

Il corpo che scrive. Lo stile scrittorio personale nella preadolescenza

Mariagrazia Verbicaro*, Patrizia Oliva**

Riassunto: Il contributo affronta l'assenza di analisi fenomenologiche sull'esperienza vissuta della scrittura manuale negli studenti di scuola secondaria di primo grado. A fronte di una letteratura neuroscientifica che documenta differenze cognitive tra le modalità scrittorie (James & Engelhardt, 2012; Malpique *et al.*, 2024), resta inesplorato il modo in cui i preadolescenti vivono corporalmente il gesto grafico durante le trasformazioni puberali e identitarie. Assunta la cornice fenomenologica merleau-pontiana (Merleau-Ponty, 1945/2003), l'analisi teoretica individua tre dimensioni costitutive. La prima riguarda lo schema corporeo, sedimentazione sensomotoria che nella preadolescenza si destabilizza e si riorganizza. La seconda concerne la temporalità del gesto, ritmo che integra automatismo e deliberazione e incide sulla qualità compositiva (Kim & Park, 2019). La terza attiene all'espressività calligrafica, manifestazione di soggettività che può diventare risorsa formativa oppure fonte di stigmatizzazione (Rosenblum, 2018). A partire da qui si elabora la categoria di stile scrittorio personale, che integra invarianti universali e variazioni individuali e supera sia il tecnicismo normalizzatore sia lo spontaneismo espressivista. La categoria dialoga con le Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025), che rilanciano la scrittura a mano e il corsivo e valorizzano la personalizzazione dell'apprendimento, e si traduce in proposte didattiche riferite alle tre dimensioni, in un modello di formazione docente multiprofessionale e in una riflessione su strumenti valutativi qualitativi e idiografici capaci di aprire alla prosecuzione empirica della ricerca.

Parole chiave: fenomenologia della scrittura, scuola secondaria di primo grado, embodied cognition, disgrafia evolutiva.

English title: The body that writes. Personal writing style in preadolescence.

Abstract: This paper addresses the lack of phenomenological analyses of the lived experience of handwriting in lower secondary school students. While neuroscientific research documents cognitive differences between writing modalities (James & Engelhardt, 2012; Malpique *et al.*, 2024), how preadolescents corporally experience the graphic gesture during pubertal and identity transformations remains unexplored. Drawing on the Merleau-Pontian phenomenological framework (Merleau-Ponty, 1945/2003), this theoretical contribution identifies three constitutive dimensions. The first concerns the body schema, a sensorimotor sedimentation that destabilises and reorganises during preadolescence. The second concerns the temporality of the gesture, a rhythm integrating automatism and deliberation that affects compositional quality (Kim &

* Università di Messina. Email: mariagraziaverbicaro@gmail.com

** Università Magna Graecia di Catanzaro. Email: poliva@unicz.it

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare, sono da attribuire a Mariagrazia Verbicaro i paragrafi «Temporalità e ritmo del gesto scrittorio nella composizione testuale», «Espressività calligrafica e implicazioni per la disgrafia evolutiva» e «Implicazioni pedagogiche per la didattica della scrittura manuale nella scuola secondaria di primo grado»; a Patrizia Oliva i paragrafi «Introduzione», «Schema corporeo scrittorio e preadolescenza» e «Conclusioni».

Park, 2019). The third concerns calligraphic expressiveness, a manifestation of subjectivity that may become a formative resource or a source of stigmatisation (Rosenblum, 2018). On these grounds the category of personal writing style is developed, integrating universal invariants and individual variations and overcoming both normalising technicality and expressive spontaneity. The category dialogues with the 2025 Italian National Curriculum Guidelines (Ministerial Decree 221/2025), which relaunch handwriting and cursive and foreground the personalisation of learning, and it is translated into didactic proposals addressing the three dimensions, into a multi-professional teacher-training model and into a reflection on qualitative and idiographic assessment tools able to open the way to an empirical continuation of the research.

Keywords: writing phenomenology, lower secondary school, embodied cognition, developmental dysgraphia.

1 Introduzione

La ricerca sulla scrittura manuale procede in modo asimmetrico, mentre da un lato numerosi e consolidati sono gli studi neuroscientifici sulle basi cognitive del gesto grafico (James & Engelhardt, 2012) e le ricerche didattiche sull'insegnamento calligrafico (Barnett *et al.*, 2018; Downing & Caravolas, 2023), dall'altro resta pressoché assente un'indagine sull'esperienza vissuta della scrittura negli studenti di scuola secondaria di primo grado, proprio nella fase in cui le trasformazioni della pubertà ridefiniscono il rapporto del corpo con il tracciato.

Le evidenze quantitative disponibili si limitano a confermare la superiorità della scrittura manuale sulla digitazione (Malpique *et al.*, 2024) e lasciano in ombra il vissuto dello studente dodicenne, che deve riorganizzare schemi motori consolidati mentre la mano cresce, misurarsi con lo scarto tra l'immagine di una grafia fluida e l'esecuzione malferma restituita da un corpo in mutamento e vedere la propria calligrafia diventare oggetto di confronto tra pari e segno d'identità.

Che questa fase meriti attenzione lo confermano numerosi studi, anche europei, sulla persistenza delle difficoltà grafo-motorie. Il ventitré per cento degli studenti olandesi conserva problemi di leggibilità nonostante gli interventi svolti nella primaria (Duiser *et al.*, 2019), mentre tra i ragazzi tedeschi le stesse difficoltà risultano più frequenti nei maschi (Hoffmann, 2024), e in generale dal dieci al trenta per cento degli allievi manifesta disturbi dell'espressione scritta che incidono su rendimento e autostima (Chung *et al.*, 2020).

Per oltre un decennio le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012; 2018) hanno riservato uno spazio esiguo alla scrittura manuale come competenza corporea e grafo-motoria, privilegiando le abilità testuali più complesse e trascurando il fatto che un gesto grafico non ancora padroneggiato può ostacolare l'intera produzione scritta e alimentare quei circoli di evitamento e impoverimento ben noti alla ricerca internazionale.

Il quadro è cambiato con le Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025), adottate dopo quattordici anni e in applicazione graduale dall'anno scolastico 2026/2027, poiché il nuovo testo rilancia la scrittura a mano, e il corsivo in parti-

colare, motivandone la centralità con le evidenze neuroscientifiche sullo sviluppo cognitivo, sulla coordinazione oculo-manuale e sull'organizzazione del pensiero.

Il rilancio, però, resta legato a una giustificazione di ordine cognitivo e strumentale e a un registro di ritorno alla tradizione, e lascia teoricamente indefinita la dimensione vissuta ed espressiva del gesto, proprio quella che l'enfasi ministeriale sulla didattica individualizzata e personalizzata chiederebbe di tematizzare.

Si elabora, dunque, la categoria di stile scrittorio personale, che tiene insieme invarianti fenomenologiche universali e variazioni individuali irriducibili e designa il modo in cui ciascuno abita corporalmente l'atto dello scrivere (Merleau-Ponty, 1945/2003), oltre il dualismo tra norma e creatività.

Sul piano osservabile lo stile si riconosce nei profili individuali di pressione e velocità (Kushki *et al.*, 2011), nelle configurazioni ricorrenti di formazione delle lettere, allineamento e spaziatura (Barnett *et al.*, 2018) e nel modo in cui ciascuno gestisce la temporalità della composizione (Kim & Park, 2019). Si distingue dalla variazione casuale per la stabilità nel tempo e per la coerenza tra aspetti motori, espressivi e compositivi, e dalla leggibilità calligrafica, che misura la sola aderenza a uno standard.

Il metodo adottato applica l'analisi fenomenologico-esistenziale (Merleau-Ponty, 1945/2003) alla scrittura preadolescenziale, rileggendo le dimensioni di corporeità vissuta, intenzionalità motoria e soggettività per trarne implicazioni pedagogiche concrete.

Si tratta di un'analisi teoretica che interpreta le evidenze già disponibili per costruire un impianto concettuale applicabile alla pratica educativa; poiché la disgrafia evolutiva si accompagna a deficit delle funzioni esecutive che pesano sulla qualità grafica (Rosenblum, 2018), leggere il gesto attraverso lo schema corporeo, la temporalità vissuta e l'espressività può orientare strategie compensative capaci di valorizzare le differenze personali.

② Schema corporeo scrittorio e preadolescenza

La fenomenologia *merleau-pontiana* introduce la nozione di *schéma corporel* per designare la dimensione pre-riflessiva attraverso cui il corpo si orienta nel mondo senza rappresentazioni mentali esplicite, affidandosi a schemi motori globali sedimentati nell'esperienza, che costituiscono sistemi pratici di equivalenze tra compiti percettivi e risposte motorie (Merleau-Ponty, 1945/2003, pp. 167-172).

La scrittura manuale ne è un caso paradigmatico, dato che uno studente dodicenne scrive senza coordinare deliberatamente i movimenti di dita, polso e braccio, né sorvegliare pressione, inclinazione della penna o distanza tra le lettere, e si affida invece allo schema sensomotorio riconducibile all'*habitus* (Bourdieu, 1980/2003), quella predisposizione incorporata che, con la ripetizione, diventa seconda natura, si consolida negli anni di esercizio della primaria e si automatizza fino a liberare risorse per i contenuti più impegnativi.

L'apprendimento della scrittura manuale in bambini pre-alfabetizzati attiva circuiti neurali che integrano componenti visive, motorie e propriocettive e facilitano il successivo riconoscimento delle lettere (James & Engelhardt, 2012), e l'analisi cinematica del gesto in bambini con e senza disgrafia mostra che scrivere richiede di coordinare di continuo velocità, accelerazione, pressione e forza, adattando costantemente il corpo alle situazioni (Kushki *et al.*, 2011).

Lo schema corporeo è dinamico e si riorganizza secondo compiti e contesti, sicché permette di scrivere su superfici verticali od orizzontali, con strumenti diversi e su supporti variabili, adattando in automatico i movimenti pur mantenendo l'obiettivo comunicativo, perché non memorizza sequenze fisse ma significati motori, ossia strutture intenzionali orientate verso mete raggiungibili in modi sempre nuovi (Merleau-Ponty, 1945/2003, pp. 161-165).

La preadolescenza è una fase peculiare, nella quale le trasformazioni puberali destabilizzano l'equilibrio consolidato e modificano in tempi brevi le proporzioni corporee, con una crescita che può far evolvere sensibilmente la mano nell'arco di un anno, alterare i rapporti tra forza e precisione e produrre quella goffaggine che si può descrivere in termini di discordanza tra schema corporeo abituale e schema attuale (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 169).

Le componenti della scrittura variano in misura significativa lungo gli anni scolastici e disegnano profili qualitativamente diversi nella secondaria di primo grado rispetto alla primaria (Abbott *et al.*, 2010). Nei più giovani le difficoltà grafo-motorie interferiscono maggiormente con la qualità compositiva (Beers *et al.*, 2017), e le intense modificazioni corporee potrebbero acuirle, rendendo la fase particolarmente critica (Duiser *et al.*, 2019).

Con adolescenti islandesi sono state riportate esperienze leggibili in chiave fenomenologica, quali la mano avvertita alla stregua di una resistenza, lo scarto tra anticipazione ideale ed esecuzione effettiva e l'accresciuta consapevolezza del gesto (Karlsdottir & Stefansson, 2002), fenomeni che risultano più frequenti nei maschi (Hoffmann, 2024) verosimilmente per differenze nei tempi della maturazione puberale, capaci di generare una distanza maggiore tra schema abituale e dimensioni attuali.

La destabilizzazione, tuttavia, è anche un'opportunità formativa, perché consente di sperimentare modalità alternative attraverso interventi che uniscono consapevolezza corporea e riscontro visivo (Bonneton-Botté *et al.*, 2023).

Lo schema scrittorio preadolescenziale rende la calligrafia individualmente riconoscibile, al punto che insegnanti esperti identificano l'autore di un compito anonimo osservandone le sole caratteristiche grafiche, pur senza una formazione specifica in proposito (Franken & Harris, 2021).

D'altra parte, le percezioni negative sulla calligrafia si associano ai giudizi sulle capacità cognitive complessive, con il rischio che alcuni studenti ricevano minore sostegno e sviluppino un'autoefficacia ridotta (Rosenblum & Gafni-Latcher, 2015).

③ Temporalità e ritmo del gesto scrittorio nella composizione testuale

L'analisi fenomenologica della temporalità distingue il tempo dell'orologio da quello vissuto dal corpo (Merleau-Ponty, 1945/2003, pp. 469-495), e mostra che scrivendo si realizza un flusso continuo nel quale, mentre si traccia una lettera, se ne prepara già la successiva e si trattiene ancora la posizione della precedente, cosicché il gesto diventa una sintesi temporale esperienziale nella quale passato, presente e futuro si compenetrano nella continuità del movimento.

La fluenza della trascrizione produce effetti diretti sulla qualità compositiva ed effetti indiretti mediati dalla memoria di lavoro, perché quando è automatizzata libera risorse per la pianificazione e la revisione, mentre quando richiede attenzione cosciente le sottrae ai processi cognitivi più complessi (Kim & Park, 2019).

Le problematiche grafomotorie, inoltre, innescano circoli viziosi, perché chi scrive lentamente produce meno testo, si esercita di meno, sviluppa competenze testuali più fragili e comincia a evitare i compiti di scrittura, aggravando le difficoltà di partenza (Kim, 2022). La velocità del tracciato diventa così un fattore discriminante nel successo scolastico complessivo.

Il rapporto tra velocità di esecuzione ed elaborazione cognitiva è cruciale, dato che le sintesi analitiche documentano effetti moderati ma consistenti a favore della scrittura manuale rispetto alla digitazione (Malpique *et al.*, 2024), spiegabili con il fatto che la sua relativa lentezza obbliga a selezionare e rielaborare anziché a trascrivere alla lettera. La temporalità estesa consente al pensiero di accompagnare l'esecuzione e di modularla in tempo reale, ma esistono soglie critiche oltre le quali la lentezza si fa ostacolo, perché il carico della trascrizione diventa tanto elevato da bloccare l'elaborazione di ordine superiore.

Per gli studenti che hanno ben automatizzato i movimenti la relativa lentezza favorisce un'elaborazione più profonda dei contenuti, mentre per quelli con disgrafia o con schemi motori destabilizzati la stessa lentezza frammenta il flusso del pensiero durante la composizione. Una pedagogia fenomenologicamente fondata deve perciò riconoscere le differenze individuali, invece di imporre a tutti tempi uguali.

Oltre alla velocità misurata dall'orologio, il gesto incorpora una dimensione ritmica che è modulazione dinamica di intensità, andatura e accentuazione, capace di conferire qualità espressiva al movimento. La distinzione tra un ritmo oggettivo, misurabile con strumenti, e un ritmo soggettivo, vissuto da chi scrive, colloca il ritmo scrittorio nel secondo tipo, poiché nasce dall'integrazione sensomotoria personale (Fraisie, 1974).

La prescrizione secondo cui la scrittura deve diventare fluida e veloce mantenendo la leggibilità (MIUR, 2012, p. 36) rivela una comprensione parziale del fenomeno, dal momento che la fluidità è una qualità ritmica soggettiva. Uno studente può scrivere lentamente con un ritmo regolare e continuo, oppure rapidamente ma in modo frammentato, con accelerazioni irregolari ed esitazioni. Il rilancio della scrittura a mano operato dalle Indicazioni Nazionali 2025 (D.M.

221/2025) rende la distinzione ancora più urgente, perché valorizzare il corsivo senza tematizzarne la temporalità vissuta rischia di riproporre l'equazione tra fluidità ed esecuzione rapida, mentre la vera posta formativa è la capacità di modulare il ritmo in rapporto agli scopi.

4 Espressività calligrafica e implicazioni per la disgrafia evolutiva

La scrittura manuale reca inevitabilmente le tracce della corporeità individuale, tanto che nessuna calligrafia è identica a un'altra, neppure quando cerca di riprodurre lo stesso modello, perché non nasce da una consapevole volontà espressiva, ma affiora dalle caratteristiche anatomiche, biomeccaniche e neurofisiologiche irriducibilmente singolari di ciascun corpo.

La *Handwriting Legibility Scale* valuta formazione delle lettere, allineamento, spaziatura, dimensione e inclinazione, e all'analisi psicometrica mostra buona affidabilità insieme a una variabilità individuale sostanziale, al punto che studenti della stessa età e classe possono differire fino a tre deviazioni standard su ciascuna dimensione (Barnett *et al.*, 2018). Allo stesso modo lo *Spelling and Handwriting Legibility Test* valuta insieme ortografia e leggibilità della grafia e documenta che le due competenze, pur correlate, disegnano profili individuali distinti (Downing & Caravolas, 2023).

Sul piano fenomenologico emerge quello che può dirsi stile dell'esistenza, il modo personale in cui ciascuno abita il mondo (Merleau-Ponty, 1960/2003), poiché al pari del camminare, del gesticolare o del ridere anche la scrittura esprime la corporeità intera del soggetto. Nella preadolescenza l'identificazione tra calligrafia e identità si fa particolarmente intensa, perché gli studenti sono acutamente consapevoli dello sguardo valutativo altrui, e la grafia diventa allora oggetto di confronto sociale e fonte di riconoscimento o di stigma, al punto che i ragazzi con competenze scrittorie molto inferiori all'atteso subiscono ricadute profonde sull'autostima e sulla percezione della propria competenza scolastica (Green *et al.*, 2018).

Il baricentro su correttezza e funzionalità, privo di un riconoscimento della dimensione espressiva e stilistica (MIUR, 2012, p. 36), lascia scoperto proprio il piano su cui si gioca lo stile scrittorio personale. Le Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025) valorizzano il corsivo anche in quanto strumento di espressione personale e pongono al centro del curriculum la didattica individualizzata e personalizzata, e aprono così, sul piano normativo, lo spazio per iscrivere tra gli obiettivi formativi lo sviluppo di uno stile scrittorio personale, ossia la capacità di abitare consapevolmente la scrittura trovando equilibrio tra l'aderenza alle convenzioni e l'espressione della propria singolarità.

La disgrafia evolutiva è segnata da difficoltà persistenti nella produzione grafica, che interferiscono sia con il rendimento scolastico sia con le attività quotidiane (Chung *et al.*, 2020), ma alcune diagnosi potrebbero corrispondere a stili che si scostano dalla norma, il che suggerisce che l'etichetta raccolga sotto un'unica ca-

tegoria fenomeni eterogenei. Valorizzare le caratteristiche individuali della grafia significa potenziarla, anche con tecnologie digitali che offrono un riscontro immediato e alimentano la consapevolezza corporea, così da costruire strategie personali efficaci (Bonneton-Botté *et al.*, 2023), e tutto ciò richiede un ripensamento complessivo della didattica della scrittura nella scuola secondaria di primo grado.

5 Implicazioni pedagogiche per la didattica della scrittura manuale nella scuola secondaria di primo grado

Il paradigma cognitivista e funzionalista oggi dominante concepisce la scrittura quale strumento per comunicare in modo efficace e scompone la composizione in tre fasi, ossia la pianificazione di ciò che si intende scrivere, la traduzione dei pensieri in parole e la revisione del testo (Bereiter & Scardamalia, 1987), e conferma che una trascrizione rapida lascia libero il pensiero di concentrarsi sul contenuto, mentre una trascrizione faticosa sottrae risorse ai processi più complessi (Kim & Park, 2019).

L'analisi condotta consente di delineare principi orientativi per una didattica della scrittura nella secondaria di primo grado che superi i limiti dei paradigmi esistenti e risulti coerente con il rilancio della scrittura a mano promosso dalle Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025).

Le tre dimensioni costitutive, ossia corporeità, temporalità ed espressività, possono tradursi in altrettanti campi di esperienza e in attività concrete, anche non strettamente grafiche, secondo l'articolazione proposta di seguito.

Corporeità: consapevolezza propriocettiva e posturale

Il riconoscimento della corporeità del gesto muove dalla consapevolezza propriocettiva e posturale, che precede e sostiene il tracciato.

Un primo dispositivo è l'esplorazione sensomotrice, un'attività di circa quarantacinque minuti in cui gli studenti scrivono lo stesso breve testo con materiali diversi (penne stilografiche, pennarelli, matite di durezza variabile) e su supporti differenti (carta liscia, ruvida, vetrata), prestando attenzione alle sensazioni corporee per affinare la sensibilità propriocettiva.

A essa si affiancano attività non grafiche di consapevolezza posturale e di coordinazione, dalla regolazione dell'appoggio, del respiro e della tensione di spalla, polso e mano prima e durante la scrittura alle sequenze di mobilitazione fine delle dita, fino alle brevi routine per allentare la prensione dello strumento.

Le attività trovano collocazione naturale nel raccordo con l'educazione fisica e mirano a rendere lo studente capace di percepire e regolare le condizioni corporee del proprio gesto, in linea con l'attenzione delle Indicazioni Nazionali 2025 alla coordinazione oculo-manuale (D.M. 221/2025).

Temporalità: modulazione del ritmo e tempi personali

La valorizzazione della temporalità riflessiva riconosce nella relativa lentezza della scrittura manuale una risorsa cognitiva (Malpique *et al.*, 2024), pur ammettendo soglie oltre le quali la digitazione può offrire una compensazione appropriata.

Sul piano operativo ciò si traduce in attività che rendono percepibile e modulabile il ritmo, dagli esercizi di scrittura a velocità deliberatamente variata sullo stesso testo, seguiti dalla riflessione sulle differenze di qualità, ai compiti che separano la pianificazione dalla trascrizione per alleggerire il carico cognitivo, fino all'uso alternato e consapevole di scrittura manuale e videoscrittura secondo lo scopo, in coerenza con l'inclusione della videoscrittura tra gli obiettivi al termine del primo ciclo (D.M. 221/2025).

L'obiettivo formativo è la competenza metacognitiva di scegliere e regolare la temporalità della scrittura in rapporto ai compiti.

Espressività: stile personale e portfolio calligrafico

La facilitazione dello stile personale richiede equilibrio tra l'insegnamento delle convenzioni e l'incoraggiamento alla sperimentazione, sostenuto da strumenti che distinguano le difficoltà funzionali dalle variazioni stilistiche.

Uno strumento coerente è il portfolio calligrafico trimestrale, in cui gli studenti raccolgono campioni della propria scrittura prodotti in contesti diversi e conducono un'autovalutazione guidata su formazione delle lettere, allineamento e spaziatura, usando in chiave descrittiva, e non normativa, le dimensioni della *Handwriting Legibility Scale* (Barnett *et al.*, 2018).

Attività di raccordo con l'educazione all'immagine e all'arte, centrate sul tratto, sul gesto e sulla qualità espressiva del segno, permettono di tematizzare la scrittura quale stile dell'esistenza (Merleau-Ponty, 1960/2003) senza ridurla a semplice conformità calligrafica.

Per gli alunni collocati sotto le soglie funzionali negli *screening* si prevedono interventi specifici con programmi validati (Bonneton-Botté *et al.*, 2023) e un'integrazione critica tra scrittura digitale e manuale (Malpique *et al.*, 2024), in linea con il diritto alla personalizzazione riconosciuto agli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (D.M. 221/2025).

La formazione docente: un modello multiprofessionale e l'osservazione fenomenologica

Una didattica fenomenologicamente fondata richiede competenze diagnostiche, sostenute da strumenti validati (Hoffmann, 2024), ermeneutiche, affidate all'osservazione fenomenologica (Mortari, 2007), e progettuali, esercitate nella differenziazione didattica (Ruppar *et al.*, 2024), competenze che eccedono la preparazione oggi garantita dai percorsi formativi (Nye & Sood, 2018). Se ne ricava

l'opportunità di un modello di formazione multiprofessionale, che non gravi sul solo docente di lettere.

Il docente di scienze motorie e sportive può intervenire sulla consapevolezza posturale, sull'equilibrio e sulla coordinazione oculo-manuale, mentre il docente di arte e immagine si concentra sul gesto grafico ed espressivo e sulla qualità del segno, e figure specialistiche quali il terapista occupazionale e lo psicomotricista, già centrali nella letteratura sul gesto grafico (Nye & Sood, 2018; Franken & Harris, 2021; Rosenblum & Gafni-Latcher, 2015), presidiano la valutazione e la riabilitazione delle difficoltà grafo-motorie, in raccordo con il referente per i disturbi specifici dell'apprendimento.

La formazione all'osservazione fenomenologica consiste nell'addestrare i docenti a descrivere la qualità vissuta del gesto prima di valutarla, sospendendo per un tempo il giudizio normativo, secondo la logica dell'*epoché* descrittiva, per cogliere il modo in cui lo studente abita corporalmente la scrittura (Mortari, 2007).

Sul piano operativo comporta l'uso di protocolli osservativi strutturati e di diari descrittivi, l'esercizio a distinguere la difficoltà funzionale dalla variazione stilistica, l'analisi di campioni prodotti in situazioni diverse e la restituzione dialogica allo studente, così da riconoscere lo stile personale senza patologizzarlo né normalizzarlo.

Un percorso di simile impostazione integra teoria fenomenologica, pratica osservativa e uso di strumenti diagnostici standardizzati, e richiede tempi e dispositivi di formazione in servizio adeguati, la cui carenza rientra del resto tra le criticità segnalate rispetto all'attuazione delle stesse Indicazioni Nazionali 2025.

Ripensare la valutazione: dalla misura della leggibilità all'osservazione qualitativa dello stile

L'impianto proposto sollecita, infine, un ripensamento degli strumenti di valutazione. Le scale e i test standardizzati richiamati, dalla *Handwriting Legibility Scale* (Barnett *et al.*, 2018) allo *Spelling and Handwriting Legibility Test* (Downing & Caravolas, 2023), dall'*Handwriting Proficiency Screening Questionnaire* (Rosenblum & Gafni-Latcher, 2015) agli *screening* delle difficoltà grafo-motorie (Franken & Harris, 2021), misurano l'aderenza a standard normativi di leggibilità e restano preziosi per individuare le difficoltà funzionali che richiedono un intervento. Per costruzione, però, non colgono la dimensione vissuta, temporale ed espressiva del gesto, né la stabilità e la coerenza dello stile scrittorio personale.

Una valutazione coerente con l'impianto assume perciò una struttura mista.

La componente standardizzata conserva la funzione di *screening* delle difficoltà funzionali, e a essa si affianca una componente qualitativa e idiografica, fatta di osservazione strutturata del gesto in contesti diversi, portfolio calligrafico longitudinale con autovalutazione guidata, interviste fenomenologiche o semistrutturate sull'esperienza vissuta della scrittura e documentazione nel tempo della stabilità dello stile personale in quanto indicatore distinto dalla mera leggibilità.

L'articolazione descritta, che sposta il baricentro dalla misura della conformità alla descrizione della qualità dell'esperienza, non solo risulta più aderente alla logica della personalizzazione promossa dalle Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025), ma delinea anche il disegno per una prosecuzione empirica dell'analisi teorica qui condotta, dato che raccogliere in modo sistematico descrizioni fenomenologiche e campioni longitudinali presso studenti preadolescenti consentirebbe di sottoporre a verifica le tre dimensioni individuate e la stessa categoria di stile scritto personale.

6 Conclusioni

L'analisi fenomenologica ha mostrato che nella scuola secondaria di primo grado la scrittura manuale è una pratica formativa in cui si intrecciano corporeità, temporalità e soggettività, e ne ha ricavato tre dimensioni costitutive.

La prima è lo schema corporeo scritto, sedimentazione sensomotrice che nella preadolescenza vive una destabilizzazione dovuta alle trasformazioni puberali (Bonneton-Botté *et al.*, 2023).

La seconda è la temporalità del gesto, struttura vissuta che integra automatismo e deliberazione e produce una lentezza generativa, favorevole a un'elaborazione profonda entro soglie funzionali (Malpique *et al.*, 2024).

La terza è l'espressività, manifestazione inevitabile di una corporeità singolare che può divenire risorsa formativa oppure fonte di stigmatizzazione (Hoffmann, 2024).

L'impianto fenomenologico proposto offre prospettive alternative alle tensioni del dibattito pedagogico tra tecnicismo normalizzatore e spontaneismo espressivo, tra scrittura manuale e digitale e tra norma e creatività, perché riconosce nello stile scritto incarnato l'appropriazione corporea e personale di convenzioni culturali (Merleau-Ponty, 1945/2003; Bourdieu, 1980/2003) e attribuisce alla scrittura manuale, dotata di *affordances* cognitive specifiche, uno spazio curricolare differenziato (James & Engelhardt, 2012; Beers *et al.*, 2017).

Le implicazioni pedagogiche richiedono un ripensamento sostanziale della didattica.

Se le Indicazioni del 2012 riducevano la scrittura a strumento comunicativo, trascurandone le dimensioni corporea, temporale ed espressiva (MIUR, 2012, 2018), le Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025) rilanciano la scrittura a mano e il corsivo e aprono alla personalizzazione dell'apprendimento, così che un curriculum fenomenologicamente fondato può ora radicarsi nel mutato quadro normativo ed esplicitare tra i propri obiettivi lo sviluppo della consapevolezza propriocettiva, la capacità di modulare la temporalità della scrittura secondo gli scopi, la costruzione di uno stile personale che unisca convenzioni e singolarità e la competenza metacognitiva sull'uso appropriato delle diverse modalità scritte.

La formazione degli insegnanti resta lo snodo cruciale, perché domanda competenze diagnostiche, ermeneutiche e progettuali oggi eccedenti la preparazione disponibile (Nye & Sood, 2018; Ruppert *et al.*, 2024) e sollecita percorsi multiprofessionali che integrino teoria fenomenologica, pratica osservativa e uso di strumenti diagnostici standardizzati.

La traduzione delle tre dimensioni in proposte didattiche, il modello di formazione multiprofessionale e la valutazione qualitativa dello stile qui delineati costituiscono, insieme, l'orizzonte entro cui l'analisi teoretica potrà proseguire in direzione empirica.

Riferimenti bibliografici

- Abbott R.D., Berninger V.W., Fayol M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), pp. 281-298.
- Barnett A.L., Prunty M., Rosenblum S. (2018). Development of the handwriting legibility scale (HLS): A preliminary examination of reliability and validity. *Research in Developmental Disabilities*, 72, pp. 240-247.
- Beers S., Mickail T., Abbott R., Berninger V.W. (2017). Effects of transcription ability and transcription mode on translation: Evidence from written compositions, language bursts and pauses when students in grades 4 to 9, with and without dyslexia or dysgraphia, compose by pen or by keyboard. *Journal of Writing Research*, 9(1), pp. 1-25.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonneton-Botté N., Miramand L., Bailly R., Pons C. (2023). Teaching and rehabilitation of handwriting for children in the digital age: Issues and challenges. *Children*, 10(1096), pp. 1-20.
- Bourdieu P. (2003). *Il senso pratico*. Roma: Armando (opera originale pubblicata nel 1980).
- Chung P.J., Patel D.R., Nizami I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: Definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl. 1), pp. S46-S54.
- Downing C., Caravolas M. (2023). Evaluating the spelling and handwriting legibility test (SaHLT): A tool for the concurrent assessment of spelling and handwriting. *Reading and Writing*, 37(2024), pp. 147-172.
- Duiser I., Ledebt A., van der Kamp J., Salvendy G. (2019). Persistent handwriting problems are hard to predict: A longitudinal study of the development of handwriting in primary school. *Research in Developmental Disabilities*, 97(2020), pp. 1-10.
- Fraisse P. (1974). *Psychologie du rythme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Franken A.M., Harris S.R. (2021). Teachers' perceptions of handwriting legibility versus the German systematic screening for motoric-handwriting difficulties (SEMS). *OTJR: Occupational Therapy Journal of Research*, 41(4), pp. 251-258.

- Green K., Shippen M., Flores M. (2018). An examination of the writing skills of incarcerated male youth. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), pp. 18-28.
- Hoffmann T. (2024). Teachers' assessment of handwriting state and concomitant problems in primary and secondary German students. *Ergoscience*, 19(3), pp. 90-98.
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), pp. 32-42.
- Karlsdottir R., Stefansson T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94(2), pp. 623-662.
- Kim Y.-S.G. (2022). Co-occurrence of reading and writing difficulties: The application of the interactive dynamic literacy model. *Journal of Learning Disabilities*, 55(6), pp. 447-464.
- Kim Y.-S.G., Park S. (2019). Unpacking pathways using the direct and indirect effects model of writing (DIEW) and the contributions of higher order cognitive skills to writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(5), pp. 1319-1343.
- Kushki A., Schwellnus H., Ilyas F., Chau T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), pp. 1058-1064.
- Malpique A.A., Valcan D., Pino-Pasternak D., Ledger S., Merga M. (2024). Effect sizes of writing modality on K-6 students' writing and reading performance: A meta-analysis. *Australian Educational Researcher*, 51(5), pp. 2001-2030.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani (opera originale pubblicata nel 1945).
- Merleau-Ponty M. (2003). *L'occhio e lo spirito*. Milano: SE (opera originale pubblicata nel 1960).
- MIM (2025). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Decreto ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 gennaio 2026; in applicazione dall'anno scolastico 2026/2027). Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nye J.A., Sood D. (2018). Teachers' perceptions of needs and supports for handwriting instruction in kindergarten. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 6(2), pp. 1-12.
- Rosenblum S. (2018). Inter-relationships between objective handwriting features and executive control among children with developmental dysgraphia. *PLOS ONE*, 13(4), Article e0196098.
- Rosenblum S., Gafni-Latcher L. (2015). Handwriting proficiency screening questionnaire for children (HPSQ-C): Development, reliability, and validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(3), pp. 1-9.
- Ruppar A., McCabe K., Doren B., Leko M. (2024). Making sense of the rural special education teacher shortage. *Journal of Education Human Resources*, 42(4), pp. 530-557.