e dei sentimenti rappresentati evidenzia la complessità e la ricchezza delle esperienze umane.

Per analizzare i toni linguistici ed emotivi emersi nei prodotti realizzati dagli studenti, lo studio propone due elementi di novità: in primo luogo, adatta un noto modello semiotico, il Quadrato di Floch, per individuare le categorie di narrazione utilizzate dagli studenti. In secondo luogo, lo studio si avvale di uno strumento di intelligenza artificiale ad alta performance, la funzione *advanced data analysis* di Chat GPT, per estrapolare categorie di analisi e polarità del sentimento. Questo modello è stato testato su 20 autobiografie narrative.

Il modello e lo strumento di analisi presentati in questo studio possono essere di aiuto per il docente al fine di ottenere un'istantanea del "panorama emotivo" manifestato dagli studenti attraverso i contenuti delle proprie autobiografie narrative. In questo caso, l'ausilio dell'IA può ridurre significativamente i tempi necessari per l'analisi e fornire una visione di insieme rispetto alle scelte linguistiche ed alla polarità emotiva dei prodotti degli studenti. A sua volta, questa visione di insieme può supportare lo stesso docente nel prendere decisioni didattiche circa le modalità di espressione degli studenti, l'analisi linguistica, la scelta dei materiali di apprendimento ecc. In questo ristretto gruppo, gli studenti sembrano cercare un equilibrio tra la condivisione sincera e realistica delle loro esperienze e l'espressione delle loro aspirazioni e sogni, con una tendenza a evitare estremi nel tono emotivo e nello stile narrativo. Questi aspetti ci potrebbero rimandare verso un ambiente formativo che incoraggia la riflessione, l'autenticità e la connessione emotiva.

I limiti di questo studio riguardano principalmente il numero ridotto di autobiografie analizzate e l'assenza, al momento, di protocolli standardizzati di *training* e di *prompting* per lo strumento di IA. Queste problematiche potranno essere superate da un lato dall'aumento del campione di riferimento e dall'altro

dallo sviluppo nella comprensione delle modalità di interazione uomo-macchina con i più recenti strumenti di IA generativa. Questo studio rappresenta in questo senso un primo, sperimentale punto di incontro tra vecchi e nuovi linguaggi.

### Riferimenti bibliografici

- Alterio M., McDrury J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Berlin: Routledge.
- Arrighetti G., Montanari F. (Eds.) (1993). *La componente autobiografica nella poesia greca e latina fra realtà e artificio letterario. Atti del Convegno, Pisa, 16-17 maggio 1991*. Pisa: Giardini.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Buckingham D. (2008). *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chen L., Chen P., Lin Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, pp. 75264-75278.
- Clandinin D.J., Connelly F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Del Gottardo E., De Martino D. (2020). Criteria for distance learning at the time of Coronavirus. *REM*, 12, pp. 3-8.
- De Rossi M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Eco U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Floch J.M. (1992). *Semiotica Marketing e comunicazione. Dietro i segni le strategie*. Milano: Franco Angeli (ed. originale, 1990. Paris: PUF).
- Floch J.M. (2006). *Bricolage. Lettere ai semiologi della terra ferma*. Roma: Meltemi.
- Gee J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Londra: Palgrave Macmillan.
- Jenkins H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Kalogeris S. (2014). *Transmedia storytelling and the new era of media convergence in higher education*. Berlin: Springer.
- Lambert J. (2007). *Digital storytelling cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Latham S.A., Reyes C., Qi J. (2006). Literacy autobiography: Digital storytelling to capture student voice and reflection. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 700-704). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Laurino A. (2020). Intorno al quadrato delle filosofie pubblicitarie. Per una sottoarticolazione di alcune delle categorie flochiane originarie. *Filosofi(e)Semiotiche*, 7(1).

- Lin C.C., Huang A.Y., Lu O.H. (2023). Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: a systematic review. *Smart Learning Environments*, 10(1), p. 41.
- Lucisano P., De Luca A.M., Favella A. (2022). Caratteristiche della domanda di lavoro e valorizzazione dell'esperienza universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 29, pp. 76-91.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- McAdams D.P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), pp. 100-122.
- Ohler J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pedro F., Subosa M., Rivas A., Valverde P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Unesco Digital Library.
- Pinnelli S., Fiorucci A., De Stradis L. (2021). Supportare la fragilità dei bambini durante l'emergenza da Covid-19. Un percorso di digital storytelling e scrittura autobiografica nella scuola primaria. *Journal of Health Care Education in Practice*. May 2021, pp. 37-48.
- Pitman T. (2013). "Miraculous exceptions": what can autobiography tell us about why some disadvantaged students succeed in higher education? *Higher Education Research & Development*, 32(1), pp. 30-42.
- Turkle S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. NY: Basic Books.
- Vargas-Murillo A.R., de la Asuncion I.N.M., de Jesús Guevara-Soto F. (2023). Challenges and Opportunities of AI-Assisted Learning: A Systematic Literature Review on the Impact of ChatGPT Usage in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(7), pp. 122-135.
- Whitmer J.M. (2019). You are your brand: Self-branding and the marketization of self. *Sociology Compass*, 13(3), e12662.
- Yan L., Sha L., Zhao L., Li Y., Martinez-Maldonado R., Chen G., Gašević D. (2023). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic literature review. arXiv preprint arXiv:2303.13379.

# Scrivermi: sviluppare comunità grafomani negli spazi virtuali. Un progetto di scrittura su Telegram per contrastare l'isolamento sociale

Alessio Castiglione\*

*Riassunto:* Con una specifica intenzionalità educativa, in questo lavoro viene narrata l'esperienza di scrittura espressiva, autobiografica e di comunità di *Scrivermi*, un progetto di natura narratologica e pedagogica che attraverso l'utilizzo di Telegram ha dato vita a una comunità grafomane costituita da persone di età, estrazione sociale e background culturale differenti, accomunate da un medesimo interesse: conoscersi e conoscere di più se stessi e l'altro in un momento storico caratterizzato da molteplici criticità. Il progetto *Scrivermi* è la rappresentazione procedurale di come gli strumenti della narrazione possono venire in aiuto per sviluppare una resilienza trasformativa in grado di attivare le risorse interne delle persone, grazie anche a pratiche virtuali che mostrano il potenziale pedagogico delle app. I risultati qualitativi collezionati sotto forma di testi sono stati raccolti usando la netnografia come principale metodologia di ricerca, la quale mostra, con la scelta di parti accuratamente selezionate, una serie di attività di scrittura replicabili che hanno assunto la validità di un percorso autobiografico con 25 partecipanti situati nella provincia di Palermo. Con un approccio telematico, i beneficiari del progetto hanno usufruito di prompt derivati dalla scrittura espressiva, autobiografica e di comunità, sviluppando quella che viene chiamata da Duccio Demetrio (2011) una comunità grafomane.

*Parole chiave:* Telegram, scrittura autobiografica, scrittura di comunità, COVID-19, comunità di pratiche virtuale.

*English title:* Writing to myself: Developing graphomaniac communities in virtual spaces. A writing project on Telegram to combat social isolation.

*Abstract:* With a specific educational intentionality, this work narrates the expressive, autobiographical and community writing experience of *Scrivermi*, a project with a pedagogical and narratological nature, which uses Telegram to develop a graphomaniac community. The community is composed of people from various ages, social classes and cultural backgrounds, who are united by a common interest of better knowing each other and themselves, especially during a historical moment marked by critical situations. *Scrivermi* shows how storytelling can aid the development of transformative resilience by activating people's internal resources. Virtual practices also demonstrate the educational potential of applications. The research methodology for collecting qualitative results was netnography. A series of replicable writing activities that resembled an autobiographical path was identified through the selective inclusion of texts from 25 participants located in the Palermo province. The participants benefitted from expressive, autobiographical and writing community prompts using a telematic approach. This led to the development of what Duccio Demetrio (2011) refers to as a graphomaniac community.

*Keywords:* Telegram, autobiographical writing, writing community, COVID-19, virtual community of practice.

\* Università di Palermo. Email: [alessio.castiglione@unipa.it](mailto:alessio.castiglione@unipa.it)

## 1 Introduzione

Il numero sempre più elevato di persone all'interno delle piattaforme di social networking e di messaggistica istantanea produce occasioni per creare gruppi virtuali attivati a partire da interessi e obiettivi comuni riconducibili al bisogno di socialità; al giorno d'oggi tale pratica rappresenta una delle nuove modalità per stare insieme (Bisacca *et al.*, 2020). La creazione di gruppi su WhatsApp o Telegram, così come su Facebook o Instagram, è all'ordine del giorno, ma spesso tali realtà mancano di intenzionalità e valore generando quello che gli esperti in comunicazione digitale identificano come "rumore" (Carriero *et al.*, 2022). In contrapposizione al valore, il rumore sui social media può essere inteso come una confusione più visiva che uditiva, dove la sovrapproduzione di contenuti mediali, tra questi video, foto, testi, commenti e reazioni di *engagement*, comporta l'espressione di opinioni e giudizi che privano il contesto digitale di regolamentazione emotiva e mediazione comunicativa (Gasparetti *et al.*, 2020). In mancanza di regole socialmente condivise, tali gruppi, siano essi virtuali o ibridi, rischiano di generare sentimenti negativi, provocando negli utenti tensioni e sentimenti anticomunitari (Lavanco, 2021), un risultato contrario al motivo originario per cui le piattaforme di social networking sono state ideate (Foer, 2018). Nella società occidentale odierna, dove il confine tra reale e virtuale è ufficialmente decaduto (Giuffrè *et al.*, 2022), il *digital journalist* Francesco Oggiano (2022) sostiene che siamo arrivati a un bivio: arrenderci all'indignazione, all'individualismo, alla rabbia, alla paura o abbracciare la complessità, sforzarci di capire i pensieri altrui, empatizzare, consultare fonti, sviluppare senso critico e rendere la vita sui social network più avventurosa. Per rispondere pedagogicamente al rumore diffuso, e cogliere con consapevolezza educativa le potenzialità della comunicazione virtuale, si è scelto con questo progetto di ricerca di sviluppare e intraprendere un percorso dove le piattaforme di messaggistica istantanea, in particolare Telegram, avessero un ruolo centrale per la produzione e la condivisione di emozioni positive volte a sviluppare senso di appartenenza, resilienza e benessere (Fredrickson, 2011) tra i partecipanti coinvolti nell'intervento. Il progetto di ricerca *Scrivermi* può essere visto qui come un esempio concreto di come le persone hanno cercato di ridurre rumori digitali e silenzi fisici dettati dall'emergenza pandemica e di creare connessioni significative attraverso una piattaforma virtuale a loro familiare. La grafomania, intesa da Duccio Demetrio come una passione condivisa e una via di fuga durante i tempi di isolamento (Demetrio, 2011), ha assunto la forma di una socializzazione terapeutica (Lo Coco *et al.*, 2006), permettendo agli scriventi di esprimere i loro sentimenti, fatti di preoccupazioni e speranze, e di identificarsi con gli stati d'animo degli altri compagni e compagne di laboratorio. In questo lavoro, vedremo come il confronto con storie simili alle proprie abbia permesso ai partecipanti scriventi di sviluppare empatia (Demetrio, 2012) e di comprendere meglio il momento emergenziale dentro il quale tutti loro stavano vivendo. In tal

senso, Telegram è diventata molto più di una semplice piattaforma di messaggistica istantanea: si è trasformata in uno spazio virtuale in cui le persone hanno potuto formare comunità grazie a una passione e a uno strumento semplice quanto potente, la scrittura.

Spinti dalla necessità di espressione e di connessione, sotto la supervisione del ricercatore-conduttore, gli utenti del progetto *Scrivermi* hanno dato vita a un gruppo telematico di sola lettura in cui condividere testi scritti digitalmente seguendo uno specifico percorso di natura espressiva, autobiografica e di comunità (Castiglione, 2023). Tale gruppo ha offerto un ambiente virtuale sicuro per parlare di sé, sviluppare una narrazione del proprio stato esistenziale, nel rispetto della *privacy* di ciascuno (ogni scrivente era identificato esclusivamente da un nickname al fine di preservarne la sensibilità e promuovere l'espressione libera senza il timore della valutazione e del giudizio esterni). Durante e dopo il processo, le persone che hanno aderito in maniera volontaria al progetto non solo hanno migliorato le loro competenze di scrittura, ma hanno anche imparato a regolare le proprie emozioni e, allo stesso tempo, riconosciuto rispettosamente quelle degli altri grazie alla lettura dei loro scritti (Wolf, 2018).

Questo gruppo nato su Telegram dimostra che, nonostante il rumore digitale, è possibile utilizzare le piattaforme di social networking per costruire comunità virtuali intenzionali e significative in sintonia con i loro membri (Romano, 2022). In linea con gli studi di Etienne Wenger *et al.* (2002), si è scelto di utilizzare Telegram come luogo privilegiato per la creazione di una comunità virtuale fondata sulla pratica, il dominio, l'apprendimento collaborativo e la condivisione di una biografia personale, risignificando la modalità d'uso tradizionale della piattaforma stessa.

Abbracciando la complessità di quel particolare momento storico, il progetto *Scrivermi* rappresenta una delle tante esperienze educative nate in seno alla pandemia da COVID-19 che hanno saputo vedere nelle restrizioni ad essa connesse uno stimolo per ideare nuove culture partecipative, per coltivare la creatività, il senso di appartenenza e le relazioni interpersonali online (Jenkins, 2009). La capacità di trasformare una discontinuità in un'occasione di crescita è la testimonianza principale di come, se pedagogicamente accompagnata, la criticità di un vissuto possa diventare una spinta al miglioramento tanto individuale quanto collettivo (Perricone *et al.*, 2014).

Alla luce di quanto premesso, questo studio intende mettere l'accento sulla diffusione delle comunità virtuali grafomani, descrivendo dettagliatamente il percorso pionieristico di scrittura espressiva, autobiografica e di comunità che ha spinto 25 individui situati nella provincia di Palermo a partecipare alla ricerca e a rimanere attivi lungo i 17 mesi di durata del progetto. Per la raccolta dei dati è stato adottato un approccio di ricerca netnografico (Kozinets, 2010), fotografando le parti testuali più significative che possono essere visualizzate interamente consultando il gruppo aperto del progetto *Scrivermi*<sup>1</sup>. Lo scopo alla base dello studio è

<sup>1</sup> Il gruppo Telegram *Scrivermi* è disponibile al seguente link: <https://t.me/+TJTW3l2WZbteh0N6>.

quello di comprendere in che modo la piattaforma di Telegram abbia influenzato la formazione della comunità e come questa esperienza collettiva di scrittura virtualmente condivisa abbia contribuito a far fronte all'isolamento sociale, rispondendo alla seguente domanda di ricerca: l'utilizzo di una piattaforma di messaggistica istantanea come Telegram può formare una comunità virtuale grafomane e facilitare processi di contrasto all'isolamento sociale servendosi della scrittura come mezzo di espressione delle emozioni e di condivisione delle storie personali?

Oltre a rispondere a questo quesito, il presente lavoro si prefigge di contribuire al corpo di studi che stanno esaminando le comunità virtuali disponibili sulle piattaforme di social networking al fine di fornire una nuova prospettiva sul ruolo che in futuro potranno avere nel promuovere una cultura pedagogica che favorisca la prosocialità, l'espressione creativa e un'interazione meno "rumorosa" al loro interno (Razzante, 2023).

## ② Il percorso di scrittura espressiva, autobiografica e di comunità su Telegram

Al fine di usufruire delle tecniche di scrittura più strutturate in ambito psicologico e pedagogico, all'interno del progetto *Scrivermi* sono state selezionate dagli studi di James W. Pennebaker, Duccio Demetrio e Alessio Castiglione rispettivamente la scrittura espressiva (Pennebaker *et al.*, 2017), la scrittura autobiografica (Demetrio, 1995) e la scrittura di comunità (Castiglione, 2023), forme potenti di condivisione che possono avere profondi effetti sia sul piano individuale che a livello collettivo. In ordine, possiamo affermare che:

- la *scrittura espressiva* è un'attività che sfrutta il potere della parola per promuovere il benessere mentale e la guarigione emotiva. Tramite questo approccio, gli individui scrivono sulle loro esperienze emotive e psicologiche nel tentativo di dare senso ai loro sentimenti e promuovere la risoluzione dei conflitti interni. Questa pratica è basata sulla convinzione che l'atto di scrivere possa costituire un importante mezzo di elaborazione dei traumi, di gestione dello stress e di rilassamento psicofisico;
- la *scrittura autobiografica* funge da esame introspettivo della vita dell'autore. Attraverso l'esplorazione e la trascrizione di eventi passati e presenti, gli esercizi autobiografici offrono l'opportunità di svelare le verità personali, ampliare la comprensione di sé, costruire un senso di identità e fare memoria. Questo tipo di scrittura può non solo fornire una terapia personale, ma anche servire come testimonianza storica e culturale;
- la *scrittura di comunità* si riferisce all'atto dello scrivere in un setting di comunità, sia esso fisico o virtuale. La narrazione (di sé, del contesto e dell'altro) diventa lo strumento per creare legami sociali, promuovere la comunicazione e affrontare i problemi vissuti dalla comunità alla quale lo scrivente appartiene. Questa metodologia si articola in tre specifici momenti: la scrittura libera su uno o più stimoli, un momento di lettura degli elaborati composti nel qui e

ora dell'incontro, e in ultimo, all'interno di questo, un ascolto profondo dove si entra in contatto con l'altro, astenendosi da valutazioni e giudizi. La scrittura di comunità incoraggia la partecipazione civica, la voce collettiva e può servire come strumento di cambiamento sociale.

La scelta di Telegram come app di messaggistica istantanea privilegiata, dove poter sperimentare le tecniche sunnominated, si è poggiata sulle caratteristiche che la rendono una delle dieci piattaforme più scaricate al mondo (Pellizzi, 2018). Così come dichiarato nella descrizione della stessa all'interno dell'*app store* dedicato<sup>2</sup>, Telegram è una piattaforma:

- *veloce*: è la più veloce app di messaggistica sul mercato, connette le persone con una rete unica e distribuita, con *data center* esteso in tutto il globo;
- *sincronizzata*: vi si può accedere da tutti i *device* (smartphone, tablet, pc), con la possibilità di scrivere da qualsiasi dispositivo senza perdere i dati;
- *illimitata*: si possono inviare media, file e testi senza alcun limite riguardo al tipo. L'intera cronologia delle chat non impiega lo spazio del dispositivo personale, ma viene archiviata nel *cloud* interno di Telegram;
- *sicura*: Telegram sostiene che la propria piattaforma è tra le più sicure al mondo grazie a strategie che combinano crittografia simmetrica AES a 256 bit, crittografia RSA a 2.048 bit e scambio di chiavi sicuro Diffie-Hellman;
- *gratuita e aperta*: Telegram ha un'API completamente documentata e gratuita per gli sviluppatori, con un *open source* e una *build* verificabili per dimostrare che l'app è costruita esattamente con lo stesso codice sorgente pubblicato;
- *potente*: è possibile creare chat di gruppo fino a 200.000 membri, condividere media e file di grandi dimensioni fino a 2 GB ciascuno, impostare dei bot per compiti specifici. L'azienda sostiene che è lo strumento perfetto per ospitare community online e coordinare il lavoro di squadra;
- *affidabile*: Telegram riesce a funzionare con connessioni mobili deboli e assicura la compilazione dei messaggi anche offline;
- *divertente*: l'app ha inserito strumenti di modifica di foto e video, nonché una funzione adibita agli sticker/GIF;
- *semplice*: l'interfaccia è *minimal* e semplice così da facilitarne l'uso anche agli utenti novizi;
- *privata*: Telegram fa della *privacy* il suo punto di forza. La chat consente di cancellare e modificare i messaggi in qualsiasi momento e senza lasciare traccia. Inoltre, l'azienda non usa pubblicità né si serve dei dati personali dell'utente per mostrare inserzioni. Una delle funzioni più caratteristiche di Telegram sono le chat segrete, che usano la crittografia *end-to-end* per assicurarsi che un messaggio possa essere letto solo dal suo destinatario senza essere inoltrato.

Gli studi sugli ambienti digitali di Etienne Wenger *et al.* (2009) hanno attribuito particolare rilievo al concetto di comunità virtuale di pratiche che, nell'eccezione del

<sup>2</sup> Di seguito il link della pagina di Google Play per il download di Telegram: <https://play.google.com/store/apps/details?id=org.telegram.messenger&hl=it&gl=US&pli=1>

progetto *Scrivermi*, ha incluso il carattere grafomane per la costituzione di un gruppo fondato da un dominio, una comunità e una pratica che avessero come comune denominatore la scrittura e la lettura di storie personali dentro una piattaforma di messaggistica istantanea (Drusian *et al.*, 2019). Dalla pandemia è giunta la sollecitazione a mettere al servizio delle persone azioni di supporto per affrontare l'impatto che stava avendo il COVID-19 nella quotidianità, e ai professionisti delle relazioni di aiuto è stato raccomandato di utilizzare tutte le competenze e le risorse a disposizione per sviluppare una resilienza trasformativa (Varveri, 2021). Nel caso specifico, attivare una ricerca sulle narrazioni durante la pandemia ha consentito non solo di raccontare l'esperienza e di farne memoria, ma anche di dare voce a persone comuni che hanno beneficiato di un progetto educativo per sentirsi ascoltati, visti e compresi non come semplici lettori o osservatori, bensì in veste di autori dell'esperienza vissuta (Cappellino *et al.*, 2021).

Ogni vita merita un romanzo, suggerisce Erving Polster (1988) riferendosi al bisogno di ritrovare interesse per la propria esistenza; anche in un momento di grave difficoltà, anche dentro una piattaforma di messaggistica istantanea, anche con altre persone che insieme vogliono ricercare un senso, un motivo, un perché, così come avvenuto con il progetto *Scrivermi*.

Questi riferimenti hanno orientato la direzione della ricerca rivolta alla possibilità di creare valore, espressione, autoriflessione ed elaborazione intrecciando pratiche solo apparentemente distanti tra loro: l'educazione e la scrittura con un'app di messaggistica istantanea. Su Telegram, infatti, l'avvio di un laboratorio narrativo ha destrutturato il contesto virtuale convertendo la piattaforma in un setting educativo dove poter lavorare con le emozioni, le esperienze, le paure, le speranze e i pensieri, creando una sorta di diario digitale collettivo che, oltre a favorire la catarsi, ha generato una connessione empatica tra gli individui (Danieli *et al.*, 2019), attenuando la percezione di solitudine e facilitando l'adattamento alle nuove routine condizionate dalla pandemia.

Dal progetto realizzato è stato possibile trarre un percorso laboratoriale a distanza articolato in quattro fasi (tab. 1): prologo, inizio, svolgimento e finale aperto.

Tab. 1: Il percorso di scrittura espressiva, autobiografica e di comunità di *Scrivermi*

Aspetti (fasi del laboratorio)	Attività
<b>Prologo</b> – ideazione e disseminazione del progetto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• scelta della piattaforma di messaggistica istantanea</li> <li>• creazione di un gruppo telematico dedicato al laboratorio di scrittura</li> <li>• promozione del progetto con il fine di attirare partecipanti e raccogliere adesioni attraverso canali privati e pubblici sui social media</li> <li>• selezione degli scriventi e loro inserimento nel gruppo telematico segreto di sola lettura</li> <li>• condivisione delle opportunità, dei limiti e delle condizioni di partecipazione</li> </ul>

<p><b>Inizio</b> – costituzione del gruppo target e spiegazione delle modalità di conduzione</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pianificazione della struttura del laboratorio: organizzazione delle sessioni di scrittura, definizione dei temi, condivisione delle linee guida e di regole chiare per la partecipazione</li> <li>• richiesta rivolta ai partecipanti di confermare l'adesione precedentemente data e invito rivolto loro a seguire le comunicazioni nel gruppo ufficiale del laboratorio prestando attenzione a non rivelare la propria identità</li> <li>• inizio delle sessioni di scrittura: i partecipanti vengono invitati a rispettare i tempi, le modalità di partecipazione e le tematiche scelte dal conduttore e condivise nel gruppo telematico</li> <li>• indagine per individuare eventuali difficoltà di partecipazione così da risolvere le problematiche inerenti all'uso della piattaforma prescelta</li> </ul>
<p><b>Svolgimento</b> – avvio delle sessioni di scrittura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• programmazione dei temi e scelta degli stimoli di scrittura (definiti all'interno del progetto Scrivermi come Tracce di Sé)</li> <li>• scelta da parte dei partecipanti del proprio nickname per la firma dei componimenti (questi ultimi verranno inviati esclusivamente al conduttore in forma anonima tramite un'e-mail dedicata al progetto)</li> <li>• rispetto puntuale da parte dei partecipanti delle Tracce di Sé, condivise dal conduttore secondo un preciso ordine temporale (una al mese, per esempio).</li> </ul> <p>In successione le Tracce di Sé del progetto Scrivermi:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>L'origine del nome:</b> rappresentare in parole il racconto del proprio nome di battesimo senza svelarlo apertamente</li> <li>2. <b>Cosa dico io su quello che dicono di me:</b> farsi dire da un gruppo di persone familiari cinque aggettivi che corrispondano allo scrivente e scrivere di questi</li> <li>3. <b>La mia persona importante:</b> scegliere una persona importante e raccontare di lei</li> <li>4. <b>Un atto di gentilezza:</b> compiere una gentilezza per una persona, aiutarla tramite un'azione intenzionale e raccontare le proprie gesta, semplici o eroiche, che hanno fatto sentire a quella persona il senso di cura e attenzione che le avete dimostrato</li> <li>5. <b>Fotografare un oggetto che è in casa e raccontare perché si è scelto proprio quello:</b> descrivere perché esso rappresenta se stessi in quel momento</li> <li>6. <b>Che regalo farei a questo gruppo:</b> pensare a un regalo da fare al gruppo nel periodo natalizio</li> <li>7. <b>Il buco nero:</b> quale cosa o persona vi ha assorbito a tal punto da non saper resistere né con lei/lui né senza di lei/lui? Dove vi ha portati e cosa vi ha portati a essere?</li> <li>8. <b>Viaggio nel tempo e nello spazio:</b> dove vorrei essere e in che tempo? Perché? Cosa voglio ottenere da questo viaggio o da questo momento? Sono solo o insieme a qualcuno? Cosa voglio scoprire, vedere, rivedere, rivivere o vivere per la prima volta?</li> <li>9. <b>Consigli di lettura:</b> scegliere un libro da indicare al gruppo come consiglio di lettura e spiegarne le motivazioni</li> <li>10. <b>Quel quadro appeso:</b> guardate quel quadro appeso. L'immagine e il perché di quel dipinto, foto o stampa. Scegliete un quadro della vostra stanza, rivelateci la storia dentro e fuori di esso.</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. <b>Momento di recupero:</b> <i>questa traccia serve per recuperare qualcosa che non siete riusciti a consegnare o scrivere in passato. Rivedete le tracce precedenti e capite quale vale la pena recuperare o addirittura riscrivere</i></li> <li>12. <b>È arrivato il momento:</b> <i>questa traccia speciale è un evento straordinario per questo gruppo, un momento di passaggio delicato per rivelarci. Vi invito a incontrarci domenica 28 febbraio 2021 alle ore 10.00 da Tèco sito in via Garibaldi 68 a Palermo. Sarà un'occasione per svelarci e passare al passaggio successivo: l'incontro, la rivelazione di noi</i></li> <li>13. <b>È arrivato il momento bis:</b> <i>a seguito dell'ultimo incontro avvenuto in presenza si è deciso insieme di continuare il progetto. Si rispetterà la volontà di mantenersi anonimi di coloro che non hanno potuto o voluto partecipare. Da questo momento in poi le Tracce di Sé verranno date mensilmente. Per questa traccia bis inoltrerò sul gruppo gli ultimi componenti arrivati e non ancora mandati. Invito chi non lo avesse ancora fatto (gli anonimi) a completare comunque la traccia precedente, per mettersi in pari con gli altri</i></li> <li>14. <b>Totem:</b> <i>quale forma assumerebbe il vostro totem? Che animale, pianta o oggetto guida rappresenta il vostro riferimento di protezione più importante, e perché?</i></li> <li>15. <b>La lista della spesa:</b> <i>fare la spesa non è mai stato così entusiasmante, è diventata una delle poche occasioni in cui è possibile uscire di casa. In un mese le cose da comprare sono tante, alcune volte utili, alcune volte superflue, ma se esistono nella nostra lista c'è sempre un perché. È finita la carta igienica, la mia penna non funziona più, ho bisogno di cioccolato o di un nuovo paio di scarpe. Ogni spesa è un micromondo che abita i nostri armadi, le nostre dispense, i nostri bagni, cassetti, scrivanie e librerie. Può anche trattarsi di semplici desideri. Raccontateci le vostre spese, piccole e, apparentemente, innocue storie quotidiane che ci permettono di vivere o sopravvivere in questi giorni</i></li> <li>16. <b>Marziani:</b> <i>un giorno su Marte dura 37 minuti in più di quello terrestre. Immaginatevi di sera, mentre vi stendete, di ricevere questo bonus da 37 minuti, questo è il regalo che Marte può farvi per questa traccia. Dedicate del tempo per pensare al tempo</i></li> <li>17. <b>Le quattro stanze del cuore:</b> <i>immaginiamo. Quattro cavità compongono lo spazio del cuore, come quattro sono i sentimenti che il cuore custodisce: dolore, gioia, paura, desiderio</i></li> <li>18. <b>Necrologio, ultimo respiro di inchiostro:</b> <i>spingiamoci oltre la vita. Con questa traccia dovete lasciare la vostra memoria definitiva, che rimarrà in eterno. Cosa volete che gli altri e il mondo ricordino di voi? Quali parole, azioni, esperienze possono rappresentare la chiusura del vostro ciclo di vita? Lasciate un ultimo ipotetico segno. La vostra traccia definitiva, che sa più di vita che di morte</i></li> </ol>
<p><b>Finale aperto</b> – replicabilità e sostenibilità nel tempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>conclusione e riflessione in presenza: durante il laboratorio un momento di disvelamento (su scelta volontaria) è stato necessario per permettere al gruppo di conoscersi dopo mesi di scrittura a distanza e in anonimato. È stato importante riflettere sul processo, sui benefici e sulle esperienze condivise, per progettare futuri laboratori e per far emergere il senso del vissuto</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Innovativa strategia di laboratorio di scrittura online è stata replicata da alcuni membri interni del gruppo Scrivermi, che hanno deciso autonomamente di fondare altri gruppi telematici attingendo alle Tracce di Sé del progetto. Nel dettaglio, sono stati fondati trasversalmente altri cinque gruppi (anch'essi all'interno di Telegram): Sconosciuti DiVersi, Macchie d'inchiostro, Riconoscermi, Librarsi, (Ri)Scoprirsi, raccogliendo un totale di 50 partecipanti</i></li></ul>
--	---

### ③ Metodologia di ricerca e risultati

Sulla base delle indicazioni sopraelencate, il lavoro si è proposto di rispondere a una prima domanda di ricerca: mediante l'utilizzo di un gruppo Telegram, è possibile sviluppare una comunità di pratiche virtuale fondata sulla narrazione delle storie di vita dei partecipanti? Da tale quesito sono derivate le seguenti domande correlate: la condivisione di storie di vita attraverso la piattaforma Telegram può facilitare la creazione di legami emotivi e di fiducia tra i partecipanti? In base alla condivisione di un percorso di scrittura su un gruppo, Telegram può formare una comunità virtuale grafomane e facilitare processi di contrasto all'isolamento sociale servendosi della scrittura come mezzo di espressione delle emozioni e di condivisione delle storie personali?

Con l'intento di strutturare un laboratorio replicabile, è stato avviato un percorso di scrittura espressiva, autobiografica e di comunità, in quanto questi tre approcci, che esprimono il quadro teorico di riferimento, consentono di ricavare il massimo potenziale dalla stesura di testi e di stimare attraverso le composizioni l'impatto personale sugli scriventi della pandemia da COVID-19, sia durante che alla fine dell'emergenza. Come metodologia di ricerca è stata scelta la netnografia perché ritenuta più confacente alla raccolta dei testi nello spazio digitale designato. L'esperienza qui presentata è stata condotta dal mese di novembre dell'anno 2020 al mese di febbraio dell'anno 2022, e ha visto il coinvolgimento di 25 persone di età e generi misti che hanno scelto in maniera volontaria di partecipare aderendo liberamente al progetto di ricerca avviato telematicamente. La ricerca si è strutturata in tre fasi. La prima è consistita nella diffusione della notizia dell'avvio del progetto telematico e delle informazioni sulle sue modalità di partecipazione per l'individuazione del gruppo target volontario con una comunicazione promossa sui canali di social networking del ricercatore; l'identificazione dei partecipanti e la finalità del progetto sono state successivamente rese note al primo incontro avviato online nel mese di novembre dell'anno 2020. La seconda fase, relativa allo svolgimento del laboratorio, ha previsto l'intervento educativo sotto forma di un percorso grafomane sul gruppo Telegram *Scrivermi* per un totale di 17 mesi. L'ultima fase è stata dedicata alla replicabilità del progetto, alla raccolta e alla selezione dei testi prodotti all'interno del gruppo, consultabili interamente al seguente link: <https://t.me/+TJTW3l2WZbteh0N6>.

Il campione di convenienza utilizzato ai fini di questo studio è stato costituito

da 25 persone in stato di isolamento sociale determinato dalle restrizioni da COVID-19; 2/3 dei partecipanti avevano già partecipato a incontri di scrittura di comunità attraverso l'associazione di promozione sociale Newbookclub Community Lab situata nel territorio palermitano, ma hanno sperimentato un nuovo approccio alla scrittura digitale grazie all'adesione alla ricerca, 1/3 invece ha provato per la prima volta cosa significhi partecipare a una comunità grafomane.

Gli stimoli di scrittura ideati dal progetto sono stati denominati *Tracce di Sé* e proposti a cadenza mensile. L'intero laboratorio ha seguito l'approccio terapeutico di Pennebaker (2015), quello biografico-narrativo di Demetrio (1997) e dei colleghi Farello e Bianchi (2001), coniugati alla scrittura di comunità di Castiglione (2023), quest'ultima finalizzata alla scoperta di sé e degli altri attraverso la lettura e la condivisione di storie tra giovani e adulti di diverse età, condizioni sociali e background culturale in un setting di comunità. La metodologia di ricerca netnografica è stata impiegata per rintracciare la piattaforma più adatta a questa tipologia di raccolta dati, portando a scoprire in Telegram un ambiente favorevole per raccogliere artefatti mediali dalla comunità virtuale creata grazie alle funzionalità insite nella piattaforma stessa. Ogni componimento è stato prima mandato al conduttore tramite e-mail e poi condiviso dallo stesso all'interno del gruppo riportando titolo, corpo del testo e nickname dell'autore; così facendo i documenti trascritti in digitale sono stati resi pubblici ai partecipanti del progetto senza rivelarne l'identità all'interno del gruppo e mantenendo la segretezza promessa dal progetto fino al momento del disvelamento. L'anonimato di partenza ha concesso ai partecipanti di non limitare la propria narrazione e di sentirsi in uno spazio protetto. Particolare attenzione è stata posta al rispetto delle esperienze, delle opinioni e degli stati d'animo di ogni scrivente coinvolto nello studio. Per tale ragione si è preferito non dichiarare alcun criterio di valutazione, se non unicamente la partecipazione e la frequenza al laboratorio nel rispetto delle tempistiche dichiarate nella fase iniziale della ricerca. Di seguito, alcuni dei risultati netnografici emersi (figg. 1-5).

Fig. 1: Componimento *Traccia di Sé L'origine del nome*

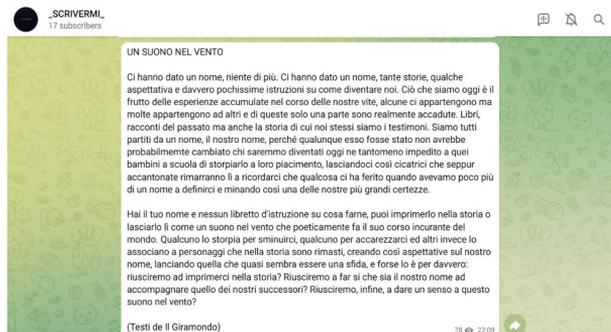


Fig. 2: Componento Traccia di Sé *Cosa dico io su quello che dicono di me*

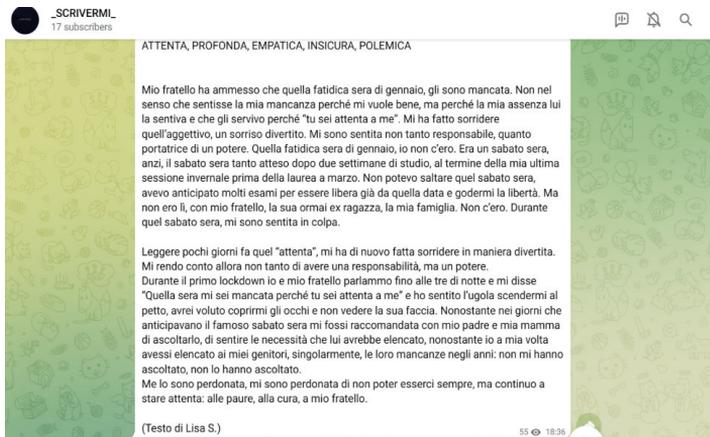


Fig. 3: Componento Traccia di Sé *La mia persona importante*

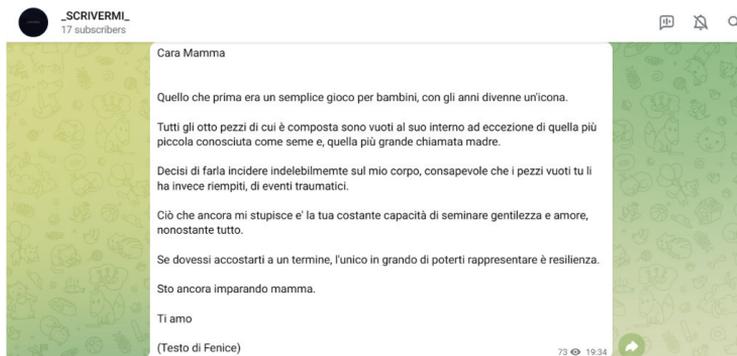


Fig. 4: Componento Traccia di Sé *Il buco nero*

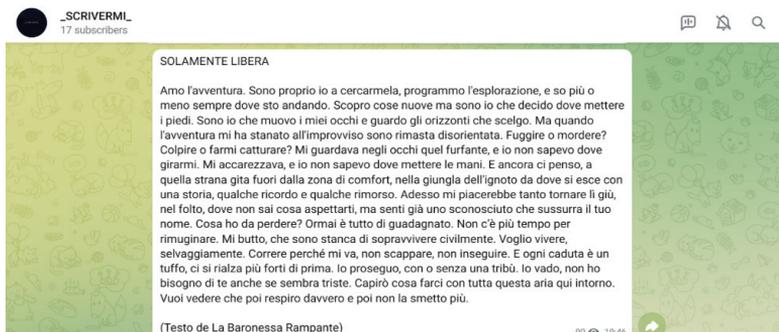


Fig. 5: Componento Traccia di Sé *Viaggio nel tempo*

#### 4 Conclusioni

L'esperienza della pandemia da COVID-19, se nell'ottica emergenziale ha costretto singoli, coppie e gruppi all'isolamento sociale, ha tuttavia contribuito a dare vita a nuove modalità per riuscire a stare insieme grazie alle possibilità offerte dagli spazi virtuali e ai dispositivi tecnologici di supporto (Lancini, 2023). Il lockdown e le restrizioni ad esso connesse hanno portato una società già fortemente digitalizzata a convertire ulteriormente attività di diverso genere in contesti online dove riuscire a sperimentare alternative all'incontro in presenza (Grossi, 2023). Così facendo il digitale è diventato l'attributo necessario per fondare delle comunità capaci di rispondere al bisogno di condivisione, espressione e interazione. In particolare, nel campo pedagogico e del lavoro sociale, progetti e laboratori hanno resistito e sono riusciti ad andare avanti grazie alle piattaforme digitali (social media, app di messaggistica istantanea, software e servizi web) che ne hanno garantito la continuità reinventando, o talvolta creando da principio, ambienti che permettessero di ideare e realizzare iniziative educative di successo (Biancato *et al.*, 2021). Professionisti delle relazioni d'aiuto a vario titolo (educatori, pedagogisti, psicologi, formatori, assistenti sociali) hanno dimostrato, durante e dopo l'emergenza da COVID-19, il valore deontologico del proprio mandato professionale rispondendo a un ingente bisogno relazionale (Tulli, 2021). In questo senso,

il progetto *Scrivermi* ha funzionato come un vero e proprio gruppo di supporto dove avere cura di se stessi e dell'altro, fornendo sostegno e promuovendo il benessere emotivo dei suoi membri (Lavanco *et al.*, 2012) in uno dei periodi più complessi della storia dell'umanità. Qui, il concetto di comunità virtuale di pratiche ha trovato una sua significativa applicazione dentro Telegram, evidenziando come l'interazione e l'impegno in attività educative svolte su un'app possano diventare potenti strumenti per l'elaborazione di vissuti individuali e collettivi, combattendo i giudizi che considerano le piattaforme digitali strumenti solo di svago, distrazione o comunicazione rumorosa (Prince, 2023). Con un'intenzionalità pedagogica che riconosce nella virtualità descritta da Pierre Lévy (1997) un terreno fertile dove generare progetti, laboratori e pratiche possibili, emerge così il potenziale che i social media e le app di messaggistica istantanea oggi possono esprimere anche nei campi della ricerca educativa (Cortoni, 2016). Riuscire a reinventare la dimensione prassica nell'era digitale, anche dopo la pandemia da COVID-19, è uno degli obiettivi che dovremmo tenere a mente per fondare all'interno delle app, che bambini, uomini, donne e anziani usano giornalmente, azioni volte a strumentalizzarle in vista di un lavoro sociale che sappia abbracciare la complessità di cui il mondo virtuale stesso è portatore (Davis *et al.*, 2014). Con il progetto *Scrivermi* è cambiato il concetto di incontrarsi, di scrivere, di rivelarsi, non vedendo nel digitale un limite, ma un'opportunità per riuscire a stare insieme, nonostante le restrizioni di una pandemia che ha costretto le persone all'isolamento.

A distanza di tempo, il valore di questo progetto va oltre il contesto specifico della pandemia e può essere applicato anche in altre circostanze di estraniamento sociale ed emotivo. Pertanto, il percorso di scrittura di *Scrivermi* vuole configurarsi come un'azione replicabile anche in altri contesti e condizioni, in altri tempi e stati d'isolamento, che possono arrivare a causa di eventi individuali quotidiani o collettivi emergenziali, rimanendo sempre vigili e pronti a mettere in campo tutte le risorse possibili per non lasciare solo nessuno.

In conclusione, condividere le proprie esperienze attraverso la scrittura ha confermato ancora una volta il potere che acquisisce questo strumento millenario nel creare un senso di riconoscimento e comprensione reciproca (Calabrese, 2020; Cometa, 2017). Non importa quale piattaforma – analogica o digitale – si utilizzi, ciò che conta è fare il possibile per garantire che ogni persona si senta ascoltata, compresa e riconosciuta nel suo segno ontologico (Bellingreri, 2015).

## Riferimenti bibliografici

- Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Biancato L., Tonioli D. (a cura di) (2021). *101 idee per una didattica digitale integrata*. Trento: Erickson.

- Bisacca E., Cerulo M., Scarcelli C.M. (2020). *Giovani e social network. Emozioni, costruzione dell'identità, media digitali*. Roma: Carocci.
- Calabrese S. (2020). *Neuronarrazioni*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Cappellino M., De Gasperi S. (2021). *Scrivere di sé ai tempi del Coronavirus. @caraluati-scrivo*. Milano: Mimesis.
- Carriero C., Zanolli S. (2022). *Post social media era. Costruire community, relazionarsi e fare business oltre l'algoritmo*. Milano: Ulrico Hoepli.
- Castiglione A. (2023). Introduzione alla scrittura di comunità. In P. Villani, M. Paragliola (a cura di). *Medicina narrativa. Teorie, pratiche, testimonianze*. Roma: Aracne.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Roma: Raffaello Cortina.
- Cortoni I. (2016). *App Digital Education. Percorsi didattici sperimentali nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Danieli L., Macario G. (2019). *Nati per scrivere. Il paesaggio fuori e dentro di me*. Milano: Mimesis.
- Davis K., Gardner H. (2014). *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1997). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Demetrio D. (2011). *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Drusian M., Magaudo P., Scarcelli C.M. (2019). *Vite interconnesse. Pratiche digitali attraverso app, smartphone e piattaforme online*. Milano: Meltemi.
- Farello P., Bianchi F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*. Trento: Erickson.
- Foer F. (2018). *I nuovi poteri forti. Come Google, Amazon e Facebook pensano per noi*. Milano: Longanesi.
- Fredrickson B. (2011). *Positivity: Groundbreaking Research to Release Your Inner Optimist and Thrive*. Oxford: Oneworld Publications.
- Gasparetti M., Pampaloni S. (2020). *Impossibile non comunicare. Regole per un efficace uso di Internet tra notizie e social network*. Pisa: Astarte.
- Giuffrè R., Fasoli G. (2022). *Notte digitale? Un viaggio dentro Nomophonia, Fomo, Vamping, Phubbing*. Palermo: Dario Flaccovio.
- Grossi G. (2023). *La svolta del Tecnoce. Una nuova socializzazione bio-tecno-sociale contro l'ipervoluzione digitale*. Verona: Ombre Corte.
- Jenkins H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press.
- Kozinets R.V. (2010). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. Thousand Oaks: Sage.
- Lancini M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina.

- Lavanco G. (2021). *Venti Lemmi. Per una psicologia del fare*. Palermo: Palermo University Press.
- Lavanco G., Novara C. (2012). *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Lévy P. (1997). *Il virtuale. La rivoluzione digitale e l'umano*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lo Coco G., Lo Verso G. (2006). *La cura relazionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Oggiano D. (2022). *Sociability. Come i social stanno cambiando il nostro modo di informarci e fare attivismo*. Milano: Piemme.
- Pellizzi M. (2018). *Rivoluzione Telegram. Scopri le funzioni segrete e usalo come strumento di marketing*. Palermo: Dario Flaccovio.
- Pennebaker J.W. (2015). *Scrivi cosa ti dice il cuore. Autoriflessione e crescita personale attraverso la scrittura di sé*. Trento: Erickson.
- Pennebaker J.W., Smyth J.M. (2017). *Il potere della scrittura. Come mettere nero su bianco le proprie emozioni per migliorare l'equilibrio psico-fisico*. Milano: Tecniche Nuove.
- Perricone G., Polizzi C., Morales M.R., Carollo A., Rotolo I., Caldarella R. (2014). *Corso di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione con elementi di Psicologia pediatrica*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Polster E. (1988). *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*. Roma: Astrolabio.
- Prince C. (2023). *The Power of Fun: Why Fun Is the Key to a Happy and Healthy Life*. Londra: Transworld Publishers Ltd.
- Razzante G. (a cura di). (2023). *I social media che vorrei. Innovazione tecnologica, igiene digitale, tutela dei diritti*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Tulli F. (a cura di) (2021). *Il formatore digitale. Strumenti e modelli per l'aula a distanza*. Roma: Castelvechi.
- Varveri L. (a cura di) (2021). *Pandemie e benessere: resilienza trasformativa e cambiamenti possibili*. Palermo: Palermo University Press.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger E., White N., Smith J.D. (2009). *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*. Portland: CPsquare.
- Wolf M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarperCollins.



# L'incontro tra esperienza, scrittura e immagini nelle pagine di un albo illustrato

Donatella Donato\*, Carlos Ramón Olano\*\*

*Riassunto:* In questo articolo si presentano alcune idee su come la creazione di albi illustrati da parte degli studenti possa coltivare il sapere narrativo orientato alla formazione docente e, nello stesso tempo, accompagnare lo sviluppo e la configurazione del sapere didattico. Dopo aver esplorato gli aspetti più significativi del rapporto tra immagine e testo e identificato le differenti sfumature degli stimoli artistici visivi e verbali, possiamo considerare l'albo illustrato un prodotto culturale e una risorsa educativa per incoraggiare, da un lato, la ricerca, la riflessione e la creazione narrativa e, dall'altro, potenziare le capacità di lettura ed interpretazione. A tal fine, abbiamo proposto la produzione di albi illustrati da parte degli alunni del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Valencia (Spagna) per analizzarne successivamente i contenuti e le diverse forme di narrazione della realtà osservate dagli autori delle opere. Per concludere, esamineremo i risultati, le prospettive future e i limiti di questo studio.

*Parole chiave:* albo illustrato, formazione docente, didattica, pedagogia narrativa, rapporto tra immagine e testo.

*English title:* The encounter between experience, writing and images in the pages of an illustrated book.

*Abstract:* This article discusses some basic ideas on how the creation of illustrated books can cultivate teacher-oriented narrative knowledge and, at the same time, accompany the development and shaping of educational knowledge. Having explored the most significant aspects of the relationship between image and text and identified the different nuances of visual and verbal artistic stimuli, we can consider the illustrated book as a cultural product and an educational resource to encourage research, reflection and narrative creation on the one hand, and to enhance reading and interpretation skills on the other. To this end, we have proposed the creation of illustrated books by pupils of the Primary Education degree course at the University of Valencia (Spain) in order to subsequently analyse their contents and the different forms of narration of reality observed by the authors of the works. To conclude, we will examine the results, future prospects and limitations of this study.

*Keywords:* picture books, teacher training, didactics, narrative pedagogy, relationship between image and text.

\* Universitat de València. Email: donatella.donato@uv.es.

\*\* Universitat de València. Email: cargrera@alumni.uv.es

Donatella Donato é autrice dei paragrafi 1,2,3;

Carlos Ramón Olano è autore del paragrafo 4.

## 1 Introduzione

L'albo illustrato è uno dei mezzi per l'elaborazione e la trasmissione di storie con contenuti grafici (Nodelman, 2008; Van der Linden, 2013; Terrusi, 2012), in cui si combinano e trasformano significativamente diversi linguaggi, dall'orale, al testuale, al visivo (Duran, 2009). Adatto a quasi tutti i tipi di lettori e anche ai prelettori, grazie alle immagini presenti, nell'albo le illustrazioni e il testo possono essere correlati in modo indipendente, parallelo o complementare, articolando la storia tra le diverse pagine (Rodríguez, 2014). Solitamente gli albi illustrati presentano una copertina di cartone rigido e contano trentadue pagine e, nella maggior parte dei casi, sono a colori; il formato rettangolare o quadrato è tra i più comuni, con dimensioni che variano molto. Queste caratteristiche favoriscono l'espressività del concetto narrativo adatto all'universo semantico e al codice significativo generato. In alcuni casi, l'albo illustrato non presenta testo scritto, ed è l'immagine che svolge, in maniera totale, la funzione narrativa: da qui l'elaborazione del potere dell'illustrazione e il suo carattere comunicativo. Per comprendere le dinamiche dell'albo illustrato, risulta utile elencare le cinque categorie proposte da Nikolajeva e Scott (2000; 2006) sull'interazione tra testo e immagine. Le autrici definiscono il processo di lettura di un albo illustrato come un circolo ermeneutico e affermano che qualunque sia il punto di partenza, verbale o visivo, esso crea delle aspettative nel lettore che passa dal verbale al visivo e viceversa, in una concatenazione di comprensione in continua espansione. Ogni nuova rilettura delle parole o delle immagini crea migliori prerequisiti per un'adequata interpretazione dell'insieme. Sulla base di questa possibile complementarità e per comprendere le dinamiche dell'albo illustrato, le autrici propongono cinque categorie per descrivere l'interazione tra le componenti verbali e visive: interazione simmetrica, amplificatrice, complementare, contrastante e contraria. In questo senso, la lettura congiunta di testo e illustrazione può servire sia ad ampliare, estendere e completare il testo, sia a contraddirlo. Nell'interazione simmetrica, parole e immagini raccontano la stessa storia, ripetendo le informazioni attraverso modalità comunicative diverse. Nell'interazione amplificatrice, invece, le immagini amplificano, per quanto minimamente, il significato delle parole o le parole espandono il significato della componente visiva, in modo che la piccola variazione di informazioni veicolate attraverso le componenti verbali e visive produca una dinamica più complessa. Quando l'interazione amplificatrice è molto significativa e una delle componenti semiotiche offre informazioni rilevanti e diverse da quelle fornite dall'altra, allora l'interazione diventa complementare. Queste interazioni possono culminare in relazioni contraddittorie se le immagini e le parole danno contributi indipendenti alla trama. In questo modo, a seconda del grado di informazione presentato, si può sviluppare una dinamica di contrappunto, in cui parole e immagini collaborano per trasmettere significati al di là del proprio campo d'azione, sia perché le componenti verbali e visive raccontano la storia

da una prospettiva diversa, sia perché la storia è presentata da un punto di vista paradossale. Una forma estrema di interazione è quella contraddittoria, in cui parole e immagini appaiono in opposizione, offrendo due storie apparentemente disparate. Questa ambiguità è una sfida per il lettore, che deve mediare tra le due per capire cosa sta realmente accadendo, in quanto ammettono un'ampia varietà di interpretazioni.

In ogni caso, la comunicazione testo-immagine scandisce un ritmo specifico di un dispositivo narrante che deve tenere conto delle fasi cognitive del pubblico al quale è diretto affinché l'universo narrato si adatti all'età approssimativa dell'utente (Cerrillo Torremocha, 2010). In questo senso, l'albo illustrato può essere considerato un grande alleato nelle prime fasi del processo di approssimazione alla letto-scrittura, grazie alla natura ibrida del formato e all'implicita carica espressiva.

È molto importante distinguere tra un libro illustrato, in cui il testo scritto è protagonista e l'illustrazione ne è un complemento, e un albo illustrato, che basa la sua forza sull'immagine, avendo le parole come alleate. In questo caso, la lettura del testo, se presente, e l'osservazione delle immagini conferiscono un ritmo particolare alla comprensione della trama. La connessione tra immagine e testo richiede quindi un meticoloso lavoro di sintesi e di complementarità, affinché i due linguaggi siano combinati in modo appropriato e coerente (Hunt, 2001). La relazione tra immagini e parole permette di sviluppare un complesso insieme di strategie che amplificano l'eloquenza di ogni pagina, elevano il carattere artistico delle proposte e compongono, in breve, un nuovo linguaggio creativo all'interno di una storia integrale che incita il lettore a un'interpretazione che va oltre le parole. Parafrasando Duran (2009), l'albo illustrato è in definitiva uno strumento letterario, artistico e sociale che connette, in molti casi, un mondo immaginario alla vita reale. Anche il lettore più piccolo può, attraverso l'albo, incontrare connessioni importanti con la quotidianità e avvicinarsi a valori come l'amicizia, la tolleranza, il rispetto, l'uguaglianza o a temi controversi e delicati. L'albo illustrato, quindi, diventa uno strumento prezioso che aiuta a trovare le parole per spiegare, in modo immediato e divertente ma preciso, argomenti che possono sembrare complessi, a porre domande e confrontare la storia rappresentata con le situazioni reali. Anche i conflitti psicologici interessano questo tipo di letteratura, che può occuparsi delle crisi di maturità dei suoi lettori, della loro consapevolezza del mondo esterno, dei rapporti tra le persone e i gruppi sociali.

Per migliaia di anni, l'umanità ha conservato nella memoria storie e leggende che venivano tramandate di generazione in generazione e che custodivano elementi fondamentali per comprendere la vita, le tradizioni e l'insieme di valori della comunità in cui si era nati. Oggi l'infanzia è chiamata a confrontarsi, con maggiore frequenza e intensità, con codici e linguaggi multiformi, ad alto grado di iconicità, nonché con forme di cultura e visioni del mondo diverse da quella di origine (Negri, 2016). In breve, l'albo illustrato come testo multimodale permette di affinare l'interpretazione dei contenuti emotivi, spirituali, estetici e intellettuali (Arizpe, 2010) e offre alcuni vantaggi tra i quali: una combinazione unica

tra linguaggio visuale e verbale, la connessione tra mondo immaginario e aspetti della vita reale, la promozione del libro e della lettura, il fomento della creatività e l'immaginazione, grazie alla sua capacità di ricreare un luogo dove tutto è possibile e dove può accadere qualunque cosa anche dopo la fine del racconto, in quanto l'immaginazione continua a operare.

## ② Metodo

Nelle nostre lezioni di “Organizzazione dello spazio scolastico, materiali ed abilità docenti”, impartita presso la facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Valencia in Spagna, l'albo illustrato è parso uno strumento per concretizzare la voglia di narrare e narrarsi che sentivamo presente nell'aula. Una preoccupazione che ha mobilitato le nostre conversazioni, come insegnanti e studenti, e che aveva a che fare con il rendere lo spazio accademico un luogo di espressione e di esperienza, era quella di promuovere, tra i saperi, quelli tradotti dalla scrittura nelle sue molteplici forme. Queste, assunte in funzione del contenuto da trasmettere, delle scelte e delle opportunità comunicative di chi produce il messaggio, ci sono sembrate una possibilità unica per la formazione docente, che suppone la mediazione tra la persona e il mondo, tra le persone e tra la persona e il suo mondo interiore. Dimensioni che fanno riferimento alla referenzialità, alla comunicabilità e alla comprensione di se stessi. Ripercorrendo le riflessioni di Aranguren (1981), raccontare è come vivere e vivere è come raccontare, o meglio raccontarsi, in modo tale che il mondo vissuto e il mondo narrato si sovrappongono inevitabilmente. Noi siamo, o almeno immaginiamo di essere il nostro romanzo, la “narrazione narrante” della nostra vita.

Creare e scrivere una storia vuol dire, quindi, ripercorrere mentalmente tutte quelle dimensioni che le danno forma, aprendo così un orizzonte di esperienze possibili, nel quale le storie raccontate siano anche vissute in modo immaginifico.

Seguendo queste linee di interpretazione sulla narrazione e la scrittura, è stato proposto agli studenti di realizzare un albo illustrato su situazioni esperite personalmente o osservate, su questioni che li riguardavano o preoccupavano o su specifici temi legati all'infanzia e all'educazione. Abbiamo richiesto che sperimentassero un modo di pensare, realizzare e comporre in prima persona un materiale didattico “vivo”, che potesse indagare le dinamiche e i componenti del complesso ed affascinante processo di insegnamento-apprendimento, scoprendo ed investigando le molteplici sfaccettature che sono in gioco nel processo formativo. Per l'elaborazione delle opere ci si è concentrati sull'interrelazione tra illustrazione e parole, con l'intenzione di generare uno spazio di composizione narrativa che contemplasse i seguenti elementi: il tempo (quando si sviluppa il racconto?), la rappresentazione dell'ambiente e del contesto (dove si svolge il racconto?), le caratteristiche dei personaggi, i diversi punti di vista nella focalizzazione della scena (cosa vede un personaggio? Cosa interpreta l'altro?), ma anche il registro della narrazione (tipologia del linguaggio e struttura linguistica), l'utilizzo dell'ellissi (omissione di uno o più

elementi che si possono sottintendere), la creazione di mondi con ritmi polifonici legati al tono e all'impronta emotiva e lo stile personale dell'autore.

Se quanto detto ci permette di passare in qualche modo dal racconto alla vita, possiamo anche, al contrario, cercare di passare dalla vita al racconto. Per fare questo, dobbiamo innanzitutto sottolineare la capacità pre-narrativa della vita e la sua possibilità intrinseca di essere raccontata, usando la finzione come mediatrice tra reale e narrativo.

Questo insieme di linguaggi, espressioni, riflessioni è emerso nelle nostre classi, attraverso il recupero e la condivisione di storie personali, visite, testimonianze, scritti e lettere, visione di documentari, conversazioni ed esercizi svolti. In definitiva, trattandosi di una materia in cui lo studio e la riflessione sui materiali didattici da utilizzare durante il processo di insegnamento-apprendimento emergono come blocco tematico prioritario, ci sembrava fondamentale analizzare innanzitutto le risorse interne disponibili nel gruppo classe, con lo scopo di selezionare gli strumenti (libri, racconti, storie, albi illustrati), ma anche di crearne di nuovi ed originali partendo dall'esperienza personale. E così, come accade con i testi letterari, anche i testi che noi siamo, in quanto esseri viventi, richiedono un'interpretazione ed è per questo che abbiamo deciso di avventurarci nell'elaborazione della nostra ermeneutica. Pensiamo, ad esempio, a quando ci riferiamo a una serie di eventi dicendo: "questa storia merita di essere raccontata", consapevoli che tali eventi contengono una pre-narratività che, in qualche modo, potrebbe essere formalizzata.

Per incoraggiare il pensiero della narrazione, partendo dai diversi modi in cui è presente nella nostra vita, è possibile formulare l'ipotesi che la formazione degli insegnanti passi attraverso un'indagine narrante che permetta nuovi modi di relazionarsi alle esperienze (e non solo a quelle degli studenti ma anche a quelle di coloro che, in quel momento, occupavano la posizione di docente). Si è intuito, quindi, che il fatto di narrare se stessi e di partecipare così ad un processo dialogico collettivo fosse un modo per estrarre il pieno senti-pensare di ogni esperienza.

All'elaborazione dell'albo illustrato, è seguita una fase di presentazione e descrizione del progetto svolto e una fase di analisi di tipo qualitativo del contenuto (Cáceres, 2008), con l'obiettivo di esplorare e descrivere le variegate manifestazioni del pensiero narrativo maturate. Sia l'insegnante che gli studenti hanno partecipato alla selezione dei lavori che vengono descritti in questo articolo. La procedura adottata è stata la seguente: a) l'insegnante ha vagliato la presentazione di ogni lavoro, registrando le valutazioni per iscritto in modo da poter successivamente confrontare queste informazioni con quelle riportate dagli alunni; b) sono stati organizzati momenti di scambio per approfondire e riflettere insieme sui diversi aspetti dei materiali prodotti; c) gli albi sono stati scelti confrontando le impressioni dell'insegnante e degli studenti e selezionando quelli che coincidevano con entrambi i giudizi più positivi. Prima di effettuare lo studio, i partecipanti hanno firmato un modulo di consenso che li informava dell'obiettivo dello stesso, della metodologia utilizzata, della natura volontaria della loro partecipazione, della riservatezza dei dati e della possibilità di diffondere i risultati attraverso comunicazioni scientifiche.

In questo articolo ci concentreremo in particolare su due albi illustrati, scelti per il tema proposto, il formato di rappresentazione della storia, le immagini selezionate, la loro originalità e la consistenza dell'esperienza narrativa condivisa. Queste dimensioni costituiscono le categorie di analisi definite in maniera induttiva dopo aver analizzato tutto il materiale elaborato. Infine, entrambi gli albi sono del tipo *silent book*, nei quali l'assenza di elementi verbali espliciti durante la narrazione amplifica l'apertura semantica del testo stesso attraverso l'uso di particolari immagini.

### 3 Le opere elaborate

Prima di introdurre il primo albo illustrato scelto, vorremmo ripercorrere un'esperienza che racconta una storia familiare e che, per la sua intensità, solleva alcune domande che saranno significative nella generazione della nostra pratica educativa di pedagogia narrativa. I seguenti stralci sono tratti dal diario dell'alunno che ha poi elaborato l'albo illustrato dal titolo *L'alveare*. Nel diario, l'autore ha riportato alcune sue esperienze personali, creando così uno spazio di interconnessione tra vissuto e pensiero narrativo.

Il suo diario inizia così...:

*Prima settimana di università... è ora di tornare alla routine. Gli inizi sono sempre difficili, e ancora di più quando i tuoi amici sono in un'altra classe. Inizi a conoscere persone nuove e le materie cominciano a prendere ritmo, le vacanze sono finite e devi adattarti a tutto ciò che la nuova situazione richiede. È stato molto difficile adeguarmi al volume e all'intensità del lavoro richiesto, avevo appena trascorso una vacanza atipica, che consisteva nello stare più tempo possibile con la persona più importante della mia vita. È stata un'estate dura, molti giorni senza dormire e lunghe giornate ad aspettare gli esiti di interventi chirurgici che sembravano non avere più fine. Tuttavia darei qualsiasi cosa per tornare a quei momenti!*

Seguono le riflessioni...

*Penso che non si sia mai preparati alla morte e ancor meno alla morte di una persona cara. Per questo ho imparato che è di vitale importanza parlarne fin da piccoli, per iniziare a dare valore alla presenza delle persone che ci circondano, in modo che quando arriva il momento non ci si rimproveri perché si sarebbe potuto passare più tempo con quella persona. Considero, adesso, dopo aver vissuto questa esperienza così dura, l'importanza degli addii. Non si sa mai quando possono essere gli ultimi istanti, per questo è fondamentale godersi ogni secondo. Sì, vorrei ringraziare la vita, per avermi dato 115 giorni per dire addio.*

*In questa circostanza la mia vita è in stand by, perché mi trovo in una situazione in cui sappiamo tutti che ci sarà una fine, non sperata ma inevitabile e nessuno può fare nulla per mutare gli eventi. La realtà è quella che è, e devi iniziare ad abituarti all'idea di dover sopravvivere, prendere in mano le redini della tua vita e cercare di trovare una certa normalità quando tutto sembra surreale.*

Dopo qualche settimana l'alunno scrive...

*Sono in una fase in cui non so bene cosa fare e vorrei che fosse tutto un incubo. Ho il sostegno della famiglia e degli amici, ma mi manca la cosa più importante perché la mia casa, la mia esistenza, non sia così vuota. Sogno una fine, che so vicina, tutti insieme riuniti a casa e non in una stanza d'ospedale. E così arriva il giorno dopo il mio 21° compleanno e ricevo la peggior notizia che potessi immaginare. Tutti i sogni da realizzare svaniscono. Si cerca di non farsi vedere triste e disperato dalla persona che si ama di più al mondo. La sensazione di vedere chi ti ha dato la vita deperire e spegnersi lentamente è devastante, ma bisogna essere forte per accompagnarla nel viaggio. Da questi momenti, forse, si impara a conoscere ed anche apprezzare la vita, devi maturare prima del previsto, ma continui a credere nel tuo futuro, e ti aggrappi a quelle parole dette con difficoltà ma con delicatezza: "Non voglio che piangi quando me ne andrò, ho già vissuto, ora è il tuo turno, vivi con tutto te stesso". Ed è per questo motivo che rimango forte oggi, solo ed esclusivamente grazie a lei.*

Il diario continua e vengono descritti i momenti più tristi ma anche un nuovo inizio.

*Ho smesso di andare a lezione. Ho approfittato di tutte le ore a disposizione per starle accanto il più a lungo possibile, e sono davvero molto grato di aver potuto avere il tempo per prendermi cura di lei, abbracciarla, accarezzarla, guardarla. Ed è arrivato anche questo giorno, il peggiore della mia vita!*

*I mesi continueranno a passare e io tornerò con la mia mente e con il mio cuore a quel ricordo in cui ti tenevo la mano dicendoti che non ti avrei mai abbandonata, perché viva nei miei ricordi, nei miei dialoghi e tra queste pagine.*

*Ritorno alla routine per la seconda volta, adesso con una nuova consapevolezza!*

Ci troviamo davanti a un testo che racconta i tentativi di vivere una quotidianità fatta di dolore e pena, permeata da una lotta interiore, tipica dell'esperienza della malattia prima e del lutto poi, e descrive la sofferenza di chi rimane. Un pensiero narrativo, diceva Bruner (1998), che si occupa delle intenzioni e delle azioni umane.

Da questo vissuto prende forma il racconto proposto dallo stesso alunno, che ha come tema principale la vita e il senso che le si attribuisce, in stretta relazione con l'esperienza vissuta che si trasforma in capacità narrativa. La strutturazione dell'albo illustrato, in questo caso, è stata quindi un atto di ricomposizione e condivisione delle vicende personali e familiari, percependo le trame di un trascorso intimo ed intenso come materia viva per la professione educativa. In questo senso, praticare e coltivare il narrare e il sapere narrativo ci aiuta a mantenere un rapporto aperto, sensibile e attento con ciò che abbiamo sperimentato e anche con il vissuto di chi ci circonda. Raccontare storie su se stessi e sugli altri significa anche costruire significati attraverso i quali le nostre esperienze acquistano consistenza.

L'albo illustrato *L'alveare*, adatto ai bambini tra i tre e i sei anni, racconta con tenerezza il mondo delle api e di come un giorno, mentre alcune di loro volano felici sui prati in cerca di nettare, una rimane impigliata in una trappola per insetti. Le sue compagne, tristi e disperate, tornano all'alveare per chiedere aiuto. Le api cercano in tutti i modi di salvare la loro compagna ma è troppo tardi e non riusciranno a liberarla. La vita è un soffio e, quando termina, tutto cambia.

Ci si chiede dove andremo dopo la morte, se incontreremo i nostri cari e se davvero sono lì, in un angolo del cielo, a vegliare su di noi. Ed è alla fine dell'albo, realizzato con immagini digitali, semplici e colorate, che si legge questa breve nota: "Anche se la vita ci pone davanti alle difficoltà, dobbiamo continuare a vivere. E quando una persona non è più con noi, dobbiamo sapere che ci accompagnerà sempre, sarà con noi e ci proteggerà. Buon viaggio, mamma".

Invitare a esplorare un percorso di pedagogia narrativa per la formazione degli insegnanti significa abbracciare il processo con cui le persone compongono e ricompongono il loro sapere a partire dalle loro storie e dalle emozioni che vivono. Era nostro proposito riproporre la lezione di Bruno Munari (2018), che ci esortava a giocare con i differenti linguaggi e a sperimentare le diverse possibilità espressive, non con l'ambizione di costruire opere d'arte degne di questo nome, ma con il sogno di creare un rapporto sano e liberatorio con i codici. Consideriamo tutto questo indispensabile per esercitare pienamente la propria libertà di cittadini consapevoli, attivi, partecipi.

Le esperienze documentate manifestano come il sapere personale può trasformarsi in sapere educativo. In questo senso, crediamo che la ricerca in quest'area costituisca una sfida importante per la formazione e la professionalizzazione dei docenti, in un processo che include:

- a. la rielaborazione delle proprie esperienze e dei vissuti in chiave educativa;
- b. la riflessione in chiave epistemologica sui processi che attiviamo per dare forma ai nostri saperi, perché la capacità di prestare attenzione alle esperienze favorisce una conoscenza che integra ciò che accade alla persona e al contesto;
- c. l'analisi delle pratiche del fare scuola.

La narrazione, la sua elaborazione e approfondimento ci permettono di essere attenti e sensibili a tutto ciò che è vissuto e immaginato, sviluppando una conoscenza personale e, al contempo, relazionale, che apre a nuove interpretazioni e formulazioni di significati. Ancora più opportuna, per approfondire alcune tematiche legate alla conoscenza narrativa che diventa educativa, ci è sembrata la capacità di trasformare la vicenda personale o familiare in un prodotto estetico e artistico come l'albo illustrato, che ha richiesto grandi competenze da parte degli autori nel raccontare le proprie storie, ricche di emozioni, cercando un significato pedagogico, mettendo in relazione realtà e mondi possibili, alimentando l'immaginazione e infine incoraggiando un approccio narrativo alla formazione e al processo di insegnamento-apprendimento. L'albo illustrato è per noi uno strumento olistico in quanto formato da diverse dimensioni collegate ai vari sensi, dalla vista all'udito, al tatto. La composizione visiva delle pagine invita a una visione profonda che deriva da una tradizione ottica che non si limita a guardare. Lo sguardo retinico veloce si contrappone al vedere attento, che è un soggiorno delle immagini dentro di noi, dove ri-troveranno emozioni, ricordi, pensieri. C'è un'idea di permanenza, ricreazione, revisione, rivisitazione e rinascita del contenuto, che permette alla persona di condividere esperienze ed è, inoltre, un modo per recuperare il tempo che danza tra immagini e testi, di averlo nelle proprie mani,

utilizzando la memoria come strumento per rivedere la propria esistenza. Inoltre, l'albo illustrato stabilisce un percorso di andata e ritorno tra sé e l'altro e tra sé e sé. Chi lo ha tra le mani non solo interagisce con i personaggi della storia, ma ha anche la possibilità di parlare direttamente con la propria parte più intima, dove si sostiene la base profonda del dialogo. Nel momento in cui avviene questo dialogo di sé con sé, si apre la strada per ascoltare con attenzione e sensibilità e magari entrare in connessione con le storie altre.

Il secondo albo che qui esponiamo, intitolato *Estallido* (Esplosione), racconta di un'esperienza emotiva molto intensa vissuta da una studentessa durante la sua adolescenza. Magnificamente illustrato, affronta il tema della rabbia, del risentimento, della vendetta. Sentimenti, dice l'autrice, nascosti e attentamente custoditi in uno di quegli angoli del nostro intimo più interno, tanto oscuri e cupi. Si trovano lì, senza via d'uscita, o almeno così appare, e ci costringono al silenzio, senza lasciarci uscire, senza farci vedere, senza lasciarci fiorire. Ecco che in questa situazione sarebbe possibile provare ad accettare: l'accettazione viene raffigurata come mezzo di liberazione, quando tutto intorno sembra tempesta. La narrativa evoca suoni onomatopeici e la storia, illustrata con figure stilizzate, realizzate digitalmente e intensamente colorate, racconta di un malessere interiore che cresce giorno dopo giorno. L'efficacia della proposta si riflette nelle ultime immagini dell'albo, raffiguranti la protagonista che, dopo aver visto la bomba crescere, farsi sempre più grande ed essere pericolosamente vicina all'esplosione, si avvicina ad essa, la osserva, la tocca, per accarezzarla prima e poi abbracciarla. È un abbraccio affrancatore, generoso verso quello che si è e si sta vivendo in quel momento. La bomba viene disinnescata, lasciando aperta l'immaginazione su cosa sarebbe successo se fosse esplosa.

L'autrice di questo albo illustrato ha potuto presentare il suo lavoro ad un'altra classe dello stesso corso di studi, i cui membri hanno identificato, analizzato e descritto, in un momento successivo, le sensazioni provate nell'ascoltarla e nel visionare il lavoro prodotto.

Condividiamo qui alcuni estratti dei testi scritti durante quell'incontro che dimostrano con quanto entusiasmo, attenzione e interesse gli studenti abbiano accolto la proposta:

*... In pochi minuti l'autrice ci ha accompagnato in un intenso viaggio all'interno della sua storia, del suo dramma, che a volte sembra essere anche il mio, e grazie a questo lavoro molte persone potranno sentirsi identificate, ascoltate, comprese...*

*Dopo aver ascoltato il suo racconto, capisco quanto sia importante prestare attenzione a se stessi, mi sembra necessario amarsi veramente e invece di combattere i pensieri negativi e cercare invano di soffocarli, accettarli poco a poco, con difficoltà all'inizio, per poi imparare a gestirli al meglio.*

*Sono rimasto molto sorpreso dal fatto che con un albo illustrato si possano esprimere così tante emozioni. Conoscere questo lavoro mi ha aiutato a pormi alcune domande su me stesso, sui miei sentimenti, gli anfratti più oscuri del mio essere, per scoprirli, conoscerli, affrontarli.*

*Non posso credere che la ragazza abbia la mia stessa età. Rimango sorpreso dalla lucidità con la quale ha affrontato quello che le stava succedendo. Una situazione così complessa, vissuta con intensità e maturità.*

E infatti sorprende come l'alunna-autrice dell'albo illustrato sia riuscita ad incontrare una formula discorsiva tanto efficace per avvicinarsi a un determinato mondo emotivo, riorganizzarlo e affrontarlo. Narrare, in questo caso, è mettere ordine sia negli atti umani, sia nelle astrazioni del pensiero e la storia emerge da ciò che è assolutamente particolare, sorprendente, inaspettato, irregolare. Siamo narratori e la narrazione fa parte del nostro processo evolutivo di esseri sociali quali siamo. Raccontiamo anche attraverso rappresentazioni e simboli, analogie e similitudini e così condividiamo le storie della nostra vita quotidiana e soprattutto mettiamo in evidenza le minacce, le conquiste e lo straordinario (Alheit, 2005).

#### ④ A mo' di conclusione

Scoprire che il nostro sapere personale può diventare educativo, condiviso e collettivo ci permette di scandagliare il campo della formazione docente, per ricercare relazioni tra teorie e pratiche che consentono di pensarci e ripensarci nel mondo. L'aula può diventare uno spazio per esporre, argomentare, mettere in discussione e suggerire un sapere esperienziale della realtà educativa in cui ci troviamo, attraverso le diverse voci che la compongono. Si tratta di riconoscere che il sapere pedagogico è vivo e ben collegato alla vita, al cosmo, al respiro universale.

Lontano dai processi di accumulazione del sapere, ci interroghiamo sulla possibilità di fruire della narrazione per avanzare nella promozione della natura interpretativa della conoscenza, nella formazione linguistica ed estetica, nella ristrutturazione delle risorse del linguaggio al servizio dell'immaginazione (Rodari, 1973) e dell'attività comunicativa e dialogica.

Consideriamo l'albo illustrato come uno dei possibili sguardi sul contesto che ciascuno sperimenta, capace di dare spazio a voci che vogliono interpretare la contemporaneità nei suoi diversi aspetti e nella sua complessità, interrogandosi sulle diverse forme di relazionalità con se stessi e con gli altri.

Cosa ha comportato la lettura e la condivisione delle storie presentate in forma di albo illustrato? In quelle pagine elaborate con spontaneità e intuizione, creatività e intenzione, ispirate da elementi autobiografici concreti, esploriamo desideri, sogni, pensieri generati in uno spazio personale remoto.

Dopo la produzione dell'opera e la sua presentazione, le nostre vite, come membri della comunità educativa che ha generato questo dialogo, sono andate avanti e, alla fine dell'anno accademico, si sono separate. Tuttavia, il ricordo di quei momenti condivisi ci permette di riportare quelle sensazioni nel nostro cuore. Ed è così che scopriamo un tessuto permeato di parole e immagini, gesti e visioni, un prezioso intreccio di poliritmi dove all'interno di una vita ce ne sono molte altre.

Ci chiediamo, dunque, se sia possibile desiderare di condividere un messaggio più trascendentale sulle dimensioni della vita, passando attraverso il supporto della narrazione, dall'esperienza personale alla conoscenza educativa, fino all'epifania pedagogica. Comprendere, da un lato, quanto le vite siano tenute in equilibrio su fragilità e vulnerabilità e, dall'altro, prendere coscienza di essere all'interno di un corpo universale più grande, fino al disvelamento dell'invisibile.

Ci avviciniamo quindi alla possibilità di interpretare la realtà da una prospettiva insospettabile e passare così dall'esperienza drammatica della perdita di una persona cara alla riflessione sulla morte come parte della vita e come assenza dell'esistenza, dalla condivisione di un disagio psicologico devastante alla riflessione sulla salute mentale e sul suo ruolo nella società contemporanea. La scrittura, come motore narrativo in cui entrano in gioco codici intimi, parte in questo caso dall'esperienza personale, per poi mettere in atto la capacità di formare immagini mentali di ciò che non è presente nella realtà o di ciò che non è mai stato realmente sperimentato. La scrittura e la vita si fondono, si sostengono a vicenda e permettono alla coscienza di raggiungere l'essenza, o almeno di iniziare un percorso di sviluppi paralleli, rettifiche, inversioni, in cui poter avanzare gradualmente dal particolare all'universale.

### Riferimenti bibliografici

- Alheit P. (2005). Stories and structures: An essay on historical times, narratives and their hidden impact on adult learning. *Studies in the Education of Adults*, n. 2, pp. 201-212.
- Aranguren J.L.L. (1981). *Sobre imagen, identidad y heterodoxia*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Arizpe E. (2010). The voices behind the pictures: Children responding to postmodern picturebooks. *Postmodern picturebooks*. New York: Routledge.
- Bruner J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cáceres P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, n. 1, pp. 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>.
- Cerrillo Torremocha P.C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Duran T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Hunt P. (2001). *Children's literature*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.
- Munari B. (2018). *Fantasia: invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Roma: Gius. Laterza.
- Negri M. (2016). Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, n. 3, pp. 117-138. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6451>
- Nikolajeva M., Scott C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's literature in Education*, n. 31, pp. 225-239.

- Nikolajeva M., Scott C. (2006). *How Picturebooks Work (Children's Literature and Culture)*. New York: Routledge.
- Nodelman P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodríguez F.V. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, n. 2, pp. 333-345. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a12>
- Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Van der Linden S. (2013). *Album[s]*. Paris: Editions De Facto/Actes Sud.

# Le griglie di valutazione per la prima prova degli esami di stato: problemi aperti

Eliana De Caro\*, Letizia Ferri\*\*

*Riassunto:* Dopo una breve introduzione sulle difficoltà docimologiche relative alla prima prova dell'esame di Stato e al suo evolversi, si presenta, a scopo esemplificativo di ciò che avviene sul territorio nazionale, una panoramica delle griglie di valutazione utilizzate negli ultimi anni presso l'Istituto Professionale L. Einaudi di Varese. In mancanza di uno strumento valutativo ministeriale, ogni scuola, annualmente, crea o seleziona, tra innumerevoli modelli, la propria griglia valutativa: questa prassi porta a riflettere sulla validità di questi dispositivi, sui loro punti di forza e di debolezza e sulle ricadute didattiche nella formulazione di una progettazione a ritroso dell'insegnamento della scrittura.

La mancanza di uniformità valutativa e le sue ricadute in termini di mancanza di prassi omogenee e funzionali nella didattica della scrittura aprono molteplici problemi, soprattutto nel contesto attuale. Si esporranno alcune delle problematiche aperte ritenute più urgenti, a partire dall'analisi fatta, e si cercherà di proporre alcuni spunti di riflessione sull'utilizzo del *debate* e della valutazione formativa come modalità alternative alle griglie. Nelle conclusioni, ci si concentrerà sull'importanza di approfondire ed ampliare gli orizzonti docimologici e didattici di insegnanti e istituzioni relativi all'insegnamento della scrittura in vista dell'esame di Stato.

*Parole chiave:* didattica della scrittura, esame di Stato, docimologia, problemi aperti, griglie di valutazione.

*English title:* The evaluation grids of the first test of the State Examination: open issues.

*Abstract:* After a brief introduction on the docimological difficulties related to the first test of the State Examination and its evolution, an overview of the evaluation grids used in recent years at the L. Einaudi Professional Institute of Varese is presented, as an example of what happens on the national territory. In the absence of a ministerial evaluative instrument, each school, annually, creates or selects, among innumerable models, its own evaluative grid: this practice leads to reflecting on the validity of these devices, their strengths and weaknesses, and the effects on the teaching of writing.

The lack of evaluative uniformity and consequent lack of homogeneous and functional practices in the teaching of writing open up multiple problems, especially in the current context. Some of the most urgent open issues will be set out in this paper, followed by an attempt to propose the *debate* and formative assessment as alternative to the grids. The conclusions focus on the importance for teachers to improve the teaching and assessment of writing in view of the State Examination.

*Keywords:* teaching of writing, State Examination, assessment, open issues, evaluation grids.

\* IPCSSCTS L. Einaudi. Email: eliana.decaro@ipceinaudivarese.edu.it

\*\* Università dell'Insubria. Email: letizia.ferri@uninsubria.it

A Eliana De Caro sono da attribuire i paragrafi 2 e 4.1.; a Letizia Ferri i restanti.



## 1 La valutazione della prima prova dell'esame di Stato: una *vexata quaestio*

La docimologia si è a lungo interrogata su quali fossero le tipologie di prove adeguate a testare le competenze e conoscenze degli studenti durante il loro percorso di vita. Le disfunzioni nelle valutazioni di prove ed esami divengono particolarmente pregnanti nel Novecento<sup>1</sup>, quando il cambiamento storico-culturale e del sistema scolastico porta, in Europa, ad un aumento della richiesta di formazione, al crescere della scuola di massa, che ha il suo culmine negli anni Sessanta, con la richiesta di nuove modalità di accertamento del rendimento scolastico (Benvenuto, 2003, p. 31). Nel 1971 De Landsheere, con la pubblicazione del celebre testo *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, riprende pienamente il termine «docimologia» che definisce «una scienza che ha per oggetto lo studio sistematico degli esami, in particolare dei sistemi di votazione, e del comportamento degli esaminatori e degli esaminati» (p. 3). L'intero lavoro parte dall'esigenza di contenere la soggettività e altre disfunzioni presenti nello svolgimento degli esami per dotare i docenti di strumenti che affianchino l'osservazione continua (Benvenuto, 2003, p. 35).

Se nell'ambito delle scienze esatte e delle materie valutabili con prove strutturate e test il dibattito in merito alla valutazione è stato ed è tuttora molto acceso, nelle discipline umanistiche che si avvalgono di prove semi-strutturate e libere, ovvero che devono valutare la padronanza delle competenze attraverso strumenti qualitativi, quali appunto le composizioni scritte, la problematica docimologica assume proporzioni notevoli.

Si deve aggiungere che la preoccupazione sulla valutazione di un esame non riguarda solo l'atto finale di un percorso lavorativo e scolastico, ma ne impregna tutto il suo svolgersi, diventando dunque un aspetto fondamentale della didattica, con risvolti negativi e positivi (Pieron, 1963, p. 8).

Le questioni citate sono ancora oggi molto attuali e interrogano i docenti di ogni ordine e grado, ma anche le istituzioni. Nel presente contributo ci si soffermerà sulla prima prova dell'esame di Stato, che ha subito diversi cambiamenti negli ultimi decenni, due dei quali fondamentali. La prima riforma dell'esame di Stato del 1999 (conosciuta come Riforma Berlinguer) ha cambiato il profilo di uscita della competenza di scrittura, aggiungendo alcune tipologie testuali, con l'introduzione dell'analisi del testo e della scrittura documentata (lo studente deve scegliere tra quattro tipologie di tracce: analisi del testo, saggio breve, tema storico, tema di ordine generale)<sup>2</sup>. Un ulteriore cambiamento è stato introdotto con la

<sup>1</sup> La problematica della valutazione in contesti di esame era talmente avvertita in ambito psicologico e pedagogico da essere presente in due delle 15 tesi della scuola attiva che Claparède enunciò al Congresso di igiene mentale nel giugno del 1922 a Parigi (Benvenuto, 2003, p. 31).

<sup>2</sup> «Queste tipologie testuali propongono differenti maniere di impegnare la riflessione e il ragionamento degli allievi intorno ad argomenti disciplinari o comunque connessi alle discipline curriculari. Il profilo di uscita cui si ispira il protocollo di scrittura documentata è così riassumibile: saper elaborare una determinata forma testuale per determinati scopi attraverso la comprensione, l'interpretazione, il confronto, l'integrazione e la rielaborazione di una serie di documenti e dati di partenza» (Guerriero, 2019, p. 170).

riforma dell'anno scolastico 2018/2019, che ha previsto la cancellazione del saggio breve, sostituito da una prova definita analisi e produzione di un testo argomentativo in cui nella prima parte, comprensione e analisi, si chiede di riassumere il contenuto e gli snodi dell'argomentazione presenti nel testo proposto, che può essere un brano tratto dalla saggistica, dalla stampa periodica ecc. e si pongono domande sulla comprensione (lessico, parti del testo, struttura argomentativa, eventuali aspetti stilistici); nella seconda parte, produzione, le consegne richiedono di elaborare un testo argomentativo a partire dalla questione affrontata nel brano proposto.

La configurazione del protocollo assegna dunque un ruolo importante all'argomentazione, la cui rilevanza educativa è fuori discussione, e accerta la comprensione del documento proposto con la richiesta di sintesi e con domande; la presenza di un unico documento fonte di lavoro configura un tipo di scrittura responsiva, cioè un tipo di prestazione in cui la fonte è un antecedente comunicativo al quale si reagisce o si risponde mediante il testo d'arrivo, che potrebbe eventualmente consistere in una contro-argomentazione (Guerrero, 2019, p. 171).

Si è deciso di iniziare la riflessione partendo dall'analisi delle griglie di valutazione utilizzate in un Istituto Professionale della Lombardia, dall'ultimo cambiamento della prima prova dell'esame di Stato (a.s. 2018/2019) ad oggi.

## ② Un esame delle griglie di valutazione di un istituto tecnico-professionale

Fondamentale strumento per la valutazione, obbligatoria per la correzione della prima prova dell'esame di Stato, la griglia di valutazione di norma è suddivisa in indicatori generali, comuni alle tre tipologie di prova e specifici per ciascuna tipologia (analisi del testo, tema argomentativo e di attualità); essi a loro volta vengono definiti da descrittori con diversi livelli di misurazione che generano un punteggio solitamente espresso in centesimi (sessanta punti per la gli indicatori generali, quaranta per gli specifici), proporzionato in un secondo momento in ventesimi. Tralasciando in questa sede l'analisi degli indicatori specifici, i quali meriterebbero una trattazione maggiormente estesa, ci si concentrerà su quelli generali. Da subito emergono delle criticità, sia di natura organizzativa, sia applicativo-pratica: nel periodo preso in considerazione, dalla modifica, cioè, della prima prova dell'esame di Stato del 2019, in un solo Istituto, Tecnico-professionale, sono state adottate quattro differenti tipologie di griglia di valutazione. Non esiste, infatti, una griglia valutativa ministeriale che uniforimi descrittori e relativi livelli.

Il MiM elabora la prima prova, uguale per tutti gli indirizzi, e fornisce gli indicatori comuni per la valutazione, tuttavia non fornisce una griglia con descrittori e livelli uniformi; ciò comporta non solo difformità per quanto riguarda la valutazione in senso stretto, ma anche rispetto alla definizione, pianificazione e organizzazione nel triennio degli obiettivi di apprendimento che devono necessariamente essere

conseguiti per acquisire determinate competenze. In linea di massima, il docente attua negli anni precedenti, a partire dal terzo, un avvicinamento allo svolgimento della prima prova dell'esame di Stato adottando la griglia che egli ritiene più congeniale, ad eccezione della griglia del quinto anno, decisa dal Dipartimento di materia; la non univocità delle griglie può portare ad una differenza anche notevole di valutazione nel corso dell'esame, soprattutto quando avvenga con membri esterni. La libertà di scelta dei singoli istituti in materia di docimologia, invece di aiutare gli studenti dei diversi percorsi di studio, potrebbe rendere disomogenea la valutazione generale. Si aggiunga, inoltre, che manca ad oggi l'individuazione di obiettivi di apprendimento ministeriali comuni a tutte le tipologie di istituto, dai licei alle scuole professionali, nonostante agli studenti venga sottoposta la medesima prova d'esame.

Tornando agli indicatori generali presenti nella griglia di valutazione, essi, come da nota ministeriale, sono così suddivisi: il primo prevede una valutazione rispetto all'ideazione, alla pianificazione e all'organizzazione del testo; il secondo si concentra sulla coesione e sulla coerenza testuale; il terzo è relativo alla ricchezza e alla padronanza lessicale; il quarto, sul quale si tornerà successivamente, permette di valutare la correttezza grammaticale e l'uso corretto ed efficace della punteggiatura; il quinto esamina l'ampiezza e la precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali; infine, il sesto considera l'espressione di giudizi critici e valutazioni personali.

La diversità dei livelli per ciascun indicatore di ciascuna griglia è espressa dalla presenza di descrittori più o meno dettagliati: dalla griglia più sintetica che riporta giudizi da "appena accennato" con valore uno, a "eccellente" con valore dieci, si passa alla griglia più dettagliata che riporta, ad esempio, per il terzo indicatore "lessico ricco e adeguato al registro comunicativo" con possibilità di oscillazione tra nove e dieci, "qualche imprecisione lessicale, uso non sempre adeguato del registro comunicativo" con oscillazione da sei a otto e "frequenti e/o gravi imprecisioni lessicali, uso di registri comunicativi poco o per nulla adeguati al contesto" con oscillazione di livello da uno a cinque. Risulta, dunque, evidente il grande margine di autonomia lasciato al docente valutatore. Partendo dal presupposto che, per quanto riguarda la tipologia di prova in esame, la pretesa di oggettività, come Vertecchi *et al.* (2010) affermano, è da considerarsi utopica:

I fattori riferibili alla soggettività individuale, ma che sono anche influenzati dai cambiamenti dei criteri di valutazione che possono essere introdotti anche in conseguenza di scelte di politica scolastica e dall'attenzione sociale che viene prestata a specifici aspetti della valutazione. I dibattiti sulla necessità di maggiore rigore nella valutazione degli studenti ne sono un esempio (p. 110).

È comunque possibile individuare, all'interno degli indicatori generali, quelli che si avvicinano maggiormente all'obiettività, come i primi quattro, anche se questi presentano comunque delle problematiche di applicazione pratica.

Si analizzi, ad esempio, l'indicatore relativo alla correttezza grammaticale. La griglia con descrittori dettagliati riporta la seguente struttura:

<b>4</b> <b>Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura.</b>	Elaborato corretto, dal punto di vista ortografico e della struttura morfosintattica	2
	Costruzione morfosintattica abbastanza corretta, non sono presenti errori ortografici	1.5
	Alcuni errori non gravi sia ortografici sia morfosintattici	1
	Molti e gravi errori, struttura morfosintattica gravemente scorretta	0.5

La griglia con descrittori mediamente dettagliati è la seguente:

Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura	Forma corretta, con rare imprecisioni (9-10)
	Imprecisioni lievi e non eccessivamente frequenti (6-8)
	Gravi errori ripetuti con frequenza (1-5)

Infine, la griglia con descrittori espressi attraverso il giudizio è la seguente:

Correttezza grammaticale, uso corretto ed efficace della punteggiatura	Appena accennata 1	Scarsa 2	Inadeguata 3	Insufficiente 4	Quasi sufficiente 5	Sufficiente 6	Discreta 7	Buona 8	Ottima 9	Eccellente 10
--	-----------------------	-------------	-----------------	--------------------	------------------------	------------------	---------------	------------	-------------	------------------

Pur essendo consapevoli della difficoltà di una misurazione “matematica” dell'errore, si evidenzia la mancanza di indicazioni chiare, misurabili, appunto, rispetto ai descrittori. Risulta d'obbligo, inoltre, in questo caso, una piccola precisazione rispetto alle indicazioni ministeriali (Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 5) che prevede nei casi di D.S.A. misure compensative e dispensative che spesso riguardano il “privilegiare il contenuto degli elaborati scritti rispetto alla forma”. Data questa premessa, appare evidente l'impossibilità di applicare pedissequamente l'indicatore alla valutazione per gli scolari con D.S.A. Nello stesso modo risulta complesso valutare gli indicatori relativi al lessico, all'organizzazione, alla coesione e alla coerenza. A tal proposito, a titolo esplicativo, si ricorda che la coerenza è la proprietà che definisce il testo come unità fondamentale della comunicazione linguistica, la coesione invece ne è il suo rispecchiamento (Conte, 1999). L'evidenza della difficoltà valutativa in un'ottica di differenza forma/contenuto è qui ampia.

Data la problematicità dell'obiettività e dell'applicazione rigorosa degli indicatori, risulta complesso adeguare le griglie ad uno standard unitario. Emerge,

tuttavia, un tentativo di valutazione obiettiva rispetto alla correttezza grammaticale-sintattica da una parte e pianificatoria dall'altra.

Discorso diverso può essere applicato agli indicatori relativi ai riferimenti culturali e alla capacità critica degli studenti. La valutazione di indicatori che prevedano una rielaborazione personale ed originale del testo evidenzia un'attenzione al raggiungimento di un avanzato senso critico e di una chiara conoscenza dei vari temi e problemi della vita e del sapere, che, poi, è la definizione di maturità.

Le componenti di una rubrica valutativa, che secondo Castoldi (2016) sono le dimensioni, i criteri, gli indicatori, i livelli e le ancore, risultano, nelle griglie analizzate, espressi sommariamente e senza effettive esemplificazioni osservabili e non aiutano a identificare i processi chiave che caratterizzano la manifestazione di nessuna competenza specifica. Queste componenti, che per Castoldi (2016) costituiscono gli elementi chiave di una rubrica valutativa e svolgono un ruolo fondamentale nel processo di valutazione e certificazione delle competenze, dovrebbero dunque essere perlomeno presenti e dettagliate in tutte le griglie utilizzate.

Anche Wiggins (1998) fornisce principi chiave per la creazione di rubriche di valutazione efficaci che sembrano lontani dalle griglie prese in esame, infatti questi principi prevedono in breve:

- scala di punti: una rubrica dovrebbe avere una scala di valutazione che riflette i diversi livelli di competenza;
- discriminazione efficace: la rubrica deve consentire una distinzione accurata tra livelli di competenza diversi;
- linguaggio preciso: le descrizioni dei livelli di prestazione devono utilizzare un linguaggio dettagliato per identificare chiaramente le caratteristiche di ciascun livello;
- punti chiave: prestare particolare attenzione alla descrizione della prestazione eccellente e alla soglia di accettabilità;
- chiarezza e semplicità: una rubrica chiara e semplice migliora la sua affidabilità.

Si ritiene dunque che gli strumenti presentati, in nessuna delle loro formulazioni, siano adeguati e funzionali, non solo in ottica docimologica, ma anche per la costruzione di una progettazione funzionale alla didattica durante il triennio della scuola secondaria di secondo grado.

### 3 Dalla valutazione alla progettazione didattica

La stretta correlazione tra le griglie di valutazione, le tipologie di prove, il profilo, le competenze in uscita e la didattica della scrittura viene ritenuta un assioma che non necessita di dimostrazione, poiché sia gli insegnanti sia gli studenti, ma anche coloro che non appartengono al mondo dell'educazione, sanno che in base alla meta da raggiungere si configura e progetta il percorso da seguire per giungervi nel modo migliore o secondo le priorità decise. A queste considerazioni si ag-

giunga il ruolo fondamentale che la valutazione svolge nel modello del *Backward design* (Wiggins, McTighe, 1998), che prevede di progettare la didattica a partire dalla formulazione della prova conclusiva e della relativa modalità di assegnazione di un punteggio, secondo tre passaggi che si potrebbero così riassumere:

- 1- identificare i risultati desiderati di apprendimento e operazionalizzarli;
- 2- determinare i livelli di accettabilità;
- 3- pianificare le esperienze di apprendimento.

Dalle differenti tipologie di prove e di griglie utilizzate negli ultimi anni, prima ancora che interrogarsi sulle soluzioni didattiche si è portati a chiedersi quale sia il senso di proporre la scrittura a scuola, perché farlo, che cosa proporre agli studenti e attraverso quali modalità. Pur essendoci diverse visioni sull'importanza della didattica della scrittura, che discendono da diversi approcci teorici, non sembra che essi siano stati presi in considerazione o esplicitati da chi ha deciso le riforme delle tipologie testuali di maturità o le griglie. Sembra esserci un importante iato tra gli studi accademici sul valore della scrittura e quanto poi messo in pratica ed utilizzato nell'ambito operativo scolastico.

Si prendano ad esempio le principali teorie sulla didattica della scrittura, di matrice cognitivista e socioculturale; l'approccio cognitivista ha evidenziato due principali caratteristiche dello scrivere: la sua complessità cognitiva e la sua processualità (Boscolo, 2002). La prospettiva aperta dagli studi del cognitivismo ha infatti spostato l'enfasi dall'analisi della qualità del testo come prodotto, a quella dell'efficacia delle attività cognitive ad esso connesse. Il testo rappresenta cioè il risultato di un'intenzione comunicativa e, prima di assumere la forma scritta definitiva, si sviluppa attraverso fasi, recupera conoscenze di vario genere, le organizza, si modella e si modifica più volte nella fase di revisione, che non è un'azione puramente estetica, ma un'operazione ricorsiva di riorganizzazione profonda (De Beni *et al.*, 2001). Relativamente alle richieste e alle riforme della Prima Prova, sembra che l'attenzione sia stata spostata su questo aspetto della scrittura, da cui appunto discende l'importanza per la dimostrazione dello sviluppo di una personalità "matura"; se si guardano le griglie di valutazione, però, questo criterio, anche sommativamente, è di minor importanza rispetto a tutti gli altri.

Per quanto riguarda l'approccio socioculturale alla scrittura, esso pone l'accento su un altro aspetto dello scrivere, quello sociale, sia in senso comunicativo, sia come co-costruzione del significato e partecipazione a una comunità di discorso attraverso i generi.

Mentre il cognitivismo analizza la scrittura come abilità individuale, l'approccio socioculturale la considera nell'ambito delle "pratiche" o attività culturali e sociali legate alla lingua scritta. In questa prospettiva la scrittura viene considerata un'attività "situata" e se ne sottolinea il legame con i contesti sociali e culturali dove si sviluppano i processi cognitivi (Cortiana *et al.*, 2022, pp. 470-471).

Da questo approccio alla scrittura, che sembra essere fondamentale nella Riforma del 2018, in cui il testo argomentativo sembra aver preso il sopravvento,

non discendono però criteri nelle griglie per valutare la coerenza ad un contesto dato, in quanto coesione e coerenza spesso sono intese dai docenti valutatori come indicatori da applicare all'interno del testo.

Se «Tra i due approcci è possibile operare una sintesi sostenendo che scrivere voglia dire mettere ordine alle idee, scegliere ciò che si ha da dire e revisionare: consapevolezza, queste, che si acquisiscono in classe, nelle occasioni in cui la scrittura si intreccia con le attività comuni ed è funzionale al confronto di idee e opinioni» (Cortiana *et al.*, 2022, p. 472), questi criteri dovrebbero diventare quelli predominanti anche negli strumenti valutativi ed avere dei chiari indicatori di supporto. Una volta stabiliti gli scopi ultimi della scrittura e le teorie di riferimento sulla sua importanza, ovvero dopo aver fatto chiarezza sugli aspetti fondativi, allora si potrebbe progettare una didattica che sia efficace e misurabile.

### 3.1 *L'importanza dello sviluppo della capacità critica: la via dell'interdisciplinarietà*

Come afferma Dario Corno (2000): «imparando a scrivere si impara a pensare. [...] scrivere è una sorta di parlare silenzioso in cui chi scrive dialoga con sé stesso privatamente per poi rendere pubblici i suoi pensieri» (pp. 110-111).

L'aspetto che vede nella scrittura delle tipologie testuali, contemplate dagli esami di Stato dal 1999 in poi, un'importante occasione di sviluppo delle capacità critiche sembra essere ciò su cui docenti, istituzioni, correnti pedagogiche, sembrano essere concordi.

Il senso critico è anche un aspetto tra quelli più richiesti in ambiente lavorativo e un aspetto fondamentale della *media literacy* e della *media education* (Smith, 2011; Rivoltella, 2014; Cappello, Cortoni, 2011). In quest'ambito ci si limita a riflettere sul fatto che la capacità critica sia però sviluppabile in misura significativa solo se tutte le discipline scolastiche (ed anche extra-scolastiche) si coordinano tra loro, costruendo progettazioni e *curricula* condivisi che permettano di raggiungere l'acquisizione di un pensiero critico agli studenti, capacità che non si limita ad una sola disciplina, ma è, per sua natura, globale. La scrittura e la didattica della stessa, da sole non possono raggiungere lo scopo di sviluppare un senso critico nello studente, obiettivo per il quale deve iniziare ad esistere una progettazione interdisciplinare e possibilmente integrata anche con i contesti di didattica informale in cui gli studenti si trovano implicati. Soltanto una sinergia di sforzi può portare al raggiungimento di questo importante risultato, così decisivo in un mondo sempre più digitalizzato ed informatizzato, in cui reperire le informazioni o conoscerle non è più un problema, ma che senza la capacità di selezione, comprensione e rielaborazione (ovvero senza capacità critica) si trasforma in un vero e proprio labirinto caotico per chi vi accede.

### 3.2 *L'importanza della coerenza tra forma e contenuto*

Seguendo le griglie di valutazione, il criterio della correttezza formale riveste ancora un'importanza notevole, anche quantitativamente, nella valutazione di un testo scritto, mentre la pedagogia e le stesse richieste degli esami di Stato sembrano non porre l'accento sull'aspetto formale della didattica della scrittura.

Inoltre oggi vi sono i correttori automatici a disposizione degli studenti, le risorse da “copia-incolla” ed in ultimo Intelligenze Artificiali ormai in grado di scrivere testi corretti autonomamente. In questo contesto viene naturale chiedersi se abbia ancora senso una certa insistenza didattica sulla forma del testo scritto, la grammatica ed il lessico.

Si ritiene che la forma sia ancora fondamentale se insegnata e concepita in sincronia con il contenuto, come sostengono Bereiter e Scardamalia (1995), lo scrivere è una mediazione semiotica tra forma e contenuto, tra il che cosa scrivere e il come scriverlo: si intravede insomma, anche se sullo sfondo, la natura semiotica dello scrivere, la forza discorsiva che ogni contenuto deve incorporare per diventare comunicazione scritta.

Ogni disciplina ha un suo linguaggio ed è la sua padronanza, affiancata ai contenuti che si vogliono veicolare, che rendono competente chi la utilizza; se ad esempio si volesse riflettere sulla solitudine si potrebbe creare un quadro, scrivere una melodia, una canzone, creare una poesia, un discorso, un articolo di giornale, un saggio, un testo argomentativo... insomma la padronanza della forma e del metodo rimane una competenza tanto importante quanto il contenuto che si va a veicolare.

Si ritiene che anche utilizzando un’intelligenza artificiale, la coscienza e conoscenza degli aspetti formali utilizzati e la loro coerenza con i contenuti vadano indagate e valutate, magari oralmente, interrogando lo studente sulle ragioni delle scelte utilizzate nel testo. Anche chiedendo allo stesso programma di Intelligenza Artificiale di valutare testi scritti, da esso emerge il suggerimento di avvalersi di un approccio bilanciato tra l’utilizzo di strumenti automatizzati e l’analisi umana. Gli strumenti automatizzati possono supportare il processo identificando errori ortografici e grammaticali di base, ovvero la forma fine a se stessa, ma la sua correlazione con il contenuto e gli aspetti che da questa connessione discendono non sono valutabili ad oggi da un’intelligenza artificiale e quindi si ritiene che valga la pena approfondire una didattica ed una docimologia della scrittura che li metta al centro.

#### ④ **Alcune proposte per una valutazione alternativa della didattica della scrittura**

##### 4.1 *Il debate*

Al fine di poter sviluppare una solida capacità espositiva scritta è fondamentale lavorare anche sull’oralità. Il *debate* rappresenta un utile metodo didattico per l’apprendimento cooperativo, la *peer education*, e per la stimolazione e lo sviluppo del senso critico; esso ha origini antiche che vanno dai dibattiti aristotelici alla *disputatio* medievale passando per la retorica antica e approdano alle gare nei tempi moderni. La formulazione di tesi argomentative che tengano in considerazione anche le opinioni discordanti o opposte alla propria favorisce sia la riflessione mediata, sia la pianificazione critica degli argomenti. In un contesto scolastico, il

*debate* si delinea come esercizio all'ascolto, da un lato, e alla presentazione argomentata dall'altro, creando la possibilità di toccare argomenti raramente affrontati o che siano di stretta attualità e di grande interesse per gli studenti. Ovviamente il percorso tematico deve essere mediato e guidato dall'insegnante che esplicita le regole degli scambi e introduce tesi e antitesi per far approdare il gruppo classe ad una sintesi conclusiva coerente con le premesse e lo sviluppo discorsivo tenuto. Interessante è integrare nel *debate* la valutazione formativa, facendo assumere agli studenti il ruolo di "giuria" come nelle regole del mondo anglosassone, decisamente più avvezzo al sistema, anche se la sua applicazione diretta e completa è, perlomeno nel nostro paese, di difficile attuazione (De Conti, 2022).

L'empatia e la capacità di dare spazio all'altro vengono stimolate, inoltre la componente valutativa incrementa lo sforzo pianificatorio e organizzativo del materiale utilizzato e della restituzione orale che, naturalmente, può essere riutilizzata in forma scritta partendo dall'abitudine sperimentata nel dialogo e nella discussione (Cinganotto *et al.*, 2021).

L'utilizzo dello strumento *debate* come forma valutativa può avere ricadute positive e utili anche nella scrittura, nello specifico in due momenti diversi della valutazione: in una fase precedente esso è funzionale all'esercizio della capacità critica e di pianificazione testuale, in una seconda fase, successiva alla effettiva valutazione da parte dell'insegnante, può rappresentare un prezioso momento di confronto qualora si chieda allo studente di motivare e giustificare oralmente, sulla base sia della correzione, sia della struttura mediata dello stesso *debate*, le motivazioni del proprio scritto e, in caso di divergenze rispetto alla valutazione, di applicare il senso critico per sostenere la propria tesi.

#### 4.2 La valutazione formativa

La valutazione formativa rappresenta un pilastro fondamentale nel panorama educativo contemporaneo, rivestendo un ruolo essenziale nell'orientare e ottimizzare il processo di apprendimento. Si tratta di un approccio valutativo che si discosta dalla tradizionale valutazione sommativa, poiché il suo obiettivo principale è quello di fornire *feedback* tempestivi e costruttivi agli studenti durante il percorso di studio. La valutazione formativa si basa sull'idea che l'apprendimento sia un processo dinamico e continuo, dove gli errori e le sfide rappresentano opportunità di crescita. Partendo da questa premessa, le domande che si impongono ai docenti sono in primo luogo come essi possano mettere a punto un efficace e rigoroso dispositivo di valutazione formativa di testi prodotti dagli studenti se le loro competenze docimologiche debbono essere mediamente accresciute; in seconda istanza come i docenti possano insegnare agli studenti a valutare il proprio elaborato e quello dei compagni, in un'ottica di didattica metacognitiva e collaborativa, se essi stessi non hanno strumenti chiari e una formazione docimologica; la problematica della valutazione finale e della poca chiarezza delle griglie si associa dunque alla difficoltà ad insegnare ed applicare anche questo fondamentale approccio metodologico alla didattica della scrittura (Greenstein, 2017).

Si ritiene necessario che gli studenti vengano guidati nella revisione attiva dei propri lavori, imparando a identificare punti di forza e aree di miglioramento attraverso l'analisi critica delle scelte linguistiche, della struttura argomentativa e delle evidenze fornite. Allo stesso tempo, si propone di utilizzare *setting* didattici in cui gli studenti siano incoraggiati a fornire *feedback* costruttivi ai loro compagni di classe, contribuendo così a un ambiente di apprendimento collaborativo in cui ciascun individuo assume un ruolo attivo nel perfezionamento dell'abilità di scrittura (Lave *et al.*, 1991).

## 5 Conclusioni

La valutazione non è semplicemente un atto formale, ma piuttosto un'opportunità di valutare la propria conoscenza, le competenze di analisi critica e l'abilità di presentare in modo chiaro le idee. Riflettere sugli strumenti di valutazione deve portare le istituzioni a trovare nuove soluzioni e modelli che possano essere usati per il miglioramento delle griglie attualmente in vigore.

Si ritiene inoltre che, date le urgenze educative a cui la didattica della scrittura deve rispondere, bisognerebbe ampliare gli orizzonti valutativi ed andare oltre l'utilizzo delle griglie, affiancando magari ad esse un colloquio orale sul proprio elaborato e strumenti valutativi formativi, secondo il principio di triangolazione di Castoldi (2016).

Inoltre, sempre attraverso una chiarificazione degli strumenti docimologici, si consentirebbe agli studenti di comprendere come il loro lavoro sia valutato e di individuare i punti di forza e le aree in cui è possibile migliorare durante il percorso di studio.

La pluralità delle griglie di valutazione, così come si configura attualmente, non risulta efficace nemmeno per offrire un'autonomia valutativa ai diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado, per i quali si rivelerebbe piuttosto necessaria una differenziazione delle tipologie di prova stesse.

Lo studio delle griglie utilizzate in contesto nazionale per la valutazione delle prove d'esame andrebbe sicuramente affrontato in maniera più particolareggiata e le proposte di differenti strumenti valutativi andrebbero affinate, sistematizzate ed ampliate, seguendo il principio che la didattica della scrittura non può strutturarsi efficacemente se non in seguito alla definizione dei propri scopi ultimi.

## Riferimenti bibliografici

- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.  
Bereiter K., Scardamalia M. (1995). *Psicologia della produzione scritta*. Firenze: La Nuova Italia.

- Boscolo P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Roma: Laterza.
- Cappello G., Cortoni I. (2011). Crescere e insegnare nella società in rete. *Studi e ricerche MED*, Vol. 2, n. 1.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze* (II ed.). Roma: Carocci.
- Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S. (2021). Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in DAD e DDI. *IUL Research*, Vol. 2, n. 3, pp. 251-266.
- Conte M.-E. (1999). *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. A cura di Mortara Garavelli. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Corno D. (2000). Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere. In F. Camponovo, A. Moretti (a cura di). *Didattica ed educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cortiana P., Scardino R., Zorzi E. (2022). Imparare le abilità di revisione attraverso l'apprendistato cognitivo: una proposta didattica in ottica collaborativa. *Formazione e Insegnamento*, Vol. XX-n. 1.
- De Beni R., Cisotto L., Carretti B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.
- De Conti M. (2022). Una concezione modulare del protocollo di dibattito. *Educare.it*, Vol. 22, n. 5.
- De Landsheere G. (1971). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- Greenstein L. (2017). *La valutazione formativa*. Torino: UTET.
- Guerriero A.R. (2019). Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura. *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 166-176.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piéron H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963; tr. it. (1965). *Esami e docimologia*. Roma: Armando.
- Rivoltella P.C. (2014). *Media Education. fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Smith J. (2011). The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World. *Journal of Media Literacy Education*, pp. 96-98.
- Vertecchi B., Losito B., Agrusti G. (2010). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins G., McTighe J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

## Recensioni

**Conte M., *Come fiori di cristallo. Uno studio sul fenomeno NEET nel territorio pugliese*. FrancoAngeli: Milano, 2023, pp. 220.**

Il testo di Matteo Conte, intitolato *Come fiori di cristallo. Uno studio sul fenomeno NEET nel territorio pugliese*, costituisce un'analisi della condizione NEET e offre un contributo alla comprensione di questa realtà emergente nell'ambito della condizione giovanile.

L'acronimo NEET, che indica i giovani tra i 15 e i 29 anni non coinvolti in percorsi educativi, lavorativi o di formazione, rappresenta una categoria in cui la mancanza di chiarezza sul ruolo nella società e nel mercato del lavoro si traduce – non di rado – in disillusione e timore di marginalizzazione.

Il lavoro di Conte propone una prima disamina delle radici storiche del fenomeno, originatosi nel Regno Unito alla fine degli anni Novanta. La scelta di iniziare l'analisi dalle origini dimostra una volontà di comprenderne le dinamiche evolutive nel corso del tempo. Questo approccio cronologico fornisce un quadro dettagliato e contestualizzato, contribuendo a una comprensione più approfondita delle influenze che hanno plasmato la “Neet condition” nel corso degli anni.

L'autore dimostra consapevolezza della necessità di esaminare attentamente l'iter di definizione della condizione NEET. Tale iter, come sottolineato nel testo, si è sviluppato in modo non lineare, riflettendo le complessità sociali e culturali che circondano il concetto stesso. Questo approccio attento alle fasi di definizione del fenomeno fornisce una base solida per comprendere le sfumature e le differenze che caratterizzano la condizione NEET nel contesto pugliese e anche altrove.

Inoltre, l'analisi delle radici storiche non si limita al mero riferimento temporale, ma è integrata da un'esplorazione della letteratura sul tema. Conte va oltre il semplice resoconto, prendendo in esame le diverse fasi di sviluppo, dalla letteratura pionieristica fino alle più recenti indagini: un approccio multidisciplinare, questo, che consente di catturare le molteplici prospettive teoriche e le metodologie che hanno contribuito alla comprensione della condizione NEET nel corso del tempo.

La discussione sul disagio e malessere della generazione giovanile attuale che l'autore riporta offre un'analisi psicologica, sociologica e pedagogica, evidenziando

la complessità delle emozioni e delle sfide che i giovani affrontano nei loro mondi interiore, esteriore e sociale. L'approfondimento sulla dispersione e sull'abbandono scolastico rappresenta un contributo significativo alla comprensione delle manifestazioni tangibili del disagio giovanile, sfatando stereotipi comuni sulla mancanza di volontà da parte dei NEET.

Particolarmente rilevante e originale è la sezione dedicata agli esiti dell'indagine qualitativa condotta nel territorio pugliese. Attraverso l'utilizzo del software di matrice qualitativa T-Lab, Conte fa emergere alcuni aspetti della "narrazione NEET" che mettono in luce, soprattutto nei casi di giovani inattivi, una "cultura della non-speranza" tra i giovani NEET pugliesi, con una condizione di assenza di spazi significativi di partecipazione alla vita attiva.

L'inclusione di una prospettiva pedagogica sottolinea l'importanza di affrontare il fenomeno NEET come una sfida educativa aperta, caratterizzata da una mutevolezza che richiede adattabilità nelle strategie di intervento. L'obiettivo finale del testo non è di proporre soluzioni immediate, ma di fornire una rappresentazione della realtà vissuta dai giovani NEET. La consapevolezza della necessità di raccordare le azioni su base strutturale e culturale specifica di ciascun Paese dimostra una visione olistica e contestualizzata nell'affrontare questo fenomeno complesso.

**Teresa Savoia\***

\* Università Telematica Pegaso. Email: [teresa.savoia@unipegaso.it](mailto:teresa.savoia@unipegaso.it)







Edizioni ETS  
Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa  
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com  
Finito di stampare nel mese di dicembre 2023