

Educare alla naturale grafomotricità della scrittura: il ruolo della mente-cervello

Roberto Travaglini*

Riassunto: In questo articolo sono analizzate tematiche relative al gesto grafico nel suo formarsi e trasformarsi in età evolutiva, al suo rapporto con le neuroscienze a fronte del problema mente-cervello, sempre a partire da una visione teoretico-pedagogica, soprattutto orientata alla lettura pedagogica del gesto grafico, laddove per studio grafo-pedagogico si voglia intendere la declinazione pedagogica che si occupa, nello specifico, dello studio del gesto grafico prodotto dalla mano dell'essere umano. Questi elementi tematici saranno intrecciati fra loro dialetticamente e interpretati soprattutto avvalendosi delle proposte teoretiche di Célestin Freinet sul metodo d'insegnamento-apprendimento della scrittura e delle proposte discendenti dal metodo spazio-temporale Terzi, sempre in correlazione con quanto le più recenti neuroscienze cognitive testimoniano sul rapporto mente-corpo e sul derivante rapporto con i naturali processi neuromotori deputati alla realizzazione del gesto grafico.

Parole chiave: gesto grafico, neuroscienze, rapporto mente-corpo, metodo naturale di Freinet, metodo spazio-temporale Terzi.

English title: Educating the natural graphomotor skills of writing: the role of mind and brain

Abstract: This article analyzes themes related to the graphical gesture in its formation and transformation during developmental age, and its relationship with neuroscience in the context of the mind-brain problem, always starting from a theoretical-pedagogical perspective. The focus is primarily on a pedagogical reading of the graphical gesture, where "grapho-pedagogical study" refers to the pedagogical approach that specifically investigates the graphical gesture produced by the human hand. These thematic elements are dialectically intertwined and interpreted mainly through the theoretical proposals of Célestin Freinet regarding the teaching-learning method of writing, as well as the ideas stemming from the Terzi space-time method, always in relation to the latest findings in cognitive neuroscience concerning the mind-body connection and the resulting relationship with the natural neuromotor processes responsible for executing the graphical gesture.

Keywords: graphic gesture, neuroscience, mind-body relationship, Freinet natural method, Terzi space-time method.

① Il gesto grafico in età evolutiva nel suo esprimersi naturale

Educare al gesto grafico rappresenta un'esperienza essenziale per la comprensione integrata dello sviluppo infantile, coinvolgendo simultaneamente complessi

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

e intrecciati processi neurobiologici, psicologici, affettivi, sociali e culturali destinati a formare parte fondamentale dell'identità individuale e della funzione comunicativa del bambino. Si può senz'altro sostenere che il gesto grafico sia la componente principale di molte sue espressioni naturali (come pure dell'individuo di tutte le età), caratterizzato da una sua natura attiva e dinamica che si concretizza, in particolare, nello scarabocchio, nel disegno spontaneo e nella scrittura manuale (Travaglini, 2019).

Durante la fase dello scarabocchio e quella immediatamente successiva del disegno, il bambino esercita una notevole tensione grafico-espressiva nel tentare di costruire forme libere e specifiche di pre-scrittura: l'Io infantile libera molte intrinseche pulsioni psicofisiche attraverso un integrale coinvolgimento di se stesso nella composizione del tessuto grafico, che appare come un gesto espressivo del tutto "naturale"; e lo è, in questa disamina sul gesto grafico, nel senso soprattutto indicato da Célestin Freinet, e cioè nell'ottica della sua *méthode naturelle*. Il pedagogo francese esamina i potenziali linguistico-comunicativi del bambino in una celebre triade bibliografica dedicata rispettivamente all'apprendimento della lingua (*L'apprentissage de la langue*, 1968), del disegno (*L'apprentissage du dessin*, 1969) e della scrittura manuale (*L'apprentissage de l'écriture*, 1971). Nelle dissertazioni sul suo metodo naturale, egli smonta criticamente il metodo scolastico tradizionale, esortando l'emergenza di quanto è già biologicamente presente nella struttura cognitivo-motoria del bambino con la proposta di un metodo non analitico ma globale, capace di liberare in modo pienamente *naturale*, per «tentativi sperimentali», l'innato bisogno di comunicare con l'ambiente esterno grazie a una gestualità sia verbale sia non-verbale il cui spontaneo evolvere è parte stessa del proprio sviluppo biopsicologico:

tutti i bambini del mondo, compresi i figli dei maestri e dei professori, imparano a camminare ed a parlare secondo un metodo naturale che non conosce mai insuccessi, anche negli ambienti più sfavorevoli all'educazione. Tutti i bambini del mondo, se si eccettuano i difetti fisiologici, imparano a camminare e a parlare naturalmente, con il massimo di efficienza e senza mai provare quel senso di fatica o di esitazione di fronte al compito richiesto, che è uno dei maggiori difetti della scuola. E questo si verifica naturalmente, così come nascono i denti, o come la barba spunta sul mento (Freinet, 1971, p. 32).

Allo stesso modo, con la stessa naturalezza del camminare e del parlare, per Freinet, dovrebbero concretarsi gli apprendimenti di qualsiasi disciplina scolastica, per quanto un simile modo di imparare non appaia così evidente e facile da accettare nel caso delle discipline curriculari che più di altre toccano la sfera intellettuale, come lo sono lo scrivere, il filosofare, il risolvere problemi matematici, il disegnare, il pitturare e apprendimenti simili (Freinet, 1971, pp. 32 e 33). In fondo, Freinet induce a riflettere che non è meno intellettuale adattare la motricità fonetica della lingua e delle labbra al pensiero che le muove, anche se si tratta di un processo «impalpabile», non immediatamente percepibile nella sua intrinseca, quanto notevole complessità esecutiva. La libera espressione dei propri "istinti",

tra i quali John Dewey (1953) annoverava quello espressivo-creativo, è *conditio sine qua non* per un insegnamento-apprendimento funzionale allo sviluppo delle genotipiche predisposizioni talentuose dell'essere umano.

Un processo non dissimile da questo dovrebbe attivarsi quando il bambino si avvicina all'universo delle plurali forme dello scrivere nei diversi cicli vitali, estensibili dall'età dello scarabocchio all'età adulta: in effetti, un similare processo esecutivo-espressivo si dovrebbe attivare anche quando è l'adulto stesso a scrivere manualmente, sempreché quest'ultimo non abbia perso il contatto vivo con le sue radici o se in qualche modo abbia recuperato il senso di piacere creativo derivante dall'atto di scrivere. Le imprese del bambino che apprende la scrittura e dell'adulto che scrive "piacevolmente" – imprese strettamente collegate tra loro perché l'adulto continua a rimanere, almeno in parte, il bambino che è stato (come evidenzia Erik H. Erikson ne *I cicli della vita*, 1984) – sono realizzabili solo se nell'allargato contesto sociale del soggetto sono estirpate le radici di alcuni vecchi stereotipi culturali e l'individuo non è più "ingessato" in paralizzanti ruoli attesi, resi limitativi e convenzionali da parte, soprattutto, delle principali agenzie formative socio-istituzionali e del più ampio contesto culturale in cui queste operano.

② Mente vs corpo oppure mente e corpo?

Memori del secolare scollamento tra i modelli teoretico-educativi e la realtà pratica e socio-istituzionale, eredità del pensiero occidentale platonico-cartesiano (come fa notare anche Howard Gardner, 1983, p. 229), sarebbe utile considerare che la frattura fra la testa e il corpo non può più configurarsi come un imperativo unico e universale, se si sposta l'attenzione verso altre culture meno mentaliste della nostra in cui un simile tema divisivo non esiste e, anche, se si osservano i più recenti sviluppi delle ricerche neuroscientifiche. Le flagellazioni che il corpo educato ha subito in passato e che ancora in gran parte imperano nel pensiero della nostra cultura, oltre alle violenze alla sua immagine, non sono, di fatto, che una derivazione del *cogitare* cartesiano esaltante i processi logici della mente a svantaggio di altre proprietà valoriali presenti nei potenziali cognitivi individuali e collettivi (Damasio, 1995; 2022; Tsuda, 1993; 2000; Travaglini, 2001; 2008).

Lo iato secolare mente/corpo di antica origine storico-filosofica (cfr., per esempio, il pensiero di Platone e quello di Cartesio) ha generato distintivi ambiti d'interesse culturale, legati ora alla mente ora al corpo, nell'ottica dell'*aut aut*, in una sorta di spartiacque fra le "opposte" funzioni della mente e del corpo, così sinteticamente rappresentabili:

MENTE	CORPO
Intelletto	Emozioni-pulsioni
Forma	Sostanza
Cultura	Natura
Manifestazione esteriore	Manifestazione interiore
Riflessione	Esperienza e attività
Attesa e sosta	Espressività e movimento
Radicamento nelle idee	Radicamento nelle sensazioni
Scienza	Estetica e arte
Quantitativo	Qualitativo

È noto che la nostra civiltà tenda ad attribuire una netta superiorità alle funzioni mentali rispetto a quelle corporee, il cui agire strategico consiste nella *manipolazione dei concetti*. Il punto di arrivo di questa tendenza è la formazione di un tipo ideale di individuo “bianco, adulto e civilizzato” il cui ragionamento logico è considerato di molto superiore a quello degli altri popoli, non civilizzati: in questa immagine tutta occidentale – per il filosofo giapponese Itsuo Tsuda è «il simbolo della vita dei civilizzati» (Tsuda, 1993, p. 9) –, emblema di *una mente che domina sul corpo*, può sintetizzarsi lo sfondo motivazionale da cui prendono origine i diversi paradossi dell’uomo contemporaneo e dei suoi principali aneliti ideologici e aspirazionali.

La rottura con la realtà della dimensione corporea si verifica soprattutto con il razionalismo metafisico, che raggiunse il suo apogeo tra il Diciottesimo e il Diciannovesimo secolo, in particolare con la metafisica razionalista di Cartesio per il quale il cogitare andava a configurarsi come l’essenza stessa dell’esistere e il quale metteva al bando la *res extensa* quale conoscenza sensibile (contrapposta alla *res cogitans*, dotata invece di qualità elevate come la libertà e la consapevolezza): *je pense, donc je suis* diviene il fondamento («le premier principe», dice Cartesio nel *Discorso sul metodo*) della sua filosofia. La diade mente/corpo ha creato la convinzione di una mente che guida e ordina, da una parte, e di un corpo che esegue e si attiva, dall’altra; cosicché il corpo diviene lo strumento agito dalla mente, in funzione di un fine da realizzare mediante l’esercizio di una volontà meramente razionale (a tutto scapito delle competenze non strettamente intellettuali).

Il secolare dibattito epistemologico sulla dialettica tra il riflessivo e l’attivo, tra il mentale e il fisico, fra la testa e il corpo rimanda al noto dibattito filosofico, ancora attuale, tra fisicalisti e mentalisti, il *Mind-Body Problem*, una dialettica interdisciplinare sulla dominanza delle componenti fisiche o psicomentali relativamente all’eziologia del comportamento umano (Moravia, 1986; Westphal, 2016). Il dilemma di antica matrice platonica tra anima e corpo e sul loro possibile interagire si riflette, oggi, sull’atteggiamento critico di un postmodernismo

contrastante l'eccesso di metafisica della modernità positivistico-illuministica. Se l'ideale *a priori* di Kant stava a indicare l'ineludibilità di imperativi spiritualistici preordinati, di un'etica preesistente, la cui natura intrinsecamente logico-razionale andava a condizionare dal profondo qualsiasi agire umano, l'atteggiamento sperimentalista, fortemente aderente alla prassi e quanto mai attento alle realtà medico-biologiche e naturalistiche si impone a partire dal momento della presa di coscienza, con Nietzsche, della caduta di Dio e di ogni possibile entità spirituale sovraordinante l'agire della logica della materia.

Il ruolo meccanicistico attribuito al corpo, devirante dall'idea generale di un *habeas corpus*, anziché di un *essere il corpo*, sembra inserirsi nella logica edonistico-materialistica del postmoderno, per sua stessa volontà dissacratore di ogni forma filosofico-culturale di metafisica. *L'aver il corpo* (un attuale mito culturale che trova conferma, per esempio, nell'etica dell'amor proprio enfatizzata dal filosofo spagnolo Fernando Savater [1994]) sembra essere un ideale da perseguire più di quanto non sia quello, piuttosto, di *essere un corpo*. Non è un caso se Jürgen Habermas (1987) auspica il recupero, se non il fondamento di un'etica che dia centralità all'uomo e alle sue passioni, a un agire comunicativo interumano la cui diffusa assenza fa sentire il peso in una *società acentrica* e fortemente *problematizzata* (Filogrosso, 2002).

Oggi preme sempre più la necessità di allinearsi a un pensiero integrato, se è vero che le *attuali neuroscienze* si mostrano favorevoli all'idea dell'unità mente-corpo; e la neuropsicologia anticartesiana di Antonio Damasio, soprattutto con il noto testo *L'errore di Cartesio*, sembra confermarlo pienamente: a suo dire, esiste una «coscienza implicita della gestione dei processi vitali» che *precede* «l'esperienza cosciente di tali processi» (Damasio, 2012, p. 53), trattandosi di una *coscienza antica*, localizzata nei più arcaici siti neurologici del nostro corredo biologico e finalizzata al «raggiungimento di un obiettivo omeostatico» (Damasio, 2012, p. 72). Come afferma lo scienziato portoghese nel tentare di chiarire il rapporto neuroscientifico fra il sentire e il conoscere:

Nell'unione con un sistema nervoso, il corpo porta in dote la sua fondamentale intelligenza biologica: quella competenza non esplicita che governa la vita quando essa soddisfa le esigenze omeostatiche e che infine si esprime in forma di sentimenti (Damasio, 2022, p. 32).

È dunque accertato che la regolazione dei processi vitali abbia una stretta attinenza con il modularsi e l'esprimersi delle istanze motivazionali, emozionali e sociali dell'individuo. Prima della formazione di una qualsiasi struttura complessa e riflessiva di coscienza, per Damasio vi è una «coscienza implicita» che precede i processi stessi della mente cosciente o esplicita (detta pure «sé pensante» [Damasio, 2012, p. 73]), ciò che è anche ribadito da John G. Geake (2016), il quale, rivolgendosi alle neuroscienze cognitive, è convinto che il processo di apprendimento tenda a coinvolgere reti neurali distribuite, plasticità sinaptica e integrazione multisensoriale, evidenziando in questo modo una complessità psicofisica che fa del processo stesso di apprendimento un insieme integrato di motivazione,

memoria, attenzione, emozione, pensiero e simultanea mobilitazione dei meccanismi corporeo-cinestetici dell'individuo.

Già la proposta costruttivista di Jean Piaget, soprattutto con *Biologia e conoscenza*, considerava il possibile innesto degli studi psicologici sullo sviluppo dei processi cognitivi con i sistemi di regolazione biologica – una unione tra il biologico e il mentale –, anticipando diversi motivi tipicamente cognitivisti sull'ineludibile connubio fra il campo biologico e quello psicologico. Egli osservava l'avverarsi di una notevole «transitività» tra la costruzione epigenetica nel campo dell'embriologia e quella «che si presenta esattamente negli stessi termini nell'ontogenesi dell'intelligenza del bambino» (Piaget, 1983, p. 18), di cui i processi di autoregolazione e di equilibrizzazione sono la diretta conseguenza.

In definitiva, l'espressione mente-cervello – testa-corpo – chiarisce quanto le due realtà siano unite e indissolubili, al punto che oggi si parla di neuropsicologia, disciplina che coniuga lo studio scientifico degli aspetti biologico-fisiologici dell'uomo con quelli psicomentali, sapendo bene, di riflesso, che finché non si sviluppa in modo autonomo una particolare predisposizione all'apprendimento, un desiderio intenso, una motivazione intrinseca e attiva (Travaglini, 2014), l'azione cognitiva ed esecutiva è destinata a fallire: in genere, laddove ci sia disinteresse – come Tsuda fa intendere –, anche «la cosa più semplice del mondo presenta difficoltà insormontabili». E aggiunge: «È l'interesse costante che consente di penetrare nel segreto di ciò che all'inizio appare incomprensibile» (Tsuda, 2000, p. 68).

3 L'emergenza dei moti grafici naturali

Questo dilemma culturale, dovuto al secolare conflitto testa/corpo, si riflette altresì in un diffuso atteggiamento stereotipico verso la realtà della scrittura: l'intrecciarsi epistemologico delle neuroscienze cognitive nel quadro “multidimensionale” del discorso pedagogico-educativo relativo al gesto grafico rafforza e indubbiamente arricchisce l'impianto scientifico degli studi sulle componenti attive della mente-cervello, la cui comprensione consente di mettere in luce con maggiore forza esplicativa la complessità caratterizzante la natura stessa dei processi cognitivi che stanno alla base di qualsiasi operazione dei processi di apprendimento della scrittura. La mente-cervello e la scrittura sono dunque elementi al contempo materiali e psichici strettamente uniti tra loro: la mano scrive, sapendo bene che la mano è diretta dal cervello che la guida grazie a un'intenzionalità progettuale complessa, cosicché la scrittura (manuale) diviene il frutto di articolate operazioni sinergiche fra la mano (corpo) e la mente (testa), fra gesto grafico (materiale) e pensiero (intellettuale), fra azione e intenzione, una coordinazione neuro-psico-motoria illustrata a chiare lettere dal sovietico A. Lurija nella sua celebre opera del 1951 *Neuropsicologia del linguaggio grafico*.

Queste connessioni fra corpo e mente sono del tutto visibili nel bambino che salta letteralmente dalla gioia quando è eccitato (Lowen, 1984), la cui manifestata

gioia espressiva ha notevoli ricadute sulle sue azioni grafico-gestuali, ogni volta che è posto nelle giuste condizioni socioeducative per scarabocchiare e/o disegnare (o scrivere), laddove non ci siano richieste improprie e inadeguate pronte a inibirne la manifestazione spontanea. Le forzature cui si è sottoposti agli albori dello scrivere finiscono per limitare il senso di piacere che sarebbe del tutto naturale provare quando ci si appresta a fare sulla carta, per autonomi tentativi sperimentali, i piccoli disegni che costituiscono le lettere e le parole dei primi personali esperimenti scrittori. L'esperienza grafico-scrittoria, invece di generare vibrazioni eccitatorie e quindi un esteso stato di piacere, si trasforma in una tensione generalizzata che il bambino è costretto a vivere per ottenere le maggiori gratificazioni possibili da un ambiente che, invece di "facilitare l'apprendimento" (Rogers, 1973), giudica in modo adultocentrico e teleologico, producendo forti attese e molta tensione cognitiva e, in definitiva, inibendo le naturali spinte biopsicologiche sottostanti a qualsiasi processo espressivo-creativo (Travaglini, 2025).

Célestin Freinet è piuttosto chiaro, in tal senso, nel delineare i principi che muovono il suo dettato pedagogico in direzione antitradizionale e in antitesi a qualsiasi prospettiva razionalista, quando si promuovono gli iniziali processi di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura: bando alle regole grammaticali e sintattiche, del tutto inutili in questa prima fase di apprendimento, si sollecita il bambino a fare i suoi naturali tentativi esperienziali della lingua scritta e parlata in tutta autonomia, a partire dall'esercizio pratico. Non per niente Freinet dichiara che la pedagogia popolare potrà essere vincente, solo se «Il metodo naturale sale dalla via normale, naturale, complessa, verso la differenziazione, il confronto, l'indagine, la legge» (Freinet, 1978, p. 33), come dire che qualsiasi processo di apprendimento, come quello relativo al gesto grafico, non deve procedere per via logico-deduttiva, dall'astratto al particolare, ma deve, al contrario, procedere per via induttiva, dal concreto all'astratto perché fondato sull'esperienza diretta, sull'accettazione che solo la *spontaneità della vita* consente la naturale e progressiva acquisizione/costruzione degli strumenti in sé consoni e funzionali al proprio sistema esistenziale. È attraverso una motivata, lenta e prolungata

espressione per tentativi, attraverso la ripetizione automatica delle prove riuscite, secondo un principio di progresso e di economia, di audacia e di prudenza, con un costante avvicinamento ai modelli adulti che l'individuo cerca istintivamente di imitare con la massima perfezione (Freinet, 1978, p. 32).

Questo processo si innesca nel bambino in modo del tutto naturale, perché mosso da autentica curiosità e sensibilità verso i simboli della società adulta, spinto a imitarli e comprenderne il senso per un innato bisogno di esprimersi liberamente e comunicare, un bisogno che a sua volta sollecita la cooperazione e il lavoro di gruppo, e dunque il naturale processo di socializzazione. Il progressivo adattamento alle regole della scrittura non deve, però, far perdere il contatto con la dimensione ludica (o ludiforme) dell'esperienza grafica, trattandosi di una sorta di "gioco scrittoria" durante il quale il bambino non sia costretto a trasformare il

processo espressivo-creativo in un'esperienza mossa da un dovere eteronormativo e omologante, paralizzante l'emergenza dei suoi naturali moti creativi.

④ La grafomotricità generativa della "scrittura"

È chiaro che il bambino non arriva da solo a scrivere, anche se in genere egli è indotto a uniformarsi in modo coattivo a tempi e modalità di apprendimento scrittorio che difficilmente gli appartengono, riuscendo a fatica a trovare il "suo" modo di esprimersi graficamente. L'incontro con metodi educativi tendenzialmente coattivi e, in seguito, con le norme calligrafiche rischia di cozzare contro le spinte naturali all'apprendimento, spinte inibenti che cominciano ad agire fin dalla primissima infanzia: come Ida Terzi (1991) evidenzia, i bambini, attraverso i primi segni grafici dello scarabocchio e del disegno, tracciano sulla carta il loro vissuto motorio e, se non è tanto importante cercare di interpretarne il significato, bisogna piuttosto coglierne la chiara intenzione comunicativa. L'esigenza e la facoltà di esprimere simili potenziali grafomotori consentono al bambino di controllare coscientemente i movimenti del proprio corpo: egli impara «naturalmente a valersi delle possibilità motorie del braccio e della mano per tracciare sul foglio linee con direzioni diverse» (Terzi, 1991, p. 20), provando sensazioni di piacere e un'intima e diffusa sensazione di potenza. Come fa presente Terzi, «La vita sorge con l'atto motorio e tutte le manifestazioni della vita permangono indissolubilmente vincolate ad esso» (Terzi, 1991, p. 9).

Il corpo è il canale primario mediante il quale l'individuo fa l'esperienza del mondo e attraverso cui inizia a costruire le prime rappresentazioni mentali dei fenomeni ambientali. Il movimento del tracciato, soprattutto dei primi scarabocchi, è di per sé descrittivo di uno o di più eventi esperienziali (vissuti soprattutto quale espressione motoria e comunicativa), in quanto l'impressione registrata sulla carta è dinamica, non essendo né statica né figurativa. Il valore del racconto non è, quindi, successivo allo scarabocchiare, quanto piuttosto contemporaneo a esso, configurandosi in un atto i cui protagonisti sono il foglio, la mano del bambino e la matita.

Per Terzi, in effetti, l'esperienza della realtà non è che il riflesso di esperienze corporee ben definite, vissute nella primissima infanzia: «Strisciando il bambino proietta materialmente il proprio corpo sul terreno e, grazie a questa concreta e sistematica proiezione, apprende inconsciamente a elaborare il suo metro e il suo goniometro naturali» (Terzi, 1991, p. 18). La percezione dello spazio si trasforma così in una realtà vissuta, sperimentata attraverso il corpo e registrata dalla memoria corporea.

Ida Terzi tiene a riferire che il bambino, per ruotare, fa perno sul ventre, e che sono proprio il ventre e gli arti a rappresentare la fonte primaria delle sue informazioni immediate e concrete sul mondo esterno. Di tanto in tanto si arresta e allunga la mano, cercando di afferrare una macchia di colore verso cui si

muove e che si fa più grande man mano che si avvicina. Osserva le macchie di colore cambiare aspetto mentre gira loro intorno; una sedia, ad esempio, appare diversa se vista da davanti, da dietro, di lato, dall'alto o dal basso. In tal modo, nel bambino si formano le prime idee di tempo, spazio e sostanza, ovvero i primi elementi vitali che la mente sintetizza. Questo processo si traduce nel primitivo sviluppo del pensiero aritmetico-geometrico, necessario sia a fronteggiare l'impatto emotivo con il mondo esterno sia a sostenere uno sviluppo armonico della personalità, una visione dal cui fondo deriva il metodo d'integrazione spazio-temporale elaborato da Ida Terzi – oggi diffuso oltre i confini degli ambienti di sperimentazione –, centrato sul recupero di una buona deambulazione, pensata inizialmente per i non vedenti

Nell'eseguire il gesto grafico, dallo scarabocchio alla più complessa scrittura, il problema educativo-pedagogico si fa al contempo sociale e individuale: da una parte il mondo sociale adulto, indotto a esercitare la lingua scritta per automatismi meccanizzati, prova poco piacere a scrivere e non è più capace di dare un senso alle nascoste note vibratorie dei gesti grafico-scrittore; l'atto propriamente fisiologico dello scrivere non è vissuto come libera espressione energetica della propria dimensione personale, né tanto meno è percepito come manifestazione di una larga parte inconscia di sé.

I bambini, dal canto loro, non imparano per ottenere un premio o per evitare una punizione, secondo lo schema comportamentale di un noto meccanicismo di comportamentista memoria. Per loro, come anche Maria Montessori (1999) sosteneva, il premio finale è il processo di apprendimento: la pedagoga marchigiana si rende conto, esattamente come Dewey, che i bambini ricercano e costruiscono il sapere per istinto umano e che l'apprendimento della letto-scrittura non nasce dal riconoscimento visivo delle lettere, ma dall'educazione della mano al gesto. E, proprio come Freinet, trova troppo rigido l'uso delle lettere in stampatello, preferendo l'insegnamento del *carattere corsivo*, perché, come anche lo stesso Freinet (1978, pp. 101-111) sostiene, le lettere corsive "scorrono" meglio sul foglio e più facilmente si correlano al pensiero e alle emozioni che animano il bambino a rappresentare sul foglio, per piccole immagini geometriche, i suoi moti interiori.

In effetti, l'intera struttura psicofisica è coinvolta nella costruzione grafomotoria della scrittura ed è per questo che il metodo per Freinet, lo ricordiamo, è globale: non analitico né graduato come per i procedimenti didattici tradizionali, ma attento al vivo mantenimento dell'interesse e al ruolo anche affettivo che l'espressione scritta assume per il bambino; la parola scritta diviene lo strumento per comunicare pensieri personali dell'apprendista scrivente, un insieme globale di minuti oggetti grafici in cui emozione/pensiero (testa) e grafismo (manocorpo) si incontrano integrandosi e rafforzandosi ricorsivamente. Lo scrivente, come direbbe Ida Terzi, costruisce delle figure geometriche nello spazio del foglio che sono l'effetto di rappresentazioni geometriche già presenti nella sua mente, in quanto memoria motoria. In effetti, Iolanda Perrone, sulla scia di Terzi, afferma:

L'immagine visuo-spaziale che si crea è il risultato di una sua costruzione dinamica, frutto di una rappresentazione motoria che contiene sempre in sé sia il gesto motorio sia l'immagine visiva che il gesto ha generato.

Quando il bambino apprende in questo modo, guardando la lettera, pur in assenza di movimento attivo costruttivo con la mano, riesce a immaginare il percorso fatto in precedenza con il corpo e con la mano e gli è possibile ripercorrerne in ordine sequenziale gli elementi (*memoria motoria*).

In questo modo, lettera dopo lettera, costruirà gradualmente il proprio magazzino allografico (Perrone, 2021, p. 25).

Per il verificarsi di questo processo grafico di ordine principalmente motorio, espressivo e comunicativo, non è tanto rilevante insistere sulla ricerca di esattezza nella ricostruzione delle lettere, quanto il «ruolo della parola nella frase che traduce il pensiero» (Freinet, 1971, p. 102): ciò coincide con il mettere l'accento sulla ricerca dell'implicito legame tra segno e significato, tra scrittura, lingua scritta e pensiero. Se il bambino produce «una scrittura fantasiosa, incoerente, una specie di stenografia che l'insegnante dovrà decifrare» (Freinet, 1978, p. 101), questo deve leggersi come un modo per fare risplendere l'elemento espressivo delle prime forme di scrittura a scapito di quello meramente formale ("calligrafico" in senso stretto), destinato a scendere sullo sfondo delle priorità formativo-didattiche. Allora la scrittura (soprattutto se corsiva e fluente) può farsi espressione creativa individuale e, soprattutto, sinonimo di armonia tra testa e corpo, almeno nel suo aspetto grafico-gestuale, sul cui delicato e complesso metodo didattico dovrebbe essere formato il mondo degli educatori.

Riferimenti bibliografici

- Cartesio R. *Discorso sul metodo*. Disponibile in: <http://www.ousia.it/SitoOusia/SitoOusia/TestiDiFilosofia/TestiPDF/Cartesio/Discorso/Discorso.pdf>.
- Damasio A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio A.R. (2012). *Il Sé viene alla mente*. Milano: Adelphi.
- Damasio A.R. (2022). *Sentire e conoscere*. Milano: Adelphi.
- Dewey J. (1953). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1899).
- Erikson E.H. (1984). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Filograsso N. (2002). *Fuga dal centro. Appunti per una pedagogia della persona*. Urbino: QuattroVenti.
- Freinet C. (1971). *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. *La méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1968).
- Freinet C. (1978). *L'apprendimento della scrittura*. Roma: Editori Riuniti (ed. orig. *La méthode naturelle. III. L'apprentissage de l'écriture*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1971).

- Freinet C. (1980). *L'apprendimento del disegno*. Roma: Editori Riuniti (ed. orig. *La méthode naturelle. II. L'apprentissage du dessin*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1969).
- Gardner H. (1983). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Geake J.G. (2016). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson.
- Habermas J. (1987). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: il Mulino.
- Lowen A. (1984). *Il piacere. Un approccio creativo alla vita*. Roma: Astrolabio (ed. orig. 1970).
- Lurija A.R. (1984). *Neuropsicologia del linguaggio grafico*. Padova: Messaggero (ed. orig. 1951).
- Montessori M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (ed. orig. 1950).
- Moravia S. (1986). *L'enigma della mente. Il 'Mind-Body problem' nel pensiero contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza.
- Perrone I. (2021). *Scrivere in corsivo con il Metodo Terzi. Percorso di intervento cognitivo-motorio*. Trento: Erickson.
- Piaget J. (1983). *Biologia e conoscenza*. Torino: Einaudi (ed. orig. 1967).
- Rogers C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Savater F. (1994). *Etica come amor proprio*. Roma-Bari: Laterza.
- Terzi I. (1991). *L'età dello scarabocchio*. Milano: Scuola Grafica Salesiana.
- Travaglini R. (2001). *Corpo e creatività in educazione*. Urbino: QuattroVenti.
- Travaglini R. (2008). *Educare con l'aikidō*. Gardolo (TN): Erickson.
- Travaglini R. (2014). *Motivarsi ad apprendere. La pedagogia tra non-fare, ricerca ed esperienza*. Roma: Aracne.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile*. Pisa: Edizioni ETS.
- Travaglini R. (2025). *La creatività in educazione. Modelli pedagogici e realizzazione di sé*. Roma: Aracne.
- Tsuda I. (1993). *Il triangolo instabile*. Milano: Luni.
- Tsuda I. (2000). *Uno*. Milano: Luni.
- Westphal J. (2016). *The Mind-Body Problem*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press Ltd.

