

## “Ti disegno una storia?” \*

*Massimo Squillacciotti*

### **Presentazione**

Il Gabon è un paese dell'Africa centrale compreso tra la costa dell'Oceano Atlantico ad ovest, il Congo - che lo circonda come una cintura da sud a nord-est - ed il Camerun a nord. Il Gabon è abitato da vari gruppi di popolazioni bantu di cui alcuni nomi sono: Mpongwé, Galoa, Oroungou, Nkomi, Enenga, Fang, Eshira, Vumbugu, Vili, Ngowé, Lumbu, Sekyani, Ivea, Tsogo, Benga, Punu, Ndumu, Pindji; e tutti questi si ritrovano nel nostro libro ad indicare la diversa origine dei racconti presentati.

La parola *bantu*, nelle diverse lingue dell'area della regione, è il plurale di *muntu* che significa *uomo* e, nel passato lontano, tutti questi gruppi bantu, ed altri che ora non fanno parte del Gabon, avevano in comune la lingua e parte degli usi e costumi, cioè delle tradizioni. Questo prima che l'Africa venisse invasa, a partire dalla fine del 1800, dagli uomini bianchi dell'Europa (in questo caso francesi), che di quella terra fecero una propria “colonia”, chiamata anche Terra-d'oltre-mare.

L'uomo bantu si trovò a dover coltivare la “propria” terra, cioè quella in cui per secoli era nato e vissuto il proprio popolo, a vantaggio dell'uomo colonizzatore e della “sua” Madre-patria europea, “ricevendo in cambio” leggi e forme di vita della civiltà occidentale. Senza pensare che quelle popolazioni avevano già una propria civiltà, a volte millenaria, anche se diversa dalla nostra. Anzi, era proprio questa diversità ad essere ritenuta da noi, allora, un errore ed a giustificare la nostra “missione civilizzatrice”, senza pensare, poi, che questa missione non solo non è riuscita ad integrare nella nostra civiltà questi popoli, ma li ha anche alienati dalla loro stessa cultura e tradizione.

---

\* Estratto dal volume: *La piroga di R'Agnambié... Racconti del Gabon*, a cura di M. Squillacciotti, Torino, L'Harmattan-Italia, 1995, pp.5-10 e 133-178. Ora in: *La parola e l'immagine. Saggi di antropologia cognitiva*, a cura di M. Squillacciotti, Quaderno n. 1 del Laboratorio di Didattica e Antropologia, Università degli Studi di Siena, 2000, pp. 5-63.

Di contro tutti i bantu, al di là delle differenze interne tra le tradizioni particolari dei loro diversi gruppi, si sentivano uguali ritenendo questa differenza una ricchezza da rispettare perché non impediva di certo a nessuno di loro di muoversi in tutta la grande regione dell'Africa nera, trovando sempre ospitalità e riconoscimento in nome di una comune origine.

Ma, a ben vedere, la stessa individuazione di popoli “bantu” era stata frutto di una suddivisione operata dagli scienziati europei sulla base dei tratti somatici dei differenti popoli africani, mentre nel vissuto di quei popoli, e dei bantu in particolare, il tratto distintivo era un altro. Infatti, ogni discorso tra persone cominciava con «Miene...» cioè «Io dico...» ed era proprio questa formula d'apertura della frase ad essere distintiva dell'appartenenza delle persone e non il nome del gruppo tribale. Così, attraverso questa chiave linguistica, gli interlocutori riconoscevano la provenienza del parlante e potevano, a partire da questo riconoscimento, trovare un piano linguistico d'intesa, non fermandosi alle differenze, appunto, ma arrivando a comunicare comunque ciò che si vuole perché «il parlare diventa il modo di muoversi nella vita».

Oggi, che sempre più spesso abbiamo tra gli amici persone nate in qualche paese africano, capiamo anche quanto sia importante conoscere qualcosa di più delle tradizioni degli altri popoli. La conoscenza porta al rispetto, facendoci rivedere pregiudizi e falsità, atteggiamenti e modi di dire nei confronti dell'altro e che sono in genere ironici, ma spesso cattivi e di disprezzo, come quando diciamo «l'uomo nero» per ottenere con la paura l'ubbidienza di un bambino, oppure «lavorare come un negro» per dire «lavorare tanto», «lavorare come uno schiavo»...

Così è stato anche per il nome con cui nel tempo abbiamo denominato questi popoli e gruppi: all'inizio del colonialismo li abbiamo chiamati “selvaggi” nel senso di “abitanti delle selve”, nella migliore delle ipotesi; oppure “primitivi” perché avevano usi e costumi che noi, popoli “civili”, avevamo superato da tempo, almeno nelle grandi città europee e da parte delle classi sociali egemoni. Ancora, noi che avevamo uno Stato moderno per realizzare una società in forte espansione industriale, abbiamo suddiviso questi popoli in “tribù”, con un accento di superiorità da parte nostra nonostante questo termine avesse un significato puramente tecnico già presso i Romani; poi li abbiamo catalogati in “etnie”, con una parola di derivazione greca per dare un carattere scientifico e distaccato alla questione del rapporto tra noi e gli altri, sperando di togliere dalla denominazione ogni valore di valutazione della differenza tra “noi” e “loro” (e da qui anche il termine “etnologia” per indicare lo studio di queste etnie).

In realtà questi “altri” costituiscono veri e propri “popoli” - cioè “entità sociali con identità e cultura proprie, con una propria relazione storica e specifica con un territorio” - anche se questa parola trova ancora difficoltà nell'affermarsi a livello degli organismi internazionali per il riconoscimento dei diritti umani.

Ma forse, nel frattempo, qualcosa di più si può fare ed è ciò che proponiamo con questo libro: nelle situazioni di confronto tra generazioni diverse, come quella tra genitori e figli oppure insegnanti e studenti, provare ad indagare questa alterità, questa differenza tra noi e gli altri... magari provando, per modo di dire, vestiti di bambini di altri paesi, ascoltando-disegnando-leggendo racconti ascoltati-letti-disegnati da bambini di altri paesi.

Per questo, da una parte proponiamo racconti del Gabon, dietro suggerimento di un amico gabonese, Djodji Damas: per presentare un mondo ascoltato-letto-

disegnato da bambini di un paese africano forse sconosciuto a molti di noi, quale il Gabon. Dall'altra accompagnamo i racconti con disegni fatti da un'amica italiana, Henny Boccianti, pensando proprio di affiancare la narrazione suscitando immagini fantastiche di un paese con la foresta e tanti animali, che la maggior parte di noi ha visto solo allo zoo.

In particolare, a guardarli bene, i disegni sono di due tipi, anzi forse lì per lì può meravigliare proprio il fatto che sono differenti. Infatti, un tipo di disegno è “fitto”, cioè ricco di soggetti e di particolari, che l'occhio percepisce inizialmente come un blocco compatto e che deve poi indagare lentamente, passando dalla visione d'insieme alle singole parti, come nel caso dei disegni ispirati ai racconti *La piroga di R'Agnambié*, *L'incubo del Gambero*, *Lo Scoiattolo cerca scampo sulla cima degli alberi*.

L'altro tipo di disegno è “leggero”, cioè essenziale nel contenuto più che nella decorazione, e l'occhio ne coglie subito il significato generale per le poche figure rappresentate, semplici e preminenti. Poi, in questo secondo tipo di disegni, al di là del loro unico carattere di essenzialità della grafica, si distinguono a loro volta due modalità di rappresentazione.

In un caso il disegno costituisce la “trascrizione” fedele di un racconto attraverso un suo tratto significativo: la leggerezza della decorazione lascia maggiore libertà di abbinamento del disegno al relativo testo scritto-letto-raccontato. E' il caso del disegno del tiro alla fune tra l'elefante e l'ippopotamo o dei disegni ispirati ai racconti *Il Varano e la Zanzara*, e *La Faraona e il Coccodrillo*.

Nell'altro caso il disegno si avvale della messa in evidenza di un particolare comune a molti racconti, su cui fa ruotare il resto del disegno che assume così, complessivamente, una funzione decorativa rispetto al testo. E' il caso del leopardo - magari intravisto da dietro - o del fiore di *ibiscus* quale traccia, memoria o spunto per la fantasia.

Tutti i tipi di disegno, comunque, sono belli ed illustrano i racconti facendo “vedere” che sono possibili almeno due diversi tipi di strada all'immaginazione che si sviluppa durante il loro ascolto o la loro lettura. Per spiegare meglio la nostra idea: i disegni costituiscono un po' l'orma della memoria del racconto che rimane dentro di noi, o la traccia da seguire durante il loro ascolto o la loro lettura.

La prima volta il racconto appare e rimane inizialmente un po' come il disegno “pieno”, un tutt'uno nel suo complesso, in cui sono messi a fuoco soprattutto i contorni del racconto e del disegno, mentre poi man mano l'approfondimento del racconto evidenzia i vari particolari, così la memoria ed il ricordo completano il racconto lasciando ai margini della vista i contorni. Oppure, la seconda volta che ci si trova davanti ad uno stesso racconto, i particolari diventano addirittura la trama essenziale di una narrazione in cui si sfocano o si perdono i contorni, perché già noti, come nel disegno “leggero”.

Allora i disegni, per dirla fino in fondo, sono per noi una “materia” del racconto, sono come le parole stesse per il racconto: possono costituire una traccia grafica della memoria per il racconto da fare a libro chiuso oppure un invito a costruire un nuovo racconto a partire dagli stessi disegni oppure uno stimolo a disegnare nuovamente i racconti appena seguiti, esprimendo altre forme ancora di grafica per liberare la fantasia.

Prima di concludere, è giusto presentare il nostro amico del Gabon, che ci ha proposto tutto questo lavoro per avvicinarci al suo paese e - «vi prego di credermi

perché sono stato testimone della cosa», dice un racconto più avanti - perché anche i suoi figli, Ntendarere e Nkerorema, nati e cresciuti qui in Italia, abbiano insieme a noi lettori un pezzetto del paese del loro padre...

Djodji Damas è nato e vissuto in Gabon fino al completamento degli studi di scuola presso la Missione cattolica di Libreville e si è poi laureato in antropologia culturale in Italia. Ha redatto in italiano, con l'aiuto della moglie Maria Rosa, questa raccolta di racconti tradizionali del suo paese basandosi sia su quanto gli è stato raccontato, a suo tempo, dai genitori e nonni quand'era bambino, sia utilizzando un opuscolo in lingua francese che ha ritrovato tra i suoi ricordi dell'epoca della scuola.

Questo libretto era stato preparato dal padre André Raponda Walker perché gli studiosi europei potessero conoscere un aspetto della cultura tradizionale del paese africano, in un'epoca in cui gli studenti gabonesi studiavano la storia, la geografia, la letteratura della Francia e, magari, anche le favole scritte da La Fontaine... In particolare, come ci ha ricordato Djodji, Raponda Walker apparteneva al gruppo Miene dei Mpongwé da parte di madre, mentre suo padre era inglese. Nato nel 1871, durante tutta la sua vita si era distinto per la sua viva personalità e serenità d'animo, come per la curiosità intellettuale che lo aveva portato ad imparare le diverse lingue del Gabon durante gli spostamenti per la sua attività pastorale. Particolare personaggio di raccoglitore ed estimatore di documenti etnografici, stava rivedendo il suo manoscritto di «Ricordi di un novantenne» quando la morte lo colse all'età di 97 anni.

In seguito, sulla scia di Walker si erano mossi anche monsignor Tardy, vescovo di Libreville - capitale del Gabon -, e padre Trilles, missionario in quelle stesse terre d'Africa, completando la raccolta con racconti di vari altri gruppi di popolazione. Fu allora che nel 1953 il vescovo J. Adam volle stampare questa raccolta a cura dello stesso Vicariato Apostolico di Libreville. D'altronde l'interesse verso la documentazione e l'informazione etnografica da parte di questi religiosi era suggerito dalla formazione che questi stessi avevano ricevuto a Parigi presso l'Ufficio della Ricerca Scientifica e Tecnica per le Terre d'Oltre Mare (Orstom) al termine degli studi teologici e prima di partire per la terra di missione. Da qui anche una certa assidua collaborazione di informazione tra queste due diverse realtà.

Infine, per completezza di informazione, va anche detto che un'edizione di questo materiale narrativo è apparsa presso la casa editrice Présence Africaine di Parigi nel 1967, in forma riveduta ed accresciuta a cura di R. Sillars. Come è bene avvertire che la nostra traduzione italiana è stata confrontata, a cura di Silvia Paggi, con l'edizione gabonese del 1953 anche se del testo finale, che qui presentiamo, siamo responsabili solo noi curatori di questo particolare libro che si presenta a due facce. Una faccia con i racconti, per grandi e piccini, ed una faccia con discorsi per grandi, sull'uso del racconto e del disegno per “curare” la nostra fantasia.

## "Ti disegno una storia?"

*C'era una volta un Re, seduto sul sofà, che disse alla sua serva: "Raccontami una storia" e la serva cominciò: "C'era una volta un Re, seduto sul sofà, che disse alla sua serva "Raccontami una storia" e la serva cominciò..."*

### 1 - Il gioco del disegno

Un interrogativo titola questo saggio e ci guida lungo il percorso di ricerca di possibili risposte sul rapporto tra forme della comunicazione e codici della narrazione. L'interrogativo è "Ti disegno una storia?".

So bene che la richiesta usuale è "Ti racconto una storia?" o, forse meglio, "Mi racconti una storia?" ma il cambiamento della sua forma da parte mia è strumentale ed autobiografico, perché utile provocazione per la ricerca e perché legato ad un ricordo particolare di uno dei miei figli, da piccolo.

Ricordo, infatti, di aver visto Giulio giocare steso sul pavimento, quando aveva un'età tra i 5 ed i 6 anni: la sua mano correva veloce su un foglio "giocando" una partita di pallone con un disegno mentre, contemporaneamente, la sua bocca raccontava "in diretta" lo svolgimento della partita come se lui avesse effettivamente davanti agli occhi (davanti agli occhi della mente<sup>1</sup>) una partita reale o lui stesso fosse parte del gioco in corso, magari come facesse la parte della palla in gioco. Da qui l'impressione, oggi, che il disegno "fosse" già di per sé un racconto e che, come questo, avesse anche una vita propria...

Quali possono essere le possibili letture, quali le questioni implicate esemplificativamente in questo gioco? Una prima serie di aspetti si delinea implicitamente lavorando intorno ai sostituti semantici del termine gioco, che appare qui: 1) come rappresentazione, recita, far la parte di, far finta che: "Facciamo che io sono... e tu..."; 2) come rap-presentazione, raf-figurazione, di-segno; 3) come gioco verbale, rac-contare o variante del contare; 4) come ripetizione, svolgimento di un compito, esecuzione.

Una seconda serie di implicazioni ruota intorno all'impressione della mano che libera il pensiero in due forme: cucendo tra loro le parole in un discorso finito (la storia) e coordinando segni grafici in un disegno (la partita). Ambedue queste forme

rappresentano un oggetto unico, proiettando il giocatore in un mondo vissuto come reale (il gioco) ed eseguendo il binomio di tecnica e linguaggio, da leggere in tutte le direzioni possibili del loro rapporto: il linguaggio della tecnica, la tecnica del linguaggio; il linguaggio come tecnica, la tecnica come linguaggio<sup>2</sup>.

In sostanza, anche questo gioco è l'esecuzione di un'attività simbolica<sup>3</sup> presieduta da un processo logico unitario, che si esprime linguisticamente e materialmente, oralmente e graficamente. Ma come valutare la relazione tra queste due forme d'espressione del pensiero?

La risposta, per ora, rimanda ancora una volta ad una serie di interrogativi, tra cui: il disegno è un supporto del racconto orale; è una gestualità grafica che accompagna il parlare; è la memoria grafica del racconto, la sua oggettivazione su supporto permanente<sup>4</sup>; è un tipo di racconto, anche autonomo dalla produzione orale?

Sono proprio questi interrogativi e queste questioni ad animare la nostra ricerca di ambito antropologico-cognitivo, attraverso un percorso formato dalla serie dei paragrafi riguardanti il rapporto tra contesto culturale e forme di espressione del pensiero (2), il potere della "parola" e la sua ambiguità (3), il rapporto della lingua con il pensiero e rispetto alla realtà (4), la genesi delle capacità linguistiche (5), il linguaggio verbale ed i grafismi (6), il pensiero e le sue forme d'espressione (7), il disegno e le sue forme nel processo di separazione dalla scrittura (8) e, infine, l'importanza del silenzio (9) posta a mo' di conclusione apparentemente paradossale rispetto alle premesse stesse del saggio.

## **2 - "Disegna il mare!"**

Il percorso di ricerca delle possibili risposte riguardo al rapporto tra forme della comunicazione e codici della narrazione ci porta ora ad un altro interrogativo, emerso nella mia esperienza di ricerca etno-cognitiva in Somalia e riguardante il rapporto tra contesto culturale e forme di espressione del pensiero. Perché, all'invito "Disegna il mare", un italiano disegna in primo piano la terra e poi sullo sfondo il mare che confina con il cielo (come dire, il mare visto dalla terra), mentre un somalo disegna il mare in primo piano e poi sullo sfondo la terra che confina con il cielo, come dire il mare visto dal mare?

Proviamo ad enumerare le variabili che sono presenti intorno a questo problema per verificarne il loro diverso ordine di appartenenza e cercare di isolare per punti i fondamenti della questione: di come, cioè, le diverse forme della comunicazione orale e grafica e, all'interno del grafismo, tra tipi di scrittura e disegno interagiscano tra loro ed in primo luogo con i sistemi cognitivi che sovrintendono a queste attività, dando luogo a codici di espressione del pensiero differenti e specifici nei diversi contesti culturali.

Per chiarire meglio queste affermazioni, vediamo più da vicino la questione della differenza di realizzazione grafica del compito di disegnare il mare da parte del somalo e dell'italiano. In primo luogo questa è un'esperienza reale che coinvolge in ugual misura bambini ed adulti dei due diversi contesti culturali<sup>5</sup>. In secondo luogo questa diversità tra i due contesti riguarda non tanto i rispettivi caratteri in sé (perché ciò equivarrebbe solamente a dichiarare che un soggetto è italiano e l'altro somalo), quanto e soprattutto riguarda la specificità dei rispettivi processi storico-sociali di formazione del sistema cognitivo, al cui interno hanno vita queste diverse realizzazioni e si giustificano questi diversi esiti.

In particolare riguarda, per lo meno, le forme dei rapporti sociali della produzione, l'uso delle categorie cognitive di tempo e spazio, le relazioni sociali connesse alla trasmissione della tradizione, il processo di prima socializzazione, il processo di scolarizzazione. Il nodo intorno a cui sviluppare l'indagine è costituito, allora, dal complesso della scrittura, che nella mappa cognitiva appartiene al sistema grafico, al pari del disegno, seppur con alcune differenze tra loro per quanto attiene la forma della comunicazione ed i codici attivati.

Nel contesto culturale somalo il maestro della scuola coranica insegna a leggere e scrivere<sup>6</sup> sulla tavoletta di legno le *sure* del Corano in arabo e, contestualmente, a memorizzarle. Il processo spazio-visivo della scrittura-lettura segue le modalità grafiche della lingua araba (corrente da destra a sinistra e con caratteri consonantici) mentre la tavoletta è tenuta sulle gambe nel suo verso longitudinale ed orientata da sinistra a destra rispetto alla persona che scrive. Inoltre, lo strumento dello scrivere è costituito da uno stilo di legno, che viene intinto in acqua e cenere, e la persona che scrive compie un movimento perpendicolare rispetto a se stessa ed all'asse della tavola, andando con la mano dall'alto in basso. Così il simbolismo grafico gode, rispetto al linguaggio fonetico, di una certa indipendenza. Il legame che unisce il linguaggio all'espressione grafica è coordinativo, al contrario di quanto succede con la scrittura lineare in cui l'espressione grafica è completamente subordinata all'espressione fonetica. L'immagine possiede così una libertà dimensionale che mancherà sempre alla scrittura latina<sup>7</sup>.

Al contrario, nell'apprendimento della scrittura-lettura dei caratteri latini (alfabetica lineare) il quaderno o foglio di carta è tenuto sul tavolo in senso perpendicolare al soggetto che deve sviluppare un movimento da sinistra a destra, quindi parallelo a se stesso, dedicando gran parte del suo sforzo al coordinamento psico-motorio di mano ed occhi per rimanere nello spazio prefissato per i caratteri, differente a seconda dell'età (anche se non si insegna più, come è stato per molti di noi, con il metodo delle "aste").

Così il linguaggio scritto, fonetizzato e lineare nello spazio si subordina in modo totale al linguaggio verbale, fonetico e lineare nel tempo. Scompare il dualismo verbale-grafico e si dispone di un apparato linguistico unico, strumento di espressione e di conservazione di un pensiero a sua volta sempre più incanalato nel ragionamento e preso dalla sua forma espressiva.

Non voglio affermare che la concezione dello spazio e della comunicazione sia rigidamente influenzata, pur in maniera diversa, dai modi di produzione del "testo", ma in una qualche misura anche questa tecnologia della comunicazione fa parte dell'orizzonte più generale della stessa concezione e pratica dello spazio, insieme ad altri contesti d'uso delle categorie del pensiero<sup>8</sup>. Per intenderci, nel caso somalo, possono essere il futuro che viene dalle spalle, il coordinamento dei diversi sistemi di misurazione del tempo per il computo della giornata<sup>9</sup>, l'uso di classificatori nel sistema di numerazione<sup>10</sup>, l'espressione simmetrica e reciproca per alcune serie di numerali<sup>11</sup>.

Ancora, è da prendere in considerazione il contesto intellettuale costituito dalle situazioni di apprendimento di aspetti della cultura e dal contesto delle tecniche apprese. Questi contesti, nel caso somalo, sono duplici a seconda che si strutturino nella scuola coranica e nell'apprendimento dei mestieri tradizionali oppure nella scuola di stato, con l'avvertenza della priorità nella formazione della persona delle prime istituzioni rispetto alle seconde, dove l'apprendimento è scolarizzato. Abbiamo

così una lista dei caratteri connessi alle modalità dell'apprendimento a seconda del contesto: apprendimento contestualizzato od apprendimento differito, tecnica orale o tecnica letterata, contenuto esperienziale o contenuto veicolato, metodo informale o "scolarizzazione"<sup>12</sup>, maestro del corano e persona della famiglia o maestro ed insegnante "istruttori". Come ci ha insegnato l'analisi socio-linguistica dei codici nella comunicazione scolastica, i caratteri qui sopra enunciati non solo non sono neutri rispetto ai risultati raggiunti nell'apprendimento, ma in una qualche misura hanno il sopravvento rispetto agli stessi contenuti dell'insegnamento.

Alla duplicità dei contesti è connessa anche una differenza tra gli strumenti di espressione del pensiero ed i materiali culturali messi in atto, strutturando e qualificando con ciò percorsi, processi e forme di espressione del pensiero stesso, ma non certo il pensiero in sé. Come dire che la tecnologia dell'intelletto non interferisce con la struttura del pensiero, anche se ne cambia la portata delle sue espressioni: in sostanza il cambiamento si verifica a livello delle espressioni e delle forme, non certo della struttura e dei caratteri del pensiero.

Cosa vuol dire tutto ciò? Almeno un programma di riflessione il cui punto di partenza è costituito dall'assunzione della significatività dei processi storico-sociali di formazione delle categorie del pensiero attraverso l'uso delle specifiche variabili culturali connesse, in particolare riguardo alla concezione e pratica del tempo e dello spazio. Più in generale si tratta di indagare sulla connessione tra categorie di lingua e categorie di pensiero<sup>13</sup>, consapevoli che il linguaggio non racchiude in sé le categorie della cultura, come una mappa trascendentale del pensiero, anche se il soggetto impara prima la sintassi del discorso e poi la sintassi del pensiero<sup>14</sup>.

Ma vuol dire, anche, che dobbiamo porre alcune regole preliminari in questo tipo di indagine comparativa sulle differenze culturali tra le prestazioni cognitive, per essere sicuri della correttezza della nostra riflessione. In primo luogo non possiamo partire dall'assunto<sup>15</sup> che i compiti psicologici, siano essi derivati dalle teorie dello sviluppo cognitivo o della struttura dell'intelligenza, evocano gli stessi tipi di comportamenti in soggetti appartenenti a culture diverse.

In secondo luogo dobbiamo ricordarci che il metro di valutazione delle abilità raggiunte da un singolo individuo vanno commisurate e rapportate allo standard di competenze richiesto da ogni specifica cultura. Allora il principio della psicologia genetica del rapporto tra percorso dello sviluppo del soggetto e modello di adulto proposto può essere valido anche al di fuori della cultura occidentale solo come quadro teorico e non come individuabilità dei caratteri del modello di adulto<sup>16</sup>, cioè questa "traduzione" può essere valida a patto che almeno si denoti culturalmente l'adulto in questione.

Non si tratta qui di negare l'esistenza di differenze tra individui e tra culture: la questione riguarda piuttosto la natura di tali differenze. L'evoluzione non ha creato due mentalità, una per i popoli occidentali ed un'altra per tutti gli altri popoli, semmai un diverso sviluppo storico ha determinato e privilegiato diversi caratteri nelle diverse culture nel loro complesso ed è a partire dalla specificità culturale (e non dalle differenze transculturali) che qui si sono sviluppate certe espressioni del pensiero ed altre altrove.

La teoria psicologica delle "capacità", ancorché valida, non può essere trasferita a livello transculturale in cui valido è invece il principio della "competenza" culturale. E' di certo la competenza culturale a richiedere certe prestazioni ed abilità cognitive; è l'esperienza culturale a permettere lo sviluppo delle forze e strategie



cognitive necessarie e non certo il contrario, cioè lo sviluppo cognitivo in sé a decidere dove fermarsi od a quale livello far attestare gli individui od una cultura nel suo complesso.

In sostanza, il punto di partenza è che deve sempre esserci una cultura "in grado" di contenere le relative espressioni cognitive, che vanno quindi comprese e studiate in prima istanza solo e proprio in riferimento alla specificità culturale di cui fanno parte. Ancora, la cultura è un ingrediente dello sviluppo ed il significato della forma del pensiero non è nel pensiero in sé ma gli deriva dal rapporto della sua forma d'espressione con il contesto culturale.

### **3 - La parola e le cose**

I lettori del fumetto di Tex Willer sanno che questo intrepido cowboy, conosciuto anche con il nome di Aquila della Notte perché capo dei valorosi Navajo, non è solo un difensore degli indiani ma in particolare è un uomo che parla con "lingua dritta": infatti, la sua parola è una sola, sempre vera e giusta come il suo comportamento, al contrario di tanti altri "visi pallidi" che "hanno la lingua biforcuta".

Ma a questo tipo di visi pallidi aveva già pensato il profeta Isaia condannandoli senza rimedio come uomini "dalle labbra impure"<sup>17</sup>. Le labbra stanno qui ad indicare sia la parola che il pensiero e, soprattutto, il comportamento: le labbra non possono che esprimere il pensiero, in forma di parole, e così anche il comportamento, espressione di uno stesso pensiero. Ancora, possiamo dare "la nostra parola", dire "parole di fuoco" e sentire "la voce delle parole": nella storia dell'uomo, e delle sue trasformazioni storico-biologiche, la parola simboleggia gran parte del suo universo culturale e tale rimane anche con l'invenzione della scrittura prima, della stampa poi e da ultimo della video-grafia. La parola ha un suo spessore, un suo potere al di là del significato linguistico immediato; la parola ha il valore dell'onore, è potente come le cose<sup>18</sup>.

A pensarci bene questo carattere della parola è una variabile tipica del solo uomo ed a lui "con-naturata" fin dalla sua comparsa come specie. Nel mito biblico della creazione del mondo diventa la prima attività di Adamo, ancor prima di avere in Eva la sua compagna: "Allora il Signore Dio plasmò dal suolo ogni sorta di bestie selvatiche e tutti gli uccelli del cielo e li condusse all'uomo, per vedere come li avrebbe chiamati: in qualunque modo l'uomo avesse chiamato ognuno degli esseri viventi, quello doveva essere il suo nome. Così l'uomo impose nomi a tutto il bestiame..."<sup>19</sup>. Il potere di "nominare" le cose diventa la facoltà dell'uomo in ogni senso, psichico e sociale, e questo tratto distintivo è, per un altro verso, la sua unica eredità dell'essere stato creato nell'Eden, la sola consolazione dell'uomo che, con la cacciata dal Paradiso Terrestre, ha avuto anche la "male-dizione" del lavoro per vivere e della sofferenza per il parto...

Chiamare le cose con il proprio nome vuol dire innanzi tutto dare un nome alle cose, avere il potere di scegliere un nome per ogni cosa che si voglia chiamare, cioè mettere in ordine le cose del mondo in modo da poterle riconoscere e poter comunicare con gli altri su di esse. Vuol dire anche che tra tutti i possibili linguaggi (gestuale, visivo, verbale, grafico, cinesico, prossemico...), l'uomo ha adottato proprio la lingua come linguaggio privilegiato, al termine di un lungo processo storico-biologico di evoluzione. Ma il linguaggio verbale, la lingua, non è solo uno strumento per comunicare idee, per modificare i sentimenti altrui o per esprimere i

propri. Ciascuna lingua è anche un mezzo per classificare l'esperienza. Gli eventi del mondo della "realtà" non sono mai registrati e riferiti così come sono, in se stessi, come potrebbe fare una macchina.

Le nostre reazioni sono al tempo stesso un processo di selezione e di interpretazione nel quale alcuni aspetti delle situazioni esterne sono messi in risalto ed altri sono ignorati o vengono solo imperfettamente discriminati. Per indicare questo insieme di fenomeni il protagonista del romanzo di Pirsig, Fedro, adotta il termine "filtro statico". Il filtro statico è il meccanismo per cui il nostro sistema di valori agisce da filtro, escludendo le opinioni indesiderabili e lasciando passare quelle desiderabili. Il filtro non agisce solo sulle opinioni, ma anche sui dati, forzandoli per adeguarli allo schema mentale da noi già esperito. "La sua mente, in base a idee che già aveva e che considerava vere, aveva innestato un filtro statico, un sistema immunitario che escludeva tutte le informazioni contraddittorie. Non "vedere per credere", ma credere per vedere"<sup>20</sup>.

#### **4 - Lingua e pensiero**

A questo punto, un primo problema da dover affrontare nella nostra ricerca è costituito dalla nascita dei linguaggi e dei relativi processi di simbolizzazione del reale. Ma se, come abbiamo già detto, tra tutti i possibili linguaggi l'uomo ha privilegiato il linguaggio verbale come codice di espressione del proprio pensiero e di categorizzazione del reale, qual'è l'ordine di priorità degli elementi in gioco nel rapporto pensiero-lingua-realtà?

Le scienze cognitive vedono due opposte teorie, la empirista e la innatista, interrogarsi su quale di questi elementi costituisca la determinante a partire dalla quale, appunto, si strutturano gli altri elementi dando un senso preciso alla realtà. La teoria empirista afferma che la lingua svolge un ruolo dominante nella costruzione della conoscenza della realtà cosicché differenti lingue producono differenti modi di pensiero. La lingua non si limiterebbe a permettere la comunicazione umana sulla realtà, ma diventerebbe il canale di codificazione del reale, determinando le forme di conoscenza della realtà. Il pensiero è ridotto così ad epifenomeno della lingua: conoscere è riprodurre e ricordare passivamente impressioni sensoriali, coordinate da meccanismi associativi o di stimolo-risposta.

Dall'altra, la teoria innatista afferma che rassomiglianze strutturali tra le lingue riflettono unità di pensiero perché la mente è fornita di una serie di strutture congenite che si evolvono in maniera genetica, pur in relazione con l'ambiente. La sottolineatura in questo caso non insiste tanto sugli aspetti innati e interrelazionali del pensiero, quanto sul carattere di "unità psichica" del genere umano, per usare l'espressione di A. Bastian (1860) riguardo alla storia dello sviluppo umano ed alle diversità culturali.

Ma vediamo di approfondire ancora alcune implicazioni riguardanti lo sviluppo cognitivo, verificando in proposito le posizioni di J. Piaget e L. Vygotskij che, al di là delle differenze specifiche nei presupposti e nei metodi, riconoscono entrambi alla conoscenza il carattere della sistematicità intrinseca ed alle relazioni tra concetti un'importanza basilare nel processo di costruzione del reale<sup>21</sup>.

Per Piaget, lo sviluppo cognitivo risulta un aspetto particolare dell'adattamento generale dell'organismo all'ambiente circostante, un processo in cui né i caratteri ereditari dell'organismo né la struttura dell'ambiente circostante sono di per sé

sufficienti a spiegare modelli di crescita dell'organismo. Il pensiero è come un sistema autoregolatore teso al raggiungimento di un equilibrio con l'ambiente mediante la costruzione di rappresentazioni stabili, che trascendono la variabilità ed i mutamenti dell'ambiente stesso. Inoltre, il pensiero si costituisce su un piano operatorio indipendentemente dal linguaggio<sup>22</sup> e con un carattere essenzialmente pre-linguistico.

L'intelletto è soggetto ad una organizzazione globale che si sviluppa attraverso il duplice processo di adattamento alla realtà e di assimilazione dell'esperienza alle strutture cognitive già esistenti. Lo sviluppo viene definito come processo dialettico, come equilibrio fra processi di assimilazione dei dati della realtà a strutture mentali già esistenti e processi di adattamento di tali strutture agli aspetti nuovi che la realtà offre. In questo processo la tendenza all'equilibrio e la plasticità delle strutture mentali, che consentono il mantenimento dell'equilibrio, sono ereditarie, innate e comuni a tutti gli individui che vivono in società, mentre le strutture mentali stesse vengono sottoposte ad una trasformazione continua e successiva.

Emerge così una visione dinamica dell'intelligenza che si trasforma attraverso una serie di stadi di sviluppo corrispondenti ad altrettante forme del pensiero e del conoscere<sup>23</sup>. Emerge anche una interrelazione tra i due processi di nascita dell'intelligenza e di costruzione del reale, tra sviluppo delle condotte intelligenti in quanto tali e modo in cui queste condotte organizzano la realtà alla quale vengono applicate. Da qui emerge anche vincente la polarità pensiero-realtà, rispetto alla triade pensiero-lingua-realtà, pur senza la riduzione del pensiero a copia della realtà.

Di contro, per Vygotskij<sup>24</sup> il linguaggio ha una funzione determinante nello sviluppo del pensiero: le funzioni psichiche superiori<sup>25</sup> sono per natura mediate da strumenti (strumenti-stimolo), primo fra tutti il linguaggio. Il punto distintivo la storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori è che nell'uomo tale sviluppo si compie contemporaneamente a mutamenti di tipo organico, cioè legati ai processi di crescita e maturazione del suo organismo, concorrendo così alla formazione della sua personalità biologico-sociale: lo sviluppo del linguaggio costituisce un esempio della funzione dei due piani, naturale e culturale.

L'uso degli strumenti, inoltre, è indice dell'esistenza di quel "sistema di attività"<sup>26</sup> che caratterizza propriamente l'uomo: mentre l'animale dispone di un insieme di comportamenti o attività condizionati dagli organi propri di ogni specie, l'uomo è in grado di rendere praticamente illimitato il suo "sistema di attività" mediante l'utilizzazione, e in seguito l'invenzione, di sempre nuovi strumenti<sup>27</sup>. In particolare questi strumenti non sono solo materiali, ma legati anche alla significazione, alla necessità cioè di comunicare. Questa forma superiore è mediata dal segno e si distingue sostanzialmente dalle forme naturali di comunicazione da cui scaturisce.

Ma questo processo di continua crescita dell'uomo deve essere considerato come risultato di un profondo scambio ed apporto con l'ambiente: lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori dell'uomo è il frutto di una relazione con gli altri uomini. Noi diventiamo noi stessi attraverso gli altri e ciò non solo riguardo alla personalità nel suo complesso, ma in riferimento ad ogni singola funzione. "Tutto ciò che è interno nelle funzioni psichiche superiori è stato in precedenza esterno. Se è vero che il segno è inizialmente uno strumento di comunicazione e che soltanto in seguito diventa un mezzo per regolare il comportamento della persona, è affatto chiaro che lo sviluppo culturale è fondato sull'uso dei segni e che la loro introduzione nel generale

sistema del comportamento si è verificato inizialmente in forma sociale, esterna. In via generale potremo dire che le relazioni tra le funzioni psichiche superiori sono state un tempo relazioni fra persone<sup>28</sup>.

In conclusione, la mediazione tra individuo e cultura è data dallo sviluppo linguistico per il nesso che questo ha con le condizioni socio-culturali e con lo sviluppo mentale. Inoltre, la considerazione del linguaggio come elemento costitutivo dello sviluppo mentale rende in linea di principio comprensibile come la costruzione di mondi cognitivi a livello individuale sia un processo in cui agiscono fattori socio-storici. Da qui l'importanza attribuita da Vygotskij ai sistemi educativi formali che inducono un tipo di percezione generalizzante e svolgono, in tal modo, un ruolo decisivo nel far sì che il soggetto diventi cosciente dei propri processi mentali. I concetti scientifici, con il loro sistema gerarchico di interrelazioni, sembrano essere il mezzo attraverso cui si sviluppano per primi la consapevolezza e la padronanza del sé, per trasferirsi più tardi in altri concetti ed in altre aree di pensiero. La coscienza riflessa, la consapevolezza del sé arriva al bambino attraverso i concetti scientifici<sup>29</sup>.

## 5 - Genesi delle capacità linguistiche

Ma quale è stato il processo di evoluzione umana che ha permesso al pensiero di operare e quali le regole di questo operare? Per A. Leroi-Gourhan<sup>30</sup> l'uomo fabbrica utensili concreti e simboli, e gli uni e gli altri nascono da uno stesso processo o meglio fanno ricorso, nel cervello, alla stessa attrezzatura di base: il linguaggio verbale è tipico dell'uomo quanto l'utensile ed entrambi sono unicamente l'espressione della stessa facoltà dell'uomo. Di qui l'ipotesi di un linguaggio il cui grado di complessità e ricchezza di concetti presenti una notevole analogia con quello delle tecniche. E' pensabile allora un processo evolutivo di tecniche e linguaggio così articolato: un linguaggio di segni vocali simbolici non determinati; un linguaggio più ricco anche se limitato all'espressione di situazioni concrete; un linguaggio in grado di permettere la trasmissione differita dei simboli dell'azione, in connessione con l'applicazione del pensiero a campi che oltrepassano la motilità tecnica vitale; un linguaggio in grado di oltrepassare il concreto ed esprimersi al di là del presente materiale, in grado di esprimere sentimenti, per quanto in termini imprecisi.

Questo un possibile, iniziale e complessivo quadro storico dello sviluppo delle diverse forme del linguaggio verbale. Ma affrontiamo ora per punti le diverse questioni interne a questo quadro, prima fra tutte la questione della genesi delle capacità linguistiche<sup>31</sup>, sotto la cui luce anche le ipotesi delle diverse tappe del processo evolutivo del linguaggio assumono una maggiore specificità e probabilità euristica.

Le tesi attualmente più in discussione sono due: una basata sulla origine gestuale ed un'altra sulla origine vocale del linguaggio umano. L'attenzione per la tesi gestualista è stata rinnovata dalle scoperte sulla capacità di comunicare a gesti delle scimmie antropoidi. Inoltre i suoi sostenitori ritengono che una propensione a comunicare con le mani è riscontrabile nell'*Homo Sapiens* adulto come supporto del linguaggio verbale e nei bambini in forma di indicazione o deissi.

I sostenitori della seconda tesi, i vocalisti, sostengono invece la derivazione del linguaggio da voci affettive (interiezioni) e/o imitative (onomatopée). Ma tali affermazioni implicano il non riconoscimento del carattere volontario dell'emissione

linguistica e dell'arbitrarietà del segno. Esiste una precisa distinzione tra linguaggio verbale e vocalizzazione: con il secondo termine ci riferiamo solamente alla possibilità di produrre suoni, mentre con "linguaggio verbale" al sistema di comunicazione che utilizza il canale vocale-uditivo e che è costituito da segni arbitrari, sintatticamente interconnessi.

Una seconda questione riguarda i fattori cognitivi del linguaggio, da considerare sia in una prospettiva storica che logica<sup>32</sup>: perché il linguaggio verbale possa attualizzarsi, infatti, sono necessarie una serie di condizioni a livello cognitivo in generale. Inoltre, tali condizioni sono perlopiù implicite, nel senso che intervengono inconsapevolmente nell'atto linguistico:

1) la percezione intermodale, cioè l'interrelazione tra i cinque sensi che devono operare insieme come in un sistema integrato di unità;

2) il controllo volontario, cioè la capacità da parte di un individuo di controllare e comandare il proprio comportamento (l'attenzione, il linguaggio verbale);

3) la mediazione, cioè il processo attraverso cui una percezione naturale (di stimolo-risposta) viene soppiantata attraverso l'inserimento di un elemento mediatore. I processi mediati ristrutturano la mente arricchendo le capacità cognitive;

4) la categorizzazione, cioè il processo attraverso cui la maggior parte degli animali organizza il mondo sensoriale. Tramite la classificazione, l'esperienza viene organizzata mentalmente e poi socializzata;

5) la memorizzazione, cioè l'interiorizzazione dei significati in maniera codificata;

6) la capacità di seguire un ordine sequenziale che, a sua volta, presiede alla capacità di usare la sintassi. Ad esempio, per interrelare i segni del linguaggio l'uomo deve essere in grado di attribuire significato non solo ai singoli segni, ma anche al particolare modo in cui questi vengono raggruppati;

7) gli automatismi, cioè le sequenze di eventi che si svolgono senza richiedere, nella loro esecuzione, l'intervento cosciente del pensiero.

Nel dilemma di scelta tra le due tesi, riguardo la genesi delle capacità linguistiche, è più interessante puntare non tanto sul possibile mezzo attraverso cui la comunicazione ha iniziato a viaggiare, quanto sugli scenari implicite in un contesto comunicativo. In sostanza dobbiamo rispondere all'interrogativo: biologia e cultura come si collocano a riguardo?

Schematicamente ed in sintesi va detto che non è vero che l'*Homo Sapiens* parla perché ha una cavità orale e laringea adatta, ma è piuttosto vero il contrario: ha una conformazione fonatoria idonea proprio perché parla. Non è tanto la struttura che determina la funzione, ma al contrario è la funzione (il parlare) che crea la struttura o per lo meno che attiva le sue potenzialità.

D'altronde, perché una certa funzione emerga c'è bisogno di un contesto in cui possa essere reperita ed una mente capace di reperirla. Se questo ragionamento generale vale anche per il linguaggio, dobbiamo allora andare in cerca di un ambito socioculturale dove si possano ipotizzare condizioni di vita appropriate al suo reperimento e di un ominide con capacità cognitive avanzate tali da far presupporre l'esistenza di un'attività linguistica.

Probabilmente ambiente "idoneo" ed ominide "evoluto" sono le facce di una stessa medaglia: l'uomo costruisce il suo ambiente sociale e, di rimando, le sue costruzioni ed i suoi prodotti modellano l'uomo, ossia ampliano le potenzialità della sua mente<sup>33</sup>.

Allora, si potrebbe dire che il linguaggio si presenta come un processo di tipo culturale che si basa su alcune fondamentali radici biologiche. Un processo che fonde le singole componenti (biologico-culturali) spiega in maniera ancora più convincente il percorso dell'evoluzione umana: è attraverso un processo di *feed-back* che si forma un complesso reticolato di cambiamenti anatomici, fisiologici e comportamentali in relazione alla postura eretta, la opponibilità del pollice alle altre dita della mano, la creazione degli utensili e lo sviluppo del cervello. E' impossibile stendere questa complessa rete di fattori in una sequenza lineare o in una concatenazione di eventi; possiamo piuttosto affermare che l'esistenza di una struttura fisica plastica, di una forte espansione sociale e di una crescita culturale hanno creato una situazione ottimale per lo sviluppo del linguaggio<sup>34</sup>.

## 6 - Linguaggio verbale e grafismi

Una terza questione riguarda la relazione tecnica e cognitiva tra linguaggi o, meglio, tra le particolari forme di espressione del pensiero costituite dal linguaggio verbale e dal grafismo. Se, come sostiene A. Leroi-Gourhan<sup>35</sup>, la capacità umana di fabbricare utensili concreti e simboli è dovuta ad uno stesso ed unico processo, perché entrambe queste due forme di espressione del pensiero fanno ricorso, nel cervello dell'uomo, alla stessa attrezzatura di base, sarà possibile rintracciare nella storia dell'umanità momenti e scenari di confronto tra queste due tecniche, definibili anche come linguaggi, come forme di comunicazione.

Così, in un primo periodo di simbolismo sonoro i due poli funzionali di mano e faccia intervengono rispettivamente nella fabbricazione e nel linguaggio; l'emergere in un secondo tempo del simbolismo grafico presuppone l'instaurarsi di nuovi rapporti tra questi poli operativi: la visione occupa il posto predominante nei binomi faccia-lettura e mano-grafia.

Le prime forme di grafia iniziano non nella rappresentazione ingenua e primitiva della realtà bensì nell'astratto, con segni che sembrano aver espresso prima di tutto ritmi e non forme. Già il primo grafismo è trasposizione simbolica<sup>36</sup> e non calco della realtà, è direttamente collegato al linguaggio verbale, è una forma di scrittura nel senso tecnico e generale della parola e non un'arte. Anche per il grafismo si può parlare di processo evolutivo: le serie ritmiche di asticcioline o di punti; le prime figure stereotipate (mitogrammi) in cui solo alcuni particolari convenzionali permettono l'identificazione del significato; le rappresentazioni realistiche tendenti da un lato all'ideogramma e dall'altro all'arte figurativa; l'ideogramma; il pittogramma; la scrittura lineare ed altre forme di scrittura a noi contemporanee, come la cinese e l'araba...

Il simbolismo grafico gode, rispetto al linguaggio fonetico, di una certa indipendenza: il suo contenuto esprime nelle tre dimensioni dello spazio quello che il linguaggio fonetico esprime nell'unica dimensione del tempo. Il legame che unisce il linguaggio all'espressione grafica è coordinativo e non subordinativo, come invece succede con la scrittura lineare, in cui l'espressione grafica è completamente subordinata alla espressione fonetica. L'immagine possiede così una libertà dimensionale che mancherà sempre alla scrittura: può dare il via al processo verbale che arriva alla narrazione di un mito, non vi è legata e il suo contesto sparisce con il narratore. Questo spiega l'abbondanza e la diffusione dei simboli nei sistemi al di qua della scrittura lineare; inoltre un tale modo di rappresentazione resiste alla comparsa della scrittura, su cui ha anche esercitato una notevole influenza, nelle civiltà in cui

l'ideografia ha prevalso sulla notazione fonetica. L'espressione grafica restituisce al linguaggio la dimensione dell'evento in simboli visivi immediatamente accessibili: ciò che distingue la registrazione mitografica è la struttura bidimensionale che l'allontana dal linguaggio parlato in cui l'emissione è lineare.

Quando appare il linguaggio verbale, i due poli funzionali di mano e faccia sembrano divaricarsi e porsi in concorrenza per cercare un nuovo equilibrio: la prima per mezzo dell'utensile e la gestualità, l'altra per mezzo della fonazione. Quando appare la figurazione grafica, si ristabilisce il parallelismo, la mano ha il suo linguaggio, la cui espressione è in rapporto con la visione; la faccia ha il suo linguaggio che è legato all'audizione e così il gesto interpreta la parola, la parola commenta il grafismo.

Nella fase del grafismo lineare, che caratterizza la nostra scrittura, il rapporto tra i due settori subisce una nuova evoluzione: il linguaggio scritto, fonetizzato e lineare nello spazio, si subordina in modo totale al linguaggio verbale, fonetico e lineare nel tempo. Scompare il dualismo verbale-grafico e l'uomo dispone di un apparato linguistico unico, strumento di espressione e di conservazione di un pensiero a sua volta sempre più incanalato nel ragionamento e preso dalla sua forma espressiva.

L'analisi del rapporto tra i due codici dell'oralità e della scrittura hanno avuto, di recente, un nuovo impulso in direzione etno-comparativa e con oggetto l'uomo attuale, grazie agli studi di W. Ong e J. Goody<sup>37</sup>. Pur riconoscendo entrambi l'importanza della scrittura nella formalizzazione del ragionamento, i due studiosi insistono su aspetti ed implicazioni diverse rispetto ai presupposti sociali ed agli effetti cognitivi dell'uso dei due codici.

Il primo vede il sistema di scrittura non come transcodifica di un linguaggio in un'altro, ma come forma di comunicazione che modifica conseguentemente i processi di pensiero al punto che una cultura scritta si divarica dalla sua precedente fase orale, costituendo processi ed acquisendo forme cognitive totalmente altre e dominanti sulla cultura ad oralità primaria<sup>38</sup>. Riguardo alla scrittura, Ong afferma che "non si tratta di una semplice appendice del discorso orale, poiché trasportando il discorso dal mondo orale-aurale a una nuova dimensione del sensorio, quella della vista, la scrittura trasforma al tempo stesso discorso e pensiero"<sup>39</sup>.

Il secondo studioso, invece, concepisce la scrittura come tecnologia dell'intelletto, cioè come abilità cognitiva connessa alla traduzione di codici paralleli, senza determinanti cognitive rispetto alle capacità stesse del pensiero: "la natura intrinseca del ragionamento formale non è un'abilità generale ma una competenza altamente specifica, che dipende in modo critico dall'esistenza della scrittura e di una tradizione scritta che aiuta la formalizzazione dei procedimenti intellettuali"<sup>40</sup>. Ma vediamo più dal di dentro queste due tesi.

Ong parte dal riconoscimento che una cultura ad oralità primaria trasmette la conoscenza attraverso la parola parlata, cioè attraverso il suono, mentre le culture letterate lo fanno principalmente attraverso la parola scritta, che è racchiusa in uno spazio e percepita dalla vista. Ed osserva che la cultura orale non ha documenti, ma una memoria ed espedienti per ricordare e far ricordare: una certa organizzazione del discorso (temi fissi, formule, proverbi, andamento ritmico, ecc.), un tipo particolare di discorsi (narrativo), una determinata schematizzazione caratteriale (personaggi

"forti", tipi). E questa non è solo una prassi discorsiva, ma è al tempo stesso una caratteristica cognitiva<sup>41</sup>.

D'altronde, per converso, "chi ha interiorizzato la scrittura, non solo scrive, ma parla anche in modo diverso, organizza cioè persino la propria espressione orale in ragionamenti e forme verbali che non conoscerebbe se non sapesse scrivere"<sup>42</sup> e questo perché "la scrittura dà il senso delle singole parole come entità separate, essa è dieretica, separatrice"<sup>43</sup>.

Per Ong, quindi, è proprio la caratteristica tecnica dei due diversi codici a strutturare diverse forme di pensiero: "La vista isola gli elementi, l'udito li unifica. Mentre la vista pone l'osservatore al di fuori di ciò che vede, a distanza, il suono fluisce verso l'ascoltatore. A differenza della vista, che seziona, l'udito è dunque un senso che unifica. L'ideale visivo è la chiarezza, la nettezza dei contorni, la possibilità di scindere in componenti... quello uditivo è, al contrario, armonia, unificazione"<sup>44</sup>.

Alla definizione di scrittura come tecnologia dell'intelletto Goody affida il compito di confutare l'ipotesi "che gli individui delle società primitive non giungano ad uno stadio di sviluppo superiore a quello delle operazioni concrete"<sup>45</sup>. In questa prospettiva, lo studioso afferma che "le *abilità* di base, in senso psico-genetico, permangono inalterate, per quanto non possa escludere che, come avviene con il linguaggio, esse possano essere influenzate nel corso del tempo da ulteriori cambiamenti nei mezzi di comunicazione. Ma la scrittura ci mette dinanzi a uno strumento in grado di trasformare le nostre operazioni intellettuali dall'interno; non si tratta semplicemente di *competenza*, in senso stretto, ma di un cambiamento nelle *capacità*. Ora la capacità dipende dall'interazione tra gli individui e gli oggetti, mediata dalla scrittura, per cui in molti casi non è possibile "simularla" in base a test che riguardano abilità di carattere generale (per esempio, il ragionamento astratto e la memoria) laddove si tratta invece di competenze altamente specifiche"<sup>46</sup>. Con ciò Goody individua i meccanismi in base ai quali la scrittura può stimolare mutamenti a livello della categorizzazione attraverso due suoi aspetti tecnici mediati: "nelle procedure di decontestualizzazione che sono implicite, per esempio, nella stesura di una lista scritta di alberi, e nella riorganizzazione in forma più "logica" del materiale scritto. Non è altro che la "tradizione" scritta, e cioè la conoscenza accumulata e riversata nei documenti, così come nella mente, a fornire la variabile che interviene tra la padronanza di una competenza specifica e le operazioni cognitive"<sup>47</sup>.

In conclusione, dal punto di vista tecnico diretto, per Goody "la scrittura non solo favorisce, nei confronti di un testo *letto*, un tipo di attenzione critica che sarebbe impossibile applicare a un'enunciazione *udita*, ma consente altresì di accumulare conoscenza "scettica", come fa con le procedure logiche"<sup>48</sup>. Ma se ci riferiamo a un'operazione come il ragionamento sillogistico, allora aspettarsi che la "padronanza della scrittura" basti a condurre direttamente ad adottarlo è una pretesa palesemente assurda. Il sillogismo, quale noi lo conosciamo, è la specifica invenzione di un'epoca e di un luogo specifici"<sup>49</sup>.

## 7 - Il pensiero e le sue forme

Il percorso di ricerca volge verso la fine ed allora, prima di isolare il nostro obiettivo principale, costituito dal rapporto tra forme della comunicazione e codici



della narrazione, è bene mettere a fuoco la complessità dei problemi fin qui affrontati.

Dagli studi presentati, il pensiero sembra assumere, in sostanza, a livello analitico, fondamenti specifici e caratteri distintivi a seconda della forma espressiva realizzata, del codice prescelto (gestuale, visivo, verbale, grafico, cinesico, prossemico...). Ma non per questo il pensiero, l'atto di pensiero, è tutto determinato dalle sue forme di espressione: da una parte il pensiero ha caratteri costitutivi irrinunciabili, ha un suo statuto, delle regole da seguire in se stesso; dall'altra le forme di espressione del pensiero risultano non indifferenti rispetto al pensiero stesso, perché anch'esse seguono regole proprie, pur di ordine diverso da quelle del pensiero. Come dire che il pensiero e le sue forme di espressione sono in un rapporto reciproco di "condizione necessaria ma non sufficiente"<sup>50</sup>.

Ma, a ben vedere, parlare del pensiero senza distinguere il pensiero in sé dalle sue espressioni, comporta un equivoco: la riduzione del pensiero alle sue forme, quasi esistessero separatamente. Come già accennato prima, è più corretto ontologicamente parlare del pensiero come "grado zero", come "possibilità di pensiero", mentre poi nella realtà ed effettivamente ogni pensiero che troviamo materialmente realizzato ed espresso, al di là del problema specifico della sua forma di espressione, non può che essere una "forma di pensiero", appunto un pensiero "storico". Le forme del pensiero non sono che forme della sua espressione e, come tali, interdipendenti proprio dalle forme d'espressione usate.

Alla varietà e plasticità dei contesti d'uso dei diversi codici linguistici della oralità e della scrittura (come delle diverse forme grafiche che vanno dal graffito, al disegno, alla scrittura), è connessa anche una differenza tra gli strumenti di comunicazione, di espressione del pensiero ed i materiali culturali messi in atto, con la strutturazione di percorsi, processi e forme di espressione del pensiero stesso, ma non certo del pensiero in sé. Come dire che la tecnologia dell'intelletto non interferisce con la struttura del pensiero anche se ne cambia la portata delle sue espressioni: in sostanza il cambiamento tecnico-culturale si verifica a livello delle espressioni e delle forme, non certo della struttura e dei caratteri del pensiero in sé.

Allora, il pensiero appare come specificità caratteristica dell'*Homo* che, nel rapporto dialettico con il reale, si avvale di categorie cognitive e strumenti di comunicazione culturalmente determinati. Anche qui, come per il grado zero del pensiero, le categorie cognitive di cui si avvale il pensiero per operare sono di per sé le stesse in ogni cultura (tempo, spazio, numero, colore, relazione), ma le loro specifiche forme sono sempre e comunque determinate in termini storico-culturali. Così le categorie intervengono nell'indirizzare il modo di procedere con cui il pensiero, in relazione all'ambiente, elabora il suo processo di conoscenza e di comunicazione con la realtà, interna ed esterna. Come le categorie del pensiero diventano inerenti la specificità della forma storica del pensiero, come un "sistema operativo", così gli strumenti di comunicazione ineriscono il processo di espressione del pensiero, collocandosi nel complesso delle forme etno-cognitive.

Dal punto di vista epistemologico tutto ciò equivale al riconoscimento in primo luogo della subordinazione delle forme espressive del pensiero al contesto culturale in cui queste vengono elaborate e solo in secondo luogo alla verifica del percorso psico-genetico e psico-sociale della produzione del pensiero stesso.

E' questa impostazione che ci permette di concettualizzare il pensiero come processo e non come ente; e di vedere la facoltà simbolica dell'uomo come attività di pensiero, attività che produce un pensiero che, a sua volta, opera attraverso categorie

etno-cognitive. Allora il processo di produzione del pensiero, nel soggetto in formazione, è innanzitutto processo di affermazione di forme storico-evolutive che procedono man mano che il soggetto prende possesso di sé e della realtà circostante, in relazione con lo specifico ambiente, fisico e culturale, in cui si trova a crescere ed operare. In questo senso il pensiero, come grado zero, precede teoricamente il soggetto ma si realizza concretamente, storicamente, materialmente solo attraverso il suo stesso operare, o meglio l'operare del soggetto nella sua forma storica determinata.

## **8 - Il disegno e le sue forme**

Come abbiamo già visto, per Leroi-Gourhan<sup>51</sup> l'uomo fabbrica utensili concreti e simboli, e gli uni e gli altri nascono da uno stesso processo o meglio fanno ricorso, nel cervello, alla stessa attrezzatura di base: il linguaggio verbale è tipico dell'uomo quanto l'utensile ed entrambi sono unicamente l'espressione della stessa facoltà dell'uomo. Se questo è valido per l'uomo preistorico, alla luce della riflessione fin qui condotta, possiamo supporre la validità anche per l'uomo moderno e, in particolare, per il bambino al momento di partenza del processo della sua integrazione come individuo "di" ed "in" una determinata cultura.

Così nella costruzione del linguaggio il bambino esprime anche alcune attività tecniche per lo sviluppo di altre forme di comunicazione, come il disegno prima e poi la scrittura, ed in questa prospettiva, Goody nota che "la base fisica della scrittura è certamente la stessa del disegno, dell'incisione, della pittura (le cosiddette arti grafiche). In ultima analisi essa dipende dalla capacità umana di maneggiare taluni strumenti con una mano ed un pollice, coordinati ovviamente da occhio, orecchio, cervello"<sup>52</sup>. Per meglio intenderci, Goody chiarisce che "non si può separare agevolmente oggetti, azioni e persone dal loro simbolo linguistico, cosicché anche i segni o i simboli pittorici operano attraverso un canale tanto linguistico che visivo"<sup>53</sup>.

Questi brani ci servono come promemoria teorico nell'introdurre l'ultima tappa della nostra ricerca sul rapporto tra forme della comunicazione e codici della narrazione ed in particolare sul rapporto tra le diverse forme grafiche nel processo di strutturazione del pensiero in età infantile.

Le molte risposte agli interrogativi che ci hanno seguito fin qui possono aiutarci a configurare una serie di elementi da tener presenti nel parlare del processo di formazione nel bambino del complesso del codice grafico e nell'individuare il quando, il come ed il perché del differenziarsi del codice grafico-pittorico da quello grafico della scrittura, lungo il percorso dello stesso processo. Gli elementi variabili del contesto culturale da esplicitare preliminarmente sono almeno i seguenti: il soggetto di cui parliamo appartiene alla cultura occidentale moderna, è inserito nel processo di alfabetizzazione scolastico, è stimolato ad attivare plasticamente tutti i suoi canali sensoriali e ad utilizzare svariati materiali e strumenti nel corso della formazione del suo pensiero e dello sviluppo delle espressioni di questo, possiede socialmente molti sistemi di comunicazione in cui attivare l'espressione del proprio pensiero in formazione. In altre parole, per dirla con J. Bruner, dobbiamo tener presente che lo sviluppo intellettuale è influenzato dal modo con cui gli esseri umani gradualmente apprendono a rappresentare il mondo attraverso l'azione, l'immagine ed il simbolo<sup>54</sup>.

Allora, anche solo per delineare il percorso di formazione nel soggetto delle diverse forme grafiche, dobbiamo aver davanti ai nostri occhi un bambino reale<sup>55</sup>,

cioè che non solo disegna o scrive o parla od ascolta, ma che vede, tocca, sente, manipola, gusta, ascolta, parla, canta, conta, disegna e scrive mentre gioca ed impara ad essere, operando un'integrazione tra i diversi codici usati, che pure hanno autonoma modalità di funzionamento e specifici tempi di apprendimento.

Inoltre, dobbiamo tener presente che l'interpretazione che segue del processo di formazione e di sviluppo delle diverse fasi psico-genetiche è guidata da una prospettiva etno-cognitiva e che, pertanto, non hanno qui validità tanto le singole scansioni in sé né i caratteri interni ad ognuna di queste fasi, quanto la possibilità e la necessità euristica di determinare i diversi contesti culturali in cui si può sincronicamente esprimere e costruire il soggetto dato (livelli di abilità richiesti, livelli di capacità raggiunti; strumenti e materiali, forme e codici di trasmissione del sapere, e così via).

Infatti, questo *excursus* non tiene conto della differenza, pure esistente, tra i diversi studi di psicologia del grafismo e delle forme grafiche, né di altri possibili approfondimenti a riguardo, come la valutazione dell'importanza dello scarabocchio nel determinare la separazione fra grafia e disegno<sup>56</sup>, qui visti entrambi piuttosto come potenziali ed autonomi codici di comunicazione; o la corrispondenza nel bambino tra funzione iconica delle parole e la simulazione dell'oggetto nello scrivere<sup>57</sup>. Ancora, accanto ai processi spaziali-visivi nello sviluppo del coordinamento psico-motorio mano-occhio nel bambino, ci sono aspetti particolari dell'espressione grafica, quali la rappresentazione della figura umana<sup>58</sup>, la realizzazione di figure geometriche, in relazione ad altri aspetti e "settori categoriali" che si formano e sviluppano "parallelamente" e sincronicamente, pur nello stesso processo complessivo. Per un approfondimento specifico non mancano gli strumenti bibliografici in proposito, mentre è importante qui insistere proprio sugli aspetti dell'interdipendenza tra cultura e processi dell'individuo come tra i diversi settori d'espressione di uno stesso individuo: come dire, in ultima analisi, interdipendenza tra i cinque sensi e le categorie del pensiero, tra pensare in sé e per sé e pensare "dagli" altri<sup>59</sup> ...

### **1) Lo scarabocchio**

Piaget e Inhelder<sup>60</sup> definiscono il disegno un'immagine grafica e affermano che esso è una preparazione e una risultante dell'immagine mentale. Il disegno si inserisce come intermediario tra il gioco simbolico, di cui presenta il medesimo piacere funzionale, e l'immagine mentale con la quale condivide il tentativo di imitazione del reale prima e poi di rappresentazione.

"Per quanto già molto presto il bambino si esprima vocalmente, il suo primo segno permanente prende di solito la forma di uno scarabocchio all'età di circa diciotto mesi"<sup>61</sup>.

Il bambino, verso i due anni, anche se utilizza il linguaggio, non è ancora in grado di astrarre, ma il gioco simbolico (costituito da linguaggio verbale, grafismi ed attività ludica) gli permette di elaborare interiormente le proprie esperienze.

All'inizio, l'attività grafica è un fatto essenzialmente di tipo organico: il segno è la conseguenza del gesto che descrive la sua traiettoria su una superficie capace di registrarla. In questo primo stadio dello scarabocchio non c'è ancora un tentativo di rappresentazione della realtà. Il bambino è attratto da questa attività soprattutto per la soddisfazione derivata dall'esperienza di sensazioni cinestetiche.

Pochi mesi dopo, il bambino scopre che esiste un rapporto tra i suoi movimenti ed i segni ottenuti e studia le varie possibilità di movimento per ottenere diversi risultati a livello grafico. E' in questo periodo che comincia a formarsi l'immagine del corpo, inizia il processo di lateralizzazione e c'è una maggiore integrazione tra l'apparato visivo e quello motorio.

Successivamente, verso i tre anni e mezzo di età, il bambino incomincia a dare un nome al suo scarabocchio: la linea non è più solo la traccia di un movimento, ma diventa il limite di una forma. La soddisfazione che il bambino trae dallo scarabocchiare è ora legata ai rapporti tra le linee ed il mondo esterno.

A volte il bambino accompagna con una descrizione verbale ciò che sta esprimendo nello scarabocchio: comincia ad utilizzare la sua attività grafica anche come mezzo di comunicazione.

C'è una partecipazione di tutto il corpo all'atto grafico che non si limita a coinvolgere la mano ed il braccio. Nella situazione avanzata della fase dello scarabocchio, la traccia diventa il motivo del gesto in un meccanismo di *feed-back* e l'avvenimento è importante perché il bambino sperimenta visivamente ciò che prima aveva sperimentato solo a livello cinestetico. Le tracce grafiche hanno lo stesso valore espressivo del gesto.

## **2) Il disegno intenzionale**

A quattro anni si può cominciare a parlare di disegno intenzionale: il bambino non disegna più solo per una comunicazione con il sé, ma è già parzialmente relazionato con l'esterno. Comincia a distinguere la parola "Fine" al termine dei cartoni animati o dei libri dei racconti che gli vengono letti o che sfoglia da solo, vede gli adulti scrivere e tenta un "disegno" della scrittura, magari per chiedere subito dopo "Che cosa ho scritto?".

I suoi segni non riproducono fedelmente l'immagine, sia prodotta su base di invenzione che tratta dalla realtà, e le cose vengono disegnate in un rapporto casuale nel foglio, senza essere disposte secondo punti di riferimento. Accentuati sono gli aspetti in cui il bambino è stato emotivamente coinvolto e per lui reale è ogni tipo di percezione e di rappresentazione, anche onirica. Gli vien fatta disegnare l'immagine della madre o del padre, quando questi sono assenti, per alleggerire la tensione creatasi in lui per la paura della loro perdita.

L'attività cognitiva è prevalentemente di tipo intuitivo e lo sviluppo percettivo avviene attraverso l'utilizzo di tutti i canali sensoriali: si assiste ad un affinamento delle capacità di percezione analitica, che stimola il bambino ad una costante ricerca di nuove nozioni e del perché delle cose.

Se frequenta la scuola materna, comincia ad imparare a distinguere la scrittura dal disegno, i diversi grafemi tra loro, riproducendoli sulla carta o sulla lavagnetta, sulla falsariga tracciata dall'insegnante ed all'interno di due righe commisurate al suo sforzo di coordinamento psico-motorio.

Comincia a scrivere i numeri, indifferentemente al "dritto" e al "rovescio", ma la loro lettura non è scontata: per lui non sono ancora entità matematiche, anche se usa già l'operazione dell'appaiamento<sup>62</sup> ma, soprattutto, della conta con le filastrocche.

Gli viene insegnato ad oggettivare il proprio corpo attraverso la rappresentazione della mano "ricalcata" sul foglio o "impressa" come orma sulla creta. Gli viene insegnato a valutare la differenza della grandezza attraverso il ricalco successivo, con un gesso per terra, di due corpi diversi e sovrapposti.

Capisce l'esistenza di un andamento processuale del racconto che comincia con "C'era una volta..." e finisce con "... E vissero felici e contenti", ma non afferra la rigidità della successione delle parti della storia, che possono essere vissute anche come compresenti.

A cinque anni riproduce una storia che ha ascoltato, costruendo un "libro" con una serie di disegni, mentre se utilizza un foglio solo, la raffigurazione della storia è statica e limitata ad una sola scena anche se la sua narrazione esula dal disegno, a precedere e seguire la stessa rappresentazione.

E' in grado di scrivere il proprio nome in stampatello su un foglio: se il foglio è vuoto, il nome viene scritto in alto a sinistra utilizzando il bordo superiore come riferimento; se il foglio contiene già un disegno, il nome viene scritto anche più volte, negli spazi lasciati vuoti dal disegno. In quest'ultimo caso, spesso, mettere il proprio nome non equivale a firmare ma all'espressione della propria volontà di entrare a far parte del disegno o del racconto disegnato, al pari della figura di se stesso che compare di frequente, a questa età, disegnata all'interno della scena.

Continua a scrivere i numeri indifferentemente al "dritto" e al "rovescio", cioè capovolti e speculari, e li legge in maniera biunivoca in quanto le cifre non vengono percepite nel loro orientamento sul foglio ma per la forma rappresentata; comunque per lui non sono ancora entità matematiche ma, pur sapendo che i numeri non sono parole, li usa nella loro successione mnemonica, come filastrocca. D'altronde a questa età il bambino, per dire "venti", può dire "diciadue", cioè "dieci due [volte]"; come può dire, sul versante della percezione del tempo, "il domani di domani" al posto di "dopodomani" ed estendere questo metodo all'indietro e dire "il domani di ieri" al posto di "l'altro ieri". Comunque non chiede già più se "oggi è già domani?", come poteva fare invece a quattro anni.

### **3) Il disegno come racconto**

Verso la fine dei cinque anni il disegno si fa racconto vero e proprio, nel senso che su di un solo foglio rappresenta per intero la successione degli avvenimenti, come nel caso della partita di pallone descritta prima. Al termine del disegno una serie di righe sul foglio, scarabocchi apparenti, sono il segno lasciato dal movimento delle figure della storia.

Per disegnare una scena complessa, con un centro come luogo principale di svolgimento della storia "raccontata", spesso ricorre alla grafia con parole come "Fuori" accanto alla rappresentazione di elementi del racconto che si svolgono, appunto, fuori dal centro. Così gli oggetti posti in alto sono quelli lontani ed il percorso che unisce due punti è generalmente tracciato senza senso della profondità.

Il bambino firma in corsivo più volte con il proprio nome, in forma corretta grammaticalmente ma non corretta dal punto di vista grafico, ad esempio non controllando lo spazio necessario a contenere per intero il proprio nome.

Più avanti nei mesi il bambino ricorre a suddividere il foglio in più piani sovrapposti e paralleli, attraverso righe parallele su cui poggiare le diverse scene in un *continuum* di discorso per risolvere la continuità delle scene e la profondità dello spazio ancora rappresentato bidimensionale.

Il disegno presenta, comunque, una plasticità di forme e di uso dello spazio, mostrandosi piuttosto come codice di scrittura particolare, rivolto verso le forme del mitogramma e della pittografia. Il disegnare non è ancora separato rigidamente dalla scrittura: le due forme si integrano e si rinviano reciprocamente, come avviene con la

parola che accompagna il disegno durante la sua stessa esecuzione. Disegnare, "scrivere" e raccontare sono ora espressioni compresenti e parallele di un pensiero "in costruzione" che non sostanzia ancora un'operazione di transcodifica tra codici proprio perché questi non sono ancora divaricati tra loro.

#### **4) La radiografia**

In prima elementare, a sei anni, il bambino ha come compito scolastico di imparare "a leggere, scrivere e far di conto". Legge ad alta voce, spesso sillabando ancora e comunque seguendo con il dito il percorso della lettura. A volte deve ripetere la lettura prima di aver capito il testo o di essere in grado di dimostrare verbalmente tale comprensione.

Apprende il concetto di numero matematico, attraverso il coordinamento degli ordinali e dei cardinali, ed inizia l'apprendimento delle operazioni a partire dalla somma.

Inizia a realizzare la rappresentazione grafica come una pianta della casa, ma questa è disegnata per il percorso necessario a raggiungerne i diversi ambienti, piuttosto che nelle sue parti costitutive ed autonome (stanze, corridoio, ingresso...), e senza le relative pareti di delimitazione degli ambienti verso l'esterno.

Ancora, la casa viene anche disegnata nel suo spaccato verticale, piuttosto che come pianta vera e propria. Da qui l'uso della "radiografia": cioè di un disegno a due facce corrispondenti e che possano essere lette, per ciascuna parte corrispondente di immagine, sia a fronte che al retro, come la mano con le ossa, una casa con le stanze, un bambino con lo scheletro...

Per risolvere il problema della rappresentazione della tridimensionalità, il bambino ricorre alla costruzione di un disegno-plastico: su di un foglio comprendente alcune parti disegnate, vengono incollate "in piedi" sagome disegnate e preparate prima separatamente su di un altro foglio, come un ponte, un albero, una casa...

Il bambino firma intenzionalmente il disegno in corsivo e correttamente sia dal punto di vista grammaticale che grafico-spaziale.

Più avanti nei mesi, per dare profondità ad esempio ad un paesaggio con una piscina, fa il disegno "mettendosi" dalla parte dell'acqua ed in modo da poter disegnare in verticale gli spigoli e le scale della piscina che gli sono davanti, come abbiamo visto per il mare disegnato da un somalo. Le case sono disegnate bidimensionali ma spesso il particolare dell'ombra del tetto risolve il senso tridimensionale e di profondità della casa.

Gli animali, inventati o reali, mostri o preistorici, sono disegnati nel rispetto delle proporzioni ma in maniera conforme alle modalità di rappresentazione di altre scene.

Ancora, ricorre alla costruzione di un disegno-plastico più complesso del precedente: attraverso la realizzazione di forme solide, riempie il disegno di piramidi e cubi, accanto ad alberi ancora disegnati "piatti" sul foglio, ma con una sintassi compositiva nell'uso dello spazio. È l'età in cui disegno e scrittura si separano.

#### **5) Il disegno pittorico**

All'età di 7 anni, la rappresentazione dello spazio è legata alla consapevolezza del bambino di essere una parte dell'ambiente. Questa scoperta viene espressa nel

disegno attraverso il simbolo della "linea di base": tutti gli elementi del disegno vengono posti su questa linea che rappresenta il terreno, il pavimento, la strada su cui gli oggetti poggiano. Nei disegni appare anche la linea del cielo, situata in cima al foglio. Lo spazio compreso tra la linea in alto e quella in basso viene identificato dal bambino come l'aria. Spesso tale tipo di formalizzazione dello spazio è conseguente ad un "ordine" didattico della maestra che dà agli scolari il "buon consiglio" di cominciare il disegno proprio tracciando due righe, quella della terra e quella del cielo...

Lo spazio rappresentato in questa età è ancora bidimensionale perché il soggetto non è ancora in grado di esprimere graficamente la tridimensionalità spaziale.

A seconda del tipo di configurazione che intende dare alle varie parti del disegno, il bambino adotta per ognuna il punto di vista che le caratterizza meglio, alla luce del fatto che egli tende sempre a collocarsi all'interno delle situazioni restandone coinvolto; così tra i vari modi di espressione del concetto di spazio trovano posto il ribaltamento (gli oggetti vengono rappresentati perpendicolarmente alla linea di base anche quando appaiono capovolti) e la rappresentazione di oggetti o persone che non dovrebbero comparire perché nascoste da altri.

## **6) Il disegno come calco e come arte**

Il bambino, a nove anni, inizia a pensare in termini astratti anche per quanto riguarda il disegno, scoprendo il piano, la profondità, la sovrapposizione. Ora il suo disegno è fedele e rispettoso del reale: è un calco, una riproduzione che lo libera tecnicamente, permettendogli di esprimere la sua creatività, il suo modo di vedere la realtà.

Secondo Vygotskij<sup>63</sup> il linguaggio grafico-pittorico può diventare uno strumento per la manifestazione del pensiero creativo: il soggetto ora può, grazie al disegno, riportare sul foglio, riproducendoli, tutti gli aspetti e gli elementi della realtà o della fantasia che vuol rappresentare.

In sostanza se il percorso storico evolutivo dell'uomo è andato dalla lettura delle orme alla loro riproduzione in graffiti rupestri, poi alle svariate forme di scrittura, all'arte, alla stampa, alla video-scrittura, lo sviluppo grafico del soggetto moderno va dallo scarabocchio, al disegno intenzionale, allo spaccato ed alla "radiografia", al racconto grafico, alla scrittura, al disegno pittorico, alla video-grafia, ai *tag* ed ai graffiti urbani...

Ma, come linguaggio e pensiero nascono separatamente e si interrelano nel processo della loro costruzione, condizionando le forme espressive del pensiero, così nel rapporto tra grafismi e scrittura avviene il contrario. Le forme grafiche vengono separate dalla scrittura lineare: questa si subordina al linguaggio verbale mentre il disegno esprime il pensiero e rappresenta il reale per un'altra e sua propria strada. La distanza della scrittura lineare dalle altre forme grafiche, cui il disegno appartiene, è diventata differenza di codice: non basta più esprimere un pensiero traducendolo in una delle due forme parallele e complementari, ma è necessaria un'operazione di transcodificazione per mettere in comunicazione questi due differenti piani e le loro differenti realizzazioni.

## **9 - In fine il silenzio**

A questo punto la nostra ricerca antropologico-cognitiva sulle forme della comunicazione ed i codici della narrazione volge al termine, arricchita di dati e di spunti utili per avviare una riflessione sulle strategie pedagogiche e didattiche da noi utilizzate nella trasmissione del sapere. A questo proposito, però, è bene non perdere di vista la lezione sul potere della parola contenuta nel viaggio/sogno di Alice<sup>64</sup>, come è bene anche esplicitare l'idea contenuta nell'*incipit* a questo saggio, al di là del costituire un divertimento: quella, cioè, di una filastrocca che, iniziata correttamente con il "C'era una volta...", gira però su se stessa senza fine perché mancante della formula della chiusura<sup>65</sup>, determinando un eccesso di informazione e, forse, un disturbo nella comunicazione. Di contro, allora, posso finire proponendo come antidoto a queste sindromi della narrazione l'idea, di segno forse solo apparentemente contrario, del silenzio. Questa idea, reperibile in testi e storie di natura completamente diversa tra loro<sup>66</sup>, è rappresentata positivamente, più di ogni altra espressione, da un piccolo ma profondo proverbio tratto dalla cultura araba: "Se non hai da dire nulla di più bello del silenzio, allora non dire nulla".



## Note

1) *L'immagine mentale* è un prodotto della interiorizzazione delle azioni intellettuali, è una copia non dell'oggetto in sé ma degli adattamenti appropriati alle azioni connesse all'oggetto, cioè una copia attiva dell'oggetto. E' quindi una imitazione interiorizzata, una copia attiva e non una traccia del residuo sensoriale degli oggetti percepiti.

2) Cfr. A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1977.

3) Per *attività simbolica* si intende la capacità di rappresentare, tramite un'altra entità, un qualcosa che appartiene al mondo e che percepiamo attraverso i sensi.

4) Va chiarito qui che permanente è solo il supporto dell'oggettivazione e non l'oggettivazione stessa perché, in realtà, in una fase dello sviluppo cognitivo, a farsi ridescrivere dopo del tempo uno stesso disegno si ottiene un racconto diverso dalla sua prima esecuzione, fatta a suo tempo contestualmente alla produzione del disegno stesso. D'altronde è il fenomeno analogo di transizione che si verifica, nella fase del conteggio dell'appaiamento tra dita (che servono da supporto dell'operazione) ed oggetti da contare ("Questo è questo..."): ogni oggetto verrà sempre abbinato ad un dito ma, nel ripetere successivamente questa stessa operazione di quantificazione non-numerica, non è proprio detto che si verifichi lo stesso abbinamento, cioè che si ripeta la relazione tra stesso dito e stesso oggetto.

5) Cfr. *Lingua, pensiero scientifico e interculturalità: l'esperienza dell'interazione universitaria in Somalia*, Atti dei Convegni dell'Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1994, n. 107. Giornata di studio, Roma, 19 ottobre 1992. In particolare gli interventi di A. O. Mansur, *Il Somalo: dall'oralità alla scrittura* (pp. 23-28); M. Squillacciotti, *Ambiente culturale e forme del pensiero* (pp. 85-93); M. Bandiera e C. Serra Borneto, *Interazione tra lingua e pensiero scientifico: propedeutica linguistica presso l'Università Nazionale Somala* (pp. 99-122).

6) Per intenderci nel corso del lavoro, è bene sottolineare la differenza tra oralità o linguaggio verbale e scrittura ricorrendo per ora ad una loro definizione, che forse potrà risultare provvisoria al termine del nostro percorso di ricerca. Va anche sottolineato che tali definizioni presuppongono l'idea di una autonomia "logica" dei due codici tra loro, perché concepiti come sistemi di comunicazione e quindi diversi come funzionalità attivate:

*Oralità, linguaggio verbale, lingua*: sistema di comunicazione che utilizza il canale vocale-uditivo e che è costituito da segni arbitrari (di natura sonora), sintatticamente interconnessi.

*Scrittura*: sistema di comunicazione che utilizza il canale motorio-visivo e che è costituito da segni arbitrari sintatticamente interconnessi (di natura grafica). In questa prospettiva la scrittura è un sistema segnico di rappresentazione e notazione, mentre l'alfabeto è un sistema di segni grafici che trascrivono i fonemi di una lingua.

Di contro altri autori che concepiscono i due codici dell'oralità e della scrittura in una relazione di dipendenza della seconda dal linguaggio verbale, evidenziando il portato della loro integrazione storica e della loro interdipendenza funzionale. Secondo quest'ultima prospettiva "la scrittura è solo un sistema di notazione grafica del suono".

7) Nel 1972 è stato varato un programma di trascrizione/scritturazione della lingua somala con l'adozione dei caratteri latini. "L'adozione del somalo come lingua ufficiale della Repubblica di Somalia nel 1972 è stato un evento di importanza storica sia per ragioni politiche sia da un punto di vista culturale. Questo evento infatti ha significato il riconoscimento di unità nazionale e ha comportato l'adozione di una lingua scritta che potesse diventare la lingua d'istruzione" (A. Puglielli, *Introduzione*, "Studi Somali" n. 2,

1981). Inoltre cfr., oltre all'indicazione fornita nella nota n. 5, *Aspetti dell'espressione artistica in Somalia*, a cura di A. Puglielli, Roma, Università La Sapienza, 1988.

8) Per categorie del pensiero si intende il modo di procedere con cui il pensiero, in relazione all'ambiente, elabora il suo processo di conoscenza e di comunicazione con la realtà, interna ed esterna. Il termine di "categorie" può avere sostituti abbastanza equivalenti in coordinate, assunti, parametri, oppure nell'espressione, mediata dall'informatica, di "sistema operativo".

9) Il computo della giornata attraverso il sole, la preghiera, l'orologio in esclusione tra loro, a seconda della condizione storico-sociale del soggetto e del suo gruppo, oppure solo in alternativa funzionale da parte di uno stesso soggetto, in genere urbanizzato.

L'uso del sole avviene secondo modalità diverse di denominazione, di percezione e, soprattutto, di categorizzazione culturale per la diversa esperienza e pratica che lo stesso elemento naturale riveste per il pastore nomade con le sue greggi, l'agricoltore stanziale con il lavoro del campo o il cittadino con le sue occupazioni.

La preghiera religiosa si svolge secondo uno stesso andamento ed è generalmente unificata da una pratica uguale per tutti i fedeli.

L'orologio in quanto misuratore oggettivo ed universale del tempo non solo caratterizza unicamente la vita urbana e degli uffici pubblici dei centri distrettuali, ma in genere anche in queste situazioni il suo uso è limitato da parte dei singoli soggetti alla sola funzione decorativa del polso, lasciando un ampio margine di discrezionalità sul significato pratico dell'ora stabilita.

10) I "classificatori" sono suffissi grammaticali che, abbinati al nome del numerale, vengono usati per specificare un qualche carattere relativo all'oggetto cui si riferisce il numero stesso (forma, orientamento e/o localizzazione spaziale, attributo qualitativo e/o quantitativo), e che culturalmente è assunto come tratto linguisticamente distintivo. Nel sistema di numerazione somalo sono, ad esempio, i postfissi "-aad" per la specificazione della forma possessiva "quello che ha ..." e che viene utilizzato per l'espressione dei numeri "ordinali"; "-laab" che serve a realizzare numerali "moltiplicativi" (cioè quei numerali che indicano "quante volte" una quantità è multipla di un'altra); "-eye" che esprime un concetto di quantità numerica "non determinata" (cioè l'idea di "circa"); "-le" che esprime l'idea di "possesso", di qualcuno che ha una certa quantità determinata di cose.

Molti studiosi delle diverse discipline (psicologia, antropologia, didattica e storia della matematica) hanno voluto vedere in questo uso del classificatore un carattere "concreto" della mentalità dell'individuo e della cultura che adottano tale carattere del numero. Di contro ritengo che questo uso in primo luogo appartenga al livello linguistico e non del pensiero, in secondo luogo che sia una forma di espressione e non di modo di pensare, in terzo luogo che tale formulazione deve definirsi "specificata" e non "concreta". D'altronde, la verifica sul piano matematico di tale espressione del numerale consiste nel fatto che anche questo tipo di numerazione appartiene ad un sistema di numeri che comprende, come per la nostra numerazione "aspecifica", lo zero, l'infinito, una base e la proprietà di "sistema" per cui, dato un numero, è sempre possibile ricavarne il successivo per la proprietà  $n+1$ .

Per la presentazione delle diverse soluzioni prospettate alla questione, cfr. *Antropologia del numero. Categorie cognitive e forme sociali*, a cura di M. Squillacciotti, Siena, Facoltà di Lettere e Filosofia, 1992.

11) Per espressione simmetrica e reciproca dei numerali si intende la possibilità di enunciare indifferentemente prima le unità e poi le rimanenti cifre relative alle decine, centinaia, migliaia oppure, viceversa prima le cifre relative a quest'ultime e poi le unità. Nel sistema di numerazione somalo, ad esempio, la serie di numerali dal numero 11 al 19, dal 21 al 29, dal 111 al 119 e dal 1011 al 1019, possono essere dette e lette indifferentemente da destra e da sinistra, rispettivamente, come 10 ed 1 (*toban iyo kow*) oppure 1 e 10 (*kow iyo toban*), e così via.

12) Cfr. i due saggi di J. Goody e I. Watt, *Le conseguenze dell'alfabetizzazione*, e di B. Bernstein, *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, in P. P. Giglioli (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, 1973, rispettivamente alle pp. 361-406 e 215-235.

- 13) Cfr. G. R. Cardona, *I linguaggi del sapere*, Bari, Laterza, 1990.
- 14) Per usare qui la formulazione in proposito di Vygotskij; vedi in nota più avanti la bibliografia dell'autore.
- 15) Questa è l'impostazione allo studio in antropologia transculturale data da Cole. Cfr. M. Cole, J. Gay, J. A. Glick, D. W. Sharp, *Intelligenza, pensiero e creatività. Un confronto tra terzo mondo e società occidentali*, Milano, F. Angeli, 1976.
- 16) E' l'errore in cui incorre C. R. Hallpike nel suo volume *I fondamenti del pensiero primitivo* (Roma, Editori Riuniti, 1984, ediz. ital. ed introduzione a cura di M. Squillacciotti, pp. VII-XIII): l'uso di concetti della psicologia genetica, nati e resi validi per il contesto culturale occidentale, per definire i caratteri della "mentalità primitiva", senza alcuna adeguata mediazione nel loro "trasferimento" ad altri contesti culturali caratterizzati semplicemente come "altri".
- 17) La Bibbia, *Isaia*, 6, 5-7.
- 18) Per un approfondimento sul potere della parola nella storia della relazione tra noi e gli altri, cfr.: M. Squillacciotti, *Introduzione al Quaderno della rivista "Latinoamerica" 1492-1992. L'altra storia: la conquista dell'America. Saggi sulle culture ed i movimenti indigeni latinoamericani*, Roma, 1990, pp. 9-19. - M. Squillacciotti, *La classe e la capanna. Il gioco del noi e degli altri, Prefazione al volume di E. Camilletti ed A. Castelnuovo, L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*, Milano, F. Angeli, 1994, pp. 11-17.
- 19) La Bibbia, *Genesi*, 2, 19-20.
- 20) R. M. Pirsig, *Lila. Indagine sulla morale*, Adelphi, 1992, p. 419.
- 21) A. Di Paolo in M. Squillacciotti, A. M. Di Paolo, *Dalla tuta al camice. Il sistema produttivo come metalinguaggio e la comunicazione nei processi formativi*, in "Annali" della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena, IX (1988): 173-193. - A. Di Paolo in A. Di Paolo, C. Scavia, *Vetrai. Un mestiere prezioso tra vecchi e nuovi saperi*, in *Per una storia del vetro nel Valdarno. IVV 1952-92*, a cura di G. Gallo, Firenze, Ponte alle Grazie, 1994, pp. 139-159.
- 22) J. Piaget, *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1962 [1923]. - *Giudizio e ragionamento nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1958 [1924]. - *La rappresentazione del mondo del fanciullo*, Torino, Einaudi, 1966 [1926]. - *La causalità fisica nel bambino*, Roma, Newton Compton, 1977 [1927]. - *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1972 [1932]. - *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1968 [1937]. - *La genesi del numero nel bambino*, con A. Szeminska, Firenze, Giunti-Barbera, 1968 [1941]. - *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1972 [1945]. - *Lo sviluppo della nozione del tempo nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1979 [1946]. - *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, con B. Inhelder, Firenze, Giunti-Barbera, 1976 [1948]. - *La genesi dell'idea di fortuito nel bambino*, Roma, Newton Compton, 1976 [1951]. - *Lo sviluppo mentale nel bambino*, Torino, Einaudi, 1967 [1964]. - *La psicologia del bambino*, con B. Inhelder, Torino, Einaudi, 1970 [1966]. - *Lo strutturalismo*, Milano, Il Saggiatore, 1968 [1968]. - *L'epistemologia genetica*, Bari, 1971 [1970].
- 23) In Piaget il rapporto tra stadio di sviluppo, tipo di pensiero e forma del conoscere vede il seguente andamento, qui schematicamente presentato: 1) Senso-motorio: azione; 2) Rappresentativo: da imitazione ad immagine e parola; 3) Prelogico, intuitivo: realismo; 4) Logico, operatorio: operazioni concrete; 5) Formale, astratto, ipotetico-deduttivo: operazioni formali.
- Inoltre, sempre in Piaget, i termini di immagine, intuizione, realismo, operazione coprono significati specifici qui sinteticamente definiti.
- Immagine mentale*: è un prodotto della interiorizzazione delle azioni intellettuali, è una copia non dell'oggetto in sé ma degli adattamenti appropriati alle azioni connesse all'oggetto, cioè una copia attiva dell'oggetto. E' quindi una imitazione interiorizzata, una copia attiva e non una traccia del residuo sensoriale degli oggetti percepiti.

*Intuizione*: la comprensione di cose e di relazioni a livello fenomenico, in termini di immagini concrete, statiche e di configurazioni globali, non reversibili.

*Operazione*: azione interiorizzata e reversibile che trasforma uno stato A in uno stato B, lasciando almeno una proprietà invariante nel corso della trasformazione.

*Realismo*: la supposizione implicita che il contenuto della coscienza abbia lo stesso tipo di esistenza reale che hanno gli oggetti del mondo esterno; l'attribuzione alla realtà esterna di caratteristiche che sono in realtà soggettive.

24) L. S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1973 [1929-35]. - *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, con A. R. Lurija, ediz. ital. a cura di M. S. Veggetti, Firenze, Giunti Barbera, 1987 [1930]. - *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987 [1933-35]; raccolta di scritti a cura di M. Cole, S. Scribner, V. J. Steiner, E. Souberman. - *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti e Barbera, 1966 [1956]. - *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti-Barbera, 1974 [1960]. - *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1990 [1990].

25) Tra le "funzioni psichiche superiori" Vygotskij comprende il pensiero verbale, la memoria logica, la formazione dei concetti, l'attenzione volontaria, la volontà. Da ricordare in proposito che sono proprio queste funzioni psichiche superiori a caratterizzare la specie umana differenziandola sia all'esterno, da altre specie nel loro complesso, sia all'interno come grado di sviluppo tra bambino ed adulto e tra adulti di diversa cultura. "Nel processo di sviluppo storico non sono cambiate le funzioni psicofisiologiche elementari, quanto profondamente e totalmente sono invece mutate le funzioni superiori" (L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo...*, p. 66).

26) Cfr. in proposito i due importanti saggi di M. S. Veggetti nella rivista "Studi di Psicologia dell'Educazione" n. 3, 1991: *L'attività: concetti e principi fondamentali per un'analisi strutturale*, pp. 6-19, *Apprendimento, sviluppo delle conoscenze e teoria generale dell'attività*, pp. 87-96.

27) Già all'età di sei mesi si può constatare nel bambino la presenza del primo embrionale uso degli strumenti, indice dell'esistenza del "sistema di attività" che caratterizza propriamente l'uomo. "Il sistema di attività del bambino si definisce, in ogni determinata fase, dal grado di sviluppo organico e dal grado della sua capacità di utilizzare gli strumenti" (L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo...*, p. 72).

28) "Il bambino giunge per ultimo alla consapevolezza del proprio gesto. Il suo significato, la sua funzione gli vengono dati inizialmente dalla situazione oggettiva, poi dalle persone che lo circondano... Ogni funzione psichica superiore è stata esterna, perché è stata sociale, prima ancora che interiore, psichica; è stata inizialmente un rapporto sociale tra due persone" (L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo...*, p. 200).

29) "Un concetto vero e proprio emerge solo quando le caratteristiche astratte sono sintetizzate di nuovo e la sintesi astratta che ne risulta diventa lo strumento principale del pensiero ... Il ruolo decisivo in questo processo è svolto dalla parola usata deliberatamente per dirigere tutti i processi parziali che portano agli stadi più avanzati della formazione dei concetti ... Un concetto si forma non già attraverso il gioco delle associazioni, ma attraverso una operazione mentale, cui tutte le funzioni mentali elementari partecipano in una specifica combinazione. Questa operazione è guidata dall'uso delle parole, che servono per concentrare attivamente l'attenzione, astrarre certi tratti, sintetizzarli e simbolizzarli per mezzo di un segno" (L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo...*, p. 66).

30) A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1977, voll. 2. Vedi anche i saggi di C. Geertz, *L'impatto del concetto di cultura sul concetto di uomo*, (pp. 73-97); *Crescita della cultura ed evoluzione della mente*, (pp. 99-133) nella seconda parte della sua raccolta *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987, ediz. ital. ed introduzione a cura di F. Remotti.

31) F. Lussana, *Genesi delle capacità linguistiche*, "Annali" della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena, IX, 1988, pp. 195-218. Ristampa in *Corso di antropologia*

*culturale. Lezioni, materiali, bibliografie*, a cura di M. Squillacciotti, Roma, Iscos - Istituto di Scienze della Comunicazione Sociale, 1992, pp. 115-144.

32) Avverto che i termini "prospettiva storica" e "prospettiva logica" stanno ad indicare la diversa portata metodologica di ogni possibile ricostruzione di processi di sviluppo. La prospettiva storica assume le fasi interne del processo, individuate sulla base di dati empirici e ricostruzioni fattuali, come effettivamente e realmente verificatesi nel corso della storia. La prospettiva logica, invece, assume la ricostruzione delle fasi interne del processo come possibile alle condizioni di correttezza dei criteri metodologici della stessa ricostruzione, almeno secondo un "ordine logico". Così possiamo ipotizzare un "grado zero" del pensiero, un pensiero come possibilità di pensiero solo in una prospettiva concettuale "logica" perché in realtà ed effettivamente ogni pensiero che troviamo materialmente realizzato, al di là del problema specifico della sua forma di espressione, non può che essere una "forma di pensiero", appunto un pensiero "storico". In ultima analisi queste due prospettive appartengono a diversi ordini del reale, per lo meno metodologico: appunto, quello logico e quello storico.

Inoltre, pur senza entrare troppo nel merito della questione, devo avvertire che i due termini prospettiva storica e prospettiva logica, od ordine storico ed ordine logico, non sono equivalenti degli altri due termini filogenesi ed ontogenesi. Con il primo si indica lo sviluppo secondo la linea della specie, mentre con il secondo lo sviluppo secondo la linea dell'individuo. Ciò non toglie che alcuni studiosi metodologicamente ricostruiscano l'un processo con l'altro e teoricamente concepiscano l'uno sviluppo la ricorrenza dell'altro o l'altro sviluppo la ripetizione dell'uno. Come dire: la filogenesi si ripete nell'ontogenesi; l'ontogenesi ripete la filogenesi.

33) Uso qui il termine "mente" a malincuore, mentre ritengo, in accordo con G. Bellone, che sarebbe più corretto parlare di cervello e di pensiero per togliere alla materia quell'aurea di mentalismo e spiritualismo che spesso la circonda. Cfr. G. Bellone, *Saggio sulla conoscenza naturale*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1993.

Di contro questo termine acquisisce tutto il suo valore strumentale nell'impostazione di G. Bateson che così chiarisce: "E' chiaro che la mente non contiene né oggetti né eventi [...] ma contiene soltanto trasformate, percezioni, immagini, ecc., insieme con certe regole per generare queste trasformate, percezioni, ecc." (G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976, p. 293).

34) Possiamo, dunque, delineare un possibile modello di evoluzione linguistica individuando le diverse fasi linguistiche sulla base del relativo sistema di comunicazione realizzato e delle modalità comunicative connesse:

1) produzione di segnali vocali e di segnali gestuali: vocalizzazione e pantomima, stadio della segnalazione, fase preparatoria, *Australopithecus*, 3.5 milioni di anni;

2) produzione di simboli verbali e di simboli gestuali: segni linguistici e gesti convenzionali, stadio della simbolizzazione, fase intermedia, *Homo Habilis*, 2.5 milioni di anni;

3) produzione di regole che stabiliscono i legami tra i simboli verbali: stadio della sintassi, fase risolutiva, ominidi coevi all'*Homo Neanderthalensis* ed *Homo Sapiens*, 100 mila anni, paleolitico superiore.

Ricordo che la vocalizzazione riguarda la sola possibilità di produrre suoni, mentre il linguaggio verbale risulta essere un sistema di comunicazione specifico, cioè che utilizza il canale vocale-uditivo e che è costituito da segni arbitrari sintatticamente interconnessi (di natura sonora).

35) A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1977, voll. 2.

36) Ricordo che, come già detto, per *attività simbolica* si intende la capacità di rappresentare, tramite un'altra entità, un qualcosa che appartiene al mondo e che percepiamo attraverso i sensi.

37) W. Ong, *Oralità e scrittura. La tecnologia delle parole*, Bologna, Il Mulino, 1986. - J. Goody, *Il suono e i segni. L'interfaccia tra scrittura e oralità*, Milano, Il Saggiatore, 1990.

38) "Con il termine "oralità primaria" intendo quella [la letteratura] di una cultura del tutto ignara della scrittura e della stampa" (W. Ong, *Oralità e scrittura*, p. 29).

39) W. Ong, *Oralità e scrittura*, p. 126.

40) J. Goody, *Il suono e i segni*, p. 265.

41) "In una cultura ad oralità primaria, il pensiero e l'espressione tendono ad essere dei seguenti tipi:

1) paratattico invece che ipotattico. Le strutture dell'oralità spesso badano alla pragmatica (cioè la convenienza dell'oratore...). Le strutture del discorso scritto invece sono... modellate su esigenze sintattiche (l'organizzazione del discorso stesso);

2) aggregativo piuttosto che analitico;

3) ridondante;

4) conservatore o tradizionalista. Le società... devono investire molta energia nel ripetere più volte ciò che è stato faticosamente imparato nel corso dei secoli. Questa esigenza crea una mentalità altamente tradizionalista e conservatrice che... inibisce la sperimentazione intellettuale. L'originalità narrativa ad esempio non sta nell'inventare nuove storie, ma nel creare una particolare interazione con il pubblico;

5) vicino all'esperienza umana;

6) dal tono agonistico;

7) enfatico e partecipativo piuttosto che oggettivo e distaccato;

8) omeostatico. In contrasto con le società alfabetizzate, quelle a cultura orale possono essere definite omeostatiche, esse cioè vivono in un equilibrio, o omeostasi, che elimina memorie senza più rilievo per il presente;

9) situazionale piuttosto che astratto. Tutto il pensiero concettuale è, fino a un certo punto, astratto. Un termine "concreto" come "albero" non si riferisce semplicemente a un singolo albero "concreto", ma è un'astrazione del tutto slegata dalla realtà sensibile: si riferisce a un concetto che non è né quest'albero né quello, ma che si può applicare a ogni albero. Ogni singolo oggetto che noi definiamo albero è "concreto" e niente affatto "astratto", è solo se stesso, ma il termine che noi gli applichiamo è di per sé un'astrazione. Ciononostante, se tutto il pensiero concettuale è in qualche misura astratto, alcune utilizzazioni di un concetto sono più astratte di altre" (W. Ong, *Oralità e scrittura*, pp. 65-79).

42) W. Ong, *Oralità e scrittura*, p. 88.

43) W. Ong, *Oralità e scrittura*, p. 93.

44) W. Ong, *Oralità e scrittura*, pp. 105-106.

45) J. Piaget, *La causalità fisica nel bambino*, Newton Compton, 1977.

46) J. Goody, *Il suono e i segni*, p. 265.

47) J. Goody, *Il suono e i segni*, pp. 230-231.

48) "Registro scritto e registro parlato a confronto: la maggior parte del lavoro sulle differenze tra il registro scritto e registro parlato è stata svolta in inglese e solo occasionalmente in altre lingue europee; pertanto, alcuni tratti individuati dai vari autori potrebbero essere specifici di quella lingua, altri invece di distribuzione più generale.

*Tratti lessicali:*

1) la tendenza a usare parole più lunghe;

2) l'aumento della nominalizzazione a fronte della verbalizzazione nel discorso; il processo è collegato con un certo tipo di astrazione;

3) maggiore varietà di vocabolario, per esempio nella scelta degli aggettivi;

4) più aggettivi attributivi;

5) meno pronomi personali;

6) maggior ricorso a parole di origine latina anziché anglosassone.

*Differenze sintattiche:*

1) Preferenza per l'uso di elaborate strutture sintattiche e semantiche, in particolare di costruzioni nominali e di strutture verbali complesse;

2) preferenza per costruzioni del tipo subordinato anziché coordinato;

- 3) preferenza per l'uso di costruzioni del tipo soggetto-predicato anziché del tipo riferimento-proposizione;
- 4) preferenza accordata all'uso del modo indicativo e congiuntivo a scapito dell'imperativo o di proposizioni interrogative ed esclamative;
- 5) preferenza per l'uso della voce verbale passiva anziché attiva;
- 6) preferenza per l'uso degli articoli determinativi anziché per i qualificativi o per i termini deittici;
- 7) maggiore frequenza di tratti grammaticali come il gerundio, il participio, l'aggettivo attributivo, i verbi ausiliari di tipo modale e perfettivo;
- 8) necessità di fornire informazione completa o blocchi concettuali definiti, esplicitando tutti i presupposti latenti;
- 9) ricorso a un metodo di organizzazione delle idee più strutturato, dove si usano per l'esposizione concetti come "ipotesi", "affermazione ricorrente", "evidenza a sostegno";
- 10) preferenza per l'eliminazione di false partenze, ripetizioni, digressioni e altre ridondanze che caratterizzano il discorso spontaneo informale.

Notiamo che si presenta l'associazione tra forme scritte e: 1) maggiore uso di termini astratti; 2) scelta di vocaboli più ampia; 3) minore personalizzazione (e, di qui, minore contestualizzazione) dell'abito linguistico; 4) tendenza a una comunicazione più esplicita; 5) superiore elaborazione (sintattica); 6) superiore correttezza formale; 7) superiore ricorso a una lingua morta" (J. Goody, *Il suono e i segni*, pp. 272-273).

49) J. Goody, *Il suono e i segni*, pp. 228-229.

50) M. Squillacciotti, *Pensiero, scrittura, comunicazione, conoscenza. Riflessioni in antropologia cognitiva*, "Orientamenti Pedagogici" 5, 1986, pp. 829-844. Ristampa in *Corso di antropologia culturale. Lezioni, materiali, bibliografie*, a cura di M. Squillacciotti, Roma, Iscos - Istituto di Scienze della Comunicazione Sociale, 1992, pp. 145-167.

51) A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1977, voll. 2.

52) J. Goody, *Il suono e i segni*, p. 17.

53) J. Goody, *Il suono e i segni*, p. 31.

54) J. Bruner, *Lo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando, 1968.

55) "Nonostante siamo soliti pensare che l'arte incomincia con i primi segni che il bambino traccia su un foglio, di fatto essa prende l'avvio molto prima, allorché i sensi entrano per la prima volta in contatto con l'ambiente ed il bambino reagisce a queste esperienze sensoriali. Toccare, vedere, sentire, manipolare, gustare, ascoltare sono altrettanti modi di percepire e reagire all'ambiente: essi formano l'essenziale sottofondo per la produzione di forme artistiche, sia che ci si trovi a livello del bambino che a livello dell'artista di professione" (J. Piaget, *Psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Giunti Barbera, 1952, p. 153).

56) "Dallo scarabocchio informe si dipartono, con intenzionalità diverse, il disegno e la scrittura", come sostiene A. Oliverio Ferraris in *Il significato del disegno infantile*, Torino, Boringhieri, 1978, p. 25.

57) Cfr. in particolare E. Ferreiro ed A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1985, a differenza di quanto sostiene A. Oliverio Ferraris, che sembra schiacciare la comunicazione infantile sull'obiettivo dell'apprendimento del codice grafico dell'adulto. "Il bambino che scrive non può, se vuole esprimersi chiaramente, fare a meno di adeguarsi correttamente alle regole della lingua e perciò non sempre è in grado di mettere per scritto quello che ha in mente... Questo senso d'inadeguatezza del mezzo al contenuto è meno forte nella rappresentazione figurativa perché le regole sono meno costrittive" (A. Oliverio Ferraris, *Il significato del disegno infantile*, p. 27-28).

58) K. Machover, *Il disegno della figura umana*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1968.

59) Nel senso, come dice Lacan, di "si è parlati, prima di parlare".

60) J. Piaget, B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, Einaudi, 1970.

61) W. Lowenfeld, W. L. Brittain, *Creatività e sviluppo mentale*, Firenze, Giunti Barbera, 1984, p. 204.

62) L'operazione dell'appaiamento consiste nell'abbinare un dito per ogni oggetto contato, sollevando il dito corrispondente per ogni oggetto e dicendo "Questo [dito] è questo [oggetto]", comprendendo così la quantità non numerica degli oggetti e stabilendo una corrispondenza biunivoca tra l'insieme delle dita "toccate" e quello degli oggetti "contati" fino a dire "Sono questi", indicando le dita impegnate, e magari chiedere poi all'adulto "Quante sono questi?". Cfr. *Antropologia del numero. Categorie cognitive e forme sociali*, a cura di M. Squillacciotti, Siena, Facoltà di Lettere e Filosofia, 1992.

63) L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbera, 1966.

64) L. Carroll, *Alice nel Paese delle meraviglie*, Milano, Bur, 1990, in particolare nel dialogo di Alice con la Lepre Marzolina, il Ghiro e il Cappellaio sulla differenza tra "dire quello che si crede" e "credere a quello che si dice" (p. 98); con la Finta Tartaruga ed il Grifone riguardo al nome di Testuggine della Maestra perché questa è, appunto, la maestra (p. 126); con Tombolo Dondolo riguardo al potere di attribuire alle parole il significato che si vuole (p. 177).

65) Viene da chiedersi cosa succederebbe se mancasse la formula d'apertura! Forse un po' come succede ad Alice: "Come debbo fare per entrare?" domandò Alice ancora una volta. Adesso cominciava a perdere la pazienza. "Ma *devi* proprio entrare?" domandò il Ranocchio. "Questa è la prima questione da risolvere." Era giusto. Però ad Alice non piaceva sentirselo dire in quel modo. "Il modo di ragionare degli animali è terribile" disse tra sé. "Ci sarebbe da diventar pazzi!" (L. Carroll, *Alice nel Paese delle meraviglie*, Milano, Bur, 1990, p. 87).

66) A proposito della presenza e della funzione del silenzio nei romanzi di fantascienza, valga per tutti il seguente brano piuttosto esemplificativo a riguardo: "In un punto di questo silenzioso mondo interiore c'era la risposta alle domande, ma a volte le risposte riportavano al silenzio. In questo caso significava che la domanda era stata formulata impropriamente e che quindi non poteva ricevere risposta" (R. M. Williams, *Orrore nella miniera*, Mondadori, 1991).



## Bibliografia

- Alschuler R. M., Hattwick L. W., *Painting and personality. A study of young children*, Chicago, The University of Chicago Press, 1947.
- Anati E., *Origini dell'arte e della concettualità*, Milano, Jaca Book, 1988.
- Angioni G., *Il sapere della mano*, Palermo, Sellerio, 1986.
- Arnheim R., *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli, 1962.
- Arnheim R., *Il pensiero visivo. La percezione visiva come attività conoscitiva*, Torino, Einaudi, 1974.
- Arnheim R., *Il potere del centro. Psicologia della composizione nelle arti visive*, Torino, Einaudi, 1984.
- Augé M., *Non Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Parigi, Seuil, 1992.
- Barthes R., Marty E., *Orale-scritto*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino, Einaudi, 1980, vol. X, pp. 60-85.
- Barthes R., Mauries P., *Scrittura*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino, Einaudi, 1981, vol. XII, pp. 600-627.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984.
- Bauman R., *Verbal art as performance*, Rowley, Newbury House, 1977.
- Bauman R., *Story, performance and event*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Ben Amos D., *Folklore genres*, Austin, Texas University Press, 1976.
- Bernson M., *Dallo scarabocchio al disegno*, Roma, Armando, 1968, 1983/2.
- Bernstein B., *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, in P. P. Giglioli (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, 1973, pp. 215-235.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 1977.
- Boas F., *Arte primitiva. Forme simboli stili tecniche*, Torino, Boringhieri, 1981.
- Brémond C., *La logica dei possibili narrativi*, in AA.VV., *L'analisi del racconto*, Milano, Bompiani, 1969, 1977/2.
- Bruner J. S., *Il conoscere*, Roma, Armando, 1968.
- Bruner J. S., *Lo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando, 1968.
- Bruner J. S., *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Roma, Armando, 1971.
- Bruner J. S., *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Butler G., *Saying isn't believing. Conversational narrative and the discourse of tradition in a French-Newfoundland community*, St. John's, Memorial University of Newfoundland, 1990.
- Calvino I., *Una pietra sopra*, Torino, Einaudi, 1980.
- Calvino I., *Fiabe italiane*, Torino, Einaudi, 1956, 1971/2.
- Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988.

- Camilletti E., Castelnuovo A., *L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*, prefazione di M. Squillacciotti, Milano, Angeli, 1994.
- Cardona G. R., *Antropologia della scrittura*, Torino, Loescher, 1981.
- Cardona G. R., *Storia universale della scrittura*, Milano, Mondadori, 1986.
- Cardona G. R. (a cura di), *La trasmissione del sapere: aspetti linguistici e antropologici*, Roma, Bagatto Libri, 1989.
- Cardona G. R., *I linguaggi del sapere*, Bari, Laterza, 1990, postumo a cura di C. Bologna, prefazione di A. Asor Rosa.
- Casula T., *Impara l'arte*, Torino, Einaudi, 1977.
- Cazade E., Thomas C., *Alfabeto*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino, Einaudi, 1977, vol. I, pp. 287-297.
- Cirese A. M., *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palermo, Palumbo, 1973, 1979/2.
- Cirese A. M., *Prefazione a Tutto è fiaba*, a cura di A. Milillo, Milano, Emme Ed., 1980.
- Cirese A. M., *Segnicità fabrilità procreazione. Appunti etno-antropologici*, Roma, Cisu, 1984.
- Cirese A. M., *Ragioni metriche*, Palermo, Sellerio, 1988.
- Cirese A. M., *Italo Calvino, studioso di fiabistica*, in D. Frigessi (a cura di), *Inchiesta sulle fate*, Bergamo, P. L. Lubrina, 1988, pp. 17-26.
- Cirese A. M., *Simulazione informatica e pensiero altro*, in *Il fare e il dire*, Dispensa del corso di Storia delle tradizioni popolari, Università di Siena, 1993-94.
- Clemente P., *Documento del racconto e racconto del documento*, in D. Frigessi (a cura di), *Inchiesta sulle fate*, Bergamo, P. L. Lubrina, 1988, pp. 109-119.
- Cole M., Gay J., Glick J. A., Sharp D. W., *Intelligenza, pensiero e creatività. Un confronto tra terzo mondo e società occidentali*, Milano, F. Angeli, 1976.
- Cole M., Scribner S., *The psychology of literacy*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1981.
- Courtes J., *La fiaba: poetica e mitologia*, ediz. ital. a cura di A. Perissinotto, Torino, Centro Scientifico Editore, 1992.
- Crispiani P., *Andar per fiabe. Alla ricerca dell'immaginario perduto*, Roma, Armando, 1988.
- Cusatelli G. (a cura di), *Oralità e scrittura. Le letterature popolari europee*, in "La ricerca folklorica" n. 15, 1987, pp. 3-84.
- Delacato C. H., *Quando è difficile imparare a leggere. Guida per i genitori*, Roma, Armando, 1972.
- Diringer D., *L'alfabeto nella storia della civiltà*, Firenze, Giunti, 1969.
- Douglas M., *I simboli naturali. Esplorazioni in cosmologia*, Torino, Einaudi, 1979.
- Duranti A., *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1992.
- Eco U., *Segno*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino, Einaudi, 1981, vol. XII, pp. 628-668.
- Eco U., *Simbolo*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino, Einaudi, 1981, vol. XII, pp. 877-915.
- Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, ediz. ital. a cura di C. Pontecorvo e G. Noce, Firenze, Giunti, 1985, 1992/2.
- Finnegan R., *Oral tradition and verbal arts*, Londra, Routledge, 1992.

- Foldes-Papp K., *Dai graffiti all'alfabeto. La storia della scrittura*, Milano, Jaca Book, 1985.
- Francastel P., *Lo spazio figurativo dal Rinascimento al Cubismo*, Torino, Einaudi, 1957.
- Frederiksen C., Dominic J. (a cura di), *Writing: the nature, development and teaching of written communication*, Hillsdale New Jersey, Lea - Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1982.
- Geertz C., *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987, ediz. ital. ed introduzione a cura di F. Remotti.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino, 1969, 1990/2.
- Goffman E., *Il rituale dell'interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971, 1988/2.
- Goffman E., *L'interazione strategica*, Bologna, Il Mulino, 1971, 1988/2.
- Gombrich E. H., *Arte e illusione. Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Torino, Einaudi, 1965.
- Gombrich E. H., *Il senso dell'ordine. Studio sulla psicologia dell'arte decorativa*, Torino, Einaudi, 1984.
- Gombrich E. H., *L'immagine e l'occhio*, Torino, Einaudi, 1985.
- Gombrich E. H., Hochberg J., Black M., *Arte, percezione e realtà*, Torino, Einaudi, 1978.
- Goody J., *Addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, F. Angeli, 1981.
- Goody J., *La logica della scrittura e l'organizzazione della società*, Torino, Einaudi, 1988.
- Goody J., *Il suono e i segni. L'interfaccia tra scrittura e oralità*, Milano, Il Saggiatore, 1990.
- Goody J., Watt I., *Le conseguenze dell'alfabetizzazione*, in P. P. Giglioli (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, 1973, pp. 361-406.
- Goodnow J., *Il disegno dei bambini*, Roma, Armando, 1981.
- Graff H. J., *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, Bologna, Il Mulino, 1987, vol. 1.
- Gregg L. W., Steinberg E. R. (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale New Jersey, Lea - Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.
- Hall E. T., *Il linguaggio silenzioso*, Milano, Bompiani, 1969.
- Hall E. T., *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, 1972.
- Hallpike C. R., *I fondamenti del pensiero primitivo*, ediz. ital. a cura di M. Squillacciotti, Roma, Editori Riuniti, 1984.
- Hamelin M., *Raccontare una storia*, Roma, Armando, 1973.
- Havelock E. A., *Dalla A alla Z. Le origini della civiltà della scrittura in occidente*, Genova, Il Melangolo, 1987.
- Hinde R. A., *La comunicazione non verbale nell'uomo*, introduzione di B. Munari, Bari, Laterza, 1974.
- Hooke S. H., *Fissazione grafica e scrittura*, in C. Singer (a cura di), *Storia della tecnologia*, Torino, Boringhieri, 1961, vol. 1, pp. 757-785.
- Imbriani V., *La novellaja fiorentina*, 1877 (rist. anast. Bologna, Forni, 1981).
- Ivins W. M., *Prints and visual communication*, Cambridge Mass., The Mit Press, 1969.
- Kellogg R., *La comprensione dell'arte infantile*, in "Psicologia contemporanea" n. 7, 1975.

- Jossua M., *L'antropologia del gesto*, Roma, Edizioni Paoline, 1979.
- Lavinio C., *Modello narrativo e intreccio nella fiaba: i condizionamenti della memoria*, in "La ricerca folklorica" n. 15, 1987, pp. 41-48.
- Lavinio C., *La magia della fiaba tra oralità e scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Lentin L., Clesse C., Hebrard J., Jan I., *Dal parlare al leggere*, Milano, Emme edizioni, 1979.
- Leroi-Gourhan A., *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1977.
- Lowenfeld W., Brittain W. L., *Creatività e sviluppo mentale*, Firenze, Giunti-Barbera, 1967.
- Luquet G. H., *Il disegno infantile*, Roma, Armando, 1969.
- Lurija A. R., *Linguaggio e comportamento*, Roma, Editori Riuniti, 1971.
- Lussana F., *Genesi delle capacità linguistiche*, in "Annali" della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena, IX, 1988, pp. 195-218. Ristampa in M. Squillacciotti (a cura di), *Corso di antropologia culturale*, Roma, Iscos - Istituto di Scienze della Comunicazione Sociale, 1992, pp. 115-144.
- Lüthi M., *La fiaba popolare europea*, Milano, Mursia, 1979.
- Machover K., *Il disegno della figura umana*, Firenze, O.S. - Organizzazioni Speciali, 1968.
- Mauss M., *Le tecniche del corpo*, in M. Mauss, *Teoria della magia ed altri saggi*, Torino, Einaudi, 1950.
- Mazzoleni G., *Oralità "mitica", oralità "storica"*, in "Studi e Materiali di Storia delle Religioni" n. 2, 1983, pp. 303-307; n. 2, 1984, pp. 293-318.
- Meletinskij E. M., *La struttura della fiaba*, prefazione di A. Buttitta, saggio introduttivo di D. Ferrari Bravo, Palermo, Sellerio, 1977.
- Milillo A., *Narrativa di tradizione orale*, Roma, Museo Nazionale Arti e Tradizioni Popolari, 1977.
- Milillo A., *Tutto è fiaba*, (a cura di), Milano, Emme Ed., 1980.
- Milillo A., *La vita e il suo racconto*, Reggio Calabria, La Casa del Libro, 1983.
- Mincu M., *Mito, fiaba, canto narrativo. La trasformazione dei generi letterari*, Roma, Bulzoni, 1986.
- Mugnaini F., *Riscrittura d'autore e tradizione ottocentesca: le fiabe toscane di Calvino*, in D. Frigessi (a cura di), *Inchiesta sulle fate*, Bergamo, P. L. Lubrina, 1988.
- Mugnaini F., *Mazzasprunigliola e altre novelle. La tradizione del racconto in una parrocchia del Chianti senese*, Vigevano, Diakronia, in corso di stampa.
- Munari B., *Fantasia*, Roma-Bari, Laterza, 1977.
- Oliverio Ferraris A., *Il significato del disegno infantile*, Torino, Boringhieri, 1973, 1981/2.
- Olson D. R., *Linguaggi, "media" e processi educativi*, ediz. ital. a cura di C. Pontecorvo, Torino, Loescher, 1979.
- Ong W., *La presenza della parola*, Bologna, Il Mulino, 1970.
- Ong W., *Oralità e scrittura. La tecnologia delle parole*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Ong W., *Interfacce della parola*, Bologna, Il Mulino, 1989.
- Panofsky E., *La prospettiva come "forma simbolica" e altri scritti*, Milano, Feltrinelli, 1961.
- Pellegrini A. D., Yawkey T. D. (a cura di), *The development of oral and written language in social contexts*, Norwood New Jersey, Ablex Publ. Comp., 1984.

- Petrucchi A., *Scrivere e no*, Roma, Editori Riuniti, 1987.
- Piaget J., *Psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Giunti-Barbera, 1952.
- Piaget J., *Giudizio e ragionamento nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1958 [1924].
- Piaget J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1962 [1923].
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo del fanciullo*, Torino, Einaudi, 1966 [1926].
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale nel bambino*, Torino, Einaudi, 1967 [1964].
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1968 [1937].
- Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1972 [1945].
- Piaget J., *La causalità fisica nel bambino*, Roma, Newton Compton, 1977 [1927].
- Piaget J., *Lo sviluppo della nozione del tempo nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1979 [1946].
- Piaget J., Inhelder B., *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi, 1970 [1966].
- Piaget J., Inhelder B., *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1976 [1948].
- Piantoni C., *Educazione all'immagine*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1986.
- Pinto G., *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Pisanty V., *Leggere la fiaba*, Milano, Bompiani, 1993.
- Pitrè G., *Fiabe, novelle e racconti siciliani popolari*, Palermo, Pedone-Lauriel, 1875 (rist. anast. Bologna, Forni, 1981).
- Portelli A., Lavinio C., Starnone D., Bon L., *Il racconto tra oralità e scrittura*, Milano, Emme Edizioni, 1983.
- Propp V. J., *La fiaba russa. Lezioni inedite*, Torino, Einaudi, 1990.
- Propp V. J., *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.
- Radin P. (a cura di), *Fiabe africane*, Torino, Einaudi, 1955, 1994/2, prefazione di I. Calvino.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.
- Rondot F., Varano M., *Come si inventano le fiabe*, Torino, Sonda, 1990.
- Ryan Seung O., *Psicopedagogia della fiaba*, Roma, Armando, 1972.
- Seabok T. A., *Paralinguistica e cinesica*, Milano, Bompiani, 1970.
- Segre C., *Le strutture e il tempo*, Torino, Einaudi, 1974.
- Simonsen M., *Le conte populaire français*, Parigi, Presse Universitaire de France, 1980.
- Solari G., *Littérature à un sou, à deux sous, à trois sous: permanences et transformations de l'impression populaire en Italie à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, in D. Julia (a cura di), *Culture et Société dans l'Europe moderne et contemporaine*, Firenze, European University Institute, 1992.
- Solinas P. G., *Itinerari di letture per l'antropologia*, Roma, Cisu, 1991.
- Sommerfelt A., *Parola e linguaggio*, in C. Singer (a cura di), *Storia della tecnologia*, Torino, Boringhieri, 1961, vol. 1, pp. 86-109.
- Squillacciotti M., *Pensiero, scrittura, comunicazione, conoscenza. Riflessioni in antropologia cognitiva*, in "Orientamenti Pedagogici" n. 5, 1986, pp. 829-844. Ristampa in M. Squillacciotti (a cura di), *Corso di antropologia culturale*,

- Roma, Iscos - Istituto di Scienze della Comunicazione Sociale, 1992, pp. 145-167.
- Squillacciotti M., *Paese che vai, racconto che trovi...*, in "Il mondodomani" n. 11, 1994, pp. 19-20.
- Tabet P., *"C'era una volta". Rimosso e immaginario in una comunità dell'Appennino toscano*, Firenze, Guaraldi, 1978.
- Thompson S., *The types of the folktale. A classification and bibliography. Antti Aarne's Verzeichnis des Märchentypen*, Helsinki, Academia Scientiarum Fennica, 1961.
- Thompson S., *La fiaba nella tradizione popolare*, Milano, Il Saggiatore, 1967.
- Veggetti M. S., *L'attività: concetti e principi fondamentali per un'analisi strutturale*, in "Studi di Psicologia dell'Educazione" n. 3, 1991, pp. 6-19.
- Veggetti M. S., *Apprendimento, sviluppo delle conoscenze e teoria generale dell'attività*, in "Studi di Psicologia dell'Educazione" n. 3, 1991, pp. 87-96.
- Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966, 1984/2 [1956].
- Vygotskij L. S., *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1973 [1929-35].
- Vygotskij L. S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti-Barbera, 1974 [1960].
- Vygotskij L. S., *Il processo cognitivo*, raccolta di scritti a cura di M. Cole, S. Scribner, V. J. Steiner, E. Souberman, Torino, Boringhieri, 1987 [1933-35].
- Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1990.
- Vygotskij L. S., Lurija A. R., *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, ediz. ital. a cura di M. S. Veggetti, Firenze, Giunti-Barbera, 1987 [1930].
- Whiteman M. F. (a cura di), *Writing. The nature, development and teaching of written communication*, Hillsdale New Jersey, Lea - Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1981.
- Winnicott D., *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974.
- Widlöcher D., *L'interpretazione dei disegni infantili*, Roma, Armando, 1971.