

PRATICHE DI SCRITTURA TRA FILOGENESI E ONTOGENESI

di Grazia Basile

[...] facciano il cumolo queste ultime tre incontrastate verità: la prima, che, dimostrato le prime nazioni gentili tutte essere state mute ne' loro incominciamenti, dovettero spiegarsi per atti o corpi che avessero naturali rapporti alle loro idee; la seconda, che con segni dovettero assicurarsi de' confini de' loro poderi ed avere perpetue testimonianze de' lor diritti; la terza, che tutte si sono trovate usare monete. Tutte queste verità ne daranno qui le origini delle lingue e delle lettere e, quivi dentro, quelle de' geroglifici, delle leggi, de' nomi, dell'impresie gentilizie, delle medaglie, delle monete e della lingua e scrittura con la quale parlò e scrisse il primo diritto natural delle genti.¹

[...] penso che siamo sempre alla caccia di qualcosa di nascosto o di solo potenziale o ipotetico, di cui seguiamo le tracce che affiorano sulla superficie del suolo [...]. La parola collega la traccia visibile alla cosa invisibile, alla cosa assente, alla cosa desiderata o temuta come un fragile ponte di fortuna gettato nel vuoto. Per questo il giusto uso del linguaggio per me è quello che permette di avvicinarsi alle cose (presenti o assenti) con discrezione e attenzione e cautela, col rispetto di ciò che le cose (presenti o assenti) comunicano senza parole.²

1. Introduzione

Il parlato e lo scritto – come è ben noto da più di due millenni – sono due attività, due processi che definiscono la vita di ciascun essere umano in quanto *homo loquens*. A questo proposito nel corso della storia delle idee linguistiche si sono avvicendate diverse posizioni teoriche a proposito del rapporto tra parlato e scritto: Platone nel *Fedro* parla dell'invenzione della scrittura ad opera del dio Theuth³ che poi la avrebbe donata agli uomini e la definisce

¹ G. B. Vico, *La scienza nuova*, con introd. e note di P. Rossi, Milano, Rizzoli editore, 1982 (1^a ed. 1744), pp. 304-305.

² I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988, pp. 74-75.

³ Secondo il faraone egiziano Thamus la scrittura, opera del dio Theuth, offre di fatto soltanto finzioni artificiali e spurie dei discorsi veri, che sono i discorsi parlati. Per il Socrate di Platone la scrittura indebolisce le nostre capacità mentali e, a tal proposito, muove ad essa due fondamentali obiezioni: nella prima si dice che essa «avrà

come “figlio bastardo” del discorso orale;⁴ Aristotele nel *De Interpretatione* attribuisce alla scrittura un ruolo secondario rispetto alla lingua orale: «I suoni della voce sono simboli delle affezioni che hanno luogo nell'anima, e le lettere scritte sono simboli dei suoni della voce»;⁵ diversi secoli più tardi Dante Alighieri nella *Commedia*, nel racconto di Traiano e la vedovella, definisce la scrittura come “visibile parlare”: «Colui che mai non vide cosa nova / produsse esto visibile parlare, / novello a noi perché qui non si trova».⁶

In età contemporanea gli studiosi hanno espresso posizioni diversificate circa il rapporto tra oralità e scrittura: molti, sulla scia di Platone, hanno parlato di secondarietà dello scritto rispetto al parlato, come nel caso di Leonard Bloomfield il quale ha sostenuto che: «la scrittura non è linguaggio, ma semplicemente un modo di registrar il linguaggio, per mezzo di segni visibili»,⁷ come se fosse un «dispositivo esterno» al pari di un «grammofono che può conservare al nostro esame certe caratteristiche della lingua di tempi passati».⁸ Prima di Bloomfield, Ferdinand de Saussure nel *Cours de linguistique générale* aveva definito la lingua e la scrittura come «due distinti sistemi di segni», tali che «l'unica ragion d'essere del secondo è la rappresentazione del primo»,⁹ specificando però poco dopo che i processi di scrittura devono essere intesi come manifestazioni tipiche di un sistema di segni indipendente e con delle sue specifiche caratteristiche.¹⁰

In questa sede ci proponiamo di indagare sugli aspetti più salienti della filogenesi e dell'ontogenesi della scrittura (entrambi processi in cui è evidente una primarietà del parlato rispetto allo scritto), il che ci consentirà di comprendere meglio i processi coinvolti nella scrittura, sia per quanto riguarda gli aspetti che la differenziano dalla lingua parlata che per quelli che la accomunano ad essa.

2. Qualche considerazione sulla filogenesi della scrittura

Tullio De Mauro in *Guida all'uso delle parole* sostiene che «parlare non è necessario, scrivere lo è ancora meno»,¹¹ il che vuol dire che c'è tutta una fase – sia nella filogenesi che nell'ontogenesi degli esseri umani – in cui la parola non è esistita. Per milioni di anni i nostri lontani antenati hanno vissuto sulla Terra emettendo versi e grida come gli altri animali, ma senza parlare. All'incirca più di un milione di anni fa sono apparse, fra le altre scimmie, quelle che – secondo le conoscenze scientifiche odierne – si sono caratterizzate come esseri

per effetto di non far esercitar più la memoria e d'ingenerare nelle anime di coloro che l'hanno appresa, l'oblio»; questi ultimi infatti «fidandosi alla scrittura [...] s'avvezzeranno a ricordare da segni estranei, dal di fuori, e non da sé medesimi, dal di dentro; ciò che tu, quindi, hai trovato, non della memoria è medicina, ma del richiamare alla memoria» (Platone, *Phaedrus*, 275b, C. Diano (trad. it.), in Platone, *Fedro*, in *Dialoghi*, Bari, Laterza, 1934, p. 145). La parola scritta – e questa è la seconda obiezione di Socrate – è simile alla pittura, in quanto non è capace di interagire e di rispondere e, se interrogata si chiude in un «dignitoso silenzio», non entra nello scambio dialettico e continua a significare sempre la stessa cosa, senza possibilità di tornare su sé stessa e offrire spiegazioni di altro tipo (cfr. *Ivi*, p. 146).

⁴ Sia il discorso scritto che il discorso parlato «sono ambedue figli dello stesso padre, ma solo questo è legittimo, l'altro non è che un bastardo [νόθος]» (Platone, *Phaedrus*, 276a, *Ivi*, p. 146).

⁵ Aristotele, *De Interpretatione*, 16a, 4-6, M. Gigante, G. Colli (trad. it.), in Aristotele, *Dell'espressione*, in *Opere*, vol. 1, Roma-Bari, Laterza, 1988³ (1ª ed. it. 1973), p. 51.

⁶ D. Alighieri, *Purgatorio*, X, 94-96, in Id., *Commedia*, E. Pasquini, A. Quaglio (a cura di), Milano, Garzanti, 1987, p. 490.

⁷ L. Bloomfield, *Il linguaggio*, trad. it. Milano, Il Saggiatore, 1974 (1ª ed. 1933), p. 25.

⁸ *Ivi*, p. 351.

⁹ F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, con introd., trad. e comm. di T. De Mauro, trad. it. Roma-Bari, Laterza, 1996¹² (1ª ed. 1916, 1ª ed. it. 1967), p. 36.

¹⁰ Cfr. *Ibidem*.

¹¹ T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1980, p. 7.

umani. Non sappiamo con certezza quando i gruppi umani più antichi siano passati dalle grida alle parole, ma sicuramente ci sono stati degli importanti fattori esterni affinché *Homo sapiens sapiens* divenisse anche *Homo loquens*.

A questo proposito nell'evoluzione della specie umana possiamo rintracciare – seguendo il filo del discorso di Giambattista Vico riportato in esergo – tre incontrastate verità: una fase arcaica in cui dominavano i bisogni materiali e in cui ci sarebbe stata una “favella mutola”; c'è poi stata una seconda fase, caratterizzata dal costituirsi di rapporti stanziali e di una dimensione di socialità tra gli esseri umani, in cui sono nati, per dir così, i consorzi umani e il bisogno di definire le reciproche proprietà («dovettero assicurarsi de' confini de' loro poderi»).¹² A quel punto – ipotizza Vico – gli esseri umani hanno iniziato a sentire il bisogno di comunicare tra loro attraverso segni convenzionali, stabili e condivisi i quali consentissero di «avere perpetue testimonianze de' lor diritti».¹³ In maniera altrettanto convenzionale e per fini eminentemente pratici – e qui si arriva alla terza verità – le prime nazioni gentili «si sono trovate usare monete»;¹⁴ le lingue per Vico sono paragonabili alle monete, entrambe sono una conseguenza del costituirsi delle prime società civili, legate a consuetudini e bisognose di regole. Le prime lingue sono strettamente legate a una «ritualizzazione capillare, rigida, della vita arcaica, che emerge particolarmente nel diritto»;¹⁵ in sintesi, per Vico, ciascuna lingua si è affermata come forma del comportamento sociale.¹⁶

All'incirca 50.000 anni fa sono comparse alcune forme espressive riconducibili, in senso lato, a prime tracce di scrittura correlate a bisogni specifici delle comunità umane, in particolare al momento in cui l'essere umano ha imparato a comunicare i suoi pensieri e sentimenti usando un «sistema di intercomunicazione [...] per mezzo di segni convenzionali visibili»;¹⁷ tutte queste (proto)forme di scrittura presentano delle caratteristiche simili, trattandosi di «disegni, pittogrammi o combinazioni di pittogrammi. Alcuni di questi ultimi, pur appartenendo a civiltà molto diverse tra loro, presentano rassomiglianze sorprendenti».¹⁸

In questa fase scrittura e arte iniziano insieme, anche se le loro strade poi divergeranno e tale separazione diventa evidente all'incirca 10.000 anni fa, dunque in una frazione molto ridotta della nostra storia di specie che utilizza il linguaggio.¹⁹ Le fasi che hanno preceduto l'avvento della scrittura – nella preistoria del Vicino Oriente come anche in aree di scavo in Cina, Europa, Africa e, più di recente, in Mesoamerica – rivelano la presenza, oltre ai pittogrammi, dei cosiddetti *tokens*, ossia piccoli artefatti d'argilla con varie forme geometriche utilizzati come *aides-mémoire*, come strumenti di computo per la registrazione di merci: si tratta di strumenti utili alla mente che ci possono dare preziose informazioni sulle abilità cognitive degli esseri umani prealfabetizzati.²⁰

Le prime forme di vera e propria scrittura le possiamo individuare nel sistema cuneiforme in Mesopotamia all'incirca nel 3500 a.C., nei geroglifici egiziani nel 3000 a.C. ca., nella cosiddetta scrittura lineare B minoica o micenea nel 1200 a.C. ca., nella scrittura della Valle

¹² G. B. Vico, *La scienza nuova*, p. 304.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ivi*, p. 305.

¹⁵ K. O. Apel, *L'idea di lingua nella tradizione dell'umanesimo da Dante a Vico*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1975 (1^a ed. 1963), p. 459.

¹⁶ Cfr. *Ivi*, p. 460.

¹⁷ I. J. Gelb, *Teoria generale e storia della scrittura. Fondamenti della grammatologia*, trad. it. Milano, E.G.E.A., 1993 (1^a ed. 1952), p. 15.

¹⁸ G. Jean, *La scrittura, memoria degli uomini*, trad. it. Trieste, Electa/Gallimard, 1992 (1^a ed. 1987), pp. 46-47.

¹⁹ R. G. Crowder, R. K. Wagner, *Psicologia della lettura*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1992 (1^a ed. 1987), p. 162.

²⁰ Cfr. D. Schmandt-Besserat, *Nuove prospettive sui tokens e sul loro valore cognitivo*, in *Etnografia della scrittura*, M. Mancini, B. Turchetta (a cura di), Roma, Carocci editore, 2014, pp. 47-57, p. 55.

dell'Indo dal 3000 al 2400 a.C. ca., nella scrittura cinese del 1500 a.C. ca. fino a arrivare a quella maya del 50 d.C. o a quella azteca del 1400 d.C. ca. (quando la civiltà azteca venne brutalmente cancellata dall'invasione spagnola).²¹

Tutte queste testimonianze, collocabili in aree diverse del pianeta, costituiscono – in buona sostanza – uno straordinario punto di svolta tecnologico da cui non si è più tornati indietro, un po' come è accaduto con la scoperta del fuoco o dei metalli.²² Sebbene le parole siano radicate nel discorso orale, la scrittura – come sostiene Walter J. Ong – «le imprigiona, tirannicamente e per sempre, in un campo visivo». ²³ L'invenzione della scrittura ha insomma rivoluzionato la storia dell'umanità divenendo una sorta di “protesi biomeccanica” del nostro cervello, di cui l'*homo scribens* e il professionista, così come l'*homo litteratus* non possono più fare a meno.²⁴

Tale protesi biomeccanica ha comportato forse «la prima vera rivoluzione cognitiva della storia»: ²⁵ innanzitutto con l'adozione del codice grafico si realizza la possibilità di manipolare un determinato contenuto sia sul piano dello spazio visivo (con gli occhi, infatti, si può raggiungere un punto qualsiasi del testo e soffermarsi quanto si vuole) e del tempo (si può tornare su uno stesso messaggio in momenti temporali differenti) rispetto all'asse obbligato della linearità propria del discorso orale;²⁶ inoltre la scrittura da strumento apparentemente esterno diventa un mezzo interno allo spazio mentale dell'essere umano che la concepisce e legittima come modalità essenziale per interagire con la realtà circostante, costituita da persone, oggetti, eventi, ecc.

La lingua scritta è a tutti gli effetti un prodotto dell'evoluzione culturale, non è iscritta nel codice genetico dell'uomo, ragion per cui il nostro cervello di lettori ha assunto la sua configurazione attuale con l'aiuto di istruzioni genetiche uguali a quelle che, decine di migliaia di anni fa, permisero ai nostri antenati cacciatori-raccoglitori di sopravvivere.²⁷ Si tratta del fenomeno dell'*exaptation*,²⁸ che designa la ridefinizione della funzione di parti che in origine erano deputate ad altre funzioni e che poi hanno subito una modificazione per influsso di fattori storico-culturali. A questo proposito Stanislas Dehaene parla di “riciclaggio neuronale”, ossia di una riconversione che «trasforma una funzione che aveva una propria

²¹ La maggior parte di tutte queste prime attestazioni di scrittura risale «direttamente o meno a qualche tipo di pittografia, o forse a volte a un livello ancora più elementare, all'uso di oggetti simbolici» (W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, trad. it. Bologna il Mulino, 1986 (1^a ed. 1982), p. 127).

²² Cfr. M. Mancini, *Le pratiche del segno. Un'introduzione all'etnografia della scrittura*, in *Etnografia della scrittura*, M. Mancini, B. Turchetta (a cura di), Roma, Carocci editore, 2014, pp. 11-44, p. 12.

²³ W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, p. 31.

²⁴ Cfr. M. Mancini, *Le pratiche del segno*, p. 12. Marco Mancini specifica inoltre che tutte le attività connesse con la scrittura quali scrivere, leggere, annotare, incidere, dipingere e oggi digitare applicano sempre, sia pure con modalità differenti, il medesimo principio rappresentazionale (cfr. *Ibidem*). A questo proposito è molto istruttiva l'etimologia, per cui, ad esempio, verbi come il greco antico *gráphein* e l'inglese *to write* in origine volevano dire “incidere” (cfr. G. Basile, *The Ontogeny and Phylogeny of Writing: Individuals Compared with Communities*, «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XLVI, 2017, 3, pp. 441-458, p. 455).

²⁵ R. Simone, *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Milano, Garzanti, 2012, p. 39. A proposito delle ripercussioni cognitive legate alla scrittura, cfr. quanto afferma Luciano Mecacci, secondo il quale una volta che nel corso della storia di un popolo fa il suo ingresso la scrittura «il cervello degli individui che ne fanno parte procede alla propria riorganizzazione funzionale per consentire tale nuova competenza cognitiva» al punto che «in un individuo che sa leggere e scrivere una lesione cerebrale, che colpisce le aree cerebrali interagenti nel sistema psicologico della scrittura, ne provoca il disturbo relativo (alessia, agrafia)» (L. Mecacci, *Prefazione*, in L. S. Vygotskij, *La mente umana. Cinque saggi*, Milano, Feltrinelli, 2022, pp. 7-30, p. 15).

²⁶ Cfr. G. R. Cardona, *Antropologia della scrittura*, Torino, Loescher, 1981.

²⁷ Cfr. S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2009 (1^a ed. 2007), p. 4.

²⁸ Cfr. S. J. Gould, E. S. Vrba, *Exaptation – a Missing Term in the Science of Form*, «Paleobiology», 8, 1982, 1, pp. 4-15.

utilità nel nostro passato evolutivo in una nuova funzione più utile nel contesto culturale presente».²⁹ ciò accade, ad esempio, nel caso delle minuscole ossa che si trovano nella parte profonda dell'orecchio che «sembrano magnificamente concepite per amplificare i segnali uditivi – mentre in realtà derivano dall'ossatura della mascella».³⁰

Anche la nostra capacità di leggere costituisce un esempio di riconversione: nella nostra evoluzione, non c'è stato nulla che ci ha preparati a ricevere informazioni linguistiche tramite la vista, tuttavia le immagini cerebrali ci mostrano, nel soggetto adulto, dei meccanismi altamente evoluti e adattati alle operazioni richieste dalla lettura. La plasticità del nostro cervello e il riciclaggio neuronale hanno fatto sì che un'invenzione culturale come la lettura comportasse un adattamento del nostro cervello al nuovo ambiente culturale, non assorbendo ciecamente in ipotetici circuiti “vergini” tutto ciò che gli si presentava dinanzi, ma riconvertendo le predisposizioni cerebrali già presenti a un altro uso.

Il cervello, insomma, non è una *tabula rasa* dove si accumulano costruzioni culturali, ma è «un organo fortemente strutturato che usa cose vecchie per farne di nuove. Per imparare nuove competenze ricicliamo antichi circuiti neuronali di primati – nella misura in cui questi tollerano un minimo di cambiamento».³¹ Nella pratica della lettura-scrittura (*reading-and-writing practice*), oltre alla vista, interviene anche il sistema manuale; e pure nel caso dell'arto superiore siamo di fronte a un esempio di apparato che non è stato creato appositamente per la scrittura, bensì funzionalizzato anche alla scrittura.

Tutte le prime forme di scrittura sono inoltre collegate a pratiche eminentemente sociali:³² in Mesopotamia la comparsa della prima scrittura alfabetica, che riproduceva in segni grafici i fonemi della lingua, è databile all'Età del bronzo. Essa è contemporanea allo sviluppo di strumenti come l'aratro e la ruota che, permettendo la trazione animale, avevano rivoluzionato il modo di fare agricoltura, aumentando la superficie coltivabile da un essere umano o da una famiglia di contadini.³³ Di fatto «non conosciamo con certezza nessun sistema grafico

²⁹ S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, p. 169.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ivi*, p. 7. Cfr. anche le ipotesi dei filosofi cosiddetti “della mente estesa”, secondo i quali la scrittura – in quanto protesi biomeccanica – ha modificato il nostro universo cognitivo. I principali sostenitori dell'ipotesi della mente estesa, i filosofi Andy Clark e David Chalmers (cfr. A. Clark, D. Chalmers, *The Extended Mind*, «Analysis», 58, 1998, pp. 7-19) sostengono che i confini della mente sono variabili, a seconda dei legami causali che il cervello intrattiene con porzioni di mondo che si trovano fuori da sé. In questa prospettiva gli artefatti di volta in volta usati dagli esseri umani per la risoluzione di qualche compito cognitivo – che siano la carta e la penna, un computer, una calcolatrice, ecc. – fanno parte dell'equipaggiamento cognitivo e mentale dell'individuo. Dunque l'ambiente esterno non si limita a giocare un ruolo di input per i nostri processi cognitivi e mentali, ma viene inglobato nei processi stessi in qualità di veicolo esteso dei pensieri (G. Piredda, E. Gola, *La mente e gli artefatti tecnologici: un caso di studio*, «Reti, Saperi, Linguaggi», 4, 2012, 1, pp. 41-46, p. 41).

³² Cfr. A. Perri, *Writing*, in *Key Terms in Language and Culture*, A. Duranti (ed.), Oxford, Blackwell, 2001, pp. 272-274. Alle radici della scrittura – come è stato mostrato da parecchi studiosi – vi sono pratiche di vario tipo, da quelle religiose, a quelle legate a necessità economiche. Cfr., tra gli altri, H. Haarman, *Language in Its Cultural Embedding: Exploration in the Relativity of Signs and Signs Systems*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 1990; A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, 1, *Tecnica e linguaggio*, trad. it. Torino, Einaudi, 1977 (1^a ed. 1964); D. Schmandt-Besserat, *Immortal Egypt (Invited Lectures on the Middle East at the University of Texas at Austin)*, Malibu, Undena Publications, 1978.

³³ Cfr. J. Goody, *Introduzione. La scrittura: società e individuo*, in *Origini della scrittura. Genealogie di un'invenzione*, G. L. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), Milano, Bruno Mondadori, 2002, pp. 1-11, p. 2. Più in generale, a livello evolutivo sarebbe stata proprio l'esistenza di pratiche e spazi esperienziali comuni a far emergere i comportamenti linguistici. A tal proposito Philip Lieberman ipotizza che le origini delle capacità cognitive tipicamente connesse al linguaggio umano siano da ricercarsi negli schemi complessi di comportamento legati all'impiego e alla fabbricazione di utensili, alla caccia e al complesso culturale che

assimilabile neppure lontanamente alla scrittura lineare in popoli diversi da quelli agricoli»³⁴ e dunque il vero discrimine sta fra le società predatorie (costituite da cacciatori-raccoglitori) e le società produttive (costituite da agricoltori e allevatori), che per la gestione della produzione hanno creato la scrittura “contabile”.³⁵

Nei rapporti tra gli individui si sono così venute a creare delle differenze legate al possesso e alla produttività delle aree agricole che hanno portato a una progressiva stratificazione gerarchica della società: alcuni hanno avuto un *surplus* di risorse che ha consentito loro di investire o spendere per beni e servizi forniti da altri; altri, invece, hanno sviluppato un’esistenza alle dipendenze di altri. Se – come osserva Jack Goody – fino a quel momento il linguaggio parlato era una prerogativa dell’intera razza umana, il linguaggio scritto, reso stabile e visibile a tutti, ha creato una differenza fra culture e società (scritte vs. orali o non alfabetizzate), e, all’interno di queste società, tra le persone alfabetizzate e gli analfabeti.³⁶

In particolare, l’apprendimento della scrittura richiedeva, da un lato, la formazione di insegnanti e di esperti sottratti ad altre attività produttive e, dall’altro, di allievi sottratti a loro volta alle famiglie.³⁷ Ciò è particolarmente evidente nel caso delle scritture logografiche e dei sistemi cuneiforme e geroglifico che – richiedendo un lungo e complesso processo di apprendimento e memorizzazione di repertori costituiti da centinaia di segni diversi, dato che ogni segno corrispondeva ad un significato – implicavano un uso limitato a caste di scribi professionali, cui veniva riservata una speciale educazione.³⁸ Di fatto, la padronanza della scrittura era appannaggio di piccoli gruppi privilegiati ed era collegata ad impieghi ristretti, di carattere burocratico e religioso.³⁹

3. Qualche considerazione sull’ontogenesi della scrittura

Come ha fatto notare De Mauro, vi sono delle analogie fra quanto è accaduto nel corso della filogenesi della specie umana e quanto accade normalmente nell’ontogenesi dei piccoli umani, e dunque – sia in una prospettiva storica che in una prospettiva evolutiva – il parlato è primario rispetto allo scritto. Nel caso di *Homo sapiens Neanderthalensis* la laringe era troppo alta per controllare la fonazione e solo nell’*Homo sapiens sapiens* (ca. 200.000-100.000 anni fa) si è verificato un abbassamento della laringe che ha provocato nel cavo orale un’ampiezza tale da consentire la produzione della gamma di foni vocalici e consonantici a cui siamo abituati.⁴⁰ Possiamo dunque ragionevolmente ipotizzare che *Homo sapiens sapiens* avesse un linguaggio, e anche una lingua, organizzati come i linguaggi storicamente noti.⁴¹

In maniera analoga, anche i neonati nascono con la laringe alta ed è solo intorno al sesto mese di vita – in concomitanza con alcuni eventi biologici, neurofisiologici e anatomici (come ad esempio il fatto che il bambino impara a stare seduto in maniera eretta) – che la laringe scende e il bambino inizia a produrre suoni linguisticamente più stabili fino ad arrivare poi,

sottende queste attività degli ominidi (cfr. P. Lieberman, *L’origine delle parole*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1980 (1^a ed. 1975), pp. 35-36).

³⁴ A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, p. 233.

³⁵ Cfr. G. Sanga, *Scrivere tessere tracciare, contare cantare sognare. Tre postulati su scrittura, lingua, pensiero*, «La Ricerca Folklorica», 31, 1995, pp. 107-131, p. 126.

³⁶ Cfr. J. Goody, *Introduzione. La scrittura: società e individuo*, p. 3.

³⁷ Cfr. Id., *On the Threshold to Literacy*, in *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*, H. Günther, O. Ludwig (eds.), Berlin-New York, de Gruyter, 1994, pp. 432-436.

³⁸ Cfr. B. Baldi, L. M. Savoia, *Lingua e società. La lingua e i parlanti*, Ospedaletto (PI), Pacini Editore, 2009, p. 183.

³⁹ Cfr. D. Diringer, *L’alfabeto nella storia della civiltà*, Firenze, Giunti-Barbera, 1969² (1^a ed. 1937).

⁴⁰ Cfr. T. De Mauro, *Il linguaggio tra natura e storia*, Milano, Mondadori Università-Sapienza Università di Roma, 2008, p. 96.

⁴¹ Cfr. G. Sanga, *Scrivere tessere tracciare*, p. 125.

intorno ai 10-12 mesi di età, alla produzione delle prime vere e proprie parole. Anche in questo caso possiamo parlare di *exaptation*, in quanto il nostro apparato fonatorio è costituito da organi che appartengono primariamente all'intero apparato respiratorio (i polmoni, i bronchi e la trachea, la laringe, le cavità nasali) e alla parte superiore di quello digerente (la faringe, il palato molle o velo del palato, l'ugola, la lingua, il palato duro, gli alveoli dei denti, i denti, le labbra) e che si sono successivamente e secondariamente, per dir così, "adattati" a svolgere anche le funzioni specifiche della fonazione.

Così come, a livello filogenetico, la collaborazione tra gli ominidi in attività quali la caccia, la difesa contro i nemici, la raccolta del cibo e l'organizzazione sociale ha fatto sì che i nostri antichi progenitori sviluppassero delle pratiche, delle abitudini e delle capacità cognitive che, nel corso dell'evoluzione, hanno avuto notevoli vantaggi selettivi e hanno favorito l'emergere di comportamenti comunicativi,⁴² analogamente a livello ontogenetico è possibile – come sostiene Michael Tomasello – affermare che «human communication can work only if the people communicating share basic ways of perceiving and, to some degree, conceptualizing the world».⁴³

Il nostro linguaggio non è il prodotto esclusivo di una facoltà geneticamente specifica, ma è il risultato di una serie di esperienze legate all'interazione tra le nostre capacità fisico-percettive e motorie e l'ambiente esterno; in buona sostanza, i piccoli della specie umana nel processo di acquisizione della lingua materna «come to the adult way of perceiving and conceptualizing the world partly by means of the physical and perceptual equipment with which they are born, and partly through their own sensory-motor interactions with the world».⁴⁴ In questo processo agisce un'istanza di base che è specifica e, per dir così, fisiologica dell'essere umano e che rende possibile la rappresentazione della realtà, ossia l'istanza di "dare senso" al mondo, di costruire e comprendere significati.⁴⁵ Ogni essere umano – di fatto – agisce in base alla sua naturale tendenza a "produrre significato", il che vuol dire che nel suo comportamento egli è "guidato", per dir così, da una sorta di "istanza significativa", così che fin dai suoi primi istanti di vita è portato ad attribuire significato alla realtà che lo circonda, e tale significato viene negoziato, in maniera del tutto naturale, con i suoi simili all'interno di una comunità linguistica.

Gli esseri umani fin dalla più tenera età sono in relazione continua con i loro simili, con i quali costruiscono degli ambiti, delle forme di vita – per esprimerci nei termini di Ludwig Wittgenstein – degli sfondi comuni di esperienze condivise che sono caratteristici della natura fondamentalmente cooperativa della mente umana, come, ad esempio, il fatto che gli oggetti cadono se non sono retti, che il mondo è diviso in nazioni, che la maggior parte delle automobili va a benzina, ecc.⁴⁶ Tutte queste conoscenze, tutte queste credenze e saperi fanno parte di uno sfondo comune e «may be represented in the form of *procedures* for joint activities».⁴⁷

Tali procedure vanno da azioni routinarie come stringere la mano a qualcuno e ringraziarlo, ad attività fortemente ripetitive come mangiare, vestirsi, andare a letto, ecc., fino a arrivare ai più complessi e articolati *script*, in cui è presente una serie di elementi costanti e

⁴² Cfr. G. Basile, *La conquista delle parole. Per una storia naturale della denominazione*, Roma, Carocci editore, 2012, p. 23.

⁴³ M. Tomasello, *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, p. 62.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Cfr. J. Bruner, H. Haste (eds.), *Making Sense. The Child's Construction of the World*, London, Methuen & Co., 1987.

⁴⁶ H. H. Clark, *Using Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 12.

⁴⁷ Sottolineato nel testo. *Ivi*, p. 109.

ricorrenti e una successione di attività condivise e socio-culturalmente determinate che si verificano, ad esempio, in un ristorante, in uno studio medico, in un'aula scolastica, ecc.⁴⁸ Si tratta di strutture cognitive spazialmente e temporalmente organizzate le quali costituiscono – per usare una terminologia kantiana – le condizioni di possibilità affinché il bambino acquisisca i primi simboli linguistici, la chiave di accesso che gli consentirà, a poco a poco, di divenire membro effettivo della comunità linguistica di cui fa parte.⁴⁹

Il bambino, insomma, prima di emettere le sue prime parole, i suoi primi enunciati, ha già consolidato delle pratiche, delle forme di vita in cui egli è un membro attivo e inter-attivo e, di conseguenza, è pronto per la futura acquisizione di una lingua storico-naturale. Come afferma Wittgenstein, «per essere in grado di chiedere il nome di una cosa si deve già sapere (o saper fare) qualcosa. Ma che cosa si deve sapere? [...] Chiede sensatamente un nome solo colui che sa già fare qualcosa con esso».⁵⁰

3.1. *Il bambino impara a scrivere*

Così come accade nell'acquisizione del parlato, anche per quanto riguarda la lingua scritta «[...] molte cose devono essere già pronte nel linguaggio» – sempre citando Wittgenstein – perché il puro denominare abbia un senso»,⁵¹ molti giochi linguistici devono essere già avviati, fatti propri e interiorizzati prima che il bambino sia in grado di riconoscere (con la lettura) e poi di riprodurre e combinare insieme (con la scrittura) i grafemi della sua lingua materna.

Il bambino inizia ad entrare in contatto con la scrittura già nella primissima infanzia, ben prima di varcare per la prima volta nella sua vita il cancello della scuola elementare. Nel suo universo visivo, cognitivo ed esperienziale vi sono già parecchie forme di scrittura: si pensi ai libri, ai giornali che sono presenti nelle case, come pure ai cartelloni pubblicitari che sono posti lungo le strade, agli spot pubblicitari trasmessi in televisione ecc. Nelle società occidentali, poi, i genitori hanno l'abitudine di leggere insieme ai loro figli libri per l'infanzia, ricchi di immagini e scrittura:⁵² in particolare, in tali libri molto spesso disegni e scrittura compaiono insieme, come parti di un unico messaggio globale, come una sorta di sostituti di qualcos'altro che viene evocato.⁵³

Questo qualcos'altro trova espressione attraverso modalità diverse: in particolare, il disegno conserva un rapporto di somiglianza con gli oggetti o gli eventi cui si riferisce; nel caso della scrittura questo non accade. Intorno ai tre anni di età i bambini imparano, da un lato, a cogliere la differenza tra ciò che è solo disegno (e dunque figurativo) e ciò che non è figurativo e, dall'altro, raggiungono la consapevolezza che le parti scritte rappresentano i nomi degli oggetti designati, sono una sorta di “etichette” dei rispettivi disegni: è come se la scrittura non potesse esistere da sola, ma solo per “dire” il nome del disegno. In ogni caso, pur

⁴⁸ Cfr. G. Basile, *La conquista delle parole*, p. 24.

⁴⁹ *Ivi*, p. 26.

⁵⁰ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, trad. it. Torino, Einaudi, 1974 (1^a ed. 1953), pp. 25-26.

⁵¹ *Ivi*, p. 122.

⁵² Cfr. T. Tardif *et al.*, *Putting the 'Noun Bias' in Context: A Comparison of English and Mandarin*, «Child Development», 70, 1999, 3, pp. 620-635, p. 632, i quali hanno osservato che il guardare un libro per l'infanzia insieme a un adulto è un importante contesto di acquisizione; tuttavia non si tratta di un'attività di tipo universale, né attraverso tutte le culture né attraverso tutti i gruppi socioeconomici all'interno di una cultura. Le madri occidentali, soprattutto quelle della classe media, e in particolare con i primogeniti, sembrano impegnarsi in attività di denominazione di oggetti con i loro bambini (spesso supportate dalla lettura di libri di immagini) più di quanto facciano, ad esempio, le madri coreane (cfr. S. Choi, A. Gopnik, *Early Acquisition of Verbs in Korean: A Cross-Linguistic Study*, «Journal of Child Language», 22, 1995, 3, pp. 497-529, p. 501).

⁵³ Cfr. E. Ferreiro, A. Teberosky, *Literacy before Schooling*, London, Heinemann Educational Books, 1982 (1^a ed. 1979), p. 53.

nella sua iniziale coesistenza con il disegno, la scrittura inizia ad acquisire a poco a poco una sua autonomia e dunque – come afferma Lev S. Vygotskij – «la lingua scritta dei bambini si sviluppa in questo modo, spostandosi dal disegno delle cose al disegno delle parole».⁵⁴

Se consideriamo i prerequisiti propri dell'apprendimento della scrittura vediamo che esistono delle pratiche, dei percorsi in cui la scrittura “si offre” al bambino come materiale di curiosità e di esplorazione e – analogamente a quanto accade nell'acquisizione del parlato – c'è bisogno dell'assistenza di un adulto competente e disponibile e di compagni e coetanei con i quali confrontarsi su ipotesi e soluzioni.⁵⁵ L'adulto – come nel caso del parlato – svolge una funzione di sostegno (detta *scaffolding*, letteralmente “impalcatura”)⁵⁶ nei confronti del bambino, promuovendo e stimolando le interazioni con quest'ultimo in maniera tale che questi riesca a trovare le occasioni e gli stimoli giusti per sviluppare e affinare le proprie capacità.⁵⁷

La dimensione della socialità è dunque uno dei prerequisiti (e ingredienti) fondamentali non solo per imparare a parlare ma anche per apprendere a leggere e a scrivere. Altro prerequisito per lo sviluppo della capacità di lettura e scrittura è la maturazione del sistema manuale. Quando scriviamo a mano, il braccio e la mano formano un sistema parzialmente chiuso, dove le dita della mano (destra o sinistra) e il pollice si trovano in una relazione reciproca di agonista-antagonista (con dei movimenti del braccio sul foglio simultanei e coordinati); quando battiamo su una tastiera, invece, il braccio e la mano funzionano come un sistema aperto con le due mani e le dita che si muovono secondo movimenti simultanei e coordinati. Il sistema braccio-mano, inoltre, fa uso solitamente di uno strumento (una penna, un pennello, una tastiera, ecc.) piuttosto che agire direttamente come *medium* naturale di espressione. Nella scrittura a mano i tratti relativi, ad esempio, alla grandezza o inclinazione dei caratteri sono legati alla forma e codificati sulla base dei movimenti manuali che facciamo; quando invece utilizziamo una tastiera la forma dei caratteri è già codificata a seconda della posizione che essi occupano nella tastiera. In sintesi, la scrittura a mano e quella prodotta dalla battitura dei polpastrelli delle nostre dita su una tastiera sono il risultato di sistemi biomeccanici differenti, che coinvolgono programmi motori diversi. Imparare a scrivere utilizzando una tastiera richiede infatti lo sviluppo di nuove e diverse abilità rispetto alla scrittura manuale.⁵⁸

Un ulteriore prerequisito essenziale allo sviluppo del linguaggio scritto è che il bambino abbia maturato un certo livello di astrazione. Come è stato evidenziato da Agostino nel *De Magistro* (con una posizione analoga a quella di Aristotele – cfr. par. 1), le parole scritte «sono segni di quelle che si pronunciano con la voce» e dunque la loro differenza è che «quelle sono visibili, queste udibili».⁵⁹ E il bambino – nel momento in cui si cimenta con l'acquisizione della scrittura – incontra delle difficoltà legate al passaggio all'astrazione tipica

⁵⁴ L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987 (1ª ed. 1978), p. 168.

⁵⁵ Cfr. G. Pinto, *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 4.

⁵⁶ Cfr. J. Bruner, *Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica*, in *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, L. Camaioni (a cura di), Bologna, il Mulino, 1978, pp. 75-112.

⁵⁷ L'adulto, insomma, può essere definito come un “facilitatore” dell'apprendimento. A questo proposito v. la nozione di “zona di sviluppo prossimale” introdotta da Vygotskij (cfr. L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, p. 124 ss.) e ripresa da Jerome Bruner, per il quale essa consiste «in the child's capacity to use hints, to take advantage of others' helping him organize his thought processes until he can do so on his own. By using the help of others, he gains consciousness and perspective under his own control, reaches “higher ground”» (J. Bruner, *In Search of Mind. Essays in Autobiography*, New York, Harper & Row, 1983, pp. 139-140).

⁵⁸ C. Cacciari, *Psicologia del linguaggio*, Bologna, il Mulino, 2011² (1ª ed. 2001), p. 95.

⁵⁹ Agostino, *De Magistro*, A. Canilli (trad. it.), *Il Maestro*, Milano, Mursia, 1993, p. 67.

del linguaggio scritto, proprio perché quest'ultimo non è pronunciato ma solamente pensato e, di conseguenza, si crea una cosiddetta "distanza comunicativa" con l'interlocutore.

Il linguaggio scritto prescinde dagli aspetti sonori, prosodici ed espressivi tipici del linguaggio orale, così come dalle interazioni con gli oggetti e con le altre persone – l'oralità si manifesta infatti «nell'intenso scambio tra oratore e pubblico e nello stile additivo, ridondante, con attenti bilanciamenti, altamente agonistico»⁶⁰ – e il bambino deve a poco a poco imparare a prescindere dall'aspetto sensoriale del linguaggio stesso.⁶¹

In particolare, il bambino dai 3-4 anni fino ai 6 recepisce la scrittura come un modello da copiare e a cui far riferimento se vuole entrare a far parte dell'insieme degli scriventi della comunità linguistica a cui appartiene. L'apprendimento della lingua scritta richiede che il bambino sia in grado di integrare i segni scritti, visivi, con i suoni delle parole:⁶² è fondamentale che egli scopra che la parola scritta rappresenta la lingua orale e che si concentri nell'attività di analisi fonologica, la quale, nel caso della scrittura alfabetica, gli consente – una volta acquisita – di individuare la stabilità del rapporto suono-segno e, viceversa, segno-suono.⁶³

A poco a poco il legame intermedio (ossia la lingua parlata) scompare e il bambino deve «astrarre dall'aspetto sensoriale del linguaggio stesso, deve passare al linguaggio astratto, al linguaggio che usa non le parole, ma le rappresentazioni delle parole».⁶⁴ Come mostrano le ricerche, «proprio questa attività del linguaggio scritto, il fatto che questo linguaggio è solamente pensato e non pronunciato, rappresenta le difficoltà maggiori con cui si scontra il bambino nel processo di padroneggiamento della scrittura».⁶⁵

Il bambino deve sviluppare le cosiddette "abilità metafonologiche", termine con cui si intendono solitamente vari processi, a diversi livelli di complessità, che vanno dalla sensibilità per la struttura sonora della parola di tipo più globale (apprezzamento delle rime, capacità di produrne) a raffinate capacità di segmentazione e manipolazione dei singoli fonemi, segmenti sonori che, perché siano stabilmente identificati, presuppongono operazioni di astrazione e categorizzazione di esperienze di percezione acustica caratterizzate da un elevato grado di variabilità ambientale.⁶⁶

In buona sostanza, imparare a leggere e a scrivere una lingua fonico-acustica implica che la lingua stessa sia oggetto esplicito di apprendimento. Per capire che frasi e parole dette si possono scrivere, ossia trasformare in forma grafico-visiva, si deve innanzi tutto prendere coscienza delle parole in quanto parole, segni che hanno significanti fonico-acustici. Ciò è possibile solo se si sviluppano delle capacità metarappresentazionali esplicite.⁶⁷ Se i bambini

⁶⁰ W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, pp. 192-193. Nel parlato, «la quantità di informazione si sviluppa attraverso un processo additivo, poiché una struttura seriale permette al parlante e all'ascoltatore di progredire passo dopo passo senza sovraccaricare la memoria e riducendo la potenziale perdita di informazione» (M. Voghera, *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forme dei testi spontanei*, Roma, Carocci editore, 2017, p. 111).

⁶¹ Anche a livello filogenetico si è verificato un processo analogo, così che, come sottolinea Terrence W. Deacon, «solo con l'invenzione, nella storia, della scrittura, il linguaggio ha goduto una parziale indipendenza da questo sostegno non linguistico» (T. W. Deacon, *La specie simbolica. Coevoluzione di linguaggio e cervello*, Roma, Giovanni Fioriti Editore, 2001 (1^a ed. 1997), p. 35).

⁶² Cfr. D. Brizzolara, *Imparare la lingua scritta*, in *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, L. Camaioni (a cura di), Bologna, il Mulino, 2001, pp. 215-252, p. 241.

⁶³ Nel caso di persone con disturbi dell'output o dell'input linguistico (come, ad esempio, i soggetti anartrici o i sordi congeniti), il codice scritto può sì essere appreso, anche se con importanti limitazioni, grazie allo sviluppo di una sorta di codice linguistico interno (cfr. D. Brizzolara, *Imparare la lingua scritta*, p. 237).

⁶⁴ Cfr. L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, p. 154.

⁶⁵ Id., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza, 1990 (1^a ed. 1934), p. 258.

⁶⁶ Cfr. D. Brizzolara, *Imparare la lingua scritta*, p. 227.

⁶⁷ Cfr. D. Gargani, *Filosofia del linguaggio e ontogenesi del significato*, Roma, Aracne editrice, 2021, p. 385.

non potessero parlare di parole, se non riuscissero a operare una qualche distinzione tra segni e rappresentazioni e realtà, non potrebbero imparare a scrivere le parole perché non avrebbero idea di cosa esse siano. Lo sviluppo delle capacità metarappresentazionali esplicite è quindi la condizione di possibilità perché si sviluppi una lingua scritta. A sua volta, lo sviluppo della lingua scritta contribuisce allo sviluppo di competenze metalinguistiche riflessive avanzate.⁶⁸

3.2. *Lo sviluppo di un continuum metalinguistico*

Quando parliamo di abilità metafonologiche (cfr. par. 3.1.) ci poniamo già a un livello piuttosto avanzato di consapevolezza metalinguistica, per la precisione a quel livello che – secondo il modello proposto da Uta Frith⁶⁹ – corrisponde alla seconda tappa dell'apprendimento della lettura da parte dei bambini.

La prima tappa è detta logografica (o pittorica) ed è quella in cui il bambino (fino ai 5-6 anni) – analogamente a quanto fa per altri stimoli visivi (volti, oggetti ecc.) – prova a riconoscere le parole basandosi sui loro tratti visivi e in poco tempo riesce a riconoscere il suo nome, il suo cognome, altre parole di uso familiare e qualche marchio pubblicitario dalla forma visiva rilevante (ad esempio quello della *Coca Cola* o della *Lego*). L'ampiezza di questo lessico, per dir così, pittorico varia considerevolmente da bambino a bambino: si tratta evidentemente di una pseudo-lettura, in cui il bambino non codifica la struttura della parola, ma riconosce le parole per i loro aspetti grafici come la lunghezza del segmento, le particolarità visive dei grafemi, l'estensione dei segni grafici verso l'alto o il basso.

Segue poi la tappa detta alfabetica (intorno ai 6-7 anni), in cui il bambino impara ad associare a ogni sequenza di lettere la pronuncia corretta secondo una procedura sistematica di conversione grafema-fonema, soprattutto nel caso di lingue particolarmente “trasparenti” come l'italiano. In questa fase il bambino acquisisce la consapevolezza – e si tratta di una consapevolezza di tipo metalinguistico-riflessivo – del fatto che le parole sono composte da sillabe e fonemi che possono essere ricombinati anche in altri modi.

Si tratta di un atteggiamento di riflessione esplicita nei confronti del linguaggio e del suo uso, a cui segue una terza tappa, detta ortografica, in cui la segmentazione e la conversione grafema-fonema sono ormai acquisite e il bambino conosce la struttura di un ampio repertorio di parole. La consapevolezza metalinguistica raggiunta dal bambino non costituisce soltanto il raggiungimento di un certo livello di astrazione ma – a un'analisi più attenta – l'esito di un percorso metacognitivo che era iniziato, a livello inconscio, molto tempo prima. In sostanza, si può ipotizzare un *continuum* in cui linguaggio e metalinguaggio nascono e si sviluppano insieme e fanno parte (cfr. par. 3.1.) di un comportamento metarappresentazionale, inizialmente inconscio e poi esplicito e intenzionale, che accompagna lo sviluppo del bambino e che costituisce uno dei tratti più tipici dell'essere umano.

Fin dai primi mesi di vita il bambino è portato, in maniera del tutto naturale, a collegare le parole che ascolta (per lui semplici segmenti fonici) con gli oggetti, le entità che lo circondano. A partire dai 10-12 mesi, inizia a denominare tali oggetti ed entità. Il nome viene percepito come una sorta di “proprietà” della cosa, al punto che – a partire dai 18 mesi circa, il periodo noto come “esplosione” del linguaggio – il bambino non chiede come si chiama una determinata cosa ma formula domande come *Che cos'è questo?*, *Che cos'è quello?*, mettendo in evidenza un aspetto che era tipico della logica arcaica, ossia la coalescenza tra il nome e la

⁶⁸ Cfr. *Ibidem*.

⁶⁹ U. Frith, *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*, in *Surface Dyslexia*, K. E. Patterson *et al.* (eds.), Hove, Erlbaum, 1985, pp. 301-330.

cosa, per cui per il bambino «l'essere dell'oggetto e il nome di esso si fondono perfettamente: egli nel nome e mediante il nome *possiede* l'oggetto». ⁷⁰

Nel momento in cui il bambino si pone come un soggetto di fronte a un oggetto, quindi nel momento in cui percepisce sé stesso come un'entità individuale staccata dal mondo delle cose che lo circondano, egli sta già facendo i primi passi verso il costituirsi della sua coscienza riflessiva e metalinguistica. ⁷¹ In questa sede – seguendo la distinzione concettuale e terminologica elaborata da Antoine Culioli tra attività epilinguistica inconscia e attività metalinguistica consapevole ⁷² – proponiamo una definizione “a maglie larghe” della riflessività e metalinguisticità. ⁷³ In sostanza, ipotizziamo l'esistenza, sia a livello cognitivo che evolutivo, di un *continuum* che va dai comportamenti cosiddetti epilinguistici, ossia dai

comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas (et n'ont jamais été [...]) contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle des règles d'organisation ou d'usage de la langue ⁷⁴

fino alle vere e proprie attività metalinguistiche coscienti, ossia

1 – les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2 – les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera alors d'*activités métaphonologiques*), syntaxique (*activités métasyntaxiques*), sémantique (*activités métasémantiques*) ou pragmatique (*activités métapragmatique*). ⁷⁵

Il bambino presenta dunque un *continuum* che va dalle prime attività riflessive e inconsapevoli, dalle sue prime attività imitative, alle sue prime parole fino alle riflessioni esplicitamente metalinguistiche legate a un vero e proprio percorso di riflessione sulla lingua e sulle sue proprietà. Il bambino nella cosiddetta media infanzia (dai 4 agli 8 anni) diventa consapevole che il suo rapporto con la lingua va oltre la produzione e comprensione di frasi e

⁷⁰ Sottolineato nel testo. E. Cassirer, *Filosofia delle forme simboliche*, vol. III, *Fenomenologia della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1966 (1^a ed. 1923), p. 160. Come afferma anche Vygotskij, «alla domanda se si può sostituire il nome di un oggetto con un altro, ad esempio chiamare inchiostro la mucca e l'inchiostro mucca, i bambini rispondono che è del tutto impossibile perché con l'inchiostro si scrive e la mucca dà il latte. Il trasferimento di un nome significherebbe il trasferimento delle proprietà di una cosa all'altra, tanto è stretto e indissolubile il legame tra le proprietà della cosa e il suo nome» (Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, p. 342).

⁷¹ Ricordiamo – come ha messo in evidenza Charles F. Hockett – che la riflessività (*reflexiveness*) è una delle proprietà semiotiche cruciali del linguaggio, per cui non solo «in a language, one can communicate about communication», ma «a tempting alternative to this property is “universality”», nel senso che «in a language one can communicate about anything» e che «reflexiveness would obviously follow from universality» (Ch. F. Hockett, *The Problem of Universals in Language*, in *Universals of Language*, J. H. Greenberg (ed.), Cambridge (Mass.), The M.I.T. Press, 1963, pp. 1-22, p. 10). La riflessività rientra dunque tra le caratteristiche universali e specifiche del linguaggio umano a partire dalle attività di riflessione spontanea, non cosciente e non sistematica già presenti nei bambini piccoli (attività epilinguistica) fino alle riflessioni più consapevoli ed esplicite volte a riflettere sulla lingua (attività metalinguistica) (cfr. A. Culioli, *La formalisation en linguistique*, «Cahiers pour l'analyse», 9, 1968, pp. 108-117).

⁷² Cfr. *Ivi*.

⁷³ Cfr. G. Basile, *Imparare a parlare, imparare a scrivere. Dalle parole “parlate” alle parole scritte*, in *Lingue e contesti. Studi in onore di Alberto M. Mioni*, M. G. Busà, S. Gesuato (a cura di), Padova, Cleup, 2015, pp. 763-775.

⁷⁴ J. É. Gombert, *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990, p. 27.

⁷⁵ Sottolineato nel testo. *Ibidem*.

che la lingua può essere utilizzata per usi e giochi linguistici consapevoli. In particolare, nel caso della scrittura, il passaggio dalla fase epilinguistica a quella della consapevolezza metalinguistica vera e propria è decisiva, proprio perché l'attività di scrittura prevede una «connaissance consciente et le contrôle délibéré de nombreux aspects du langage».⁷⁶

Nel caso delle lingue che posseggono una scrittura alfabetica – in maniera particolare – il bambino, oltre alle abilità metafonologiche che gli consentono di utilizzare strategie di conversione segno-suono e suono-segno, deve sviluppare anche altre competenze. In primo luogo egli deve sviluppare la consapevolezza della linearità della lingua scritta: sia il parlato che lo scritto sono lineari ma, nel caso del parlato, la linearità è una necessità biologica connessa ai limiti imposti dal nostro apparato fonatorio che ci impedisce di pronunciare due suoni alla volta; per quanto riguarda lo scritto, invece, la linearità è una caratteristica convenzionale e culturale e non esiste una direzione unica in cui essa può trovare espressione.

Inoltre, a differenza del parlato che si configura come un'attività del tutto naturale e fisiologica dell'essere umano, nel caso della scrittura abbiamo a che fare con un'attività di tipo tecnologico che richiede, da un lato, uno spazio bianco (o di un altro colore), uno sfondo di qualche tipo (un foglio di carta, di stoffa, una pergamena, un vetro, un muro ecc.), su cui i segni scritti devono essere collocati in modo tale da poter essere letti;⁷⁷ dall'altro, l'uso di una serie di strumenti quali penne a sfera, stilografiche, matite, o pennelli per tracciare tali segni.

Il ricorso a siffatte tecnologie non è semplicemente un aiuto esterno, ma comporta (cfr. par. 2) una rivoluzione delle strutture cognitive dell'essere umano, nel senso di una oggettivazione stabile di operazioni della mente che – proprio grazie alle suddette tecnologie – diventano pubbliche e intersoggettive. Infine, si ha il passaggio da un ambito esclusivamente sonoro a uno spazio che può essere o solo visivo oppure visivo e sonoro (o anche tattile, od olfattivo) insieme.

4. Conclusioni

Al termine di questo nostro percorso vogliamo richiamare l'attenzione sul fatto che né parlare né scrivere – come abbiamo visto nel par. 2 – sono necessari all'essere umano. Nel momento in cui l'oralità o la scrittura diventano parte integrante della vita e dell'esperienza umane, la scelta del mezzo da usare per la comunicazione comporta il determinarsi di due, per dir così, mondi significativi diversi. Sebbene sia lo scritto che il parlato possano essere usati per ogni bisogno comunicativo, noi – come ha messo in evidenza Douglas Biber⁷⁸ – di fatto non usiamo le due forme in maniera intercambiabile, ma la scelta dell'una o dell'altra modalità è legata a situazioni comunicative diverse. Lingua parlata e lingua scritta sono funzionalmente diverse nel senso che “significano” in modi diversi.

Innanzitutto, è diversa la sostanza dell'espressione, essendo costituita da materiale fonico-acustico nel caso del parlato e da materiale grafico-visivo nel caso dello scritto. Diverse sono poi le condizioni e le situazioni di enunciazione che caratterizzano il parlato rispetto allo scritto, con la conseguenza che questi ultimi si rapportano in maniera diversa al *continuum* di tutto ciò che è dicibile, pensabile, esprimibile, ecc., creando – come sosteneva Saussure (cfr. par. 1) – due distinti sistemi di segni. Lingua parlata e lingua scritta, di fatto, impongono delle griglie diverse all'esperienza e, per dir così, creano realtà diverse.

⁷⁶ Ivi, pp. 246-247.

⁷⁷ Cfr. R. Harris, *Semiotic Aspects of Writing*, in *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, H. Günther, O. Ludwig (eds.), Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1994, pp. 41-48, p. 46.

⁷⁸ Cfr. D. Biber, *Variation across Speech and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Fino a pochi decenni or sono siamo stati abituati a pensare che – molto schematicamente – la scrittura creerebbe un mondo di cose, di prodotti e il parlato un mondo di avvenimenti.⁷⁹ La pianificazione propria dello scritto è indubbiamente diversa da quella del parlato: in sintesi, nel caso dello scritto tendiamo ad avere una visione sinottica della realtà, che definisce il suo universo come “prodotto” piuttosto che come processo. Nel caso del parlato si ha una visione dinamica della realtà, in cui i fenomeni, per dir così, non esistono, ma “accadono”, sono interni al processo di enunciazione e interagiscono tra loro in un flusso dinamico e progressivo.⁸⁰

Tale schematizzazione oggi non è più così netta. Pensiamo – solo per fare un esempio – alle nuove possibilità comunicative e di scambio di informazioni che si sono create da una trentina d’anni a questa parte grazie a Internet, tant’è che si parla di comunicazione mediata dal computer (CMC) come di un nuovo genere testuale, con delle sue specifiche modalità, in sostanza caratterizzato dalla commistione di aspetti tipici dell’oralità e aspetti tipici della scrittura. A questo proposito si parla di “scritto trasmesso”⁸¹ o, prendendo come esempio l’italiano, di “italiano digitato”.⁸²

In conclusione, siamo di fronte alla combinazione di più codici, verbali e non verbali: si pensi, ad esempio, agli *emoticons*. Oggi si parla di multimodalità per sottolineare il fatto che la comunicazione avviene attraverso diversi modi, attraverso l’utilizzo di diversi codici e di diversi canali, laddove «i modi sono i mezzi forgiati socialmente per rendere manifesto il significato»: ⁸³ in sostanza, non esiste un’unica modalità di comunicazione, o meglio non esistono soltanto la modalità scritta e quella parlata della comunicazione verbale, ma la comunicazione in generale si realizza attraverso molti modi, anche modi propri di codici non verbali.⁸⁴ In particolare, le nuove forme di scrittura legate alla tecnologia digitale sono caratterizzate dall’interattività e velocità dei messaggi, dalla sincronicità e simultaneità degli scambi comunicativi, e, in generale, da una minore pianificazione, da una maggiore frammentazione, da una testualità meno coesa rispetto alla scrittura tradizionale. Le nuove tecnologie della comunicazione interpersonale sono diventate i forum di discussione, le chat verbali, i servizi di *instant messaging*, i blog, i messaggi con WhatsApp, gli sms, ecc. Gli scambi scritti, o meglio digitati, tra gli utenti sono fortemente interattivi e possono essere

⁷⁹ Cfr. M. A. K. Halliday, *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992 (1^a ed. 1985), p. 167.

⁸⁰ Ciò si verifica in particolare nel caso del cosiddetto “parlato prototipico” come è stato ribattezzato da Giovanni Nencioni il parlato-parlato, ossia il parlato spontaneo (detto anche “in situazione”) tipico di una normale conversazione a faccia a faccia, non preparata prima a tavolino – cfr. G. Nencioni, *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, «Strumenti critici», 29, 1976, pp. 1-56.

⁸¹ P. D’Achille, *L’italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino, 2010.

⁸² Cfr., tra gli altri, E. Pistolesi, *Il parlare spedito. L’italiano di chat, e-mail, SMS*, Padova, Esedra, 2004 e L. Serianni, *L’italiano. Parlare, scrivere, digitare*, Roma, Treccani, 2019. In sostanza, «the mode of CMC, as a communication medium, is neither simply speech-like nor simply written-like. Though CMC bears similarities in its textual aspects [...] to written discourse, it differs greatly in others [...]. Taken together, these similarities and differences make clear the complexity of CMC as a mode of communication» (S. J. Yates, *Oral and Written Linguistic Aspects of Computer-Conferencing*, in *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, S. C. Herring (ed.), Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 1996, pp. 29-46, p. 46).

⁸³ G. Kress, *Multimodalità in aula: costruire il senso parlando, scrivendo e con altri modi*, in *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell’ora di lezione*, M. Voghera, P. Maturi, F. Rosi (a cura di), Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 37-50, p. 41.

⁸⁴ A tal proposito è più opportuno usare il termine “multimedialità”, con riferimento ai diversi mezzi e ai diversi strumenti, quali i social media, che si utilizzano per comunicare (cfr. L. Bollini, *Multimodalità vs. multimedialità*, «Il Verri», 16, 2001, pp. 144-148).

sincroni (come nel caso delle chat di WhatsApp o dei servizi di *instant messaging*) o asincroni (come nel caso delle mail o dei blog).

Possiamo insomma affermare – per riprendere la citazione di Italo Calvino riportata in esergo – che sia nel caso del parlato che dello scritto, come pure nel caso delle nuove forme di comunicazione digitali e multimodali, ci serviamo di “fragili ponti di fortuna” gettati nel vuoto per tentare di “dare senso al mondo”, per entrare in qualche modo nell’universo del senso.

Giornaledistoria.net è una rivista elettronica, registrazione n° ISSN 2036-4938.

Tutti i contenuti pubblicati in questa rivista sono Copyright degli autori e, laddove non diversamente specificato, sono rilasciati con licenza Creative Commons: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Per ogni utilizzo dei contenuti al di fuori dei termini della licenza si prega di contattare l'autore e/o la Redazione, al seguente indirizzo email: redazione.giornaledistoria@gmail.com