

Letteratura per l'infanzia: una narrazione per immagini

Children's literature: a picture storytelling

PAOLA RICCHIUTI

Children's literature is characterised by a marked interdisciplinarity. Nowadays it regards an ever greater visual component. Actually children's literature, since the beginning, finds its pedagogical value in the integration of word and image to encourage the development of understanding and creativity of children. Nowadays in a multimodal universe words are accompanied by images, sounds, interactions, but formal and up-to-date transformations do not cancel the importance of "classic and traditional stories", that remain a relevant foundation in children's development.

KEYWORDS: INTERDISCIPLINARITY, TEXT, VISUAL LITERACY, EDUCATION, CREATIVE THINKING

Natura interdisciplinare della letteratura per l'infanzia

La letteratura per l'infanzia comprende testi svariati, così come le rappresentazioni e le immagini dell'infanzia di cui narra. Libri e figure coinvolgono bambine e bambini, in un rapporto cui partecipano, in varie modalità e ruoli, le figure adulte implicate nella relazione che si instaura con loro.

Fin dal fondativo connubio di testo per l'età infantile enunciato nella denominazione stessa di "letteratura per l'infanzia" si origina la problematicità di una convivenza che stimola approcci interpretativi tanto avvincenti quanto differenti tra gli studiosi di una disciplina che vive contemporaneamente più vite¹.

Il panorama della ricerca e della critica testuale dedicata alla letteratura per l'infanzia, in ambito nazionale e internazionale, evidenzia una forte tensione da parte degli studiosi ad interrogarsi intorno all'identità e alla sostanzialità epistemologica della disciplina².

L'ambito di tale letteratura è indubbiamente interdisciplinare ed anche per questo origina possibilità di definizioni complesse e problematiche³. In esso infatti si trovano a convivere ed interagire saperi disciplinari diversi, mutevoli, che ne costituiscono il carattere di "sistema sempre aperto", difficile ad essere "contenuto" in un'unica determinata definizione.

Proprio l'avvalersi di un approccio storiografico plurifattoriale ha saputo cogliere le risorse fondamentali di ricerca, e di delineazione del campo da considerare, nel dialogo

tra l'indagine storico-educativa, letteraria, delle arti figurative e degli studi comunicazionali⁴.

Una letteratura, dunque, che presenta ancora ampi spazi per essere indagata e praticata, che utilizza una relativamente semplice strumentazione formale che, alla luce di arbitrari e superficiali paragoni, può emarginarla dallo spazio critico usato per approfondire il patrimonio e i testi "adulti". Ma proprio perché strutturalmente più semplice di questi ultimi, rivela meglio i meccanismi culturali e ideologici che la connotano e le persistenze dell'immaginario collettivo che tramanda. Nella letteratura per l'infanzia trovano luogo tradizioni ataviche, leggende, rituali che, data la dimensione fantastica in cui possono essere immersi, si rinnovano e si trasformano seguendo i tempi in cui vengono riformulate. Essa rappresenta oggi uno dei pochi mezzi avvincenti con cui l'adulto può relazionarsi educativamente con i più giovani, in un costruttivo coinvolgimento di diletto per entrambe le parti, che permette al primo di rievocare la propria esperienza, con il suo sistema di valori, e ai secondi di confrontarsi con esso, in relazione – però – al sempre mutato contesto in cui si trovano.

La semplicità che connota tale produzione è in realtà molto complessa da perseguire, dato che l'essenziale e il semplice, quando non è superficiale, prevedono una scarnificazione di sovrastrutture delle menti adulte che spesso anebbianò gli impianti fondamentali dei meccanismi di relazione nel mondo.

Emy Beseghi, nel saggio *Il giardino e il labirinto*⁵, rivendica a Faeti e alla "scuola bolognese" il merito di avere inaugurato in Italia un filone di ricerca destinato a innovare profondamente gli studi del settore: l'immaginario veicolato ed evocato dalla letteratura per l'infanzia e la gioventù è indagato a partire da una prospettiva squisitamente pedagogica, per il cui approfondimento sono utilizzati, quali indispensabili strumenti di analisi e di decifrazione, i contributi offerti da altre discipline (prime fra tutte la storia della letteratura, la storia e la critica dei generi letterari, la filosofia del linguaggio, la linguistica, la storia della pittura e dell'illustrazione), di volta in volta attivate e messe in campo per lumeggiare i molteplici aspetti di quel complesso "congegno" costituito dai testi per l'infanzia.

Il fatto che la produzione per l'infanzia, poi, si definisca come "letteratura" significa anche poter fare riferimento a un *corpus* di opere – accomunate dall'immagine creata dalla fantasia che esse suscitano, anche se non necessariamente vincolata ai soli libri illustrati – che, nella varietà dei temi e dei generi, sono connotate da una scrittura che, pur di qualità estremamente diversificata, possiede segni di autonomia, di libertà creativa e manifesta quindi la presenza della responsabilità autoriale⁶. E, accanto alla scrittura, la stessa originalità e personalità autoriale si attesta per le immagini che coesistono con il testo scritto.

Pensare per immagini

Accanto al pensiero logico-verbale, lineare e sequenziale, caratterizzante le discipline scientifiche, costruito su ragionamenti coerenti e rigorosi, si è sviluppato nella storia dell'uomo, con tempi e modalità più distesi e rallentati, il pensare per immagini, luogo privilegiato di riflessione delle tradizionali discipline vocate all'espressione artistica e creativa. Questa forma di pensiero si nutre di analogie, metafore, associazioni visive, girotondi ermeneutici ed impertinenti⁷ ed è spazio fecondissimo per alimentare il pensiero narrativo.

Le illustrazioni nei libri per l'infanzia sono associazioni visive esplicite, non sono affatto puro abbellimento o cornice del testo, ma ne costituiscono un apparato che lavora insieme alle parole per veicolare o accentuare dettagli, sensazioni, ritmi, atmosfere, piste di lettura, suggestioni. «Due binari, la parola e l'immagine, che narrano all'unisono una storia che verrebbe meno senza uno dei due elementi»⁸.

Quando si affronta un problema, di qualsiasi natura esso sia, con un approccio logico, "verticale", lineare e sequenziale si ottengono risultati logicamente corretti, ma che, essendo già implicitamente compresi nell'esposizione del problema stesso, non sono immediatamente originali e creativi; anzi, il convergere *ad unum* di tali risultati ne rappresenta l'efficacia e la coerente bontà. Ma quando entra in gioco il pensiero per immagini spesso le soluzioni divergono, assumono forme distanti fra loro eppure comunque valide e vere; il risultato è variegato e per questo soddisfacente⁹. Uno dei primari obiettivi educativi consiste nel far scaturire situazioni in cui bambini e ragazzi possano creare loro idee ricreando stimoli e spunti offerti loro¹⁰. In tal senso il pensare per immagini è un procedimento che è garanzia di sprone creativo.

La nostra contemporaneità, ormai indissolubilmente legata alla tecnologia, ci induce a ricavare informazioni e dati da immagini piuttosto che da testi scritti, e i bambini, in quanto individui a pieno titolo inseriti nella società, non sono esenti da questa continua sollecitazione visiva.

Come sottolineano Trisciuzzi e Forni, le narrazioni oggi sono parte di un universo massmediatico costituito da una complessa rete di contaminazioni, rimandi, adattamenti, rifacimenti, simboli ricorrenti e nuove strategie di *storytelling*¹¹. «Ogni medium offre il proprio contributo, formale e contenutistico, nel dipanare storie e va quindi a offrire potenzialità sempre nuove che spaziano dalla carta al digitale. L'evoluzione è ancora in corso e nuovi modi di narrare si stanno sviluppando, andando

ad ampliare sempre più le possibilità narrative tanto per l'infanzia, quanto per l'età adulta»¹².

Oggi infatti l'interattività si sviluppa in molteplici e svariati campi e non ne sono immuni nemmeno le narrazioni. Nascono *app* che rivelano un nuovo modo per interagire con la narrazione stessa fin dalla prima infanzia. Nelle *app* cade il predominio della parola scritta a favore di una interazione tramite *touchscreen* che rende la lettura dinamica e nelle mani di chi legge¹³. In questo caso, l'intervento della voce narrante sostituisce la parola scritta, portando ad un ascolto immediato che fa della percezione uditiva una sinestesia istantanea con la percezione visiva. Ovviamente queste soluzioni multimediali, con narrazioni poco o molto interattive, possono essere semplici intrattenimenti oppure veicolare storie vere e proprie, con una certa complessità di svolgimento¹⁴.

Altra forma di interazione proposta al fruitore che si accosta alla lettura è quella dei libri-*game* che richiedono una scelta – sia consapevole sia casuale – tra alternative offerte nella storia. Ciò induce diversi sviluppi e finali della narrazione, di successo o di insuccesso¹⁵. Il lettore diventa così fattivo autore della storia che ha scelto e dell'esito che ne consegue.

Una variante di libri-*game* esiste anche in versione digitale, accanto ai veri e propri video-giochi dove un canovaccio narrativo consente al fruitore di "entrare" nella storia, spesso ispirata a miti, leggende, narrazioni note e diffuse, e di condurre le proprie iniziative, immedesimandosi in un personaggio-protagonista.

Resta la constatazione che dunque il rimando a narrazioni "tradizionali" sia sempre presente, anche negli sviluppi più contemporanei delle forme narrative per l'infanzia, e l'immagine, per il bambino di oggi, sia *fondamentale*.

Nell'educazione infantile in realtà è sempre stato presente il mezzo visivo: il libro illustrato è per eccellenza dei bambini e per i bambini. A partire da Comenius che nel 1658 pubblica *l'Orbis sensualium pictus*, primo libro di testo scolastico dove le immagini rivestono una funzione essenziale come sussidio per l'apprendimento¹⁶. Qui già si stabilisce un rapporto inscindibile tra immagine e testo scritto, essendo Comenio consapevole di quanto la rappresentazione figurativa fosse uno strumento didattico ed educativo indispensabile¹⁷.

Un discorso a sé stante va poi formulato per la categoria dei *silent books*, i cosiddetti "libri silenti" (altrimenti detti *wordless picturebook*). Essi sono dei particolari albi illustrati, privi di testo, che spesso (ed erroneamente) vengono messi in secondo piano rispetto a libri che, al contrario, includono una componente scritta. Essi però hanno il pregio di porsi come "universali" alla comprensione, oltre le varie espressioni linguistiche, e lasciano al lettore tutta la creatività di costruzione della storia

rappresentata attraverso il “riempimento” del silenzio della parola scritta. I libri senza parole sono paradossalmente in grado di stimolare anche l’apprendimento linguistico, sia attraverso la meraviglia espressa verbalmente dal bambino sia attraverso l’ascolto verso la parola esplicativa dell’adulto che accompagna la “lettura” del bambino¹⁸.

Un altro tipo di produzione per l’infanzia costituita prevalentemente da immagini e quella dei *Wimmelbücher*: il termine composto tedesco associa il libro (*buch*) al verbo *wimmeln* che significa “pullulare, brulicare”. Essi sono in senso stretto “libri brulicanti” di oggetti, personaggi, dettagli¹⁹. Sono in grande formato e le illustrazioni riempiono spesso lo spazio di una doppia pagina sortendo meraviglia ed anche una certa “confusione” iniziale che si sbroglia man mano, quando il bambino si sofferma sui singoli particolari e riconosce ambientazioni ed oggetti.

Queste citate tipologie di libri sono sostanzialmente “multimedia” *in nuce*, invitano il bambino ad essere indipendente nello sfogliare il libro, nel provare anche, nel caso dei *pop-up*, a sperimentare materialmente un processo mentale e motorio, ripiegando le figurine che spuntano esili dalla pagina di carta²⁰; l’immagine ritagliata nella carta assume semplici ripetitivi movimenti nell’apertura e nella chiusura del libro – come il movimento nei primi fotogrammi o dei “taccuini in movimento” – e diventa viva; il bambino può addirittura ascoltare piccole melodie, nel caso di esemplari di libri con annessi *carillon*, nel toccare il materiale-libro e nel seguire col dito i contorni delle figure: ciò viene sottolineato dall’esclamazione e dalla parola di sorpresa del bambino e dalle parole degli adulti che lo sollecitano alla scoperta del nuovo. Un libro è uno stimolo insuperabile per conoscere.

La tecnologia oggi riversa miriadi di immagini con impatti ed esiti differenti sui più piccoli: ovviamente per riuscire ad interpretare un’immagine, oltre a guardarla, il bambino ne deve saper cogliere il valore rappresentativo. Lo scarto tra realtà e imitazione di essa presuppone un processo cognitivo complesso, che il bambino elabora tanto meglio quanto maggiore è la quantità di immagini diverse che ha a disposizione e che può analizzare²¹.

Gli studi della psicologa Ellen Handler Spitz²² riguardano i possibili effetti di una sovraesposizione alle immagini in età infantile. La sua tesi è che i bambini, ricevendo passivamente una grande quantità di immagini che si susseguono vorticosamente, non abbiano il tempo e gli strumenti per elaborare le informazioni che vengono loro somministrate, ma anche che, in questo sconfinato deposito di immagini che è la nostra epoca, ci sia tanto materiale che può essere utilizzato in maniera costruttiva. La condizione necessaria è sempre la stessa: il tempo.

Proprio il tempo è il portato specifico della letteratura che richiede una giusta lentezza: mi piace personalmente definire la modalità di questo approccio “ponderatezza

inconsapevole”, poiché il rallentarsi del tempo necessario alla comprensione e decifrazione fornisce, inconsapevolmente appunto, una misura valutativa critica che è indispensabile per metabolizzare i messaggi trasmessi dal testo, mentre l’immagine tecnologica di per sé oggi non offre questa opportunità poiché tutto si consuma in brevità di scorrimento. Pensiero critico e riflessione articolata stimolano linguaggio e memoria, ma questi necessitano di tempi di rielaborazione che la tecnologia – intrinsecamente? – inibisce.

L’obiezione potrebbe essere quella di una presunta staticità di fruizione letteraria a fronte di un movimento veloce e dinamico delle immagini. Ma anche la letteratura, il libro stesso generano il movimento dello scorrere delle pagine ed anzi, permette anche, oltre alla fruizione di un piacevole presente, il recupero del tempo trascorso nello svolgere a ritroso le pagine stesse.

L’illustrazione, dunque, di qualità, non sostituisce la parola, ma le è, anzi, di supporto, a volte si fonde con essa, aiuta il lettore a diventare attivo e critico, in grado di plasmare il proprio mondo e di sviluppare una profondità interpersonale²³.

La realtà del libro aiuta a dare consistenza ai nostri pensieri e, di conseguenza, anche alla nostra personalità: un bambino che legge ed interpreta immagini è un bambino che sa pensare da solo e che, un domani, sarà un adulto consapevole. E questa consapevolezza non si limita alla sfera cognitiva, ma coinvolge anche quella dell’affettività e delle relazioni *interpersonali* ed *intrapersonali* ²⁴.

La narrazione visiva nelle opere di letteratura per l’infanzia, infatti, favorisce nei bambini la consapevolezza di sé e di quanto li attornia, migliora l’attitudine all’osservazione e, attraverso il “sentimento dello stupore” di fronte ad ogni nuova conquista, incoraggia un ulteriore divertito coinvolgimento, ad esempio, nella lettura e nell’interpretazione di una storia che invita a cercarne altre in un *continuum* di crescita.

Le narrazioni figurative, in particolare quelle visivamente ben orchestrate, sono capaci di sporgere dal flusso percettivo quotidiano e promuovere un concreto “investimento intenzionale-intersoggettivo” con l’oggetto narrato²⁵.

Si tratta di una questione educativa particolarmente delicata dal momento che le giovani generazioni, immerse quotidianamente in un flusso continuo di immagini e sollecitazioni visive, non sempre dispongono di adeguati strumenti per lo scernimento critico-visivo.

La “letteratura visuale”

Il sistema di testi con figure o di figure con testi si presenta come un rapporto privilegiato, per certi aspetti indisgiungibile²⁶. Questa relazione, consolidatasi nel corso della storia dell’arte e dell’editoria, è particolarmente evidente, sia quando l’immagine riprodotta si fa discorso in senso proprio, ossia testo visivo, sia quando, accanto ai testi, l’illustrazione si fa elemento chiave del peritesto editoriale.

Oggi la preponderante importanza dell’immagine, associata ad una sua enorme facilità di ideazione e riproduzione, da un lato nasconde l’autorialità della stessa in una miriade di immagini, ma dall’altro, e soprattutto nel caso del connubio con la narrazione per l’infanzia, porta l’autorialità dell’immagine ad un valore alto, in certi casi quasi pari a quella della parola.

L’illustrazione comunque costituisce uno stimolo propulsivo alla lettura, anche se affianca o segue la parola scritta, e in un rapporto che non è mai subalterno al testo; essa è in grado di condurre una narrazione nel proprio codice comunicativo, nel suo specifico ruolo²⁷.

Nonostante questa specificità, le figure raramente hanno goduto di significative attenzioni negli ambienti scolastici.

Roberto Farnè, nel suo studio dedicato all’iconologia didattica, si sofferma sulle carenze formative patite dalle narrazioni figurali a scuola: esse, essendo legate ad un’esperienza sensoriale che produce piacere (il piacere visivo), mal si confanno ad un *setting* didattico improntato alla sfera del dovere. La presunta capacità del soggetto di porsi, inizialmente, in dialogo con le immagini in maniera diretta, autonoma, senza l’acquisizione di un alfabeto, ha alimentato una falsa credenza circa i reali fabbisogni formativi di alfabetizzazione visiva di un soggetto, dal momento che l’immagine sembra, di primo acchito, non imporre nulla al proprio lettore, né una grammatica né una sintassi visiva, lasciandolo libero di trovare (creare) i propri significati²⁸.

Oggi tale rotta viene progressivamente invertita, in nome di una centralità del bambino come persona in ogni progettazione educativa che debba mirare allo sviluppo di una completezza di crescita armonica del soggetto, consapevole su più piani funzionali.

Questa attenzione educativa deve essere incrementata nel tempo, specialmente nella nostra società, in cui il potere indiscutibile della comunicazione visiva rischia di “sommargere” il bambino, privandolo dell’esercizio di una sua consapevolezza critica.

Sviluppare appropriate competenze di lettura della *visual literacy* è un’impellenza educativa. Certamente non sempre l’interpretazione di un’immagine richiede competenze specifiche, in quanto essa si offre direttamente e può essere decodificata anche senza la padronanza di un apposito codice, ma nei bambini la formazione di

efficaci competenze di lettura di *visual literacy* è sempre accompagnata da una mediazione critico-interpretativa. La fruizione autonoma dell'immagine in un bambino non è in grado di discriminare, interpretare, riutilizzare creativamente le competenze comunque sviluppate, sia nell'approccio con testi e narrazioni visive sia nel comunicare agli altri quanto personalmente rielaborato²⁹.

Guardare e leggere le figure è, dunque, pratica educativa che andrebbe sollecitata quotidianamente, insieme alla lettura, appunto. Nei primi anni di vita, il bambino impara a conoscere il mondo attraverso la percezione sensoriale: oltre all'interazione con le persone, gli oggetti e l'ambiente in cui vive, altri elementi concorrono a costruire il suo patrimonio visivo: televisione, videogiochi, *tablets*, cinema ma anche, più intrusivamente, pubblicità, cartellonistica, *dépliant*, riviste illustrate³⁰.

Tuttavia, per alcuni bambini, la prima vera occasione di posare lo sguardo e l'attenzione estetica su immagini di qualità è forse proprio offerta dall'albo illustrato. Questa riflessione ci porta, dunque, a ritenere la letteratura per l'infanzia e le sue narrazioni visive un'ottima risorsa per favorire sia lo sviluppo di appropriate competenze di alfabetizzazione critico-visiva sia la formazione di una particolare sensibilità estetico-artistica³¹.

L'albo illustrato è costituito dalla coesistenza "integrata" di testo e figure ed una grammatica visiva specifica presiede alla sua "impaginazione", poiché spesso le parole si sganciano dalla abitudinaria veste grafica di offrirsi in righe orizzontali, ma assumono andamenti e versi inaspettati, spezzandosi, accorciandosi, allungandosi, in modo elastico secondo l'esigenza dell'immagine.

Pur non essendo definibile come una vera e propria galleria d'arte, l'albo illustrato sovente rappresenta anche il primo vero contatto del bambino con l'arte e la cultura visiva³².

Il valore "unitario" della narrazione

Accettare il rischio di porre al centro del discorso educativo il testo letterario alla stessa stregua dell'immagine se da un lato risulta un'operazione un po' sfuggente per essere definita con contorno netto, dall'altro lato permette di cercare un bilanciamento tra contenuto, che non è dato semplicemente dalla narrazione che scaturisce solo dalla parola scritta ma anche dalla sintesi figurativa, e forma, che non è solo "stile di scrittura" ma anche "stile di immagine": dalla sinergia di entrambe emerge il messaggio educativo del testo nella sua complessità. Il termine "forma", nel suo significato originario latino di

“linea perimetrale di un contenuto di bellezza”, acquisisce così pienezza di senso, espressione di un valore che non è solo estetico.

Le valenze educative non sono, infatti, individuabili banalmente nell’intreccio narrativo ma molto di più nel modo in cui sono espresse, nelle sfumature linguistiche, nelle costruzioni sintattiche cesellate, nelle figure retoriche che velano e svelano mondi sotterranei, sfuggenti, icastici e dunque di grande impatto comunicativo sul lettore. La parola, e la parola narrativa e poetica soprattutto, sempre evoca l’immagine. Da qui sortisce la peculiarità educativa del testo, della parola che assume forma di immagine e dell’immagine che assume forma di parola. Il testo letterario, nella propria natura, suggerisce e non dice, rappresenta e non descrive, evoca e non definisce, si somma con il testo visivo aggiungendosi all’immagine ed assorbendone alcuni tratti e riesce così a promuovere un modo speciale e unico nel porsi in relazione con il lettore.

Andrea Gentile³³ sottolinea come solo con i collegamenti “verticali” di similitudine e analogia possa scaturire un processo mentale che mette in evidenza la simultaneità dei fenomeni che si attuano su piani diversi, permettendo che nuove informazioni penetrino direttamente nel campo della nostra coscienza ad arricchire la nostra consapevolezza. Essere consapevoli significa “sapere contemporaneamente”, sapere in uno stesso tempo ciò che riguarda molteplici aspetti. Come forma e contenuto, parola e immagine. Nella corretta coesistenzialità di contenuto e di forma, il testo letterario che include nella sua forma anche l’immagine custodisce un’eccedenza di senso ovvero, se interrogato, mostra i molti significati riposti tra le proprie pieghe che il lettore può “leggere”, nel senso etimologico di raccogliere ovvero di cogliere e quindi di scegliere. È dunque salvaguardato un incontro di libertà che rende ricca al tempo stesso la relazione tra testo e lettore³⁴.

Vi è la libertà dell’opera (e così pure dell’atto creativo del suo autore) che mette a disposizione una ricchezza costitutiva e la libertà del lettore che liberamente si può inoltrare nei boschi narrativi del testo per penetrarne i plurimi significati e valori. Se la ricchezza consiste nel poter attivare spazi non conclusi di conoscenza³⁵.

Conclusioni

È indubbio il ruolo insostituibile del libro e della lettura nella *bildung* della persona e dalla consapevolezza che il tecnicismo imperante e la rivoluzione informatica in atto necessitano di un correttivo in direzione culturale e umanistica, così come è certamente utile, talora sorprendente, adeguarsi invece di opporsi alla tecnologia, fonte indubbia di inaspettate risorse.

L'umanesimo culturale è fondatore della prospettiva di una civiltà del dialogo (non a caso il dialogo nasce come genere letterario dal cuore stesso dell'umanesimo su fondamenti classici) ed è portatore di un criterio di verità effettivamente universale: va incoraggiato e promosso tutto ciò che unifica il genere umano e che salvaguarda le differenze accettandole come ricchezza e interna dialettica di un'umanità unificata. Rinunciare al libro, alla lettura e alla letteratura, intesa come disciplina che risponde a molte istanze educative del nostro tempo, perché insidiata dall'imperversare tecnologico e dalla comunicazione televisiva ed elettronica, significherebbe smarrire idealità e valori, e con essi conquiste, testimonianze, creazioni della fantasia e dell'ingegno umano, significherebbe smarrire il nucleo vitale della tradizione stessa da cui proveniamo, quella dell'umanesimo, che porta in sé, già nel nome, il concetto e la prospettiva dell'unico universale che ci è concesso: quello del genere umano e della socialità che esso presuppone³⁶.

Se il portato speciale della civiltà dell'umanesimo è stato il dialogo, esso si intende certamente fra più culture ma anche fra più discipline. Quella della parola e quella dell'immagine dialogano costruttivamente nella "umanistica" letteratura per l'infanzia. E nella nuova dimensione multimediale, al di là del mezzo tecnologico, comunque sopravvivono come materiale basilico le storie della tradizione, che trasmettono gli eterni sentimenti umani. Anche le storie digitali si sostanziano di "quel nulla che è tutto" – come diceva Pessoa – che è il mito, il racconto primo dell'umanità. Dunque è importante sottolineare e far emergere questa verità di fondo, ogni volta che si "inneggia" alla modernità e alla originalità del mezzo multimediale.

Ci preme infine ribadire infine l'importanza nella formazione della persona nelle opere che rientrano nella letteratura per l'infanzia, molte delle quali sono ormai dei classici. Esse sono garanti – nelle loro espressioni migliori – della formazione integrale e multidimensionale della persona, della trasmissione di solidi orientamenti etico-valoriali e di modalità di ragionamento sequenziale e procedurale.

Il segno grafico stesso, persino quello alfabetico, nella sua dimensione estetica, è "immagine" e nella letteratura per l'infanzia questo si integra con altri tipi d'immagine che consentono una narrazione più completa, coinvolgente.

La lettura non è mai passiva: è sempre attiva poiché impegna nel guardare, ascoltare, interpretare. Il lettore deve essere, e di fatto è, parte agente in quel "movimento di parole" che dà vita alla narrazione, che porta in quell'altrove che è la realtà di cui tratta l'opera. Il lettore, in tale prospettiva, «non è un semplice consumatore, ma produttore: la lettura è in qualche modo riscrittura, attivazione – diversificata da soggetto a soggetto e anche in uno stesso lettore, in momenti diversi e a fruizioni successive – dei molteplici significati sottesi all'opera letteraria»³⁷.

Ma solo l'insieme unitario della parola con l'immagine, nella sua unicità, nel senso del latino *unus*, cioè unico e solo, costituisce la peculiarità di una letteratura per l'infanzia piena di valore pedagogico veicolato da una stretta relazione con l'immaginario, per autore e lettore, per adulto e bambino.

PAOLA RICCHIUTI
University of Bergamo

¹ R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2003; S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.

² S. Fava, *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia* in S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., pp. 403-420; S. Fava, *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia*, «Pedagogia Oggi», XVIII, 1 (2020), pp. 99-111; M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa*, «Pedagogia Oggi», XVIII, 2 (2020), pp. 199-210; Ead., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Franco Angeli, Milano 2016; A. Antoniazzi (a cura di), *Scrivere, leggere, raccontare. La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, Franco Angeli, Milano 2019.

³ E. Beseghi, *La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia*, in E. Beseghi, G. Grilli, *La letteratura invisibile*, Carocci, Roma, 2011, pp. 59-86.

⁴ A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia allo specchio. Aspetti del dibattito sullo statuto epistemologico di un sapere complesso*, in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, pp. 87-96; M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa*, «Pedagogia oggi», XVIII, 2 (2020), pp. 199-210; Fava S., *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia*, «Pedagogia Oggi», XVIII, 1 (2020), pp. 99-111; M.T. Trisciuzzi (a cura di), *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*, ETS, Pisa 2020.

⁵ E. Beseghi, *Il giardino e il labirinto*, in Id., *La cattedra di Peter*, Li.B.eR., Campi Bisenzio 1996.

⁶ E. Deghenghi, *Il ruolo del libro e della lettura nella Bildung della persona: i classici della letteratura per l'infanzia. Prima esperienza letteraria e prima finestra sul mondo*, «Studia Polensia», 5, 1 (2016), pp. 58-85.

⁷ M. Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento 2008, pp. 97-101.

⁸ M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, «Graphos» I, 1 (2022), pp. 77-95; M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012; Ead., *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma 2017; Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012; D. Forni, *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*, Unicopli, Milano 2022; M. Negri, *Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 11, 3 (2016), pp. 117-138; P. Nodelman, *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, University of Georgia Press 1990.

⁹ A. Gentile, *L'io, l'ombra e la soglia creativa*, in *La creatività. Atti del Convegno di Studi Interdisciplinare*, Roma, 29-30 maggio 2019, pp. 9-24.

¹⁰ M. Campagnaro, *Letteratura per l'infanzia. Visualliteracy e contaminazioni artistiche*, «MeTis», 11, VI, 2 (2016), pp. 355-364.

¹¹ M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, cit., p. 90; D. Forni, *Storie migranti: l'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale*, «Ricerche di pedagogia e didattica, Journal of Theories and Research in Education», 14, 3 (2019), pp. 52-53.

¹² M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, cit., pp. 90-91.

¹³ *Ibi*, p. 90; A. Antoniazzi, *C'era una volta...il libro. Dai libri-game alle app*, in S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., p. 310; M. Baldini, *Letteratura per ragazzi e ipermedia. La svolta della digitalizzazione nel settore dell'editoria per ragazzi*, «Studi sulla Formazione», XXII, 1 (2019), pp. 101- 114.

¹⁴ M. Baldini, *Letteratura per ragazzi e ipermedia*, cit., pp. 101- 114.

¹⁵ M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, cit., pp. 91-92; A. Antoniazzi, *C'era una volta...il libro. Dai libri-game alle app*, cit., pp. 289-290; Ead., *Electronic labyrinths. When stories meet videogames*, «Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 1 (2007), pp. 1-5.

¹⁶ R. Farnè, *Iconologia e didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna 2002, p. 24.

¹⁷ A. Antoniazzi, *Cuori d'inchiostro. Contaminazioni mediatiche: libri, TV, videogame e altri media*, in E. Beseghi, G. Grilli, *La letteratura invisibile*, Carocci, Roma 2011, p. 168.

- ¹⁸ A. Serra, *L'infanzia, i "libri silenti" e il ruolo dell'immagine*, in *Contributi e idee*, Servizio Marconi TSI - USR-ER, 2021, <https://wp.me/paCImL-1ch>; A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Donzelli, Roma 2011.
- ¹⁹ M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, cit., pp. 86-87
- ²⁰ M. Baldini, *Nuovi modi per narrare. L'intreccio tra letteratura per l'infanzia e realtà aumentata*, «MeTis», 12 (2) 2022, p. 392.
- ²¹ A. Serra, *L'infanzia, i "libri silenti" e il ruolo dell'immagine*, cit., p. 2.
- ²² E.H.Spitz, *Libri con le figure*, Milano, Mondadori 2001.
- ²³ G. Bufalino, *Raccontare per raccontarsi. Un percorso narrativo e autobiografico*, «Ricerche Pedagogiche», LIV, 216-217 (2020), pp. 43-65.
- ²⁴ A. Serra, *L'infanzia, i "libri silenti" e il ruolo dell'immagine*, cit., p. 3; D. Forni, *Storie migranti: l'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale*, cit., pp. 49-70.
- ²⁵ M. Dallari, *Testi dell'arte, pretesti della formazione*, in G. Staccioli (a cura di), *Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*, Carocci, Roma 2000, pp. 81-99; Id., *Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione*, «Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione», 30 (2011), pp. 11-40; Id., *Testi in testa, parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento 2012; M.T. Trisciuzzi, *Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 12, 3 (2017), pp. 69-81.
- ²⁶ P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, VoLo Publisher, Firenze 2010.
- ²⁷ G. Baule, *La scoperta dell'illustrazione. Vent'anni dopo*, in P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, cit., pp. 13-14; J. Callow, *Viewing and doing visual literacy using picture books*, «Practical Literacy», 21, 1 (2016), pp. 9-12.
- ²⁸ R. Farnè R., *Iconologia didattica*, cit.; S. Barsotti, *La scuola nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi: l'immagine narrata di un luogo di educazione*, «Pedagogia Oggi», XVII, 1 (2019), p.156.
- ²⁹ M. Campagnaro, *Letteratura per l'infanzia. Visualliteracy e contaminazioni artistiche*, cit., pp. 357-358.
- ³⁰ S. Tisseron, *Guarda un po'! Immaginazione del bambino e civiltà dell'immagine*, Feltrinelli, Milano 2006.
- ³¹ M. Campagnaro, *Letteratura per l'infanzia. Visualliteracy e contaminazioni artistiche*, cit., p. 358.
- ³² *Ibi*, p. 359; D. Forni D., *Storie migranti*, cit., pp. 52-53.
- ³³ A. Gentile, *L'intuizione creativa*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018; Id., *L'io, l'ombra e la soglia creativa*, in *La creatività. Atti del Convegno di Studi Interdisciplinare*, Roma, 29-30 maggio 2019, pp. 9-24.
- ³⁴ R. Lollo, *Lo spazio del leggere come crocevia di relazioni*, «Studium Educationis», 3 (2000), pp. 419-428.
- ³⁵ S. Fava, *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 403- 420.
- ³⁶ E. Deghenghi, *Il ruolo del libro e della lettura nella bildung della persona*, cit., p. 60.
- ³⁷ *Ibidem*.