



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale  
In Filologia e letteratura italiana

Tesi di Laurea

# **Leggere per, con e da bambini**

L'importanza della lettura in età infantile

**Relatrice**

Prof.ssa Ilaria Crotti

**Correlatori**

Prof. Alberto Zava

Prof. Aldo Maria Costantini

**Laureanda**

Elisabetta Fasan

**Matricola**

857861

**Anno Accademico**

2019 / 2020

# INDICE

---

<b>INTRODUZIONE</b> .....	3
 <b>CAPITOLO PRIMO</b>	
ALLA SCOPERTA DI UN 'MONSTRUM POLICEFALO' .....	5
<b>I.1</b> Incroci di prospettive .....	5
<b>I.2</b> Infanzia e società: divisione di due mondi .....	10
<b>I.2.1</b> L'infanzia come età dell'oro .....	16
 <b>CAPITOLO SECONDO</b>	
COSA, COME E PERCHÉ LEGGE IL BAMBINO .....	20
<b>II.1</b> L'apprendistato del lettore: l'incontro con la lingua .....	20
<b>II.1.1</b> L'evoluzione del lettore: dalle 'parole di latte' alla scuola .....	27
<b>II.1.2</b> Educazione alla lettura: approcci negativi dell'istituzione scolastica .....	34
<b>II.2</b> Leggere le immagini: il valore della <i>visual literacy</i> .....	42
<b>II.2.1</b> Calvino e le figure .....	50
<b>II.2.2</b> Memorie cartacee: Umberto Eco e l'importanza delle letture infantili .....	55
<b>II.3</b> Risvolti ludici della lettura in età infantile: gioco e simbolizzazione .....	60

## **CAPITOLO TERZO**

<b>C'ERA UNA VOLTA... IL BOSCO FIABESCO .....</b>	<b>67</b>
<b>III.1</b> Origini della fiaba e strutture fiabesche tra eterogeneità e fissità .....	<b>67</b>
<b>III.2</b> Il conforto della finzione: vantaggi psicologici della fiaba .....	<b>80</b>
<b>III.3</b> Narrare e educare: Collodi e la fiaba moderna .....	<b>90</b>
<b>III.4</b> Una finestra sulla realtà: Rodari, il fabbricante di giocattoli .....	<b>99</b>
<b>III.5</b> La fiaba in Italia: il viaggio di Calvino tra reale e irreali .....	<b>107</b>
<b>III.6</b> Conclusione del viaggio nel mondo infantile: la lettura e i bambini di oggi .....	<b>115</b>
<b>APPENDICE .....</b>	<b>121</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>137</b>
<b>SITOGRAFIA .....</b>	<b>142</b>

# INTRODUZIONE

Nell'ambito delle teorie della ricezione, numerosi furono gli studi critici volti a rivalutare la funzionalità del ruolo del lettore, offrendo una nuova modalità di indagine della letteratura nella quale si operasse uno slittamento di prospettive di studio dalla dimensione della produzione a quella della ricezione; in questi termini, attraverso i contributi, in particolare, della cosiddetta Scuola di Costanza, l'atto stesso della lettura cominciò ad essere analizzato con maggior precisione in ogni sua implicazione ed incisività. Il limite rappresentato da tali teorie, tuttavia, fu quello di adottare un approccio astratto all'indagine, basandosi su un concetto di lettore ideale e universalizzato e difettando, dunque, nel non considerare la specifica individualità di ogni componente del pubblico recettore.

Pur riconoscendo l'importanza e i risvolti positivi di tali studi critici, con il presente elaborato ci proporremo di sostenere l'idea dell'unicità assoluta di ogni singolo atto di lettura, dimostrando come questa si configuri come un'azione in evoluzione progressiva nel corso della vita di ciascuno di noi, assumendo validità e funzioni diverse a seconda dell'età; in particolare, la nostra attenzione si concentrerà sul primo stadio dell'evoluzione del lettore, consistente nell'età infantile dell'uomo, sottolineando ogni caratteristica che contraddistingue la lettura svolta durante l'infanzia e dimostrando la validità assunta dal libro nei confronti della crescita cognitiva, linguistica e psicologica del bambino.

A partire dal primo capitolo, tenteremo di approfondire l'evoluzione storica del rapporto tra infanzia e società nel corso dei secoli, motivando le differenze radicali che rendono tutt'oggi questi due mondi profondamente distanti tra loro. Proseguiremo, in

seguito, con l'affrontare le implicazioni strettamente tecniche riguardanti le modalità con cui si svolge la lettura in età infantile, operando un *excursus* degli stadi evolutivi del lettore, a partire dall'incontro neonatale con la lingua genitoriale fino all'entrata nel mondo scolastico e alla conquista dell'alfabetizzazione. Infine, nel terzo capitolo dell'elaborato, analizzeremo il mondo fiabesco studiandone la struttura, i contenuti e l'intrinseca validità, dimostrando che, tra le molteplici tipologie di lettura proposte all'infanzia, la fiaba si rivela come il principale supporto allo sviluppo psicologico ed emotivo del bambino; saranno citati, come modelli di riferimento per la narrativa fiabesca, autori italiani dediti all'universo infantile, quali Carlo Collodi, Gianni Rodari e Italo Calvino, dalle cui opere trarremo ispirazione per definire il ruolo centrale che la letteratura, attraverso il conforto della finzione narrativa e il potere cognitivo della fantasia, assume nella vita di ogni fragile bambino.

# CAPITOLO PRIMO

## ALLA SCOPERTA DI UN 'MONSTRUM POLICEFALO'

### I.1 Incroci di prospettive

Nell'intricato cosmo letterario la meteora della letteratura per l'infanzia vaga solitaria all'ombra della colossale cultura adulta; se per secoli essa è stata considerata di minore importanza dagli studi critici, oggi risulta sempre più evidente la necessità di consolidarne l'identità disciplinare, indagando luci e ombre di questo microcosmo complesso, che per il suo polimorfismo richiede un approccio multiplo, uno sguardo interdisciplinare fatto di prospettive trasversali e dialettiche; infatti, l'interesse crescente che le discipline pedagogiche, psicologiche e antropologiche hanno rivolto negli ultimi cinquant'anni al mondo infantile, è la dimostrazione del fatto che lo studio dell'editoria per l'infanzia non sia una questione esclusivamente letteraria.

La definizione di «*monstrum* policefalo», che Susanna Barsotti e Lorenzo Cantatore danno della letteratura per l'infanzia nell'introduzione al loro manuale,<sup>1</sup> fornisce una perfetta immagine dal forte valore simbolico per descrivere la complessità del fenomeno culturale studiato.

---

<sup>1</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.

Il volume citato si presenta come una raccolta di saggi di diversi autori che, con approcci di studio differenti, indagano il fenomeno della letteratura per l'infanzia nei diversi aspetti metodologico, strutturale, pedagogico e letterario.

La policefalia assunta come metafora, infatti, può indicare la simultanea presenza, nel cosmo infantile, di 'teste' disciplinari coinvolte nel fenomeno in questione; indagare l'infanzia, e la letteratura ad essa rivolta, significa chiamare in causa questioni letterarie, critiche, pedagogiche, psicologiche, cognitive, storico-educative e teorie della ricezione.

Se parlare di lettore, in un' epoca in cui la commercializzazione del libro ha sepolto il destinatario relegandolo a mero fruitore del mercato librario, rappresenta di per sé una questione complessa, quali ulteriori problematiche solleva il porre l'attenzione sul lettore bambino?

È chiaro che sia da considerare la differenza tra le pratiche di lettura adulte e quelle infantili, in quanto il libro per il bambino costituisce di per sé un dispositivo dalle mille potenzialità; esso si configura, innanzitutto, come un oggetto, da esplorare con i sensi quando si è più piccoli, da tastare e annusare, da guardare e ascoltare, rappresenta, inoltre, un gioco, dal quale lasciarsi coinvolgere, è un compagno durante il viaggio dello sviluppo e voce di emozioni e sentimenti ineffabili.

Il bambino ha, nei confronti del libro, un approccio libero, primordialmente mosso dalla curiosità di scoperta, caratteristica intrinseca del modo di vivere infantile; in particolare, su questo aspetto della curiosità dei bambini si sofferma Tiziana Plebani in un suo saggio sulle letture infantili:

I piccoli si sono sempre nutriti, nel passato come nel presente, di storie e per molto tempo il bambino più che lettore è ascoltatore di narrazioni fantastiche, di racconti quotidiani ma anche di parole e discorsi captati dalla conversazione degli adulti.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> TIZIANA PLEBANI, *Il bambino nella storia della lettura. Dalla biblioteca dell'oralità al catalogo delle letture in La scoperta dell'infanzia. Cura, educazione e rappresentazione. Venezia 1750-1930*, a cura di N.M. Filippini e T. Plebani, Venezia, Marsilio, 1999, p.168.

In questo suo lavoro di captazione della realtà, il bambino raccoglie, come briciole, le informazioni che ricava dal mondo adulto, e nel fare ciò il libro funge da mediatore tra il mondo interno, in via di formazione, e quello esterno da conoscere.

Non c'è, dunque, solo il lato narrativo da indagare nei testi della letteratura infantile, ma anche, e soprattutto, il valore formativo e pedagogico, di costruzione della personalità del lettore e del suo ventaglio di conoscenze sul mondo, due aspetti che si intrecciano nel 'DNA' della letteratura per l'infanzia, come lo definisce il pedagogista Franco Cambi, costituendone «il suo *specifico*, la sua *ricchezza*, la sua *sofisticazione*».<sup>3</sup>

È da considerare, per questo, l'importanza dell'intreccio tra l'aspetto emotivo, cognitivo, formativo e ludico della lettura infantile, come atto che coinvolge corpo e mente, intrattiene nel presente per influire sul futuro.

La combinazione di queste prospettive di studio permetterà, dunque, di rispondere ad alcune questioni chiave: quali sono le peculiarità del mondo infantile? Quale importanza riveste la lettura in età precoce? Cosa un bambino può ricavare da un libro?

Tra gli strumenti di cui avvalersi se ci si accosta a questo intricato microcosmo, dunque, non si possono tralasciare gli studi psico-pedagogici sullo sviluppo del bambino e, in particolare, dal momento che la lettura è pur sempre un atto cognitivo, le teorie piagetiane sull'evoluzione cognitiva ed emotiva del bambino; comprendere la mente infantile, i suoi processi, le sue associazioni, e delinearne le tappe evolutive è un primo passo essenziale nell'analisi del rapporto libro-bambino.

---

<sup>3</sup> FRANCO CAMBI, *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)* in *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, Firenze, University Press, 2013, p.172.



Gli studi di Jean Piaget, in questo senso, si rivelarono fondamentali nel campo della psicologia dello sviluppo, mettendo in luce la necessità di comprendere a fondo l'infanzia, in quanto è durante questi primi anni di vita che si concentrano i cambiamenti più significativi nell'ambito dello sviluppo motorio, emotivo e delle abilità comunicative che variano in base all'età.

Queste diverse prospettive metodologiche, non legate strettamente all'ambito letterario, dovranno essere integrate agli studi del ricezionismo incentrati sul lettore, soprattutto al ramo psicoanalitico (in particolare, fondamentale sarà l'apporto di Bruno Bettelheim nello studio della ricezione delle fiabe, come vedremo nei capitoli successivi).

Il fatto che la maggior parte delle teorie della ricezione pongano l'attenzione su un lettore generico, tradizionalmente identificato come adulto, non significa che queste prospettive d'indagine non siano applicabili anche al lettore bambino.

In particolare, anche nell'ambito della lettura in età infantile, trova validità l'affermazione di Wolfgang Iser, che, nel suo saggio *L'atto della lettura: una teoria della risposta estetica*, parla di «dimensione creativa della lettura»,<sup>4</sup> sottolineando l'importanza del ruolo del lettore nella co-costruzione del senso del testo; ciò è vero anche nel caso in cui il lettore sia un bambino, in quanto il libro parla a lui ma anche di lui, nasconde tra le righe riferimenti al suo modo di pensare e vedere il mondo, è una porta verso il mondo ma, al tempo stesso, uno specchio del piccolo lettore; il libro assume significato e valore nel momento stesso in cui la mente del bambino ne coglie collegamenti con il proprio vissuto, le proprie paure, angosce e problematiche di crescita.

---

<sup>4</sup> WOLFGANG ISER, *L'atto della lettura: una teoria della risposta estetica*, trad. it. di Rodolfo Granafè e Chiara Dini, Bologna, Il Mulino, 1987, p. 170 (Lubeca, 1976).

Narrazione e intrattenimento, dunque, ma anche formazione e educazione sono i binari su cui si muove la letteratura infantile in un processo dialettico, valicando i confini tra le discipline. Questa dualità, inoltre, è specchio della compresenza, nel mondo del bambino, di due dimensioni, quella fantastica e quella reale; il bambino vive con un piede in due mondi, impara a conoscere il reale con la lente dell'immaginazione e, in questo processo, il libro si rivela potente strumento di collegamento, indagine, esplorazione.

Il bambino stesso, dunque, come la letteratura che lo riflette, è ambivalente, multidimensionale, diversamente interpretabile e, nella sua specificità, unico:

La letteratura per l'infanzia è più che mai una letteratura ubiqua anche a causa della vocazione infantile a trasferirsi subitaneamente dal qui all'altrove: essere in più tempi e luoghi nello stesso momento, essere visibili a sé e invisibili agli altri o viceversa [...] correre e fuggire in zone liminali in cui il tempo si placa e non c'è.<sup>5</sup>

Questa ubiquità del bambino e la compresenza di reale e irreali in esso che si riflettono nella letteratura crea una serie di difficoltà, che si presentano nella comprensione della specificità del cosmo infantile, causa del divario che ha caratterizzato per secoli il rapporto tra società e infanzia, tra mondo adulto e mondo bambino che per le loro differenze rappresentano due realtà lontane, come vedremo nel paragrafo successivo.

---

<sup>5</sup> SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 320.

## **I.2 Infanzia e società: divisione di due mondi**

La scoperta di questa complessità intrinseca della personalità del bambino è relativamente recente, in quanto agli occhi della società l'infanzia è stata, per secoli, considerata marginale, un mondo separato dalla vita dell'adulto e privo di un qualche valore per il futuro; come diretta conseguenza di questa marginalizzazione, si dovrà attendere la fine del XIX secolo per la nascita di una letteratura esplicitamente rivolta allo specifico pubblico infantile, grazie all'inizio dell'istruzione obbligatoria; in precedenza, infatti, la lettura in età infantile era privilegio di pochi bambini alfabetizzati delle famiglie più abbienti, che dovevano accontentarsi di captare qualche lettura dalle librerie adulte, esercitando su di esse le proprie capacità e la propria fantasia.

Simbolo di forza lavoro e del patrimonio familiare, il bambino è stato nei secoli privo di voce, socialmente invisibile, e qualunque sua esigenza e necessità soffocate; non esisteva un'infanzia come categoria sociale dotata di propri bisogni, in quanto l'unico valore rappresentato dal bambino consisteva nel suo contributo al fabbisogno familiare.

Tuttavia, all'interno di questo mondo adulto, dominato dalla logica del potere e del profitto, il bambino si fa con il tempo testimone delle trasformazioni della società occidentale, affrontando un'evoluzione delle condizioni di vita e del suo ruolo sociale che rispecchiano il cambiamento dei valori e delle ideologie nei secoli.

Se durante il Medioevo l'infante è, ancor prima che bambino, un possibile operaio o bracciante, con il passaggio dalla società agricola a quella industriale vengono a delinearsi due differenti archetipi d'infanzia che riflettono una netta separazione tra le classi in termini di

stile di vita e di principi valoriali;<sup>6</sup> da un lato, figlia dell'arretratezza economica e educativa, vive l'infanzia tragica del popolo, segnata dalla miseria e dall'analfabetismo; dall'altro lato, vive l'infanzia borghese, ovvero «un'infanzia in catene (anche se, in parte, dorate), soffocata di cure e di attenzioni»,<sup>7</sup> travolta dal consumismo nascente.

Se al bambino del popolo si richiedeva una necessaria maturazione precoce di fronte alle necessità della vita, al bambino borghese, invece, era imposto un modello di sottomissione e un codice di comportamento prestabilito e, in entrambi i casi, nessuno spazio era riservato alla libera espressione dell'infante, della sua personalità e creatività.

Uno sguardo alla storia della letteratura per l'infanzia mostrerà come l'evoluzione delle tematiche affrontate e delle scelte di stile rifletta i mutamenti sociali e storici della società occidentale, diventando una «sorta di cartina di tornasole dei cambiamenti in atto nella società».<sup>8</sup> Le tipologie di eroi e eroine della letteratura rispecchiano, infatti, una differente percezione che la società ha dei bambini e diverse modalità di approccio nei secoli a questo mondo in miniatura.

Nel caso dell'Italia, in particolare, la letteratura borghese ottocentesca, di stampo moraleggiante, lasciò posto, con l'Unificazione, alla poesia didascalica volta a creare un'identità nazionale a partire dall'unificazione culturale e, dunque, dall'educazione; come nota Tiziana Plebani, la necessità di crescere una nazione 'bambina' portò la società a dar maggior peso al mondo dell'infanzia, dedicando ad essa una specifica letteratura che servisse a trasmettere i valori nazionali.<sup>9</sup> La letteratura in questi secoli, quindi, aveva come principale

---

<sup>6</sup> Cfr. FRANCO CAMBI, *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985, p.10.

<sup>7</sup> *Ivi*, p.12.

<sup>8</sup> SUSANNA BARSOTTI – LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p.19.

<sup>9</sup> Cfr. TIZIANA PLEBANI, *Il bambino nella storia della lettura*, cit., p. 16.

scopo la formazione di una coscienza che racchiudesse i valori della giovane Italia, relegando in secondo piano il carattere di intrattenimento e il valore emotivo delle letture.

Inoltre, come si può immaginare, i valori storici e sociali di cui era necessariamente impregnata la letteratura per l'infanzia ottocentesca toglievano spazio alla dimensione ludica, che diventerà centrale (ma non assoluta) solo a partire dal Novecento; in particolare, assumendo come spartiacque la data di pubblicazione de *Le avventure di Pinocchio* (1881),<sup>10</sup> si noterà una presenza sempre maggiore della componente narrativa e fantastica come simbolo di una rivalutazione delle esigenze d'infanzia; con l'opera del Lorenzini, infatti, abbiamo per la prima volta un testo esplicitamente rivolto al pubblico infantile e non più strettamente legato al mondo della scuola; in precedenza, opere miliari come *Cuore* di De Amicis restavano caratterizzate da un più esplicito stampo moraleggiante e formativo.

In contrapposizione, dunque, con l'intento di omologazione educativa e morale della letteratura settecentesca e ottocentesca, i libri per l'infanzia d'oggi guardano alla formazione del bambino in quanto evoluzione di sentimenti e di approccio al mondo, alla totalità delle sue sfaccettature, cogliendo il suo essere parte della società stessa e la cui personalità è costruita da una convergenza di fattori influenzati non solo da scuola e famiglia, ma anche dall'ambiente circostante.

È un lungo percorso di emancipazione, dunque, quello che affrontò l'infanzia nei secoli, di superamento degli stereotipi di inadeguatezza e inutilità, approdando, oggi, ad una rivalutazione profonda di ciò che essa rappresenta per la vita dell'adulto e di ciò che può offrire

---

<sup>10</sup> CARLO COLLODI, *Le avventure di Pinocchio*, Firenze, Paggi, 1883.

La data indicata del 1881 fa riferimento all'anno in cui Collodi iniziò a pubblicare a puntate *Le avventure di Pinocchio* sul *Giornale per i bambini* con il titolo di *Storia di un burattino*, poi edito nella versione integrale presso l'editore Paggi.

di buono all'lo; scrive a tal proposito Rodari, uno degli autori che più si fece paladino dei bambini in Italia:

I bambini non sono esseri umani di serie B, ma per secoli e millenni sono cresciuti separati, senza diritti, sconosciuti, insomma in un ghetto. Ma ne stanno uscendo. [...] I bambini sono diventati in realtà più importanti. Per la psicanalisi sono diventati addirittura la chiave per capire gli adulti, per interpretare i comportamenti sociali.<sup>11</sup>

L'atteggiamento rodariano nei confronti dell'infanzia si contrappone alle tradizionali visioni che etichettavano il bambino come un individuo vincolato, incapace di autonomia, e la letteratura ad esso rivolta secondaria, quasi "non-arte".<sup>12</sup>

È innegabile che al giorno d'oggi gli studi sull'infanzia siano di gran lunga più approfonditi, grazie all'apporto delle discipline scientifiche che ne hanno messo in luce la complessità, tuttavia permane nella società odierna una tendenza a svalutare quel lato fantasioso dell'esperienza infantile, che Appleyard definisce il «pensatore autistico» in ognuno di noi, che «pensa per immagini e simboli e miti, e che è guidato da desideri e sentimenti».<sup>13</sup>

C'è una specificità nel modo di pensare infantile che lo distingue dal mondo adulto, una mentalità primitiva, innocente che viene dissolta dal contatto con la società e nel tragico passaggio all'età adulta; il mondo richiede all'uomo un pensiero pratico, concreto,

---

<sup>11</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, a cura di C. De Luca, Torino, Einaudi, 2014, p.181.

Il volume, con introduzione di Mario Lodi, si configura come una raccolta di vari scritti, tra cui saggi, articoli e interventi, pubblicati da Rodari nell'arco della sua vita riguardanti il rapporto tra bambini, adulti e scuola.

<sup>12</sup> Tra i giudizi critici più severi nei confronti della letteratura per l'infanzia si ricorda il saggio di Benedetto Croce, *Luigi Capuana* edito nel 1915 in *La letteratura della nuova Italia*, di cui si riporta la seguente affermazione: «l'arte per bambini non sarà mai arte vera». Con questo giudizio, Croce volle sottolineare una difficoltà di conciliazione tra la dimensione estetica dell'arte letteraria e la componente pedagogica della letteratura per l'infanzia, come se quest'ultima privasse l'opera di un'espressione più elevata.

<sup>13</sup> J. A. APPELYARD, *Crescere leggendo. L'esperienza della letteratura dall'infanzia all'età adulta*, trad. it. di Edmondo Coccia, Milano, San Paolo, 1994, p. 69 (Cambridge 1990).

influenzandone gusti e principi attraverso un'omologazione delle menti, dove la creatività e la fantasia non trovano posto.

Gli adulti, perciò, hanno perso quell'impulso alla scoperta, alla conoscenza e all'esplorazione del mondo tipico della mente insaziabile del bambino, lo stupore e la meraviglia delle prime esperienze, e hanno dimenticato, come suggerisce Susanna Barsotti:

La capacità di porre domande, quindi non sanno più conoscere, sono solo in grado di fare calcoli precisi, di rimanere sulla superficie delle cose ed hanno sempre bisogno di spiegazioni visibili.<sup>14</sup>

Emblematico di questa separazione tra mondo adulto e infantile è il famoso racconto di Antoine de Saint Exupéry, *Le Petit Prince*; <sup>15</sup> in esso la divisione dei due mondi è espressa dalla ricerca di un 'essenziale' da parte del piccolo principe, di fronte al quale gli uomini si dimostrano ciechi. Partito dall'immaginario asteroide B-612, il piccolo esploratore conosce, nel suo viaggio attraverso lo spazio fino alla Terra, diverse tipologie di uomini adulti: un re, un vanitoso, un ubriacone, un uomo d'affari, un lampionaio, un geografo.

Di fronte alla stranezza di questi uomini - ognuno dei quali è allegoria di un difetto del mondo adulto (avidità, vanagloria, frenesia, orgoglio e superbia) - il piccolo principe apprende come gli uomini abbiano smesso di interrogarsi sul mondo, «non hanno più il tempo di conoscere niente»,<sup>16</sup> schiacciati dalla brama del potere, del successo, dell'ammirazione e

---

<sup>14</sup> SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pizzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Milano, Unicopli, 2006, p. 47.

<sup>15</sup> ANTOINE DE SAINT EXUPÉRY, *Il piccolo principe*, trad. it. di Giovanni Zucca, Milano, Mondadori, 2015 (New York, 1943).

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 86.

rivolti solo a se stessi, «non capiscono mai niente da soli ed è una gran fatica, per i bambini, dovergli spiegare le cose ogni volta».<sup>17</sup>

C'è un'incomunicabilità di fondo, dunque, tra mondo adulto e bambino, tra società e infanzia, dovuta da una differenza di linguaggi, di visioni e mentalità; il bambino vive in un mondo alieno, estraneo (dal latino *extraneus*, derivato di *extra*, dunque «fuori» dalla realtà, parallelo), dove niente è scontato e conosciuto e dove ogni oggetto è suscettibile di esplorazione e riscoperta, mentre nel mondo del reale e del concreto lo stupore e la meraviglia non trovano voce.

È come se adulto e bambino vivessero, per usare una metafora di Roberto Filippetti, in due paesi differenti:

Il bambino abita invece in un paese in cui l'evidenza delle cose immediatamente si fa "voce": «un paese innocente», lo chiama Ungaretti. L'adulto, quando è stato massificato, "istituzionalizzato", abita il paese della "voce" frenata dalle precauzioni, filtrata dalle convenienze, falsata dalla paura che dire le cose come stanno sia "nocente": faccia apparire stupidi e indegni.<sup>18</sup>

Quel piccolo principe della nostra anima, fantasioso e ingenuo, continua a giacere, ma dimenticato, nell'lo adulto, all'ombra delle convenzioni sociali.

Il passaggio all'età adulta si identifica, nell'uomo, con una privazione, la separazione tra l'lo e il mondo esterno, fusi indistintamente nell'età infantile; esso rappresenta la perdita del "pensatore autistico" in ognuno di noi, dell'emozione della ricerca e del desiderio di

---

<sup>17</sup> *Ivi*, p.7.

<sup>18</sup> ROBERTO FILIPPETTI, *Educare con le fiabe. Andersen, Collodi, Saint-Exupéry, Lewis*, Ravenna, Itaca, 2008, p.17.



sorpresa di fronte al mondo, che per il bambino è «pieno di oggetti misteriosi, di avvenimenti incomprensibili, di figure indecifrabili».<sup>19</sup>

Scrivere per l'infanzia significa, dunque, farsi espressione di questa voce innocente e, inoltre, sanare la frattura tra questi due mondi, lasciarsi incantare dal fantastico, «farsi rieducare»<sup>20</sup> alla vita, considerando ogni bambino «come un fatto nuovo, con il quale il mondo ricomincia ogni volta da capo».<sup>21</sup>

### **I.2.1 L'infanzia come età dell'oro**

Accanto a questa infanzia storica, diacronica, legata ai mutamenti della società, vive un'infanzia archetipica, ideale, indagata da un punto di vista filosofico e letterario; senza alcuna pretesa di esaustività, un rapido *excursus* sulle ragioni che motivano la creazione di questa immagine mitizzata, permetterà di comprendere a pieno il processo che ha portato il bambino al centro della riflessione odierna e di cogliere il modo in cui si prospetta il mondo agli occhi infantili.

A discapito dell'emarginazione sociale subita nei secoli, l'infanzia trova un ruolo di centralità in un filone della letteratura, soprattutto nella poesia, tra XIX e XX secolo; in particolare, la diffusione dello spirito tedesco del Romanticismo promosse la nascita di una sensibilità nostalgica del passato ed una rivalutazione dell'immaginazione e della fantasia, cui viene affidato un ruolo superiore a quello della ragione; in virtù di queste teorie romantiche, anche il mondo infantile, sede primordiale dei sentimenti umani, fu riscoperto e ammirato con

---

<sup>19</sup> GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 2010, p.50.

<sup>20</sup> *Id*, *Scuola di fantasia*, cit., p.180.

<sup>21</sup> *Ivi*, p.59.

nostalgia come indice di una felicità perduta nella frustrazione del presente. La ricerca, da parte dello spirito romantico, di un'età d'oro nella vita della civiltà metterà in risalto il mondo primordiale dell'infanzia, come epoca mitica della nostra esistenza.

Il tema dell'infanzia e della prima fanciullezza come età più felici dell'uomo è esplorato a fondo anche in Italia nel corso del Novecento, a partire dall'impulso ottocentesco della poetica leopardiana; esse sono considerate le età più felici in quanto connotate dall'inconsapevolezza e dall'ignoranza dei dolori e delle sofferenze.

Secondo la visione di Leopardi, il fanciullo è felice perché vive in una dimensione di vaghezza e la sua esistenza è garantita dalla sicurezza dell'appoggio familiare che fa sì che il bambino non abbia nulla di cui temere e possa vivere la vita come una danza e un gioco:

Al garzoncello il core | di vergine speranza e di desio | balza nel petto; e già s'accinge  
all'opra | di questa vita come danza o gioco | il misero mortal<sup>22</sup>.

Il giovane è felice perché, ai suoi occhi, il futuro si prospetta ancora vago e indefinito, e la sua mente, svincolata dalle costrizioni della società, è libera di fantasticare mondi possibili:

I ragazzi non possono assolutamente guardare al passato, perché non hanno un passato. [...] Essi possono soltanto paragonare il reale al possibile che riescono a immaginare, l'oggi alle loro speranze, le cose che vedono alle cose cui aspirano.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> GIACOMO LEOPARDI, *Canti*, a cura di Fernando Bandini, Milano, Garzanti, 2018, pp.144-145.

Questa immagine della vita infantile vissuta come gioco è espressa nell'idillio *La vita solitaria*, composto in endecasillabi sciolti tra l'estate e l'autunno del 1821. Tale tematica, che accompagna l'intera poetica leopardiana, si tinge sovente di note più tragiche, mettendo in risalto l'aspetto doloroso dei cambiamenti affrontati durante l'infanzia, che convive in un intreccio antitetico con i sentimenti di gioia e spensieratezza di questa età.

<sup>23</sup> *Ivi*, p.34.

Queste parole di Rodari spiegano adeguatamente il motivo della mitizzazione dell'età infantile, un'età che per la sua inconsapevolezza rimane fidente nel futuro, illusa.

Proprio per questa ignoranza nei confronti dell'atrocità del reale, l'infanzia è caratterizzata da una spinta antitetica e da un duplice sentimento di lietezza e tragicità: da un lato la soddisfazione di vivere in armonia e sintonia con la realtà, con una tensione verso le età future, dall'altro l'atrocità della maturazione, passaggio vissuto come un salto irreversibile verso un'esistenza vacua.

Un'immagine topica di questo aspetto drammatico del passaggio all'età adulta ci è offerta da Montale, il quale attraverso diversi correlativi oggettivi affronta il tema dell'infanzia come centrale nella raccolta *Ossi di seppia*<sup>24</sup>:

La farandola dei fanciulli sul greto | era la vita che scoppia dall'arsura.  
Cresceva tra rare canne e uno sterpeto | il cespo umano nell'aria pura.  
Il passante sentiva come un supplizio | il suo distacco dalle antiche radici.  
Nell'età d'oro florida sulle sponde felici | anche un nome, una veste, erano un vizio<sup>25</sup>.

Nella poesia riportata, *La farandola dei fanciulli sul greto*, il passaggio all'età adulta è espresso simbolicamente in tutto il suo dolore attraverso la metafora della recisione; l'aria pura e incontaminata in cui i fanciulli vivono spensierati si rivela irrespirabile per l'adulto, che la ragione ha strappato da quell'intesa con la natura tipica dell'infanzia, per la quale il mondo, anche se intrinsecamente angusto, appare florido.

---

<sup>24</sup> EUGENIO MONTALE, *Ossi di seppia*, Torino, Piero Gobetti editore, 1925.

Si indica, come riferimento, la prima originale delle cinque edizioni degli Ossi, seguita dall'edizione del 1928 presso i fratelli Ribet, le due edizioni Carabba del 1931 e 1941 e, infine, l'edizione Einaudi del 1942.

<sup>25</sup> *Id.*, *Ossi di seppia*, a cura di Pietro Cataldi e Floriana d'Amely, Milano, Mondadori, 2018, pp.102-103.

Citando queste considerazioni poetiche sull'infanzia si vuol far luce sul fatto che accanto all'atteggiamento di repulsione che la società ha dimostrato nei confronti dell'infanzia essa trova un personale riscatto grazie alla letteratura, che con uno sguardo indagatorio è in grado di cogliere alcuni aspetti di contatto tra il mondo infantile e il mondo letterario.

Il modo in cui la letteratura si accosta al mondo, come gioco ed esplorazione, si avvicina al modo di vivere infantile, propulso dalla forza della curiosità che spinge il bambino alla scoperta del mondo, così come «attraverso la finzione narrativa addestriamo la nostra capacità di dare ordine [...] all'esperienza del presente».<sup>26</sup>

Proprio la letteratura, grazie alla sua funzione di catalogazione, è ciò che, durante l'età d'oro dell'infanzia, può guidare il bambino nella sua crescita, il quale, per la sua genuinità e fiducia nel mondo, si lascia trasportare, più facilmente dell'adulto e con maggior coinvolgimento, nel mondo della finzione; coltivare, quindi, nel bambino un accostamento al mondo narrativo e aiutarlo a crearsi un percorso all'interno della letteratura attraverso un'educazione alla lettura si rivela fondamentale per la sua crescita e per addolcire quel tragico salto nel buio della maturazione.

---

<sup>26</sup> UMBERTO ECO, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, La nave di Teseo, 2018, p. 169.

Il testo, edito in prima edizione dalla Harvard University Press nel 1994, raccoglie le sei lezioni tenute da Eco alla Harvard University in occasione delle annuali Norton Lectures, affrontando il tema della narratività e dell'esperienza del lettore come vagabondaggio tra reale e finzione.

## **CAPITOLO SECONDO**

### **COSA, COME E PERCHÉ LEGGE IL BAMBINO**

#### **II.1 L' apprendistato del lettore: l'incontro con la lingua**

Una volta affrontata la questione della percezione che l'infanzia offre ad uno sguardo esterno, è necessario, come tappa successiva nel percorso di approfondimento del rapporto bambino – libro, adottare un approccio interno, calandosi nella mente dell'infante per scoprire in che modo avvenga la nascita di un lettore e quali processi intellettuali e cognitivi siano coinvolti in questa acquisizione.

Crescere come lettore non significa soltanto maturare capacità tecniche progressivamente maggiori, ma coincide con un percorso di maturazione emotiva e cognitiva che porta il bambino a modificare la propria percezione della realtà e, dunque, un approccio al libro che assume significati differenti a seconda dell'età; è una strada colma di difficoltà e ostacoli che intreccia diversi fattori, quali i rapporti interpersonali, familiari, le influenze culturali della scuola e della società, in grado di incidere in qualunque momento sulla sensibilità instabile del piccolo lettore.

Da un punto di vista tecnico, si può parlare di lettore nel momento in cui il bambino acquisisce, grazie alla formazione scolastica, adeguate competenze strumentali di decodifica di un testo, tuttavia, spesso viene dimenticato come l'incontro con il libro si verifichi nel bambino già in età prescolare e come l'alfabetizzazione sia un itinerario che inizia fin dalla nascita; ancor prima di essere lettore e agente, il bambino è ascoltatore e spettatore, immerso, anche se in modo inconsapevole, in un universo di immagini e suoni che nel corso

dello sviluppo acquisiranno significati via via più complessi; se consolidati e incoraggiati fin dall'infanzia, questi processi contribuiranno a rendere la lettura una delle attività più soddisfacenti nella vita del bambino, ed è questo il primo passo nella creazione di un futuro rapporto duraturo con la letteratura.

Questa prima fase di approccio al libro, che si configura come una sorta di 'apprendistato',<sup>27</sup> è basilare nella costruzione di solide fondamenta per il lettore *stricto sensu*, un traguardo che richiede l'impegno collettivo del bambino, della famiglia e della società.

La prima modalità di lettura che il bambino è chiamato ad acquisire è la decodifica del mondo circostante; dal momento in cui nasce fino a quando avrà sviluppato maggior consapevolezza di sé, il fanciullo è impegnato in un processo lento e faticoso di elaborazione di informazioni riguardanti la sua conoscenza del mondo, si ritrova a dover 'leggere' volti e situazioni e a interpretare dialoghi fatti di espressioni facciali prima ancora che vocali.

In questa ricognizione del mondo, l'ascolto della voce genitoriale si configura come il primo approccio alla lingua, in un dialogo che fin dal ventre materno contribuisce a strutturare la sensibilità cognitiva ed emotiva del bambino; inoltre, ogni conversazione tra adulto e bambino, attraverso i cambiamenti di ritmo della voce, la codificazione dei gesti e delle espressioni facciali, assume un fondamentale valore cognitivo in quanto trasmette all'infante un primo seme di curiosità esplorativa e di capacità di lettura, che germogliando lo accompagnerà nella sua alfabetizzazione.<sup>28</sup>

Sull'importanza dei primi anni di vita per l'acquisizione della lingua e lo sviluppo intellettuale del bambino si esprime approfonditamente lo psicologo svizzero Jean Piaget, il

---

<sup>27</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI – LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p.19.

<sup>28</sup> *Ivi*, p.29.

quale elaborò una teoria stadiale che affronta il processo di crescita infantile attraverso una serie di fasi sequenziali che riguardano le trasformazioni affrontate a livello cognitivo, emotivo e motorio dal bambino.

Nell'ambito dello sviluppo linguistico, la prima fase del processo di alfabetizzazione si aggira tra i 2 e i 6 mesi ed è definita 'periodo prelinguistico',<sup>29</sup> tempo durante il quale il neonato sviluppa con l'adulto delle proto-conversazioni dialogando attraverso semplici vocalizzazioni e, successivamente, attraverso la lallazione;<sup>30</sup> accanto a queste forme di comunicazione verbale, un ruolo centrale è svolto dall'espressione gestuale, ovvero un insieme di gesti performativi che svolgono una funzione comunicativa e deittica.

A questo livello di abilità linguistiche dell'infante, corrisponde, sul piano della lettura, un incontro con i primi libri che si configura, innanzitutto, come un'esperienza sensoriale:

Il primo approccio è evidentemente tattile e sensoriale; un entrare in contatto "fisico" con il libro, utilizzando tutti e cinque i sensi [...] in un'esplorazione totalmente libera e ludica, nella quale il libro diventa non soltanto uno strumento di scoperta del piacere e della magia del leggere, ma anche, a ben guardare, del proprio sé.<sup>31</sup>

In questa dimensione multisensoriale oltre alla mente è il corpo ad essere coinvolto nella lettura, poiché il libro si fa oggetto da toccare, annusare, ascoltare e, perché no, mordere;

---

<sup>29</sup> Cfr. [www.ted.com/talks/patricia\\_kuhl\\_the\\_linguistic\\_genius\\_of\\_babies](http://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies).

Il sito a cui si fa riferimento, [www.ted.com](http://www.ted.com) (acronimo di *Technology Entertainment Design*), raccoglie una serie di conferenze gestite da un'organizzazione privata non-profit statunitense, incentrate su argomenti di tecnologia, business, educazione, scienza e cultura. In particolare, la conferenza sopra indicata (dal titolo "Il genio linguistico dei bambini") è tenuta da Patricia Kuhl, professoressa di scienze del linguaggio e co-direttore dell'*Institute for Learning & Brain Sciences* dell'Università di Washington.

<sup>30</sup> Il termine "lallazione" è utilizzato da Piaget per identificare quella forma di comunicazione infantile costituita dalla ripetizione di sequenze di vocali e consonanti non ancora considerabili come sillabe.

<sup>31</sup> SUSANNA BARSOTTI – LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p.59.

per questo, i libri specificatamente rivolti a questa categoria di bambini attivano una maggior richiesta di collaborazione da parte del lettore e di coinvolgimento fisico, ad esempio attraverso l'utilizzo di finestrelle, diverse consistenze e superfici, buchi e pop-up; grazie ad essi il bambino sperimenta il valore dell'esplorazione attraverso i sensi e allena la propria curiosità intellettuale.

La natura primariamente ludica di questa categoria di proto-libri, che ha portato spesso ad una loro svalutazione nell'ambito della letteratura infantile, non nasconde, tuttavia, una serie di peculiarità che offrono al bambino, contrariamente a quanto si pensa, la possibilità di apprendere le basi della lettura, nutrendo un rapporto con il libro che inizia proprio da qui.

A cominciare da questi semplici libri il bambino impara ad orientarsi all'interno dello spazio narrativo, a sviluppare l'immaginazione tramite il gioco del 'cucù', si impegna in una prima operazione di decodifica attraverso la visione delle immagini; inoltre, la reciprocità comunicativa richiesta dal rapporto bambino – libro – adulto insegna già da ora l'importanza dell'interazione tra lettore e testo, dal cui incontro ne ha origine il significato.

In aggiunta, da un punto di vista linguistico, i primi libri che accompagnano la crescita del bambino si fondano su una serie di giochi, suoni onomatopeici, ripetizioni che nella loro semplicità rievocano i suoni prenatali conosciuti dal neonato, imitando i ritmi fisiologici del battito cardiaco, del respiro, il movimento della culla,<sup>32</sup> creando un'atmosfera che infonde sicurezza e familiarità nel piccolo.

In riferimento a questa centralità delle prime esperienze vitali del bambino scrive Gianni Rodari:

---

<sup>32</sup> *Ivi*, p.30.



Stando nel grembo materno, ascolta il battito del cuore materno e vive quel ritmo binario, ripetitivo, quasi ossessivo, se volete, che poi sarà il ritmo delle ninna nanne, delle filastrocche, delle musiche più semplici.<sup>33</sup>

In questo approccio ludico alla lingua, filastrocche e cantilene, che si configurano come i primi 'testi' incontrati, insegnano caratteristiche ritmiche e tonali del linguaggio.

Il bambino, che investe ogni situazione di curiosità e fantasia, trova anche nella lingua un'occasione di gioco; egli ama manipolare suoni e parole, trasformare, creare e sperimentare: «è una lingua per giocare, per ridere».<sup>34</sup>

In questo processo di appropriazione della lingua, tuttavia, il bambino non si trova solo; dal primo incontro con essa, nel quale è cullato e nutrito dalle parole di latte della madre, fino all'ingresso nel mondo scolastico, egli ha un rapporto con la lettura mediato dalla presenza di un adulto; anticipando il ruolo dell'educazione scolastica, dunque, nella costruzione del lettore svolge un compito basilare l'ambiente familiare, dove il genitore è chiamato ad assumere contemporaneamente il ruolo di «modello passivo» e «mediatore attivo».<sup>35</sup> Il bambino ama che l'adulto legga per lui, non solo per un'impossibilità di farlo lui stesso, ma anche come imitazione di ciò che vede fare e, motivazione ancora più forte, per un senso di protezione e di intimità relazionale che viene a crearsi nel momento della lettura tra genitore – figlio;

La lettura assume, così, la funzione di confortare il fanciullo e di accompagnarlo nel suo percorso di crescita, diventando un momento prezioso che, nell'arco della giornata, diviene

---

<sup>33</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p.67.

<sup>34</sup> *Ivi*, p.50.

<sup>35</sup> Cfr. CARDARELLO, ROBERTA – CHIANTERA, ANGELA (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p.13.

quasi un rito sacrale, immancabile, nel quale l'adulto svolge il ruolo di «coscienza vicaria, permettendo al bambino di compiere salti cognitivi più grandi di quanto altrimenti non gli sarebbe possibile».<sup>36</sup>

Nel momento in cui genitore e figlio leggono insieme si attiva un meccanismo di scambio di percezioni, sensazioni emotive e coinvolgimenti richiamati dal testo; il bambino che non sa leggere si affida alla voce dell'adulto, e sarà questa a farsi storia per lui:

Quando si legge un libro a un bambino la voce è storia: dà corpo alla storia, la riempie, come l'acqua riempie il letto di un fiume. [...] È una voce che si infila nella storia e scorre docile dentro di lei, gira serena nelle anse delle frasi, frulla nei gorghi delle esclamazioni, si allarga nelle descrizioni, spumeggia nelle rapide dei dialoghi.<sup>37</sup>

Attraverso la voce adulta il bambino comincia ad appropriarsi del mondo, imparando a dare nomi alle cose che lo circondano, così da percepire di avere la realtà sotto controllo, alimentando una maggior sicurezza di sé.

Sulla base della teoria piagetiana, al periodo prelinguistico segue la cosiddetta 'fase delle prime parole', che si verifica tra gli 11 e i 13 mesi, durante la quale il vocabolario del bambino si amplia a circa 50 parole fino ad arrivare, con un' 'esplosione del vocabolario', ad un'ampiezza di 300-600 parole;<sup>38</sup> si tratta di lessemi inizialmente riferiti in modo referenziale a oggetti e azioni famigliari, riflettendo la categorizzazione progressiva della realtà che la mente del bambino sta compiendo.

---

<sup>36</sup> SUSANNA BARSOTTI – LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p.28.

<sup>37</sup> *Ivi*, p.58.

<sup>38</sup> Cfr. [www.stateofmind.it/2017/06/piaget-sviluppo-bambino](http://www.stateofmind.it/2017/06/piaget-sviluppo-bambino).

Seguendo l'evoluzione del vocabolario del bambino, le letture indirizzate a questa fase dello sviluppo prevedono albi sui primi concetti, *concept book* (che, a differenza dei primi, riuniscono gli oggetti in categorie di appartenenza) e libri scriptici (che rappresentano situazioni ed eventi tipici della vita del fanciullo).<sup>39</sup>

Accanto ad un'utilità pratica e tecnica di sviluppo del linguaggio favorita da questo tipo di letture, esse offrono al bambino un forte stimolo alla curiosità e all'esplorazione e un rafforzamento delle capacità di interazione e confronto con l'altro, insegnandogli fin da ora che nell'incontro con il libro egli potrà sempre trovare una finestra sul mondo, un rafforzamento della propria personalità e rassicurazione affettiva.

Una volta apprese le prime parole, il percorso di acquisizione della lingua continua con lo sviluppo della grammatica, nelle sue duplici componenti di morfologia e sintassi; questa fase, che inizia intorno al secondo anno di età, non si considera conclusa prima dei 9-10 anni.

Fino a quando non sarà in grado di decodificare autonomamente la scrittura, la parola avrà un potere mistico agli occhi del bambino, poiché rappresenta un sapere che è prerogativa del mondo adulto di cui egli vuole scoprire tutti i segreti; per questo tentativo di emulazione, il giovane curioso cerca di padroneggiare la lingua, modificando le parole e dando vita a creazioni linguistiche estemporanee che rispecchiano la sua grande fantasia:

Le parole sono come i giocattoli, si possono smontare, rimontare, rompere, ricostruire, assemblare in modo regolare o contro ogni regola; e chi impara a manipolare le parole impara a conoscerle, ne scopre i significati, le sfumature... e pian piano diventa padrone della lingua.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI – LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 42-44.

Per un approfondimento della classificazione dei libri per bambini da 0 a 3 anni si consiglia la lettura dell'intero saggio di Ilaria Filograsso, *Libri e lettura 0-3: parole e immagini in gioco* (pp. 23-50).

<sup>40</sup> SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., p.114.

Egli, inoltre, gioca a simulare l'atto della lettura, manipolando il libro in diversi tentativi di approccio a questo misterioso oggetto adulto; per questo, non stupirà sorprendere bambini intenti in letture con il testo al rovescio, sfogliando le pagine a ritroso, o ripetendo in modo quasi ossessivo le stesse pagine.

Essere un bambino non è facile; imparare a conoscere il mondo, dare nomi alle cose, sintonizzarsi con l'altro, capire se stessi, sono una serie di operazioni che richiedono all'infanzia grande sforzo e coraggio. Avere, in questo delicato momento della vita, un libro come compagno di viaggio può rivelarsi di estrema efficacia, poiché nella sua semplicità offre al bambino tutto ciò di cui ha bisogno, riesce a comunicare con lui, intuendone le necessità molto più di quanto è in grado, spesso, chi gli è più vicino.

### **II.1.1 L'evoluzione del lettore: dalle 'parole di latte' alla scuola**

Se, come approfondito nel precedente paragrafo, la lettura costituisce un intrattenimento che assume un ruolo fondamentale per la prima parte della nostra vita, quale relazione, più o meno duratura, stringerà con essa il bambino nel corso del suo sviluppo?

Una volta acquisite le regole basilari della lingua, il rapporto che il bambino ha con il libro si rende via via più complesso, in quanto influenzato da una progressiva alterazione della percezione che egli ha della realtà; crescendo, infatti, esso sarà chiamato ad interagire a mano a mano con ambienti e persone diverse, cosicché il suo mondo, prima ristretto al sicuro e comodo ambiente familiare, si amplierà fino a comprendere una vasta rete relazionale costituita da amici, scuola e società. Quel mondo di giochi e danze descritto da Leopardi, nel quale il bambino è libero di dar sfogo ai propri impulsi ricevendo dall'esterno tutto ciò di cui ha bisogno e senza dover offrire qualcosa a sua volta, si trasformerà lentamente in

concomitanza con una presa di coscienza di sé e dei propri doveri nei confronti della famiglia e della società.

Inoltre, accanto a questi agenti esterni, il modo in cui l'individuo cresce come lettore, e i cambiamenti progressivi che esso dimostra nel reagire ad un racconto, si legano strettamente ad una serie di fattori interni che riguardano lo sviluppo psicologico ed emotivo del fanciullo, il quale, nel corso della sua maturazione, diventerà un intreccio sempre più complesso di emozioni, sentimenti e atteggiamenti.

Riguardo a questa evoluzione psicologica dell'individuo, l'educatore J. A. Appleyard elaborò una teoria, nel corso degli anni Novanta ma valida tutt'oggi, che, identificando cinque successivi ruoli assunti dal lettore, affronta i cambiamenti di sensibilità che esso sembra avere nei confronti della narrativa.<sup>41</sup>

Vita e lettura sono concatenate in un intreccio talmente stretto che leggere un libro, pur restando un atto uguale a se stesso tecnicamente, rappresenta ogni giorno qualcosa di nuovo e di sorprendente; per questo, non solo la lettura infantile presenta modalità completamente diverse da quella adulta, ma anche, da un momento all'altro della nostra vita, uno stesso libro sarà in grado di parlarci in modi differenti, e intratterremo con esso un diverso e specifico rapporto.

La teoria evolutiva definita da Appleyard comincia, dunque, dal momento in cui il bambino si trova ancora in età prescolare; come deducibile dal paragrafo precedente, il primo ruolo assunto dall'individuo nella lettura è quello che è definito «il lettore che gioca»,<sup>42</sup> che coincide con una fase di crescita nella quale il fanciullo non è ancora totalmente padrone della

---

<sup>41</sup> Cfr. J. A. APPELYARD, *Crescere leggendo*, cit., pp. 35-36.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 35.

realtà e sta imparando a classificarla, cominciando a camminare, letteralmente e figurativamente, nel mondo; dal punto di vista dello sviluppo emotivo, è dopo il primo anno di vita che si verifica l'insorgere delle emozioni complesse, quali la timidezza, la colpa, la vergogna, l'odio e l'invidia, sentimenti che il bambino dovrà imparare a riconoscere e a dominare.

Citando nuovamente Piaget, dalla nascita ai 18-24 mesi il bambino si trova in una fase del suo sviluppo cognitivo, definita «stadio sensomotorio»<sup>43</sup>, nella quale la sua intelligenza consiste in schemi; egli, infatti, dà una risposta alla realtà di tipo sensoriale e motorio, e, incapace di progettazione, reagisce nell'immediato, senza essere in grado di avere una rappresentazione interna degli oggetti.

Raggiunti i due anni d'età dello stadio preoperatorio, il bambino passa dall'utilizzo di schemi ad azioni più complesse e intenzionali, sviluppa la capacità di usare simboli, immagini, parole, azioni e, in generale, la capacità di pensare a oggetti che non sono presenti nel qui e ora. Un limite che ancora caratterizza questa fase di crescita è l'incapacità che l'infante ha di pensare che la realtà possa presentarsi diversamente da come lui pensa e, di conseguenza, l'impossibilità di immaginare il punto di vista altrui; Piaget definisce questa caratteristica infantile con l'espressione «egocentrismo intellettuale»,<sup>44</sup> identificando, in tal senso, la crescita con un progressivo decentramento del bambino, che imparerà a non considerare più

---

<sup>43</sup> Cfr. <https://www.stateofmind.it/2017/06/piaget-sviluppo-bambino>.

<sup>44</sup> Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=P7w8YxDbdiA>.

Per un approfondimento del concetto di 'egocentrismo intellettuale' si consiglia la visione del video sopra indicato, contenente l'esperimento, conosciuto come *Prova delle tre montagne*, formulato da Piaget a dimostrazione dell'egocentrismo infantile. In esso appare evidente come a questo livello di elaborazione intellettuale la mente dei bambini non sia in grado di ragionamenti articolati e di cogliere la possibilità di differenti punti di vista oltre a quello personale.

se stesso come unico punto di riferimento, allargando il suo panorama ad un numero crescente di relazioni.

In questo stadio, l'appellativo di 'giocatore' che Appleyard riferisce al bambino lettore simboleggia il suo approccio ludico non solo nei confronti del libro, che viene manipolato con padronanza, ma anche verso il mondo stesso; egli, infatti, vive saltellando tra due binari, il reale e l'irreale, che intrecciandosi costituiscono un universo parallelo: « i bambini vivono in un mondo magico, fantastico, dove i confini tra il loro io, il reale e l'immaginario sono permeabili e fluidi». <sup>45</sup>

Nel lento processo di separazione tra realtà e fantasia che impegna per anni la mente infantile, la lettura assume il ruolo di un'esperienza direzionale ancora mediata dalla guida dell'adulto; inizialmente, di fronte al racconto di una storia ascoltata il bambino differenzia a stento questa esperienza dal gioco, ma progressivamente imparerà a distinguere il mondo esterno come 'altro' da quel mondo interiore fantastico di cui si fa portatore. <sup>46</sup>

Proseguendo nella maturazione del lettore, il successivo ruolo assunto dal bambino è quello di «eroe». <sup>47</sup> Questa fase coincide con l'ingresso dell'individuo nel mondo scolastico, che rappresenta un ambiente sociale nuovo con il quale imparare a interagire, e che permette al piccolo lettore di acquisire effettiva padronanza della lingua e degli strumenti di lettura; il piccolo scolaro, che sta imparando a leggere, vive questa esperienza in modo avventuroso ed eccitante, captando parole e frasi dal mondo circostante per allenare le sue capacità; non stupirà, quindi, cogliere i bambini ad esercitarsi nella lettura di ogni singolo cartello stradale, di insegne pubblicitarie e di scritte di qualsiasi natura.

---

<sup>45</sup> J. A. APPLEYARD, *Crescere leggendo*, cit., p. 47.

<sup>46</sup> Cfr. Ivi, pp. 92-93.

<sup>47</sup> Ivi, p.35.

Dal punto di vista dello sviluppo cognitivo, tra i 7 e i 12 anni il bambino si trova nello stadio «operatorio concreto»,<sup>48</sup> nel quale, superato l'egocentrismo intellettuale, inizia ad apprendere il pensiero logico. Oltre a queste operazioni di natura intellettuale, si verificano una serie di cambiamenti nella personalità e di rafforzamenti nella consapevolezza di sé:

Prima, il bambino era vittima dell'impulso, era spesso incapace di tenere insieme due percezioni o due sensazioni su una singola cosa, poteva controllare solo fuggevolmente idee e sentimenti. Ma ora la capacità intellettuale di organizzare e collegare le informazioni si appaia a una nuova sensazione, provata dal bambino, di possedere il controllo dei propri impulsi e quel senso d'indipendenza e di potere.<sup>49</sup>

In questo salto di maturità, il bambino, che ha imparato a conoscere il mondo differenziandone valori positivi e negativi, può trovare nel libro una possibilità di fuga dal disordine del reale, intessendo con esso un rapporto intimo ora libero dalle mediazioni della voce adulta. Se in principio era il bimbo ad avere piena padronanza sull'oggetto libro, che manipolava come un giocattolo a suo piacimento, ora, attraverso un'inversione dei ruoli, è il testo stesso ad avere controllo della sua mente, carpendolo in un mondo nuovo e scrutandone sensazioni e sentimenti.

L'aver superato il ruolo di 'giocatore', non preclude al bambino il fatto che la dimensione ludica della lettura continui a far parte di questa esperienza, in quanto ogni tappa di quest'evoluzione rimane di fondamentale importanza per le successive; nel suo essere 'eroe', infatti, il bambino continua a giocare con la letteratura, immedesimandosi nei

---

<sup>48</sup> Cfr. <https://www.stateofmind.it/2017/06/piaget-sviluppo-bambino>.

<sup>49</sup> J. A. APPLEYARD, *Crescere leggendo*, cit., p. 108.



personaggi del racconto, fingendo che quelle sfide che il protagonista si trova ad affrontare non siano poi tanto dissimili dagli ostacoli che il crescere gli sottopone:

Fiabe e racconti sembrano essere, qui, un mondo alternativo, più ordinato e meno ambiguo del mondo rappresentato dall'esperienza pratica, e tale che il lettore può trovarvi facilmente rifugio e rimanervi coinvolto.<sup>50</sup>

In questo senso di gratificazione, percepito dal bambino nella possibilità di immedesimarsi nel racconto, e nel conforto che la narrazione offre alla sua vita risiede il fulcro dell'indagine sull'utilità della lettura in età infantile, questione che sarà approfondita nel seguente capitolo.

I successivi tre ruoli assunti dal lettore si riferiscono, ormai, ad un individuo adulto, che, con il passaggio dall'infanzia all'adolescenza, matura approfondite capacità critiche e di auto riflessione a partire dal testo; vi è, prima di tutto, il lettore adolescente, che è definito da Appleyard «pensatore», il quale, con indagine raddomantica, insegue significati per la propria vita sotterranei alla superficie del testo.

Nella fase seguente, il «lettore interprete», che procedendo nel suo percorso scolastico ha maturato un cospicuo bagaglio di conoscenze letterarie e ha imparato a decifrare il testo assumendo uno sguardo trasversale e distaccato dalla sola esperienza personale, cogliendo collegamenti tra le conoscenze acquisite.

Infine, il «lettore pragmatico» è il ruolo interpretato dall'adulto che, in virtù delle tappe precedenti, può leggere il testo da molteplici punti di vista inglobando le diverse abilità acquisite durante questo percorso di lettura; egli può, a piacimento, giocare con il testo,

---

<sup>50</sup> *Ivi*, p.35.

intrecciando realtà e immaginazione, immedesimarsi nel racconto, coglierne lezioni di vita, o semplicemente godere della lettura da un punto di vista estetico, consapevole in ogni caso di cosa comporti l'entrare nel mondo della narrazione.

Se, come teorizzato da Iser, la costruzione del significato del racconto ha origine dall'incontro con le esperienze peculiari del lettore, potremmo affermare di avere tanti testi diversi quante le volte in cui esso viene letto, in quanto la nostra sensibilità nei confronti della narrativa e la nostra personalità stessa sono in continuo mutamento:

Ogni momento articolato di lettura comporta un mutamento di prospettiva, e questo costituisce una inseparabile combinazione di prospettive differenziate, ricordi disegnati in prospettiva, modificazioni presenti e aspettative future. Così nel flusso temporale del processo di lettura, passato e futuro convergono continuamente nel momento presente e le operazioni di sintesi del punto di vista errante consentono al testo di passare attraverso la mente del lettore come una rete superespansa di connessioni.<sup>51</sup>

In quest'ottica, il lettore modifica di continuo ciò che ha appreso ad ogni stadio della lettura, in base al richiamo di esperienze pregresse, riferimenti culturali personali e prospettive future che intervengono a rendere labirintica la lettura del testo, facendo sì che questo sia continuamente strutturato e ristrutturato nel tempo.

Leggere, dunque, rappresenta un'attività unica e originale ieri, oggi e domani; fin da piccoli, essa fa parte del nostro fabbisogno quotidiano e, accanto al nutrimento e all'affetto, costituisce ciò di cui il nostro corpo e la nostra mente hanno più necessità.

---

<sup>51</sup> WOLFGANG ISER, *L'atto della lettura*, cit., p. 181.

## II.1.2 Educazione alla lettura: approcci negativi dell'istituzione scolastica

Con l'entrata nel mondo della scuola l'apprendistato del lettore si conclude; libri illustrati, *concept books*, libri sensoriali, che hanno rappresentato i primi mattoni fondamentali alla costruzione del lettore adulto, lasciano il posto ora all'incontro con la vera e propria narrativa adulta, occasione che solleva diverse problematiche.

Se alimentare il piacere per la lettura fin dall'asilo nido si è rivelato necessario per instillare nella mente del bambino quel seme di curiosità verso il libro, quali accorgimenti dovrebbe assumere la scuola, ora, per mantenere viva questa fiamma?

Sull'evidente importanza e piacere che il libro simboleggia per il fanciullo si è già accennato, tuttavia occorre ora affrontare un'ulteriore questione: la curiosità mossa dai primi libri è davvero sufficiente per un rapporto duraturo con la letteratura?

Con l'accesso alla prima classe elementare, il bambino, che per sua natura desidera tutto e subito, si accosta con avidità all'insegnamento della scrittura e della lettura per appropriarsi finalmente della lingua, che prima appariva ai suoi occhi come geroglifici oscuri; in virtù di questo forte desiderio e curiosità infantile, la lettura dovrebbe ricoprire un ruolo di assoluta centralità nella vita dello scolaro anche con il susseguirsi delle classi. Diciamo 'dovrebbe', tuttavia, utilizzando un modo ipotetico, in quanto la realtà dei fatti si presenta diversamente.

Oggettivamente, il fenomeno che si presenta con maggior diffusione, infatti, è un progressivo abbandono della lettura con il passare degli anni del bambino che, non di rado, raggiunge l'adolescenza in coincidenza con un totale allontanamento dai libri, vissuto come una sorta di liberazione da un giogo pesante.

Il raggiungimento dell'adolescenza<sup>52</sup> e, gradualmente, una piena maturazione della propria personalità, spingono il ragazzo a presumere di aver raggiunto un'autonomia emotiva tale da non sentire più necessità di alcun aiuto esterno, nemmeno se rappresentato da un racconto; cosa è accaduto, dunque, tra quell'intimità che legava indissolubilmente il bambino al libro e l'adolescente che volta le spalle alla letteratura?

Il fatto che l'individuo, una volta maturo, non senta più la necessità di accompagnare la sua vita ad una buona lettura, non significa automaticamente che non ne abbia più un reale bisogno:

Se possiamo tranquillamente ammettere che un singolo individuo rifiuti la lettura, è intollerabile che egli sia – o si ritenga – rifiutato da essa. È una tristezza immensa, una solitudine nella solitudine essere escluso dai libri. Anche da quelli di cui si può fare a meno.<sup>53</sup>

Queste parole di Daniel Pennac sottolineano la malinconia che pervade una vita senza letteratura, dimostrando come sia necessario prevenire questo distacco indagandone, innanzitutto, le origini.

Il primo ambiente nel quale affondano le radici di questo rifiuto del libro è proprio la famiglia; come visto nei paragrafi precedenti, il primitivo incontro con la lingua e con la letteratura avviene grazie alla mediazione del genitore ed è fin dalla prima infanzia che il momento della lettura si instaura nella *routine* quotidiana del bambino. Tuttavia, è sempre

---

<sup>52</sup> Con il termine 'adolescenza' ci riferiamo al periodo tra i 15 e i 18 anni d'età, come fase di transizione dall'infanzia all'età adulta, definendo, invece, 'preadolescenza' la fase di crescita tra gli 11 e i 14 anni.

<sup>53</sup> DANIEL PENNAC, *Come un romanzo*, trad. it. di Y. Melaouah, Milano, Feltrinelli, 2000, p. 120 (Paris, 1992).

qui che risiede una delle prime motivazioni che, se amplificate, porteranno il bambino non solo a perdere l'abitudine della lettura, ma anche a disdegnarne l'importanza.

L'errore primario in cui è coinvolto il genitore è quello di ritenere che, una volta entrato nel mondo scolastico e conquistati gli strumenti necessari per leggere in autonomia, il bambino non abbia più bisogno di lui; per queste errate supposizioni, se in precedenza ogni sera il genitore accompagnava il figlio in questo viaggio nella letteratura, ora viene a cadere quell'intimità e quel piacere che la presenza stessa dell'adulto suscitavano nel fanciullo:

Il rituale della lettura, ogni sera, ai piedi del suo letto, quando era piccolo – orario fisso e gesti immutabili – aveva qualcosa della preghiera. Quell'improvviso armistizio dopo il frastuono della giornata, quell'incontro al di là di ogni contingenza, quel momento di silenzio raccolto che precede le prime parole del racconto, la nostra voce finalmente identica a se stessa, la liturgia degli episodi...<sup>54</sup>

Come citano queste parole poetiche di Pennac, spezzato questo armistizio, l'adulto, dileguandosi, ha reso traballante quel tripode che egli costituiva con il bimbo e il testo, permettendo al piccolo di trovarsi ad affrontare da solo l'incontro con la lettura; mancando a questo appuntamento quotidiano, egli ha, in qualche modo, privato di importanza quello che era per il bambino un momento prezioso e sacro, ha abbandonato il 'piccolo principe' nel deserto.

Un secondo motivo di errore d'azione da parte dell'ambiente familiare è l'aver sottoposto al lettore esordiente il libro come obbligo impellente, come attività da rinforzare miratamente al solo successo scolastico.

---

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 26.

Attraverso l'imposizione della lettura come dovere, l'adulto ha così dissacrato quello che Rodari definisce un «bisogno culturale»<sup>55</sup> per ogni essere umano:

I bambini non dovrebbero fare niente perché sono costretti, o perché vogliono piacerci, o perché ci vogliono bene, o perché hanno paura di noi.

Nella realtà, come i personaggi delle favole, essi crescono tra una selva di ordini e di divieti, di «fa questo» e «non fare quello».<sup>56</sup>

È con la costrizione che, quello che originariamente rappresentava per il bambino un oggetto ludico, si trasforma in uno strumento di fatica<sup>57</sup>, quasi di tortura; «il verbo leggere non sopporta l'imperativo»,<sup>58</sup> scrive Pennac, è un atto che non deve essere inculcato a forza o il libro soffocato dalle catene del dovere e dell'obbligo. Leggere, come il giocare, deve simboleggiare per il bambino un atto liberatorio, così come il libro deve poter essere scelto liberamente per poterne assaporare ogni singola qualità.

Accanto agli errori genitoriali, una seconda parte di responsabilità nell'abbandono della lettura da parte dei ragazzi è assunta dalla scuola; se un bambino fin dall'età prescolastica ha coltivato, grazie anche all'incentivo genitoriale, un interesse spontaneo per la lettura, vivrà con spirito di fierezza e grande entusiasmo l'apprendimento della lingua; tuttavia, il difficile compito che la scuola svolge in questo processo non si limita soltanto al saper insegnare in modo efficace e produttivo delle regole e tecniche di lettura, ma soprattutto il riuscire ad entusiasmare e incuriosire le giovani menti, trasmettendo il piacere, più che il successo, della lettura.

---

<sup>55</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p. 88.

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 88.

<sup>58</sup> DANIEL PENNAC, *Come un romanzo*, cit., p.11.

Tuttavia, quel che si verifica più spesso è che, se inizialmente l'imparare coinvolge totalmente lo scolare che vive i primi mesi come un'avventura, avido di conoscenza, si tramuta progressivamente in una fonte di angoscia; l'essere giudicato per un'attività che prima rappresentava per lui un gioco porta il bambino a riconsiderarne il valore, e il piacere che ne derivava un tempo diventa ora il tormento del dover avere successo agli occhi di insegnanti, genitori e compagni.

Un'eccessiva pressione da parte degli educatori nei confronti dello scolaro intento a leggere lo indurrà a considerare il libro come un oggetto vuoto, privo di un qualunque legame con la propria vita; il doversi concentrare con scrupolosità esclusivamente in un ottimo deciframento della lingua, devia l'attenzione della mente da quello che è il profondo significato delle parole, nel quale, invece, risiede l'essenza della lettura.

Inoltre, non sono solo le modalità di insegnamento a dover essere colpevolizzate di questo, ma anche gli strumenti stessi in uso presso la scuola. Su questa questione si soffermarono approfonditamente gli psicologi infantili Bruno Bettelheim e Karen Zelan, collaboratori presso la Scuola Ortogenica di Chicago, i quali, nel loro saggio *Imparare a leggere*,<sup>59</sup> misero in luce la vacuità dei testi per l'insegnamento della lettura.

Il limite principale che questi testi presentano nasce da un errore di valutazione, ovvero il ritenere che i bambini per apprendere abbiano bisogno di facilitazioni e che la loro intelligenza non sia del tutto sviluppata; il prodotto che ne deriva è una serie di testi semplificati, il cui vocabolario ristretto non permette al bambino di assaporare le meraviglie della lingua, generando in lui noia e frustrazione.

---

<sup>59</sup> BETTELHEIM, BRUNO – ZELAN, KAREN, *Imparare a leggere: come affascinare i bambini con le parole*, trad. it. di Andrea d'Anna, Milano, Feltrinelli, 1982 (New York, 1982).

Concentrandosi maggiormente sull'importanza dell'identificazione delle lettere, questi testi pongono in secondo piano quello che è il significato profondo delle parole lette; essi «con le loro vuote frasi e le loro noiose e irritanti ripetizioni delle stesse poche parole, intorpidiscono la mente del bambino invece di stimolarla».<sup>60</sup>

È come se questi testi ancora si rivolgessero al bambino ad un livello precedente dello sviluppo, quando ancora il suo vocabolario era ristretto e le sue emozioni meno complesse e, di fronte a questa sottovalutazione e scarsa stima, egli, che a differenza di quanto si vuol far credere non è deficiente, sente la propria delicata sensibilità offesa:

I bambini conoscono i bambini meglio di quanto possano conoscerli gli adulti, e per questo motivo si sentono feriti nella loro sensibilità quando persone come loro sono presentate come prive d'intelligenza. [...] Essi si risentono intensamente che degli adulti [...] giudichino i bambini così unidimensionali, così incapaci di provare sentimenti profondi e complicati.<sup>61</sup>

L'infanzia rappresenta un reticolo complesso di emozioni centrifughe e contrastanti, per questo una sequenza piatta e vuota di parole non sarà in grado di stimolarne la curiosità. Il bambino ha bisogno che il testo parli direttamente a lui, che ascolti le sue preoccupazioni e si faccia voce dei suoi sentimenti. Il piccolo, infatti, che ha imparato a conoscere il mondo da zero, è in grado di apprendere con facilità ed estrema velocità ciò che lo incuriosisce, e per questo non ha necessità di ripetere per un intero anno il medesimo esercizio di lettura o di scrittura, abilità che amerà più facilmente se vi si impegnerà in modo spontaneo e libero.

---

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 244.

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 239.



Ma le colpe del mondo scolastico non si fermano qui; un ulteriore approccio negativo all'insegnamento della lettura consiste, infatti, nelle modalità di correzione o punizione degli errori. Nel giudicare ogni imprecisione o svista come una mancanza di capacità adeguate, l'insegnante guarda al bambino come semplice scolaro da istruire, tralasciando la complessità della sua totale personalità; in particolare, ciò che viene più trascurato è quella parte inconscia dell'alunno che proprio nella lettura trova una possibilità di sfogo.

Come dimostrato da Bettelheim tramite le sue indagini presso la Scuola Ortogenica, un buon approccio all'insegnamento della lettura dovrebbe considerare il coinvolgimento emotivo e psicologico del bambino nel testo, tenendo in conto che niente di quello che egli fa è casuale, cosicché anche gli errori e i *lapsus* di lettura devono essere interpretati come reazioni dell'inconscio al testo.<sup>62</sup> Se l'alunno legge una parola diversamente da come questa si presenta, attraverso rovesciamenti o addirittura sostituendola con un'altra, significa che, con molta probabilità, sta cercando di comunicare qualcosa a chi ascolta, ed è proprio questo un altro dei tanti pregi della lettura in età infantile, ovvero il permettere di dar voce a sentimenti repressi e scavare nel profondo dell'anima. Per questo, affrontare in modo costruttivo gli errori permetterà all'insegnante di conoscere più a fondo il proprio alunno e promuoverà un atteggiamento positivo verso la lettura.

Anche il mancato interesse per quanto si sta leggendo può dar frutto a sviste di deciframento, poiché il bambino, non trovandosi coinvolto nel senso del testo, comunica in questo modo la sua indisponibilità nei confronti di un contenuto che, come abbiamo visto, spesso manca di spessore:

---

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 99.

Se soltanto le lotte interiori – le ambivalenze, le paure, le collere di cui spesso i bambini soffrono più acutamente degli adulti – fossero riflesse nelle storie che si danno da leggere ai bambini, essi si convincerebbero non solo che queste storie rispecchiano la realtà ma anche che la loro lettura potrebbe aiutarli a capirsi meglio.<sup>63</sup>

C'è un intero mondo interiore che sconvolge la vita dell'infante che solo la letteratura riesce a far emergere agli occhi, spesso ciechi, degli adulti; per poterlo capire occorre prestare ascolto, soprattutto a ciò che non viene detto, che il bambino non è in grado di comunicare, ma che trova modo di esprimersi attraverso le vie sotterranee dell'inconscio; dagli errori, quindi, non solo si impara, ma da essi si può anche capire di più sulla personalità del lettore.

Ma oltre a questa categoria di *lapsus* involontari, causati dalle pressioni dell'inconscio, rivestono una loro importanza anche gli errori volontari: creazioni linguistiche, accostamenti bizzarri, refusi, storpiature, sono tutti casi che esprimono la straordinaria capacità creativa dei bambini che, come detto, adorano giocare con la lingua.

Sulla possibilità di sfruttare gli errori creativi dei fanciulli si espresse Gianni Rodari con la sua *Grammatica della Fantasia*, dimostrando come quello che agli occhi della scuola viene etichettato tradizionalmente come errore nasconda, in realtà, un potenziale narrativo: «da un lapsus può nascere una storia».<sup>64</sup>

Sfruttare questa creatività, conscia e inconscia, dell'infanzia permetterà al bambino di vivere la letteratura non più da spettatore passivo e giudicato ma da attore creativo, e in tal modo la lettura avrà tutto un altro sapore.

---

<sup>63</sup> *Ivi*, p.107.

<sup>64</sup> GIANNI RODARI, *Grammatica della Fantasia*, cit., p.36.

L'idea infondata, che tradizionalmente aleggia nel mondo adulto, è che i ragazzi perdano l'abitudine di leggere per semplice mancanza di volontà, o per incapacità di apprezzare il momento silenzioso e intimo della lettura preferendogli gli svaghi offerti dalle tecnologie moderne; quel che non viene considerato, invece, è la possibilità che parte delle colpe dello sradicamento del ragazzo dalla letteratura risiedano proprio negli adulti. Leggere è un atto di valore in quanto disinteressato; il libro, infatti, non chiede nulla in cambio al lettore, ma nel momento in cui si inserisce in questo rapporto la logica del 'dovere' e del 'dogma'<sup>65</sup> l'entusiasmo e il piacere divengono facili a crollare.

## **II.2 Leggere le immagini: il valore della *visual literacy***

Come abbiamo avuto modo di constatare, la lettura si configura come un'attività multimodale, che coinvolge nel suo atto una serie di componenti diverse, tali da renderla un complesso processo tanto mentale quanto corporeo, comprensiva di molteplici tipologie di linguaggi.

Leggere, infatti, non implica necessariamente la presenza di un testo scritto, in quanto nella sua accezione più ampia costituisce un'azione di decodifica visiva e, dunque, di interpretazione di un codice che potrà essere scritto, come tradizionalmente ci si aspetta dalla lettura di un libro, o figurato; soprattutto in ambito di letteratura infantile, dovremmo aspettarci che la presenza di immagini in un testo non si limiti ad un semplice valore accessorio e secondario, ma nasconda delle potenzialità espressive e un'importanza tale da giustificare la cospicua presenza.

---

<sup>65</sup> Cfr. DANIEL PENNAC, *Come un romanzo*, cit., p. 56.

Nello studio dello sviluppo del lettore delineato da Appleyard e dell'evoluzione delle competenze linguistiche del bambino, abbiamo rilevato la progressione che intercorre tra l'ascolto del libro recitato dall'adulto e la lettura autonoma del testo scritto da parte dello scolaro, due tappe estreme che presuppongono come intermezzo la lettura del visivo; in altri termini, come approfondito da Ilaria Filigrasso,<sup>66</sup> l'acquisizione della *reading literacy* nella sua totalità presuppone come stadio basilare e necessario la padronanza della *visual literacy*, abilità definita in questi termini:

Capacità attiva non solo di decodificare i codici della comunicazione visiva, ma di leggere e interpretare analiticamente e criticamente testi visivi. Una capacità, dunque, di comprensione profonda e di apprezzamento critico attraverso il coinvolgimento attivo dell'osservatore nel processo interpretativo.

A cominciare da questa definizione di *visual literacy*, si potrà cogliere una prima motivazione per la quale la lettura delle immagini e di testi scritti rappresentino due attività alla pari; il visuale, infatti, che per molti è considerato parte della categoria di letteratura bassa, implica un impegno attivo del lettore nella ricerca e co-costruzione del senso del testo, tramite un processo di «interrogazione testuale»<sup>67</sup> che richiede al giovane letterato capacità non banali.

Inoltre, l'acquisizione di questa *visual literacy*, come vedremo, non è da considerarsi come parallela e, per questo, in qualche modo slegata al processo di alfabetizzazione che porterà alla maturità del lettore adulto, ma, inversamente, essa ne rappresenta un presupposto ineliminabile.

---

<sup>66</sup> Cfr. ILARIA FILOGRASSO, *Libri e lettura 0-3: parole e immagini in gioco*, cit., p. 25.

<sup>67</sup> *Ivi*, p.40.

Come affrontato all'inizio del presente capitolo, fin dai primi libri incontrati dal giovane lettore – come, ad esempio, i libri sui primi concetti, *concept books*, libri scriptici e *wimmelbooks*<sup>68</sup> – le immagini rivestono un ruolo di primaria importanza, garantendo al bambino, già impegnato nella costruzione progressiva di un bagaglio linguistico, di ampliare il proprio «vocabolario di base delle immagini».<sup>69</sup>

Soffermandoci, per il momento, sui testi esclusivamente iconici, ne potremmo seguire l'evoluzione in stadi di complessità crescente, che accompagnano il bambino fin dalla sua esperienza al nido; partendo, infatti, dai «libri di immagini semplici»<sup>70</sup> questi testi si caricano progressivamente di significati, dettagli e riferimenti sempre più articolati, fino a diventare delle vere e proprie «storie complesse»<sup>71</sup> ricche di risvolti narrativi, come nel caso dei già citati *wimmelbooks* e dei *silent books*.<sup>72</sup> Nell'infinita possibilità esplorativa offerta da questi testi risiede il loro pregio di saper coinvolgere il lettore in una narrazione silenziosa, educandolo alla curiosità e indirizzandolo, attraverso tacite immagini, alla creazione fantastica di storie:

Il lettore, soprattutto il lettore bambino, esigente, cercherà coerenza narrativa e senso nella sequenza delle pagine; troverà, in diversi albi [...] un invito a immergersi oltre la superficie rumorosa delle cose, un gioco dello sguardo volto ad allenare sorpresa e meraviglia, riconoscimento, attenzione al dettaglio e all'attraversamento delle distanze.<sup>73</sup>

---

<sup>68</sup> I *Wimmelbücher*, termine traducibile con 'libri brulicanti', sono una tipologia di testi di origine tedesca, costituiti da tavole raffiguranti scenari affollati di personaggi e particolari nascosti. In essi lo sguardo del giovane lettore – esploratore si può perdere navigando tra i dettagli alla ricerca di significati nascosti, oggetti conosciuti e nuovi da scoprire.

<sup>69</sup> *Ivi*, p.43.

<sup>70</sup> CARDARELLO, ROBERTA – CHIANTERA, ANGELA (a cura di), *Leggere prima di leggere*, cit., p. 20.

<sup>71</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>72</sup> I *Silent books*, ovvero 'libri silenziosi', si differenziano dai *wimmelbooks* in quanto narrano una storia per immagini caratterizzata da una propria sequenzialità e da protagonisti definiti.

<sup>73</sup> SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 181.

Leggere le immagini rappresenta, dunque, uno dei «mattoni dell'educazione alla lettura»,<sup>74</sup> accanto alle conoscenze tecniche fonologiche e fonetiche, poiché instilla nella giovane mente la capacità di fantasticare sul testo, di operare proiezioni intellettuali su ciò che viene letto, trasformando, così, quella che appare come una piatta e lineare sequenza di parole in uno stravagante viaggio interiore.

Di fronte all'intrinseca complessità comunicativa delle immagini, il bambino in età prescolare ha la possibilità di costruire egli stesso la storia attraverso l'uso dell'immaginazione, cosicché in assenza di un testo scritto, o della possibilità di leggerlo, la narrazione si svolge all'interno della sua mente; nel costruire la storia, convergono all'attenzione del proto lettore un reticolo di informazioni pregresse, tra cui riferimenti alla sua enciclopedia di conoscenze relative al mondo e sensazioni e rimandi alla sua vita personale, che fanno del racconto in fieri un'esperienza totalmente unica e personale. Il bambino ha la possibilità di decodificare l'immagine secondo due diverse modalità, ovvero restando sulla superficie del testo visivo, godendo del libro da un punto di vista esclusivamente sensoriale, o penetrare, attraverso un approccio più maturo e critico, nella complessità della lettura, cogliendone i particolari nascosti e operando una serie di integrazioni provenienti dalla sua esperienza e di collegamenti al contesto del racconto per immagini. Come si può facilmente dedurre, queste operazioni nelle quali la mente è coinvolta nella lettura iconografica non si differenziano eccessivamente dalle operazioni mentali richieste dalla lettura scritta, rendendo infondata ed errata la distinzione tra letteratura alta e bassa cui le due tipologie di lettura sono sovente sottoposte.

---

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 31.

L'immagine, inoltre, educa il bambino al concetto di sequenzialità delle azioni, immergendolo in una realtà che intreccia la componente temporale a quella spaziale, rafforzando, così, la sua capacità d'azione nello spazio narrativo, con cui avrà a che fare anche nelle sue letture adulte, e insegnandogli ad orientarsi con disinvoltura nelle pieghe del testo.<sup>75</sup>

Accanto ai testi esclusivamente iconici, ad accompagnare il lettore nel suo apprendistato vi sono gli albi illustrati, che costituiscono dei complessi dispositivi narrativi che implicano un intreccio del codice visivo e di quello verbale; in essi, testo e immagine non costituiscono due componenti separate ma interdipendenti e, in quanto tali, richiedono un lavoro sinergico di interpretazione da parte del lettore.

Questa particolare categoria di testi per l'infanzia lavora in stretta collaborazione con l'arte figurativa, in quanto l'operazione, svolta dall'illustratore, di far parlare il racconto attraverso immagini simboliche richiede doti artistiche complesse e conoscenze non superficiali del linguaggio figurativo, poiché è anche nelle singole immagini che risiede il senso dell'albo e proprio a queste è affidato il compito di dare forma all'immaginario infantile.<sup>76</sup>

La potenzialità comunicativa delle immagini, che si esprimono con un linguaggio estremamente immediato, comporta che l'albo nasconda delle insidie per il giovane lettore, il quale dovrà, quindi, essere educato, a partire dai primi ambienti scolastici, ad una lettura critica e consapevole delle immagini, coinvolgendo, in questo insegnamento, molteplici approcci di studio:

---

<sup>75</sup> Cfr. CARDARELLO, ROBERTA – CHIANTERA, ANGELA (a cura di), *Leggere prima di leggere*, cit., pp. 90-91.

<sup>76</sup> Per un approfondimento del ruolo svolto dagli illustratori italiani tra fine Ottocento e metà Novecento si consiglia la lettura del testo *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, di Antonio Faeti, edito da Einaudi nel 1972. In questo saggio illustrato, l'autore ripercorre le opere dei principali illustratori che animarono alcuni dei testi milari della letteratura infantile italiana, mettendo in luce la complessità di questo mestiere e il valore che le immagini rivestono nella comunicazione al bambino.

L'uso di alcuni strumenti della critica estetico – letteraria (morfologia, lessicologia, sintassi, semiotica [...]) permette di far vedere al giovane lettore anche il non evidente, il celato e di comprendere come anche fra le righe di un testo visivo vi è molto di non detto.<sup>77</sup>

Tuttavia, questa esigenza di coltivare in ambito scolastico un'educazione al visivo rappresenta una questione piuttosto recente; nella società moderna, che ha trasformato l'uomo sempre più in «*homo videns*»,<sup>78</sup> trasmettere ai giovani delle competenze critiche di *visual literacy* garantisce che essi siano in grado di fare ordine nel caos di immagini al quale sono sottoposti quotidianamente. In precedenza, il ruolo svolto dalle immagini nella società occidentale era quello di subalternità nei confronti della lingua, in virtù della loro natura popolare, facilmente accessibile e ludica che condannò il visivo alla categoria di 'cultura bassa'.

La rivalutazione dell'importanza delle immagini nell'ambito letterario e della loro funzione cognitiva sarà, dunque, una conquista della modernità e avverrà grazie a quella svolta che lo studioso Thomas Mitchell definisce *pictorial turn*, ovvero:

Una riscoperta postlinguistica o postsemiotica dell'immagine intesa come interazione complessa tra visualità, apparato, istituzioni, discorso, corpi e figuratività. Esso è correlato alla consapevolezza che un individuo posto di fronte a un'immagine e alle sue variegate modalità esperienziali [...] si confronta con una modalità conoscitiva altrettanto complessa quanto quella legata alle diverse forme del leggere.<sup>79</sup>

Anche da queste considerazioni di Thomas Mitchell, dunque, si deduce la validità dell'esperienza della lettura di immagini, attività che richiede impegno, strumenti e doti al pari

---

<sup>77</sup> SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 130.

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 127.

<sup>79</sup> *Ivi*, p.126.



della codificazione di un testo scritto; lo sviluppo del visuale, che ha inciso profondamente nella produzione dei testi che sono stati modificati da questo avvento, ha azzerato, inoltre, il dislivello vigente tra letteratura colta e popolare, promuovendo una letteratura rinnovata, nella quale alto e basso interagiscono a vicenda.

Nell'albo illustrato, nel quale l'immagine riveste una presenza ancora predominante nei confronti delle parole scritte, il bambino è impegnato in un'indagine esplorativa, cercando di cogliere tra le fessure di testo e immagini un riferimento visivo al racconto che, almeno per quanto riguarda gli anni prescolari, gli giunge all'orecchio attraverso la voce dell'adulto; all'occhio bambino, inoltre, non sfugge nulla e questo lo porterà, come spesso capita di verificare, a formulare diverse questioni nel tentativo di collegare voce, testo e immagini, rendendo, così, la lettura un gioco interattivo di scoperta e di costruzione di quel bagaglio di conoscenze che il giovane sta sapientemente costruendo.

L'effetto persuasivo, che contraddistingue le immagini, attrae il fanciullo come un magnete inglobandolo tra le pagine del libro e facilitando il suo percorso all'interno della narrazione, offrendo spunti alla sua immaginazione e educandolo, così, alla 'concretizzazione'<sup>80</sup> del racconto. Questa forza attrattiva delle illustrazioni, inoltre, sembra vincere non solo sui lettori più piccoli, che dispongono delle sole immagini per accostarsi alla narrativa, ma continua a catturare anche un pubblico più maturo, come testimoniato dallo straordinario successo ottenuto dal fumetto presso adolescenti e giovani adulti.

Il discorso sul fumetto richiederebbe una trattazione più estesa e approfondita, vista la sua problematicità, per questo ci limiteremo a sottolineare il valore di questa tipologia di

---

<sup>80</sup> Per un approfondimento del concetto di 'concretizzazione' si veda il saggio di Roman Witold Ingarden, *Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie*, pubblicato in traduzione italiana nel 1968 a Milano, presso l'editore Silva, con il titolo *Fenomenologia dell'opera d'arte letteraria*.

letture relegate, tradizionalmente, ad uno statuto subalterno nei confronti della letteratura per l'infanzia. Esso, tuttavia, possiede un linguaggio e caratteristiche proprie e richiede al lettore, attraverso la sua natura ibrida, un allenamento visivo e intellettuale tramite un continuo esercizio logico di collegamento tra testo, contesto e immagini, azioni che rendono intrinsecamente complessa questa tipo di lettura.

Come ci ricorda Rodari, con l'avvento del fumetto in Italia – a partire dalla pubblicazione del periodico «L'Avventuroso»<sup>81</sup> edito dal 1934 – si insediò nelle letture infantili una nuova modalità di incontro con la letteratura, grazie a questo dispositivo narrativo «maneggevole, economico, scambiabile». <sup>82</sup> Tutt'oggi, come allora, il successo del fumetto e il sostanzioso numero di giovani lettori che vi si accostano testimoniano la necessità di rivalutarne i pregi; in particolare, grazie ad esso, così come agli albi illustrati, alla gioventù e all'infanzia fu concesso di penetrare più a fondo nel mondo dell'immaginazione (termine che, sottolineiamo, contiene non casualmente al suo interno la parola 'immagine'). Tramite le illustrazioni, che creano un collegamento tra testo e mente, «una finestra si apriva a un tratto [...] sul cosmo della fantasia»,<sup>83</sup> assumendo un ruolo viatico nel percorso del bambino all'interno del bosco narrativo.

In virtù di queste potenzialità conoscitive e immaginative della *visual literacy*, in una società sempre più bersagliata da «immagini prefabbricate», come le definirebbe Calvino,<sup>84</sup> si rivela, dunque, incombente l'importanza di approfondire una 'pedagogia dello sguardo',<sup>85</sup> del

---

<sup>81</sup> «L'Avventuroso» fu un periodico edito settimanalmente dalla Casa Editrice Nerbini di Firenze tra il 1934 e il 1943, per un totale di 450 albi a fumetti. Esso fu il primo periodico in Italia dedicato alle storie d'avventura statunitensi e, a differenza dei precedenti periodici a fumetti italiani, introdusse per la prima volta i *balloon* su imitazione dei modelli americani.

<sup>82</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di Fantasia*, cit., p.83.

<sup>83</sup> *Idem*.

<sup>84</sup> ITALO CALVINO, *Saggi 1945-1985*, a cura di Mario Barenghi, Milano, Mondadori, 1995, p. 707.

<sup>85</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 181.

saper educare l'infanzia a leggere con saggezza e meticolosità questo brulichio confuso di immagini, al fine di scongiurare la sterilità della mente, sostenendo fin dai più piccoli la facoltà immaginativa che proprio dal visuale trae spunto.

### II.2.1 Calvino e le figure

Come adeguatamente approfondito, il rapporto primigenio dell'infanzia con la lettura si configura come un incontro con immagini, le quali, per il loro straordinario potere di comunicazione immediata ed evidente, detengono la capacità di imprimersi nella mente del bambino garantendo ricordi indelebili di certe letture primordiali. Ognuno di noi, con grande probabilità, custodirà memorie visive delle sue prime letture di immagini, a partire dalle quali la nostra mente creativa infantile era in grado di costruire complessi castelli narrativi; tramite gli spunti visivi, infatti, la fantasia infantile, creando collegamenti di causa ed effetto e associazioni di idee, sa allestire storie senza il bisogno di appoggiarsi necessariamente alle parole. In questo modo, dagli albi illustrati o dai fumetti accompagnati da poche scritte, è il potere creativo del bambino a far nascere le storie più complesse ed intrecciate, creando labirinti narrativi che collegano le immagini tra loro.

Una famosa testimonianza dell'importanza della memoria delle letture visive nell'infanzia ci è offerta dalle parole di Italo Calvino, il quale, all'interno della conferenza sulla visibilità nelle sue *Lezioni Americane*,<sup>86</sup> ricorda come furono proprio le figure ad influenzare la sua capacità immaginativa.

---

<sup>86</sup> ITALO CALVINO, *Lezioni Americane. Sei proposte per il nuovo millennio*, Milano, Garzanti, 1988.

Le *Lezioni Americane*, edite postume da Garzanti nel 1988, costituiscono un ciclo di sei lezioni pensate da Calvino quando, nell'autunno del 1984, ricevette dall'Università di Harvard l'invito in occasione delle *Norton Lectures*; tuttavia, per la morte dell'autore nel settembre del 1985, il ciclo di lezioni non avverrà. Il titolo,

Tra il 1923 e il 1926, infatti, il piccolo Italo, non ancora lettore, cimentava la sua fantasticheria attraverso le storie iconografiche del «Corriere dei Piccoli», una delle prime riviste ad introdurre in Italia il fumetto statunitense; il così detto «Corrierino» fu pubblicato su ideazione di Paola Lombroso Carrara con cadenza settimanale dal 1908 al 1996 come supplemento al «Corriere della Sera», attraversando, dunque, un intero secolo che vide l'esplosione di quella che divenne la «civiltà delle immagini»,<sup>87</sup> di cui Calvino fu figlio, riscuotendo grande successo presso il giovane pubblico grazie alle avventurose storie di personaggi celebri come Cocco Bill, Bilbolbul, Il Signor Bonaventura, Capitan Eco, Lupo Alberto e molti altri; in queste storie, i *ballons* americani erano sostituiti da pochi semplici versi rimati che accompagnavano le immagini a colori, affiancando gli adattamenti di celebri fumetti americani oltre ad originali creazioni italiane.

Proprio nel labirinto di queste figure, il giovane Calvino realizzava il suo apprendistato di lettura, e nel rievocarne il ricordo egli descrive questa esperienza come un processo di esplorazione vorace, di ricerca rapsodica da un numero all'altro del giornalino, attraverso la quale maturò così, ancor prima di diventare alfabeto, un piacere ed un'abilità nel creare storie tramite l'immaginazione:

Mi raccontavo mentalmente le storie interpretando le scene in diversi modi, producevo delle varianti, fondevo i singoli episodi in una storia più ampia, scoprivo e isolavo e collegavo delle costanti in ogni serie, contaminavo una serie con l'altra, immaginavo nuove serie in cui personaggi secondari diventavano protagonisti.<sup>88</sup>

---

attribuito da Pietro Citati, era originariamente pensato come *Six memors for the next millennium*, indicazione che ricaviamo dalla testimonianza della moglie di Calvino, Esther Judith Singer.

<sup>87</sup> *Id.*, *Saggi 1945.1985*, cit., p. 708.

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 709.

Compiendo queste operazioni intellettuali sul fumetto, la mente del piccolo Calvino allenava, già a partire dalle immagini, delle facoltà di lettura critica e trasversale, oltre ad un'abilità di costruzione narrativa ed immaginativa che lo portò ad essere, da adulto, lo scrittore creativo che noi tutti conosciamo. Il rapporto di Calvino con le figure, infatti, non si fermò alla sua prima infanzia, ma perdurò fino a diventare una costante nella sua crescita come uomo e come scrittore, assumendo un ruolo centrale in termini di poetica e narrativa.

Prenderemo in considerazione, come esempio, *Il castello dei destini incrociati*,<sup>89</sup> in modo tale da dimostrare come quella stessa abilità combinatoria che il piccolo Calvino esibiva nel giocare con gli albi del «Corrierino» rappresentò poi, per lo scrittore adulto, una possibile modalità di composizione di storie, a prova ulteriore dell'intrinseco potere narrativo delle immagini. In questo racconto, infatti, la narrazione si sviluppa a partire dalla combinazione delle figure di un mazzo di carte da gioco; all'interno di un castello misterioso immerso in una radura, si trovano riuniti uomini e donne di varia provenienza e portatori di diverse esperienze di vita, tuttavia accumulati dalla perdita della parola che il bosco magico attraversato doveva aver loro inferto. In questo clima silenzioso, i commensali, uno ad uno, si accingono a raccontare la propria storia utilizzando, per sostituire la parola perduta, le immagini raffigurate su un mazzo di tarocchi, combinandone le figure come tessere di un mosaico in modo tale da ricostruire ciascuno la storia delle proprie disavventure.

---

<sup>89</sup> ID., *Il castello dei destini incrociati*, Milano, Mondadori, 2008 (Torino 1973).

Nella presente edizione, il volume si presenta composto da due testi, *Il castello dei destini incrociati* e *La taverna dei destini incrociati*. Il primo testo fu pubblicato per la prima volta singolarmente nel 1969 all'interno del volume *Tarocchi, Il mazzo visconteo di Bergamo e New York*, edito a Parma presso Franco Maria Ricci editore.

Abbinando sapientemente, e con una buona dose di immaginazione, le immagini delle carte da gioco, Calvino si cimentò in questo racconto sperimentale partendo dalla presupposta considerazione della superiorità espressiva del codice iconografico in alcune situazioni, proprio dove la parola manca o non si rivela in grado di esprimere adeguatamente determinate sensazioni. Gli ospiti del castello, privati della capacità di parlare, si affidano alle figure per raccontarsi, affinché siano queste a farsi voce del proprio destino, e combinando, mescolando, fondendo e isolando le carte riescono a costruire delle storie per immagini; come si può dedurre, queste operazioni eseguite dai castellani con i tarocchi non si differenziano, in effetti, dal gioco combinatorio in cui il bambino, privo anch'esso della capacità di esprimersi, nonché di far parlare il libro stesso, si ritrova coinvolto nella lettura degli albi illustrati.

Proprio come nei ricordi d'infanzia di Calvino, ogni giovane lettore mette in funzione la propria immaginazione di fronte alle figure, accostando e mescolando, costruendo, in tal modo, storie nella propria mente, così che l'albo assume per il bimbo il ruolo di «scuola di fabulazione».<sup>90</sup> In queste operazioni di allestimento mentale di storie, il bambino diviene, dunque, non semplice spettatore delle figure ma, al contrario, assume un ruolo attivo nel testo, diventandone egli stesso autore, interiorizzando il visivo per concretizzarlo in narrazione.

Come dichiarato da Calvino stesso, l'intera sua produzione di narrativa fantastica si fonda su questa tipologia di processo immaginativo, che dall'immagine visiva giunge all'espressione verbale;<sup>91</sup> questa facoltà, presente negli uomini fin dall'infanzia, è definita dall'autore con il concetto di «Visibilità» e descritta in questi termini:

---

<sup>90</sup> *Id.*, *Saggi 1945-1985*, cit., p.709.

<sup>91</sup> *Ivi*, p.704.

Il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di *pensare* per immagini.<sup>92</sup>

In questa definizione è l'immaginazione a generare immagini a partire dalle parole scritte, tramite un procedimento analogo ma inverso a quello della creazione di storie a partire dalle figure; la visibilità è una facoltà, dunque, che si applica in due diverse direzioni, dal visivo al verbale o dal testo scritto alla figurazione mentale, e in entrambi i casi rappresenta ciò che rende vivo e attivo il testo. Questi concetti, di 'attivazione' del testo e del ruolo creativo del lettore in esso, sono approfonditi nelle teorie della ricezione, in particolare ne troviamo spiegazione nelle parole di Jean Paul Sartre all'interno del saggio *Che cos'è la letteratura*:

L'operazione dello scrivere implica quella di leggere come proprio correlativo dialettico. [...] È lo sforzo congiunto dell'autore e del lettore che farà nascere l'oggetto concreto. [...] Non vi è arte che per e attraverso gli altri.<sup>93</sup>

Anche il bambino, dunque, dialogando e creando con le figure, rappresenta un lettore a tutti gli effetti, e in quanto tale non è da sottovalutare il suo ruolo attivo nella creazione narrativa; è un a letteratura silenziosa, quella che nasce dalle figure, ma che racchiude in sé un enorme potenziale espressivo, valido tanto durante l'infanzia quanto, come ci testimonia l'esperienza calviniana, nell'età adulta.

---

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 707.

<sup>93</sup> J.P. SARTRE, *Che cos'è la letteratura?*, trad. it. di Domenico Tarizzo, Milano, Il Saggiatore, 1960.

## II.2.2 Memorie cartacee: Umberto Eco e l'importanza delle letture infantili

Esiste un tempo primigenio nella nascita di ogni lettore, il tempo dei primi incontri con quegli oggetti destinati a segnare e costruire il rapporto personale e futuro di ogni bambino con la lettura, le immagini, con il libro. Si tratta di un tempo ideale, non certo rappresentabile in modo lineare o anagrafico, costituito piuttosto dallo scaffale dei primi libri di quel lettore, da quella memoria personale del libro che cesella la personalità e il gusto di ogni lettore.<sup>94</sup>

Si è voluto esordire il paragrafo con questa citazione di Marcella Terrusi, dal suo saggio *L'albo illustrato: una panoramica fra storia, storie, visioni e contemporaneità*, poiché ne sintetizza in modo chiaro il contenuto, sottolineando l'importanza vitale che le letture infantili, anche quelle di tipo iconografico, ricoprono nella vita adulta. Come affrontato nelle sezioni precedenti, è affermazione assodata il fatto che le letture in età precoce abbiano una determinata validità per lo sviluppo linguistico, oltre che psicologico, del bambino e siano in grado di alimentare in esso un rapporto con la letteratura valido per il futuro. Tuttavia, in questo bagaglio di apporti utili che la lettura infantile offre al lettore, vi è da aggiungere un ulteriore aspetto che riguarda un legame intimo che si instaura tra vita e letteratura; la lettura, infatti, è un'esperienza estremamente personale e in questa fusione che avviene tra vita e narrazione qualcosa dell'io rimane intrappolato tra le pagine del testo, come se ad ogni lettura un pezzo della nostra anima si separasse. Come testimoniato dall'esperienza di Calvino, alcune letture d'infanzia permangono come ricordi indelebili nella vita di ciascuno di noi, per questo motivo è sufficiente, talvolta, la reminiscenza di un titolo o la visione di una copertina

---

<sup>94</sup> SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 167.



per rievocare un mondo di sensazioni, di sentimenti e contesti passati che hanno accompagnato una specifica lettura, arricchendo quell'istante di una valenza di eternità.

Le letture infantili, dunque, rappresentano molto più di un semplice momento di intrattenimento e di piacere ludico, esse sono parti stesse di noi lettori, spesso perdute nell'oblio che pervade la vita adulta, la quale, procedendo con passo impaziente verso il futuro, abbandona alle sue spalle le esperienze più preziose. Tuttavia, quello dei libri è un filo che attraversa l'intero percorso della nostra esistenza, collegando esperienze passate e future, per questo tenere memoria delle letture infantili potrà raccontare di noi stessi molto più di quello che pensiamo di sapere.

Un romanzo di Umberto Eco, *La misteriosa fiamma della regina Loana*,<sup>95</sup> si rivela emblematico per queste considerazioni, trattando l'incidenza che i libri, anche quelli infantili come gli albi illustrati, hanno nel corso della nostra vita, costituendo dei tasselli che riuniti ci raccontano di noi; il protagonista del romanzo, il colto milanese Giambattista Bodoni soprannominato Yambo, è colpito da un *ictus* dal quale si risveglia privo della così detta memoria episodica, o autobiografica, non sapendo dunque più nulla del passato e della sua vita personale, mantenendo intatta, invece, la memoria semantica, ovvero l'insieme delle nozioni scolastiche e culturali acquisite nel tempo; pur essendo un uomo saggio e, dunque, conoscendo molte cose sul mondo e sulla letteratura, egli si ritrova impossibilitato nell'andare avanti con la propria vita, poiché ha perduto quello che veniva prima.<sup>96</sup> Supportato dalla moglie Paola, Yambo, recandosi nei luoghi che lo videro trascorrere la sua infanzia tra Langhe e Monferrato, sarà impegnato in un percorso di recupero di sé; in questa operazione ciò che

---

<sup>95</sup> UMBERTO ECO, *La misteriosa fiamma della regina Loana. Romanzo illustrato*, Milano, Bompiani, 2004.

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 39.

lo aiuterà a riportare alla mente ricordi preziosi sarà proprio il ritrovamento di quelle letture che accompagnarono la sua crescita fin da piccolo.

In particolare, addentrandosi nelle profondità della sua casa natale, desterà in lui grande stupore la visione di alcuni albi, come il «Corrierino», il «Vittorioso» e «Topolino», i quali provocheranno in lui il ricordo di sensazioni primordiali, di incontri primigeni e di esperienze indelebili.

Accanto alle eloquenti figure di questi albi, anche la riscoperta di alcune enciclopedie, giornali illustrati, atlanti e tavole incise riscuote in Yambo la sensazione di un ritorno alle proprie radici, riportando la sua mente a quegli istanti in cui andava formandosi il suo bagaglio di prime conoscenze, nozioni e sentimenti. Eco parla di queste rievocazioni descrivendole come delle «misteriose fiamme, lievi tachicardie, subitanei rossori che molte di quelle letture suscitavano per un breve istante»;<sup>97</sup> come in una sorta di *Recherche* proustiana, ogni libro diviene per il protagonista la sua personale *madeleine* cartacea, attivando, tramite la memoria, un collegamento tra presente e passato.

Il percorso di recupero di se stesso consiste, per Yambo, nel ricostruire un passato perduto, in un clima di sacra «Ripetizione»,<sup>98</sup> così come definita nel romanzo, alla ricerca di risposte sulla propria esistenza a partire dalla narrativa; ma questa operazione, di indagine della letteratura come scoperta di sé, sembra accumunare tutti noi, come espresso da Eco: «In fondo noi cerchiamo, nel corso della nostra esistenza, una storia originaria, che ci dica

---

<sup>97</sup> *Ivi*, p. 118.

<sup>98</sup> *Ivi*, p. 124.

perché siamo nati e abbiamo vissuto». <sup>99</sup> Ogni lettura dimenticata funge, dunque, da anello di una catena che risalendo porta, infine, alla riscoperta dell' Io. <sup>100</sup>

Significative sono le parole con cui Antoine de Saint Exupéry introduce il proprio capolavoro de *Le Petit Prince*: «Tutti i grandi sono stati bambini, prima (ma pochi di loro se ne ricordano)»; ma, aggiungiamo, se è facile dimenticare le esperienze passate e quella leggerezza e spensieratezza che caratterizzano l'infanzia, ognuno di noi possiede, tuttavia, un personale percorso letterario, un bagaglio di letture che hanno segnato la nostra esistenza ed è proprio su queste che si può fare affidamento per ritrovarsi.

Si vuole ricordare, per approfondire queste considerazioni, un saggio della storica Tiziana Plebani, dal titolo *Il bambino nella storia della lettura*, <sup>101</sup> nel quale l'autrice raccolse una serie di testimonianze di personaggi storici riguardanti il ricordo delle loro letture infantili; esplorando il genere della memorialistica autobiografica, l'autrice riuscì a comporre un quadro di voci di uomini e donne, per lo più dell'ambiente borghese, che testimonia una presenza costante del libro nella storia dell'infanzia. Tra le memorie raccolte, emergono i ricordi di personaggi illustri come lo scrittore Luigi Capuana, Nicolò Tommaseo, Angela Veronese, lo scultore Giovanni Duprè e molti altri, i quali ci forniscono un'immagine dell'infanzia sociale italiana tra Settecento e Ottocento.

In particolare, è interessante sentire da queste testimonianze come un aspetto che ricorre in modo costante e vivido nei ricordi è rappresentato dalla dimensione dell'ascolto della voce narrante, spesso di genere femminile; una pratica diffusa, infatti, era la lettura attorno al focolare domestico recitata per lo più dalla madre, nonna o nutrice, costituendo

---

<sup>99</sup> ID., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, cit., p. 179.

<sup>100</sup> Cfr. ID., *La misteriosa fiamma della Regina Loana*, cit., p. 113.

<sup>101</sup> TIZIANA PLEBANI, *Il bambino nella storia della lettura*, cit.

per il bambino un momento di sospensione del tempo e dello spazio, dove le parole recitate fungevano per lui da affettuoso abbraccio.<sup>102</sup> Una volta cresciuto, l'infante poteva cimentarsi nella lettura personale dei libri che trovava a propria disposizione, fossero essi novelle e fiabe o, più frequentemente, letture adulte come le *Vite dei Santi* o altro materiale religioso che all'epoca costituiva una presenza standard nelle biblioteche domestiche.

Accanto a questa tipologia di letture sacre, non mancano testimonianze di chi allenava la propria alfabetizzazione grazie a grandi classici come *I promessi sposi*, *l'Orlando Furioso*, la *Gerusalemme Liberata*, il *Don Chisciotte*, *Robinson Crusoe* e altri, come, ad esempio, nel caso della scrittrice Matilde Serao che ricorda di aver svolto il suo apprendistato di lettura grazie alle opere di Shakespeare, che all'epoca rappresentavano per lei, bambina, delle letture monumentali.<sup>103</sup>

Pur essendo di natura eterogenea, ciò che rimane costante in queste letture infantili è l'incisività che sembrano avere nella vita di questi autori; quelli rievocati appaiono, infatti, come ricordi incancellabili di un primo incontro con la letteratura, come misteriose 'fiamme' latenti in ciascuno di noi, silenziose ma sempre vive; entrare nel mondo della letteratura consiste nel «fare un salto, andare da un'altra parte. E dopo, il ritorno è difficile, perché quei personaggi continueranno a parlarti, a consigliarti, a farti prendere decisioni».<sup>104</sup>

È in questo tempo ideale che la nostra biblioteca personale viene a crearsi, ed ogni lettura, siano esse coinvolgenti o frustranti, svolge un compito specifico nel corso del nostro sviluppo umano, oltre che culturale. Alcune ci insegnano cosa sono sentimenti quali la paura

---

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 169.

<sup>103</sup> *Ibidem*.

<sup>104</sup> ROBERTO COTRONEO, *Se una mattina d'estate un bambino. Lettera a mio figlio sull'amore per i libri*, Milano, Frassinelli, 2008, p.8.

e l'odio, l'amore e la felicità, altre indagano il nostro essere, mettendo in luce gli angoli più bui della nostra personalità, ci insegnano chi siamo e suggeriscono cosa vorremmo essere; talvolta ci rapiscono, inghiottendoci in modo travolgente in un turbinio di azioni e avventure o immagini e colori, altre volte rallentano le nostre corse, educandoci all'arte dell'indugio, della riflessione e dell'esplorazione. Ognuna, in sostanza, ha qualcosa di inestinguibile da donarci a suo modo.

### **II.3 Risvolti ludici della lettura in età infantile: gioco e simbolizzazione**

Quando viene al mondo, e fino ai primi anni di vita, l'uomo rappresenta una *tabula rasa*, una tela bianca di fronte alla quale il mondo si presenta come un fatto totalmente nuovo e incognito da esplorare e conoscere passo per passo. In questo cammino di ricognizione, che coincide con l'acquisizione, da parte del giovane uomo, di tutte le informazioni necessarie a muoversi con sicurezza nella realtà che lo circonda, la conoscenza del mondo esterno, e la coscienza di quello interno, avvengono tramite la modalità del gioco. Sull'approccio ludico del bambino al mondo ci si è già soffermati, ma approfondiremo in che modo il gioco svolga una funzione euristica per la mente in via di formazione e quali attività ne siano coinvolte.

La prima avventura del bambino, in questo senso, è rappresentata dalla scoperta della casa, poiché è qui che, attraverso il «viaggio intorno alla stanza»,<sup>105</sup> egli comincia a familiarizzare con il mondo e le leggi che lo governano; in particolare, quegli oggetti che per gli adulti risultano come banali strumenti del quotidiano, sono rivestiti dal bambino di un'aura magica, in quanto ciascuno di essi è fonte di scoperta e meraviglia:

---

<sup>105</sup> Cfr. GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p.138.

[Essi] sono a lungo per il bambino materiali di un'esplorazione ambigua e pluridimensionale, in cui si danno la mano conoscenza e affabulazione, esperienza e simbolizzazione. Mentre impara a conoscerne la superficie, il bambino non cessa di giocare con essi, di formulare ipotesi sul loro conto.<sup>106</sup>

Il gioco, dunque, aiuta il bambino a leggere la realtà, a prendere confidenza con essa e a manipolarla prendendone il controllo, egli sperimenta le leggi fisiche facendo cadere gli oggetti a suo piacimento, impara a distinguere suoni e consistenze testando i suoi sensi.

Nella teoria stadiale dello sviluppo cognitivo infantile delineata da Piaget, la nascita del gioco manipolatorio coincide con quella fase, tra i 2 e i 4 mesi, definita delle «reazioni circolari primarie»<sup>107</sup> che fa parte dello stadio sensomotorio; in essa, il bambino scopre di essere 'agente' e da questo nasce il suo interesse per gli oggetti che lo circondano. Con l'aiuto della madre, il neonato comincia a giocare testando oggetti di diverse consistenze per conoscere il mondo, fino ad acquisire la capacità di attuare schemi d'azione via via più complessi con le successive fasi, e a raggiungere una libertà di movimento nel gioco all'altezza di 12-18 mesi (fase definita delle «reazioni circolari terziarie»).

In questo sviluppo progressivo di scoperta ludica della realtà, un ruolo fondamentale è ricoperto dal gioco del cucù, attraverso il quale il bambino acquisisce il concetto di «permanenza dell'oggetto», ovvero la consapevolezza che un oggetto rimane presente anche quando non gli è direttamente visibile. Giocando a nascondersi, dunque, il bambino, con la complicità della figura parentale, accresce la percezione di se stesso e del mondo esterno, così che una semplice azione di intrattenimento ludico assume, in realtà, grande incisività in

---

<sup>106</sup> Id., *Grammatica della fantasia*, cit., p. 99.

<sup>107</sup> Cfr. <https://www.stateofmind.it/2017/06/piaget-sviluppo-bambino>.

quanto, come spiega Rodari, «in queste sfide s'irrobustisce il senso di sicurezza del bambino, la sua capacità di crescere, il suo piacere di esistere e di conoscere».<sup>108</sup>

Una grande conquista, nell'ambito dello sviluppo delle modalità di gioco del bambino, avviene durante lo stadio preoperatorio (tra i 2 e i 6 anni), e riguarda la rappresentazione, ovvero la crescente capacità, da parte del bambino, di usare simboli, immagini e parole in funzione di altro. Se, in precedenza, l'infante possedeva una conoscenza degli oggetti solo attraverso i sensi, ora invece è in grado di averne una rappresentazione mentale, riuscendo a pensare a ciò che non è presente nel qui e ora.<sup>109</sup> La conquista di questa abilità si traduce, in ambito ludico, nella comparsa del gioco simbolico, nel quale il bambino impara ad utilizzare gli oggetti a sua disposizione come fossero qualcosa di diverso, adattandoli alla propria immaginazione, come spiegato da Rodari:

La funzione simbolica permette al bambino di mutare a piacere il significato dei significanti: vuol andare a cavallo e non ha un cavallo, ma non ha bisogno di fare operazioni magiche, ha la scopa e la scopa è un cavallo, un treno, un'astronave. [...] Può essere qualsiasi cosa lui voglia non più per magia, ma grazie alla funzione simbolica del gioco e del linguaggio che si formano insieme: gioco e linguaggio gli permettono di conoscere la realtà manipolandola, dominandola.<sup>110</sup>

Attraverso il gioco di finzione, il bambino, che ha una visione animista del mondo, estranea dal quotidiano gli oggetti più banali trasformandoli a suo piacimento e attribuendo ad essi nuovi significati, in tal modo una fila di sedie può diventare un treno, una scatola un'astronave, la scopa un cavallo e così via.

---

<sup>108</sup> Cfr. GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 51.

<sup>109</sup> Cfr. <https://www.stateofmind.it/2017/06/piaget-sviluppo-bambino>.

<sup>110</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p.69.

In questa metamorfosi del quotidiano, il bambino si affida al gioco anche come forma di espressione di sé; come studiato dalla psicoanalista infantile Melanie Klein, nel giocattolo stesso il bambino sembra proiettare simbolicamente le proprie fantasie e desideri, ma anche le angosce, le frustrazioni e il bisogno d'affetto.<sup>111</sup> In questo senso, ad esempio, la bambina che coccola la propria bambola esprime un suo desiderio di attenzioni, sgridandola come fosse una figlia in carne e ossa, invece, scarica su di essa i propri sensi di colpa. Inoltre, in questo gioco di simulazione, il bambino crea storie recitandole nella sua mente o, come più spesso accade, accompagnando le azioni con parole, cantilene e filastrocche, creando una sorta di racconti recitati.

Anche il rapporto dell'infanzia con la lingua, come affrontato nei paragrafi precedenti, prende avvio sottoforma di gioco, in particolare attraverso *nonsense*, cantilene, filastrocche, e i primi libri che implicano un coinvolgimento fisico del bambino, fungendo da veri e propri «giocattoli istruttivi», come definiti da Marilyn Fain Apseloff.<sup>112</sup> Successivamente, a partire dai due anni e mezzo, il bimbo è sottoposto a testi che implicano la lettura di immagini, grazie ai quali egli impara a sviluppare il gioco di finzione; a questa stessa età, infatti, coincide, sul piano dello sviluppo cognitivo delineato da Piaget, la comparsa della simbolizzazione. L'evoluzione delle tipologie narrative accompagna, dunque, una modifica progressiva del modo in cui il bambino si muove nel mondo, e in tal modo il crescere come lettore si configura come un

---

<sup>111</sup> Cfr. <https://www.ifefromm.it/rivista-psicoanalisi-neofreudiana>.

Per un approfondimento del concetto di simbolizzazione infantile da un punto di vista strettamente psicoanalitico, si consiglia la lettura del documento sopra indicato, il quale è tratto da un seminario, risalente al gennaio 2012 svoltosi presso la Scuola di Psicoterapia Erich Fromm, riguardante l'evoluzione del concetto psicologico di simbolo attraverso autori quali Sigmund Freud, Otto Rank, Hanns Sachs, Sándor Ferenczi, Ernest Jones e Melanie Klein.

<sup>112</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 41.



imparare a giocare e muoversi con autonomia e fiducia all'interno della narrazione, distinguendo i confini tra il mondo fantastico e il reale.

Di fronte al libro, il bambino ha la possibilità di giocare attraverso molteplici modalità, esplorandone le diverse componenti; egli, infatti, può godere in modo passivo dell'intrattenimento ludico che la narrativa gli offre, oppure, in modo più attivo, può compiere viaggi fantastici sulle immagini e scherzare con le parole. Anche il linguaggio stesso, infatti, è investito di esplorazione ludica fin dai primi anni di vita del bambino, tramite azioni di storpiatura, rovesciamenti e creazioni scherzose:

Nelle spontanee manifestazioni del bambino nei suoi primi anni di vita è presente un'attività di invenzione verbale: egli scopre una parola e se la canta o le trova un ritmo; inventa una melodia e vi adatta le parole; scopre una rima buffa che ne chiama altre; storpia le parole e così via.<sup>113</sup>

In questo dissacramento del linguaggio, il bambino dimostra, ancora una volta, di fare «libero uso del mondo per i suoi scopi»<sup>114</sup> e di piegare la realtà che lo circonda a suo servizio. Infatti, allo stesso modo in cui per gioco una scopa si trasforma in un cavallo, se una parola non sarà in grado di soddisfare le sue esigenze, egli non tarderà a modificarne la forma o a crearne di più adatte. Ad esemplificazione di ciò, se il bambino vuole esprimere apprezzamento per qualcosa di particolarmente delizioso, non trovando nel suo vocabolario un termine davvero adatto alle proprie considerazioni, non avrà alternative che creare parole come 'squisilizioso'; allo stesso modo, se in un momento di collera desidererebbe dare della 'cattiva' alla propria

---

<sup>113</sup> SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., p. 118.

<sup>114</sup> Cfr. GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p.29.

madre, senza tuttavia sminuirne la bravura come genitore, quale termine migliore di 'brattiva' potrà riassumere a pieno questi suoi sentimenti ambivalenti? <sup>115</sup>

Non solo le singole parole, inoltre, sono oggetto di trasformazioni scherzose, ma anche fiabe e racconti stessi, come insegna Rodari, possono offrire spunto a giochi creativi, tramite il meccanismo delle storie a rovescio, mescolando narrazioni diverse, deviando dalla norma e dal banale per creare qualcosa di inaspettato. Gioco e linguaggio dunque, intrecciandosi, alimentano la coscienza infantile e rappresentano le modalità con cui il bambino accumula informazioni sul mondo.

Questo *excursus* sulle implicazioni del gioco infantile e della simbolizzazione ludica, oltre a permetterci di conoscere più a fondo la mentalità del bambino e il suo modo di accostarsi al mondo, mette in luce degli aspetti cruciali nell'analisi della lettura in età infantile, poiché, come dimostrato, è possibile ricavare delle analogie tra gioco e lettura, tra il bambino giocatore e lettore. In particolare, un centrale aspetto che avvicina la narrativa al gioco infantile, consiste nella comune funzione euristica che essi svolgono nello sviluppo cognitivo del bambino:

Passeggiare in un mondo narrativo ha la stessa funzione che riveste il gioco per un bambino. I bambini giocano, con bambole, cavallucci di legno o aquiloni, per familiarizzarsi con le leggi fisiche e con le azioni che un giorno dovranno compiere sul serio. Parimenti, leggere racconti significa fare un gioco attraverso il quale si impara a dar senso alla immensità delle cose che sono accadute e accadono e accadranno nel mondo reale.<sup>116</sup>

---

<sup>115</sup> I termini 'squisilizioso' e 'brattiva', insieme ad altri come 'chepre' (poiché le capre, in fin dei conti, non sono così diverse dalle pecore), sono stati raccolti, dalla sottoscritta, dalle conversazioni quotidiane di alcuni bambini tra i 3 e i 5 anni.

<sup>116</sup> UMBERTO ECO, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, cit., p.112.

Come descritto da queste parole di Umberto Eco, il libro rappresenta per l'infante uno dei tanti oggetti di cui si serve per familiarizzare con la realtà e categorizzare le sue conoscenze. Inoltre, nei racconti, specialmente per quanto riguarda la tipologia fantastica del fiabesco, il bambino trova delle similitudini con le sue stesse modalità di pensiero; egli, infatti, ha una visione magica, animista e artificialista della realtà che lo porta a credere che gli oggetti siano vivi e che ogni idea prefissata sia automaticamente realizzabile - motivo per il quale, dunque, sarà facilmente propenso ad accettare il mondo della finzione narrativa, nella quale gli oggetti si animano, gli animali parlano e ogni cosa, anche l'impossibile, diviene possibile.

In virtù di queste analogie tra il pensiero infantile e il mondo narrativo si spiega la facilità di comunicazione tra il bambino e il libro; nella lettura infatti, il piccolo lettore trova un mondo che sa rispecchiare la sua visione del reale, inoltre, lui e il racconto dialogano con lo stesso linguaggio fantasioso, giocano insieme a storpiare la realtà, rivestendo oggetti e situazioni di analoghe qualità magiche.

# CAPITOLO TERZO

## C'ERA UNA VOLTA... IL BOSCO FIABESCO

### III.1 Origini della fiaba e strutture fiabesche tra eterogeneità e fissità

L'incontro con la lettura costituisce un rituale saldo e immutato attraverso i secoli; esso simboleggiava, infatti, un motivo di riunione attorno al focolare per le famiglie dei secoli passati, e rappresenta quel momento che tutt'oggi, al termine della frenesia quotidiana, il bambino attende e pretende inamovibilmente. Stretto accanto all'adulto che si dona a lui, il piccolo cessa di parlare e, per un istante, il silenzio avvolge questa triade magica; la copertina del libro si solleva e un mondo parallelo si apre inghiottendo pensieri e preoccupazioni e, in tal modo, il racconto può cominciare: «C'era una volta, in un paese lontano...».

Tutti noi conosciamo queste parole, universali e sempiterni, che traghettano l'infanzia in un mondo altro, non presente né passato ma, come suggerito dal tempo imperfetto nel quale si svolgono i racconti, vago e imprecisato, come fosse una quarta dimensione nel tempo e nello spazio. Esso, infatti, costituisce lo stesso tempo adoperato dal bambino nel gioco, poiché nel recitare la frase «facciamo che io ero» l'utilizzo dell'imperfetto lo introduce in un mondo immaginario, nel quale poter trasformarsi in ciò che desidera.

Tuttavia, quella sopra citata non è la frase di un qualunque racconto, ma costituisce l'esordio di una fiaba, essa è la porta per un universo primordiale, atemporale, impossibile e prodigioso. La stessa indeterminatezza del verso incipitario suggerisce, infatti, al lettore che

sta abbandonando il mondo reale e concreto, instaurando con esso un «patto finzionale»,<sup>117</sup> per utilizzare la terminologia di Umberto Eco, con il quale chi si accosta al testo accetta di abbandonare la logica della razionalità per entrare nel mondo della finzione.

Sorgono, a questo punto, delle domande spontanee: cos'è, dunque, la fiaba e per quale motivo si contraddistingue dagli altri racconti fantastici? Dove risiede la sua eterna validità e immortalità?

Il chiarimento di queste questioni e, dunque, uno sguardo alla struttura del racconto fiabesco e alle sue componenti principali, permetterà di capire più a fondo l'utilità che queste letture possiedono a favore dello sviluppo psicologico del bambino e gli aiuti che possono offrire a quell'intricato convoglio di sentimenti infantili che in esse cerca chiarezza e conforto.

Prima di analizzare il racconto fiabesco da un punto di vista strutturale e contenutistico, sarà necessario indagarne le origini, viaggiare indietro nel tempo per stabilire dove affondino le radici di questo complesso narrativo che nella sua semplicità rivelerà una profonda serietà ed un potenziale di gran lunga superiore al mero scopo intrattenitivo e ludico. La questione delle origini del fiabesco rappresenta una problematica a lungo discussa e ancora oggi avvolta da vaghezza e imprecisione, pur essendo stata affrontata da diversi ambiti di studio, quali l'etnografia, l'antropologia, la psicologia, la pedagogia e la critica letteraria; se è vero che, oggi, la fiaba è considerata una prima forma di incontro del bambino con la narrazione, ed è ritenuta dai più un genere rivolto specificatamente al pubblico infantile, non bisogna dimenticare, tuttavia, che essa non nacque originariamente per tali scopi e, per usare le parole di Gianni Rodari, giunse al mondo dei bambini soltanto per «caduta

---

<sup>117</sup> Cfr. UMBERTO ECO, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, cit., p. 97.

dal mondo adulto».<sup>118</sup> L'adattamento all'infanzia tramite riscritture delle fiabe tradizionali rappresenta, infatti, soltanto una delle ultime tappe di un percorso secolare che accompagnò la fiaba, un viaggio attraverso epoche e culture diverse, tra persistenza del genere e metamorfosi delle forme.

Procedendo con ordine, pur nell'impossibilità di stabilire con esattezza un riferimento storico alla nascita del fiabesco, si potranno identificare le radici di questo genere letterario all'altezza delle società arcaiche e, in particolare, nell'ambito della letteratura orale.

Prima di essere rielaborate in forma scritta nel mondo occidentale, le fiabe sussistevano, infatti, in racconti generati dal popolo e trasmessi oralmente sotto forma di una sorta di recitazioni, alle quali l'uditorio, allora indistinto per età, interveniva con domande, richieste e suggerimenti. Esse, che sembrano essere state assenti nella cultura greca e romana, giunsero, attraverso l'impulso dei popoli barbarici, nel Mediterraneo solo all'altezza dell'epoca medievale, instaurando qui un contatto stretto con la tradizione religiosa cristiana. Il carattere sacro di cui si impregnò la fiaba, già presente in essa seppur in forma non cristiana, si accostò all'animo popolare costituendo, così, un intreccio narrativo dai mille volti e interpretazioni possibili.<sup>119</sup>

Tra le principali opere di trascrizione dei racconti fiabeschi orali, come la raccolta de *Le mille e una notte* o, nel mondo occidentale, il *Pentamerone* di Giambattista Basile, un ruolo decisivo fu svolto dalla stesura scritta di alcune delle fiabe più conosciute oggi ad opera di Charles Perrault; egli, infatti, cresciuto nell'ambiente della corte francese del Re Sole, rielaborò la fiaba rivestendola di una forma più sofisticata e colta allontanandosi, dunque,

---

<sup>118</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p. 110.

<sup>119</sup> Cfr. ROBERTO FILIPPETTI, *Educare con le fiabe*, cit., p. 118.

dall'aspetto popolare che caratterizzò per secoli le versioni orali dei racconti.<sup>120</sup> Accanto alla loro sofisticazione, le fiabe si evolsero nel tempo anche accentuando il carattere pedagogico dei racconti trasmessi, subendo trascrizioni e reinvenzioni che ne misero in risalto il valore educativo e didascalico.

In aggiunta a Perrault, il principale e più celebre contributo alla raccolta dei racconti popolari proviene dal lavoro dei fratelli Wilhelm e Jacob Grimm, autori de *Le fiabe del focolare*.<sup>121</sup> Fondamentale, infatti, fu il loro apporto critico alla questione delle origini delle fiabe, definite da loro come «resti dell'antica cultura unitaria del popolo»,<sup>122</sup> come espressione di un'anima popolare che comunica attraverso la lingua, le canzoni e i racconti.

Come si potrà dedurre, attraverso i secoli e le aree geografiche, le fiabe si caratterizzarono assumendo i connotati specifici delle varie culture, originando, così, un magma di racconti diversi o differenti versioni di uno stesso. A questa eterogeneità del fiabesco, tuttavia, si accompagnano una serie di elementi ripetuti e costanti che sembrano costituire un nucleo della fiaba perenne e universale, che garantisce la validità di questi racconti in ogni luogo, in ogni tempo e per ogni tipologia di pubblico, divenendo una sorta di collettivo patrimonio antropologico, in accordo con quanto espresso da Rodari:

Le fiabe, nel loro insieme, ci si presentano insomma come un deposito stratificato di più culture, un archivio in cui il tempo ha depositato le sue pratiche, evase in spazi lontanissimi tra di loro: relitti di cui la fantasia popolare ha fatto il suo bene.<sup>123</sup>

---

<sup>120</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., pp. 44-45.

<sup>121</sup> JACOB GRIMM – WILHELM GRIMM, *Kinder- und Hausmärchen*, Wien und Leipzig, Verlag von Martin Gerlach & Co, 1812.

<sup>122</sup> SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., p. 32.

<sup>123</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p. 109.

Uno studio approfondito sul nucleo costante della fiaba fu condotto dall'antropologo russo Vladimir Propp nel saggio *Le radici storiche dei racconti di fate*,<sup>124</sup> il quale elaborò una teoria sulle origini della fiaba sulla base di alcune analogie rilevate tra gli elementi costitutivi del racconto fiabesco e i rituali in uso presso le società primitive. In particolare, come nota Propp, nei riti di iniziazione della gioventù, i ragazzi venivano separati dal loro ambiente familiare e condotti lontano per essere sottoposti a prove, spesso mortali, ad opera degli stregoni della tribù di appartenenza, i quali mascheravano il proprio volto e donavano al giovane iniziato delle armi con cui difendersi. Superate le prove, il ragazzo, in segno di maturità, poteva tornare alla famiglia, spesso con un altro nome, e prendere moglie.<sup>125</sup> Come approfondito da Propp, questa struttura del rito di iniziazione sembra rispecchiarsi nella fiaba tradizionale, all'interno della quale il giovane eroe, allontanato dalle proprie sicurezze, è sottoposto ad una serie di prove e ostacoli da parte dell'antagonista, accompagnato eventualmente dall'aiuto di oggetti magici, per poi tornare vittorioso, ma spesso in incognito, alla propria casa e sposarsi.

Inoltre, anche il tipico personaggio fiabesco dell'aiutante animale è interpretato dall'autore in chiave primitiva, trovando in esso un legame con gli animali *totem* venerati presso le tribù arcaiche e che svolgevano, infatti, la funzione di benefattori dell'uomo e di protettori dei giovani iniziati.<sup>126</sup>

Ammettendo queste evidenti analogie tra i riti primitivi di iniziazione e le avventure dell'eroe fiabesco, possiamo concordare con quanto espresso da Rodari, ovvero che le fiabe «ci narrano, sotto mille travestimenti, ciò che una volta accadeva a tutti i ragazzi, nel momento

---

<sup>124</sup> VLADIMIR PROPP, *Istoričeskie korni volšebnoj skazki*, Izdatel'stvo leningradskogo gosudarstvennogo universiteta, Leningrad, 1946.

<sup>125</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p. 72.

<sup>126</sup> *Ivi*, p. 183.



di diventare uomini».<sup>127</sup> Una volta decaduto, nelle culture dei popoli, il rito di iniziazione, rimase di esso soltanto il racconto, che nel tempo si evolse perdendo l'aspetto sacro e primitivo in luogo di un crescente carattere narrativo e intrattenitivo.

Il presunto legame del fiabesco con il mondo primitivo solleva ulteriori questioni riguardanti la somiglianza di questo genere narrativo con altre forme primordiali di racconto orale, quali il mito e la favola. Sulla possibile parentela tra mito e fiaba si espresse a lungo la critica, generando risposte discordi, analizzandone elementi in comune e differenze. In particolare, famose sono le opposte posizioni ricoperte da Propp, secondo il quale le fiabe sarebbero nate come evoluzione del mito privato della sua veste religiosa, e dall'etnologo francese Claude Lévi Strauss, sostenitore, al contrario, della complementarietà e convivenza dei due generi, come fossero gli antipodi di un campo contenente forme intermedie.<sup>128</sup>

La struttura semplice del racconto, la brevità, la forma orale, la ripetitività degli elementi e gli argomenti analoghi affrontati rappresentano delle analogie tra la fiaba e il mito,<sup>129</sup> i quali, tuttavia, non mancano di presentare una serie di peculiarità che li contraddistinguono l'una dall'altro, come riassunto da queste parole di Vladimir Propp: «Quando l'eroe perde il suo nome e il racconto perde il suo carattere sacrale mito e leggenda si trasformano in favola».<sup>130</sup> In particolare, si riportano le seguenti parole di Bruno Bettelheim per approfondire il concetto di 'perdita del sacro' che, come espresso da Propp, rappresenta il principale motivo di separazione tra le due forme di narrazione:

---

<sup>127</sup> *Ivi*, p. 110.

<sup>128</sup> Per un approfondimento del dibattito in questione e delle critiche rivolte dallo strutturalista Lévi Strauss al procedimento formalista di Vladimir Propp si veda l'intervento del francese annesso all'edizione Einaudi del 1966 del saggio *Morfologia della fiaba* di Propp.

<sup>129</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., p. 31.

<sup>130</sup> VLADIMIR PROPP, *Morfologia della fiaba*, a cura di Gian Luigi Bravo, Torino, Einaudi, 2000, p. 225 (Leningrado, 1928).

Miti e fiabe hanno molto in comune. Ma nei miti, molto più che nelle fiabe, l'eroe culturale è presentato all'ascoltatore come una figura che egli dovrebbe, il più possibile, emulare nella propria vita. [...] Il mito presenta il suo tema in una forma grandiosa, è latore di forza spirituale, e il divino è presente e viene percepito sotto forma degli eroi sovrumani che pongono continue richieste ai semplici mortali.<sup>131</sup>

Delle ulteriori differenze tra i due generi riguardano, inoltre, il finale del racconto - in quanto alla tragicità del mito si oppone il tradizionale lieto fine della fiaba - e la caratterizzazione dei personaggi, i quali possiedono un'identità precisa e un nome specifico nel mito, mentre nella fiaba sono costituiti da semplici archetipi anonimi, come una sorta di maschere del mondo teatrale arcaico.

Per quanto riguarda, invece, le discordanze tra il genere della fiaba e quello della favola, spesso confuse a motivo delle numerose similitudini, Bettelheim si esprime in questi termini:

La fiaba è presentata in modo semplice, familiare; nessuna richiesta viene posta all'ascoltatore. [...] La fiaba rassicura, infonde speranza nel futuro e offre la promessa di un lieto fine. [...] Le favole impongono e minacciano, moralisticamente, oppure hanno una semplice funzione di svago.<sup>132</sup>

Entrambe, fiaba e favola, presentano, dunque, una componente pedagogica e educativa al loro interno, tuttavia, ciò che le contraddistingue è la modalità con la quale questa morale viene sottoposta all'ascoltatore. Esplicita e castigatoria nella favola, essa si presenta

---

<sup>131</sup> BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, trad. it. di Andrea d'Anna, Milano, Feltrinelli, 1977, p. 30 (New York 1976).

<sup>132</sup> *Idem.*

velatamente sottoforma di simboli e metafore nella fiaba, attraverso un linguaggio indirizzato all'inconscio di chi ascolta, tale da rendere questa tipologia di racconti un «dono d'amore»,<sup>133</sup> come lo definì Lewis Carroll, una risposta nascosta e gratuita alle domande dell'uomo:

Le fiabe sono una grande parabola sul mistero che è la vita. L'uomo, ascoltandole, impara se stesso. Gli parlano della sua casa perduta, del suo errare e del dolore, del suo grande desiderio di tornare all'antica condizione.<sup>134</sup>

Questa qualità rivelatrice della fiaba ne rappresenta un aspetto peculiare; dietro il velo dell'avventura, delle peripezie e dell'eroismo, infatti, si nascondono nel racconto i problemi fondamentali dell'esistenza e le risposte ad incognite universali, motivo per il quale esso si rivela in grado di arricchire contemporaneamente bambini e adulti, ascoltatori di ieri e lettori di oggi; le fiabe, come ci insegna Calvino con queste parole:

Sono, prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio delle coscienze contadine fino a noi; sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna.<sup>135</sup>

In virtù di queste peculiarità, la fiaba persiste nei secoli e attraverso l'eterogeneità delle riscritture, delle trasposizioni teatrali e cinematografiche, giunge a noi la validità sempiterna dei suoi contenuti e la semplicità delle sue forme fisse.

---

<sup>133</sup> *Idem.*

<sup>134</sup> ROBERTO FILIPPETTI, *Educare con le fiabe*, cit., p. 135.

<sup>135</sup> ITALO CALVINO, *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti da Italo Calvino*, Milano, Mondadori, 1971, p. 15 (Torino, 1956).

Approfondita la questione sulle origini del racconto fiabesco è opportuno, ora, offrire una spiegazione più precisa del ricorrente concetto di ‘fissità’ della fiaba. Tale nozione fa riferimento, infatti, alla struttura di questa tipologia di racconto e servirà a fornire una spiegazione ad una delle problematiche più discusse in questo ambito, ovvero la somiglianza delle fiabe in tutto il globo terrestre. Questo genere narrativo possiede, infatti, un’universalità dei contenuti, comuni a tutte le culture seppur adattati a seconda del contesto sociale in cui si inseriscono – a tal proposito Franco Cambi parla di «capacità adattiva e mimetica della fiaba»<sup>136</sup> – e una precisa regolarità nella successione in cui si presentano gli eventi narrati. In base a queste informazioni possiamo, dunque, delineare una struttura fiabesca articolata in tre livelli, come esemplificato da Susanna Barsotti:<sup>137</sup> al nucleo centrale del racconto, fisso e immutato nei secoli, si sovrappongono gli elementi attinti dallo specifico contesto culturale e, infine, una serie di aggiunte ulteriori provengono dalla voce del narratore che in quel momento recita il racconto, lasciando in esso, spesso inconsciamente, delle tracce di sé.

Per quanto riguarda il nucleo stabile della fiaba, esso si configura come uno schema regolare di eventi che linearmente evolvono da una situazione iniziale ad una conclusiva, rinchiusi entro formule di apertura e chiusura prestabilite; inoltre, lo stesso concetto di ‘fissità’ è applicabile alle tematiche affrontate dal racconto fiabesco, che costituiscono un repertorio comune alle diverse culture. Come ci ricorda Rodari, infatti, ricorrenti sono i temi della partenza e del ritorno, i personaggi della strega o dell’orco, dei re e delle regine, dei principi e delle principesse, assiduo è il luogo del bosco, imprescindibili gli oggetti fatati e il tema del viaggio.<sup>138</sup>

---

<sup>136</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., p.35

<sup>137</sup> *Ivi*.

<sup>138</sup> Cfr. GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p. 108.

Quest'ultimo, in particolare, assume un ruolo centrale nel racconto come metafora di iniziazione per l'eroe, il quale è sottoposto ad un percorso di formazione attraverso una serie di prove da affrontare per ristabilire l'equilibrio di partenza. Il viaggio si identifica, simbolicamente, come ricerca di sé nei confronti con il mondo esterno, e si sviluppa in simbiosi con l'ambiente del bosco magico, elemento fiabesco per eccellenza e foriero di significati sottesi:

Esso rappresenta spesso il passaggio privilegiato verso l'altro mondo, è territorio di attraversamento, paesaggio dell'ignoto; [...] è territorio di affascinanti opposizioni: in esso, infatti, si rischia sempre di smarrirsi perdendo sé stessi, ma, allo stesso tempo, lo si percorre proprio per ritrovarsi e definire la propria identità.<sup>139</sup>

Parlando di semplicità e fissità strutturale della fiaba, non possiamo tralasciare il contributo di Vladimir Propp alla classificazione delle forme fiabesche, da lui approfondita nel testo *Morfologia della fiaba*.<sup>140</sup> Accanto agli studi che tradizionalmente affrontarono le fiabe da un punto di vista contenutistico, individuandone sottogruppi a seconda del tipo di intreccio (si vedano, ad esempio, le teorie del russo Vsevolod Fyodorovich Miller e del finlandese Antti Amatus Aarne), lo studio elaborato da Propp, attraverso una metodologia formalista di astrazione della materia osservata, propose una scomposizione delle fiabe nelle loro parti componenti, analizzandone le relazioni reciproche. Recuperando dal mondo delle scienze fisico-matematiche il termine «morfologia», ovvero «studio delle forme», l'antropologo russo derivò da questo approccio scientifico alla fiaba un adeguato sistema di classificazione delle

---

<sup>139</sup> SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 234.

<sup>140</sup> VLADIMIR PROPP, *Morfologia della fiaba*, cit.

Publicato a Leningrado nel 1928 in lingua russa con il titolo *Morfologija skazki*, il saggio uscì in Italia nel 1966 presso l'editore Einaudi a cura di Gian Luigi Bravo.

sue forme, con lo scopo di individuare quella «favola di cui tutte le favole di magia non sarebbero che varianti»,<sup>141</sup> spogliando ciascun racconto delle proprie caratterizzazioni geografiche.

L'attenzione di Propp, alla ricerca di quegli elementi ricorrenti in più fiabe, si concentra innanzitutto sui personaggi, i quali, presentandosi ripetutamente in vari racconti, pur assumendo nomi diversi, sembrano svolgere le stesse azioni, indicate dallo studioso con il termine di «funzioni».<sup>142</sup> Commenta l'autore:

I personaggi della favola, per quanto diversi possano essere compiono spesso la stessa azione [...] Per l'analisi della favola è quindi importante che cosa fanno i personaggi e non chi fa e come fa.<sup>143</sup>

Analizzando, dunque, attraverso una particolareggiata attività di comparazione, le azioni dei personaggi in vari racconti, si possono ricavare 31 funzioni diverse, non necessariamente tutte presenti, tuttavia in successione identica in ogni fiaba; queste unità fondamentali e generiche, indicate da Propp con simboli alfabetici, rappresentano lo scheletro sul quale si sviluppa il racconto. In questi termini apprenderemo che la fiaba ha inizio da una situazione iniziale di equilibrio, nella quale viene introdotto l'eroe o eroina nel suo ambiente familiare, cui si susseguono le diverse funzioni; questa stabilità è interrotta con l'allontanamento dell'eroe, a seguito di un divieto infranto o di un ordine imposto, il quale è costretto ad abbandonare le

---

<sup>141</sup> *Ivi*, p. 95.

Urge precisare che il termine 'favola', presente in tutte le citazioni dal saggio di Propp, si deve ad una scelta del curatore Gian Luigi Bravo, il quale, come espresso nella sua nota introduttiva, decise di tradurre il termine russo *skazka* alternando indistintamente i sostantivi 'fiaba' e 'favola'. Rimane valida, dunque, la distinzione di contenuto tra i due generi indicata in precedenza.

<sup>142</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>143</sup> *Idem*.

proprie sicurezze e intraprendere un viaggio verso l'ignoto mondo esterno. Durante questa peregrinazione, egli è sottoposto ad una serie di prove che saggiano la sua personalità ed è vessato dalle angherie dell'antagonista, di fronte al quale l'eroe uscirà vittorioso grazie al valido aiuto dell'aiutante magico o di un mezzo fatato introdotto come dono. Con la sconfitta dell'antagonista e la rimozione della sciagura iniziale, il protagonista può far ritorno in incognito; l'ultima tappa da affrontare tra le sue peripezie è, infatti, lo smascheramento del falso eroe e il ristabilimento dell'equilibrio iniziale. L'eroe può, infine, trionfare prendendo moglie e salendo al trono.<sup>144</sup>

All'interno di questo sviluppo della trama fiabesca, qui brevemente riassunta – schema che Propp definisce «movimento» - si possono identificare sette personaggi principali, interpretandoli come il centro di una sfera d'azione che raggruppa più funzioni: eroe, mandante, antagonista, donatore, aiutante, principessa, falso eroe.<sup>145</sup>

È possibile, come approfondisce Propp, che una singola sfera d'azione corrisponda esattamente al personaggio ad essa riferito o, viceversa, che un solo esecutore abbracci più sfere d'azione. Allo stesso modo, per quanto riguarda le funzioni, si possono verificare fenomeni di appaiamento o raggruppamento, assimilazione (quando azioni diverse sono attuate in modo perfettamente identico), o casi di duplice significato morfologico di una singola funzione.<sup>146</sup>

Sulla base di queste considerazioni, lo studioso elaborò una definizione di fiaba, descrivendola in questi termini:

---

<sup>144</sup> *Ivi*, pp. 31-70.

<sup>145</sup> *Ivi*, pp. 85-86.

<sup>146</sup> *Ivi*, pp. 71-75.

Da un punto di vista morfologico possiamo definire favola qualsiasi sviluppo da un danneggiamento o da una mancanza attraverso funzioni intermedie fino a un matrimonio o ad altre funzioni impiegate a mo' di scioglimento.<sup>147</sup>

Una volta indagata la struttura della fiaba da un punto di vista morfologico, è necessario soffermarsi su un'ulteriore peculiarità di questo genere narrativo; essa, infatti, pur rappresentando il racconto magico e fantasioso per eccellenza, intrattiene un contatto stretto con la realtà, come sfondo su cui si sviluppa l'immaginazione. Nel fiabesco troviamo affrontati argomenti della vita di ogni giorno, problematiche reali, seppur presentate sottoforma di metafore e simboli, temi universali e veri, quali la povertà, la fame, la morte, la paura, la sessualità, senza negare anche gli aspetti più crudeli e atroci della vita umana. A partire dalla quotidianità e familiarità, il mondo del fiabesco, che come ogni altro mondo narrativo è «parassita del mondo reale»,<sup>148</sup> offre una diversa prospettiva da cui guardare la realtà, proporre una «via affascinante per entrare nella totalità del reale»,<sup>149</sup> conferendo fiducia e sicurezza al lettore.

Riassumendo le peculiarità della struttura fiabesca, 'ripetibilità', 'stabilità' e 'semplicità' ma, al tempo stesso, 'eterogeneità' e 'varietà' rappresentano i termini che sembrano sintetizzare al meglio l'ambivalenza della fiaba, la quale, in virtù di queste sue qualità specifiche, costituisce una tipologia di lettura che più di ogni altra è in grado di adattarsi alle esigenze di tutti, indipendentemente dal luogo e dal tempo in cui si presenta, ammiccando, in particolare, proprio al mondo dell'infanzia che in essa trova una condivisa genuinità e chiarezza, come mi ripropongo di approfondire nel successivo paragrafo.

---

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>148</sup> Cfr. UMBERTO ECO, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, cit., p. 106.

<sup>149</sup> Cfr. ROBERTO FILIPPETTI, *Educare con le fiabe*, cit., p. 5.



### III.2 Il conforto della finzione: vantaggi psicologici della fiaba

Esaurita la panoramica sullo studio della fiaba dal punto di vista di una sua analisi narratologica e strutturale, è ora tempo di esplorare le ragioni che rendono il pubblico infantile un ascoltatore così attento del mondo fiabesco, indagandone a fondo i pregi, per individuare i doni che essa ha da offrire ai bambini.

Come esaminato nei paragrafi precedenti, ogni tipologia di testo riferita all'infanzia - siano essi albi illustrati, fumetti o filastrocche - si pone a servizio del bambino garantendogli di trovare, nella lettura, un valido apporto al proprio sviluppo linguistico, cognitivo e psicologico; tuttavia, tra i diversi generi a disposizione del fanciullo, proprio la fiaba, più degli altri, sembra stringere con esso un impareggiabile legame di solidarietà. In particolare, se lo scopo del presente elaborato è quello di evidenziare l'importanza e la validità della lettura fin dai primi anni di vita, sarà nell'indagine sul fiabesco che troveremo le risposte più significative e convincenti per i nostri scopi.

La matrice pedagogica insita, seppur nascosta, nella fiaba, unita al mondo primitivo dal quale essa nasce e trae metafore e simboli, rappresentano già di per sé una motivazione di concordanza con la realtà primordiale infantile, tuttavia, è nella struttura, nel linguaggio adoperato e negli argomenti affrontati dal racconto magico che risiedono le principali ragioni di «armonizzazione»<sup>150</sup> e coordinazione tra questi due mondi.

Il bambino, ascoltatore o lettore di fiabe, sviluppa un sentimento di fiducia nei loro confronti non solo perché il mondo descritto in esse concorda con la propria visione della realtà, ma anche perché la stessa struttura del racconto ricalca, nel suo susseguirsi di

---

<sup>150</sup> Cfr. BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato*, cit., p. 62.

avventure, «l'esperienza infantile, che è un seguito di missioni e duelli, di prove difficili e di delusioni».<sup>151</sup>

In aggiunta a questo, se, come approfondito nel secondo capitolo, nei libri di lettura scolastici gli argomenti affrontati sembrano non soddisfare la curiosità del bambino - al quale appaiono, il più delle volte, vuoti e sciocchi - nelle fiabe egli scopre la possibilità di confrontarsi direttamente con i problemi della crescita e di rispondere agli innumerevoli «perché» che si pone di fronte alla realtà che lo circonda. Nella fiaba risiede, infatti, una profonda componente filosofica,<sup>152</sup> in quanto essa indaga i misteri del mondo e tenta di rispondere alle grandi domande dell'esistenza proponendo valori eterni e incorruttibili, fornendo al bambino adeguati strumenti di crescita e di rafforzamento della propria identità, aiutandolo a far ordine al caos del reale e offrendogli quelle «chiavi "ermeneutiche" per leggere e rileggere la realtà».<sup>153</sup> La stessa regolarità con cui si svolgono i fatti narrati in tutte le fiabe dona al piccolo lettore la sicurezza di trovare in esse un mondo stabile e affidabile e, in aggiunta, gli garantisce un lieto fine che concorda con l'ottimismo che caratterizza la sua mentalità; in virtù di questa stabilità, il racconto di finzione diviene, per usare le parole di Umberto Eco, un mondo così «piccolo e ingannevolmente confortevole»<sup>154</sup> per il bambino, e grazie ad esso troverà modo di dare ordine al disordine della vita.

La lettura di questi racconti e le tematiche affrontate non persuaderebbero così profondamente la mente del fanciullo se lo stesso linguaggio con il quale si esprimono non fosse chiaro e conciso, rispecchiando quella semplicità di pensiero che caratterizza la vita del

---

<sup>151</sup> Cfr. GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia*, p. 77.

<sup>152</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 224.

<sup>153</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>154</sup> Cfr. UMBERTO ECO, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, p. 151.

bambino; esso, scrive Appleyard, è un linguaggio «sensoriale, concreto, quasi per immagini, somigliante per tale aspetto alle forme primitive della conoscenza infantile»,<sup>155</sup> la quale si esprime attraverso simboli, metafore e similitudini visive; in tal modo, il piccolo lettore, ad esempio, potrà cogliere inconsciamente dei riferimenti a tematiche sulle quali si interroga - quali la paura, la morte, il male e la violenza - presentate nel racconto sottoforma di icone immaginarie come streghe, orchi, lupi e mostri di varia natura.

In particolare, la libertà che la fiaba si riserva nell'affrontare questi delicati temi e, in generale, nel proporre argomenti considerati tabù nella società moderna, costituisce un ulteriore motivo di validità e di coerenza rispetto a quanto l'infanzia ha realmente necessità di sentirsi raccontare. Il fiabesco, il quale «apre alla possibilità, pensa l'impensabile e offre le parole per dire l'indicibile»,<sup>156</sup> non tace, ad esempio, e non sottovaluta le problematiche legate allo sviluppo psicosessuale del bambino, affronta le fonti inconse del nostro comportamento e i sentimenti più profondi che ancora il fanciullo deve riuscire a catalogare, offrendo, dunque, voce agli indicibili conflitti interiori; scrive, ancora, Appleyard, in riferimento alla complessità e criticità dell'esistenza infantile:

La vita interiore di un bambino è confusa, piena di emozioni transitorie e ambivalenti che egli non riesce a comprendere razionalmente come sarebbe possibile a un adulto. Per individuare e controllare questi sentimenti, un bambino ha bisogno dell'aiuto di immagini della fantasia che riempiano le lacune conoscitive e parlino direttamente all'inconscio.<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> J. A. APPLEYARD, *Crescere leggendo*, cit., p. 76.

<sup>156</sup> SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 224.

<sup>157</sup> J. A. APPLEYARD, *Crescere leggendo*, cit., pp. 70-71.

Se, dunque, la letteratura per l'infanzia tende generalmente a negare gli impulsi, le ansie e le lotte interiori dei bambini, proponendo immagini falsamente edulcorate della realtà, la fiaba parla direttamente all'intimo, chiarisce i processi dell'animo e dà espressione, tramite immagini, parole e azioni simboliche, a ciò che succede nella loro mente, aiutandoli a realizzare quello che Bettelheim definisce il loro «compito», ovvero «raggiungere una coscienza più matura per civilizzare le pressioni caotiche del loro inconscio».<sup>158</sup>

Per il bambino sarà, dunque, costruttivo vivere queste storie come se si riferissero proprio a lui, crederle vere, cogliendo nessi tra quell'ingannevole mondo di finzione e la propria quotidianità. In questa prospettiva, il medesimo racconto potrà assumere significati diversi a seconda dello stadio di sviluppo dell'ascoltatore; infatti, se è vero che, come espresso da Bettelheim, «ad ogni età noi cerchiamo, e dobbiamo essere in grado di trovare una pur modica quantità di significato»,<sup>159</sup> nell'incontro con il testo, nel quale le vicende interagiscono con la personalità del lettore, varia il mondo in cui il bambino si accosta al fiabesco: se all'età di tre anni l'ascoltatore sa a malapena distinguere il mondo immaginario da quello reale, entro i dieci avrà maturato, invece, un adeguato controllo della lettura e acquisito la consapevolezza che questa costituisce per lui «un'alternativa gratificante e istruttiva alle esigenze del mondo pratico».<sup>160</sup>

Questo costruttivo atto di proiezione di sé, che il bambino compie spontaneamente sul testo credendolo vero, è fortemente favorito dalla bassa complessità strutturale della fiaba stessa e dallo scarso approfondimento psicologico dei personaggi, i quali si configurano come

---

<sup>158</sup> BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato*, cit., p. 27.

<sup>159</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>160</sup> J. A. APPLEYARD, *Crescere leggendo*, cit., p. 13.

meri archetipi generalizzati, tenendo fede ad una semplicità che caratterizza lo stesso sviluppo cognitivo del lettore in età infantile:

Valori convenzionali, personaggi tipo, intrecci semplici e ideali unilaterali sono esattamente ciò che i bambini di 10 o 11 anni si aspettano di trovare nelle storie [...] perché questo è il modo in cui il mondo appare nella misura in cui sono riusciti a metterlo insieme da soli.<sup>161</sup>

Il bambino, in sintesi, si fida della fiaba e la apprezza poiché questa si fa facilmente comprendere e allestisce un mondo che rispecchia i valori e le convinzioni che animano la vita del piccolo lettore; per tali ragioni, i personaggi della fiaba, come accennato, non sono approfonditi da un punto di vista emotivo e psicologico, ma descritti semplicemente sulla base delle loro azioni e identificati con etichette stereotipate, quali 're', 'regina', 'principessa', 'strega cattiva' ecc. Essi, inoltre, rappresentano l'incarnazione di vizi e virtù in modo distinto e inequivocabile, creando una dualità di valori opposti – riassumibili nel tema centrale della fiaba, ovvero la lotta tra il bene e il male – che combacia con la tendenza dei bambini a classificare e categorizzare la realtà in modo dualistico e concreto, senza ammettere alcuna ambivalenza, come precisa Bettelheim in questi termini:

I personaggi delle fiabe non sono ambivalenti: non buoni e cattivi nello stesso tempo, come tutti noi siamo nella realtà. Ma dato che la polarizzazione domina la mente del bambino, domina anche le fiabe. Una persona è buona o cattiva, mai entrambe le cose.<sup>162</sup>

---

<sup>161</sup> *Ivi*, p. 149.

<sup>162</sup> BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato*, cit., p. 15.

Dividere per opposti rappresenta un meccanismo attraverso il quale il bambino tenta di dare ordine all'esperienza caotica che ha del mondo e a quella contraddittorietà di sentimenti che animano il suo intimo. Per aiutarlo in questo processo, la fiaba scinde le ambivalenze in personaggi separati, proiettando sentimenti opposti in figure distinte, permettendogli, così, di afferrare le discordanze insite in ciascuno di noi.<sup>163</sup> Per lo stesso motivo, il truce castigo che l'antagonista subisce tradizionalmente non turba la sua personalità ma, al contrario, lo rassicura, in quanto egli ha una visione del mondo nella quale la giustizia rappresenta un valore determinante e irrinunciabile.

Inoltre, la stessa condizione di orfanezza, nella quale generalmente si trovano gli eroi o le eroine della fiaba, costituisce un motivo di legame con la vita del bambino, il quale, in virtù della così detta «presunzione cognitiva»<sup>164</sup> che caratterizza i primi anni della sua vita, tende a sviluppare una convinzione di superiorità intellettuale rispetto all'«adulto sciocco»,<sup>165</sup> convincendosi di poter vivere in totale indipendenza, senza la necessità di un appoggio genitoriale.

Immedesimandosi nell'eroe orfano, il bambino vive immaginativamente la propria liberazione dal genitore, sognando di poter ora diventare ciò che desidera, inoltrandosi con coraggio nel bosco di quel mondo adulto di fronte al quale, spesso, si sente inadeguato e calpestato; l'acme di tale emancipazione coincide con la proclamazione dell'eroe o dell'eroina in 're' e 'regina' - simbolo della piena indipendenza raggiunta - e la conquista del reame, nel quale egli potrà finalmente, con soddisfazione, comandare anziché essere comandato.<sup>166</sup>

---

<sup>163</sup> *Ivi*, pp. 74 – 75.

<sup>164</sup> Cfr. J. A. APPLEYARD, *Crescere leggendo*, cit., p. 136.

<sup>165</sup> *Idem*.

<sup>166</sup> Cfr. BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato*, cit., p. 125.

L'acquisizione del trono, tuttavia, rappresenta soltanto il traguardo di un lungo percorso di ostacoli, insidie e difficoltà inevitabili nel tetro 'bosco' del mondo, ma di fronte a tali impedimenti la vittoria finale dell'eroe conferisce la fiducia di una riuscita, e la sicurezza e il conforto di un lieto fine per ogni preoccupazione che sorga. Al di fuori del mondo fiabesco, il bambino, nella realtà, si trova ad affrontare nella sua crescita una serie di innumerevoli lotte, come l'eroe, con gli altri e con se stesso, in un percorso insidioso che, attraverso l'oscura selva nella quali si agitano le tempeste interiori dei nostri sentimenti più profondi e inconsci, porta il fanciullo a compiere quel salto dall'immaturità dell'infanzia alla maturità di una vita adulta e consapevole.

In questo bosco fiabesco e simbolico, il bambino si confronta con conflitti irrisolti, scopercchiando l'intimità della sua anima, scossa da angosce e paure, sentimenti ancestrali che uniscono i destini di ognuno di noi; proprio la paura, infatti, rappresenta un tema centrale all'interno del racconto fiabesco, che dimostra, così, di affrontare in modo diretto ciò che preoccupa il bambino, guardando con serietà alla sua vita e ai suoi bisogni e offrendogli gli strumenti necessari a contrastare le angosce più profonde, quali, principalmente, la paura dell'abbandono, il timore di non riuscire nella vita, i contrasti fraterni e il senso di inadeguatezza. L'ottimismo di cui è impregnata la fiaba aiuta il piccolo lettore a placare le proprie ansie, garantendogli che, qualunque prova si trovi ad affrontare, con tenacia e perseveranza il finale sarà sempre lieto. Offrendo meccanismi di «compensazione», «oggettivazione» e «controllo» delle paure,<sup>167</sup> questi racconti svolgono una funzione di carattere prettamente psicologico nei confronti dell'infanzia, poiché ne evidenziano le

---

<sup>167</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., p. 41.

problematiche per mostrarne, poi, la soluzione. A tal proposito, si espresse in questi termini

Susanna Barsotti:

Le fiabe infondono sicurezza, allontanano le tensioni, esorcizzano la paura, forniscono la possibilità di controllo sul mondo e sulle cose; paure e ansie prendono forma, vengono così proposti al bambino le difficoltà e i problemi della vita offrendogli una possibilità di superamento e di soluzione.<sup>168</sup>

Paradossalmente, dunque, è la presenza della paura stessa nel racconto ad attivare meccanismi di difesa, rinforzando e allenando la personalità del bambino.

Questa angoscia, inoltre, attanaglia il piccolo non solo sul versante esterno, come paura dell'ignoto mondo circostante, ma anche su quello interno, come spavento nei confronti di se stesso e di quel tumulto di sentimenti che egli non riesce a tenere sotto controllo; come spiega Bettelheim, a titolo di esempio, il bambino non percepisce sentimenti, quali la collera, come tali, ma soltanto come impulsi a colpire e distruggere, motivo per il quale egli appare, il più delle volte, spaventato da se medesimo.<sup>169</sup>

Una feroce battaglia tra razionalità ed emozioni attanaglia, infatti, l'animo del piccolo lettore, dominato dall'irruenza dell'inconscio, impegnandolo in una scelta continua tra il principio di piacere e il dominio degli impulsi.<sup>170</sup> Di fronte a questa lotta, la fiaba convince ad intraprendere la scelta giusta suggerendola velatamente, senza imposizioni, sfruttando il potere eloquente di alcune immagini visive; si veda, ad esempio, il personaggio simbolico del lupo, ricorrente in molte fiabe, il quale è emblema della cattiveria e di tutte le forze inconse

---

<sup>168</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>169</sup> Cfr. BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato*, cit., p. 34.

<sup>170</sup> *Ivi*, p. 37.



e divoranti da tenere sotto controllo.<sup>171</sup> Per il bambino, proiettare il proprio senso di collera sulla figura del lupo, lo aiuta a padroneggiare tale sentimento, in un processo psicologico che, grazie all'aiuto della fiaba, lo porta all'accettazione di sé:

Il fanciullo deve exteriorizzare i suoi processi interiori per poterne avere una certa comprensione [...] distanziarsi dal contenuto del proprio inconscio e vederlo come qualcosa di esterno a sé, per poterlo padroneggiare in qualche modo.<sup>172</sup>

Ancora una volta, è il finale della fiaba a suggerire una soluzione rassicurante a questa ambivalenza interiore, in quanto l'unione matrimoniale tra il principe e la principessa simboleggia una possibile riconciliazione degli aspetti contrastanti che polarizzano l'animo infantile.<sup>173</sup>

Nell'affrontare questi burrascosi conflitti interiori, tuttavia, il bambino non è abbandonato a se stesso. Infatti, la stessa paura, la tenebrosità e gli orrori descritti nella fiaba non turberanno, più di tanto, il fanciullo che avrà al suo fianco l'adulto che legge per lui. Urge ribadire, dunque, la crucialità del ruolo che il genitore svolge nel leggere per e con il bambino, poiché è grazie alla sua presenza che il piccolo ascoltatore potrà affrontare qualsiasi argomento terrificante. Il momento della lettura, inoltre, che rappresenta un'esperienza condivisa e stabilisce una connessione intima tra lettore e ascoltatore, diviene, per il bambino, un'occasione per vincolare a sé l'adulto, per sperimentarne in quel frangente, come spiega

---

<sup>171</sup> *Ivi*, p. 44.

Nel testo dello psicologo infantile Bruno Bettelheim cui si fa riferimento, è possibile approfondire con maggior precisione il tema del significato delle fiabe tradizionali e del ruolo interpretato dalle classiche figure protagoniste del racconto fiabesco. L'autore, infatti, offre una lettura in chiave psicoanalitica di alcune delle fiabe popolari più celebri, dimostrando come queste, dietro al mero scopo intrattenitivo, racchiudano le risposte a problematiche umane universali.

<sup>172</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>173</sup> *Ivi*, p. 143.

Rodari, la «presenza durevole e consolante, fornitrice di protezione e sicurezza».<sup>174</sup> Stretto tra le braccia della voce genitoriale, il bimbo può abbandonare senza timore il qui e ora per navigare con fiducia in quella dimensione distante dal quotidiano, un «Altrove»<sup>175</sup> magico, che offre un ponte tra l'interiorità, l'immaginazione infantile e il mondo concreto, educando a conoscere se stessi per saper meglio affrontare il confronto con gli altri.

Una volta scoperto che nella fiaba egli trova un'occasione di riconciliazione con se stesso e le proprie paure, il bambino sente la necessità e il desiderio di ripetere questa esperienza immutata ogni sera, implorando l'adulto di raccontargli la medesima storia; in questa reiterazione della fiaba, azione monotona agli occhi del genitore narratore, il fanciullo trova la possibilità di riflettere a fondo su quanto il racconto ha da suggerirgli e ha il tempo necessario per coglierne ogni significato nascosto. La ripetizione, inoltre, rafforza l'intimità con la fiaba ed è fonte di rassicurazione, permettendo al bambino di riprovare le stesse emozioni del primo incontro, riassunte da Rodari nella successione «sorpresa, paura, gratificazione».<sup>176</sup>

La fiaba, dunque, possiede la straordinaria capacità di ammaliare l'ascoltatore catturandolo sotto un duplice punto di vista; essa è in grado, infatti, di intrattenere bambini e adulti sul piano razionale, attraverso il divertimento scaturito dal carattere avventuroso e magico delle peripezie dell'eroe, ma, contemporaneamente, sa educare chi la ascolta, consigliando e incoraggiando sul versante emotivo. Il racconto, inoltre, costituisce una fonte di educazione linguistica e di allenamento per la fantasia, ed è specchio del nostro mondo

---

<sup>174</sup> GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 136.

<sup>175</sup> Cfr. DANIEL PENNAC, *Come un romanzo*, cit., p. 45.

<sup>176</sup> GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 56.

interiore alludendo, tramite il rivestimento del meraviglioso, del magico e dell'assurdo, all'ordinarietà della vita di tutti i giorni.

Per ricapitolare, dunque, il fiabesco è in grado di offrire molteplici doni all'infanzia in virtù della sua natura poliforme, in quanto esso rappresenta simultaneamente una narrazione che affascina e diverte (nel senso letterale del termine, che dal latino *divertĕre* significa propriamente «volgere altrove»<sup>177</sup>), un consulente di fantasie risolutive, una voce di pensieri ineffabili e una fonte di conforto e sicurezza, capace di comunicare con una dolcezza tale da rimuovere, a fine giornata, qualunque amaro sconforto del quotidiano vivere. Come espresso da Susanna Barsotti, la fiaba convince, rapisce e persiste poiché si pone sullo stesso umile e sottovalutato piano dell'infanzia, così da offrirle una possibilità di riscatto nei confronti del mondo adulto:

Essa offre ai più umili, agli ultimi, ai diseredati, ai piccoli, il ruolo di protagonisti ed essi, nell'identificazione narrativa e grazie al meraviglioso, possono pensare e ribaltare il proprio destino.<sup>178</sup>

### **III.3 Narrare e educare: Collodi e la fiaba moderna**

Fiabe di ieri e fiabe di oggi, ciascuna, con la propria specifica storia da raccontare, possiede un'universalità tale da rendersi modello archetipico dei travagli dell'uomo e, in particolare, vessillo d'infanzia che oltrepassa i tempi e i luoghi, in grado di farsi breccia nel mare della letteratura conservando perenne la propria meravigliosa semplicità. Accanto ai

---

<sup>177</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/>.

<sup>178</sup> SUSANNA BARSOTTI - LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 227.

racconti della tradizione, aleggianti di bocca in bocca senza, inizialmente, un'identità autoriale che li rappresentasse, si sviluppò con il tempo una fiaba moderna d'autore, così definita poiché, pur non presentando quei caratteri specifici della fiaba tradizionale - quali l'oralità, la brevità e la molteplicità delle versioni - trasse da questa tematiche, luoghi, strutture e l'universalità dei valori trasmessi. In particolare, si vuole affrontare, qui, il caso italiano di *Pinocchio*, racconto che, pur non rientrando strettamente nel genere 'fiaba' a causa della sua notevole lunghezza tipica di un romanzo, mostra dei punti di contatto notevoli con essa, tale da acquisire quella universalità perenne tipica del fiabesco.

La genesi del testo, che visse un percorso frammentato prima di assumere la forma unitaria che noi tutti conosciamo, risale al 1881, anno in cui l'autore Carlo Lorenzini – celebre con lo pseudonimo Collodi – pubblicò i primi otto episodi della *Storia di un burattino* sul periodico «Giornale per i bambini»; essa costituì il punto di arrivo della precedente produzione per l'infanzia dell'autore, impegnato in questo campo solo a partire dal 1875, principalmente nell'ambito del giornalismo. La pubblicazione del romanzo a puntate proseguì, in tre tempi, fino al 1883, quando l'opera fu edita integralmente presso l'editore fiorentino Paggi con il titolo *Le avventure di Pinocchio*.<sup>179</sup> Non esente da critiche, a causa della novità trasgressiva dei contenuti e dei personaggi stessi, *Pinocchio* godette della sua massima celebrità soltanto a partire dal XX secolo, divenendo un classico, e il suo protagonista un caposaldo della letteratura, non solo per l'Ottocento italiano, ma per l'intero mondo fino ad oggi; dagli anni Cinquanta, in particolare, si diffondono con maggior sistematicità gli studi critici sull'autore e sul testo, estendendone la lettura al campo psicanalitico, antropologico, teologico, simbolista e satirico, fornendone, in tal modo, una molteplicità di interpretazioni possibili. Come scrive

---

<sup>179</sup> CARLO COLLODI, *Le avventure di Pinocchio*, cit.

Franco Cambi, infatti, il fascio di livelli simbolici raccolti nel testo collodiano e la sua intrinseca ambiguità, ne rendono la lettura stessa un'avventura, quasi costituisse «un bosco di significati che può essere percorso attraverso innumerevoli sentieri».<sup>180</sup>

In aggiunta, un ulteriore motivo di enigmaticità del testo risiede nel suo essere indirizzato ad un pubblico eterogeneo, caratteristica, questa, in comune con la fiaba; *Pinocchio* si legge da bambini, ma anche da adulti, rappresentando una storia valida per ogni generazione. Questa sorta di 'doppio gioco', che Collodi intraprende indirizzando il racconto ad un lettore indifferenziato, è allusa fin dall'incipit del testo, nel quale, come approfondito da Eco, l'autore opera una «strizzata d'occhi per lettori adulti»,<sup>181</sup> invitandoci a prestare attenzione ai significati allegorici insiti nella storia. A questo molteplice indirizzamento, si accompagna, sul piano dei contenuti, un gioco di intreccio, tipicamente fiabesco, tra i binari della realtà e della magia, i quali si intersecano continuamente nel corso delle avventure del burattino, mescolandosi e confondendo. In particolare, questa duplicità è formulata da Collodi innestando sugli archetipi del fiabesco dei dettagli specifici della cultura toscana e della realtà fiorentina, sfruttando gli stessi luoghi astratti canonici (quali il bosco, il binomio città-campagna e il mare), i modelli di figure iniziatiche e le esemplari tematiche della fiaba tradizionale, incrociando, dunque, uno sguardo contemporaneamente simbolico-universale e realistico-storico.<sup>182</sup>

Innovativo e unico è anche il linguaggio del testo, il quale trasmette l'originale scelta dell'autore di restare fedele alla lingua parlata, spontanea e naturale, una «lingua viva»,<sup>183</sup>

---

<sup>180</sup> FRANCO CAMBI, *Collodi, De Amicis, Rodari*, cit., p.32.

<sup>181</sup> UMBERTO ECO, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, cit., p. 21.

<sup>182</sup> Cfr. FRANCO CAMBI, *Collodi, De Amicis, Rodari*, cit., p. 37.

<sup>183</sup> Cfr. ROBERTO DENTI, *Lasciamoli leggere*, cit., p. 41.

anziché letteraria, rivestita di un'ironia, tipicamente toscana, scherzosa, distaccata e sfuggente, la quale contrasta un malinconico e sottile pessimismo di fondo. Inoltre, da un punto di vista strettamente narrativo, «arguzia, velocità e diversione»<sup>184</sup> sono le caratteristiche, come approfondito da Franco Cambi, che più rendono inconfondibile lo stile del romanzo, costruito quasi interamente sull'uso sapiente del dialogo, colonna portante del testo, e sviluppato su di un susseguirsi rapido e regolare degli episodi.

Pur sottolineando, dunque, un legame con la tradizione, serbatoio costante di immagini, simboli, luoghi e personaggi, Collodi si pone, al tempo stesso, in aperto contrasto con essa nel proporre un personaggio nuovo per l'infanzia, in trasgressione costante nei confronti del perbenismo borghese che caratterizzò la tradizione pedagogico-educativa dell'epoca. A cavallo tra i due secoli, il Lorenzini ereditò quella concezione d'infanzia propria degli ideali borghesi e democratici della Firenze risorgimentale, aprendo, tuttavia, ad una sua profonda rilettura che ne affrontasse anche i lati ambigui e contraddittori taciuti; nel corso dell'Ottocento, infatti, l'immagine predominante dell'infanzia, così delineata nei libri scolastici, è segnata dal borghesismo, idealizzata ed edulcorata, fondata sui valori dell'obbedienza e della sottomissione, all'insegna di un forte pedagogismo. La visione di Collodi, dunque, elevandosi su un piano maggiormente universale e slegato dallo stretto contesto sociale e ideologico, rappresentò una voce innovativa all'interno della tradizione, indagando il ruolo essenziale che l'infanzia svolge nella vita di ogni uomo e offrendone un'immagine conflittuale e dinamica nella sua vera e profonda essenza. Mettendo in discussione l'educazione al conformismo e alle buone maniere, fondata su vuote prediche e divieti, il Lorenzini si propone come paladino della libertà e specificità di questa età primaria

---

<sup>184</sup> FRANCO CAMBI, *Collodi, De Amici, Rodari*, cit., p. 26.

dell'uomo, che nella vita di ciascuno svolge un ruolo chiave, come espresso dalle seguenti parole di Franco Cambi:

L'infanzia è (o meglio vorrebbe essere e tenderebbe ad essere), per Collodi, il tempo dell'affermazione dell'io, come forza intrinseca e insopprimibile e lo spazio di crescita di una consapevolezza biologico-psicologica di questa fondamentale tensione come momento centrale della propria identità.<sup>185</sup>

Il concetto di «tensione», in particolare, riassume a pieno la visione drammatica d'infanzia elaborata da Collodi, interpretata come età antinomica e tragica, in quanto «lacerata dalle opposte spinte verso una libertà essenzialmente anarchica e verso una necessaria conformazione»,<sup>186</sup> tesa tra sogni e rinunce, desideri e paure, divisa tra il « desiderio di crescere parallelo a quello di non-crescere, anzi di regredire».<sup>187</sup> A causa di queste spinte opposte che la agitano, l'infanzia diviene un'età di per sé confusa e contraddittoria e, per queste ragioni, metaforicamente assimilabile ad un labirinto contorto di sentieri intrecciati, sede di vagabondaggi e sperimentazioni:

Labirinto in sé, poiché caratterizzata da tracciati plurimi e contraddittori, sottoposta a spinte diverse e contrastanti, aperta a uscite difformi; labirinto per noi (per ognuno di noi), in quanto agente come un groviglio di esperienze, un intreccio spesso oscuro di azioni e reazioni, un tessuto intricato di reali e di possibili. [...] In essa necessariamente entriamo, ma da essa non siamo certi di uscire, di viverla e superarla.<sup>188</sup>

---

<sup>185</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>186</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>187</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>188</sup> *Idem*.

Questa immagine labirintica e conflittuale che Collodi propone del mondo infantile deriva, tuttavia, da un contrasto insito nella stessa vita dell'autore fiorentino; egli, come accennato, cresce in un ambiente intriso degli ideali borghesi, al cui conformismo, tuttavia, accompagna e oppone un'anima aderente al mondo popolare. La sua visione d'infanzia, che scaturisce da questa duplice natura, dunque, ne offre un'immagine archetipica e simbolica ma pur vera e realistica, nella quale risultano fusi i due modelli contrapposti di infanzia popolare e borghese; questa operazione di universalizzazione, descritta da Franco Cambi, avviene in *Pinocchio* attraverso un «distanziamento rispetto ad ogni infanzia reale, per raggiungere invece una infanzia vera, basica e universale, radicale ed eterna».<sup>189</sup> Entrambi i modelli convergono, dunque, nella figura di Pinocchio, per questo caratterizzata da una forte ambivalenza e tensione di forze opposte; nel burattino Collodi proietta il riferimento sia ad un bambino popolare, la cui vita è segnata dalla fame e dalla miseria della strada, sia borghese, simboleggiato dal pedagogismo di cui si fa espressione il personaggio del grillo parlante, che opprime il protagonista nella travagliata scelta tra desiderio ludico e conformazione al dovere.<sup>190</sup>

Ciò che accomuna questi due modelli d'infanzia contrapposti è la volontà di autonomia d'azione insita nel cuore di ogni bambino, il desiderio e bisogno di libertà e di indipendenza dall'adulto, la continua fuga da esso e quell'indomabile istinto a vagabondare nel mondo per sperimentare la vita. Teso tra la natura infantile di burattino e quella adulta umana, Pinocchio diviene, in tal modo, espressione universale di queste contraddizioni infantili; emblema di ogni bambino, egli rappresenta in sé l'infanzia stessa. Il «piacere della disobbedienza»,<sup>191</sup> che

---

<sup>189</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>190</sup> *Ivi*, pp. 37-38.

<sup>191</sup> ROBERTO DENTI, *Lasciamoli leggere*, cit., p. 43.



contraddistingue il protagonista rendendolo unico e nuovo all'interno della tradizione ottocentesca, rappresenta soltanto una delle molteplici caratteristiche che lo accomuna ad ogni bambino reale; egli, nella sua naturale presunzione e impertinenza, «non fa mai quello che dovrebbe, è sempre dove non deve essere, non mantiene le promesse»,<sup>192</sup> costantemente diviso tra ciò che vorrebbe e quel che dovrebbe fare, scisso tra il principio di piacere e il dovere che caratterizza ogni sua azione.

In particolare, Roberto Denti, definendo il burattino come un personaggio ambiguo e ricco di contraddizioni, fa riferimento ad una «doppia personalità»<sup>193</sup> di Pinocchio, in quanto le radici delle sue continue peripezie risiedono in quella lotta interna tra i buoni propositi e le promesse prefissi e il loro immediato stravolgimento; insita in ciascuno di noi, la problematica del 'doppio' è accentrata da Collodi in un unico personaggio, nel quale è riunita e proiettata ogni caratteristica d'infanzia, nel bene e nel male.

Come ogni bambino che si rispetti, Pinocchio è impegnato in una ricerca di identità personale, per la quale le sue avventure si configurano, dunque, come un percorso iniziatico di ascesa, costituito da continue «cadute e risalite»,<sup>194</sup> che lo condurrà a riconciliare le due anime contrastanti insite in lui, quella infantile - simboleggiata dal suo essere burattino - e quella adulta - personificata nella sua trasformazione a uomo; non a caso, come descritto da Roberto Denti, «quando, nell'ultimo capitolo, ai buoni propositi corrisponde un comportamento senza contraddizioni, il personaggio ha infatti finito di esistere»,<sup>195</sup> motivo per il quale il burattino diventa una persona reale soltanto nel momento in cui il bambino in

---

<sup>192</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>193</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>194</sup> ROBERTO FILIPPETTI, *Educare con le fiabe*, cit., p. 90.

<sup>195</sup> ROBERTO DENTI, *Lasciamoli leggere*, cit., p. 46.

Pinocchio matura, infine, una coscienza adulta, compiendo una metamorfosi nella quale il mondo magico infantile lascia il posto alla realtà.

In questo passaggio di maturazione, necessario e obbligato nella vita di ogni fanciullo, risiede l'aspetto drammatico di questa prima età dell'uomo, dal quale deriva il tono malinconico che pervade silenziosamente il testo collodiano. Crescere implica, infatti, una recisione e una rinuncia a tutti quegli aspetti edonistici della vita fanciullesca, determinata dalla leggerezza e spensieratezza, e con questa trasformazione, indirizzata verso la conquista di una vita adulta, si compie quel che Cambi definisce un «rito di morte e rigenerazione e un dramma cosmico».<sup>196</sup> Emblema di questa dolorosa frattura è, nel testo collodiano, la morte del burattino protagonista, non solo dal punto di vista fisico, come avviene tramite la sua impiccagione nel bosco, ma anche sottoforma di morte simbolica, quale accade nel ventre della balena. Quest'ultima, in particolare, segna un momento catartico per la vita di Pinocchio, il quale uscirà da questa avventura come uomo nuovo, perdendo nell'acqua, simbolo cristiano di rinascita e rigenerazione, la sua infanzia che rimarrà qui intrappolata.

Il continuo intreccio di fughe e imprevisti, che caratterizza il romanzo, si sussegue in quella che Calvino definisce una «concatenazione propulsiva»<sup>197</sup> di eventi, seguendo un ritmo accelerato e fortemente incalzante, propulso dal motore della curiosità e del desiderio che intrappola il protagonista in un «moto centrifugo»<sup>198</sup> di eventi simbolici, nei quali egli si trova in balia delle sue stesse azioni; nelle numerose prove simboliche a cui è sottoposto il burattino, Collodi riflette quel repertorio di tappe obbligate che ciascun bambino affronta durante la crescita; come scrive Franco Cambi, «Pinocchio è ognuno di noi poiché vive, e con decisione,

---

<sup>196</sup> FRANCO CAMBI, *Collodi, De Amici, Rodari*, cit., p. 35.

<sup>197</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>198</sup> ROBERTO FILIPPETTI, *Educare con le fiabe*, cit., p. 96.

le stesse tentazioni e le stesse angosce che ci hanno costituiti»,<sup>199</sup> egli riunisce in sé quegli emisferi opposti, del gioco e della morale, in lotta nell'anima duale dei bambini, è espressione dello sconfinato entusiasmo e della fiducia che caratterizzano ogni infanzia, garantendo, così, ad ogni piccolo lettore che si accosti a questo testo, la possibilità di un'identificazione e di una riflessione del proprio io. Come ogni fanciullo, Pinocchio è attratto dai bisogni primari ed essenziali, colto dalla «febbre della curiosità»<sup>200</sup> e dal desiderio di ribellione – che si esprime nei confronti del padre, Geppetto, e della madre, sottoforma della Fata Turchina – dimostrando attraverso le sue numerose peripezie che, come accade per ciascuno di noi, la conquista della saggezza avviene tramite gli errori e l'esperienza.

In particolare, in questo insegnamento risiede il valore educativo del testo, il quale, senza cadere in un pedante pedagogismo per nulla utile al bambino lettore, invita con amore a riflettere sulla propria identità, simpatizzando per il ragazzo vagabondo senza castigarne gli errori, ma rivalutando il valore gnoseologico dello smarrimento, nel quale perdersi aiuta a ritrovarsi e a imparare a conoscersi. Dal destino di miseria, abbandono e infelicità, che Pinocchio condivide con gli eroi della fiaba tradizionale, si innesca un percorso di riscatto che diviene emblema di un'apoteosi d'infanzia.

Pur nella sua natura sfuggibile, complessa e labirintica, l'opera, dunque, mantiene valida la sua capacità fiabesca di 'educare' tramite il racconto, interpretando questo termine nella sua accezione etimologica di «condurre fuori» (dal latino *ex-ducere*);<sup>201</sup> in questi termini, la fiaba si fa educatrice del lettore in quanto lo conduce fuori da sé, mettendone in luce l'intimo e rendendosi trasposizione di ciò che più agita il suo animo. Allo stesso modo

---

<sup>199</sup> FRANCO CAMBI, *Collodi, De Amici, Rodari*, cit., p. 49.

<sup>200</sup> CARLO COLLODI, *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 55.

<sup>201</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/>.

*Pinocchio*, tramite le sue antinomie tra gioco e tragedia, crescita e regresso, desiderio e paura, sfruttando il linguaggio universale della fiaba, diviene archetipo dell'infanzia stessa, capace di offrire spunti di riflessione e condivisione ad ogni lettore, costituendo una sorta di specchio nel quale riflettersi per scoprire quale immagine più ci si addica, se il fanciullo spensierato, l'asino sconsolato, o il ragazzo riconciliato a se stesso.<sup>202</sup>

### **III.4 Una finestra sulla realtà: Rodari, il fabbricante di giocattoli**

Queste rapide considerazioni sulla figura di Pinocchio, esibita come celebrazione dell'infanzia, pur non essendo sufficienti a penetrare a fondo la peculiare straordinarietà e ogni risvolto emblematico di questo testo, bastano a sottolineare ulteriormente il fondamentale principio educativo insito nel mondo immaginativo del fiabesco e, in generale, nella lettura. Tuttavia, un ulteriore aspetto da considerare nel nostro viaggio attraverso l'infanzia riguarda, tramite un rovesciamento di prospettive, il valore e l'incisività che fantasia e immaginazione assumono nell'educazione stessa. Se, dunque, abbiamo elevato Collodi, nell'ambito della letteratura italiana, a paladino del valore educativo della fiaba per l'infanzia, per approfondire i pregi dell'uso del fantastico in ogni aspetto quotidiano, troveremo un celebre modello di riferimento in Gianni Rodari.

Come abbiamo tentato di sottolineare in precedenza, il mondo infantile si presenta come un universo a sé stante, impenetrabile e inafferrabile in ogni suo aspetto, sfuggente nella sua torbida semplicità ed enigmatico ad uno sguardo che ne indagli le peculiarità

---

<sup>202</sup> Cfr. ROBERTO FILIPPETTI, *Educare con le fiabe*, cit., p. 98.

Sull'importanza simbolica del concetto di 'specchio' in *Pinocchio* si esprime Roberto Filippetti, il quale, nella sua interpretazione teologica del testo, sottolineò un collegamento tra i momenti in cui il protagonista è descritto a specchiarsi, interpretati come tappe chiave nel percorso di ricerca della sua identità.

dall'alto della saggezza adulta. Eppure, esiste uno stratagemma, e di questo ne è prova l'esperienza rodariana, per riuscire a coglierne i segreti più profondi ed instaurare con esso un dialogo produttivo rispettandone la genuinità specifica; scendere sullo stesso piano dell'universo infantile, comunicare con esso attraverso il medesimo linguaggio, fingere di guardare il mondo con gli stessi occhi di ogni bambino, imparando da loro a giocare con la realtà, rappresentano una serie di modalità che rendono possibile l'entrare in una proficua sintonia comunicativa con l'infanzia.

Proprio questi stratagemmi qui riassunti, caratterizzarono l'atteggiamento che Gianni Rodari assunse nei confronti dei bambini, permettendogli di riuscire a comunicare con il mondo dell'infanzia servendosi dei soli strumenti della letteratura e del linguaggio; tramite la poesia, le filastrocche, le fiabe e una lingua d'immaginazione fondati su una lettura fantastica della realtà, lo scrittore di Omegna divenne il principale punto di riferimento letterario per generazioni di bambini lettori o alunni e insegnanti che volessero apprendere da lui quelle strategie per ammalciare l'infanzia tramite il solo uso della parola.

Rodari fu giornalista, poeta, pedagogista, scrittore per l'infanzia e maestro, ma ancor prima di tutto ciò fu un «fabbricante di giocattoli»;<sup>203</sup> questo epiteto, che lui stesso coniò per sé, rappresenta il termine che sottolinea al meglio l'uso che lo scrittore fece della lingua e il carattere creativo della sua personalità. Secondo la concezione rodariana, infatti, ogni singola parola è suscettibile di riformulazione tramite il potere dell'immaginazione, grazie alla quale anche il linguaggio stesso assume le sembianze di un giocattolo da maneggiare, su cui ridere e scherzare, compiendo un balzo cognitivo che, attraverso il ponte della fantasia, ci trasporti da significati evidenti e certi a contenuti astratti e impossibili. È un'operazione, questa, che il

---

<sup>203</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p. 161.

maestro Rodari esemplifica attraverso il gioco del «sasso nello stagno» descritto nel suo più celebre manuale dal titolo *Grammatica della fantasia*:

Una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio.<sup>204</sup>

Da questa tipologia di collegamenti tra echi di parole, nasce quel 'fantastico' che dona valore all'imprevedibile e all'assurdo; inoltre, questa operazione, descritta da Rodari, riflette la modalità di pensiero del bambino, impegnato in costruzioni di senso attraverso collegamenti continui tra il noto e l'ignoto, l'evidente e il latente. In questi termini, dunque, l'utilizzo dell'immaginazione a servizio dell'educazione svolge il ruolo di indagine profonda della lingua e della realtà, aiutando il bambino a non soffermarsi sulla superficie del reale ma ad esplorarne i sotterranei, muovendosi in modo altalenante dal nonsenso al senso.

La presenza di questa originale fantasia creativa contraddistinse l'intera carriera rodariana, non solo negli anni in cui l'autore si rivolse specificatamente all'infanzia – a partire dal 1951 con la pubblicazione dei primi manuali pedagogici - ma anche, in precedenza, nell'ambito del giornalismo; il binomio reale-fantastico, infatti, pervade la sua attività di narratore in ogni campo della letteratura, sfruttando l'elemento della fantasia e dell'assurdo come chiave di interpretazione del quotidiano da un punto di vista divergente.

---

<sup>204</sup> *Id.*, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 11.

Il manuale citato si configura come la rielaborazione di alcune conferenze tenute dall'autore su invito del comune di Reggio Emilia tra il 6 e il 10 marzo 1972. In esse, Rodari incontrò decine di insegnanti della scuola per l'infanzia, elementari e medie, e a loro presentò dei metodi di invenzione di storie fantasiose per i bambini.

Attraverso l'uso giocoso della parola, Rodari ebbe il merito di avvicinare l'infanzia a tematiche di attualità, a contenuti civili e concreti, tramandando una concezione della poesia spogliata dei valori didascalici e moraleggianti che la appesantirono fino al periodo postbellico e rinnovandola, dunque, nei contenuti e nella forma. Grazie al suo contributo, a partire dagli anni Cinquanta essa subisce una svolta cruciale in direzione di una maggior sintonia con lo specifico pubblico di lettori a cui è rivolta, trovando fondamento nella dimensione ludica e nello sperimentalismo linguistico; il mondo del gioco, il tema del fantastico e il linguaggio dell'assurdo diventano, dunque, i capisaldi di una letteratura che, ponendosi a servizio dell'infanzia e rispettandone le peculiarità, riesce ad unire il valore didattico al piacere ludico.

In particolare, attraverso l'uso del *nonsense*, di derivazione anglosassone, Rodari si rese costruttore di mondi surreali e assurdi e, per questo, vicini alla sensibilità dei piccoli lettori, la cui mente, infatti, non conosce regole di natura, non accetta il concetto di 'impossibile' ed è abituata a piegare, come visto, la realtà al proprio servizio.

Si crea, in tal modo, una contrapposizione tra due mondi - l'uno reale e concreto, l'altro immaginativo e fantastico – chiamati ad interagire in un processo, tipicamente infantile, di reinvenzione costante della realtà, attraverso quel dono, che Daniel Pennac definì con il termine «ubiquità»,<sup>205</sup> che la letteratura offre per essere contemporaneamente qui e altrove; a tal proposito, la linguista Maria Luisa Altieri Biagi descrisse questa scissione nei seguenti termini:

Noi viviamo, infatti, in un «mondo uno», che è questo, che tocchiamo, vediamo, annusiamo, ecc.; ma possiamo, attraverso la costruzione e l'uso di quel sistema di simboli che è la lingua, e quindi attraverso il libro, costruire un altro mondo. Questo

---

<sup>205</sup> Cfr. DANIEL PENNAC, *Come un romanzo*, cit., p. 14.

«mondo due» [...] può essere stravolto, capovolto, assurdo, pur essendo un mondo in cui ognuno di noi, se ha gli strumenti, può entrare e vivere.<sup>206</sup>

È compito dell'adulto, e dell'educatore in primo luogo, fornire al bambino quegli strumenti utili ad entrare in questo parallelo «mondo due», attraverso un approccio creativo alla realtà, sfruttando il valore euristico del gioco e dell'immaginazione infantili.

Questo viaggio, attraverso il quale l'infanzia impara ad esplorare il mondo dell'inverosimile, affonda le sue radici primariamente nella scuola, ambiente nel quale, come perorato da Rodari, l'approccio creativo e fantastico si rivela cruciale per un incontro armonioso tra bambino e letteratura. In un'operazione non dissimile dal gioco infantile, Rodari costruisce il fantastico fondandolo sui principi di «straniamento» e «spaesamento»<sup>207</sup> delle parole dal loro contesto abitudinario, tramandando, così, una strategia di lettura del reale che permetta di accostarvisi, tramite il racconto di storie surreali, da un differente punto di vista, il quale, grazie al divertimento che gli si accompagna, risulta più utile per le esigenze del bambino; emblematiche, in questo senso, sono le seguenti considerazioni dello scrittore:

Il mondo si può guardare ad altezza d'uomo, ma anche dall'alto di una nuvola (con gli aeroplani è facile). Nella realtà si può entrare dalla porta principale o infilarvisi – è più divertente – da un finestrino.<sup>208</sup>

Sorvolando, dunque, la realtà tramite le ali dell'utopia, Rodari si rende portavoce di un'immagine d'infanzia che rivela nella creatività e nel gioco un punto di contatto tra ogni

---

<sup>206</sup> CARDARELLO, ROBERTA – CHIANTERA, ANGELA (a cura di), *Leggere prima di leggere*, cit., p. 180.

<sup>207</sup> Cfr. GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 21.

<sup>208</sup> *Ivi*, p. 30.



mente infantile; se è vero che, come professa Roberta Denti, «ogni bambino è sempre un individuo particolare»,<sup>209</sup> contraddistinto da specifiche caratteristiche uniche ed esigenze individuali, è pur vero che, ci insegna lo scrittore di Omegna, ciascuno condivide un linguaggio universale, quello del fantastico, e una visione creativa della realtà che accomuna ogni fanciullo nel profondo; su queste basi specifiche si sviluppa, inoltre, l'ideale pedagogico del maestro, il quale propugnò un'idea di scuola che fosse costruita attorno alle specifiche potenzialità del bambino, assecondandone ogni particolare esigenza e apprendendo da esso lo spirito creativo.

Si potrà notare, inoltre, come, a differenza del modello di bambino simboleggiato dal Pinocchio collodiano, la visione d'infanzia delineata da Rodari ne sottolinea maggiormente il potere creativo e il lato fantastico, dimenticandone, al contrario, l'aspetto più tragico e i contrasti insiti in essa. Sfruttando, dunque, quella stessa lingua immaginativa propria dei fanciulli, egli dimostra come sia possibile rivolgersi ad un'infanzia universale, non archetipica ma idealizzata e sublimata nei suoi positivi risvolti.<sup>210</sup>

Recuperando la lezione dei futuristi italiani e dei surrealisti francesi, egli portò all'estremo quel gusto per la deformazione del quotidiano, sublimando le tecniche di rovesciamento e di associazione illogica in un ideale di lingua giocosa e democratica, nella quale nessuna parola viene messa da parte, considerata come idealmente portatrice, in potenza, di una storia in sé che riesca a parlare di fatti impossibili e inimmaginabili. Come approfondisce Franco Cambi, questa modalità di pensiero che Rodari trasmette attraverso le

---

<sup>209</sup> ROBERTO DENTI, *Lasciamoli leggere*, cit., p. 17.

<sup>210</sup> Cfr. FRANCO CAMBI, *Collodi, De Amici, Rodari*, cit., p. 140.

sue storie fantastiche, non si limita ad offrire un'esperienza di gioco e comicità al bambino, ma costituisce un esercizio ben più elevato di liberazione e apertura per la mente:

Una creatività giocosa che, con materiali minimi, ottiene un effetto radicalmente comico, legato all'assurdo, ma capace di liberare la mente dai lacci consueti della percezione e delle convinzioni logiche. Gioco e liberazione vengono così intimamente a corrispondersi.<sup>211</sup>

Questa poetica descritta, fondata sul valore educativo e liberatorio dell'utopia, costituisce il caposaldo della produzione rodariana per l'infanzia, nella quale, ci ricorda Susanna Barsotti, «la legge dominante è l'apertura al possibile»;<sup>212</sup> accanto agli scritti teorici di carattere pedagogico, egli fu scrittore prolifico di favole, fiabe e filastrocche la cui singolarità non ebbe eguali, uniche nella loro capacità di guardare il quotidiano attraverso la lente della fantasia, rivestendo la realtà tangibile del velo dell'impossibile. Tra le sue raccolte maggiormente rappresentative, ricordiamo le *Favole al telefono*,<sup>213</sup> pubblicate nel 1962, nate dall'attualizzazione dei tradizionali contesti fiabeschi, ponendo in comunicazione il mondo contemporaneo con l'elemento magico e misterioso della fiaba universale.

In esse, infatti, in un processo di innovazione della fiaba e delle favole tradizionali, il racconto si fonda su un rimodellamento del quotidiano, privato delle leggi universali della logica e della fisica, a favore della creazione di un mondo che si fa specchio della mente stessa del bambino, illogica e folle nella sua irrazionalità.

---

<sup>211</sup> *Ivi*, p. 144.

<sup>212</sup> SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., p. 119.

<sup>213</sup> GIANNI RODARI, *Favole al telefono*, Torino, Einaudi, 1994 (Torino, 1962).

L'opera si configura come una raccolta di 70 fiabe di breve lunghezza, presentate dall'autore, in un gioco di finzione narrativa, come le storielle raccontate ogni sera da un certo Signor Bianchi alla propria figlia.

In virtù di queste caratteristiche del linguaggio favoloso di Rodari, le sue storie appaiono agli occhi dei piccoli lettori come semplici trasposizioni scritte dei giochi della mente infantile, conquistandone la fiducia tramite la sintonizzazione dei punti di vista; per questo, quei racconti, che ad una percezione adulta appaiono come semplici fantasticherie assurde della mente, acquisiscono valore e rilevanza formativa per la vita dei più piccoli. Il bambino, ammaliato dalla fantasia ludica delle brevi vicende narrate, accetta con fiducia il gioco instaurato dall'autore, in quanto egli è portato, per sua natura, a credere nell'impossibilità e nella stravaganza; nelle *Favole al telefono*, dunque, i marciapiedi camminano, gli ascensori navigano nello spazio, i topi mangiano i gatti, dal cielo piovono confetti, le strade sono di cioccolato e molte altre assurdità accadono, imitando le svariate situazioni fantasiose che l'immaginazione infantile quotidianamente crea sul reale.<sup>214</sup>

In esse, il bambino trova quella finestra secondaria da cui entrare nel mondo del reale e goderne nel profondo, invitato ad un'esplorazione cognitiva che dal banale e dall'ordinario si elevi verso le vette dell'imprevedibile, educandolo così a non accontentarsi della monotona evidenza; risulta fortemente simbolica, in tal senso, una delle *Favole al telefono*, intitolata *La giostra di Cesenatico*.<sup>215</sup> In questa favola, una vecchia giostra di legno, sospinta da un misterioso signore, sembra attirare a sé ogni bambino della città di Cesenatico come fosse ammaliato da un magico potere. Una sera, un anziano signore deciso a risolvere l'arcano, salì su un vecchio cavalluccio della giostra, la quale, non appena cominciò a roteare, lo trasportò

---

<sup>214</sup> I bizzarri eventi citati sono stati estrapolati da alcune delle *Favole al telefono*, in particolare dai racconti intitolati rispettivamente *Il marciapiede mobile*, *Ascensore per le stelle*, *Il topo che mangiava i gatti*, *La famosa pioggia di Piombino*, *La strada di cioccolato*.

<sup>215</sup> *Ivi*, p. 36.

lontano galoppando tra le nuvole assieme ai bambini tranquilli e sicuri, fino a sorvolare l'interno mondo e a raggiungere lo spazio.

Come si può dedurre, dietro l'aspetto scherzoso e fantasioso di questo racconto, si nasconde il messaggio che sintetizza l'adesione dell'autore alla 'fede fantastica'; attraverso questa metafora narrativa, Rodari dimostra come grazie al potere dell'immaginazione non solo l'infanzia ma l'uomo stesso può compiere quel salto che dallo squallore apparente del mondo lo trasporti verso nuovi orizzonti; tramite la fantasia letteraria, e operando un atto di fiducia in essa, anche la più miserevole giostra, simbolo di una realtà abbandonata alla superficie, può trasformarsi in qualcosa di imprevedibilmente meraviglioso, dispiegando ai nostri occhi ogni straordinaria piega del quotidiano nascosta all'evidenza.

### **III.5 La fiaba in Italia: il viaggio di Calvino tra reale e irreale**

L'instabile cammino della fiaba in Italia condusse, come visto, ad un suo rimodellamento in epoca moderna in funzione di una maggior storicizzazione dei contenuti e di una destinazione di pubblico più specifica, così che, pur mantenendo lo scheletro portante della tradizione fiabesca, essa si spogliò della propria caratteristica anima popolare per meglio adattarsi all'evoluzione dei contesti sociali e culturali e alle nuove forme di scrittura e narrazione, dirottando la sua direzione in modo particolare verso il mondo dell'infanzia, che divenne, con il tempo, il principale interlocutore di questi racconti; in questi termini, gli autori citati nei precedenti paragrafi - Carlo Collodi per l'Ottocento e Gianni Rodari per il Novecento - rappresentarono gli archetipi fondamentali della fiaba moderna, di cui fornirono modelli esemplari fino al nostro secolo. Nonostante questo, la loro ammirevole reinvenzione del

fiabesco non precluse alla narrativa popolare di perdurare, seppur silenziosamente e con un'autorità progressivamente sbiadita nel tempo, e di tramandare, dunque, quel prezioso patrimonio di racconti della tradizione orale, deposito dell'anima del popolo italiano.

Risalgono al XVI secolo alcune delle più antiche raccolte di novelle popolari del nostro paese - tra cui ricordiamo le celebri *Piacevoli Notti* del lombardo Giovanni Francesco Straparola e il *Pentamerone* del campano Giambattista Basile – per giungere, poi, ad un'esplosione del gusto folkloristico attivata dalla letteratura romantica tedesca nel XIX secolo; a partire da questa rinata attenzione nei confronti della voce del popolo quale testimone dell'anima nazionale, si diffuse capillarmente la volontà di raccogliere le narrazioni provenienti dalla trasmissione orale dei parlanti delle diverse regioni italiane, generando dei corpus che, tuttavia, rimasero a lungo privi di un'identità editoriale precisa, celati al grande pubblico negli scaffali di biblioteche specialistiche.

In questo clima, che vide il mondo della fiaba italiana quasi dimenticato nella polvere, si inserisce quella che Rodari definì un'immensa impresa di «filologia fantastica»<sup>216</sup> ad opera di Italo Calvino, il quale ci offrì un monumento della lingua italiana attraverso la raccolta sistematica del patrimonio fiabesco proveniente dalle diverse regioni, garantendo, così, una preservazione della vita instabile della fiaba da tramandare alle successive generazioni. In ritardo rispetto al resto d'Europa, dunque, l'Italia poté godere soltanto a fine Novecento di un personale 'Grimm italiano', grazie al quale, inoltre, il racconto popolare allargò il proprio pubblico di lettori tramite l'opera di estrapolazione delle novelle raccolte dal loro contesto storico e linguistico definito, in direzione di un adattamento ai registri uniformi contemporanei, con lo scopo di renderle piacevolmente fruibili ad ogni ceto e regione.

---

<sup>216</sup> GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 54.

Il progetto editoriale della raccolta delle fiabe italiane fu ponderato dall'editore Giulio Einaudi – su suggerimento di Giuseppe Cocchiara, il quale invitava ad imitare il modello tedesco dei fratelli Grimm – e proposto nel 1954 a Calvino. Egli, accettando la proposta, fu dunque impegnato per un intero anno nella scelta e trascrizione di 200 racconti popolari a partire dalle raccolte folkloristiche esistenti, fino al momento della pubblicazione dell'opera, avvenuta nel 1956, con il titolo esteso di *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti da Italo Calvino*.<sup>217</sup>

La decisione della scelta di Calvino come autore di questo particolare progetto fu basata su quel legame con il fantastico che lo scrittore testimoniò nell'arco della sua intera produzione, nella quale il gusto per il fiabesco si rese il principale filo conduttore di racconti animati da vicende soprannaturali e personaggi fantastici, in luoghi in cui l'elemento magico costituisce una presenza costante. Come ci ricorda Susanna Barsotti, inoltre, questa connessione con il mondo della fiaba caratterizzò anche gli impegni dell'autore successivi alla pubblicazione della raccolta, come esemplificato dalla stesura delle prefazioni a edizioni di celebri corpus fiabeschi e dalla pubblicazione di storie per bambini sul «Corriere della sera illustrato».<sup>218</sup>

Come descritto dettagliatamente da Calvino stesso nell'approfondita prefazione all'opera, questo viaggio nel «mondo subalterno»<sup>219</sup> del racconto popolare lo impegnò in una laboriosa attività critica di catalogazione, divisione e scelta, invadendolo di una «febbre comparatistica e classificatoria»,<sup>220</sup> con gli obiettivi, dichiarati da lui stesso, di «rappresentare

---

<sup>217</sup> ITALO CALVINO, *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti da Italo Calvino*, Torino, Einaudi, 1956.

<sup>218</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., p. 67.

<sup>219</sup> ITALO CALVINO, *Fiabe italiane*, cit., p. 12.

<sup>220</sup> *Ivi*, p. 13.

tutti i tipi di fiaba di cui è documentata l'esistenza nei dialetti italiani»<sup>221</sup> e di «rendere accessibile a tutti i lettori italiani (e stranieri) il mondo fantastico contenuto in testi dialettali non da tutti decifrabili»;<sup>222</sup> non solo fiabe, ma anche leggende religiose, favole, novelle e aneddoti popolari, andarono così a costituire un agglomerato ricco e vario che condusse Calvino in un lungo viaggio di immersione tra incantesimi, magie, metamorfosi, sparizioni, lotte e conquiste. Egli fu attratto, infatti, dalla «infinita varietà ed infinita ripetizione»<sup>223</sup> di questo genere di racconti, i quali, pur nella loro struttura fissa, permettono un numero considerevole di combinazioni per generare illimitate storie uniche.

Per i propri criteri di lavoro, egli trasse ispirazione dalla lezione dei fratelli Grimm, i quali realizzarono la loro raccolta, dal titolo *Kinder- und Hausmärchen*,<sup>224</sup> attraverso l'unione del rigore scientifico e dell'arbitrio individuale in quanto, pur trascrivendo le fiabe raccolte direttamente dalla bocca del popolo e mantenendone il «gusto del popolare, dell'ingenuo, del primitivo»,<sup>225</sup> non rinunciarono ad intervenire personalmente con azioni di integrazione, aggiunta, scelta tra diverse varianti e rielaborazioni. Questo stesso procedimento ibrido contraddistinse la stesura delle *Fiabe italiane*, per la quale Calvino, a partire dal numero considerevole di versioni precedentemente raccolte dai folkloristi, si riservò la libertà di scegliere le migliori proposte, di tradurle dai dialetti per scolorirne il vocabolario troppo ricco e carico, e di compiere integrazioni o sottrazioni nei testi dove ne sentisse la necessità,

---

<sup>221</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>222</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>223</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>224</sup> JACOB GRIMM – WILHELM GRIMM, *Kinder- und Hausmärchen*, cit.

<sup>225</sup> *Id*, *Le fiabe del focolare*, a cura di Giuseppe Cocchiara, Milano, Edizioni CDE, 1996, p. XIV (Wien und Leipzig, 1812).

perseguendo, dunque, nel proprio metodo di lavoro, un equilibrio tra «finalità documentarie e impulsi narrativi».<sup>226</sup>

Attraverso l'unificazione linguistica dei racconti e la loro riunione in un unico corpus, Calvino ebbe dunque il merito di donare unità alle molteplici voci discordanti provenienti dalle diverse regioni d'Italia; come ci ricorda l'autore, infatti, la narrativa fiabesca nel nostro paese si presenta distribuita in modo fortemente disomogeneo. Accanto alle copiose raccolte provenienti da Toscana e Sicilia – in rappresentanza delle quali Calvino ricorda i corpus realizzati rispettivamente da Gherardo Nerucci e Giuseppe Pitrè – abbondante materiale risale alla città di Venezia – le cui fiabe si impregnano dell'atmosfera della città, innestandosi sul tema del mare e del viaggio verso l'Oriente; due ricche raccolte, inoltre, provengono dalla regione Abruzzo – ad opera di Gennaro Finamore e dell'archeologo Antonio De Nino – compensando, invece, la carente produzione originaria del Piemonte, Lombardia, Liguria, Marche, Molise e Umbria.<sup>227</sup>

Pur nella loro specificità linguistica, i racconti provenienti dalle diverse regioni condividono numerosi tratti in comune, caratterizzando, dunque, la fiaba italiana di propri connotati rispetto al resto d'Europa. Influenzata dal mondo germanico, francese e arabo per le regioni del sud, essa si distanzia da queste tradizioni per una prevalenza della tematica amorosa e, viceversa, un'assenza quasi totale dell'atrocità peculiare nei racconti europei; aprendosi agli influssi delle tematiche dei poemetti e dei cantari popolari irradiate, in particolare, dalla Toscana, le fiabe italiane si configurano come «storie che narrano dell'amore

---

<sup>226</sup> SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., p. 86.

<sup>227</sup> Cfr. ITALO Calvino, *Introduzione in Fiabe Italiane*, cit., pp. 7-58.

Per un approfondita conoscenza delle raccolte di fiabe popolari realizzate in Italia, qui riassunte, si consiglia la lettura integrale dell'Introduzione alle *Fiabe italiane* stesa da Calvino stesso, nella quale viene esaminata dettagliatamente ogni regione italiana e la rispettiva produzione in questo campo.



precario», vagabondaggi di «amanti inconoscibili, che si hanno davvero solo nel momento in cui si perdono».<sup>228</sup> Viene dunque a crearsi quella che Susanna Barsotti definisce «un' osmosi tra fiaba ed epopea cavalleresca», per la quale il sostrato pagano del fiabesco viene a fondersi con l'etica feudale e le peculiarità del mondo medievale.<sup>229</sup> Inoltre, da un punto di vista espressivo, allo stile della tradizione germanica definito da Giuseppe Cocchiara «vivo, drammatico, pieno di colore»,<sup>230</sup> si contrappone la lezione italiana caratterizzata, come rilevato da Calvino, dalle qualità di «grazia, spirito, sinteticità di disegno».<sup>231</sup>

Un connotato ulteriore del folklore narrativo italiano è costituito dal punto di partenza realistico di molti racconti, in modo particolare per la regione siciliana, dove lo scenario di sviluppo del fantastico si intride della miseria, della fame e delle privazioni tipiche dell'universo contadino, generando, in questo modo, un vivace contrasto con l'opulenza del mondo regale e la sontuosità del sovrannaturale. Come ci ricorda Calvino, questo specifico avvio realistico della fiaba italiana non rappresenta un semplice motivo di apertura ma, in antitesi con il successivo sviluppo fantastico, costituisce un «trampolino per il salto nel meraviglioso».<sup>232</sup>

Nella conseguente constatazione che «le fiabe sono vere»,<sup>233</sup> risiede l'adesione di Calvino al mondo del fiabesco, nel cui realismo di fondo e dei problemi affrontati egli intravede non un'antinomia tra realtà e fantasia ma, viceversa, la possibilità di servirsi di quest'ultima come strumento per indagare e interpretare il reale, nella convinzione che, come espresso da

---

<sup>228</sup> ITALO CALVINO, *Fiabe italiane*, cit., p. 51.

<sup>229</sup> SUSANNA BARSOTTI, *Le storie usate*, cit., p. 94.

<sup>230</sup> JACOB GRIMM – WILHELM GRIMM, *Le fiabe del focolare*, cit., p. XII.

<sup>231</sup> ITALO CALVINO, *Fiabe italiane*, cit., p. 14.

<sup>232</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>233</sup> *Ivi*, p. 15.

Rodari, «le fiabe non allontanano dalla realtà: la osservano e la rappresentano da un particolare e liberissimo punto di vista».<sup>234</sup>

Questa caratteristica, tuttavia, non rappresenta la sola motivazione valida che convinse Calvino ad intraprendere il lungo viaggio nel mondo contemporaneamente reale e irreale del fiabesco, dalla cui natura «tentacolare» e «aracnoidea» egli, come ci racconta, fu catturato in maniera imprevista.<sup>235</sup> Quando, infatti, dopo circa trent'anni dalla pubblicazione delle *Fiabe italiane*, l'autore raccolse nella stesura delle *Lezioni americane* i valori che indirizzarono le scelte letterarie e stilistiche della sua intera produzione, egli offrì l'occasione per indagare e spiegare le motivazioni che devono averlo legato così intimamente al mondo della fiaba; in particolare, leggendo il fiabesco alla luce delle *Lezioni* calviniane, troveremo nei principi di 'leggerezza', 'rapidità' e 'visibilità' i cardini portanti della fiaba, non solo italiana.

Per quanto riguarda il concetto di 'visibilità', abbiamo avuto modo di approfondirne il significato nel paragrafo riguardante il valore della *visual literacy*, nel quale proprio un testo di Calvino è stato assunto come emblema del potere comunicativo delle immagini e del processo immaginativo provocato dalla lettura.

Accanto alla 'visibilità', dunque, nella fiaba lo scrittore riconosce l'essenza della 'leggerezza' intesa come «sottrazione di peso»<sup>236</sup> non solo alle strutture del racconto, ma anche al linguaggio, alle figure e ai luoghi; tramite il fantastico, essa regala quella «agilità scattante e tagliente»<sup>237</sup> che permette al lettore di elevarsi sopra il peso del mondo e la pietrificazione del quotidiano, attraverso quel salto dal trampolino del meraviglioso che

---

<sup>234</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p. 119.

<sup>235</sup> Cfr. ITALO CALVINO, *Fiabe italiane*, cit., p. 13.

<sup>236</sup> ID., *Saggi 1945-1985*, cit., p. 631.

<sup>237</sup> *Idem*.

garantisce la possibilità di elevarsi ed osservare la realtà da un'altra prospettiva, come simboleggiato da Calvino attraverso la metafora dei sandali alati di Perseo;<sup>238</sup> in questi termini, la predilezione dello scrittore per il genere fiabesco si configura come una netta dichiarazione di rifiuto della realtà moderna, del mondo reale e contemporaneo, dal quale fuggire tramite le ali della fantasia.

Una seconda motivazione risiede, invece, nella propensione di Calvino per forme di racconto brevi, corrispondenti nella loro struttura al principio di 'rapidità'; come dichiarato dall'autore stesso, egli fu attratto, in particolar modo, dai *folktales* e *fairytale*s per «interesse stilistico strutturale e per l'economia, il ritmo, la logica essenziale con cui sono raccontate».<sup>239</sup>

Nella fiaba, infatti, si verifica un collegamento magnetico tra avvenimenti, persone e oggetti magici, in virtù del quale la narrazione si configura come un «un disegno a zigzag che corrisponde a un movimento senza sosta»,<sup>240</sup> in una «battaglia contro il tempo»<sup>241</sup> incentrata sull'azione e sul dialogo a scapito di ogni rallentamento dell'intreccio.

Molteplici, dunque, sono le motivazioni che indussero Calvino ad intraprendere quest'opera di recupero del fiabesco nel nostro paese, convincendolo della necessità di condurre la fiaba in direzione del nuovo millennio, consapevole che, nonostante la sua natura primitiva e l'arcaicità delle origini, essa, intramontabile nel suo lungo cammino storico, ha ancora molto da dirci e da offrire alla nostra e alle future generazioni di lettori.

---

<sup>238</sup> *Ivi*, p. 632.

<sup>239</sup> *Ivi*, p. 660.

<sup>240</sup> *Idem*.

<sup>241</sup> *Ivi*, p. 661.

### III.6 Conclusione del viaggio nel mondo infantile: la lettura e i bambini di oggi

Sarebbe impensabile concludere la nostra esplorazione nel labirintico cosmo infantile senza compiere una necessaria attualizzazione degli aspetti coinvolti nell'indagine. Abbiamo, infatti, perorato la causa della validità della lettura elevata a indispensabile strumento di crescita fin dai primi anni di vita e impareggiabile mezzo di rafforzamento dell'identità infantile nel corso dello sviluppo, e nel dimostrare questo ci siamo avvalsi innanzitutto dell'apporto che le scienze psicologiche, pedagogiche e linguistiche offrirono allo studio approfondito della personalità del bambino a partire dal secolo scorso, consapevoli del fatto che non sia proficuo affrontare la letteratura infantile senza una precedente conoscenza dettagliata dell'universo interiore del piccolo lettore stesso. È ora inevitabile, tuttavia, sollevare ulteriori domande che ci aiutino a comprendere come poter applicare queste considerazioni e scoperte sull'infanzia al mondo che oggi ospita i bambini ed è chiamato ad assecondarne le specifiche esigenze.

Quale, dunque, il ruolo assunto dalla lettura nell'educazione moderna, inevitabilmente lontana dai principi pedagogici del secolo passato? Quale, ancora, l'utilità ricoperta dalla fiaba tradizionale per il bambino del nuovo millennio?

«Le forme del mondo cambiano»,<sup>242</sup> scriveva Gianni Rodari negli anni Settanta, e queste evoluzioni influenzano profondamente le modalità di crescita del bambino, il quale oggi si ritrova a vivere in una dimensione totalmente nuova e impensabile anni fa. I mezzi di comunicazione hanno fagocitato la quotidianità, modificando radicalmente la vita di bambini e ragazzi, sollevando nuovi problemi nell'ambito dell'educazione e provocando una metamorfosi tecnologica che non ha risparmiato, inoltre, una revisione nel modo di

---

<sup>242</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p. 25.

raccontare, di scrivere e di leggere. Per questi motivi, se è certo che alle soglie del nuovo millennio cominciò a svilupparsi, come ci ricorda Rodari, un'approfondita «coscienza pedagogica»<sup>243</sup> e di conseguenza un'attenzione sempre maggiore ai problemi pedagogici e didattici e alla letteratura rivolta ai bambini, è pur vero che «la scoperta dei ragazzi è appena cominciata»,<sup>244</sup> in quanto, a causa delle trasformazioni progressive della società, rimane ancora molto da indagare sull'infanzia che oggi appare totalmente nuova e diversa.

Investendo ogni settore del quotidiano, il fenomeno del consumismo è giunto ad intaccare anche l'universo infantile, promuovendo una modalità di vita scandita dal principio della rapidità e dell'istantanea soddisfazione di ogni bisogno e desiderio; come rilevato da Roberto Denti, questa dimensione della velocità ha coinvolto, inoltre, i ritmi di crescita dell'infanzia, causando un «anticipo dei tempi di interesse nel processo di comprensione da parte dei bambini».<sup>245</sup> Per adattarsi a questa forza propulsoria innescata dalle tecnologie, la letteratura stessa ha riformulato le proprie strutture, in funzione di un' accelerazione dei ritmi narrativi e di uno stile rapido e coinvolgente - di cui è emblema il romanzo d'avventura diffusosi con ampia fortuna - per soddisfare, in tal modo, le esigenze di un nuovo pubblico di lettori. Per queste medesime ragioni, risultano modificate le ambientazioni e le stesse metafore di riferimento nella narrativa odierna, nella quale la dimensione tecnologica e distopica rappresenta una tematica centrale.<sup>246</sup>

Occorre precisare, tuttavia, che i cambiamenti coinvolti nell'evoluzione tecnologica del nuovo millennio e le trasformazioni causate della società consumistica influirono sul mondo

---

<sup>243</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>244</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>245</sup> ROBERTO DENTI, *Lasciamoli leggere*, cit., p. 76.

<sup>246</sup> Cfr. SUSANNA BARSOTTI – LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 292.

dell'editoria infantile secondo due opposte direzioni, l'una negativa e l'altra positiva. Bisogna, infatti, riconoscere alla tecnologia, alla scolarizzazione di massa e alla conseguente nascita della letteratura industriale il merito di aver incrementato la disponibilità di libri per bambini, innalzando i livelli di vita e di cultura e allargando, in questo modo, il pubblico di lettori, rendendo il libro alla portata economica di ciascuno. La stessa televisione, spesso demonizzata per la forte concorrenza che crea nei confronti del libro, ha svolto un ruolo chiave per l'unificazione linguistica nazionale, costituendo per il pubblico infantile un'occasione di nutrimento del vocabolario, fungendo essa stessa da linguaggio di immagini in movimento, suoni e parole.

Numerose, inoltre, sono oggi le proposte editoriali rivolte ai più piccoli, i quali, tramite la diffusione di reparti specificatamente rivolti a loro nelle biblioteche pubbliche, hanno conquistato una maggior libertà nella scelta personale delle letture; attraverso racconti seriali, libro – games,<sup>247</sup> sperimentazioni linguistiche, incroci di diversi linguaggi artistici e riscritture di classici del passato, la letteratura infantile perdura nella sua capacità di calamitare a sé bambini di ogni età, rispondendo così a quel «bisogno di storie»<sup>248</sup> che sempre caratterizzerà l'umanità.

Dall'altro lato, tuttavia, questa stessa industrializzazione della letteratura provocò una commercializzazione del libro, a causa della quale l'aspetto economico divenne prevalente rispetto al lato educativo e formativo della lettura, privandola, in tal modo, della sua specifica

---

<sup>247</sup> I libro-games, nati nel mondo anglosassone su imitazione dei giochi di ruolo intorno agli anni Settanta del Novecento, costituiscono un'opera narrativa nella quale al lettore è offerta la possibilità di immedesimarsi istantaneamente nel racconto, essendo coinvolto attivamente nella scelta libera del percorso di lettura da seguire nel testo. Al culmine della loro diffusione tra gli anni Ottanta e Novanta, i libro-games rappresentano oggi un fenomeno in forte diminuzione.

<sup>248</sup> *Ivi*, p. 222.

capacità di relazione intima con il bambino. Significative, in tal senso, le seguenti dichiarazioni dello scrittore Roberto Cotroneo:

I libri sono diventati oggetti casuali, superficiali, lontani [...] Un'ideologia superficiale ha trasformato questo mondo, quello della cultura e della letteratura, in qualcosa di irrilevante, e le librerie in supermercati privi di una logica di qualità.<sup>249</sup>

Non fu esente da questa evoluzione di tendenza nemmeno la fiaba tradizionale, la quale, pur perdurando in virtù delle sue metafore universali ed eterne, si adattò alle nuove forme di narrazione tecnologica perdendo, tuttavia, alcune delle sue caratteristiche essenziali; il pubblico infantile odierno, infatti, è entrato in contatto con il mondo fiabesco principalmente tramite le trasposizioni cinematografiche realizzate dalla Walt Disney Company. Essa, pur avendo avuto il merito di risollevare le sorti della fiaba riavvicinandola al pubblico infantile, fu colpevole dell'aver privato questo genere dei suoi significati più profondi, censurando ogni riferimento alla dimensione della crudeltà, della paura e della sessualità – sulla cui valenza educativa abbiamo a lungo dissertato – a favore della costruzione di un «mondo artefatto»,<sup>250</sup> attraverso narrazioni edulcorate caratterizzate da un buonismo e un moralismo astratti. In riferimento a questa svalutazione del fiabesco, scrisse Susanna Barsotti:

La fiaba è spesso sottoposta a operazioni di annullamento degli ingredienti che ne costituiscono invece la specificità di genere: l'aspetto metaforico e repertuale, il legame stretto con i bisogni e i desideri dell'umano, l'impertinenza, la paura, il viaggio, anche pericoloso, verso l'Altrove, il contatto con i sentimenti più profondi e inconfessabili.<sup>251</sup>

---

<sup>249</sup> ROBERTO COTRONEO, *Se una mattina d'estate un bambino*, cit., p. 154.

<sup>250</sup> ROBERTO DENTI, *Lasciamoli leggere*, cit., p. 148.

<sup>251</sup> SUSANNA BARSOTTI – LORENZO CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 226.

Anche in questa forma trasposta sul grande schermo la fiaba preserva, tuttavia, il proprio ruolo di interlocutore narrativo primario dell'infanzia, espletando oggi la propria efficacia nella società multimediale nell'aiutare il bambino a riordinare quella tempesta di informazioni e sollecitazioni che giungono a lui quotidianamente.

Nella vita del fanciullo contemporaneo variano, dunque, le modalità di lettura - attraverso una metamorfosi progressiva delle strutture, dei linguaggi e delle tematiche - e si modificano, inoltre, i modi di vivere, di pensare e di osservare il mondo secondo prospettive diverse rispetto al secolo passato; quel che appare immutato da tempi immemori, tuttavia, è la garanzia di poter trovare nella lettura un luogo unico di incontro, di ascolto e di dialogo. Nei confronti del libro, infatti, ogni bambino ancora oggi manifesta sentimenti di forte passione e coinvolgimento, sorti dall'insita possibilità per lui di compiere quelle tre operazioni che rendono la lettura un ineguagliabile compagno per la sua giovane vita: 'identificarsi', 'immaginare', 'fantasticare'.<sup>252</sup>

Grazie a queste azioni, se la vita gli apparisse scomoda, egli troverebbe il modo, identificandosi in un racconto, di tramutare il negativo fingendosi diverso, altro da sé; o, ancora, qualora il mondo, nella monotona successione della quotidianità, risultasse troppo pesante da sostenere nella sua pietrificazione, egli sarebbe in grado, attraverso una buona lettura, di fuggire altrove fantasticando e dimenticando il qui e ora, aprendo la propria mente tramite il potere liberatorio dell'immaginazione.

Urge precisare, dunque, che il nostro ruolo educativo nei confronti dell'infanzia, al quale siamo indistintamente chiamati in qualità di adulti, è in continuo divenire, in quanto molto ancora abbiamo da imparare su coloro che rappresentano il futuro della nostra civiltà:

---

<sup>252</sup> Cfr. ROBERTO DENTI, *Lasciamoli leggere*, cit., p. 89.



Il mondo non finisce con noi, non si ferma, non si congela. Possiamo – e questo sarebbe moltissimo – aiutare i figli a compiere le loro esperienze ... dobbiamo accettare che la loro esperienza corregga e critichi la nostra, dobbiamo – se possibile – imparare dalla loro esperienza più di quanto non imparino loro.<sup>253</sup>

Come espresso da queste parole di Rodari, malgrado la pedagogia e la psicologia abbiano compiuto negli ultimi anni grandi passi in avanti nello studio analitico dell'infanzia, permane la convinzione che essa abbia ancora molto da raccontarci, probabilmente più di quanto noi stessi, dall'alto della nostra saggezza, potremmo insegnarle. Si è soliti pensare, infatti, che i bambini, in quanto esseri non autosufficienti, abbiano necessità nella loro vita di un appoggio costante da parte del mondo adulto, come fosse detentore di un sapere supremo da trasmettere, dimenticando, viceversa, che nei piccoli stessi risiede la principale chiave di lettura della realtà, in quanto proprio essi racchiudono le radici della vita e quei valori fondamentali che, crescendo, cadono nell'oblio.

Instillare fin dai primi anni di vita il seme della passione per la lettura nella mente del bambino, incoraggiare quell'incontro sacro con il libro e adoperarsi perché questo sodalizio continui nella sua vita futura, rappresentano azioni che, nella loro semplicità, costituiscono l'eredità più preziosa che noi potremmo donare loro.

Comprendere a fondo la personalità dei bambini, entrare in sintonia con la loro visione del mondo ed essere in grado di cogliere ogni straordinarietà latente in essi, rappresentano, infatti, delle operazioni a noi quasi irrealizzabili pienamente; spesso, dunque, quel che resta da fare è il rinunciare nel vano tentativo di decifrare questo oscuro universo, affidando questo compito ai libri, che più di noi adulti sanno indagare, ascoltare e donare gratuitamente.

---

<sup>253</sup> GIANNI RODARI, *Scuola di fantasia*, cit., p. 17.

## APPENDICE

Si propone, di seguito, una selezione di fotografie, scattate dalla sottoscritta, che catturano la particolarità e unicità della natura di quell'incontro ineguagliabile tra libro e bambino. Le immagini, raccolte con il consenso da parte delle famiglie dei soggetti ritratti, raffigurano bambini e bambine di diverse età e grado di istruzione, intenti nell'atto della lettura di testi di varia natura e in differenti momenti della giornata. Fautori dell'idea che un'immagine valga più di mille parole, si auspica che la lettura visiva che qui si propone possa sintetizzare al meglio l'essenza dell'intero elaborato.

Fig. 1 – Per il lettore adulto, la lettura è divenuta, nei secoli, un atto sempre più individuale e solitario. Viceversa, durante l'infanzia, essa mantiene un valore comunitario, costituendo un momento di condivisione, come in ogni altro gioco, anche tra bambini di diverse età.



Mestre, 2018.

Fig. 2 – Quando il bambino è in età prescolare, la lettura si realizza nella triade libro – mediatore – bambino, nella quale il piccolo ascoltatore ha la possibilità di trattenere a sé l'adulto e di condividere con lui le gioie e le scoperte di questo prezioso attimo.



Mestre, 2019.

Fig. 3 – La lettura è un’attività esplorativa, che coinvolge mente e corpo, donando al bambino la possibilità di allenare i propri sensi attraverso giochi tattili oltre che visivi.



Mestre, 2018.

Fig. 4 – La lettura unisce grandi e piccini. In questa foto, nonno e nipote condividono il piacere di un libro, un momento talmente prezioso e ineguagliabile di fronte al quale anche la televisione rimane spenta.



Treviso, 2019.

Fig. 5 – A ciascuno il proprio libro. Con l'evolversi dell'età ogni bambino potrà trovare la lettura più adatta alle proprie esigenze.



Treviso, 2019.

Fig. 6 – Il piacere della lettura accomuna bambini di ogni età. Poco importa se non sanno leggere, poiché dalle sole immagini del libro essi sono in grado di fantasticare storie meravigliose.



Mestre, 2019.



Fig. 7 – La lettura ci trasporta, spesso, dove non vorremmo andare, ci conduce ad esplorare la nostra coscienza e ad indagare i nostri sentimenti più profondi. Per non rischiare di ferirsi, in questo pericoloso viaggio, meglio allacciare il casco di sicurezza!



Treviso, 2017.

Fig. 8 – La lettura intrattiene in ogni momento della giornata. In questo scatto, tre bambini attendono il dottore trovando nella lettura il passatempo più valido di ogni altro gioco.



Treviso, 2018.

Fig. 9 – Quando un bambino impara a leggere è desideroso di dimostrare le proprie abilità e di condividere il piacere della lettura, di fronte al quale i più piccoli, forse con invidia, appaiono calamitati.



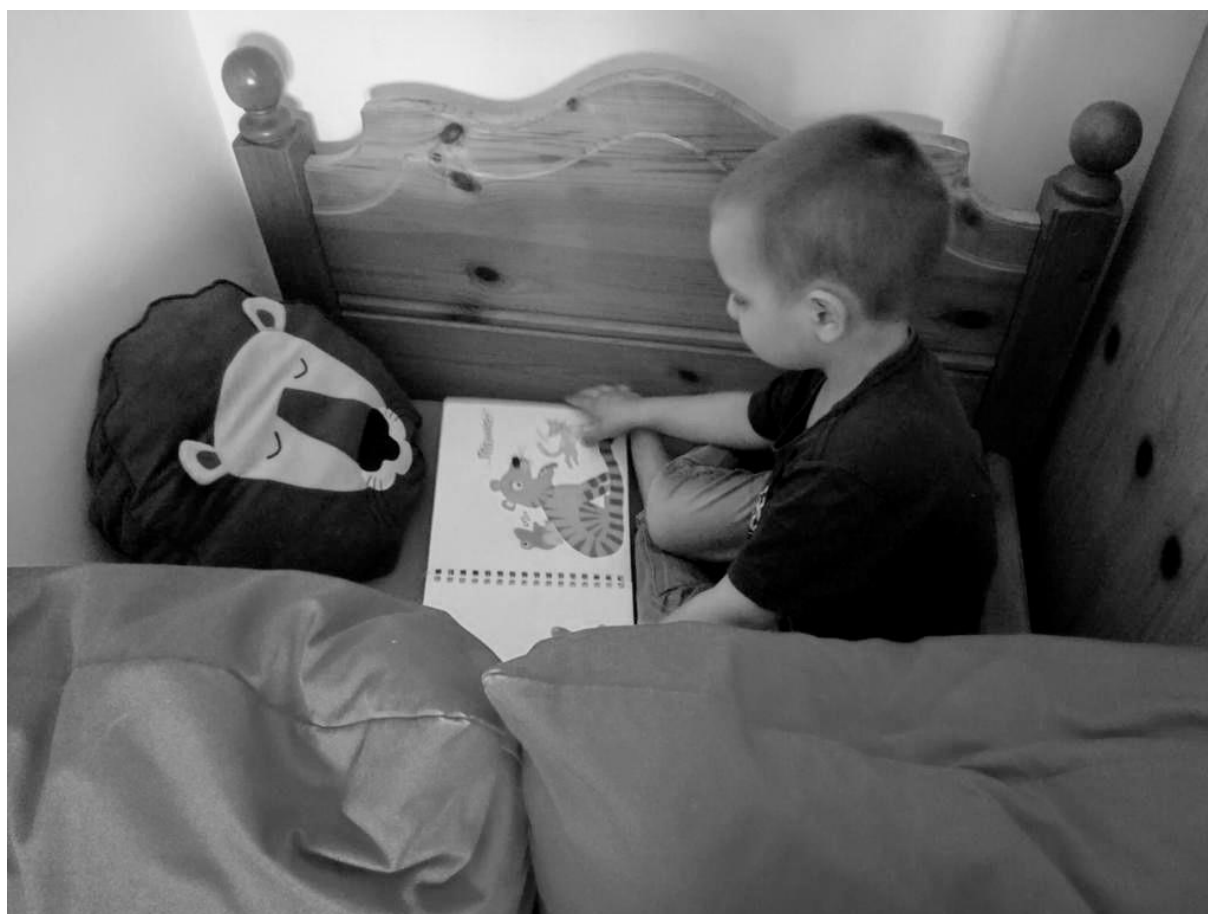
Falcade, 2019.

Fig. 10 – Nella loro infinita curiosità, i bambini sono impegnati in un’ esplorazione costante dei segreti del mondo adulto. In questa foto, due piccoli lettori sono sorpresi a leggere un’enciclopedia della natura, presa in prestito dalla biblioteca di mamma e papà.



Treviso, 2020.

Fig. 11 – Spesso un libro costituisce l'unico compagno da cui il bambino si senta ascoltato e compreso. Nella lettura egli trova un posto sicuro nel quale riversare le proprie preoccupazioni, in silenzio e nascosto da tutto e da tutti.



Treviso, 2018.

Fig. 12 – Al termine della frenesia quotidiana, il bambino, vessato da mille sollecitazioni durante il giorno, trova nella lettura un momento di pace e di tranquillità che lo accompagnerà fino all'ultimo istante.



Mestre, 2017.

Fig. 13 – Comodamente seduto, il bambino in questa foto preferisce godere della compagnia di un buon libro ai mille divertimenti e giochi del giardino di casa.



Treviso, 2020.

Fig. 14 – Se anche non sanno leggere, i bambini si dilettono nell'intrecciare storie a partire dalle immagini, simulando, nella loro mente, racconti e avventure che li trasportino altrove.



Treviso, 2020.



Fig. 15 – Nessuna amicizia è più proficua di quella che nasce tra l’infanzia e la lettura, è un legame vero e intenso, nel quale il libro diviene sostegno, interlocutore, educatore e consigliere per la vita. Per queste ragioni, il bambino sa bene che vale la pena restare alzati fino a tardi per godere fino all’ultimo di questa incredibile esperienza.



Treviso, 2020.

## BIBLIOGRAFIA GENERALE

- **BACCHETTI, FLAVIA** (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013.
- **BARSOTTI, SUSANNA**, *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pizzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Milano, Unicopli, 2006.
- **BARSOTTI, SUSANNA – CANTATORE, LORENZO**, *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.
- **BETTELHEIM, BRUNO**, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, trad. it. di Andrea d'Anna, Milano, Feltrinelli, 1977 (New York 1976).
- **CALVINO, ITALO**, *Saggi 1945-1985*, a cura di Mario Barenghi, Milano, Mondadori, 1995.
- **CAMBI, FRANCO**, *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985.

- **ID.,** *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)* in *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, Firenze, University Press, 2013, pp. 171-175.
- **COTRONEO, ROBERTO,** *Se una mattina d'estate un bambino*, Milano, Frassinelli, 2008.
- **FILIPPETTI, ROBERTO,** *Educare con le fiabe. Andersen, Collodi, Saint-Exupéry, Lewis*, Ravenna, Itaca, 2008.
- **PENNAC, DANIEL,** *Come un romanzo*, trad. it. di Y. Melaouah, Milano, Feltrinelli, 2000 (Parigi, 1992).
- **PROPP, V. J.,** *Morfologia della fiaba*, a cura di Gian Luigi Bravo, Torino, Einaudi, 2000 (Leningrado, 1928).

## BIBLIOGRAFIA DEDICATA ALLA LETTURA

- **APPLEYARD, J. A.**, *Crescere leggendo. L'esperienza della letteratura dall'infanzia all'età adulta*, trad. it. di Edmondo Coccia, Milano, San Paolo, 1994 (Cambridge, 1990).
- **BETTELHEIM, BRUNO – ZELAN, KAREN**, *Imparare a leggere: come affascinare i bambini con le parole*, trad. it. di Andrea d'Anna, Milano, Feltrinelli, 1982 (New York, 1982).
- **CARDARELLO, ROBERTA – CHIANTERA, ANGELA** (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- **DENTI, ROBERTO**, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Torino, Einaudi, 1999.
- **ECO, UMBERTO**, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, La nave di Teseo, 2018 (Cambridge, 1994).
- **ISER, WOLFGANG**, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, trad. it. di R. Granafei e C. Dini, introduzione di C. Segre, Bologna, Il Mulino, 1987 (Lubecca, 1976).

- **NEMESIO, ALDO**, *Il punto di vista vagante del lettore attraverso il testo in Il lettore vagante. La percezione dei testi: letteratura, cinema e web*, Torino, Nuova Trauben, 2015, pp. 22-69.
- **PLEBANI, TIZIANA**, *Il bambino nella storia della lettura. Dalla biblioteca dell'oralità al catalogo delle letture in La scoperta dell'infanzia. Cura, educazione e rappresentazione. Venezia 1750-1930*, a cura di N.M. Filippini e T. Plebani, Venezia, Marsilio, 1999, pp. 167-181.

## OPERE DI RIFERIMENTO

- **CALVINO, ITALO**, *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti da Italo Calvino*, Milano, Mondadori, 1971 (Torino, 1956).
- **ID.**, *Il castello dei destini incrociati*, Milano, Mondadori, 2008 (Torino, 1973).
- **COLLODI, CARLO**, *Le avventure di Pinocchio*, a cura di Roberto Denti, Milano, Edizioni Piemme, 2011 (Firenze, 1883).

- **ECO, UMBERTO**, *La misteriosa fiamma della regina Loana. Romanzo illustrato*, Milano, Bompiani, 2004.
- **LEOPARDI, GIACOMO**, *Canti*, a cura di Fernando Bandini, Milano, Garzanti, 2018 (Napoli, 1835).
- **MONTALE, EUGENIO**, *Ossi di seppia*, a cura di Pietro Cataldi e Floriana d'Amely, Milano, Mondadori, 2018 (Torino, 1925).
- **RODARI, GIANNI**, *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 2010 (Torino, 1973).
- **ID.**, *Favole al telefono*, Torino, Einaudi, 1994 (Torino, 1962).
- **ID.**, *Fiabe e Fantafiabe*, Torino, Einaudi, 2000 (Trieste, 1994).
- **ID.**, *Scuola di fantasia*, a cura di C. De Luca, Torino, Einaudi, 2014 (Roma, 1992).
- **SAINT-EXUPÈRY, ANTOINE DE**, *Il piccolo principe*, trad. it. di Giovanni Zucca, Milano, Mondadori Education, 2015. (New York, 1943).

## SITOGRAFIA

- [https://www.ted.com/talks/patricia\\_kuhl\\_the\\_linguistic\\_genius\\_of\\_babies](https://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies)
- [https://www.ted.com/talks/alison\\_gopnik\\_what\\_do\\_babies\\_think](https://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think)
- <https://www.stateofmind.it/2017/06/piaget-sviluppo-bambino>
- <https://www.ifefromm.it/rivista-psicoanalisi-neofreudiana>
- <https://www.youtube.com/watch?v=P7w8YxDbdiA>