

SULLE ALI DELLE STORIE

SGUARDI DIVERSI
SULLA LETTERATURA
PER L'INFANZIA

A cura di Michela Chicco





IPRASE
Istituto provinciale per la ricerca
e la sperimentazione educativa

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 – fax 0461 499266
iprase@iprase.tn.it - iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Angelo Paletta (Presidente)
Gabriella Agrusti
Matteo Lancini
Francesca Mussino
Roberto Ricci
Giuseppe Rizza
Alessandro Rosina

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione: dicembre 2024

Realizzazione grafica e stampa:
Tipografia Nuove Arti Grafiche – Trento

ISBN 978-88-7702-546-3

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce risorse> pubblicazioni>volumi

IPRASE per l'ambiente



Questo prodotto è composto da materiale che proviene da foreste ben gestite certificate FSC®, da materiali riciclati e da altre fonti controllate.

SULLE ALI DELLE STORIE

SGUARDI DIVERSI SULLA LETTERATURA
PER L'INFANZIA

A cura di Michela Chicco



Indice

Premessa	7
<i>Luciano Covi</i>	
Introduzione	9
<i>Michela Chicco</i>	
Letteratura per l'infanzia e lavoro critico: una possibile, "altra" storia. Appunti e riflessioni	13
<i>Pino Boero</i>	
Allenare alla lettura. Crescere bambini e ragazzi come lettori	27
<i>Alice Bigli</i>	
La parola di poesia. La fame di Pierluigino	33
<i>Roberto Piumini</i>	
Leggera, obliqua, imprevedibile: l'infanzia raccontata nelle pagine illustrate, fra tenerezza e alterità. Tenerezza: riconoscimenti, abbracci, fragilità e umorismo negli albi illustrati	45
<i>Marcella Terrusi</i>	
Le immagini nascono dall'acqua	57
<i>Alessandro Sanna</i>	
Repertori narrativi e costruzione dell'Immaginario	61
<i>Marco Dallari</i>	
Una giugola è una lucciola che fa il giullare. Quando la parola teatrale si fa immagine	75
<i>Giorgio Scaramuzzino</i>	
Profilo degli Autori	83

Premessa

di Luciano Covi

Considerata da sempre la “cenerentola” della produzione letteraria, negli ultimi decenni la letteratura per l’infanzia ha acquisito sempre maggiore dignità e riconoscimento. L’aumento della produzione editoriale rivolta all’infanzia e all’adolescenza, l’attivazione di corsi dedicati nei percorsi universitari per futuri insegnanti e lo sviluppo di un interesse accademico e non, hanno portato a una maggiore attenzione attorno al tema della letteratura rivolta al pubblico più giovane. Si contano sempre più, inoltre, negli ultimi decenni, i premi, i festival della lettura, i riconoscimenti per autori, illustratori, traduttori ed editori.

Il seminario *Sulle ali delle storie. Sguardi diversi sulla letteratura per l’infanzia*, che si è svolto a Trento a fine settembre 2023, ha voluto fornire il proprio contributo a questo dibattito proponendo “sguardi diversi”, esperienze e riflessioni a partire da punti di vista e prospettive differenti: la narrazione poetica, l’illustrazione e la parola teatrale. Per ciascuno dei tre linguaggi, è stata proposta la visione dell’*artista* – di volta in volta scrittore, illustratore, attore – e quella del *critico*, in un’ottica di dialogo, di ricerca e costruzione della relazione educativa, con un’attenzione specifica all’ambito didattico.

Parola, immagine, narrazione, immaginario, relazione, lettura sono state dunque le parole chiave che hanno fatto da sfondo a questa giornata dedicata alla letteratura per l’infanzia, e rivolta prioritariamente agli insegnanti della Scuola dell’Infanzia, della Scuola Primaria e della Scuola secondaria di Primo grado. Secondo una prospettiva, quindi, longitudinale rispetto ai diversi ordini di scuola, poiché se è vero che il piacere della lettura va promosso nei bambini fin da piccolissimi attraverso la lettura da parte delle figure parentali, nondimeno in seguito deve essere fatto oggetto di un’attenta progettazione didattica e metodologica in ambito educativo. I dati generali sulla lettura nel mondo e, per quanto ci riguarda più da vicino, in Italia (ISTAT, 2022) non sono molto incoraggianti, ma un dato positivo viene proprio dai

giovani che nel 2022 costituiscono la quota maggiore dei lettori, con punte più elevate specialmente tra gli 11 e i 14 anni¹.

Il ruolo della scuola, quindi, può e deve essere quello di valorizzare e implementare ulteriormente questo trend promuovendo negli studenti e nelle studentesse la lettura e la letteratura, anche in sinergia con gli altri attori del territorio (biblioteche, teatri, ecc.), secondo un virtuoso “sistema formativo integrato”.

¹ Nel 2022 solo il 39,3% di persone di 6 anni e più hanno dichiarato di aver letto nell'ultimo anno almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali (dato in calo rispetto ai due anni precedenti). Ma un dato positivo viene dalla lettura giovanile: l'analisi per fasce di età, infatti, evidenzia nel 2022 che i giovani fino ai 24 anni costituiscono la quota maggiore dei lettori, con punte più elevate specialmente tra gli 11 e i 14 anni (57,1%). [ISTAT, *Lettura di libri e fruizione delle biblioteche*, Anno 2022, in *Statistiche Today*, 18 maggio 2023, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf].

Introduzione

di Michela Chicco

Non siamo nati per leggere.

Questo l'incipit con il quale Maryanne Wolf, neuroscienziata cognitivista americana, studiosa di psicolinguistica dello sviluppo del cervello nella lettura, introduce il tema nel suo volume *Proust e il calamaro. Storia del cervello che legge*¹. Secondo la scienziata, il cervello umano non è naturalmente predisposto per la lettura, ma la sua enorme plasticità permette di stabilire tra le strutture preesistenti nuove connessioni neuronali, le quali incidono sul cervello modificandolo definitivamente sia dal punto di vista fisiologico che intellettivo. Ciò comporta che *cosa* pensiamo e *come* lo pensiamo siano in gran parte frutto di intuizioni e associazioni connesse con le nostre letture. Analogamente David Swinney, scienziato cognitivo, riferendosi al sistema semantico afferma che mentre leggiamo mettiamo in atto, oltre alla decodifica della parola, anche tutta una serie di associazioni meno frequenti, la cui ricchezza dipende dal patrimonio di nozioni che abbiamo accumulato nel tempo. Ne consegue che – afferma Wolf – chi disponga di un ricco repertorio di parole e di relative associazioni, possa ricavare dalla lettura e dalle conversazioni esperienze molto diverse da quelle di chi possieda un numero limitato di parole e concetti².

Questo aspetto risulta di grande rilevanza in ambito educativo poiché richiede agli insegnanti di mettere in atto una serie di scelte metodologiche e di azioni didattiche volte a stimolare e ampliare la costruzione di un ampio bagaglio culturale. Le *Linee guida dei Piani di Studio provinciali* del primo ciclo mettono in evidenza come le attività di “Leggere, analizzare e comprendere testi” si pongano come competenza essenziale e imprescindibile, sia per l'alunno sia per il cittadino che, in una prospettiva di partecipazione attiva alla vita sociale, possa essere in grado di orientarsi nella molteplicità dei flussi comunicativi, di raccogliere le informazioni di cui ha necessità, di valutarle con spirito critico, di selezionarle e di confrontarle, dimostrando

¹ Wolf, 2012, p. 9.

² Ivi, p. 15.

livelli di autonomia e di consapevolezza sempre maggiori³. Compito della scuola in questo ambito, quindi, deve essere quello di progettare percorsi sistematici e a lungo termine di formazione di futuri lettori, promuovendo tutta una serie di attività mirate a suscitare il piacere della lettura, a sostenere la familiarità con i libri – nella loro versione integrale –, favorendo l’incontro con una varietà di testi, con la parola ma anche con l’immagine in modo da promuovere lo sviluppo del dialogo e della creatività.

E proprio di *testo, parola e immagine* si è dialogato nel corso del seminario *Sulle ali delle storie. Sguardi diversi sulla letteratura per l’infanzia*, che ha visto una platea composita formata da insegnanti di diversi ordini di scuola, dirigenti scolastici, studenti universitari, librai, genitori. Nello specifico, la giornata ha proposto una riflessione originale relativamente ad alcune sfaccettature relative al tema della letteratura per l’infanzia, secondo visioni e punti di vista differenti, da quello dello studioso e del saggista, a quello dell’artista, dello scrittore e dell’attore; i diversi contributi – di taglio originale nella sostanza e nella forma ma tutti riconducibili a un quadro unitario – vengono riportati nel volume secondo l’ordine di presentazione al seminario. Nelle righe che seguono si intende infine sintetizzare, brevemente e senza pretesa di esaustività, il contenuto delle sette relazioni esposte nel corso della giornata ed evidenziarne i principali elementi di interesse.

Con la sua relazione dal titolo *Letteratura per l’infanzia e lavoro critico: una possibile, “altra” storia*, Pino Boero introduce i lavori della giornata ripercorrendo i momenti principali che hanno definito la storia della letteratura per l’infanzia, proponendone una lettura critica originale, a partire dall’importanza del ruolo che le storie della nostra infanzia hanno avuto nel contribuire alla nostra formazione come lettori, e dalla consapevolezza che il solo ricordo di queste letture possa farci evocare momenti piacevoli ed emozioni. Per un periodo lungo e complesso la letteratura (specialmente quella rivolta ai bambini) è stata vista e vissuta unicamente in un’ottica didattica – se non educativa o morale –, finalizzata quindi prioritariamente a istruire o educare, anziché a fornire un luogo di esplorazione interiore, conoscenza di sé e relazione con l’altro. Considerata in passato come letteratura di *serie B* – per usare le parole di Rodari –, in cui i testi dedicati ai bambini venivano indicati come “bambinate”, negli ultimi quarant’anni si è assistito a un sempre maggiore riconoscimento dell’importanza del testo letterario per l’infanzia di qualità per la formazione della persona. L’aumento del numero delle riviste di settore, la fondazione di librerie dedicate, la nascita di percorsi di studio e di fiere specializzate hanno favorito la nascita di occasioni di confronto e di dialogo anche a livello internazionale. Ma la strada per far sì che la lettura dedicata ai più piccoli trovi il suo fine nell’emozione e nel piacere della scoperta è ancora lunga.

Alice Bigli riprende, sotto forma di intervista, la sua relazione dal titolo *Allenare alla lettura. Crescere bambini e ragazzi come lettori*. Si sofferma in



³ PAT, 2009, pp. 44.

particolare sull'importanza di promuovere il piacere della lettura – che non deve essere visto come il punto di partenza ma di arrivo – fin dalla prima infanzia, e sulla necessità di una formazione continua degli insegnanti e dei genitori per favorire una cultura della lettura e della narrazione fin da piccoli. Suggerisce quindi di mettere in pratica quelli che definisce come 'pilastri' dell'educazione alla lettura e, al contempo, offre una serie di spunti e indicazioni per formare lettrici e lettori per la vita.

Roberto Piumini, nel suo *La parola di poesia. La fame di Pierluigino*, propone una riflessione sull'importanza della poesia narrativa, evidenziandone le caratteristiche di oralità e di esperienza coreutica e teatrale, e focalizzandosi poi sull'importanza formativa di ascolto, lettura e scrittura del testo poetico e nello specifico delle filastrocche. Attraverso la lettura di filastrocche e giochi di parole svolta nel corso del seminario, Piumini ha evidenziato come l'alternarsi di suono, ritmo, rime, assonanze e consonanze tipico della filastrocca, la renda uno degli strumenti privilegiati per favorire un primo approccio dei bambini al testo poetico. Intesa come luogo di incontro dei giochi del corpo con i giochi di parole, la filastrocca, insistendo sul linguaggio, ben si adatta quindi a una certa ironia, alla burla, allo scherzo. Inoltre, mediante la rima - uno dei suoi tratti distintivi -, il bambino si avvicina alla musicalità del suono del verso, che con i suoi ritmi alternati facilita la memorizzazione della filastrocca stessa. La filastrocca, nell'avvicinare la sostanza delle cose alla corporeità, sa essere irriverente e ironica al tempo stesso, e quando il bambino cresce, la filastrocca, da gioco con suono e corpo, passa a giocare con il senso e diventa poesia.

Il contributo di Marcella Terrusi, *Leggera, obliqua, imprevedibile: l'infanzia raccontata nelle pagine illustrate, fra tenerezza e alterità*, richiama nel preambolo la scarsa considerazione assegnata, in ambito educativo e pedagogico, agli aspetti relativi al corpo e alla corporeità nel suo complesso, nonostante secondo scrittori, filosofi e pedagogisti l'educazione sia da ricondurre a fatti concreti, a esperienze e processi che coinvolgono appieno la corporeità dei soggetti che si trovano in relazione tra loro. Tra le diverse categorie relative all'ambito educativo, l'autrice si sofferma su quella della *tenerezza*, e sul legame imprescindibile del termine con altri come *cura*, *inclinazione verso l'altro*, *accoglienza*, *accettazione dei limiti propri e altrui*, *incontro*... tutti elementi imprescindibili per una sana relazione educativa. Questi legami vengono portati all'attenzione del lettore attraverso una carrellata di albi illustrati per bambini, dei quali Terrusi riporta con dovizia di particolari gli aspetti prioritari.

Alessandro Sanna, nell'intervista che lo vede protagonista, apre le porte del suo mondo, il mondo dell'arte, dell'immagine, della creazione. Come nel corso del seminario ha incantato la platea con un live painting e nel contempo illustrato al pubblico le motivazioni alla base del suo lavoro, così qui racconta di sé e di ciò che l'ha portato a diventare illustratore e narratore. Parla del suo rapporto con i colori e con gli elementi della natura, le tecniche e gli strumenti che privilegia mentre rappresenta i suoi albi illustrati, il ruolo della tecnologia nella creazione dei suoi lavori. Il tutto arricchito dalle immagini

delle illustrazioni prodotte nel corso della performance svolta al seminario.

Nel suo contributo *Repertori narrativi e costruzione dell'Immaginario*, Marco Dallari afferma che la narrazione risponde a un bisogno umano di appartenenza, e pone in evidenza come, nel bambino, la narrazione di storie sia strettamente legata allo sviluppo del gioco simbolico, e come spesso siano proprio i personaggi e le situazioni delle storie a prendere vita nel gioco. L'alternarsi e la combinazione di processi logici – processi lineari, con sequenze temporali e di causa/effetto –, e di processi analogici – generatori di libere associazioni, suggestioni, metafore – tipici della mente umana, permettono al bambino di accedere al mondo delle narrazioni e della letteratura, ad esempio attraverso la dimensione della metafora. Richiamando le parole di Antonio Faeti, Dallari sottolinea anche l'importanza del ruolo, spesso sottovalutato, degli illustratori nello sviluppo del processo narrativo.

Giorgio Scaramuzzino, con la sua relazione *Una giuggiola è una lucciola che fa il giullare. Quando la parola teatrale si fa immagine*, porta il lettore a scoprire le potenzialità della parola teatrale, della parola *detta* anziché *letta*, in grado di suscitare nello spettatore un mondo di immagini, di colori, suoni e ritmo. Si rivolge direttamente alla platea, a un pubblico ben definito composto da insegnanti, e riporta la propria esperienza sia di attore sia di esperto teatrale in attività svolte con i bambini delle scuole primarie. Racconta di come la parola *detta* possieda una forza dirompente la quale, attraverso il suono e la narrazione, è in grado di stimolare in chi l'ascolta quella capacità di immaginare, di fantasticare e di creare immagini senza la quale non è possibile crescere in modo armonico e completo.

Ringraziamenti

Il seminario *Sulle ali delle storie. Sguardi diversi sulla letteratura per l'infanzia* non avrebbe potuto aver luogo senza la preziosa collaborazione di tutto il personale di IPRASE, che ringrazio sentitamente, e senza il costante e fondamentale supporto del collega Bruno Mellarini.

Un particolare ringraziamento ai relatori del seminario per aver messo a disposizione la loro professionalità e competenza, e a tutti i partecipanti all'iniziativa. Grazie, infine, ad Alessandro Sanna, autore delle immagini in copertina e interne al volume, per la gentile concessione.

Bibliografia

Provincia Autonoma di Trento (2009). *Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche. Primo ciclo di istruzione*. Trento
<https://www.vivoscuola.it/content/download/28631/680407/file/Linee%20guida%20-%20primo%20ciclo.pdf>

Wolf M. (2012). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero

Letteratura per l'infanzia e lavoro critico: una possibile, "altra" storia. Appunti e riflessioni

di Pino Boero

Capitolo 1. Prologo. Un titolo doppio

Letteratura per l'infanzia e lavoro critico: una possibile, "altra" storia.

o

Letteratura per l'infanzia e lavoro critico: una possibile, "altra" storia?

Basta un segno di interpunzione e il senso cambia: alla sicurezza del punto fermo si sostituisce l'inquietudine della domanda. Il nostro percorso si muoverà verso la certezza di un approdo critico sicuro o continuerà nel dubbio che questo costituisca solo una tappa di un disordinato fluire interpretativo?

Le certezze della critica

Capitolo 2. Pirandello. Primo "correttivo"

Nella mia ormai lunga e trascorsa storia di professore universitario, quando si accentuava in me il piacere di un'autoreferenzialità tesa a dimostrare che la *Letteratura per l'infanzia* fosse la più completa delle discipline, la più duttile, la più intersecata (è anche vero), mi imponevo la rilettura della novella di Pirandello *L'eresia catara*¹ (ma imporsi Pirandello non è poi una sofferenza) con la vicenda del professor Bernardino Lamis, ordinario di storia delle religioni all'università di Roma, che, in polemica con un collega tedesco reo di aver scritto una *mastodontica monografia* sull'eresia catara citando di sfuggita (e per criticarli) i suoi due *ponderosi volumi* sull'argomento, decideva di dedicare una lezione a contraddire le tesi dell'avversario; normalmente Lamis aveva due soli allievi e il giorno memorabile, a causa di un terribile temporale, neppure uno, ma entrando in aula aveva

la consolazione d'intravedere in essa, così di sfuggita un insolito affollamento, e ne [lodava] in cuor suo i due fidi scolari che evidentemente avevano sparso tra i compagni la voce del particolare impegno con cui il loro vecchio professore avrebbe svolto quella lezione².

¹ Pirandello, 1985, pp. 838–848.

² Idem, p. 846.

Il professore dettava la sua lezione alzando i toni, mostrando tutto lo sdegno possibile contro il collega e la sorpresa di uno dei suoi due allievi era massima quando, venuto a giustificare l'assenza sua e del collega malato, e aperta la porta dell'aula, scorgeva Lamis intento a far lezione a "una ventina di soprabiti impermeabili, stesi qua e là a sgocciolare nella buja aula deserta..."³. Non occorre commento...

Le certezze della critica

Capitolo 3. La memoria. Secondo "correttivo"

L'attività critica, quando non sia viziata da semplice mestiere, mette in luce cultura e preparazione del soggetto, ma a meno di riflessioni specifiche non ci parla degli snodi formativi che hanno contribuito al costituirsi di quella stessa cultura. Rodari – quasi come impegno politico ad evidenziare i suoi "ferri del mestiere" – ci ha raccontato in diverse occasioni le letture, i film, le musiche della sua giovinezza; Antonio Faeti è riuscito a legare la propria storia personale a quelle elaborazioni critiche che hanno fatto di lui il maestro indiscusso di un nuovo modo di leggere la produzione per l'infanzia; Umberto Eco, infine, ha trasformato in romanzo⁴ il recupero di memoria del suo protagonista fra libri, fumetti, testi musicali della giovinezza. I tre intellettuali non hanno avuto remore a ricordare i loro libri dell'infanzia e li hanno, anzi, posti al centro del loro percorso formativo, della costituzione del loro stesso immaginario. Se guardo, ad esempio, al microcosmo della mia formazione – si perdonino le autocitazioni – e riprendo in mano i libri di "amena lettura" della mia infanzia che ho avuto la fortuna di conservare, ho modo di riflettere anche su quell'idea di divenire critico che dovrebbe evitarci la passione delle enunciazioni generali, la convinzione di essere arrivati a principi fondativi più perenni del bronzo, di essere approdati a definizioni critiche valide per tutte le stagioni. Non mi commuoverei, ad esempio, davanti alla mamma che in *Alcino* viene assunta in cielo dopo aver cercato per mari e monti e guarito il figlio ingrato che si era dimenticato di lei⁵, troverei anzi retoriche quelle tinte soffuse che illustrano il racconto eppure credo che quella lontana emozione sia rimasta dentro di me e in qualche modo abbia contribuito alla mia formazione di lettore. Ci sono storie che restano impresse per l'inquietudine che suscitano: a undici anni non sapevo, ad esempio, chi fosse Hoffman né cosa potesse significare il suo *bimbo sconosciuto*⁶, ciononostante l'oscura presenza di quel mastro Inchiostro mi colpiva più delle magiche conoscenze che i due bambini protagonisti facevano: responsabilità dell'illustratore certo, ma anche capacità della traduttrice di restituirci il clima romantico e gotico dell'intero racconto.

³ Idem, p. 847.

⁴ Eco, 2004.

⁵ Romiti, Livraghi, 1953.

⁶ Hoffman, 1960.

Un terzo libro della mia infanzia è stato *America in fiamme* di E.A. Knipe⁷, un romanzo che rappresenta assai bene l'epopea della lotta per l'indipendenza americana; nella mia prima lettura giovanile mi avevano colpito altri elementi: la protagonista femminile, il gusto dell'avventura per mare (dall'Inghilterra all'America) e per terra giocato fra personaggi storici come il generale Washington, il senso di appartenenza a una *nuova casa* e a un *mondo nuovo*, che accompagnava la ragazza nella sua crescita, le illustrazioni molto vive. Da "grande" ho fatto qualche ricerca e ho imparato che *America in fiamme* è la traduzione di un romanzo del 1912, *The Lucky Sixpence*, di due americani Emilie Benson Knipe (1870-1958) e Alden Arthur Knipe (1870-1950), che il titolo originale si riferisce alla "monetina d'argento bucata" conservata come portafortuna dalla protagonista e che il pittore Remo Squillantini (1920-1996) viene avvicinato dalla critica a certo realismo americano. Quale lezione ricavare da tutto questo? Non certo quella della riproposta del romanzo a un editore contemporaneo, ma solo la constatazione che ripensare le nostre antiche letture può farci riscoprire l'autenticità e l'emozione di un antico piacere e rinforzarci nel nostro lavoro di trasmissione dello stesso.

Le certezze della critica

Capitolo 4. La memoria, terzo "correttivo"

"C'era un ragazzo che come me amava Sandokan e Mompracem"... vista la presenza al convegno di Marco Dallari illustre accademico ma anche straordinario paroliere⁸ sarebbe fin troppo facile partire, adeguandolo all'uso autobiografico, dall'incipit di una famosa canzone per raccontare una storia che come ognuno avrà capito parte da lontano per arrivare all'odierna stagione "presente e viva". Quell'adolescente che leggeva Salgari nei primi anni Sessanta del secolo scorso ero io e la memoria di quelle letture mi aiuta a parlare di "stile" perché proprio su questo verterà il senso della mia riflessione di oggi sul lavoro critico interno alla letteratura per l'infanzia. Ebbene nessuno dubita ormai che lo stile salgariano derivasse da una mescolanza, talvolta anche piuttosto casuale, di quotidianità lessicali e terminologie settoriali desunte dalle tante riviste di viaggio che riempivano la sua "officina"; mescolanza efficace a dire il vero se le imprese dei suoi eroi davano modo anche ai lettori di "viaggiare" e di confermare involontariamente, che, alla fine di qualche casalinga, infantile impresa, "l'avventura è di carta ma ci insinua l'amore per quei sogni cartacei, per quel mondo labile e precario eppure così stranamente solido nel fluttuare della vita"⁹:

⁷ Knipe, 1957.

⁸ Nei primi anni Ottanta è stato autore di testi come *Sera bolognese* e *La mia città* cantati da *I Nomadi*.

⁹ Magris, 1982, p. 151. L'articolo era uscito sul "Corriere della Sera" del 17 giugno 1980.

E adesso si accorgevano d'essere sul limitare di due mondi: uno, pieno di colore, scintillante, come un prisma da mille sfaccettature; l'altro, grigio, uniforme, oscuro, che degradava verso una notte interminabile. Per questo la tristezza regnava nei loro cuori e gli accarezzati sogni di riposo avevano perduto in un solo punto ogni attrattiva¹⁰.

Avevo quattordici anni, era il mio primo tema delle superiori dal titolo *Una bella esperienza di viaggio* (assurdità: chi fra adolescenti non benestanti poteva vantare esperienze di viaggi tali da poter essere raccontate?) e volevo ben figurare; avevo la testa piena di letture salgariane e conclusi il tema così: "E la mia bella esperienza di viaggio si perdeva in mille colori come in un prisma dalle mille sfaccettature".... Non era un gran finale – lo ammetto – ma forse per un'esperienza di viaggio tutta inventata poteva andar bene e invece alcuni segnacci rossi e blu mi fecero tornare alla realtà della scuola: "troppa fantasia nella conclusione" scrisse l'insegnante... Era vero... in nome della scuola avrei dovuto rinunciare a cercare sull'Atlante De Agostini l'isola di Mompracem, dove avevo trovato Sarawak e Sandakan (sic), avrei dovuto smettere di muovermi fra i corsari del Golfo del Messico dove i nomi propri e quelli geografici avevano maggiori riscontri a partire da Ventimiglia luogo emblematico di un confine nazionale fra Italia e Francia (purtroppo oggi drammatico), ma anche della regione di casa mia... A questo punto mi chiedo perché, nonostante la necessità di un approccio critico "professionale", io abbia sentito il bisogno di radicare questo intervento in una dimensione del tutto personale; una spiegazione forse esiste ed è legata alla necessità di tenere lontane quelle analisi pedagogico-didattiche calate come una cappa piombata sui testi... ma di questo e della scrittura come "stile" parleremo più avanti...

Le certezze della critica

Capitolo 5. La storia, quarto "correttivo"

Occorre che il bambino italiano si affranchi dai libri stranieri e che vengano messi al bando libri come *Alice nel paese delle meraviglie* dominati da "un mondo in cui gli oggetti più ancora delle persone sono sotto l'azione del cloroformio", *Mary Poppins* che "strania i figli dai genitori per creare una sottomissione cieca alla governante" e autori come Perrault e Contessa de Ségur che "impongono ai fanciulli quella visione ironica, scanzonata della vita, che, come sappiamo, poi fruttifica in insanabile scetticismo e in [...] leggerezza di spirito"; Rudyard Kipling, "creatore d'un imperialismo panteista"; James Fenimore Cooper per la sua "corriva apologia di puri-

¹⁰ Salgari, 1961, pp. 160-161. Il romanzo uscì a Milano da Pagani nel 1943 a firma Omar Salgari anche se – come sostiene Felice Pozzo – fu scritto quasi certamente da Livio Carloni alias Luciano de Nardis.

tano”; Louisa May Alcott che “fa della promiscuità dei sessi un canone educativo”; Jack London e Karin Michaëlis nei cui libri “l’obbedienza non esiste”¹¹.

Chi nel 1938 scrive così è Nazareno Padellaro (1892-1980), che, provveditore agli studi di Roma (1935), membro della Commissione per la redazione del testo unico di Stato, autore di *Fascismo educatore*¹², di un *Inno delle scuole al Duce* e di altri saggi inequivocabilmente fascisti, restò direttore generale della Pubblica Istruzione fino agli anni Sessanta: un “transito” dal fascismo all’Italia repubblicana che non gli mise in conto l’aggiornamento delle sue posizioni sui classici stranieri, peraltro già “giustiziate” dalla storia.

Altro esempio quasi paradigmatico della miopia critica che affliggeva chi negli anni Sessanta si occupava di Letteratura per l’infanzia è la recensione che la rivista “Schedario” (allora unica voce in fatto di critica della letteratura per l’infanzia) dedicò a *Le mille e una Italia*¹³ di Giovanni Arpino (1927-1987): lo scrittore, mescolando invenzione e storia, racconta il viaggio di un ragazzo siciliano attraverso la penisola e la trasformazione dello stesso in percorso immaginario tra i grandi personaggi della storia d’Italia e, oltre ai “santi, ai poeti e agli eroi” della nostra storia nazionale, il giovane Riccio incontra i fratelli Cervi, i partigiani delle Langhe, Piero Gobetti e i tanti diversi malati di “febbre della Verità”. Il personaggio di Arpino, insomma, appartiene alla stessa specie dei Pin di Calvino: gli occhi che guardano la storia nel *Sentiero dei nidi di ragno* e nelle *Mille e una Italia* sono occhi adolescenti, che dilatano i particolari, trasfigurano i fatti, invitano all’utopia di un cambiamento radicale. La salutare atemporalità del libro preoccupò i collaboratori della rivista fiorentina “Schedario” che sul numero 50 del marzo-aprile 1961 pubblicarono una recensione che dovrebbe diventare territorio di esercizio lessicale per quanti vogliano occuparsi di critica della letteratura per l’infanzia: per i recensori il libro rappresenta una *novità* – perché i momenti del viaggio di Riccio “non possono essere inquadrati in un’epoca della storia” ma è *didatticamente sbagliato* perché genera confusione nella cronologia storica; l’autore è bravo perché ha una *certa abilità* nella caratterizzazione dei personaggi *anche se* questa caratterizzazione è *incomprensibile* al giovane pubblico. Il fatto, poi, che le forze dell’ordine siano viste storicamente come difensori dei “ricchi” e dei “potenti” diventa un difetto di carattere *etico*. Infine lo stile: qualche volta *mano felice*, ma anche *certa pesantezza* (interessante l’uso *due volte* dell’indeterminato “certa”). Sono passati oltre sessant’anni da questo tipo di schede, è aumentato il numero delle riviste del settore e a dismisura anche in rete sono aumentate recensioni e segnalazioni ma la tentazione di restare nella genericità pare sempre molto forte... meglio restare in superficie e non scontentare nessuno...

¹¹ Padellaro, 1939, pp. 35-42.

¹² Padellaro, 1938.

¹³ Arpino, 1960.

Capitolo 6. La serie B

Nell'autunno del 1978 si svolse a Pescia (Pistoia) uno dei tanti convegni che in quegli anni di fervore critico la Fondazione Collodi dedicava all'opera del "babbo" – per dirla alla toscana – di Pinocchio; io, giovane studioso, dovevo tenere una relazione sul "Giornale per i bambini" dove erano uscite a puntate le avventure del noto burattino e Gianni Rodari, già autore notissimo, presente al convegno, rappresentava per molti dei presenti la continuazione di quella linea costruita sul sorriso, sull'ironia, sull'impegno sociale, purtroppo minoritaria nella letteratura italiana per l'infanzia. In quegli anni avevo pubblicato su una rivista genovese una serie di saggi dedicati ad autori italiani per bambini e ragazzi, Rodari era fra questi e proprio a lui chiesi consiglio per il titolo di un volume che avrebbe dovuto radunarli tutti: "Intitolalo *la serie B* – mi rispose deciso – visto che noi autori per l'infanzia siamo considerati di categoria inferiore come certe squadre di calcio".

Tenni a mente il consiglio non solo per il titolo del libro ma anche per l'approccio critico alla letteratura italiana per l'infanzia che, a differenza di altre letterature europee, aveva sofferto a livello di sviluppo il tardo e difficile processo di unificazione politica e culturale: fra il 1860 e il 1870 il tasso di analfabetismo nel paese era di oltre il 50% (altissimo soprattutto nelle regioni meridionali) e, quasi a cento anni di distanza, nel 1951, l'italiano come lingua nazionale risultava ancora un privilegio di pochi visto che il 14% della popolazione era analfabeta e solo il 18,5% aveva abbandonato il dialetto usando normalmente la lingua nazionale. Nella situazione economica postunitaria la nascente industria editoriale puntò quindi, soprattutto, sulla produzione di libri scolastico-educativi: 149 titoli nel 1846, 608 nel 1863, 149 nel 1872 solo per i primi anni della scuola elementare e i testi narrativi furono l'espedito usato per "addolcire" l'aridità delle nozioni. Non è un caso che Collodi, prima di *Pinocchio* (1881-1883), sia stato il fortunato autore di testi scolastici con protagonista il personaggio di Giannettino che conduce gli scolari a scoprire, magari in maniera simpatica, la grammatica, la geografia del nostro paese e altre nozioni. E non è un caso neppure che Edmondo De Amicis prima del successo di *Cuore* (1886), unico suo "libro per i ragazzi", abbia "colorati" di pittoresco gli innumerevoli suoi viaggi all'estero ed abbia educato una generazione di adulti borghesi a immaginare il piacere della scoperta di nazioni diverse dall'Italia. Sono modi differenti di attivare processi educativi e su questa situazione si crea un paradosso perché i due testi più noti dell'Italia "bambina"¹⁴ sono due testi appunto per l'infanzia, destinati a restare per molti anni unici in un panorama editoriale che non sapeva staccarsi dalla dimensione educativa e anteponeva l'impegno didattico al piacere della lettura. E spesso coloro che ebbero successo grazie proprio a uno o più libri destinati al giovane pubblico, nutrono una

¹⁴ Asor Rosa, 1975, pp. 925-940.

sorta di “ritrosia” davanti alla definizione di “scrittore per bambini”: Collodi, come scrisse a Guido Biagi, era convinto di aver iniziato una “bambinata” (“Ti mando questa bambinata, fanne quel che ti pare; ma, se la stampi, pagamela bene per farmi venir la voglia di seguirla”¹⁵); Ida Baccini si sentiva “prigioniera delle *Memorie di un pulcino*” (“Io sono stata la *vittima* delle *Memorie di un pulcino*. E quantunque abbia tentato, con riuscita non dubbia moltissimi generi letterari, come il romanzo, la novella, la leggenda, la poesia, la storia, il monologo e soprattutto la filosofia pedagogica per i grandi, sono sempre rimasta la *soave*, la *gentile*, la *delicata* scrittrice per i ragazzi”¹⁶) che pure era diventato un best seller.

Sempre a questo proposito, un altro, più recente, caso significativo: nel 2011 Andrea Molesini, scrittore “infantile” con una dozzina di libri all’attivo e Premio Andersen alla carriera nel 1999, passò alla letteratura “adulta” e vinse con il romanzo *Non tutti i bastardi sono di Vienna*¹⁷ la 49ª edizione del Premio Campiello: nessun dubbio che l’ottimo risultato sia stato figlio anche del suo *apprendistato infantile*, ma singolare il fatto che quasi nessuno dei quotidiani, parlando della sua vittoria al Campiello, abbia segnalato la “primitiva” attività dello scrittore; c’è stato chi, anzi, su “Il Sole 24 ore” ha scritto: “La vittoria di Molesini è stata nitida e premia uno scrittore molto attivo nel campo della letteratura per ragazzi *ma all’esordio come romanziere*”, quasi mettendo in evidenza che i testi scritti da Molesini per ragazzi non entravano nelle categorie del “romanziere”. Una scarsa considerazione per una scrittura ritenuta “minore” che - come si è visto - perdura e che forse trova una giustificazione nella stessa incapacità di autori e critici a rivendicare un’appartenenza.

Capitolo 7. *Passaggio di categoria?*

Quando nei primissimi anni Settanta del secolo scorso cominciai a occuparmi della nostra materia e il territorio critico era omogeneo e compatto intorno a una dimensione pedagogico-valoriale, furono i libri fondamentali di Antonio Faeti, *Guardare le figure*¹⁸, *Letteratura per l’infanzia*¹⁹ e moltissimi altri che resero possibile la scoperta del fascino della complessità, l’emersione di ciò che era stato sempre tenuto in disparte, marginalizzato, avvertito magari come inquietante e pericoloso. Non voglio qui ricostruire una storia per certi versi nota e ampiamente affidata alle date che in sede critica sostituiscono e risolvono molti problemi interpretativi. Ricorderò solo in sequenza l’aumento delle riviste del settore, da “Lo specchio del libro

¹⁵ Parenti, 1967, p. 25.

¹⁶ Baccini, 2004, p. 256.

¹⁷ Molesini, 2010.

¹⁸ Faeti, 1972.

¹⁹ Faeti, 1977.

per ragazzi” (1963) di Padova e “Il Minuzzolo” (1965) di Genova, “organo ufficiale” del Centro Studi di Letteratura giovanile del Comune ed espressione della Biblioteca internazionale per ragazzi “De Amicis” aperta in città su modello della Jugendbibliothek di Monaco di Baviera; ricorderò l’apertura a Milano, ad opera di Roberto e Gianna Denti, della prima Libreria dei Ragazzi; lo sviluppo della Fiera internazionale del libro per l’infanzia e la gioventù, che, iniziata in sordina nel ‘64 (28 editori italiani e 10 stranieri), è arrivata oggi ai risultati che conosciamo. Ma un dato mi preme sottolineare ed è quello relativo alla quasi esclusiva presenza femminile al vertice del radicale cambiamento dell’editoria e della letteratura dagli anni Sessanta/Settanta in poi: Rosellina Archinto fonda la Emme Edizioni (1963-1986); Donatella Ziliotto crea presso Vallecchi la collana “Il Martin pescatore” (1958-1965) e presso Salani “Gl’istrici” (1987); Nicoletta Codignola fonda la NIEP (“Nuova Italia Educazione Primaria”, 1976-1981); Gabriella Armando apre le Nuove Edizioni Romane (1977-2016); Patrizia Zerbi con altri dà vita a Fatatrac (1979-1981) e da sola a Carthusia (1987); Loredana Farina fonda con altri la casa editrice La Coccinella e “inventa” i “Libri coi buchi” (1977); Orietta Fatucci dà nuova vita all’Editoriale Libreria di Trieste e con la EL (1974) inizia a costruire un ricco catalogo di libri per l’infanzia e l’adolescenza (oggi Einaudi Ragazzi, EL, Emme); Margherita Forestan e Francesca Lazzarato portano la produzione per ragazzi della Mondadori (1969-2009) ad altissimi livelli qualitativi; la studiosa Carla Poesio (1926-2017), attraverso la sua conoscenza dell’editoria straniera e la sua consulenza alla Fiera di Bologna, apre e allarga i rapporti internazionali della nostra editoria.

A tutto questo, soprattutto dall’istituzione (1998-1999) presso le Facoltà di Scienze della Formazione del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria, si è aggiunto negli anni l’aumento degli insegnamenti di *Letteratura per l’infanzia* che oggi sono presenti in moltissimi Atenei italiani; una crescita, quindi, della ricerca specialistica anche se il meccanismo perverso dei concorsi universitari di fatto obbliga i giovani studiosi a percorsi che privilegino temi generali, valutazioni pratico-pedagogiche piuttosto che monografie sui singoli scrittori e cronache sull’attualità editoriale.



Capitolo 8. Letteratura fra i banchi

Le letture e le antologie scolastiche costituiscono un capitolo a parte nello svolgimento della nostra storia perché troppo spesso nei decenni hanno esibito un significativo campionario di “violenze testuali”: tagli, modifiche e “attenuazioni” capaci di cancellare termini ritenuti inadatti; basti segnalare ciò che è accaduto nelle edizioni per ragazzi e scolastiche a un’opera come *Il sergente nella neve* di Mario Rigoni Stern (1921-2008)²⁰ dove il verbo “bestemmiare” viene sostituito con “imprecare”, “brontolare”, “urlare” e perfino essere “allegro”; vengono eliminati gli aggettivi “nudo/nuda”; viene tagliato il rapido riferimento alle “ragazze calde delle isbe” che accoglievano i nostri soldati. Le opere di “narrativa per la scuola” e le antologie dovrebbero trasmettere a bambini e ragazzi il piacere della lettura e invece diventano veicolo di trasmissione didattica fin dalle articolate definizioni: libro “di lettura e di lingua italiana”, “di antologia e di educazione linguistica”, “di letture con un itinerario programmato di Educazione Linguistica”, di “Grammatica del testo”, fino, magari, ad arrivare alla parola magica, *laboratorio*, che suscita fantasie da alchimisti, immagini di piccoli Galilei attenti a sperimentare, figure di “piccoli chimici” delle parole... Ma sono fantasie, appunto, visto che i costruttori dei nostri modesti *laboratori* in molti casi avvertono della scarsa integrità dei testi letterari presentati: “Per esigenze metodologico-didattiche i brani sono stati, nella quasi totalità, ridotti e adattati”. Dichiarazioni simili dovrebbero far riflettere: i brani letterari (perché di racconti e di poesie si tratta, almeno nella maggioranza dei casi) vengono antologizzati non in funzione del genere, dei modi stilistici, della comprensibilità, ma sulla scorta di quelle esigenze di insegnamento della lingua italiana, che hanno mille giustificazioni meno quella di dover necessariamente asservire il testo letterario all’analisi grammaticale. Nascono così quei macroscopici equivoci che ho segnalato in altra occasione²¹: poesie che, parlando di un bimbo che entra in una bottega di *Frutta erbaggi* (titolo e testo sono di Umberto Saba), diventano, con titolo mutato (il più prosaico *Bottega di frutta e verdura*), pretesto per parlare della frutta di stagione; filastrocche come quella di Rodari dedicata alle *Stelle senza nome*, che, costretta dagli antologisti a rinunciare al primitivo significato di valorizzazione degli umili e dei *diversi*, diventa pretesto per parlare delle stelle e presentare ai bambini i segni zodiacali. Non v’è dubbio, insomma, che gli imponenti apparati di “schede di guida alla lettura”, di “verifica della comprensione del testo”, di “approfondimenti e suggerimenti di lavoro” costituiscano appesantimenti devianti, trasformino il libro in un percorso ad ostacoli e ingigantiscano le eventuali difficoltà della lettura. Anco-

²⁰ Rigoni Stern, 1953. L’edizione in *Letture per la scuola media* di Einaudi è del 1965.

²¹ Boero, 1994, pp. 33-50.

ra una volta il *testo letterario* diventa *pretesto didattico* e il *piacere* del viaggio fra le pagine finisce mortificato all'insegna del *profitto* scolastico. È un segnale preoccupante soprattutto perché persistente nel tempo e capace di trovare sempre nuove forme di affermazione, dall'uso di un numero ridotto di vocaboli alla prevalenza di dialoghi semplificati in nome della "povertà" linguistica delle nuove generazioni come se, invece di contribuire all'arricchimento lessicale e ad una più complessa articolazione del linguaggio, i libri dovessero assecondare l'impoverimento della lingua. Anche questa rinuncia a far crescere attraverso la letteratura è una forma di violenza e giova qui ricordare quanto già Collodi ironizzasse sull'editoria scolastica nella celebre battaglia dei libri di scuola fra Pinocchio e i suoi compagni:

Allora i ragazzi, indispettiti di non potersi misurare col burattino a corpo a corpo, pensarono bene di metter mano ai proiettili, e sciolti i fagotti de' loro libri di scuola, cominciarono a scagliare contro di lui i Sillabari, le grammatiche, i Giannettini, i Minuzzoli, i Racconti del Thouar, il Pulcino della Baccini e altri libri scolastici: ma il burattino, che era d'occhio svelto e ammalizzato, faceva sempre civetta a tempo, sicché i volumi, passandogli di sopra al capo, andavano tutti a cascare nel mare. Figuratevi i pesci! I pesci, credendo che quei libri fossero roba da mangiare, correvano a frotte a fior d'acqua; ma poi dopo avere abboccata qualche pagina o qualche frontespizio la risputavano subito, facendo con la bocca una certa smorfia, che pareva volesse dire: "Non è roba per noi, noi siamo avvezzi a cibarci molto meglio!"²²

Capitolo 9. Xché 6 qi

Riprendo la conclusione del Capitolo 4 e riparlo di lingua, di scrittura e di stile perché sarebbe buona prassi non limitarsi a valutare in superficie contenuti e scorrevolezza del testo ma gioverebbe scavare sotto la crosta delle parole, lì dove più facilmente si nasconde l'inganno della retorica: poco mi interessa la numerosità di trame con adolescenti in crisi, adulti che non capiscono i ragazzi, calamità varie, più mi importa capire attraverso dialoghi e descrizioni quanto, ad esempio, la finta dimensione autobiografica che molti scrittori assumono per dare verosimiglianza alle storie sia un semplice espediente per renderle vendibili o restituisca davvero un itinerario psicologico del protagonista. Personalmente diffido dall'uso ostentato di modi "giovanilistici" ("pallosissima" "dammi il cinque"); non mi piace che nel bel mezzo del testo gli autori piazzino una serie di "messaggini" o di dialoghi in chat per rendere più credibili gli incontri fra ragazzi; non amo quegli eccessi che portarono anni fa un editore a intitolare un bel romanzo

²² Collodi, 1968, p. 103.

per ragazzi *Xché 6 qj*²³; apprezzo poco gli autori che, quasi per far bella figura, pescano in rete le citazioni dei poeti; diffido, infine, di aggettivazioni ed espressioni troppo letterarie per essere autentiche: “sguardi languidi”, “sottile tremore” montare “in groppa al suo destriero” fiondò sul balcone “voce profonda come un buco nero”, “cuore [...] incenerito in fondo al petto”, “notte calda e umida”; in un recente romanzo, poi, un autore molto noto parla di un tè “dolce e setoso”, il rarissimo uso dell’aggettivo “setoso” inteso come simile alla seta mi ha incuriosito ed è bastata una ricerca in rete per accorgersi che l’aggettivo, raro in letteratura, è molto usato negli slogan pubblicitari: dal Bagno Shampoo “Baby Coccole” a una marca di sorbetto alla fragola, a un sanguinaccio...

Capitolo 10. Pecunia non olet

La storia epistolare dei rapporti fra autori ed editori ci mette davanti a una serie di situazioni significative: Collodi manda la sua “bambinata” e chiede all’editore di pagarla bene; Luigi Capuana vede nella scrittura delle fiabe un modo per rimpinguare i suoi introiti di autore (“Vidi che la letteratura infantile era davvero la più remunerativa e anche questo mi incitò a fare un secondo volume di fiabe, il *Raccontafiabe*”²⁴); nel gennaio 1901 Pascoli scrive all’amico Angiolo Orvieto che vorrebbe fare “libri di lettura per le scuole elementari” per “ricavare il nido dove andare a dormire”²⁵; Salgari si suicida spezzando teatralmente la penna contro editori che riteneva l’avessero sfruttato... Insomma si potrebbe scrivere una storia della letteratura per l’infanzia “sub specie pecuniae” e questo per affermare che non trovo scandalose né la corsa degli autori ad essere sempre in libreria né le iniziative a carattere promozionale, mi preoccupa invece il sopravvento che talvolta la *quantità* prende sulla *qualità* mettendo in discussione il principio stesso dell’autorialità: si tratta del fenomeno abbastanza recente del nuovo ruolo che hanno assunto diverse agenzie letterarie che non è quello tradizionale di presentare agli editori e tutelare l’opera di un autore, ma diventa quella di “costruttrici” loro stesse di serie narrative, di “produttrici” di opere collettanee, di “fabbricanti” di “mode” editoriali. Una volta erano gli editori a “leggere” e scegliere gli autori, oggi diverse agenzie sembrano averli sostituiti... Un fenomeno in crescita da monitorare non tanto in nome delle leggi di mercato quanto in ricordo di quella specificità stilistica che rendeva un autore diverso da un altro, consentiva le scelte in base a gusti diversi, in una parola rifiutava l’omologazione del lettore.

²³ Zannoner, 2002.

²⁴ Ojetti, 1946, pp. 234-235.

²⁵ Orvieto, 1979, p. 160.

Capitolo 11. *Il bandolo della matassa*

Non è facile, dunque, trovare il bandolo della matassa e forse qui può aiutarci il Calvino di *La foresta-radice-labirinto*²⁶, fiaba stupenda che mette al centro una foresta dentro cui si smarriscono in rapida successione i diversi personaggi: è una foresta viva che non rispetta le leggi di natura ma quelle della fiaba sempre sospesa nel tempo e nello spazio visto che non solo l'alto e il basso si confondono ("questa foresta ha le radici in alto e i rami in basso"), ma anche i movimenti a destra e sinistra costituiscono elementi di differenziazione ("Vedi quest'albero tutto contorto? Se tu gli giri intorno in questo senso vedrai il bosco sottosopra, se gli giri intorno in senso contrario, l'alto e il basso si rovesceranno di nuovo"). Insomma quasi il lettore non sa se il percorso verso lo scioglimento dell'intreccio avvenga attraverso le radici profonde degli alberi della foresta o attraverso i rami più alti, e soprattutto quasi si perde nell'idea che le radici possano puntare al cielo ed i rami scavare in profondità. Calvino escogita per noi la sua soluzione: la città apparentemente chiusa e soffocata dalla foresta in realtà ha con questa un punto di contatto visto che "c'è un passaggio segreto attraverso il quale i rami più alti della foresta comunicano con le radici del gelso che cresce nel cortile" del palazzo reale e saranno i due giovani protagonisti dai nomi vegetali a scoprirlo quasi che la natura e i suoi misteri possano aprirsi solo a chi per "segno", per età, per disposizione sia propenso a valutare con serietà ogni ipotesi fantastica, a credere, insomma – scusate il bisticcio – alla *realtà delle fiabe*.

Ai critici ma anche agli educatori che si occupano di libri per l'infanzia e l'adolescenza mi sentirei di chiedere di rispondere all'incrocio dei generi, alla molteplicità dei mutamenti narrativi, alla mescolanza di letteratura e paraletteratura con strumenti capaci di alzare il livello dell'approfondimento, di stare attenti ai registri espressivi e alle loro potenzialità, di essere in grado, insomma, di far crescere il giovane lettore non tanto sull'attualità dei temi ma sulla profondità delle parole, non tanto sulla *simpatia superficiale* (criterio critico oggi di moda) quanto sull'*intensa emozione*, non tanto, infine, sul *dovere* scolastico quanto sul *piacere* della scoperta.

Capitolo 12. *Epilogo*

Diceva Rodari:

il gusto della lettura non può nascere quando la lettura resta un esercizio scolastico, finalizzato al voto, all'interrogazione, alla pagella: nasce quando la lettura è un momento vitale, quando cioè [l'adulto] sa creare una situazione in cui leggere sia necessario non per far bella figura ma per soddisfare una curiosità reale, un bisogno dell'immaginazione, la volontà di crescere²⁷.

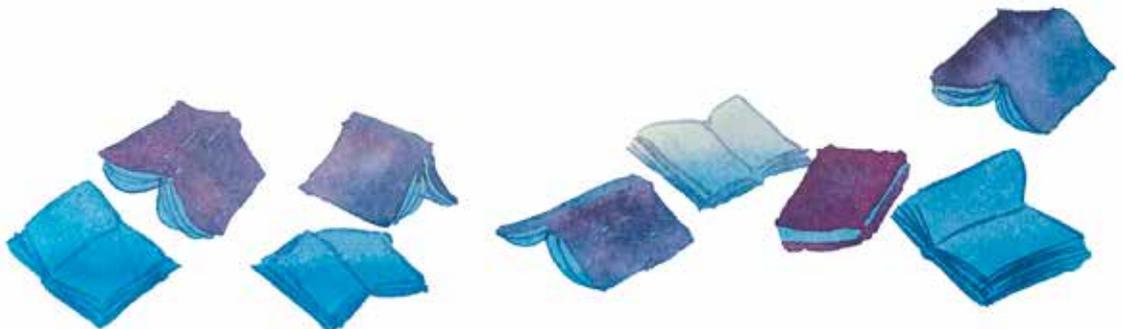
²⁶ Calvino, 1981.

²⁷ Nascimbeni, 1974.

Quanto ho riferito fino ad ora – è facilmente immaginabile – era costruito appositamente per arrivare a questa citazione di Rodari, che, per me, ha valore di indicazione metodologica. E se avessi potuto restringermi ancor più nel tempo dell'esposizione avrei aggiunto una chiosa che ben si adatta a un convegno come questo: il confronto vero deve nascere dall'esame dei documenti, dei testi, dei progetti editoriali e non da generiche e vuote parole "infantili" di cui gli adulti dovranno cominciare a fare a meno perché tutto può volere il bambino meno quell'aggettivo "infantile" populisticamente declinato, tutto può volere l'adolescente meno quell'altro aggettivo, "adolescenziale", giocato in termini di adulta, ostentata benevolenza.

Bibliografia

- Arpino G. (1960). *Le mille e una Italia*. Torino: Einaudi
- Asor Rosa A. (1975). *Le voci di un'Italia bambina*. "Cuore" e "Pinocchio", in *Storia d'Italia*, vol. IV. Torino: Einaudi, pp. 925-940
- Baccini I. (2004). *La mia vita*. A cura di L. Cantatore. Milano: Unicopli, p. 256
- Boero P. (1994). *Poesia piccina. La poesia nei corsi di letture per la scuola elementare*. In F. De Nicola e G. Manacorda (a cura di). *I limoni*. Marina di Minturno: Caramanica, pp. 33-50
- Calvino I. (1981). *La foresta-radice-labirinto*. III. G. Ronco. Milano: Emme
- Collodi C. (1968). *Le avventure di Pinocchio*. Torino: Einaudi, p. 103
- Eco U. (2004). *La misteriosa fiamma della regina Loana*. Milano: Bompiani
- Faeti A. (1972). *Guardare le figure*. Torino: Einaudi
- Faeti A. (1977). *Letteratura per l'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia
- Hoffmann E.T.A. (1960). *Il bimbo sconosciuto*. A cura di C. Valiani. III. Marino. Milano: Editrice Piccoli
- Knippe E.A. (1957). *America in fiamme*. III. R. Squillantini. Milano: Salani
- Magris C. (1982). *L'avventura di carta ci segna per la vita*. In G. Cusatelli (a cura di). *L'isola non-trovata. Il libro d'avventura nel grande e piccolo Ottocento*. Milano: Emme, p. 151
- Molesini A. (2010). *Non tutti i bastardi sono di Vienna*. Palermo: Sellerio
- Nascimbeni G. (1974). Il mare circonda Milano. Intervista a Gianni Rodari. In «Corriere della Sera», 25 agosto 1974
- Ojetti U. (1946). *Alla scoperta dei letterati*. A cura di P. Pancrazi. Firenze: Le Monnier, pp. 234-235
- Orvieto A. (1979). *Prose*. A cura di C. Pellegrini. Con appendice di lettere di Pascoli, Pirandello, D'Annunzio, Capuana, Cecchi, Cardarelli, a cura di R. Fedi. Firenze: Olschki, p. 160
- Padellaro N. (1938). *Fascismo educatore*. Roma: Cremonese
- Padellaro N. (1939). *Traduzioni e riduzioni di libri per fanciulli*, in *Convegno nazionale per la letteratura infantile e giovanile con prefazione manifesto di F.T. Marinetti*. Roma: Stabilimento Tipografico Italiano Grandi Edizioni, pp. 35-42
- Parenti M. (1967). *Storia di Pinocchio*. In *Omaggio a Pinocchio*. Pescia: Quaderni della Fondazione Nazionale "Carlo Collodi", p. 25
- Pirandello L. (1985). *L'eresia catara* [1905]. In M. Costanzo (a cura di). *Novelle per un anno*. Milano: Mondadori. Vol. 1, tomo II, pp. 838-848
- Rigoni Stern M. (1953). *Il sergente nella neve. Ricordi della ritirata di Russia*. Torino: Einaudi
- Romiti L.O. e Livraghi V. (1953). *Alcino*. Milano: Edizioni Gino Conte
- Salgari E. (1961). *Il ritorno delle tigri di Mompracem*. III. Toffolo. Bologna: Carroccio, pp. 160-161
- Zannoner P. (2002). *Xché 6 qi*. Milano: Mondadori



Allenare alla lettura. Crescere bambini e ragazzi come lettori

di Alice Bigli

In questa intervista Alice Bigli, riprendendo le fila della sua relazione al seminario, ci introduce al tema della letteratura per l'infanzia da un punto di vista privilegiato, quello di formatrice e di esperta in percorsi di educazione alla lettura nelle scuole. Riconoscendo l'importanza fondamentale di un approccio fin da piccolissimi con la lettura ad alta voce effettuata da figure adulte e/o parentali, prosegue poi con l'introduzione a una serie di accorgimenti didattici e metodologici da mettere in atto in ambito educativo, finalizzati a favorire la formazione dei lettori. Una serie di buone pratiche, quindi, da considerare attentamente quando si intenda promuovere nei propri studenti e studentesse, il piacere della lettura.

Alice, può darci una panoramica sulla situazione della lettura in Italia negli ultimi anni?

Per parlare di lettura e di educazione alla lettura è necessario prima di tutto partire da dati reali, concreti. Se andiamo a riprendere le statistiche Istat¹ sulla lettura in Italia ci rendiamo immediatamente conto che non viviamo in un paese di lettori, se poi non ci limitiamo a guardare l'ultimo anno di dati ma scorriamo all'indietro i dati degli ultimi anni e incrociamo le statistiche con il crescente numero di attività di promozione della lettura, incontri, eventi, festival, ci rendiamo presto conto che stiamo moltiplicando le iniziative ma non i lettori e le lettrici.

Si parla spesso di "piacere della lettura". Qual è la sua opinione in proposito?

Ho scelto di mettere il mio lavoro da libera professionista dell'educazione e della formazione alla lettura sotto un logo che è una metafora: "allenatori di lettura", perché la metafora dell'allenamento è quella in cui

¹ ISTAT, 2023.

ho trovato elementi per me fondamentali per mettere a fuoco il mio lavoro.

La metafora dell'allenamento, infatti, sicuramente meno poetica di altre, include il concetto di fatica, di progressione e regolarità e infine quello dell'individualizzazione. Possiamo ricorrere a un efficace paragone con l'allenamento fisico e la corsa e comprendere immediatamente come, per chi non è allenato, correre sia estremamente faticoso.

Lo stesso può accadere con la lettura. Il piacere di leggere di cui abbiamo tanto parlato per decenni come punto di partenza spesso è un obiettivo e un punto di arrivo. È fondamentale riconoscere la fatica di leggere nell'incontro con bambine e bambini, e ragazze ragazzi, con cui, al contrario, spesso l'approccio di negazione rende sin dal principio certe conversazioni tra lettore esperto e desideroso di fare proselitismo e la persona più giovane non appassionata di lettura, un dialogo impossibile: "Ma come, non ti piace leggere? Leggere è bellissimo! Leggere è un piacere!". Di là una silenziosa, educata perplessità del non lettore che, quando legge, sente fatica, noia, senso di puro dovere.

Certo. Quindi, come si dovrebbe procedere?

Sempre facendo un paragone con l'attività della corsa sportiva è evidente che non possiamo sviluppare un allenamento efficace con attività estemporanee ma soltanto con attività progressive e costanti, e ugualmente che questo programma di allenamento dovrà essere individuale e basato sul punto di partenza iniziale di ciascuno.

Al contrario, spesso, a scuola, si tendono ancora a proporre attività che non tengono conto della differente familiarità con il libro e la lettura di alunni e alunne, e a pensare che attività del tutto estemporanee possano essere definite "educazione alla lettura". La parola stessa educazione dovrebbe invece ricordarci che ci muoviamo in un contesto di consapevolezza e progettazione, con obiettivi di lungo termine.

Tra le riflessioni preliminari indispensabili a qualsiasi progettazione occorre ricordare che le neuroscienze ci hanno spiegato che non siamo "nati per leggere"². Quella della lettura è un'abilità relativamente recente in termini evolutivi che si è sicuramente rivelata vincente per la nostra specie, ma che è possibile grazie alla neuroplasticità del nostro cervello che ha imparato a riciclare circuiti nati per permetterci di fare altro al fine di leggere e scrivere.

Queste attività necessitano però di un addestramento specifico, che non si esaurisce con l'acquisizione delle abilità della lettoscrittura di base all'inizio della scuola primaria. Leggere è un'attività molto più complessa: comprendere un testo ed estrarne il significato è qualcosa che continuiamo a imparare attraverso l'esercizio. Insomma, leggere si impara leggendo e formare lettori per la vita è un obiettivo che la scuola deve porsi in tutti i cicli scolastici.

² Wolf, 2012, p. 9.

Un aspetto di grande interesse per gli insegnanti riguarda la definizione di buone pratiche, ma forse prima bisognerebbe dedicarsi alla questione della motivazione. Come può essere affrontata?

Sì, certo, prima di parlare di buone pratiche occorre affrontare un'altra, ultima questione preliminare, ovvero la centralità della motivazione del nostro agire educativo. Troppo spesso trascuriamo di approfondire la domanda: perché lo stiamo facendo? Quali sono i vantaggi che pensiamo di poter offrire a soggetti in età dello sviluppo crescendoli come lettori e lettrici?

Non abbiamo il tempo e l'opportunità di farlo in questa sede ma un confronto collegiale di tutta la rete educativa attorno a questa domanda è, a mio avviso, la premessa assolutamente necessaria per rimettere la lettura al centro dell'agire educativo e didattico.

Occorre dedicare un tempo ad approfondire tutte le evidenze scientifiche delle ricadute della lettura sulle life skills, sulla capacità di concentrazione, sullo sviluppo linguistico, logico, emotivo, sulle potenzialità della letteratura in termini di orientamento narrativo.

Nel cercare di definire ciò di cui si occupa l'educazione alla lettura, amo dire che si tratta di porsi tre grandi domande:

- perché crescere ragazzi e ragazze come lettori e lettrici
- cosa far leggere e, dunque, quali sono i nostri criteri di selezione nel proporre dei testi
- come far leggere, ovvero quali buone pratiche progettare e mettere in atto per la formazione dei lettori.

Solo partendo da una solida condivisione dei "perché" potremo evitare di rilegare la lettura tra le attività estemporanee e secondarie ad altri contenuti, e assegnarle la centralità che deve avere nella formazione, comprendere che la lettura *non porta via tempo* ad altro, ma *regala tempo*.

E per quanto riguarda i testi da leggere? Che cosa suggerirebbe?

Anche questo è un aspetto che non può che essere oggetto di un accenno minimo, in questa sede. Deve essere però chiaro che, quando parliamo di contesti di educazione formale come quello scolastico, i docenti-allenatori sono chiamati a fare una proposta di qualità e che il processo di selezione della qualità è tutt'altro che istintivo e arbitrario, ma è frutto di un lungo lavoro comparativo e della capacità di esplicitare i nostri criteri di giudizio.

Personalmente ritengo che uno dei criteri per indagare la qualità in un testo sia la *complessità*. E uso il termine *complesso* come qualcosa di diverso da *complicato*; mi riferisco qui a qualcosa di contrapposto alla semplificazione, alla banalizzazione e allo stereotipo, che è il primo segnale della cattiva qualità di un'opera. Un buon libro è quello in grado di sorprenderci, creare curiosità ed entusiasmo, ma può succedere che anche un libro di qualità discutibile o non eccellente susciti queste emozioni nei giovani lettori. In questo caso ritengo che censurare un testo sia poco proficuo: meglio supportare il lettore fornendo strumenti di lettura critica.

Un consiglio è certamente quello di proporre ai propri studenti e studentesse un'ampia varietà di testi appartenenti a vari tipi e a forme testuali, in modo da intercettare i diversi gusti e favorire un avvicinamento alla lettura. Proporre loro libri che creino scompiglio, che li aprano a nuove domande e nuove ipotesi, piuttosto che fornire loro delle risposte. Libri che parlano di altre culture, che li apra a modi di vita e a pensieri diversi da quelli a cui sono abituati. Ma per trattare questo aspetto si dovrebbe riempire un libro...

Vi sono delle buone pratiche da suggerire?

Su questo punto mi sembra importante soffermarmi qualche attimo in più, sebbene nella consapevolezza che occorrono ore ed ore per dare un quadro sufficientemente adeguato delle buone pratiche che possiamo mettere in atto per formare lettrici e lettori.

Per prima cosa diremo che occorre agire sulla familiarità con i libri. Bambine e bambini entrano alla scuola dell'obbligo portando già un grande divario di esperienza riguardo la familiarità coi libri. Divario che resta tristemente e gravemente predittivo del comportamento di lettura da adulti. Bambine e bambini che sin dalla prima infanzia hanno avuto libri a disposizione in casa, hanno sentito leggere ad alta voce, hanno sfogliato quotidianamente i libri, sono entrati in contatto con grandi raccolte in biblioteche pubbliche e librerie hanno molte più probabilità di essere lettrici e lettori da adulti.

Qui la scuola pubblica dovrebbe percepire una sorta di indignazione democratica e considerarsi prima di tutto il principale luogo dove colmare questo gap.

In concreto, quali sono gli strumenti che si sentirebbe di raccomandare?

La biblioteca di classe, in questo senso (una biblioteca di classe ben fatta, con libri di qualità, adatti all'età e in numero adeguato) costituisce un presidio fondamentale per ricreare un rapporto quotidiano con i libri per tutti. Una volta resi disponibili e accessibili i libri occorre progettare l'azione di educazione alla lettura con approccio sistematico e continuo lungo tutto l'anno scolastico, il ciclo e per tutti i cicli scolastici. Va definito, con il proprio team di lavoro, un progetto con obiettivi di breve e medio termine chiari e progressivi, senza distogliere lo sguardo da quelli di lungo termine, come ad esempio l'alimentare il piacere della lettura, come riportato anche nelle Indicazioni Nazionali³.

Quelli che chiamo "i pilastri" dell'educazione alla lettura, le fondamenta del progetto, le routine da coltivare sono sostanzialmente tre: la lettura ad alta voce; la lettura autonoma, con un tempo dedicato a casa e a scuola; la restituzione delle letture, ovvero tutte le attività di rielaborazione successive alla lettura che consentono di comprendere meglio il testo letto, di nego-

³ MIUR, 2012.

ziarne con gli altri i significati, di connetterlo con altri testi, conoscenze ed esperienze.

Affinché si possa parlare di un'educazione alla lettura efficace, queste attività devono essere pianificate in modo regolare e sistematico e non possono essere occasionali.

Fissati dei solidi pilastri, ci sarà spazio, senz'altro, per inserire attività occasionali straordinarie, capaci di infondere nuovo entusiasmo, di rompere sapientemente le routine consolidate per offrire l'emozione di un'esperienza speciale, senza mai dimenticarci di chiederci "perché la stiamo proponendo? perché proprio quella e non un'altra? perché organizzata in quel determinato modo?"

E senza dimenticare o temere, per le nostre buone pratiche di base così come per le attività occasionali, di analizzare più onestamente possibile, poi, i risultati raggiunti.

Solo così, infatti, potremo dare concretezza all'azione educativa, anche mettendoci in discussione per cambiare ciò che non si dimostra efficace, allontanandoci dalla retorica del "semino gettato", perché se si vuole vedere la pianta cresciuta il seme non si getta, si pianta nel luogo e nel tempo giusto, si cura con costanza e impegno tenendo ben in mente la pianta come obiettivo, così come noi allenatrici e allenatori di lettura, non perderemo mai di vista l'obiettivo finale che, pur con molti, preziosi obiettivi intermedi, dovrebbe sempre essere quello di formare lettrici e lettori per la vita.

Bibliografia

- Calabrese S. (2009). *Neuronarratologia*. Bologna: Archetipo Libri
- Calabrese S. e Fioroni F. (2012). *Leggere la mente. La lettura come stile di vita*. Bologna: Archetipo Libri
- Crepaldi D. (2020). *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*. Roma: Carocci
- Dehaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina
- ISTAT (2023). Lettura di libri e fruizione delle biblioteche, Anno 2022, in *Statistiche Today*, 18 maggio 2023, https://www.istat.it/wpcontent/uploads/2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf
- LiBeR, n. 90, aprile-giugno 2011
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia, e del primo ciclo di istruzione*
- Seidenberg M. (2021). *Leggere. La scienza sottovalutata tra teoria e pratica*. Roma: Treccani
- Wolf M. (2012). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero

La parola di poesia. La fame di Pierluigino

di Roberto Piumini

Innanzitutto non scrivere, leggere o far leggere bamboleggiamenti, falsa poesia, povera di gioco e d'invenzione, piena di luoghi comuni sentimentali, smorfiette linguistiche, ma poesia vera, che non si qualifica per il tema o il tono sentimentale: scrivere e far leggere vera poesia, come la prosa delle fiabe non è falsa prosa ma prosa per bambini.

Per i più piccoli, per iniziare, scrivere e far leggere la filastrocca, la poesia-bambina. La filastrocca sta alla poesia come il bambino sta all'adulto, come il corpo del bambino al corpo dell'adulto.

La filastrocca ha innanzitutto molto suono, e molto piacere di farlo:

Bum.
Che cos'è questo suono?
Non è uno sparo, né un colpo di tuono.

Bum, Bum.
Che cos'è questo rumore?
Non sono scoppi, né colpi del cuore.

Bum, Bum, Bum.
Ma cos'è che picchia così forte?
Né petardi, né colpi alle porte.

Bum, Bum, Bum, Bum.
Ma chi è che picchia così duro?
È una rana che salta sul tamburo.



La filastrocca ha molto ritmo, in battere o in levare, in pop o in rap, persino un raffinato ritmo sdrucciolo:

C'era un giocattolo
in un barattolo
che non giocava
e s'annoiava,
chiuso là dentro.

Ma venne il vento,
spinse il barattolo
giù per il viottolo,
finché andò a sbattere
contro uno spigolo
e si spaccò.

E dal barattolo
uscì il giocattolo
che era una trottola,
e trottolando
su per il vicolo,
per il gran mondo
lei se ne andò.

La filastrocca ha molta rima, perché la rima è un premio all'ascolto, un suono d'amicizia, un gioco di ritorno, un mantenimento di promessa, un dono che si ripete.

La rima più facile e affettuosa è quella baciata, ma piano piano si può giocare a farla alternata, o libera, o a sostituirla con l'assonanza e la consonanza, che rendono la musica del testo più varia.

Viva la pioggia viva,
la pioggia quando arriva.
Viva la pioggia grande,
la pioggia quando scende.
Viva la pioggia fresca,
la pioggia quando casca.
Viva la pioggia sciolta,
la pioggia quando salta.
Viva la pioggia pazza,
la pioggia quando spruzza.
Viva la pioggia nuova,

la pioggia quando lava.
Viva la pioggia lieta,
la pioggia che disseta.

La filastrocca è un giocoso corpo di parole, che unisce i giochi e i luoghi del corpo con quelli delle parole:

C'era una volta un corpo di bambina,
morbido e bianco come il pane fresco,
la fronte è una piazza piccolina
e gli occhi come due fiori di pesco,
i piedi le saltellano contenti
e in bocca le sorridono otto denti.

C'era una volta un corpo di bambino,
morbido e bello come il pane nuovo,
la bocca è un batuffolo rubino,
le guance lisce come guscio d'uovo,
le mani son cicciotte e divertenti
e in bocca gli sorridono sei denti.

La filastrocca non teme, anzi gioca, con le sostanze e le cose della corporeità. Rispetto alle trasgressioni, la filastrocca pratica una sana ironia.

Miniere di diamanti, gran valori,
miniere d'oro e argento, gran tesori,
ma niente a paragone, guarda caso,
di quanto c'è nella miniera-naso.

La filastrocca può scherzare con sé stessa, attirare l'attenzione sulla sua forma di linguaggio, sulla variabilità del senso al variare delle parole, delle sillabe, può praticare l'ironia linguistica: e in questo prepara, delicatamente, alla poesia.

Chi l'ha vista? chi l'ha presa?
Che sia stata zia Terisa?
Chi l'ha presa di nascosto,
per portarsela in un posto?
Chi, potandola lontana,

l'ha nascosta nella tona?
Quale ladro l'ha rubata,
e con sé l'ha trascinita?
Chi, scappando via di corsa,
se l'è messa nella barsa?
Chi l'ha presa? Chi l'ha vista?
Ahi, che cosa brutta e tresta!
Io la possedevo, pruma...
Chi l'ha presa, la mia rima?

Una filastrocca non è mai troppo lunga, e può essere anche molto corta:

Ciao, comodino,
armadio bambino.

O ancora più corta:

Io, pi.
E tu?

Spesso la filastrocca racconta una storia: trascinata e protetta dal gioco, dalle pirolette della parola, nel raccontare si fa a volte ardita. La licenza poetica non è solo linguistica, o corporale, ma anche sociologica, o filosofica.

Un uomo aveva una moglie di sapone
che lavava tutto in continuazione:
quanta schiuma faceva quella moglie,
quando lavava lenzuoli e tovaglie!
La casa era sempre uno splendore,
perché lei la lavava ogni due ore.
“Dammi un bacio...” lui le domandava,
ma lei tutta la faccia gli lavava...
“Una carezza sola!” lui implorava,
ma lei tutta la schiena gli schiumava.
Però è durata poco, quella moglie,
perché, lavando, il sapone si scioglie:
e quando si fu tutta consumata,
il vedovo sposò una cioccolata.

La filastrocca, che vive nella sinestesia del corpo, non ha paura della metafora, che è una sinestesia del senso. La metafora della filastrocca è una metafora bambina: una metafora di corpo, di spazio.

Un grande albero c'era a Camberra,
piantato bene dentro la terra:
vennero tredici legnaioli,
con seghe, corde, martelli e pioli.
Il grande albero volevano tagliare,
per fare navi su cui navigare.
Tira la sega, martella i pioli,
quanta fatica per quei legnaioli.
Ma quando il tronco fu tutto tagliato,
non cadde l'albero, ma cadde il prato:
non solo il prato, ma anche Camberra,
cadde l'Australia, e cadde la Terra
E adesso tutti andiamo giù, giù,
e il grande albero resta lassù.
E adesso tutti andiamo giù, giù,
e il grande albero resta lassù.

Quando il bambino cresce, e il bambino cresce in fretta, la filastrocca diventa senza accorgersene poesia, non gioca più soltanto con suono e corpo, ma anche col senso (lo faceva già prima, ma nelle filastrocche prevaleva il divertimento sonoro e ritmico) e lo fa con la sapienza che i giochi di suono e corpo hanno accumulato:

E l'acqua
fresca nasce,
fa ruscelli,
scende,
casca su sassi,
scroscia,
e fruscando
fa il fiume.

E l'acqua
sciolta nuota
nella valle,
e lunga e lenta,
larga,
silenziosa,

luminosa,
fa il lago.

E l'acqua
a onde muore,
non muore mai,
e muore,
non muore mai,
e muore,
non muore mai,
mentre immensa
fa il mare.

La poesia è pieno linguaggio che gioca pienamente anche con sé stesso, scambiando in sé stesso, continuamente, i valori semantici, fonetici, culturali, sentimentali delle parole, e, giocando, genera un senso nuovo:

Quando fa caldo, caldo,
molto caldo,
se mi parlate,
per piacere, usate
solo parole con molte effe e vi,
fffresche e vventose,
Parlatemi con soffi, con affetto,
parlatemi davvero, siate affabili,
parlatemi di tuffi, stoffe, staffe,
avventure, avvocati con i baffi,
e quando finirete le parole,
per favore,
ditemi solo ffff e vvvv,
ma tanto,
fin quando viene sera
e cala il sole.

Anche la poesia gioca con il linguaggio e con il corpo, con il suo corpo verbale, fa un teatro di parola, e giocando genera senso, allusione, emozione e, a volte, divertimento:

Pierluigino Affamato
proprio tutto si è mangiato,
solo il nome gli restò,
e la O lui si mangiò.

Pierluigin Affamat
prpri tutt si è mangiat,
sl il nme gli rest,
e la T lui si mangi.

Pierluigin Affamà
prpri u si è mangià,
sl il nme gli res,
e la A lui si mangi.

Pierluigin Ffm
prpri u si è mngi,
sl il nme gli res,
e l M lui si ngi.

Pierluigin Ff
prpri u si è ngi,
sl il ne gli res,
e l F lui si ngi.

Pierluigin
prpri u si è ngi,
sl il ne gli res,
e l N lui si ngi.

Pierluigi
prpri u si è gi,
sl il e gli res,
e l l lui si gi.

Perlug
prpr u s è g,
sl l e gl res,
e l G lu s g.

Perlu
prpr u s è,
sl l e l res,
e l U lu s.

Perl
prpr s è,
sl l e res,
e l L l s.



Per
prpr s è,
s e res,
e R s.

Pe,
pp s è,
s e es,
e E s.

P
pp s,
s s,
s.

La poesia può giocare all'indovinello, dove la soluzione trovata non svuota però il testo del suo interesse, come nei semplici indovinelli, ma lo rende più sorprendente, lo ripropone alla curiosità del pensiero. Può farlo in modo più semplice:

Forte e nero,
oppure leggero,
corto o lungo,
caldo o freddo,
dolce o amaro,
insieme al bianco,
mischia la razza
dentro la tazza.

O può farlo in modo più complesso:

Tenera casa per vento che odora,
porta doppia per aria pellegrina,
capannuccia che nomina i fiori
e tra Oriente e Occidente confina,
maniglia degli sciocchi,
scacco di chi non crede,
fioretto dei curiosi
che a Zefiro gela,
gioiello che Cleopatra aveva raro
e, per Pinocchio, metro di bugia,

beffa di Bergerac,
culla dell'allergia,
proibita caverna delle dita,
picco prudente e muto,
avanguardia dei baci,
tromba che cova note di starnuto.

La poesia, facendo i suoi giochi, giocando il suo teatro di parole, crea
sensi raffinati, sebbene divertenti.

Una gallina fece un sogno.
Ma com'è fatto
un sogno di gallina?
È bianco, tondo, rigido,
non proprio tondo,
tondo, ma allungato.
Appena l'ebbe fatto
glielo presero:
volevano lessarlo,
farlo fritto,
seppellirlo in un mucchio di farina,
lo volevano sbattere, affettare,
quel sogno di gallina.
Ma chi l'aveva preso
inciampò:
il sogno cadde
e infranto
si spappolò
sulla soglia della cucina.
Ah, com'è fragile,
un sogno di gallina!

Anche quando narra la tristezza del passero solitario, e di un piccione
schiacciato, la poesia è giocosa e speranzosa, perché lo fa giocando con le
parole, rimandando a un discorso comune e scambievole, promettendo e
permettendo una possibilità di coro, e di canto:

Schiacciato piccione
peké non volato
un meto più in là?

Skiaciato spenato
distuto picione
peké non volato
un meto più in là?

Skiaciato spezato
scanato specato
spopato picione
peké non volato
un meto più in là?

Skiaciato titato
ubato sbanato
tutto oto
moto picione
peké non volato
un meto più in là?

La poesia, giocando con se stessa, crea la sorpresa immaginaria, e quella del pensiero:

Ho una casa sul colle,
tra olivi e olivi e olivi.
Il vento caldo sul tetto,
e il forte odore dei pini.
Nel silenzio che la circonda
sono sparsi gli uccelli.
Una lucertola verde
striscia svelta nell'edera.
Ogni tanto un galletto
fa scricchiolare il tempo.
E laggiù vedo il mare,
ricolmo fino all'orlo
di lontananza.

La poesia, teatro di parole, racconta storie, arricchendo con la forza e l'astuzia del linguaggio la narrazione:

Rinoceronte?
Rinoceronte un corno.
Rinoceronte, un giorno,

era un cerbiatto tenero, e giocava,
e belva nell'erba, e desideri
lucidi gli gonfiavano gli occhi tondi.
Venne la tigre, e disse:
"Preparati,
oggi ho poca fame,
domani ti mangerò."
Poi arrivò il serpente, e disse:
"Oggi sono un po' sazio:
preparati, domani,
ti strozzerò."
Poi venne l'uomo, e disse:
"Preparati, oggi
ho sparato al leone, domani
ti sparerò."
Il cerbiatto
si riparò nel buio,
con gli occhi tondi gonfi di terrore:
dappertutto aveva terrore, nel sangue,
negli zoccoli, nelle morbide orecchie,
nella coda e nel ventre pulsante,
nella pelle. Al mattino
era tutto indurito,
una grossa corazza lo copriva
tutto intorno.
Così aspettò il giorno.
Rinoceronte...
Rinoceronte un corno!

La poesia per i bambini ha il diritto alla narrazione, più di quanto ne sia concessa nella nostra tradizione letteraria. È stato detto:

Due antichi desideri hanno soddisfazione nella poesia narrativa: conoscere e ricordare una storia, ricordare e riconoscere un ritmo. Il duplice desiderio trova nella poesia narrativa insieme, con reciproco aiuto, un ordine, un senso possibile. Nella poesia narrativa, meglio si possono percepire le tracce dell'origine orale che accomuna metro e affabulazione: la variazione del respiro – sospeso, affrettato, modulato degli avvenimenti e dei suoni – di chi racconta e di chi ascolta, il misterioso piacere prodotto dalla modulazione della voce, che riecheggia quella del cuore, del fiato, la lena e i ritorni delle maree e del sangue.¹

¹ Citato dalla postfazione di Milva Maria Cappellini, in "Il piegatore di lenzuoli" di Roberto Piumini, edito da Marietti1820.

La cosiddetta “poesia per bambini”, praticando giocosità corporea e linguistica, raccontando storie a modo suo, è ciò che è: semplicemente, ma totalmente, poesia.

C'era un angelo
con tre lati e tre angoli,
un triangolo.
Volava nello spazio,
veloce,
e incontrò un drago
con quattro lati uguali:
un quadrato.
Lottarono a lungo,
nel vuoto,
colpendo sui lati con gli angoli.
Il quadrato aveva più angoli,
ma il triangolo li aveva più acuti.
Il triangolo ferì il quadrato,
lo vinse,
poi riprese a volare
lungo una linea d'oro,
infinita.

Testi tratti da:

- Piumini, R. (2010). *Cento ciao*. Torino: Einaudi ragazzi
Piumini, R. (2010). *Quieto Patato*. Milano: Giunti
Piumini, R. (2010). *Sole, scherzavo*. Milano: Giunti
Piumini, R. (2012). *C'era un bambino profumato di latte*. Milano: Mondadori
Piumini, R. (2016). *Io, pi*. Roma: Gallucci
Piumini, R. (2018). *Che poesia mi racconti?* Torino: Einaudi ragazzi
Piumini, R. (2018). *Io mi ricordo*. Milano: Giunti
Piumini, R. (2022). *Il mare*. Roma: Gallucci
Zamponi, E. & Piumini, R. (2008). *Calicanto. La poesia in gioco*. Torino: Einaudi

Leggera, obliqua, imprevedibile: l'infanzia raccontata nelle pagine illustrate, fra tenerezza e alterità.

Tenerezza: riconoscimenti, abbracci, fragilità e umorismo negli albi illustrati

di Marcella Terrusi

Dite:

è faticoso frequentare i bambini.

Avete ragione.

Poi aggiungete:

bisogna mettersi al loro livello,

abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli.

Ora avete torto.

Non è questo che più stanca.

È piuttosto il fatto di essere obbligati ad innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti.

Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi. Per non ferirli.¹

Janusz Korczak

La riflessione di Korczak, scrittore, medico, pedagogista illuminato e dedicato ai diritti dei bambini, invita a una riflessione sulla relazione educativa con riferimento alle posture, alle tensioni e alle risposte che all'infanzia destiniamo e dedichiamo; nelle rappresentazioni della letteratura per l'infanzia la ginnastica relazionale fra soggetti di stature fisiche diverse, fra mondi adulti e bambini soprattutto, rimanda a immagini che giocano con le proporzioni, fra gigantismi e miniaturizzazioni, trasformazioni e prospettive di volume, di scala, di spettro e misura.

Di inclinazioni e innalzamenti, di tensioni verso, di convergenze e sorrisi ragiona questa proposta. Dentro e fuori metafora, una riflessione posturale e affettiva, nonché narrativa, su questa danza necessaria, indispensabile per armonizzare corpi diversi in educazione, cioè in relazione, prende forma nelle pagine degli albi. Perché siamo prima di tutto corpi, corpi metamorfici che cambiano: in continuazione e in modo visibile i bambini; corpi all'apparenza più monotoni, alle prese coi mutamenti della maturità e della decadenza, quelli degli adulti.

¹ Korczak, 2013, p. 5.

La prospettiva fenomenologica, da Husserl in poi, ci ricorda che l'educazione è un fatto di processi ed esperienze, che coinvolgono sempre i corpi, avvengono nei corpi e fra i corpi accadono. Le neuroscienze, con il paradigma della *embodied cognition*, da qualche decennio confermano questa nostra natura fenomenica. Eppure in educazione spesso siamo relegati, ci relegiamo e relegiamo i bambini e le bambine in ossessioni speculative o pedantemente cognitive che dimenticano il corpo, lo mortificano, lo immobilizzano, in luoghi inadatti al movimento e non di rado soffocanti (le aule), in posture autoritarie e rigide (la cattedra, la sedia).

Le stature, le misure, le proporzioni reciproche e "relative", sono forse immagini guida per l'autoriflessione pedagogica, per la flessione necessaria nella relazione, per ridiscutere e approfondire visioni e pratiche educative.

Quando parliamo di infanzie di rado chiamiamo in causa una parola che ben descrive questa flessibilità necessaria e vitale nella relazione educativa, cioè la tenerezza². Si tratta di una qualità materica e insieme di un sentimento; si sostanzia nella relazione corporea; sprigiona anche da atti metaforici, simbolici oltre che biologici, narrativi, persino iconografici; è un registro emotivo che si fa pratica, gesto, movimento, contatto.

Parliamo qui della tenerezza, e ne indaghiamo alcuni aspetti attraverso i libri illustrati per bambini. Di una "pedagogia della tenerezza" si è parlato e scritto in ambito soprattutto cattolico ma non soltanto. La tenerezza è un valore universale, civile e politico. Un valore rivoluzionario cui si è rivolto il pedagogista degli oppressi Freire, la filosofa Luce Irigaray, il rivoluzionario Che Guevara.

Si tratta di una qualità materica che dal punto di vista tattile e dinamico richiama la categoria della morbidezza e dell'accoglienza. Al tempo stesso si riferisce a una inclinazione affettiva, a un "tendere verso", etimologicamente, a un convergere in uno spazio di prossimità in cui il giudizio è sospeso, la cura è presenza, percezione, dedizione, e accettazione amorosa, della propria e altrui fragilità, il centro è l'incontro.

La tenerezza, pedagogicamente, prevede un esercizio di attenzione, che precede e accompagna l'aggiustamento, il benvenuto, l'accettazione: si sostanzia nel dedicare sguardo, tempo, ascolto all'altro; nel chinarsi su chi è piccolo, marginale, malato, bisognoso in quel momento esatto, accogliendo fragilità, offrendo attenzione amorosa, anzi l'elevarsi spiritualmente alla sua altezza, come nel gesto evocato da Korczak.

Al sentimento della tenerezza lo psichiatra Eugenio Borgna ha dedicato un piccolo prezioso volume edito da Einaudi.

Non c'è tenerezza che non nasca dalla interiorità, dalla soggettività e dalla consapevolezza che siamo tutti chiamati a un comune destino di dignità, e di libertà.³

² Il presente contributo riprende alcune delle riflessioni elaborate nel contesto di un articolo scientifico redatto per la rivista *Encyclopaideia* nel 2024, dal titolo "Letteratura per l'infanzia e tenerezza: riflessioni pedagogiche sui gesti della cura, il benessere della relazione e gli affetti negli albi illustrati."

³ Borgna, 2022, p. 3.

Scrive Borgna, e più avanti aggiunge:

La tenerezza si esprime con il linguaggio delle parole, e con quello del corpo vivente: uno sguardo, un sorriso, una lacrima, una stretta di mano, una carezza, un abbraccio ne sigillano i modi di essere.⁴

La tenerezza si esprime con la voce, strumento fondamentale in educazione, perfetto tramite fisico di emozioni interiori. Nelle relazioni la voce gioca un ruolo fondamentale, eppure se ne parla poco o per nulla, nonostante sia centrale nella vita scolastica in particolare. Per educare alla democrazia, ricorda Franco Lorenzoni, il maestro e scrittore autore di libri dai titoli programmatici come *Educare controvento* (2023), riprendendo anche Mario Lodi, serve la parola gentile e un tono di voce capace di suscitare l'attenzione, accogliere la capacità di ascolto e di relazione, che sia tramite di impressioni gentili, a partire dal timbro, dal tono e dal volume che lo informano⁵.

La tenerezza è un'emozione, un registro poetico che guida e produce gesti corporei e che, in ambito pedagogico, merita oggi una riflessione urgente, perché è correlata con la speranza, l'utopia, il diritto, l'accoglienza, la cittadinanza, la democrazia.

Ciò che distingue la tenerezza dalla gentilezza, in un fondersi di qualità attigue non sempre facile da differenziare, è il suo intreccio necessario col linguaggio del corpo, il suo avere bisogno del *corpo vivente*, come afferma Borgna.

Ciò che la rende indispensabile nella dimensione pedagogica è il suo essere luogo privilegiato per l'incontro con l'altro, quello che nasce dall'interiorità, dal riconoscimento, dalla prossimità e dall'espressione di questa grazia, specificamente attraverso il gesto corporeo. Di nuovo Lorenzoni sul gesto corporeo, e in particolare sul riso e il sorriso, suggerisce questa riflessione mai scontata né attualizzata nelle scuole:

Penso che potremmo affermare senza sbagliare che il principale strumento di lavoro per chi lavora con bambine e bambini piccoli sia il proprio volto e i trentasei muscoli che lo muovono.⁶

Tornando al saggio di Borgna, l'autore indaga i confini della tenerezza, le zone in cui abita, attraverso il linguaggio, in particolare quello poetico, nella parola letteraria di poeti e autori come Rilke, Gozzano, Etty Hillesum, Simone Weil, Emily Dickinson, soffermandosi sulla valorizzazione di manifestazioni emotive e interiori come le lacrime, le carezze, il silenzio, la nostalgia, il coraggio, la gioia e la malinconia, persino l'infelicità, senza perseguire la strada impossibile di una classificazione o definizione fissa ma indagandone le zone molli e liquide che meglio descrivono le sfumature dell'umano.

⁴ Borgna, 2022, p. 6.

⁵ Lorenzoni, 2023, p. 76.

⁶ Ivi, p. 70.

Non è facile definirla, sconfina nella gentilezza, nella delicatezza, nella timidezza, nella dolcezza, nella mitezza, e anche nella fragilità, e ha qualcosa in comune con le une, e con le altre.⁷

Qui ne parleremo, ne leggeremo, prendendo ad esempio alcune storie illustrate per l'infanzia.

L'etimologia comune di cuore e coraggio indica una strada possibile che non può che partire dall'affettività degli educatori, dalla cura della loro interiorità, dall'autoriflessione e dalla rivalutazione di emozioni che accolgono e riconoscono la fragilità umana come valore primario e collettivo, non come errore di fabbricazione o debolezza dei singoli. Si tratta di una prospettiva pedagogica, oltretutto culturale e profondamente politica, che informa l'importante contributo di Daniele Bruzzone dedicato alla vita emotiva:

Ora, se c'è una capacità che si richiede a chi quotidianamente affianca le persone più fragili (perché giovani e ancora inesperte o perché vulnerabili o ferite dalla vita) è proprio quella di sapere stare a contatto con le emozioni e sentimenti – propri e altrui – di cui è intessuta l'esistenza senza pretendere di neutralizzare l'inquietudine che ne deriva, ma facendo del coraggio di esserci una virtù personale e professionale.⁸

La tenerezza è indispensabile in ogni gesto di cura e condivisione che prevede la relazione fra persone diverse. Fra adulti e bambini essa è connotata alla differenza biologica fra forma adulta e forma infantile, improntata alla dipendenza ad libitum nel caso della specie umana. I piccoli umani, dal punto di vista biologico semplicemente non sono atti alla sopravvivenza, senza la tenerezza delle madri e degli adulti. Con buona pace di chi a più riprese, in epoche diverse, e negli ultimi anni purtroppo con rinnovata energia, attacca con violenza il materno e le madri, depotenziando le competenze di bambini e donne con reazionaria violenza, i gesti dell'accudimento e della cura, simbiosi, allattamento e prossimità fisica comprese, il trasformarsi dell'amore materno durante le fasi della vita, sono specificità della specie, e della cultura umana.

La tenerezza, come postura obliqua, simbolicamente identificabile, da questo punto di vista, con le linee curve delle madonne, e delle donne, chine sui bambini e con le traiettorie ondivaghe di questi ultimi e non certo con la qualità di virile verticalità identificabile con le figure autoritarie della rettitudine, mostra una via, una modalità di relazione vitale rivoluzionaria. In questo senso lo stereotipo (donna/curva-uomo/retto) è sotteso da due paradigmi diversi di soggettività, quella che si sbilancia verso l'altro, mettendo alla prova, necessariamente il proprio baricentro, e quella in sé conclusa, immune al contagio del bisogno altrui. Queste riflessioni sullo scarto fra verticalità e orizzontalità, fra immagini e categorie politiche sono ampiamente



⁷ Borgna, 2022, p. 6.

⁸ Bruzzone, 2022, p. 155.

problematizzate, e indagate attraverso il pensiero di voci illustri da Judith Butler a Hannah Arendt, il pensiero dell'odiatore di neonati Kant e altri illustri pensatori, in un saggio filosofico che Adriana Cavarero ha dedicato proprio al tema suggestivo delle posture: *Inclinazioni. Critica della rettitudine*⁹.

La tenerezza è chiamata in causa quotidianamente nella relazione fra tutti i soggetti, è anche una risposta biologica alla morfologia del cucciolo (o a iconografie che la richiamano), ma viene nominata quasi clandestinamente, con pudore, come fosse un fatto solo privato. E invece è un elemento rilevante della riflessione pedagogica, dentro e fuori le case, a scuola, nelle rappresentazioni, nella progettazione degli spazi, nell'esplorazione degli immaginari, nella concezione politica della vita comune. Vogliamo celebrare dunque la tenerezza, la sua potenza ed elasticità, il suo essere indispensabile alle relazioni educative, risorsa politica e pedagogica, ingrediente fondamentale nelle migliori storie per l'infanzia e sentimento.

Il piccolo scaffale di albi illustrati qui richiamato reca questo legame possibile, fra un libro e un altro: il declinare in modi diversi, per lettori anche piccolissimi, e per i grandi tutti, la poetica della tenerezza, omaggiando così il primo e il principale dei modi, e dei moti, della relazione educativa e umana tutta.

*Tutto dormirà*¹⁰ è una ninna nanna composta da Astrid Lindgren per il corredo musicale dal film tratto dal suo romanzo *I bambini di Bullerby*. Nelle illustrazioni di Marit Törnqvist, nel testo tradotto da Carminati e cantato da Aida Talliente su musica di Georg Riedel, eseguita da Bastian Pusch, che si può ascoltare grazie al codice QR contenuto nel volume, si produce un'esperienza sonora, iconografica e poetica che celebra il piccolo e il grande, un gattino in un immenso paesaggio, l'appartenenza cosmica, tutti i cuccioli dormono, la tenerezza dell'abbraccio, dell'attesa, della sospensione sulla soglia del sonno, nel legame fisico e vibrante della voce che canta, della prossimità che si fa promessa eterna, al di là delle tenebre della notte.

*Io grande e tu piccino*¹¹ è un albo poetico dalla struttura semplice. La voce narrante è di un adulto, presumibilmente genitore, che passa in rassegna le situazioni più quotidiane e semplici, sottolineando in fondo quanto sia grande la relazione educativa, tanto da affermare, in un alternarsi di semplicissime frasi, che la differenza richiede tempo, aggiustamenti, ironia soprattutto, perché di perfezione l'umano non è fatto. Ma di divenire, di gioco, di rispecchiamento e anche conflitto, lacrime e cerotti, moltissimo. Di amore, moltissimo. E delle sue espressioni, appunto ludiche, eminentemente narrative, affettive.

Beatrice Alemagna è una delle più importanti autrici-illustratrici del mondo, capace di mettere in pagina un'infanzia autenticamente riconoscibile in quanto sempre paradossalmente obliqua e deformata, guardata e rappresentata per così dire come attraverso il riflesso di una poetica che fungendo

⁹ Caravero, 2014.

¹⁰ Lindgren, 2021.

¹¹ L'Arronge, 2019.

da possibile lente protettiva ci permette di reggere la luminosità altrimenti insostenibile che emana dalle bambine e dai bambini. *Mio amore*¹² è un albo con una struttura molto semplice che celebra il tema del riconoscimento insieme a quello dell'imperfezione delle forme, alla necessità di essere guardati, e riconosciuti, in uno sguardo autenticamente affettivo.

Viene dalla Polonia, come Janusz Korczak, uno dei più poetici autori per bambini del mondo, Janosch. I suoi albi sono intrisi di una tenerezza mescolata ad un umorismo ironico e insieme nonsensicale, e per questo fortemente poetici, nelle tavole magistralmente disegnate e colorate ad acquerello.

Tigrotto e Orsetto vivono insieme. Significa prima di tutto che cucinano piatti buonissimi l'uno per l'altro (veramente è piccolo Orso che cucina, perché è un bravo cuoco), che si dividono i compiti della cura della casa, del cibo, delle pulizie. A funghi, per dire, ci va Tigrotto. Comunque sono d'accordo, se sono lontani, per esempio, tocca inventare il telefono perché si mancano; in altre parole: si vogliono bene. Le loro storie hanno quella misura perfetta per incontrare vari lettori, piccoli guardatori di pagine ma anche giovani lettori in lettura autonoma: sono storie non brevi, un formato a metà fra un albo e un tascabile, ma nelle pagine le illustrazioni prendono molto posto. In una delle loro avventure, forse la più meravigliosa, i due vengono presi dalla smania di partire. Hanno trovato una cassetta di legno con una scritta che li fa sognare: Panama¹³. E così decidono che è tempo, dopo aver affisso un apposito cartello per indicare la strada, di lasciare la confortevole cassetta nel bosco e andare, in quel paese profumato di banane. Il viaggio è un vero periplo avventuroso, c'è il mal tempo, ci sono gli incontri con ospiti generosi, c'è il ritorno, circolare, al punto di partenza. È lo sguardo, ancora una volta, ad essere messo alla prova, a vedere con occhi nuovi il luogo da cui si è partiti. La cura e la tenerezza guidano verso gli aggiustamenti del caso, piccoli ritocchi, togliere le erbacce, soprattutto ricominciare a vivere il quotidiano, nonostante si sia cambiati dentro. In un altro dei piccoli volumi magistrali di Janosch succede qualcosa che ci riporta all'aspetto della cura reciproca nella postura tenera. Tigrotto si fa male, il titolo è programmatico: *Ti guarisco io, disse l'Orsetto*¹⁴ mentre in copertina lo sta trasportando a braccia. Striscia spostata, la diagnosi. Divano, cibo buono, molta tenerezza cioè pazienza, affetto, attesa, chinarsi sull'altro, sfamarlo, offrire un sorriso. La convalescenza, che è una condizione non solo sanitaria ma anche esistenziale, la guarigione, la crescita stessa richiedono tenerezza, tempo, fisicità, distanze e vicinanza.

È giapponese l'albo intitolato *Indovina che cosa sono!*¹⁵ La minaccia, a ben guardare, è evidente già nella figura in copertina, dove una bambina così piccola da indossare ancora una tutina tiene sulle spalle con le mani un mantello, il volto rabbuiato in un cipiglio che non fa presagire, come il punto

¹² Alemagna, 2020.

¹³ Janosch, 2021.

¹⁴ Janosch, 1997.

¹⁵ Yoshitake, 2023.

esclamativo stesso, niente di buono. Il gioco è questo: la bambina mima qualcosa, la madre, che Shinsuke Yoshitake ritrae pietosamente segnata da affettuose occhiaie mentre si capisce che è sera e sta piegando i panni puliti, la madre in tutto questo deve indovinare! *Questo cos'è? E questo?* La madre non indovina mai, la bambina si inalbera, in effetti al voltare pagina possiamo constatare quanto somigliante alla forma di una teiera fosse la posizione della bambina! Il gioco, che non decolla, continua fino a quando, dopo un ennesimo indovinello, la bambina improvvisamente si ferma e zittisce, coperta da un secchio, stesa per terra. La madre solleva l'oggetto e vede che la piccola sta dormendo. Qui la tenerezza dell'albo si esprime nella constatazione incrociata della fragilità umana delle protagoniste: la loro stanchezza, i loro limiti, la loro imperfezione, la non capacità di mimare della bambina, l'impossibilità di indovinare della madre, il desiderio di giocare quando si ha talmente sonno che si sta per crollare, la fatica dopo una giornata impegnativa. Tenerezza per la madre, per la bambina, per l'imperfezione perfetta di ogni relazione educativa, di ogni cura affettuosa, di ogni gioco riuscito o meno. Tenerezza, una volta tanto, anche per le figure adulte implicate nelle relazioni educative. Madri, prima di tutto, sempre. Visti i rigurgiti reazionari che tornano a più riprese, sotto forma di psicologismi e altre manie, ad attaccare il materno, il troppo materno e le madri in generale, forse è il caso di scriverlo e di ripeterlo, in ambito pedagogico cioè sempre politico.

Chiara Lepri ha dedicato un bel contributo critico alla rappresentazione del materno negli albi illustrati dove ha evidenziato come siano diverse le prospettive con cui questo tema viene posto di volta in volta¹⁶: se più spesso il punto di vista narrativo è esterno alla madre, per esempio nell'albo di Yael Frankel premiato con il BolognaRagazzi Award¹⁷ nel 2023, il racconto intimo e affettuoso di un fratello maggiore che narra il mondo a un nascituro, cioè al pancione della mamma, in cui la verità e il valore estetico narrativo della voce narrante diventano uno spunto tenero e affettuoso per organizzare l'accoglienza, ripescare i ricordi di sé, la conoscenza delle possibili tassonomie che danno ordine a un mondo in cui, proprio perché siamo immersi, facciamo fatica a tracciare le forme e i confini. Se l'albo di Frankel propone un dialogo/monologo tenero e divertente, che nomina le cose per sistamarle e metterle in fila, accogliendole con lucidità e naturalezza, descrivendo una varietà di azioni o elementi della vita quotidiana: la scuola, il tempo, la famiglia, il gioco, l'attesa, persino sottili ansie¹⁸ la narrazione della gravidanza e dell'attesa si declina diversamente in *40 settimane. Cronaca di una gravidanza*¹⁹, della blogger catalana Glòria Vives Xiol. Scrive Lepri di quest'ultimo:

¹⁶ Lepri, 2024.

¹⁷ È disponibile in rete il video con la conversazione con l'autrice, il giurato Riccardo Falcinelli e l'editore, in occasione del conferimento del premio, durante la Bologna Children's Book Fair <https://www.bolognachildrensbokfair.com/media-room/bcbf-tv/dettaglio-video/5799.html?v=655>

¹⁸ Terrusi, 2023a.

¹⁹ Vives Xiol, 2014.

Il punto di vista autobiografico e la narrazione in prima persona consentono un'incursione iperrealista nel caleidoscopio di pensieri, sensazioni, emozioni che accompagnano l'avventura della gravidanza.²⁰

In questo racconto a fumetti la dimensione del corpo che cambia, gli aspetti definiti "prosaici" della metamorfosi sono narrati con un registro per definire il quale Lepri chiama in causa proprio il binomio ironia/tenerezza, richiamato poi per descrivere un altro albo, questa volta di Aurore Petit, dal bel titolo *Una mamma è come una casa*²¹ restituzione felice di «un'immagine tridimensionale del corpo materno, non mistificato, plasticamente ritratto nella sua quotidiana dimensione culturale, relazionale e sentimentale.»²²

Tenerezza e ironia possono essere dunque strumenti di verità, di restituzione della dignità di corpi e soggetti considerati minori, dunque di riattribuzione di diritto?

Tenerezza come sguardo non giudicante, accogliente, aperto alla meraviglia come al disincanto, ironia come strumento di perdono, di pensiero trasversale, di narrazione di mondi infantili cioè umani modi, di realtà in divenire, di forme mai definitive, di mondi in formazione, in trasformazione, in azione.

La bambina di Yoshitake chiede, fino allo sfinimento, di essere guardata e ascoltata. Ascoltiamo e guardiamo i bambini troppo poco, lo diceva Donald Winnicott, lo stesso, non a caso, che affermava il valore delle competenze primarie delle madri: lo ricorda il maestro democratico e scrittore Franco Lorenzoni nel suo *Educare controvento*. Eppure tutti i bambini hanno epifanie da raccontare, insopprimibili entusiasmi narrativi e ludici che nascono dalla meraviglia del loro incontro vitale e vitalizzante con l'anima e la forma delle cose. Il ritratto del gioco madre e figlia, un gioco non riuscito, in una sera solo sufficientemente buona, non ideale, ma vissuta e concreta, provoca un senso di sollievo, un sorriso non lontano dalla commozione, nel riconoscere l'imperfezione inevitabile di ogni relazione vissuta.

Questa celebrazione, fra tenerezza e ironia, della perfetta imperfezione della madre, del genitore, della bambina, della quotidianità può essere di supporto anche a un'idea sostenibile e integrata della genitorialità, dell'educazione e della relazione tutta.

Quando a casa di Bris²³, un personaggio la cui fisionomia, ha scritto l'autrice, è ispirata ad un calzino a righe, si trova in casa un intruso, seppure dall'aspetto buffo e dai modi disarmanti, prima oppone resistenza (è abituato a vivere da solo, su quella bella spiaggia e in quella bella casa) ma poi, quando l'intruso starnutisce e si ammala, Bris decide di curarlo, e lo fa benissimo, dando prova di sapere cosa siano tenerezza, cura e amicizia. Ancora una volta il registro della tenerezza vive in un binomio perfetto con

²⁰ Lepri, 2024, p. 66.

²¹ Petit, 2020.

²² Lepri, 2024, p. 70.

²³ Lebourg, 2021.

quello dell'ironia, la capacità di vedere le cose da una prospettiva che dissolve il proprio dramma e svela bellezza e fragilità come valore, con leggerezza, intesa nella sua accezione, e magistrale trattazione, calviniana.

In questa selezione pur limitata e randomica, costruita per tratteggiare alcuni aspetti della tenerezza e proporre alcune esperienze di lettura che alimentano la dimensione della relazione e dell'ascolto, non possono mancare i *silent book*, libri che sovvertono le gerarchie educative fra lettori, e "costringono" a variare la propria postura di lettori, educatori, fruitori di narrazioni e figure²⁴ in virtù di una maggiore plasticità, nello spazio di uno spaesamento forse salvifico. Ne menzionerò di seguito solo tre, molto diversi per relazione col lettore e col testo.

Nella serie dei libri delle stagioni firmata da Rotraut Susanne Berner, per esempio in *Autunno*²⁵, si trovano occasioni sensibili e concrete per esplorare la dimensione estetica e affettiva della tenerezza nella lettura di libri silenziosi con lettori i più diversi.

Sin dalla loro progettazione e ideazione, che avviene grazie alla redazione di copioni e sceneggiature scritte e dettagliatissime, questi libri accolgono uno sguardo che è interessato al molto piccolo, sia dettaglio di forma che creatura viva, e al suo rapporto necessario e fondamentale nella costruzione del tutto, dell'affresco brulicante che in ogni pagina accoglie il lettore. Capaci di parlare al lettore più piccolo, fin dal primo anno di età, le figure di Berner narrano, con una struttura di variazione sul tema, i cambiamenti che occorrono di giorno in giorno, durante le stagioni e la notte, in una città dove convivono animali, persone, edifici e paesaggi naturali e urbani, affrescati dentro pagine ricchissime di dettagli. L'esercizio proposto, in relazione alla dimensione della tenerezza, sta nell'accettare lo spaesamento da adulti e saper attendere e ascoltare la voce dei bambini: si tratterà di co-costruire il senso delle figure, di sostare nel silenzio pieno dello stupore, nel lasciare che Berner si rivolga, nella postura dinamica dell'artista, ad ogni lettore, soprattutto ai bambini, andandolo a prendere nelle sue competenze e abilità, nella varietà delle età possibili, per metterlo in condizione di esprimere il proprio punto di vista, con le proprie parole, a fronte di una narrazione dettagliata quanto precisa, ispirata e dedicata intenzionalmente allo sguardo bambino.

Sssh.²⁶ si intitola un albo il cui testo è interamente composto da onomatopee. Mentre la bambina che legge ha uno spazio tutto suo, silenzioso, intorno ogni cosa ha un suono, un rumore, una voce, dalle risate dei bimbi al rombo dei motori, dall'aspirapolvere alla sirena dell'ambulanza, dalle fusa del gatto alla chitarra della maestra. Il silenzio della lettura, cercato e valorizzato in questo amabile racconto a figure, viene ritrovato dalla bambina solo nel tempo della lettura solitaria, è un silenzio pieno di immagini interiori, visionario e rigenerante, necessario in educazione, una controprova da fare per valorizzare l'uso della voce, l'ascolto di tutte le voci. Un silenzio

²⁴ Cfr. Terrusi, 2017 e Terrusi, 2024.

²⁵ Berner, 2018.

²⁶ Paronuzzi, Ruiz Johnson, 2019.

che, nelle aule scolastiche solitamente pervase da un baccano infernale, si potrebbe evocare e produrre per esempio attraverso brevi esercizi di meditazione e di presenza mentale, quelli della mindfulness che invitano a fermarsi tutti, sedersi comodi, chiudere gli occhi, avviare tre respiri profondi, e mettersi in ascolto, prima portando l'attenzione ai punti di contatto fra il corpo e il suolo, o la sedia che ci sostiene, poi etichettando interiormente i suoni percepiti, per accoglierli e poi in qualche modo ignorarli per metterci in contatto con noi stessi. Senza presenza mentale non può esserci una relazione autentica, dunque il tema di come riprendere radicamento e respiro, di come produrre e abitare il silenzio, prima di tutto nei corpi, nelle posture, con tenerezza, è un tema eminentemente pedagogico, che risponde all'emergenza di corpi docenti e discenti infelici, scomodi, bisognosi di contatto reale, di tempo, spazio, e posture reciprocamente adeguate²⁷.

Per concludere, il senza parole di un autore recentemente scomparso alla veneranda e fiabesca età di cento anni: Attilio. Si intitola *Meglio insieme*²⁸ ed è intriso di una tenerezza che definiremo consapevole, cioè di uno sguardo attento e partecipe al bisogno dell'altro, perché racconta, con l'inconfondibile segno bambino, sintetico e felice di Attilio, dal contorno spesso e dai colori piatti, la vicenda di due cagnolini che vengono separati, per l'adozione di uno dei due. Le illustrazioni adottano un punto di vista ad altezza cucciolo, in cui rimangono esclusi i corpi degli umani che se ne prendono cura: appena più visibile, la figura di una bambina che riceve il cagnolino e prova in ogni modo a farlo sentire coccolato, al sicuro, nutrito. Ma il cucciolo non risponde come ci si aspetta, ma sta fermo e deve apparire chiaramente infelice perché l'umana adulta percorre da destra a sinistra la doppia pagina per tornare indietro, a prendere il cucciolo che è rimasto nella gabbia, presumibilmente al canile.

Solo una volta ricongiunti, i cuccioli potranno apprezzare i giochi, il cibo e le attenzioni che ricevono. *Meglio insieme* significa che ogni cosa è sopportabile solo se c'è vicinanza, relazione responsabile, profondo rispetto e accettazione, infine – e al principio – tenerezza. E per rendere possibile questa qualità della relazione bisogna essere disponibili alla ginnastica emotiva che ci chiede di farci piccoli e grandi, di abbassarci e alzarci all'altezza dei bambini, di prendere decisioni, di rivedere le nostre quando sono sbagliate, di essere capaci di rivedere noi stessi e le nostre certezze a volte, per rimanere bambini nel senso più nobile del termine, degni della nostra neotenuca plasticità, per una dinamica affettiva che è la sostanza stessa dell'educazione. La letteratura per l'infanzia, ancora una volta, in particolare quella per immagini, è un luogo ospitale e sicuro dove farci piccoli e grandi, per guardarci nello specchio delle meraviglie, metamorfici e imprevedibili come siamo, con ironia, attenzione e tenerezza.

²⁷ Terrusi, 2023b.

²⁸ Attilio, 2023.

Bibliografia

- Borgna E. (2022). *Tenerezza*. Torino: Einaudi
- Bruzzone D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Scholè
- Cavarero A. (2014). *Inclinazioni. Critica della rettitudine*. Roma: Raffaello Cortina Editore
- Francesconi D. e Tarozzi M. (2013). Embodiment e pedagogia – Special Issue. In «Encyclopaideia», 37, 9-145
- Korczak J. (2013). *Quando ridiventerò bambino*. Milano: Luni editrice
- Lepri C. (2024). A mother is like a painting. Maternity figures in picture books between symbol and reality. In «Women & Education», 2(3), 64-72
- Lorenzoni F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio
- Terrusi M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci
- Terrusi M. (2023a). BolognaRagazzi Award Winners and Special Mentions in a Somatic Walkthrough. The Body, Visibility, and Narratives. In *Fairtales. The Story, the People and the Magic of BCBF*, 26 febbraio 2023
<https://fairtales.bolognachildrensbookfair.com/en/news/bolognaragazzi-award-winners-and-special-mentions-in-a-somatic-walkthrough/12707.html>
- Terrusi M. (2023b). Letteratura per l'infanzia e consapevolezza corporea: una lettura in otto tempi fra albi illustrati e pratiche somatiche. In «Encyclopaideia», 27(65), 79-95 <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16366>
- Terrusi M. (2024). *Leggere controvento: riflessioni sui libri senza parole fra realtà e prospettive*. In A. Mazzini e A. Nobile, *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione*. Venezia: Marcianum Press
- Varela F., Thompson E. e Rosch E. (1991). *The embodied mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge MA: MIT Press

Albi illustrati

- Alemagna B. (2020). *Mio amore*. Milano: Topipittori
- Attilio. (2023). *Meglio insieme*. Roma: Lapis
- Berner R.S. (2018). *Autunno*. Milano: Topipittori
- Frankel Y. (2023). *Tutto quello che è successo prima del tuo arrivo*. Torino: Il leone verde
- Janosch. (1997). *Ti guarisco io, disse l'orsetto*. Bolzano: AER edizioni
- Janosch. (2021). *Oh, com'è bella Panama!* Firenze: Kalandraka
- L'Arronge L. (2019). *Io grande, tu piccino*. Santarcangelo di Romagna (RN): Pulce edizioni
- Lebourg C. (2021). *Una giornata con Bris*. Milano: Babalibri
- Lindgren A. (2021). *Tutto dormirà*. Monselice (PD): Camelozampa
- Paronuzzi F. e Ruiz Johnson, M. (2019). *Sssh*. Monselice (PD): Camelozampa
- Petit A. (2020). *Una mamma è come una casa*. Milano: Topipittori
- Vives Xiol G. (2014). *40 settimane. Cronaca di una gravidanza*. Cagliari (PU): Settenove
- Yoshitake S. (2023). *Indovina cosa sono!* Milano: Salani



Le immagini nascono dall'acqua

di Alessandro Sanna

Quella che segue è una breve intervista rilasciata a seguito del seminario, nella quale Alessandro Sanna si apre al pubblico e descrive le motivazioni, le fonti di ispirazione e i sentimenti che stanno alla base e che guidano il suo lavoro di artista e di illustratore. Si è preferito qui optare per questa tipologia di scrittura – anziché riportare una relazione intesa nel senso più tradizionale del termine –, allo scopo di ricreare nel lettore l'emozionante atmosfera generata dal live painting svolto nel corso del seminario: una delicata narrazione che ha incantato i presenti in sala.

Quali sono le ragioni che ti hanno spinto a diventare illustratore di testi per l'infanzia?

Ho scelto di fare l'illustratore e l'autore di immagini che abitano i libri dopo aver scoperto che la pittura non mi faceva stare a mio completo agio. Posso dire che stare a proprio agio non è la situazione giusta per chi deve rispondere



alla vita con l'arte. L'artista è da sempre un "disagiato" che si agita disperatamente per realizzare un'opera che possa rendere visibile e udibile un mondo parallelo a quello che ci sembra di vedere e udire. Non penso di essere un artista ma un "immaginatore" che tenta in tutti i modi di comunicare, attraverso immagini disegnate o dipinte, la mia personale maniera di leggere il mondo. Altre volte invece provo a vestire parole di scrittori e poeti con segni e colori.

Quando e come è cominciato il tuo percorso artistico?

Alle scuole medie ho incontrato il professore di educazione artistica che disegnava per i fatti suoi in classe. L'ho osservato, ho guardato i suoi movimenti e, una volta giunto a casa, ho provato anch'io a disegnare cercando di fare come faceva lui. Ho scoperto così che non solo mi piaceva disegnare ma anche che si era accesa in me una passione fortissima che tuttora esiste.

Come nascono i tuoi libri? Cos'è per te l'ispirazione?

Ci sono due modi per me di fare libri illustrati. Il primo è "stare" con le parole di un'autrice o un autore che mi regalano suggestioni per realizzare quelle immagini che poi, accanto alle parole scritte, comporranno il libro.

L'altra situazione è quella che nasce della necessità di raccontare storie con immagini sequenziali – a volte anche con il supporto di un testo – che provo a comporre per sviluppare una mia storia. I miei progetti provengono quasi tutti dalla memoria della mia infanzia: io li richiamo alla mente, li elaboro e li metto su carta.

Quali sentimenti provi mentre dipingi?

Posso dire che i sentimenti, in questo caso, sono fortemente contrastanti. La gioia di disegnare e dipingere si mescola alla frustrazione e alla





consapevolezza che mi porta costantemente a pormi dubbi e domande su quello che sto facendo. Chiedo sempre un parere sul mio lavoro a chiunque mi capiti sotto mano: dai miei familiari agli studenti, alle persone che passano semplicemente a trovarmi in studio.

Quali tecniche e strumenti privilegi nel tuo lavoro?

Amo qualsiasi strumento, ma tra i miei preferiti spiccano sicuramente i pennelli e gli acquarelli. Lavoro anche in digitale, ma la carta e i supporti analogici mi regalano emozioni che la tecnologia non riesce a restituirmi.

Con quale elemento cominci a comporre le tue illustrazioni (segno, colore, acqua...)?

Non esiste un unico modo con il quale inizio a disegnare. Potrei dire che per cominciare ho sempre bisogno di una necessità, che a volte è tecnica e altre comunicativa.

Qual è il tuo rapporto con i colori?

I colori per me sono una ricerca continua di corrispondenza esatta con ciò che voglio trasmettere. Ovviamente ho i miei preferiti, o almeno quelli che mi piace mettere dappertutto: il blu, la terra di Siena e il giallo. Il verde non lo creo mai mescolando il giallo con il blu, ma utilizzo un verde già composto dalla tonalità brillante che somiglia alla rugiada sull'erba di primo mattino. Riguardo al rosso, poi, per anni ho usato il vermiglio, ma in seguito ho scoperto che anche il carminio si adatta bene al mio lavoro. Resta però fondamentale il fatto che il tono bianco della carta è forse il colore più importante, perché permette a tutti gli altri di esistere.



*Al seminario **Sulle ali delle storie, per il tuo live painting hai utilizzato un tablet: quanto può essere utile utilizzare la tecnologia nel disegno?***

La tecnologia mi ha aiutato a lavorare in luoghi dove non potevo permettermi l'utilizzo dei materiali tradizionali. Devo aggiungere che la tecnologia, con tutte le sue "protesi", mi ha sempre affascinato. Ovviamente, ripeto, la carta e i pennelli sono gli strumenti che preferisco in assoluto.

Nei tuoi albi illustrati le immagini appaiono come in un continuo dialogo con le parole... cosa nasce prima?

Quando si tratta di un mio libro – in cui sono sia autore dei testi che delle immagini – nascono sempre e comunque prima le immagini. Quando invece lavoro con altri scrittori le parole diventano il mio trampolino, e quindi procedo a creare le immagini in modo da creare armonia con il testo.

Secondo te le immagini possono anche essere "indipendenti" dal testo, cioè suggerire qualcosa cui l'autore del testo non abbia pensato? O sono, appunto, puramente illustrative?

Le immagini hanno un linguaggio indipendente anche quando sembrerebbero strettamente connesse al testo. Le immagini hanno un potere evocativo fortissimo e non hanno bisogno di traduzioni o semplificazioni. Di una sola immagine sono stati scritti libri da mille pagine.

Qual è il soggetto che dipingi più volentieri?

La cosa che mi piace dipingere è la luce. Per fare la luce è necessario pensare al suo opposto, il buio. Questo delicato equilibrio tra luce e buio è tutto ciò che consente di vedere un'immagine non solo dipinta.

Repertori narrativi e costruzione dell'Immaginario

di Marco Dallari

Il bisogno di narrazione risponde a una richiesta e a un bisogno di appartenenza e di orientamento. Fiabe e miti assolvono da sempre a questa funzione, ma anche i racconti realistici, racconti storici e storie di vita hanno il potere di collegare e orientare.

Il primo segnale di conquista della competenza narrativa è il momento in cui bambine e bambini cominciano a praticare il gioco simbolico. Questo tipo di attività ludica, che si manifesta a partire dal secondo anno di vita (ma può cominciare anche un po' prima), consiste nel fenomeno per cui gli oggetti e i materiali utilizzati per giocare non sono più soltanto ciò che sono per destinazione d'uso o per convenzione, ma acquistano valori e funzioni create dalle menti e dalle negoziazioni simboliche dei bambini giocatori. L'importanza che pedagogisti e psicologi dello sviluppo attribuiscono al gioco simbolico può essere riferita anche all'universo delle narrazioni. Il legame fra gioco simbolico e narrazioni è evidente:

- a) i bambini che conoscono storie e racconti giocano in maniera più ricca e complessa;
- b) i personaggi, le situazioni, i contenuti delle storie conosciute determinano spesso i contenuti dei giochi;
- c) la frequentazione degli universi narrativi dà vita a importanti risorse metacognitive che si manifestano con evidenza anche nel gioco.

Con il termine *metacognizione* si intende l'insieme dei processi cognitivi che hanno come oggetto non un sapere specifico bensì le attività cognitive stesse. La metacognizione ha dunque come oggetto le facoltà e gli strumenti intellettuali del conoscere: memoria, apprendimento, ragionamento, ecc. La competenza metacognitiva è evolutiva e viene incrementata dall'istruzione: le facoltà metacognitive crescono, nei soggetti, relativamente allo sviluppo psicofisico individuale e all'incremento delle conoscenze e riguardano sia le dotazioni consapevoli e controllate dai soggetti, sia forme automatiche e inconsapevoli, o parzialmente tali.

La nostra mente si serve di processi logici e analogici; il pensiero logico è addetto alle operazioni di seriazione, calcolo, misurazione, confronto, classificazione, insiemistica. Il pensiero analogico, che precede quello logico

nello sviluppo infantile, genera libere associazioni ed è alla base della costruzione dei sogni. Evolvendosi permette la produzione e la comprensione di metafore.

L'accesso al mondo delle narrazioni ha bisogno di queste funzioni.

Funzione logico-sequenziale

La dimensione logico-sequenziale dei racconti opera secondo il principio dell'inferenza, che è la capacità di organizzare in sequenza le varie parti di un racconto, secondo i principi di successione temporale e di causa-effetto. L'analisi di questa dimensione dell'universo narrativo smentisce (se ce ne fosse ancora bisogno) chi si ostina a distinguere l'universo cosiddetto "umanistico" abitato dalle narrazioni e quello logico-scientifico considerato proprio dei calcoli e dei ragionamenti, come se appartenessero a processi mentali e cognitivi differenti. In realtà la nostra mente si serve quasi sempre di processi logici e analogici combinati. Il pensiero logico ha soprattutto funzioni pragmatiche e organizzative, mette ordine nei pensieri e nei processi di produzione e organizzazione simbolica. Il pensiero analogico, che precede quello logico nello sviluppo del pensiero infantile, organizza e consente operazioni trasversali, come l'invenzione, l'intuizione, la fantasia e la fantasticheria.

L'accesso al mondo delle narrazioni ha bisogno di entrambe queste funzioni, ed è interessante notare come la dimensione logica dei processi narrativi costituisca la prima esperienza logico-razionale di bambini che non hanno ancora familiarità con l'universo dei numeri. Grazie a questa funzione il racconto può essere compreso e interiorizzato in forma testuale, ossia in una forma unitaria, coerente e coesa. La forma testuale, elaborata e interiorizzata nella sua organizzazione logica, diviene una sorta di mappa individuale, un apparato metacognitivo di importanza fondamentale, una chiave di lettura capace di cambiare, come in una rivoluzione copernicana, la porta di accesso dei nostri bambini e delle nostre bambine alla conoscenza.

Le narrazioni possono essere organizzate secondo due modelli inferenziali, uno teleologico e uno ciclico. Il modello teleologico (dal greco *telos*, fine) è caratterizzato da una struttura lineare che procede da un inizio a una fine, è il più noto nella tradizione occidentale, deriva dal modello biblico ed è alla base di due modelli narrativi a noi familiari: la fiaba e il romanzo. Il modello ciclico, più caro alla tradizione orientale ma molto diffuso anche in Occidente, è caratterizzato da una struttura che partendo da un punto qualunque della narrazione torna comunque su sé stessa, si collega alla figura visuale del mandala e quella musicale del rondò, ma anche di certe filastrocche che ricominciano sempre da dove sono terminate.

Andrea Smorti è uno psicologo della cognizione che ha studiato e studia i rapporti fra interiorizzazione dei modelli narrativi e costruzione delle conoscenze e delle rappresentazioni.

Quando procede in modo narrativo, l'individuo (...) si muove in senso orizzontale, collegando gli elementi in rapporto ad un'azione (...) secondo una rete che enfatizza la coerenza di una storia.¹

Secondo Smorti la familiarità e l'interiorizzazione metacognitiva del modello narrativo è presupposto irrinunciabile di una coscienza di sé (coscienza autobiografica) sufficientemente strutturata. La coscienza autobiografica ha infatti bisogno di servirsi delle categorie spazio-temporali, di annettere nella costruzione dell'autobiografia il passato (la memoria) e il futuro (l'attesa, la dimensione della progettualità). Categorie queste che derivano alla coscienza umana solamente dai racconti e dalla familiarità con essi. In assenza di questi requisiti l'essere umano rimane, come sostiene Smorti, "appiattito sul presente".

Funzione analogico-metaforica

Consiste nella capacità di generare similitudini e metafore; più in generale è tutta l'area concernente l'attività di pensiero, di espressione e di comunicazione i cui i linguaggi funzionano secondo le proprietà dell'associazione analogica.

L'aspetto metaforico delle narrazioni ci prende per mano e ci conduce nell'universo dell'Estetica, disciplina prettamente moderna, che non è solo, come molti credono, "la scienza del bello" ma è "conoscenza sensibile" così definita nel Settecento da Alexander Gottlieb Baumgarten. L'estetica di Baumgarten consiste nello sforzo di legittimare e rendere universale un paradigma che prima del '700 era ignorato o considerato un tabù: la soggettività, e con questa, inevitabilmente, il primato dell'affettività. L'estetica ci aiuta ad accedere alle dimensioni dell'affettivo, del personale, del contestuale, del *vissuto*. La libera associazione, che evolvendosi diviene metafora, ci restituisce la consapevolezza dell'ambiguità e polivalenza di tutti gli universi simbolici, che spesso non possiamo limitarci a *decodificare* ma che occorre *interpretare*, passano per il cuore prima di arrivare alla ragione, impegnano l'emisfero destro, il più pazzo del nostro cervello, e per questo favorisce processi di interiorizzazione e di identificazione. Nella storia di Pinocchio, il Gatto e la Volpe rappresentano i vizi, le passioni del corpo e lo distraggono dalla scuola, ma raffigurano anche il primato del principio di piacere di freudiana memoria, il Grillo è coscienza, virtù, ma è anche vagamente pedante, la Fata Turchina è protettiva, portatrice di cura, metafora materna e salvifica, ma è anche fragile, debole, e dov'era all'inizio della vicenda, quando Pinocchio era piccino e la mamma sarebbe stata più necessaria e quando ce ne sarebbe stato davvero bisogno? Insomma, ogni metafora è ambivalente, ambigua, a-logica, sfuggente.

¹ Smorti, 1994, p.114.

Proprio per questo la dimensione estetico-metaforica ci consente di affrontare indirettamente, grazie alla polisemia dei linguaggi di cui si serve, temi e problemi che sarebbe difficile, quando non impossibile, affrontare in forma diretta, problematiche tragiche o “indicibili”, come il senso o la paura dell’abbandono, la rabbia, l’ambivalenza, la conflittualità, il peso di una violenza subita, il rancore, e altri sentimenti, anche contraddittori, che noi tutti tendiamo a censurare e che, per i bambini, sono particolarmente difficili da “dire” con un linguaggio che non porti dentro di sé la complessità aperta della metafora, del simbolo dello “spostamento” dal sé a un personaggio pescato nell’universo ludico-narrativo.

Il pensiero narrativo e l’apparato metacognitivo che lo sostiene hanno sempre a che fare con processi di tipo *mitopoietico*, che secondo Milan Kundera costituiscono la funzione più importante e insostituibile della *letteratura*. La dimensione mitopoietica corrisponde alla tendenza di produrre *cosmogonie intertestuali*, collocando, o dimostrando di avere la capacità di collegare ciascun testo (compreso quello del discorso che si sta producendo contestualmente) all’interno di una visione del mondo (*Weltanschauung*) generata dalla potenzialità di *produrre mito* da parte dell’insieme delle produzioni testuali (segnatamente letteraria e narrativa, ma anche artistico-visiva e musicale) della cultura di appartenenza, potenzialità che si traduce in atto quando il fruitore tesse la sua personalissima tela di interconnessioni. Il viaggio intertestuale di cui parla Kundera, ma anche Julia Kristeva² non riguarda solo gli adulti colti ma anche i bambini.

La pedagogista Anna Rita Cappelletti, nel suo *Disegno e narrazione al nido*³, raccomanda di rivolgere la nostra attenzione non ai disegni come prodotti, come “opere”, ma ai bambini che disegnano, all’azione del disegnare, e ci fa notare, come da 0 a 3 anni i disegni dei bambini abbiano caratteristiche narrative, processuali e dinamiche. Cappelletti ri-definisce la caratteristica di dinamismo rintracciabile nel disegno narrativo dei bambini: l’attività grafica risulta così

...un’esperienza del carattere molto dinamico, specialmente se a sperimentarlo sono i bambini della prima infanzia. [...] In altre parole, quando parliamo dell’aspetto dinamico del disegno infantile ci riferiamo non solo al gesto motorio e ai suoi esiti simbolici, ma anche al movimento del pensiero [...] In questi termini la narrazione è il risultato di una relazione in cui si avvicendano, come il modo di un’altalena, momenti progettuali, simbolici, ideativi ed esecutivi.⁴

Per questo Cappelletti sottolinea come sia importante raccogliere il commento orale con cui i bambini accompagnano l’azione del disegnare.

² Kristeva, 1978.

³ Cappelletti, 2018.

⁴ Idem, pp.75-76.

I bambini anche molto piccoli sono infatti in grado di pensare in modo sequenziale, e l'attività grafica stimola e potenzia questa competenza;

più precisamente si tratta di essere capaci di ordinare gli avvenimenti secondo inferenze (collegamenti) spaziali, temporali, causali, legate agli scopi e alle intenzioni dei personaggi, in modo da rendere coerente la storia.⁵

Cappelletti, nel corso di una ricerca attuata negli asili nido della provincia di Ferrara, ha potuto verificare come anche quando gli "scarabocchi" dei bambini non rendono evidenti a una lettura adulta i segnali capaci di rendere visivamente riconoscibili gli elementi di una narrazione, il pensiero dei bambini che scarabocchiano ha caratteristiche simboliche, sequenziali e "narrative". Mentre però per gli adulti

la progettazione sequenziale avviene generalmente a priori [...] nel caso dei bambini, invece, il progetto è contemporaneo alla sua esecuzione e si sviluppa secondo una sequenzialità più frammentata e comunque non definita a priori.⁶

Dalle narrazioni all'immaginario

L'immaginario rappresenta una categoria di non facile definizione, e spesso controversa. La parola immaginario viene utilizzata per la prima volta da Melanie Klein per indicare la precoce attività fantastica dei bambini.

Nella filosofia e nella cultura contemporanee l'immaginario ha avuto a volte una interpretazione negativa, come movimento di diversione e fuga dalla realtà, a volte positiva, come funzione sintetica della percezione o come integrazione dei dati reali verso il possibile.

Gaston Bachelard parla dell'immaginario come proiezione mitica dell'interiorità e lo definisce «logos dell'immaginazione», e chiarisce che non va confuso con l'immaginazione, che è una facoltà: è invece la riserva immaginaria di ciascuno, il serbatoio di immagini interiorizzate e trovate nei miti, nelle narrazioni, nelle produzioni artistiche e poetiche.

Antonio Faeti, convinto sostenitore dell'immaginario, sottolinea il suo legame con l'universo delle narrazioni, a suo avviso principale fonte del suo nutrimento.

La letteratura e tutti gli universi narrativi (comprese le loro declinazioni visuali e audiovisive), come studiosi e appassionati confermano, può essere considerata non solo fonte e alimento dell'immaginario, ma in un certo senso un suo contraltare emblematico. Martha Nussbaum, convinta sostenitrice dell'importanza e della irrinunciabilità dell'interazione fra dimensione

⁵ Idem, 2018, p. 66.

⁶ Idem, 2018, p. 74.

affettivo-emozionale e razionale nei processi di formulazione dei giudizi, costruzione di rappresentazioni e costruzione della propria visione del mondo, assegna alla letteratura un ruolo insostituibile, poiché

Le strutture formali implicite nell'esperienza dei lettori di opere letterarie ci forniscono un tipo di guida che è indispensabile a qualsiasi indagine ulteriore [...]. Se non iniziamo dalla "fantasia" e dallo stupore per i tipi umani che ci stanno di fronte, dalla partecipazione simpatetica alle loro sofferenze e alla gioia per la loro serenità, se non apprezziamo l'importanza del fatto di considerare le singole persone come separate e dotate di una sola vita da vivere, allora la nostra critica delle emozioni non ha alcuna base sicura su cui poggiare. La condizione di lettori, come ho dimostrato, ci fornisce questa base...⁷

Se queste affermazioni valgono per il mondo degli adulti valgono a maggior ragione, per il mondo dell'infanzia, dei giovanissimi, e per la letteratura a loro dedicata.

Antonio Faeti, dopo aver svolto per alcuni anni il mestiere di maestro elementare, negli anni '70 del Novecento diventa il primo professore ordinario della neonata cattedra di Letteratura per l'infanzia all'Università di Bologna, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, allora Facoltà di Magistero.

Faeti è un convinto sostenitore dell'immaginario, delle sue implicite risorse e della necessità che la sua strutturazione debba essere considerata una priorità pedagogica. Nel suo primo libro di grande successo, *Guardare le figure*, Faeti cerca innanzitutto un nome adatto a definire il mestiere, spesso sottovalutato, degli illustratori, che hanno invece un ruolo determinante nella costruzione della competenza narrativa, e in questo è perfettamente d'accordo con l'amico Gianni Rodari per il quale

Le immagini si accostano così al testo e ne ampliano la risonanza, mostrando contenuti che rimarrebbero altrimenti ignorati e che verrebbero resi in modo approssimativo.⁸

Enrico Mazzanti, Adolfo Mongini, Carlo Chiostri, Corrado Sarti e molti altri illustratori che svolgevano il loro prezioso lavoro affidando le loro creazioni a tecniche ancora primitive e lontane dalle raffinatezze della fotoincisione, dell'offset e della stampa digitale, vengono ora nobilitati e portati da Faeti al riconoscimento del ruolo artistico, culturale e pedagogico che meritano. Faeti definisce questi umili artisti *figurinai*, termine che li collega ai venditori di figurine, che ancora c'erano ai suoi tempi, per strada e all'uscita delle scuole, e indica bene la differenza fondamentale rispetto ai massmediologici e disneyani *cartoonist*. Una differenza anche di mezzi. Autori come Chiostri,

⁷ Nussbaum, 1996, p. 97.

⁸ Faeti, 1972, p. 7.

Mazzanti, Rodella, Nardi, davano vita al loro segno utilizzando uno strumento simile al bulino, la ciappola dentata, che produceva inevitabilmente sbavature e sfumature capaci però di aggiungere fascino e mistero all'immagine. Queste sbavature, per Faeti, producono un clima visivo che ricorda le riviste illustrate della fine dell'800 e scompaiono con l'affermazione della fotoincisione, mutando il quadro generale delle produzioni di figurine che scompaiono lentamente per dare luogo a prodotti che, più nitidi e vivaci, sono però indistinguibili dagli altri componenti dell'universo visuale della massmediologia contemporanea.

Quando Max Ernst componeva i collages per *Une semaine de bonté*, riproponeva le vecchie incisioni dei libri e delle riviste dell'800, cogliendo pienamente il senso della loro alterità. Incollando brandelli di stampe diverse, avvicinando contesti che potevano essere sorprendentemente lontani, Max Ernst utilizzava un clima riassuntivo all'interno del quale le figure erano sempre connotate da un'ottica che riusciva a stravolgere la realtà proprio mentre cercava di riprodurla. Nella prima metà del '900, i figurinai della seconda generazione sembrano colti da quella stessa intuizione che Max Ernst pose alla base dei suoi collages. Ma se il pittore cercava, dentro il perimetro di un'ottica abbandonata, lontana, diversa, mezzi per alludere a un reale che intendeva decomporre, gli illustratori cercavano invece di accostarsi, con partecipazione convinta, spesso nostalgica, al segno dei loro predecessori.⁹

Ecco perché anche scegliendo e utilizzando con i nostri bambini le immagini prodotte degli illustratori contemporanei (ce ne sono di eccellenti), sarebbe consigliabile scegliere quelli capaci di conservare caratteri di complessità e di mistero. Un'illustrazione deve far sì che nel contesto del racconto siano visibili o immaginabili dettagli di cui il testo scritto non parla, la *figura*, cioè, deve essere portatrice di ulteriorità, deve farci intravedere l'invisibile che c'è dietro al visibile.

Secondo Faeti, l'accettazione e la cura dell'universo dell'immaginario evocato e promosso dalla letteratura per l'infanzia e dalla sua capacità di far proficuamente collaborare parola e immagine è in perfetta sintonia con il pensiero di Giovanni Pascoli e con la sua *Poetica del fanciullino*. La proclamazione estetica di Pascoli, per Faeti, non è solo la dichiarazione poetica per cui è universalmente conosciuto, ma è anche un testo pedagogico, poiché libera l'infanzia dal pregiudizio di adultità incompleta nel quale in passato era stata collocata e le restituisce un'identità propria, ben riconoscibile e rispettabile, indicandola addirittura come prospettiva ideale a cui anche l'adulto può aspirare, orizzonte poetico e affettivo da proteggere e conservare nell'adultità.

In questo senso, una lettura essenzialmente pedagogica trasforma un testo come *Il Fanciullino*, che è, e resta, una fondamentale dichiarazione

⁹ Faeti, 1972, p. 9.

di poetica, in un documento molto emozionante e vicino a certe considerazioni che oggi vengono rivolte al mondo infantile. [...] Se c'è, infatti, un programma di vita che aderisce davvero alle trame incontrollabili di una società complessa come la nostra, è quello che si fonda su un'interiore disponibilità ad ascoltare molte voci, per poter essere, di volta in volta, cauti e ragionevoli (o anche rassegnati) come gli anziani, ma anche attenti alle novità, alle rapidissime evoluzioni di un immaginario collettivo al quale il fanciullino pascoliano sembra già guardare, come se fosse un nostro contemporaneo.¹⁰

Il territorio dell'immaginario è costellato di metafore e di tutti i prodotti e i processi che riguardano il pensiero analogico e la dimensione "aperta" che le caratterizza. La metafora, dal greco *metaphōrèin*, (*μεταφορῆιν*), portare oltre, aldilà, è un costrutto simbolico basato su un paragone, per il quale si sostituisce una parola con un'altra associabile alla prima attraverso un procedimento analogico. Per Paul Ricœur

la metafora è viva per il fatto che iscrive lo slancio dell'immaginazione in un "pensare di più" a livello del concetto.¹¹

A partire dalla definizione di Ricœur, e legittimati da essa, usiamo qui il termine metafora non come semplice figura retorica, nella accezione che ne dà la linguistica, distinguendola dalla sineddoche, dalla metonimia eccetera, ma in generale come procedimento simbolico che utilizza il pensiero analogico. Metafora, qui, è intesa soprattutto come un dispositivo cognitivo.

Francesca Rigotti, da filosofa, ci ha ripetutamente ricordato come la ricognizione culturale sull'avventura della conoscenza abbia bisogno di una riflessione relativa alla storia delle idee ma anche alla storia delle metafore.

Accanto e spesso intrecciati ai concetti [...] si trovano infatti le metafore, ovvero immagini verbali ("Sprachbilder") che abbracciano contenuti semantici e si sottraggono alla forza espressiva del linguaggio rigidamente concettuale. La metafora nasce infatti nell'ambito della fantasia, ambito che non è qui considerato subordinato al logos, semplice sostrato di questo, ma viene invece inteso come sfera catalizzatrice con la quale il mondo concettuale di continuo interagisce arricchendosi. Le metafore [...] costituiscono un orientamento attivo, permanente e incancellabile del pensiero, una maniera originaria di donazione di senso alla realtà.¹²

Per Hans Blumentberg, creatore della *metaforologia*, le metafore sono strumenti ermeneutici di primaria importanza, espedienti interpretativi capaci di indirizzare e strutturare il giudizio. Esse infatti consentono di costruire

¹⁰ Faeti, 2018, pp. 206-208.

¹¹ Ricœur, 1981, p. 401.

¹² Rigotti, 2014, pp. 48-50.

Una rappresentazione del tutto della Realtà, che, come tale, non è mai del tutto sperimentabile né dominabile. [...] Una domanda come “Che cosa è il mondo?” [...] manifesta con evidenza un implicito bisogno di sapere, il quale nel “come” di un comportamento si sa portato sul che cosa di un Tutto portante, e cerca di orientare il suo stesso dirigersi. Questo chiedersi implicativo è vissuto sempre di rinnovate metafore [...] La verità della metafora è una *verité a faire*.¹³

Quando incontriamo personaggi e situazioni di forte impatto estetico-metaforico questi divengono *esempi*, emblemi paradigmatici che fin da bambini è possibile utilizzare quando la difficoltà, o l'impossibilità, di descrivere con linguaggio razionale uno stato d'animo, una situazione, o il carattere di qualcuno abbiamo il “come...” (come l'orco, come la principessa, come Max nel paese di mostri selvaggi, come Pippi Calzelunghe...). La risorsa della similitudine non ci permette di chiarire in una decifrazione semplificatoria, un po' come le assurde parafrasi dei testi poetici, ma certamente di alludere e di comprendere la costellazione di significati che porta con sé.

Annamaria Contini, estetologa e metaforologa, ricorda che

La metafora implica l'interazione fra due domini semantico-concettuali, la possibilità di metterli in puntuale corrispondenza e di vedere l'uno attraverso l'altro.¹⁴

Due domini semantici, quelli utilizzati per la costruzione del congegno metaforico, che possono avere il carattere della somiglianza o della sostituzione. Contini sottolinea il carattere pervasivo della metafora, presente anche nei discorsi più normali e convenzionali della vita quotidiana:

se tendiamo a sottovalutare la quantità di metafore presenti nel linguaggio comune, è perché si tratta molto spesso di espressioni metaforiche ormai convenzionali, cioè, entrate a far parte del lessico corrente.¹⁵

È evidente che, se le metafore usate nello scambio simbolico quotidiano sono spesso banali e ripetitive, questo va attribuito proprio alla dilagante quanto modesta dotazione di un repertorio immaginale che potrebbe permettere a ciascuno di inventarne di originali e più capaci di vivacizzare la comunicazione.

La metafora è il luogo in cui più evidentemente parola e immagine si con-fondono e chiariscono, più in generale, come gli alfabeti e le risorse simboliche di cui si serve e si nutre l'immaginario, sono caratterizzati da confini indistinguibili e aborriscono le distinzioni in “materie” e discipline care alle nevrosi ossessivo-analitiche della nostra tradizione scolastica.

¹³ Blumenberg, 2009, pp. 23-24.

¹⁴ Contini, 2020, p. 18.

¹⁵ Contini, 2020, p. 26.

È ancora Annamaria Contini a segnalare come Marcel Proust si dichiarasse convinto del fatto che creatività artistica, metafore e meticciami simbolici siano indissolubilmente imparentati. Contini nota come Marcel Proust abbia anticipato le convinzioni emerse non solo dagli studi e dalle ricerche compiuti nella seconda metà del '900 e dalle scienze cognitive: da un lato si riconosce l'indiscutibile funzione conoscitiva della metafora, strumento del linguaggio e del pensiero, dall'altro il legame indissolubile tra produzione metaforica e immagini, fenomeno che, secondo la studiosa, assume un particolare valore icastico. D'altra parte, la metafora, ci fa notare Contini, svela il suo ruolo di dispositivo cognitivo non appena si prende consapevolezza di come abbiamo accesso a una verità solo conoscendo qualcosa attraverso qualcos'altro, e il procedimento analogico che caratterizza la metafora mette in scena con evidenza questo fenomeno.

Dissolvendo i confini che separano la parola e l'immagine, la metafora estende i limiti del concetto e del linguaggio. Attraverso l'immagine, la trasgressione categoriale acquista un senso, perché il vedere come istituisce una prossimità semantica tra il metaforizzante e il metaforizzato a dispetto della loro distanza. Nella metafora, l'immagine mette in movimento, rivitalizza il linguaggio, fondendo insieme valore euristico e potere creativo. In una metafora efficace, riuscita, non possiamo infatti scindere il momento conoscitivo (per cui la metafora è strumento di esplorazione del reale) dal momento innovativo (per cui la metafora è produttrice di nuove emergenze di senso).¹⁶

Che il congegno metaforico, e la familiarità con esso, anche in ragione delle sue specificità verbo-visuali, sia strumento e condizione della cura del buon funzionamento dell'immaginazione e del *work in progress* dell'edificazione dell'immaginario è fin troppo evidente. Così come è, purtroppo, altrettanto evidente che la mancata attenzione all'esercizio metaforico nei contesti scolastici, dove le metafore non sono oggetto di esercizio laboratoriale e interpretativo, ma, salvo rare e lodevoli eccezioni, vengono, solitamente, "spiegate" e parafrasate, è chiaro sintomo del disinteresse delle istituzioni educative per la promozione del pensiero critico e delle produzioni creative, privilegiando invece processi di omologazione e conformismo culturale.

I fenomeni di metamorfosi e ibridazione sono fra i più costanti ingredienti di mitica e neo-mitica, da Ovidio a Kafka, da Filèmon e Bàuci, sottratti all'umano destino di finitudine e trasformati in alberi, all'Uomo Ragno di Stan Lee, dal Minotauro che parte dalla mitologia greca e approda alla Divina Commedia, alla metamorfosi del professor Kespesh che si trasforma in un seno femminile nel racconto di Philip Roth. Ibridazioni e trasformazioni miracolose testimoniano l'evidenza di un transito mai interrotto fra materia dei sogni e immaginario narrativo.

¹⁶ Contini, 2022, p. 60.

La metamorfosi fra essere umano e animale, la *teriantropia*, per cui alcuni individui credendo di essere stati trasformati in gruppo in altre creature, si comportano di conseguenza, compare nell'episodio descritto nel romanzo di Nassim Nicholas Taleb *Il cigno nero*, divenuto poi film diretto da Darren Aronofsky e interpretato da Natalie Portman, oggi è considerata sintomo psicotico, ma non è sempre stato così. Boria Sax ci fa notare che

in molte culture i guerrieri hanno la capacità di trasformarsi in animali pericolosi come lupi, orsi, leopardi giaguari così da poter combattere più ferocemente. Gli sciamani possono andare incontro a una trasformazione spirituale in un altro animale e così accedere alla conoscenza esoterica per scopi specifici come la guarigione.¹⁷

È ancora Sax a ricordarci come nella mitologia greca e romana metamorfosi e ibridazioni fossero molto raccontate, ed esercitassero un fascino particolare sia per i narratori che sui narratori, anche se la cultura greco-romana era già caratterizzata da un prevalente razionalismo.

un giorno gli dei stavano discutendo se per un essere vivente fosse possibile cambiare la propria natura. Giove disse "sì", ma Venere non era d'accordo. Allora per far vedere che aveva ragione, Giove tramutò un gatto in una vergine, e la diede in moglie a un giovane. Il matrimonio fu celebrato regolarmente e la giovane coppia si sedette per il banchetto. Allora Giove disse a Venere: "Vedi come si comporta bene? Nessuno direbbe che fino a ieri era solo un gatto, ammetterai che la sua natura è cambiata?". "Ne sei sicuro?" replicò Venere, e fece entrare un topo nella stanza. Non appena lo vide la sposa balzò dalla sedia e cercò di avventarsi sul topo.¹⁸

Secondo uno studio condotto da un'équipe internazionale interdisciplinare i cui risultati sono stati pubblicati su "Nature Ecology & Evolution" i cervelli dell'*Homo sapiens* e dell'*Homo neanderthalensis* hanno mantenuto, passando dalla fase infantile a quella adulta, un alto livello di interazione tra le aree cerebrali.¹⁹ Caratteristica, questa, che abbiamo ereditato e conserviamo anche ai giorni nostri. Gli autori dello studio hanno dimostrato che nelle scimmie antropomorfe (i nostri parenti più prossimi) il cervello perde improvvisamente la coordinazione tra i lobi, probabilmente a favore della specializzazione delle diverse aree cerebrali, mentre l'essere umano mantiene per tutta la vita l'alta coordinazione che le scimmie hanno solo da "bambine". Questo fenomeno rende la mente umana particolarmente duttile e creativa, capace di mescolare pensieri astratti in combinazioni sempre nuove. Il risultato della ricerca ha così confermato la teoria della "fluidità cognitiva" teorizzata dall'*archeologo del cervello* Steven Mithen.

¹⁷ Sax, 2013, p. 270.

¹⁸ Esopo, 2013, p. 271.

¹⁹ AA.VV., 2023.

Grazie a questa fluidità agli esseri umani è data la possibilità di attivare il pensiero analogico, metaforico, laterale, la facoltà immaginativa, la creazione e il consolidamento di un immaginario. Le ibridazioni metamorfiche mitiche e neo-mitiche sono tipici prodotti di queste facoltà immaginative e simboliche.

Un giovanissimo scrittore, Bernardo Zannoni, ha pubblicato un romanzo (premio Campiello 2023) dal titolo *I miei stupidi intenti*, editato anche in una bella versione illustrata da Lorenzo Mattotti. È un libro molto bello e toccante, che per la sua capacità di stimolare il pensiero e l'immaginario consiglio caldamente ad adulti e adolescenti. Protagonista del racconto è Archy, una faina zoppa che racconta la sua avventura di animale alle prese con le inesorabili leggi di una natura spesso crudele che governa non solo le stagioni e gli eventi ma anche le menti e i comportamenti dei membri della comunità animale di cui fa parte, e man mano che il racconto si sviluppa sarà sempre meno animale. Il che non sempre risulterà vantaggioso. Archy è ancora un cucciolo quando la madre, constatato che è zoppo, lo abbandona, affidandolo a una vecchia volpe.

Secondo un raffinato letterato, Alberto Castoldi, la concezione stessa di immaginario costituisce una risposta alla crisi delle certezze della modernità, e dà importanza a quelle esperienze che, pur non prescindendo dalla razionalità, non sono in essa integralmente riassorbibili, come tutto ciò che appartiene alla sfera del desiderio.

Potremmo dire, pertanto, che l'immaginario è da sempre il tentativo da parte dell'essere umano, tramite i più diversi procedimenti narrativi (e quindi anche segnici, pittorici, musicali, eccetera) di abitare in un mondo inteso come indefinita possibilità di senso, di prendere coscienza di sé e di comunicare con altri, proprio grazie al potere universalizzante della narrazione, che dà forma all'informe.²⁰

Possiamo concludere che la relazione narrativa e l'uso degli albi illustrati e dei repertori narrativi visuali e audiovisivi (opere pittoriche, graphic novel, film ecc.), oltre a essere veicolo di gratificazione estetico-affettiva si confermano come occasione di incremento di competenze metacognitive e di conseguente qualità del pensiero e autonomia intellettuale e relazionale.

²⁰ Castoldi, 2012, p. 8

Bibliografia

- AA.VV. (2023). *Homo sapiens* and Neanderthals share high cerebral cortex integration into adulthood. In *Nature Ecology & evolution*. 7, 42–50 <https://doi.org/10.1038/s41559-022-01933-6>
- Blumenberg H. (2009). *Paradigmi per una metaforologia*. Milano: Cortina. (1^a ed. 1960)
- Cappelletti A.R. (2018). *Disegno e narrazione al nido; spunti di riflessione, esperienze e attività*. Trento: Erickson
- Castoldi A. (2012). *“In carenza di senso”: logiche dell’immaginario*. Milano: Bruno Mondadori
- Contini A. (2020). *Pensare per metafore: dall’Interaction View alla teoria della metafora concettuale*. In A. Contini, A. Giuliani. *La metafora tra conoscenza e innovazione. Una questione filosofica*. Milano: Mimesis
- Contini A. (2023). Tra parola e immagine: La teoria proustiana della metafora conoscitiva. In *estetica. studi e ricerche*. 13(1), 59-72. Bologna: Il Mulino
- Esopo (2013). *Favole*. Milano: Mondadori
- Faeti A. (1972). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l’infanzia*. Torino: Einaudi
- Faeti A. (2018). *I tesori nelle isole non trovate. Fiabe, immaginario, avventura nella letteratura per l’infanzia*. A cura di E. Beseghi. Parma: Junior
- Kristeva J. (1978). *Ricerche per una semanalisi*. Milano: Feltrinelli. (ed. orig.: *Semeiotikè. Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil, 1969)
- Nussbaum M. (1996). *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e civile*. Milano: Feltrinelli. (ed. orig.: *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*, Boston, Beacon Press, 1995)
- Ricœur P. (1981). *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*. Milano: Jaka book. (ed. orig.: *La métaphore vive*, Paris, Seuil, 1975)
- Rigotti, F. (2014). *Onestà*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Sax B. (2013). *Imaginary animals. The Monstrous, the Wondrous and the Human*. London: Reaktion Books
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo; costruzione e sviluppo di storie nella conoscenza sociale*. Firenze: Giunti



Una giuggiola è una lucciola che fa il giullare. Quando la parola teatrale si fa immagine

di Giorgio Scaramuzzino

Nel prologo dell'Enrico V, Shakespeare, in riferimento all'oggettivo limite di non poter portare sulle tavole del palcoscenico guerre e vasti campi di Francia, invita il pubblico ad immaginare:

come su un foglio di carta una cifretta sghemba sta lì a rappresentare un milione, allo stesso modo, noi, semplici zeri, di fronte a questo grandissimo compito, cercheremo di stimolare la forza della vostra immaginazione¹.

Questo prologo contiene, secondo me, in sintesi, tutta la potenzialità della parola teatrale. Ossia, la parola detta, che a differenza della parola letta, ha la capacità di far scaturire nello spettatore un'immagine. Proprio perché è frutto di una sintesi intellettuale, espressa attraverso la voce e il corpo. Una parola che evochi e permetta al pubblico, attraverso il suono, il ritmo, il colore, di avere un proprio spazio di immaginazione.

L'attenzione verso la parola teatrale ha assunto per me sempre più importanza, sino ad arrivare alle mie ultime produzioni prive di scenografia e soprattutto di immagini video. C'è stato un periodo, ma ancora oggi ne abbiamo esempi, che in ogni spettacolo di teatro ragazzi c'erano immagini video, tanto che una ricerca fatta dagli amici di Fontemaggiore a Perugia, ci racconta che per molti bambini il teatro, si riduceva a una grande televisione, credendo di conseguenza che gli attori fossero virtuali.

Vi voglio raccontare un aneddoto personale. Ricordo che quando venivo inizialmente invitato ai convegni, mi si chiedeva genericamente se avevo bisogno di qualcosa, successivamente se avevo bisogno di proiettare delle immagini, oggi, nella maggiore parte dei casi, mi si chiede su che supporto avrò le immagini da proiettare, dando per scontato che io userò immagini.

Come ben sapete, essendo voi insegnanti in contatto giornalmente con i bambini, negli ultimi anni il rapporto tra *immagine* e *immaginazione* è sempre più in crisi. Ci accontentiamo dell'immagine e siamo sempre più in difficoltà a immaginare. Questo è quello che ci dice l'esperienza quotidiana, confermato dalla ricerca scientifica. Non oso pensare cosa potrà succedere con

¹ Shakespeare, 2001.

il proliferare dell'intelligenza artificiale, ma non voglio e non sono in grado di addentrarmi in questo argomento, del quale non so praticamente nulla.

Desidero quindi invitarvi a riflettere sul valore della comunicazione teatrale soprattutto quella con i bambini, che è il campo nel quale ricerco e opero da più di quarant'anni. In particolare vorrei raccontarvi di una ricerca che ho condotto insieme a colleghi attori ed educatori, su un campione abbastanza grande di bambini della Scuola Primaria, per verificare sul campo quanto la parola detta, o se volete recitata, faccia elaborare una sorta di immaginazione. Abbiamo iniziato da una sola parola, volutamente poco conosciuta, l'abbiamo scandita nella sua rotonda pienezza e abbiamo chiesto il suo significato; la parola scelta è stata *giuggiola*, da qui il titolo della mia relazione. Una parola di per sé abbastanza conosciuta nel mondo adulto, soprattutto in Liguria, dove qualche albero di giuggiola si trova ancora, ma non in quello dei bambini. Abbiamo scelto di non scriverla alla lavagna, l'abbiamo solo pronunciata, perché riempie la bocca, è una parola simpatica, ed eravamo convinti che il suo peso potesse regalare diverse possibilità di immaginazione oltre il suo vero significato.

Ebbene sapete quale è stata la risposta più gettonata? "Andiamo a vedere!". Cioè a dire: abbiamo il telefono, il pc, in classe abbiamo la LIM, perché perdere tempo, andiamo a vedere e subito sapremo cos'è, vedremo la sua immagine in mille sfaccettature. Solo una esigua minoranza ha tentato un approccio immaginifico. Devo dire purtroppo, anche molti insegnanti si sono subito precipitati alla LIM per "andare a vedere". Certo, la tecnologia ci offre questa possibilità, ed è un bene naturalmente, ma perché prima di "andare a vedere" non facciamo un quarto d'ora di allenamento all'immaginazione? Cosa potrebbe essere una giuggiola? Ai miei tempi si aveva questo tempo, ci era concesso dalla mancanza di tecnologia, dal fatto che solo sull'enciclopedia potevi trovare la soluzione. E tra casa e la biblioteca, si aveva tutto il tempo di immaginare. Spesso si aveva una gran delusione: la giuggiola che avevamo immaginato era più bella e più attraente di quel frutto marroncino, neanche tanto bello. Nel frattempo, però, ci era rimasta un'immagine, nostra, unica e originale. Mi piace qui ricordare che fra le innumerevoli definizioni di giuggiola, una bambina di sette anni ci ha regalato questa chicca: "È una lucciola che fa il giullare!". Cosa ci saremmo persi se fossimo subito andati a vedere!

Gli spazi e i tempi che noi lasciamo ai nostri ragazzi di immaginare sono sempre più ristretti, le occasioni sempre più rare. Al di fuori della scuola sono pochissime e questa è una verità assoluta. La scuola sta diventando sempre di più l'unico spazio davvero educativo, e questo lo sapete meglio di me.

Desidero riportare qui un brano tratto da un libro che mi ha segnato molto di Giovanni Sartori, studioso di politica sociale dal titolo *Homo videns. Televisione e post-pensiero*:

È vero che una immagine può valere più di mille parole. Ma è ancora più vero che un milione di immagini non danno un solo concetto. Riassumo in tre punti. Primo: il vedere non è conoscere. Secondo: il conoscere

può essere aiutato dal vedere. Terzo: il che non toglie che conoscere per concetti (il conoscere in senso forte) si dispiega tutto quanto oltre il visibile.²

In risposta a questo Umberto Galimberti, in un articolo su *D Donna*, dice:

Se leggo la parola “cane”, la forma grafica della parola non ha niente a che fare con il cane, e allora la visione dei codici alfabetici comporta quell’esercizio della mente che deve tradurre i segni grafici in immagini. Compito questo da cui la mente è esonerata se ai bambini si propone direttamente l’immagine, e quindi questa capacità andrà progressivamente perduta. L’*homo sapiens*, capace di decodificare segni ed elaborare concetti astratti, è sul punto di essere soppiantato dall’*homo videns*, che non è portatore di un pensiero, ma fruitore di immagini, con conseguente impoverimento del capire...³

Ci sono alcuni filosofi che si occupano di infanzia, che sostengono che ci vorrebbe un vaccino contro il deficit dell’immaginazione e ci indicano le cause da eliminare per permettere ai ragazzi di far fronte a questo impoverimento fantastico:

- l’abuso della tecnologia digitale;
- la fretta. L’efficientismo produttivo che si respira all’interno dei luoghi che dovrebbero essere deputati all’apprendimento. La burocratizzazione dell’educazione;
- la crisi nella quale si trova il gioco, a seguito dei precedenti punti. Bambini che non sanno più giocare, né da soli né in gruppo. E che attendono le istruzioni di qualche computer per sapere cosa fare;
- la mancanza di figure carismatiche soppiantate da un qualunque personaggio social;
- la paura di essere diversi dagli altri anche per quanto riguarda la propria sfera immaginaria.

A questo proposito conosco amici ricercatori che hanno fatto un test, in questo caso alle superiori, dove mostravano a un gruppo abbastanza consistente di studenti delle immagini: righe di diversa lunghezza, figure astratte, e così via. Gli studenti che entravano uno alla volta e si mettevano a sedere in fondo alla fila dovevano rispondere per ultimi, dopo che tutti i compagni avevano fornito la loro risposta; inizialmente dicevano ciò che realmente vedevano, poi al cenno del ricercatore, sbagliavano risposta platealmente, tutti coerentemente. Il risultato è stato incredibile: la maggioranza degli studenti anche di fronte alla bugia, rispondeva adeguandosi alla massa.

Come può aiutarci la pratica teatrale ad affrontare una situazione come questa, o meglio, ad aiutare il percorso educativo di un bambino in favore di una crescita della capacità di immaginare?

² Sartori, 2000.

³ Galimberti, 2023.

Lewis Carroll alla sua Alice, in particolare quando la protagonista si trova in difficoltà a capire alcune stranezze dette dai personaggi strampalati che incontra nel suo viaggio, troppo imprigionata dalle convenzioni e dall'educazione impartitagli, consiglia: "Devi guardare le cose con una sorta di strabismo mentale!"⁴

Gli studiosi con il tempo hanno naturalmente studiato in modo scientifico questo "strabismo mentale" e allora ecco come De Bono, in realtà non solo lui, ci proponga una riflessione sul *pensiero laterale*; di *impertinenza* e di *errore* ci parla Marco Dallari in un libro, che davvero vi consiglio di leggere, dal titolo *In una notte di luna vuota*. Vanessa Roghi, a proposito di *errore*, nel suo blog dice: "Ogni forma di capovolgimento della realtà può essere utile per immaginare, esercitare il pensiero utopico: anche l'errore"⁵.

E come non ricordare cosa dice Gianni Rodari nella prefazione de *Il libro degli errori*: "Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio la Torre di Pisa". Nella Grammatica della Fantasia dice addirittura: "Sbagliando s'impara, anzi s'inventa!" E nel 1964 su *Noi donne* Rodari scrive:

La mia parte personale di divertimento consisteva non tanto nel dar la caccia agli errori, quanto nello scoprire il loro risveglio ideologico. L'«Itaglia» è il paese dei nazionalisti. Mi spiego subito. Un bambino può scrivere «Itaglia» con la «g» solo perché confonde certi suoni. Ma si può negare che esista una «Itaglia» con la «g»? Eccome, se esiste! Per me, per esempio, il supernazionalista, il superpatriota di professione, nutrito di retorica, di ignoranza e di provincialismo, non è uno che vuol bene alla nostra *Italia*, pulita senza «g», ma uno che ha in mente una sua «Itaglia» sbagliata e balorda. Così feci la storia del professor Grammaticus che redarguisce un gruppo di fascistelli, poco amanti dell'ortografia, che vanno gridando a sproposito: «I-ta-glia, I-ta-glia!»

Tutto quello che si è detto può essere riassunto in questa poesia tratta proprio da *Il libro degli errori*:

La mia mucca è turchina
si chiama Carletto
le piace andare in tram
senza pagare il biglietto.

Confina a nord con le corna,
a sud con la coda.
Porta un vecchio cappotto
e scarpe fuori moda.

⁴ Carroll, 1980.

⁵ Roghi, 2021.

La sua superficie
non l'ho mai misurata,
dev'essere un po' meno
della Basilicata.

La mia mucca è buona
e quando crescerà
sarà la consolazione
di mamma e di papà.

(Signor maestro, il mio tema
potrà forse meravigliarla:
io la mucca non ce l'ho,
ho dovuto inventarla).⁶

Errore come risorsa, specialmente se l'errore è intelligente.

Non ricordo più dove ho letto la storia di quel problema matematico risolto da un bambino in modo davvero intelligente, naturalmente sbagliando: “Su di un ramo ci sono dieci uccellini, arriva un cacciatore spara, ne uccide tre. Quanti uccellini rimangono sull'albero? Nessuno maestra, sono tutti scappati dalla paura.”

Sull'utilità o meno dell'errore mi viene in mente questa citazione della famosa filosofa Agnes Heller, che nel suo *Solo se sono libera* dice:

Se qualcuno dovesse chiedermi, come filosofa, che cosa si dovrebbe imparare al liceo, risponderci: “Prima di tutto, solo cose ‘inutili’, greco antico, latino, matematica pura e filosofia. Tutto quello che è inutile nella vita”. Il bello è che così, all'età di 18 anni, si ha un bagaglio di sapere inutile con cui si può fare tutto. Mentre col sapere utile si possono fare solo piccole cose.⁷

Un altro stimolo che possiamo dare ai nostri ragazzi è quello di offrire una parola completamente “aperta”, che si allontani dal significato stesso, ma che regali attraverso il suono e la narrazione la possibilità di immaginare. Leo Lionni, il grande scrittore per l'infanzia, raccontava ai bambini favole in lingua russa. Naturalmente nessuno capiva il significato delle singole parole, ma attraverso il portamento, i ritmi e i tempi della narrazione, riconoscevano la storia. Il potere della parola *detta*.

Una pratica molto frequente nelle scuole di ogni ordine e grado è la lettura ad alta voce. Si leggono racconti, romanzi, fiabe, spesso con l'obiettivo di far avvicinare gli ascoltatori al libro e al piacere del leggere. Questa è una

⁶ Rodari, 1964a.

⁷ Heller, 2013.

pratica molto stimolante. Ma forse è necessario fare qualche riflessione su alcuni errori che si commettono leggendo ad alta voce. L'errore più diffuso è che spesso non si considera che il testo che andiamo a leggere non è stato pensato per una lettura ad alta voce. Lo scrittore quando scrive, pensa a un lettore silenzioso e di conseguenza compone il suo percorso di scrittura in un certo modo. Ma noi sappiamo quanto sia diversa la parola *detta* dalla parola *scritta*. Considerata la potenzialità della parola *detta*, nel momento in cui scelgo di leggere ad alta voce, devo assolutamente cambiare il mio approccio. Ma non solo, posso, o meglio, devo cambiare anche ciò che leggo. In poche parole, anche Calvino diceva una cosa simile a proposito della fiaba, devo costruire un nuovo percorso narrativo che tenga conto della potenzialità della lettura ad alta voce. Siamo dunque autorizzati a tagliare parti del racconto, a saltare frasi che potrebbero apparire noiose a chi ascolta, a reinventare una narrazione senza naturalmente tradire l'originale. Tutto ciò finalizzato a una lettura piacevole e che inviti a leggere il libro che abbiamo appena presentato. Insomma come dice Daniel Pennac nel suo *Come un romanzo*: "Senza gioia le parole hanno i piedi di piombo"⁸.

La lettura ad alta voce come dono: donare a chi ascolta il piacere di una storia, la gioia che provo nel leggerla e l'amore per la lettura e per il libro che mi piacerebbe trasferire. Scegliere dunque di leggere le parti che più corrispondono a queste premesse, quelle che mi divertono di più, in modo che anche chi ascolta possa essere divertito. Tutto questo a costo di tagliare certe parti del testo, a scegliere nella storia un particolare, la vicenda di un solo personaggio, non preoccupandomi di scartare anche parti letterariamente molto interessanti perché il lettore le scoprirà nella lettura solitaria.

Molto diversa è la lettura ad alta voce di una poesia, perché insieme al testo teatrale, la drammaturgia, è l'unico genere letterario scritto e soprattutto pensato rispetto al suono, al ritmo, al tempo della parola detta. Sulla lettura poetica dobbiamo pensare a un approccio più tecnico, osservando le regole della fonetica e della dizione, anche se in confidenza, la lettura di una poesia, se è fatta con gioia e consapevolezza, va benissimo.

Un discorso particolare è quello sulla lettura ad alta voce del libro illustrato. Proviamo a dare una definizione dell'illustrazione che troviamo in molta letteratura per ragazzi. Rubo quella dell'amico ed esperto Walter Fochesato quando dice che: "l'illustrazione è soprattutto il raccontare, il narrare o ancora meglio, l'interpretazione di un testo". Dunque il disegno dell'illustratore è l'immagine personale dell'artista, la sua suggestione dettata dalle parole scritte della storia, la sua originale e unica versione. Ma cosa succede se le parole di quella storia vengono dette e accompagnate dalla visione dell'illustrazione? Che l'immagine risulta immediatamen-

⁸ Pennac, 1992.

te iconica. Inibendo perciò a chi ascolta di avere quel tempo, “da casa alla biblioteca”, per crearsi la propria immagine. Il tempo per immaginare. Facciamo scoprire al nostro lettore l’illustrazione nel momento della lettura solitaria, vedrete che il confronto con l’immagine immaginata sarà più gradevole.

Dallari nel saggio citato ci ricorda:

Un educatore non può (non dovrebbe potere) non essere un bravo narratore, efficace comunicatore, un affabulatore capace, attraverso il controllo della dimensione fonetica e affettiva, di tenere sul suo discorso l’attenzione degli astanti...⁹

Aggiungerei che la figura del lettore non deve limitarsi a “dire”, ma il suo corpo, la sua voce, la sua volontà, gli permetteranno anche di “dirsi” agli altri, di manifestare le proprie gioie, le proprie emozioni, il proprio amore.

⁹ Dallari, 2008.

Bibliografia

- Carroll L. (1980). *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie. Attraverso lo specchio*. Milano: Mondadori
- Dallari M. (2008). *In una notte di luna vuota*. Trento: Erickson
- De Bono E. (2007). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Rizzoli
- Galimberti U. Perché si legge sempre meno? In «D Donna», 6 luglio 2023
- Heller A. (2013). *Solo se sono libera*. Roma: Castelvecchi
- Pennac D. (1992). *Come un Romanzo*. Milano: Feltrinelli
- Rodari G. (1964a). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi
- Rodari G. (1964b). Com'è nato il libro degli errori. In «Noi donne», 1964, 45, pp. 20-21
- Roghi V. Per una didattica degli errori. In «Un blog di storie e storia», 25 febbraio 2021. Disponibile su: <https://vanessaroghi.com/2021/02/25/per-una-didattica-degli-errori/>
- Sartori G. (2000). *Homo videns. Televisione e post-pensiero*. Bari: Laterza
- Shakespeare W. (2002). *Enrico V*. Milano: Rizzoli

Profilo degli autori



ALICE BIGLI

Lettrice appassionata sin da bambina, si laurea con una tesi in Letteratura per l'infanzia, lavora in biblioteche per ragazzi, fonda una libreria specializzata in cui lavora per quindici anni. Dal 2008 progetta e organizza il festival *Mare di libri - Festival dei Ragazzi che leggono*, primo festival di letteratura sul territorio nazionale rivolto a un pubblico adolescente. Lavora come esperta esterna nelle scuole e si occupa di formazione per adulti sui temi dell'educazione alla lettura e della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. È autrice del saggio *Leggere piano, forte, fortissimo* per Mondadori. Dal 2020 lavora come libera professionista sotto il logo "allenatori di lettura". Vive a Rimini.



PINO BOERO

Già professore ordinario di Letteratura per l'infanzia e Pedagogia della lettura presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Genova, ha presieduto per alcuni anni lo stesso corso e ricoperto successivamente il ruolo di Preside di Facoltà. Collabora con riviste di letteratura per l'infanzia, e regolarmente viene chiamato come membro di giurie di diversi Premi letterari di letteratura per l'infanzia. È uno dei tre membri del Consiglio di Amministrazione della "Fondazione Parco ETS" di Omegna che gestisce l'importante Parco della Fantasia e il Museo dedicati a Gianni Rodari.



MARCO DALLARI

Già Docente di Pedagogia e Didattica dell'Educazione Artistica presso l'Accademia di Belle Arti di Bologna, professore straordinario di Pedagogia Comparata all'Università di Messina e professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale all'Università di Trento, dove ha fondato e diretto il *Laboratorio di Comunicazione e Narratività*, svolge attualmente attività di formatore, narratore e saggista.

Nel 2010 gli è stato assegnato il Premio Andersen per le attività di ricerca e divulgazione sulla Letteratura per l'infanzia. Tra le sue ultime pubblicazioni, *Costruire valori di cittadinanza* (Erickson, 2023) con L. Filadoro, e *Mi racconti? L'interazione narrativa da 0 a 6 anni* (Junior Spaggiari, 2023).



ROBERTO PIUMINI

Nato nel 1947, laureato in Pedagogia, Roberto Piumini ha fatto l'insegnante, l'attore, il burattinaio, il conduttore di seminari espressivi. Dal 1978 ha pubblicato, per bambini, ragazzi e adulti, presso più di 80 editori, fiabe, racconti, filastrocche, poesie, poemi, romanzi, testi teatrali in prosa e in versi, testi di canzoni, per opere musicali. Ha scritto poesie e poemi su materiali di memoria ed esperienza di gruppi di bambini, ragazzi e adulti. Ha scritto prose e poesie su opere pittoriche, sculture, località, avvenimenti, fotografie o illustrazioni. Ha pubblicato prosa e poesia su giornali e riviste. Ha tradotto testi di Browning, Shakespeare, Milton, Plauto. Ha ideato, scritto testi e condotto trasmissioni radiofoniche, televisive e soggetti per il cinema. Suoi libri sono tradotti in una trentina di lingue. Conduce laboratori di scrittura poetica. Ha svolto centinaia di incontri in scuole, biblioteche, centri culturali italiani ed esteri. Ha scritto e partecipato a spettacoli teatrali e musicali per bambini, ragazzi e adulti. Legge o recita suoi testi con attori, cantanti e musicisti.



ALESSANDRO SANNA

È autore e illustratore di libri con le figure. Collabora con numerose case editrici italiane e internazionali, ed espone i suoi lavori in mostre collettive e personali in Italia e all'estero. Docente di illustrazione all'Accademia di Belle Arti di Venezia, è stato nominato da ALIR Children's Laureate italiano e cioè ambasciatore della letteratura per ragazzi per il biennio 2020-2022.



GIORGIO SCARAMUZZINO

È attore, regista, drammaturgo e autore di letteratura per l'infanzia. Tiene regolarmente corsi di aggiornamento per docenti, educatori e bibliotecari, e collabora con la rivista Andersen. Nel 2003 ha vinto il Premio Andersen con il libro *Abbecedario* (Panini Editore). È stato docente di Teatro di animazione ed Educazione al Teatro, presso l'Università di Genova.



MARCELLA TERRUSI

È ricercatrice e docente presso il Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna dove insegna Storia e culture d'infanzia e Body cultures. È autrice di monografie dedicate ai libri illustrati (*Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, 2012; *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, 2017) e di contributi dedicati all'Outdoor education, al corpo, alla moda, interpellati attraverso la letteratura per l'infanzia. È consulente scientifica di Bologna Children's Book Fair dal 2005 per cui cura incontri e premiazioni internazionali.



Finito di stampare
nel mese di dicembre 2024
Nuove Arti Grafiche (TN)

Considerata da sempre la “cenerentola” della produzione letteraria, negli ultimi decenni la letteratura per l’infanzia ha acquisito sempre maggiore dignità e riconoscimento. L’aumento della produzione editoriale rivolta all’infanzia e all’adolescenza, l’attivazione di corsi dedicati nei percorsi universitari per futuri insegnanti e lo sviluppo di un interesse accademico e non, hanno portato a una maggiore attenzione attorno al tema della letteratura rivolta al pubblico più giovane. Si contano sempre più, inoltre, negli ultimi decenni, i premi, i festival della lettura, i riconoscimenti per autori, illustratori, traduttori ed editori.

Il seminario *Sulle ali delle storie. Sguardi diversi sulla letteratura per l’infanzia*, che si è svolto a Trento a fine settembre 2023, ha voluto fornire il proprio contributo a questo dibattito proponendo “sguardi diversi”, esperienze e riflessioni a partire da punti di vista e prospettive differenti: la narrazione poetica, l’illustrazione e la parola teatrale. Per ciascuno dei tre linguaggi, è stata proposta la visione dell’*artista* - di volta in volta scrittore, illustratore, attore - e quella del *critico*, in un’ottica di dialogo, di ricerca e costruzione della relazione educativa, con un’attenzione specifica all’ambito didattico.

Il volume raccoglie le riflessioni e i contributi presentati nel corso della giornata, alcuni in forma di relazione, altri di intervista, il tutto impreziosito dalle illustrazioni create appositamente per il seminario da Alessandro Sanna.