

# L'alba della scrittura nella scuola primaria

*Angela Padula\**

## **Riassunto**

Questo contributo si propone di affermare il valore della scrittura e della sua acquisizione nella pratica d'insegnamento. Se il bambino è lettore ancor prima della scolarizzazione perché i suoni della sua lingua madre sono appresi naturalmente già nella vita intrauterina, e poi confermati nei primi anni, attraverso le voci ascoltate e ripetute; i grafemi richiedono, invece, un insegnamento specifico, un apprendimento strutturato, una ortografizzazione del linguaggio orale: una complessa operazione di transcodifica dalla lingua orale a quella scritta. La scelta del metodo e del carattere di scrittura, nella prima fase dell'apprendimento, rispondono a principi di inclusione e accessibilità. Al corsivo si procede con la gradualità e la sistematicità di un esercizio lento, un passo di danza con la mano. Infine l'articolo riporta una breve indagine non rappresentativa né generalizzabile di alunne ed ex alunni che usano ancora il corsivo o lo hanno sostituito con lo stampatello minuscolo, motivandone la scelta.

**Parole chiave:** scuola primaria, apprendimento strumentale, metodo analitico o globale; metodo sintetico o fonetico

## **The Emergence of Writing in Primary Education**

### **Abstract**

This paper argues for the importance of writing and its acquisition in educational practice. Children are already readers before they start school: the sounds of their mother tongue are naturally absorbed as early as the prenatal stage, and further reinforced in the early years through the voices they hear and imitate. Graphemes, however, require explicit instruction, structured learning, and the orthographic encoding of spoken language: a complex process of transcoding from oral to written form. The choice of method and writing style in the initial stages of literacy acquisition is guided by principles of inclusion and accessibility. Cursive writing is introduced gradually and systematically, through slow, deliberate practice – like a

\* Insegnante di scuola primaria e Tutor Coordinatore presso il Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

*Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026*

Doi: 10.3280/qds2026oa22852

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

dance step performed by the hand. The article concludes with a small-scale, non-representative survey of current and former pupils, exploring whether they still use cursive or have shifted to block letters (print), and their reasons for doing so.

**Keywords:** Primary education, Analytic or whole language approach; Synthetic or phonics method

*Articolo sottomesso: 22/05/2026, accettato: 19/06/2026*

## 1. Fatti di parole

*Per scrittura s'intende l'insieme  
convenzionale di segni che  
consente di fissare il nostro e  
l'altrui pensiero, che permette  
cioè di trascrivere la parola  
Santelli Beccegato, 1988*

Il presente contributo ai *Quaderni di Didattica della Scrittura* propone una riflessione intorno al valore di tale abilità, con la consapevolezza e l'umiltà di non poter aggiungere nulla alla già nutrita trattazione pedagogica sul tema, di cui la Rivista rappresenta un'alta espressione, voluta e curata dal Prof. Laneve che ho avuto la fortuna di incontrare da studentessa del Corso di laurea in Pedagogia. Nel suo testo *Lingua e persona*, (1987) sempre profondamente attuale, ricorda che *siamo fatti di lingua, portatori di parola*, mediante la quale ogni persona umana ha la possibilità di affermarsi, perché *la parola la porta dentro ed è capace di esprimerla, di costruirla, di idearla (...) parlare, nel senso esteso, non disgiunto dal legger, scrivere e ascoltare* (p. 9).

Di queste ultime, sento di poter consegnare ai lettori la voce dell'esperienza di una maestra di scuola primaria, quale sono diventata, lungamente impegnata nel processo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura, mia passione e sfida professionale.

I repertori di azione consolidati, ma mai ingabbiati in consuetudini ripetitive e anoressiche, mi consentono di assistere, con la cadenza ritmica del quinquennio, al miracolo della lettura e della scrittura, che si manifesta ai miei occhi ogni volta in forme e modi sempre nuovi, come diversi sono gli alunni e le alunne che vi partecipano.

Non vi è nessuno che non ne subisca il fascino: tutti arrivano in classe con una fretta d'imparare, desiderio già alimentato nel corso della scuola dell'infanzia, dove i giochi fonologici, topologici, psicomotori, percettivi e

prassici, rappresentano l'incipit dell'apprendimento futuro. La lettura e la scrittura si sedimentano proprio lì, in sezione, tra figure e scarabocchi che narrarono storie, le loro. Il bambino *legge*, mentre volta le pagine guardando le figure e borbottando parole. «(...) la didattica della scrittura assume un ruolo cruciale sin dalla scuola del primo ciclo. Anzi, molto prima, quando ancora piccolissimi i bambini sono stimolati dai messaggi intorno a loro, sentono gli adulti leggere testi, ascoltano narrare storie, sfogliano colorati albi illustrati. E rimangono incantati. Incanto e passione per la lettura e la scrittura nascono lì: dai primi incontri con la parola, col libro e con persone che sanno narrare» (Nuove Indicazioni nazionali, 2025, p. 13).

Egli, dunque, è lettore e scrittore ancor prima della scuola perché i suoni della sua lingua madre, sono appresi naturalmente già nella vita intrauterina, e poi confermati nei primi anni attraverso le voci ascoltate e ripetute, mediante le prime parole di senso compiuto, bagaglio, che forma gradualmente il suo lessico.

Padroneggiando la lingua orale, il bambino fa ipotesi su come essa possa essere trasformato in forme grafiche, costruisce una sua teoria del linguaggio: in quel *ho leggiuto*, mostra di avere la regola del participio passato, oppure in *mia fratella*, applica le regole della desinenza del nome per determinarne il genere.

Se, dunque, il bambino comincia il suo percorso di lettore *leggendo con le orecchie*, i grafemi richiedono, invece, un insegnamento specifico, un apprendimento strutturato, una ortografizzazione del linguaggio orale; una complessa operazione di transcodifica dalla lingua orale a quella scritta.

La conquista della letto-scrittura è descritta, attraverso stadi evolutivi, da voci autorevoli diverse di seguito riportate.

Uta Frith riferisce che i bambini passano da una totale ignoranza dei rapporti tra linguaggio orale e linguaggio scritto, all'automatizzazione dei processi di letto-scrittura. La neuroscienziata ne descrive gli stadi: da quello logografico, in cui il bambino riproduce parole come fossero disegni e il suo nome come semplice configurazione visiva; a quello alfabetico, nel quale discrimina lettere ed è in grado di operare la conversione fonema-grafema; segue lo stadio ortografico, dove impara le regolarità della lingua; infine quello lessicale, in cui la parola viene trattata come un'unità dotata di significato; l'automatismo è raggiunto.

Ferreiro e Teberosky, studiando i bambini cinquenni della scuola dell'infanzia, ne tracciano, similmente, i livelli attraverso diverse fasi. La prima è quella *degli scarabocchi*, durante la quale il bambino scrive in modo non convenzionale, non legato alle lettere, segnando ghirigori che simulano la scrittura corsiva senza avere legami né col suono né con la parola: crede così di scrivere!

La fase successiva chiamata *preconvenzionale* vede il bambino usare lettere dell'alfabeto combinate a caso. In genere sono lettere uguali, alternate, in numero superiore o uguale a tre (perché, una parola con meno lettere non è considerata leggibile) o, se le conosce, lettere del proprio nome ricombinate. In questa fase, se il bambino vuole scrivere il nome di un oggetto grande usa più lettere, mentre per un oggetto piccolo ne scrive poche, non dando valore alla lunghezza della parola ma al significato. La fase seguente è quella *sillabica preconvenzionale*, nella quale a ogni sillaba corrisponde una lettera che però non ha corrispondenza reale con il suono della parola: egli ipotizza che ad ogni suono corrisponda una lettera.

Altra fase è quella *sillabica convenzionale* che vede usata per ogni sillaba una lettera che ha a che fare con la sillaba reale: CMN o AIN o CIN per CAMINO.

La fase che è raggiunta subito dopo è quella *sillabica alfabetica*, durante la quale c'è un numero di lettere maggiore di una per sillaba, per cui per CAMINO si può trovare scritto CAMN o CMINO sempre comunque in numero uguale o maggiore di tre.

L'ultima fase è quella *alfabetica convenzionale*, nella quale ad esempio la parola CAMINO viene scritta CAMINO per intero. A questo punto si può considerare raggiunta la scrittura e si può affermare che il bambino sa segmentare la parola in fonemi e scrive tutte le lettere.

Le operazioni di transcodifica costituiscono il vero «cuore» del processo di scrittura poiché racchiudono il codice alfabetico e le regole per la sua applicazione, che consentono la «cifatura» del linguaggio orale in un codice grafico.

Il patrimonio lessicale del bambino gioca un ruolo importante: la prestazione di scrittura dipende dall'età di acquisizione delle parole; il primo lessico permette loro di non sbagliare: ad esempio la parola LIBRO (oggetto a lui noto, lessico familiare, parola ad alta frequenza) sarà sicuramente scritta correttamente piuttosto che FIBRA.

La familiarità iniziale del bambino con la lingua scritta, e l'efficienza di alcune abilità fonologiche di base, sono variabili significative che possono influenzare l'apprendimento della letto-scrittura. È evidente che lo sviluppo più o meno rapido dell'abilità dipende anche dalla consistenza ortografica della lingua, dalla sua trasparenza.

Esiste, dunque, un programma genetico che fissa stadi e fasi dello sviluppo. In diversa epoca dalle precedenti studiosi, Maria Montessori individua dei periodi sensitivi o finestre temporali durante le quali il bambino manifesta una straordinaria predisposizione naturale ad apprendere.

Tali periodi «sono sensibilità interiori e dirigenti che rendono il bambino sensibile verso taluni stimoli dell'ambiente, lasciandolo indifferente ad altri,

per cui il bambino nel suo sviluppo ubbidisce ai suoi stimoli interni» (Regni e Fogassi, 2024, pp. 62-63).

Nella sua *quadrige trionfante* (disegno, scrittura, lettura, aritmetica), Montessori indica il sentiero del loro apprendimento che fa derivare dall'educazione dei sensi. Esso si basa sull'attività motoria, il cui organo motore è la mano: «La scrittura nasce da un più complesso insieme di esercizi tattili conducenti la mano leggera a muoversi in particolari direzioni, l'occhio ad analizzare contorni e forme astratte, l'udito a percepire i suoni della voce che parla modellando le parole in tutti i loro suoni componenti la lettura che nasce dalla scrittura, allargano la conquista individuale nella raccolta del linguaggio rivelato dallo scritto altrui» (Montessori, 1950).

Nell'intuizione della '*mente assorbente*' formata dall'interazione continua del bambino con l'ambiente, in cui il movimento gioca un ruolo preminente, Montessori si pone in linea di continuità con le attuali scoperte delle neuroscienze, tra cui la più affascinante: la plasticità intrinseca del cervello. Quest'ultimo, secondo la trattazione di Leonardo Fogassi (2024) è molto creativo, pronto ad adattarsi a molteplici situazioni imprevedute. L'apprendimento è una modificazione del comportamento che sarebbe inutile se non venisse mantenuta attraverso la memoria. L'individuo *apprende agendo*, quindi, attraverso il comportamento esplorativo, spinto dalla curiosità, da una motivazione interna, esplora l'ambiente e ne trae il massimo arricchimento. Il comportamento appreso e praticato innumerevoli volte diventa automatico. Il bambino, esplorando l'ambiente, usando oggetti, mettendoli insieme, tentando delle costruzioni, utilizza la grande risorsa della plasticità sinaptica: egli forma le sue *mappe sensoriali e motorie*.

L'agire nella realtà, attraverso l'esperienza motoria e tattile, attiva i circuiti cerebrali, trasformando l'azione fisica in un vero e proprio strumento di intelligenza. Il potere assorbente della mente viene gradualmente esaurendosi fra i tre e i sei anni, via via che l'attività motoria e in particolare quella della mano, permette al bambino di riordinare il materiale immagazzinato, fissandolo per sempre non nella sua memoria, ma nel suo organismo.

Alla plasticità del cervello, si affianca la straordinaria scoperta dei Neuroni Specchio, gruppo di cellule cerebrali che si attivano sia quando si esegue un'azione, sia quando la stessa è semplicemente osservata. «(...) Dagli atti più elementari e naturali, come afferrare del cibo con la mano, (...) a quelli più sofisticati, che richiedono particolari abilità, come l'eseguire un passo di danza (...), i neuroni specchio consentono al nostro cervello di correlare i movimenti osservati a quelli propri e di riconoscerne così il significato: Senza un meccanismo del genere potremmo disporre di una rappresentazione sensoriale, di una raffigurazione pittorica del comportamento altrui, ma questa non ci permetterebbe mai di sapere cosa gli altri stanno davvero facendo»

(Rizzolatti e Sinigaglia, 2006, pp. 3-4). Questo accade anche per le espressioni emotive, ritenute alla base dell'empatia e dell'acquisizione del linguaggio stesso.

L'apprendimento passa dunque attraverso la simulazione corporea, il comportamento, le competenze fondate sui processi di imitazione, grazie ai circuiti specchio. La corporeità è assunta a mediatore primario delle attività cognitive, emotive, sociali: il corpo è soggetto di cognizione, punto nodale di ogni acquisizione cognitiva dell'essere umano (Paloma Gomez e Damiani, 2021). Tale assunto richiama il campo di ricerca interdisciplinare dell'*Embodied Cognition* (*ibidem*), o cognizione incarnata, una teoria dell'intelligenza e del comportamento umano. Essa sostiene che il nostro modo di pensare, comprendere, interagire con il mondo, sia strettamente legato alla nostra esperienza corporea, all'interazione con l'ambiente fisico che ci circonda, incluso il corpo. Secondo questa teoria il cervello non opera in modo isolato (mente estesa), ma è strettamente integrato con il corpo e con l'ambiente esterno (corpo esteso). In tale prospettiva i processi di insegnamento apprendimento sono considerati nella loro complessità in cui mente, corpo e contesto degli attori coinvolti sono interconnessi e mai disgiunti. Alla base vi è la relazione basata sulla comprensione profonda.

La scrittura non si limita a essere un'abilità meccanica, ma diventa un atto che intreccia l'intenzione, la percezione, il movimento e il contesto, in un continuo divenire che coinvolge la totalità dell'essere (Borsini, Del Bianco, Giaconi e Caldarelli, 2025); si configura, cioè, come *un'esperienza incarnata* che inizia a modellare la percezione del corpo nel contesto fin dall'infanzia, protraendosi lungo l'intero arco di vita.

## 2. Dalla lingua orale a quella scritta

L'insegnamento della letto-scrittura può essere espresso dall'ossimoro *Festina lente, Affrettarsi lentamente*, una scritta che accompagna gli affreschi del Vasari raffiguranti delle tartarughe con una grande vela gonfiata dal vento sul loro carapace, dove la vela spinge all'azione e il guscio garantisce riflessione, opera voluta da Cosimo I de' Medici (1512-1574), a voler significare «*pensa e rifletti prima di agire nelle tue azioni di governo*» (Maffei, 2014, p. 12). Fuor di metafora, il delicato e complesso apprendimento strumentale, richiede che il passo sia rallentato come in un attento svezzamento, nel rispetto del *pensiero lento*, basato sul linguaggio e sulla scrittura, su quel *fare della mano come esercizio lento* (Cosimo Laneve, 2014); al fine di evitare errori dovuti alla fretta, sono necessari ritmo, sistematicità ed efficienza per evitare la noia e tenere desta la curiosità.

I primi giorni, coacervo di emozioni, sono il momento più delicato per instaurare la fiducia, ascoltare le voci dei piccoli, i loro nomi, conoscere le narrazioni spontanee che li accompagnano, osservare la loro modalità di impugnare lo strumento grafico, la coordinazione oculo-manuale, la percezione dello spazio-foglio, ma soprattutto verificarne la consapevolezza fonologica. Quest'ultima è una *cerniera* tra il linguaggio verbale, che il bambino, come abbiamo detto, apprende naturalmente, e il linguaggio scritto.

Tuttavia, non occorre rinviare l'incontro con il codice: sarebbe come tradire le aspettative del bambino, fattosi alunno e desideroso di scrivere e leggere. Così, parte il *bastimento carico di...* sogni e suoni, si salpa nel mondo dell'alfabeto.

Per affrontare questo viaggio, ogni insegnante si trova a dover vagliare il metodo da usare per condurre la ciurma nel mare alto dell'apprendimento.

La preferenza per l'uno o l'altro metodo matura mediante il confronto con le pratiche osservate nella prassi di molti colleghi. Principalmente due metodologie si contendono la promessa di agevolare il processo di acquisizione della scrittura: il metodo analitico o globale e quello sintetico o fonetico. Diversi testi adozionali propongono l'uno o l'altro sulla base delle convinzioni professionali degli insegnanti. Pur non volendo procedere a una loro disamina, tuttavia, ne rintraccio le principali differenze. Il primo muove dalla presentazione di un testo o frase, quale pensiero di senso compiuto scaturito dalla vita pratica, dall'esperienza. Il metodo fa leva sull'idea di permettere al bambino di provare a scrivere negli stessi modi con cui egli fa esperimenti di vita, secondo il motto *non separare la scuola dalla vita* (Travaglini, 2008). Si rintraccia la sua paternità in Freinet e il suo metodo naturale e conseguente tecnica globale scrittura-lettura. Promotore è Alfio Zoi che nel 1985 elabora i Programmi della scuola elementare. Presuppone il carattere sincretico della percezione del bambino e poggia sulla memorizzazione visiva. Il metodo globale parte dalla premessa che apprendere a parlare e apprendere a leggere siano due casi interamente comparabili di sviluppo linguistico. Da ciò deriva che apprendere a leggere possa e debba essere così semplice da effettuare come apprendere a parlare. Esso richiede molto sforzo di memoria visiva e potrebbe ostacolare l'accesso a parole non note, tale metodo ha tuttavia il merito di condurre al riconoscimento visivo immediato.

Il secondo metodo assume, invece, il singolo elemento sonoro: la lettera, da lì, gradualmente si procede con la formazione delle sillabe, le parole e frasi. Parte dalla presentazione delle vocali, quindi le consonanti, per poi fonderle in sillabe. Inizialmente il processo risulta meccanico e poco motivante, ciononostante è raccomandato dalla comunità scientifica soprattutto nel curriculum inclusivo.

Vi è poi il metodo Montessoriano (per il quale è richiesta una specifica formazione) che presenta attraverso la vita pratica, la parola affiancata all'immagine. Ogni apprendimento avviene nei periodi sensoriali, attraverso la mano e i suoi movimenti circolari, spontanei, del cerchio, della linea infinita. Infatti, prima toccando, attraverso i sensi, le lettere smerigliate, parte integrante del materiale specifico, si propone il corsivo come unico stile di scrittura senza attraversare lo stampato maiuscolo. Il polso è leggero, fluido, l'impugnatura è corretta: tale periodo sensoriale non può essere diversamente recuperato. Solo dopo le diversificate attività pratiche si arriva alla scrittura, quindi alla lettura.

Il metodo che sperimento da molto e qui propongo, ritenendolo efficace nella mia pratica per l'acquisizione della strumentalità di base è quello che Giovanni Germano chiama *Fonematico* (1996).

La scelta si fonda sulla prospettiva di integrare ciò che di positivo presentano i due metodi suddetti: garantire l'aderenza alla realtà esperita attraverso la parola-chiave scaturita sempre da una storia e la possibilità di lavorare alle singole lettere.

Esso si basa sulla sintesi e analisi dei *fonemi*, singole unità sonore, costitutivi della parola, sul piano puramente fonico, senza ricorrere sin dall'inizio ai segni grafici. A partire da oggetti concreti, carichi di significato, successivamente figure e in ultimo, nomi, si procede con la richiesta della sintesi, ritenuta più semplice: schermando la bocca, pronuncio i fonemi di un nome familiare, concreto, tratto dal patrimonio linguistico del bambino, ogni suono in modo un po' prolungato e staccato dal successivo, esempio P A N E → PANE. Per l'analisi fonemica, inizialmente utilizzo la parola appena sintetizzata, perché già nota.

E in questo processo del sintetizzare e analizzare si procede via via a una ricca serie di sintesi foniche, fino alla scioltezza dell'operazione, con gradualità e sistematicità, dalle parole bisillabe alle trisillabe dirette. Seguono copie di parole dai fonemi identici, meno uno, cioè trasformazioni fonetiche come per esempio VISO – VASO o VASO – NASO, indi parole bisillabe inverse e quelle con sillaba lunga (la lettera ponte).

Del metodo su esposto si trovano riferimenti anche nelle *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni con DSA* (MIUR, 2011), nelle quali si sottolinea il ruolo della consapevolezza fonologica: «Per imparare la corrispondenza biunivoca tra segno e suono di un sistema alfabetico, più che un impegno cognitivo, sono richieste abilità quali la scomposizione e ricomposizione delle parole in suoni e il riconoscimento dei segni ad essi associati» (ivi, p. 11).

Il riconoscimento dei fonemi nella parola target consente la scrittura dei singoli grafemi, le lettere alfabetiche, quindi le sillabe e ancora le parole,

partendo da quelle semplici, regolari, ad alta frequenza, ad altre, con le stesse caratteristiche, ma a bassa frequenza: dunque, dal posseduto al nuovo, rafforzando così la competenza lessicale. L'utilizzo, poi, di otto parole-chiave permette, per la loro natura semantica, di motivare e tenere desta la scoperta del codice; inoltre esse agevolano la conoscenza di tutte le consonanti a corrispondenza 1 a 1 (grafema-fonema) e le vocali, favorendo, in breve tempo, la composizione di sillabe e parole.

Con pochi grafemi noti, infatti, nascono le sillabe, quando, cioè, consonanti prive di voce cercano le vocali, e si animano e danzano. Una filastrocca aiuta la danza e può applicarsi a tutte le sillabe nascenti:

*Dire P che fatica!*

*Rotola rotola la O*

*Chiamo in aiuto una vocale amica.*

*Ed ora vai con PO*

*Viene la A, poi la E*

*La U sempre all'insù*

*C'è chi dice PA e chi PE*

*Si dà delle arie e dice PU*

*Lenta lenta arriva la I*

*PA PE PI PO PU*

*Ecco adesso puoi dire PI*

*Usa la mano e dille anche tu!*

E grazie all'arte combinatoria delle lettere e all'alfabetiere tascabile, cucito con arte, dalle mani delle nonne, delle mamme (anche dei papà, mi ricorda Alessandra, mentre mostra ai compagni lo strumento), nasce APE, che ha senso solo se si rispetta la successione dei fonemi richiamando l'insetto, e non certo IPE, EPE, UPE, OPE; e poi PEPE PIPA, PAPÀ e ancora ALA, PALA, LUPO, PALO, PELO, PILA... Ogni parola scaturisce da una storia (le storie di Alfabetolandia) che la contestualizza e la carica di significato, lasciando una traccia più stabile e duratura nella memoria. La trasposizione grafica di ogni storia diventa l'alfabetiere murale costruito insieme ai piccoli su grandi fogli da pacco, usando le parole-chiave. Uno scrigno, infine, custodisce le parole, tesoro conquistato per sempre durante il viaggio, fino all'approdo a riva del bastimento, cioè dell'automatismo della letto-scrittura. Le sillabe complesse e i fonemi opachi C / G del nostro alfabeto meritano una attenzione particolare, durante il primo apprendimento, al fine di evitare confusione ed errori ortografici che facilmente si sedimentano. Quest'ultimi, infatti, per la loro bivalenza fonemica, rappresentano ora il fonema velare C di CANE, ora quello palatale C di CENA, richiedendo una interpretazione del segno scritto. Utile ed efficace, a tale interpretazione è l'associazione ai segni vicini: C + (A O U) / C+ (E I). Tale intuizione e consapevolezza viene

esercitata (serie di parole CASA-CONO-CURA-CENA-CINEMA...) fino al riconoscimento automatico. La pratica del dettato muto, e in seguito dell'autodettato, di parole, brevi frasi, piccoli testi, (mutuati dal metodo globale) consolida l'abilità di scrittura. Si rievoca un contenuto, oggetto di esperienza collettiva, si ripete per verificarne la comprensione e poi si scrive il testo alla lavagna (ardesia o LIM) si attende che tutte le alunne e tutti gli alunni lo leggano. Quindi sparisce, come un gioco di prestigio, per riapparire sulla superficie del loro foglio bianco, spazio che suggella il messaggio nel tempo: "IO A SCUOLA" e una infinità di altri pensieri.

Intenzionalità e progettualità consentono di affrontare il viaggio senza perdere la rotta.

### 3. Inclusione e scrittura

Alla matita, *una combinazione di albero, zinco, rame, grafite*, primo strumento grafico, si affidano i grafemi appresi, le parole della storia, i pensieri nati nella conversazione guidata. La scelta non è un artificio per scongiurare gli errori, semmai la matita è utilizzata per un approccio sereno ad essi e per la fluidità che garantisce al gesto (meno la penna cancellabile o la biro). È una pratica consolidata e ricorrente insieme all'utilizzo dello stampato maiuscolo, il quale si impone a carattere di scrittura privilegiato nella prima fase dell'apprendimento. Esso è più facile da riprodurre, presuppone la conoscenza dei rapporti topologici (alto/basso; sopra/sotto; destra/sinistra...) e la capacità di rappresentarli sul piano orizzontale, la conoscenza delle forme, la seriazione in senso crescente e decrescente, attività esperite prima col corpo nello spazio tridimensionale, ampiamente sviluppate nell'esperienza pregressa. Camminare intorno ad un cerchio disegnato sul pavimento, disporsi in circolo con i compagni, sdraiarsi a terra in modo da formare quadrati, triangoli, archi e cerchi, consentono quell'appropriarsi del *corpo* e della *mente*. Lavorando sul corpo, sul movimento, sulle funzioni coordinative e neuro percettive, meglio si consente l'accesso alle abilità della letto-scrittura, soprattutto se in presenza di alunni con bisogni educativi speciali.

La scelta dello stampato maiuscolo risponde alla postura inclusiva che l'insegnante è chiamato ad assumere per rispondere a tali bisogni: «(...) qualunque metodo si adotti, sarebbe auspicabile iniziare con lo stampato maiuscolo, la forma di scrittura percettivamente più semplice, in quanto essa è articolata su una sola banda spaziale delimitata da due sole linee (scrittura bilineare): tutte le lettere hanno infatti la medesima altezza, iniziando dal rigo superiore e terminando in quello inferiore (...)» (MIUR, 2011, p. 15).

Ogni lettera, che costituisce la parola, *abita* in un quadrato di un quaderno a quadretti grandi: esso, infatti, è uno spazio organizzato e facilitante fino a quando l'alunno non è in grado di organizzare la scrittura nello spazio foglio in modo autonomo; i grafemi che costruiscono la parola sono chiaramente separati dagli altri, composti da tratti semplici, linee rette e curve che non richiedono legami complessi. «I segni da tracciare sono rettilinei e in direzioni ben definite (verticale, orizzontale, obliqua con grado intermedio di inclinazione), oppure con la sola eccezione della S, sono curvilinei in modo regolare» (Petter, 1996, p. 237). Presentano una direzione che procede da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso, possiedono un'altezza uniforme, occupando lo stesso spazio. Il carattere stampato è semplice da riconoscere: basta guardarne solo la parte destra. Inoltre il carattere grafico del primo apprendimento si presta meglio ad una analisi di scomposizione della parola in singole lettere corrispondenti ai singoli suoni, permettendo di cogliere con maggior facilità i rapporti topologici che vi intercorrono. Con un condizionale che dà di imperativo le *Linee guida* suggeriscono che «si dovrebbe evitare di presentare al bambino una medesima lettera espressa graficamente in più caratteri (stampato minuscolo, stampato maiuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo), ma è opportuno soffermarsi su una soltanto di queste modalità fino a che l'alunno non abbia acquisito una sicura e stabile rappresentazione mentale della forma di quella lettera» (MIUR, 2011 p. 11).

Gli efficaci suggerimenti delle succitate *Linee* sui DSA (L. 170/2010), confortano e legittimano le mie convinzioni e il mio operato consolidati lungo gli anni d'insegnamento: un unico carattere, lo stampato maiuscolo, aiuta a non sovraccaricare la memoria di lavoro, permettendo all'alunno di concentrarsi sul contenuto anziché sulla forma. Lo stampato maiuscolo si fa ulteriormente necessario per etichettare l'aula nella classe plurale: la presenza di Zeng, alunno cinese di seconda generazione, di Amiri, alunno afgano, e della piccola Oriana, peruviana, adottata, mi induce a creare situazioni di vera immersione nei diversi codici per favorire l'educazione interculturale e un *meticciamiento* spontaneo delle lingue. Il maiuscolo è nelle insegne dei negozi, per la strada, nei volantini pubblicitari, nell'ambiente vicinore la scuola che si fa prima aula decentrata dell'apprendimento. L'accoglienza delle diversità e la sensibilità e la cura di ogni fragilità sono le priorità e il credo professionale di ogni insegnante.

Solo dopo aver affrontato tutti i suoni vocali, consonanti allungabili (M N S F L R V) esplosivi (P T B D), digrammi, con gradualità e sistematicità, attraverso una molteplicità e varietà di esercizi, e aver verificato il sapere appreso (quando cioè la lettura è fluida e la grafia è stabile), introduco lo stampato minuscolo, spiegando che è il carattere del libro, utile per allenare l'occhio e scoprire i tesori nascosti nei testi. Esso si manifesta come un altro

vestito delle letterine che vivono nei libri per raccontare storie; un carattere che non sta bene nel quadretto grande e richiede il quaderno a righe. «(...) lo stampato minuscolo, oltre che il corsivo, sono forme di scrittura articolate su tre bande spaziali, in cui le linee di demarcazione dello spazio sono quattro (scrittura quadrilineare), in quanto vi è una banda centrale delle lettere quali la *a* o la *c*, una banda superiore in cui si spingono lettere quali la *l* o la *b*, una banda inferiore occupata da lettere come la *g* o la *q* (...)» (MIUR, 2011 p. 15).

Il minuscolo è un passaggio necessario perché l'alunno si avvicini a letture più esperte; talvolta si evita di insegnarlo a scrivere perché alcune lettere simili ma diversamente orientate (*q/p d/b*) possono provocare confusione; tuttavia esso allena la discriminazione visiva e funge da ponte per l'acquisizione del corsivo. Ed eccoci all'ultimo approdo verso la scrittura dei grandi, il quale nasce da un'esigenza: voler scrivere più in fretta senza staccare la mano dal foglio dopo ogni lettera e di collegarle fra loro con un trattino, cercando di dare ai movimenti un andamento il più possibile continuo. Un piacevole gioco dentro la cultura cifrata in un clima di fiducia e in un tempo dilatato e lento in cui ogni tratto parla di noi, ci contraddistingue e ci consegna la nostra personale biografia.

#### 4. Le lettere si prendono per mano

*«Nelle scuole del primo ciclo di istruzione la scrittura è fondamentale e va curata con particolare attenzione, a partire dall'apprendimento del corsivo e della calligrafia, perché agevola lo sviluppo della coordinazione oculo manuale, allontana i bambini dagli schermi e permette di tutelare gli spazi vitali dell'esperienza concreta, ingrediente necessario, specie nella scuola primaria, per affinare pensiero e ragionamento»*

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

MIM, 2025, p. 13

Apprendere l'ultimo dei vestiti dei tre caratteri di scrittura, quello della festa, quello elegante, a cui affidare la nostra firma, i segreti del cuore, la prima letterina a qualcuna/o, non è attività semplice. Non posso dimenticare, nel mio io bambina, la cura con cui mia madre si accostava al piccolo quaderno a righe con la copertina monotono, nel quale esercitavo la mano inesperta, e il suo richiamare l'ordine nel dialetto immediato del suo dire: *“appunto al rigo!”* – ossia *stai nel rigo, rispettalo!* *“Il corsivo è delle mamme”*, ricordava una collega esperta, quando nei primi anni del mio insegnamento, mi sconfortavano quei primi segni maldestri sui quaderni a righe bianche

profumati di carta e continuamente lacerati dallo sfregamento della gomma in fogli di più leggera grammatura. Invero è una attività complessa che richiede cura e attenzione, lentezza, pazienza, perseveranza; tuttavia gli alunni sono ben disposti alla fatica per il tempo atteso, per il desiderio acceso e procrastinato nel tempo. Tale carattere di scrittura lega ciò che sembrava slegato: la parola. Con esso si avverte il continuum fonico del pensiero che può correre nella riga senza interrompere il tratto. Tuttavia richiede un controllo motorio raffinato, impugnatura e postura corretta, ritmo, gestione dello spazio e fluidità del tratto. L'utilizzo del corsivo rinforza la percezione del corretto orientamento di quelle forme speculari che in stampato minuscolo suscitano confusione (b e d), come sopraccitato.

E intanto preparo con le alunne e gli alunni la casa, la riga che vedrà, con fare graduale e cauto, prima i movimenti propedeutici delle onde del mare, o dei riccioli di fumo, poi le famiglie di lettere: quelle che corrono nella riga (a c e i m n o r s u v z), altre che salgono (b d h l t), altre ancora che scendono (g p q), e una sola e unica, che sale e scende (f) dentro quegli spazi colorati di cielo e prato che orientano l'ultima conquista.

Naturalmente il vero snodo non è la riproduzione delle lettere isolate, ma i punti di giunzione che richiedono una vera arte, che interrogano su dove staccare o su dove riprendere il tratto. Somigliano ad un ricamo la cui tela mostra l'ordito e la trama e chiedono all'occhio e alla mano di procedere con precisione. Utili risultano i fogli di lavoro con le lettere tratteggiate che orientano il gesto e diversi software, (spesso in dotazione col libro di testo adottato) in cui si proietta sulla LIM un breve video dei movimenti e degli esercizi guidati. Ma la mia propensione è la cura individuale di ogni alunno, l'affiancare il tratto e offrire la prima riga, modello per la riproduzione. La conquista del corsivo si manifesta senza grande dolore soprattutto se si propone sempre in un clima sereno e motivante. Scrivere in corsivo si fa danza per la mano. E quando tutte e tutti procedono sicuri e, fieri mostrano il loro capolavoro, è a quel punto che *la matita cede il passo alla penna* per parafrasare il celebre verso dantesco e il pensiero si fa veloce nelle fitte righe nere.

Eppure da più parti si è decretata la morte del corsivo, quale danza delle dita, e dei suoi svolazzi calligrafici che paiono essere oggetti vintage nell'era della scrittura digitale. Il dibattito tra quest'ultima e la scrittura manuale rievoca l'antico conflitto tra le posizioni degli apocalittici e integrati circa la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa. Il passaggio dall'era analogica, tempo in cui gli uomini hanno comunicato principalmente con la parola (anche scritta), all'era digitale, ha trasformato la comunicazione che si è fatta rapida, prevedibile: *il sistema T9 degli sms talvolta suggerisce, meglio indovina, la parola ancora da scrivere*. Anche il pensiero subisce modificazioni specie nei giovanissimi, infatti, dove la plasticità del cervello è alta, si può

notare una strutturazione del linguaggio fonetico e della scrittura più sintetici e rapidi come se si volesse accorciare spazio e tempo. Certo tali cambiamenti non hanno caratteristiche di ereditabilità, tuttavia, avverte Lamberto Maffei, nell'opera già citata «*se gli stimoli tecnologici persistono, e se, come è probabile, si rafforzeranno, non si può escludere che diventino permanenti ed ereditabili*» (2014, p. 72). Oltre al linguaggio si possono notare anche alterazioni del sistema motorio: l'uso del dito indice che segna, traccia, invia, nel futuro potrebbe ingigantirsi e le altre dita atrofizzarsi.

«*Oggi per afferrare la realtà non si ha bisogno di prenderla in mano, basta sfiorarla con un dito*», così Cosimo Laneve, commenta nell'Editoriale *Le due ali della scrittura* della Rivista (2014, p. 88), l'avvento dell'era post PC, del tablet, dell'hi-touch, dell'era dei nanosecondi. La scrittura, qui, si fa manipolabile, adattabile, modificabile all'infinito e soprattutto collettiva per la possibilità di essere accessibile, circolare, diffusa, innescando nella mente umana sogni di dominio. Eppure, per la sua iperfacilitazione, si presenta sempre più semplificata e sgrammaticale, perdendo quel rigore e precisione che la scrittura a mano, figlia del pensiero lento, sa produrre.

Ciononostante, è urgente assumere la posizione degli integrati, nell'era dei nativi digitali, dovendo insegnare ai piccoli la *Cittadinanza digitale*, con la postura suggerita dalle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MIM, 2024) intesa come la capacità di un individuo di interagire consapevolmente e responsabilmente con gli sviluppi tecnologici, anche in riferimento all'intelligenza artificiale, che può essere un utile strumento per favorire la personalizzazione della didattica e degli apprendimenti.

Avvicinandomi alla conclusione del presente contributo, e avendo tenuto un monologo sulla pratica d'insegnamento della scrittura, ho pensato di dar voce, in un dialogo informale, alle alunne e agli alunni che con me hanno appreso a leggere e a scrivere, ponendo loro la seguente domanda: “*Hai conservato, nella tua attuale esperienza, la scrittura a mano in corsivo o l'hai sostituita con il carattere stampato, o ancora con la scrittura digitale? Motiva la scelta*”.

Seguono le voci di alcune/i ex studentesse e studenti che riporto integralmente:



CHIARA (mia ex alunna, frequenta la seconda classe del liceo): *Durante la frequentazione della scuola primaria ho apprezzato l'utilizzo del corsivo, infatti ho sempre mantenuto questa forma di scrittura dato che la trovo ordinata e soprattutto pratica perché mi permette di scrivere più velocemente, anche se col tempo ha subito qualche variazione.*

VITO (mio ex alunno, frequenta la seconda classe del liceo): *Cara maestra, Pur avendo usato ed amato il corsivo durante tutti gli anni delle elementari, ammetto di scrivere, dall'inizio delle medie fino ad oggi, con lo stampato minuscolo. Non è una questione di estetica, ma di comodità e di ordine. Quando uso lo stampato minuscolo, trovo la mia scrittura più ordinata e facile da leggere, e mi risulta anche più comodo e veloce scrivere. Lo uso, infatti, principalmente per i testi e gli appunti, dove ho tanto da scrivere in poco tempo. Quando, quelle poche volte, voglio scrivere una frase, una citazione o un titolo solitamente uso il corsivo, ma in maniera molto lenta. Quindi la mia risposta è sì, io ad oggi preferisco sostituire il corsivo con lo stampato minuscolo.*

FRANCESCA (mia ex alunna, specializzanda corso di laurea in Medicina): *Ciao maestra ❤️, Io uso sempre il corsivo. Magari qualche letterina la scrivo in stampato minuscolo (come ad esempio la S o alle volte la L). Però trovo che il corsivo sia molto più veloce rispetto allo stampatello minuscolo (lo uso a tirocinio in ospedale per compilare le cartelle cliniche e lì bisogna fare tutto di fretta ahahah). Alcune lettere le ho un po' modificate Ad esempio la n o la m sembrano tanto piccolo u in fila; Però i miei colleghi mi dicono comunque che la mia grafia è molto leggibile; quindi, continuo così.*

GIUSEPPE (mio ex alunno, Laureato in materie scientifiche): *Certo uso ancora il corsivo che mi ha insegnato lei alle elementari, è rimasto una parte importante della mia scrittura. Lo utilizzo ancora quando scrivo a mano, perché lo trovo naturale e scorrevole. Talvolta per esigenze pratiche, preferisco la scrittura digitale, ma il corsivo resta sempre il mio riferimento quando prendo carta e penna.*

FRANCESCA (mia ex alunna, insegnante di italiano e greco): *Buongiorno maestra Purtroppo, per esigenze di tempo ho sostituito il corsivo con lo stampato minuscolo.*

*Questa (inviandomi un suo scritto) è la scrittura "veloce", poi riesco a scrivere molto meglio se scrivo con calma*

GAIA (alunna di terza media del mio Istituto Comprensivo) *Io ho imparato il corsivo alla scuola primaria, prima che scoppiasse il COVID. All'inizio questa scrittura mi sembrava molto difficile incomprensibile, però quando l'ho appresa, ho visto che mi veniva facile. Oggi scrivo in corsivo perché mi trovo meglio per due motivi: il primo è che se scrivo in corsivo sono più veloce; il secondo è che ora che l'ho imparato non riesco a scrivere in altro modo.*

LUIGI (alunno di prima media del mio Istituto Comprensivo) *Ho imparato a scrivere in corsivo nel lontano 2020/21 durante la DAD. All'inizio, quando l'ho conosciuto, non siamo andati molto d'accordo. Mi rifiutavo. Era difficile; poi in DAD non c'era la presenza della maestra che ci aiutava passo passo: ho odiato il corsivo, non volevo saperne. Scrivevo male e mi arresi Ma piano piano ho*

*iniziato a scriverlo, però scrivo male e per questo preferisco sempre il carattere minuscolo.*

ROSSANA (ex alunna, secondo liceo classico) *Io uso ancora il corsivo e sono quasi obbligata dalle mie professoressa di latino e greco. Lo uso quando devo fare i temi di italiano perché non riesco a vederli scritti in stampato minuscolo. Però se devo prendere appunti preferisco lo stampato maiuscolo perché non devo pensare o ragionare sulla lettera grande e quindi è molto più scorrevole per me.*



Dalle brevi interviste fin qui riportate, emergono alcuni dati, minimi ma significativi che consentono una riflessione intorno ad alcuni parametri della prestazione grafica: la correttezza, la velocità, e la leggibilità.

Ricorrente è la scelta di utilizzare il carattere corsivo principalmente per la possibilità di velocizzare l'azione dello scrivere, aggettivandolo come «*naturale e scorrevole, ordinato e pratico*» (4/8 degli intervistati).

Al contempo anche per lo stampatello minuscolo si registra la medesima motivazione (3/8), alla quale si aggiunge la leggibilità, secondo cui la scrittura si fa più chiara e comprensibile agli altri, *facile da leggere*; inoltre si registra l'uso dello stampato maiuscolo per scopi pratici della scrittura (prendere appunti) perché svincolato dalle regole d'interpunzione.

L'esperienza di 'Luigi' fornisce un ulteriore dato sulla strumentalità di base vissuta in DAD, durante la recente pandemia da Covid 19: l'alunno descrive la sua difficoltà nell'apprendimento del corsivo, riferendo di quella mancanza dell'essere seguito '*passo passo*' dalla sua maestra.

Infine è richiamata la scrittura digitale per esigenze pratiche nei contesti di lavoro.

Il genere degli intervistati non costituisce una variabile significativa, tuttavia la scelta del corsivo è più rappresentativa nelle narrazioni delle studentesse.

L'età e la formazione acquisita (scientifico/umanistica) nei risultati a distanza dal primo apprendimento, non influiscono in modo determinante sulla scelta del loro stile grafico.

Resta una evidenza: ogni forma grafica utilizzata, finalizzata a diversificati bisogni comunicativi, si è progressivamente personalizzata, ricombinando i costrutti grafemici in un nuovo ordine stilistico, il proprio che sempre li differenzierà da qualsivoglia artificio digitale, lontano dal pensiero lento proprio della scrittura.

Riprendendo il bandolo della matassa fin qui dispiegata e ripercorrendo la tela tessuta e intrisa dall'esperienza sul campo, vorrei richiamare le parole dell'alunno 'Giuseppe' (quarto intervistato): *Certo, uso ancora il corsivo che*

mi ha insegnato lei alle elementari, è rimasto una parte importante della mia scrittura.

Le argomentazioni fin qui sostenute, non presentano caratteristiche di validità oggettiva né generalizzabile, così come anticipato; tuttavia, potrebbero aprire vie ulteriori di ricerca su un campione più vasto.

Non può esserci miglior epilogo: «(...) la didattica non può più sottrarsi al compito di mantenere e rivalorizzare un forte nesso fra pensiero e manualità...scrivere a mano porta alla riscoperta della funzione espressiva, al piacere del puro gesto... consente al pensiero di arrivare fluido sul foglio, senza particolari cesure, fratture (...). Urge pertanto tutelare la scrittura chirografica» (Laneve, 2014, p. 94).

## Riferimenti bibliografici

- Borsini L., Del Bianco N., Giaconi C., Caldarelli A. (2025). Scrittura embodied: un nuovo approccio all'analisi della disgrafia. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).
- Cattanei G., a cura di (1988). *Gli effetti permanenti dell'educazione*. Genova: ECIG Edizioni Culturali Internazionali.
- Germano G. (1996), *L'apprendimento della lettura e della scrittura secondo un metodo fonemico*, Brescia: Editrice La Scuola.
- Gomez Paloma F. (2025). *Embodiment e comunità educante*. Letteratura, Sviluppo e Prospettive, EUR edizioni Universitarie Romane.
- Gomez Paloma F. e Damiani P. (2021). *Manuale delle scuole ECS. The Neuroeducational Approach*. Brescia: Scholé.
- Laneve C. (1987). *Lingua e Persona. Per una pedagogia del parlare*, Brescia: Editrice la Scuola.
- Laneve C. (2014). Editoriale. Le due ali della scrittura. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 21(41-42).
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, 2010.
- Maffei L. (2014). *Elogio della Lentezza*, Bologna: il Mulino.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2011), *Linee Guida Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, Decreto Ministeriale n. 5669. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2014), *Linee guida per L'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Montessori M. (1950). *La scoperta del Bambino*. Milano: Garzanti.

- Morganti A. e Bocci F., a cura di (2017). *Didattica Inclusiva nella Scuola Primaria*. Firenze: Giunti Edu.
- Petter G. (1992). *Dall'Infanzia alla Preadolescenza. Aspetti e problemi fondamentali dello sviluppo psicologico*. Firenze: Giunti Editore.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma: Editori Laterza.
- Regni R. e Fogassi L. (2024). *Maria Montessori e le Neuroscienze. Cervello, Mente, Educazione*. Roma: Fefè Editore.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Santelli Beccegato L. (1988). Scrittura e Immagine nell'educazione dell'uomo contemporaneo. In: Cattanei G. (a cura di), *Gli effetti permanenti dell'educazione*, Genova: Edizioni Culturali Internazionali ECIG.
- Stella G. e Grandi L., a cura di (2012). *Come leggere la Dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti Scuola.
- Travaglini R., a cura di (2008). *L'apprendimento della scrittura. Risvolti interdisciplinari e metodologici*. Mesagne: Sulla Rotta del Sole.