

**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze dell'Educazione
SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN
Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione
CICLO XXIII

LIBRI E ALBI ILLUSTRATI

**Analisi, strumenti e prospettive per una pedagogia
dell'immaginazione**

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Donatella Lombello Soffiato

Dottoranda: Marnie Campagnaro

INDICE

ABSTRACT	5
PROLOGO	8
CAPITOLO PRIMO	9
Riflessioni pedagogiche propedeutiche: l'esigenza di un approccio interdisciplinare nello studio dell'illustrazione per l'infanzia	9
1.1. Un nuovo rapporto fra letteratura ed estetica	9
1.2. Orientamenti pedagogici e libri illustrati: aspetti formali, cognitivi ed educativi.....	11
CAPITOLO SECONDO	20
Il picturebook: elementi strutturali e caratteristiche morfologiche dell'illustrazione nei libri per l'infanzia e l'adolescenza	20
2.1. Definizione ed elementi costitutivi del picturebook.....	21
2.1.1. <i>La natura del picturebook</i>	21
2.1.2. <i>Una relazione dinamica</i>	25
2.2. Il picturebook e i suoi codici comunicativi	28
2.3. Le caratteristiche del picturebook: linguaggi iconici a confronto	36
2.3.1. <i>Il linguaggio iconico "speculare"</i>	37
2.3.2. <i>Il linguaggio iconico "asimmetrico"</i>	38
CAPITOLO TERZO	42
Oltre il visibile: strumenti per l'analisi critica dell'albo illustrato	42
3.1. Il picturebook: quale valenza educativa?	42
3.2. Per una grammatica visiva del picturebook: una proposta per l'analisi critica.....	43
3.3. Letteratura per l'infanzia ed educazione estetica: costruire percorsi di alfabetizzazione visiva attraverso gli albi e i libri illustrati	58
3.3.1. <i>Percorsi di avvio alla visual literacy: una rassegna esemplificativa</i>	59
3.3.1.1. – <i>Selezione ragionata di albi illustrati dedicati al tema "Esplorazione"</i>	59
3.3.1.2. – <i>Selezione ragionata di albi illustrati dedicati al tema "Trasformazione e cambiamento"</i>	64
3.3.1.3. – <i>Selezione ragionata di albi illustrati dedicati al tema "Identità"</i>	68
CAPITOLO QUARTO	74
Dalla parte degli adulti: elaborazione di uno strumento di analisi e valutazione dell'albo illustrato attraverso un panel di esperti italiani e internazionali	74
4.1. Le ragioni di una sperimentazione: l'interesse epistemologico, la lettura di un contesto, gli spazi per l'intervento educativo.....	74
4.2. Il piano di presentazione della ricerca	80
4.3. L'ipotesi di ricerca: dalla parte degli esperti	82
4.4. La realizzazione dell'intervento	82
4.4.1. <i>Una questione di metodo</i>	83
4.4.1.1. <i>La tecnica Delphi: definizione e caratteristiche</i>	84
4.4.2. <i>Una preziosa risorsa: gli esperti</i>	86

4.4.2.1. <i>La prima fase: ricerca degli esperti e criteri di selezione</i>	86
4.4.2.2. <i>La seconda fase: numerosità del gruppo degli esperti</i>	100
4.4.2.3. <i>La terza fase: adesione degli esperti alla ricerca</i>	101
4.4.3. <i>La costruzione dello strumento</i>	105
4.4.4. <i>Lo sviluppo temporale della sperimentazione</i>	109
4.4.5. <i>Note metodologiche</i>	110
4.4.5.1. <i>In equilibrio fra le esigenze metodologiche e le contingenze temporali</i>	110
4.5. <i>Gestire la complessità metodologica: alcune variabili</i>	112
4.5.1 <i>La questione linguistica</i>	112
4.5.2. <i>La restituzione dei questionari</i>	113
4.5.3. <i>La gestione dei ritiri</i>	114
4.5.4. <i>Il rispetto delle scadenze temporali</i>	115
CAPITOLO QUINTO	116
Dalla parte dei bambini: sperimentazione di un percorso educativo per l'alfabetizzazione critico-visiva in tre gruppi di bambini di una scuola primaria	116
5.1. <i>L'ipotesi di ricerca</i>	116
5.2. <i>La realizzazione dell'intervento</i>	121
5.2.1. <i>Il metodo</i>	122
5.2.1.1. <i>Una scelta ponderata: in equilibrio fra le esigenze descrittive e le impellenze sperimentali</i>	122
5.2.1.2. <i>La questione del metodo in prospettiva costruttivista</i>	123
5.2.1.3. <i>Le valenze educative dell'osservazione partecipante</i>	126
5.2.1.4. <i>Fra l'osservare e lo sperimentare: la costruzione di un ponte</i>	128
5.2.1.5. <i>Alcune note procedurali</i>	130
5.2.2. <i>Il contesto situazionale</i>	132
5.2.2.1. <i>Il contesto scolastico</i>	132
5.2.2.2. <i>Il gruppo di osservazione</i>	134
5.2.3. <i>I materiali</i>	143
5.2.3.1. <i>I materiali di natura esplorativa: gli albi e i libri illustrati</i>	144
5.2.3.2. <i>I materiali di natura rilevativa: gli strumenti per la raccolta dei dati quali-quantitativi</i>	159
5.2.4. <i>Una sperimentazione in itinere</i>	168
5.3. <i>Sintesi riepilogativa</i>	172
5.4. <i>Alcune riflessioni preliminari a chiusura del percorso sperimentale</i>	176
CAPITOLO SESTO	181
Un chilo di piombo, un chilo di piume: i risultati della ricerca	181
6.1. <i>Premessa</i>	181
6.2. <i>Analisi dei dati: un approccio olistico</i>	182
6.2.1. <i>Le scelte metodologiche nell'analisi dei dati</i>	185
6.3. <i>Le potenzialità dei libri e degli albi illustrati: la promozione della lettura</i>	185
6.3.1. <i>Dalla parte degli adulti</i>	187
6.3.1.1. <i>L'albo illustrato: una definizione condivisa</i>	188
6.3.1.2. <i>Linguaggio visivo e linguaggio verbale: quale pregnanza emotiva?</i>	191
6.3.1.3. <i>Una risorsa educativa</i>	192
6.3.1.4. <i>Una sfida intellettuale</i>	194
6.3.2. <i>Dalla parte dei bambini</i>	198
6.3.2.1. <i>La situazione di lettura</i>	200
6.3.2.2. <i>Dentro me: un albo rivelatore per futuri itinerari di lettura</i>	208
6.3.2.3. <i>L'azione "trasformativa" del percorso sperimentale</i>	216
6.3.2.4. <i>Una questione di gusti</i>	221
6.4. <i>Le potenzialità dell'illustrazione nei libri per ragazzi: l'alfabetizzazione visiva</i>	235
6.4.1. <i>Dalla parte degli adulti</i>	237
6.4.1.1. <i>Progettare un percorso di visual literacy: obiettivi, attività, competenze</i>	237
6.4.1.2. <i>Leggere le immagini: elementi per l'analisi visiva</i>	248

6.4.2. <i>Dalla parte dei bambini</i>	251
6.4.2.1. <i>Il percorso sperimentale</i>	251
6.4.2.2. <i>Guardare le immagini</i>	253
6.4.2.2.1. 1 ^a dimensione: l'esplorazione visiva	256
6.4.2.2.2. 2 ^a dimensione: la pertinenza linguistica	257
6.4.2.2.3. 3 ^a dimensione: la contaminazione artistica	258
6.4.2.2.4. 4 ^a dimensione: la ricchezza iconografica	259
6.4.2.3. <i>Reale o simbolico: quale linguaggio iconico?</i>	261
6.5. Le potenzialità dell'illustrazione nei libri per ragazzi: la competenza critica	270
6.5.1. <i>Dalla parte degli adulti</i>	272
6.5.1.1. <i>Pensare per parole, pensare per immagini</i>	272
6.5.2. <i>Dalla parte dei bambini</i>	275
6.5.2.1. <i>Lettura ermeneutica e traducibilità poetica</i>	275
6.5.2.2. <i>La metafora del comprendere</i>	277
6.5.2.3. <i>La curiosità: guardare l'inguardabile, ascoltare l'indicibile</i>	283
6.6. Le potenzialità dei libri e degli albi illustrati: la sollecitazione immaginifica	289
6.6.1. <i>Dalla parte di entrambi: per una pedagogia dell'immaginazione</i>	290
6.6.1.1. <i>La penna e il pennello</i>	290
6.6.1.2. <i>Un chilo di piombo, un chilo di piume</i>	294
6.7 Future direzioni di ricerca	305
EPILOGO DI UN VIAGGIO	307
BIBLIOGRAFIA	310
Saggi critici	310
Opere di letteratura.....	318
Sitografia.....	321
ALLEGATO N. 1	322
Questionario/Questionnaire.....	323

ABSTRACT

Introduzione

C'è un luogo singolare che abita lo spazio sterminato della letteratura per l'infanzia, un luogo in cui i bambini godono di uno statuto speciale. È un luogo in cui, a differenza di altri ambiti e grazie al peculiare linguaggio della narrazione, i bambini possono dialogare alla pari con gli adulti e, se opportunamente sollecitati, dimostrano vivacità e abilità di lettura insospettabili, a volte perfino superiori a quelle degli adulti. Questo luogo speciale dimora nello spazio letterario degli albi illustrati, altresì denominati picturebook. Tradizionalmente utilizzato con i bambini più piccoli (asilo nido e scuola dell'infanzia) quale strumento di iniziazione al piacere di leggere, il picturebook si sta rivelando un'ottima risorsa anche per la promozione della lettura nei ragazzi più grandi.

Obiettivi

Focus della presente ricerca è quello di studiare le potenzialità che l'albo e il libro illustrato hanno di sviluppare processi emozionali e cognitivi di *visual literacy*, di formazione del pensiero critico e immaginifico nei bambini in età scolare.

Descrizione

La ricerca è suddivisa in due parti. La prima parte riguarda una ricognizione internazionale sul picturebook che ha l'obiettivo di delineare lo stato dell'arte, in Italia e all'estero, delle caratteristiche, della natura, delle potenzialità di utilizzo e le prospettive dell'albo illustrato contemporaneo. Tale ricognizione è stata effettuata raccogliendo i pareri espressi da un selezionato gruppo di esperti attraverso la tecnica Delphi. La ricerca ha coinvolto gli studiosi più accreditati della comunità scientifica internazionale che, oltre a fornire i paradigmi più significativi della ricerca sul territorio mondiale, hanno orientato il successivo lavoro di sperimentazione sul campo. Il gruppo di esperti coinvolto nella prima parte della ricerca è costituito da 28 esperti provenienti dall'Italia e da altri paesi europei ed extraeuropei: Francia, Germania, Gran Bretagna, Portogallo, Slovacchia, USA e Canada, Senegal, Messico, Corea e Australia.

La seconda parte della ricerca consiste nella restituzione dei risultati di una sperimentazione osservativa sul campo, a partire dalle indicazioni raccolte nella prima parte della ricerca stessa. Durante la sperimentazione, attuata in una scuola primaria della provincia di Padova, si sono osservate le modalità di interazione, la tipologia di risposta e le preferenze espresse dai bambini (6, 8 e 10 anni) rispetto ad alcuni albi e libri illustrati di fiabe. La ricerca si è soffermata sulla lettura, sull'analisi e sull'interpretazione iconica di *Cappuccetto Rosso*, *Hansel & Gretel*, *Barbablù*. I bambini sono stati sollecitati a muoversi e orientarsi all'interno della dimensione estetico-visiva e invitati a formulare una propria valutazione critica attraverso il confronto di sette diverse versioni illustrate della stessa fiaba. Oltre alle note

etnografiche, si sono utilizzati ulteriori strumenti di indagine quali il diario di bordo e di famiglia e un questionario figurativo.

Risultati

I risultati hanno evidenziato che esiste una relazione tra il piacere della lettura e la formazione della dimensione estetico-visiva, del pensiero critico e immaginifico. E, ancora, quanto l'educazione allo sguardo e l'alfabetizzazione visivo-emozionale siano intimamente legate all'operazione mentale di stampo costruttivista dell'attribuzione di senso, del "fare significato". Grazie alla loro articolata struttura visiva, gli albi e i libri illustrati hanno suscitato, attraverso il coinvolgimento emotivo e il sentimento della curiosità, una lettura "sensuale" del libro, hanno favorito nel giovane lettore l'attitudine all'osservazione, hanno incoraggiato una maggiore partecipazione nell'interpretazione della storia.

Introduction

There is a peculiar place that inhabits the immense space of children's literature, a place in which children enjoy a "special statute". This is a place where, unlike other fields and due to the illustrated book's structural specificity according to which the story is narrated through images, children can hold an equal dialogue with adults, and, if properly stimulated, show unsuspected liveliness and reading ability sometimes greater than those of adults. This special place dwells in the literary space of the picturebook. Traditionally employed with very young children (nursery and infant school) as an instrument of initiation into the pleasure of reading, the picturebook is proving to be an excellent resource for reading promotion also with older children.

Objectives

The research intends to examine the potential of the picturebooks and illustrated books to develop cognitive and emotional processes of visual literacy, artistic awareness and formation of critical and imaginative thought.

Description

The research is divided into two parts.

The first part of the research concerns an international investigation on the picturebook, aiming to delineate the state of the art, in Italy and abroad, of the features, nature, potential and future perspectives of the contemporary picturebook. Such investigation has been accomplished by gathering the opinions expressed by a selected group of experts using Delphi Method. The investigation has involved some of the most important scholars of the international scientific community. Three categories of experts have been identified: professors and critics, illustrators, publishers. The expert group involved was formerly formed of 38 experts coming from Italy and the rest of the world: Europe (France, Germany, Great

Britain, Portugal, Slovakia), Northern America (USA and Canada), Central America (Mexico) Africa (Senegal), Asia (Korea), and Australia.

The second part of the research has employed the information gathered in the first part of the research to accomplish an observation research on the field. The field research has taken place in a primary school of the Province of Padua. Using the participant observation, the research group has observed the modalities of interaction, the response typology and the preferences expressed by children (6, 8 and 10 years) about the picturebooks and the illustrated books presented. The research has lingered over a the reading, analysis and iconic interpretation of the illustrated version of Red Riding Hood, Hansel & Gretel and Bluebeard. Children have been incited to move and orient themselves inside the aesthetic-visual dimension, and will be invited to express their critical evaluation through the comparison of seven different illustrated versions of the same fairy tale. The instruments of analysis employed for the observation research have been integrated by the use of a diary on the part of the child and of his family. A figurative questionnaire has been used too.

Results

The results have pointed out that there is a connection between the formation of the aesthetic-visual dimension and the formation of critical and imaginative thought: teaching to look into and through things and visual-emotional literacy are deeply tied to the constructivist mental operation of meaning attribution and “meaning making”.

PROLOGO

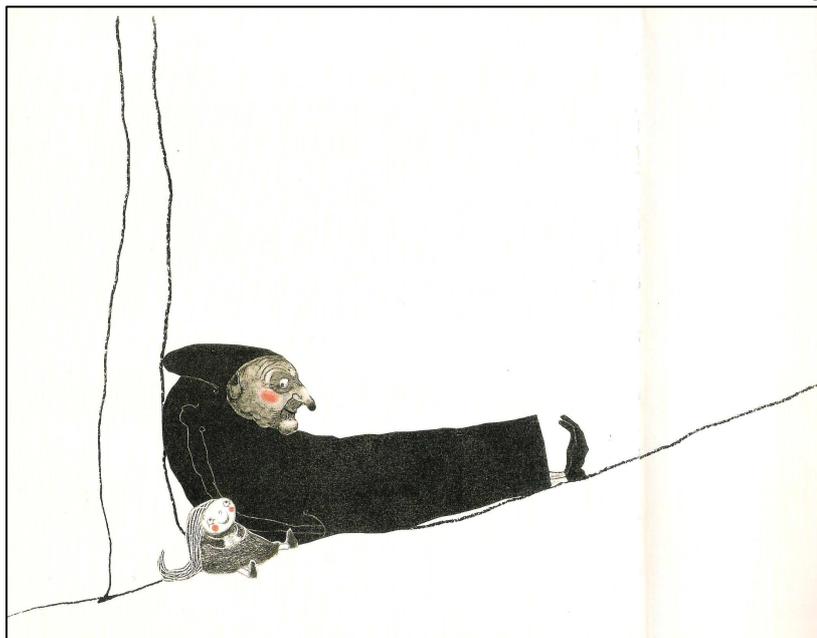
Pensare confonde le idee¹.

Incipit insolito per una tesi di dottorato sui libri e l'illustrazione nella letteratura per l'infanzia. Forse. Però, fa pensare. Cosa vuol dire "pensare confonde le idee"? Semmai, sarà vero il contrario: pensare chiarisce le idee. Certo, chiarire, fare chiaro: come, ad esempio, chiarire una tinta, un colore. Si può chiarire anche un disegno e, in questo caso, si dice lumeggiare. Lumeggiare? Sì, lumeggiare, ovvero portare nel disegno la luce. Certo, lumeggiare da lume... come nell'Illuminismo, l'età della ragione. Ah, la ragione... è un'idea di pensiero. Forse è meglio essere più chiari: l'idea è contenuto di pensiero. Lo diceva anche Cartesio: idee sensibili, che provengono dal di fuori, idee immaginative, che provengono dal di dentro, costruite dall'uomo pensante. Ci sono anche le idee innate, quelle chiare e distinte. Ma questa è un'altra storia.

Ecco, in queste poche righe, è condensato tutto il lavoro di studio e ricerca di tre anni di dottorato. Tutto? Beh, forse non tutto, il resto è illustrato nei capitoli che seguiranno. Qui ci sono le idee che hanno illuminato il pensiero di chi scrive. Ecco, ci risiamo! No, davvero, potrebbe essere il sottotitolo: libri e albi illustrati, ovvero idee, sensibili o immaginative, scritte e illustrate per chiarire o confondere il pensare in una storia.

È proprio tutto? No, manca la dedica. Al bambino, a cui va il mio ultimo pensiero.

Figura 1 – Illustrazione di M. Sadat, *Oltre l'albero*, Bazzano (BO), Artebambini, 2004, s.n.p. [p. 24]



¹ B. Munari, *Pensare confonde le idee*, Mantova, Corraini, 1993.

CAPITOLO PRIMO

Riflessioni pedagogiche propedeutiche: l'esigenza di un approccio interdisciplinare nello studio dell'illustrazione per l'infanzia

1.1. Un nuovo rapporto fra letteratura ed estetica

Nell'introduzione a un numero monografico della rivista "Studium educationis" dedicato alla letteratura per l'infanzia, Antonio Faeti ritornava su un tema a lui molto caro, ovvero l'ambito entro cui

[...] collocare il rapporto fra estetica e pedagogia, guardando a questo rapporto con un'ottica nuova, in grado di portare giovamento tanto all'una quanto all'altra. Il grande scrittore per l'infanzia è sempre stato uno che fa come Klee: lascia il proprio atelier per andare a vedere che cosa accade in quello del suo bambino [...],²

con ciò sottolineando ed esemplificando il doppio legame che la letteratura per l'infanzia intesse con la pedagogia e l'estetica. Quest'ultima, in particolare, ha una parte importante nello sviluppo di un bambino in quanto l'esperienza estetica non è estranea alla suo vissuto quotidiano. D'altro canto, anche nei fondamenti teorici della presente ricerca, l'estetica non è intesa come ambito disciplinare disgiunto dal reale bensì come una dimensione fortemente immanente l'esperienza educativa. Anche quella della lettura. L'estetica, infatti, non afferisce unicamente all'ambito della fruizione artistica; essa non è limitata ad alcuni rari momenti "extra-ordinari" di incontro diretto del bambino con il mondo dell'arte in luoghi deputati quali la lezione di educazione all'immagine, la visita al museo piuttosto che a una mostra di pittura. Essa tocca direttamente l'individuo e ne connota l'agire quotidiano.

Questa concezione è affine alla riflessione deweyana circa il ruolo della dimensione estetica nell'esperienza educativa. A tal proposito, Luciana Bellatalla, fine studiosa del grande pedagogista americano, afferma che di esperienza estetica si può parlare anche a proposito di atti quotidiani e apparentemente banali come possono essere innaffiare una pianta o attizzare il fuoco)³. È una dimensione, cioè, non prerogativa esclusiva dell'ambito della creazione o della fruizione artistica. La sua pregnanza deriva dal fatto che in essa si armonizzano immaginazione ed emozione, ragione e sentimento, cuore e intelletto⁴.

² A. Faeti, *Note introduttive. A conti non fatti*, in "Studium educationis", 2000, 3, pp. 417-418.

³ L. Bellatalla, D. Bettini, *Leggere all'infinito. Tra pratica e teoria della lettura*, Milano, FrancoAngeli, 2010, p. 80.

⁴ *Ibidem*.

Questione tuttora irrisolta, quella del dialogo fra cuore e intelletto. Da anni, il dibattito teorico sulla letteratura per l'infanzia e la pedagogia della lettura si confronta con l'esigenza concreta di proporre ai ragazzi scritture forti e originali in grado di farli approdare a lidi fantastici ma che siano, al contempo, ispiratrici di potenti suggestioni valoriali, di spunti di riflessione sul senso della vita e sulle responsabilità che il giovane dovrà assumersi nel suo percorso di crescita. Da sempre, del resto, la letteratura per l'infanzia svolge un ruolo importante nello sviluppo del bambino, perché

[...] narra, ma anche educa e educa narrando come pure enfatizza ed esplicita l'azione educativa sempre presente in una narrazione⁵.

Negli albi illustrati per l'infanzia, campo d'indagine della nostra ricerca, la valenza educativa del libro è ampliata in quanto le illustrazioni

[...] di una fiaba o di un romanzo per ragazzi, le figure che riempiono le pagine di un libro per bambini non vanno considerate come una mera appendice figurativa al testo, la banale occasione per qualche pausa di distrazione visiva concessa alla lettura. Esse costituiscono un'esperienza di "lettura parallela" a quella del testo scritto, ovviamente diversa da questo per il linguaggio utilizzato, ma altrettanto importante dal punto di vista dei possibili esiti educativi. In molti casi sono proprio le figure più che le parole a depositarsi col tempo nella memoria di un bambino, come segni indelebili di una lettura di cui quelle immagini sono state autentici emblemi.⁶

Oltre agli aspetti formali che determinano la qualità del testo scritto, la narrativa per immagini pone l'istanza di una riflessione teorica sugli elementi strutturali che ne definiscono il valore estetico.

Il dibattito contemporaneo su alcuni aspetti di questa materia si è fatto farraginoso: il confronto sulla adeguatezza o meno di talune forme di rappresentazione figurativa ne è un singolare esempio⁷.

Alla luce di queste premesse di fondo e per consentire una obiettività di valutazione dell'impianto complessivo del lavoro di ricerca, ci è sembrato importante delineare l'ambito

⁵ F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996, p. 48.

⁶ R. Farnè, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002, p. 115.

⁷ Ci si riferisce, ad esempio, all'articolo di Angela Dal Gobbo e al conseguente dibattito che si è sviluppato sull'argomento. A. Dal Gobbo, *Il picturebook è una "galleria d'arte"? Riflessione sul presunto compito di educare all'arte propria del libro di figure*, in "Liber", 2008, 80, pp. 50-53.

culturale in cui essa si colloca per meglio farne emergere la riflessione teorica e gli orientamenti epistemologici di base; da essi sono dipese le metodologie di ricerca adottate e le modalità di intervento proposte per un nuovo e possibile percorso con finalità educative nell'ambito della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza.

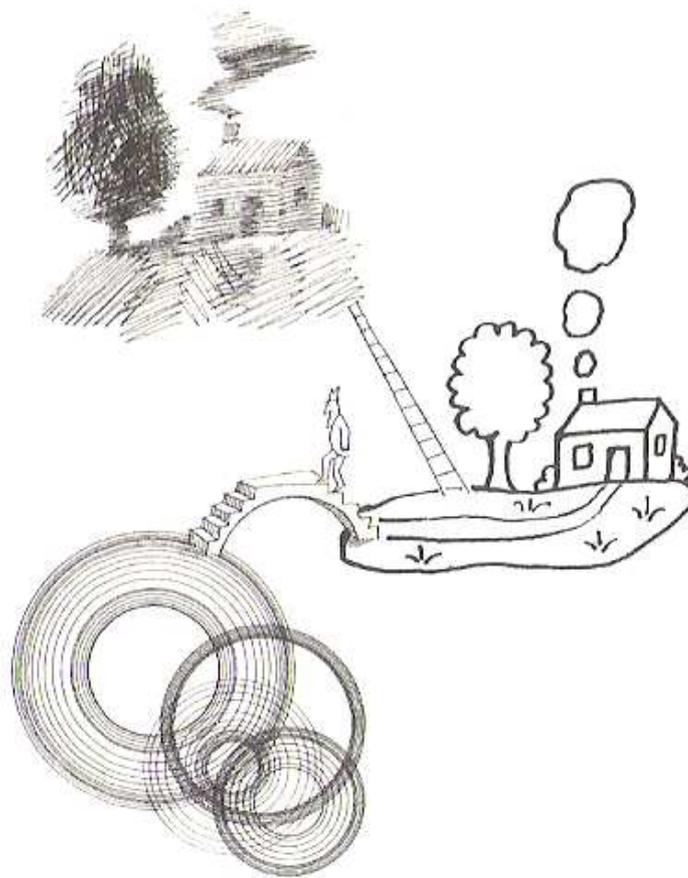
1.2. Orientamenti pedagogici e libri illustrati: aspetti formali, cognitivi ed educativi

Il libro illustrato è il risultato del contributo di diverse professionalità: l'illustratore che realizza i disegni, l'autore che scrive il testo, l'editore che fa dialogare le due scritture, quella figurativa e quella testuale, e le contestualizza attraverso la grafica in un supporto fisico. Infine, arriva il lettore, a volte bramoso, talvolta disilluso, che interagisce con l'oggetto libro. Qual è la sua natura? Certo, si tratta innanzitutto di un libro, di una "forma" editoriale ma, come si avrà modo di chiarire nei prossimi capitoli, la questione sulle costitutive componenti formali di un libro illustrato non è irrilevante. Anzi. È uno dei temi centrali intorno a cui ruotano le ricerche e le riflessioni scientifiche in materia (cfr. capp. secondo e terzo).

Affrontiamo, a questo punto, la riflessione epistemologica esaminando proprio il primo aspetto formale: il disegno.

Voglio mostrarle un disegno che a me sembra essenziale⁸.

⁸ M. Belpoliti, G. Ricuperati (a cura di), *Saul Steinberg. Riga 24*, Olgiate Molgora (Lecco), Marcos y Marcos, 2005, p. 85.



Qui c'è un paesaggio confuso fatto di tante linee; si capisce che c'è una casa, un albero, una stradina... Il personaggio è chiaro che è sceso da questo paesaggio a quest'altro, che è poi lo stesso – cioè la casa, l'albero... e attraverso il ponte scende in questo mondo strano. Che cosa rappresenta? Per me questo rappresenta il mondo dell'adolescenza, dell'infanzia, in cui tutto è confuso, tutto è misterioso; poi si passa a un mondo più compatto e grossolano, che è il mondo della persona adulta, della maturità. Ora chi si ferma qui finisce la vita in una semplificazione che è brutta e assurda.

Bisogna uscire da questa semplificazione, è necessario se si vuol fare della vita una cosa non troppo oggettiva, pedante, ed entrare in questo mondo che è metafisico, un mondo filosofico in cui la realtà sparisce e non è né misteriosa né grossolana, ma dove solo l'essenza della vita rimane essenziale.⁹

⁹ Ibidem.

Attraverso poche parole e alcuni tratti essenziali, Saul Steinberg, uno dei più grandi illustratori di tutti i tempi, ha condensato magistralmente l'essenza del valore pedagogico della letteratura per l'infanzia. La citazione da Steinberg applicata alle finalità di questo primo capitolo – definire origine e scopi della nostra ricerca –, si dimostra doppiamente utile. In primo luogo, essa rende chiaramente l'idea della funzione delle figure in un libro per bambini: le illustrazioni, illuminando i personaggi e le scene del racconto, “irragliano” sui lettori significati altri e acquisiscono la caratteristica ermeneutica di farsi portatrici di significati molteplici¹⁰. Secondariamente, essa mostra, senza necessità di ulteriori aggiunte, quale sia l'interazione tra parola e immagine. Come nell'esempio, la loro relazione è indissociabile: senza le immagini non si mette a fuoco il testo; senza il testo, non si penetrano le immagini. Questa è l'essenzialità della natura di un albo illustrato.

Consideriamo ora le storie narrate. Che libri illustrati proporre a bambini del terzo millennio? Ritornano alla memoria le parole della scrittrice e direttrice editoriale, Donatella Ziliotto:

Io prediligo i libri fantastici, un po' surreali, un po' umoristici o comunque libri combattivi ed anche abbastanza ribelli rispetto alla media.¹¹

L'importante è che ci siano dei libri che vadano in una certa direzione, cioè che stiano dalla parte dei bambini e della loro libertà di essere e di pensare.¹²

Sono, così, i libri che il lettore incontrerà in questo lavoro. Alcuni sono più ribelli, altri lo sono meno, ma essenzialmente sono tutti libri di figure che

[...] diventano narranti, sanno emozionare, fanno pensare, ci invitano a prestare attenzione agli altri, possono renderci meno soli. Un bel libro illustrato può fare tante cose e diverse cose: può far sorridere, può stupire, può confermare delle piccole certezze, può suscitare curiosità, può far scattare un senso di ricerca, può generare dubbi e quesiti.¹³

¹⁰ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

¹¹ D. Ziliotto, *La rivolta dei bambini di plastica. Libri e collane per insegnare ai bambini a difendersi dai genitori*, in S. Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, p. 167.

¹² *Ibidem*, p. 180.

¹³ A. Stoppa, *Io scrivo, tu disegni, noi raccontiamo*, in S. Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, op. cit., p. 164.

La scelta degli albi illustrati ha molto a che vedere con alcune tematiche proprie della pedagogia della lettura quali il ruolo interagente del bambino lettore e la formazione della sensibilità narrativa.

Nell'orientamento teorico che sostiene la presente sperimentazione, la lettura è intesa come pratica del "piacere del leggere"¹⁴, come il frutto di un'elargizione gratuita il cui obiettivo è quello di favorire l'incontro autentico tra il giovane lettore e il libro. Il lettore che, ovviamente, è sempre lasciato nella libera condizione di accettare o meno la profferta. È evidente che, in una siffatta prospettiva, la consuetudine con il libro diventa situazione *sine qua non* e lo scopo della lettura è di

[...] permettere a ciascun lettore di vivere possibili rispecchiamenti o prese di distanza, di patire le tensioni della *suspense*, di calarsi nelle contraddizioni dei sentimenti più coinvolgenti, nella possibilità di identificazione suggerita dal testo.¹⁵

Oltre alla piacevolezza dell'atto del leggere, ciò che si cerca di salvaguardare è la qualità della relazione dialogica¹⁶ fra giovane lettore e adulto mediatore: il bambino è invitato a partecipare, con la propria soggettività, alla fruizione del testo e a collaborare, secondo un approccio ermeneutico, alla costruzione della sua significanza¹⁷. Ciò è possibile, ad esempio, percorrendo la strada del coinvolgimento emotivo¹⁸. Come alcune teorie interpretative¹⁹ di matrice psicoanalitica postulano, la lettura della fiaba mette il bambino nella condizione di entrare in contatto con la propria interiorità più profonda.

Questa chiave di lettura, ci permette di affrontare un'altra questione cruciale della dottrina pedagogica. Come si può intervenire nei bambini per creare una sensibilità narrativa? Lo psicologo Jerome Bruner, pur ritenendo che sia impossibile stabilire con certezza tutte le azioni più significative per un possibile intervento educativo, afferma tuttavia che

¹⁴ Cfr. S. Blezza Picherle, *Diventare lettori oggi. Problemi e prospettive educative*, Verona, Libreria Editrice Universitaria, 2007; G. Cives, *Educare al 'piacere di leggere'*, in F. Cambi, G. Gives, *Il bambino e la lettura*, Pisa, ETS, 1996, pp. 19-43; M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000; D. Pennac, *Come un romanzo*, Torino, Feltrinelli, 1992.

¹⁵ D. Lombello Soffiato, *La biblioteca scolastica. Uno spazio educativo tra lettura e ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 76.

¹⁶ A. M. Bernardinis, *Itinerari*, op. cit.

¹⁷ R. Barthes, *Saggi critici*, Torino, Einaudi, 1972; U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979; W. Iser, *L'atto della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1987.

¹⁸ A. Ascenzi, *Profili della lettura e letteratura per l'infanzia*, in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 3-35.

¹⁹ Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, 1977.; E. Fromm, *Il linguaggio dimenticato. Introduzione alla comprensione dei sogni, delle fiabe e dei miti*, Milano, Bompiani, 1962.

[...] esistono due luoghi comuni che sembrano aver superato la prova del tempo. Il primo è che un bambino (o una bambina) deve conoscere, avere dimestichezza con i miti, le storie, le fiabe popolari, i racconti tradizionali della sua cultura (o delle sue culture). Sono quelli che strutturano e nutrono un'identità. Il secondo luogo comune è che l'invenzione narrativa stimola l'immaginazione. Trovare un posto nel mondo, per quanto implichi l'immediatezza di una casa, di un compagno o di una compagna, di un lavoro e di amici, è in ultima analisi un atto di immaginazione.²⁰

Se la narrazione ha una tale rilevanza per lo sviluppo evolutivo del bambino, in quanto strumento in grado di “produrre” significati e alimentare il senso della possibilità, la pedagogia è chiamata a farne oggetto di una profonda riflessione teorica attraverso studi, analisi e ricerche scientificamente condotti.

Date queste premesse, è evidente quanto sia imprescindibile l'interdisciplinarietà con altri ambiti del sapere.

Il contributo pedagogico – in termini di formazione estetica e sviluppo delle potenzialità immaginifiche nei bambini – della narrazione figurale è uno degli aspetti centrali della presente investigazione. Lontana da certe posizioni intransigenti²¹ che non riconoscono al

²⁰ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, op. cit., p.54.

²¹ Si ricordano a titolo, esemplificativo, le posizioni assunte da alcuni studiosi e scrittori di libri per ragazzi. Tra i più forti sostenitori di una educazione alla lettura rigorosamente aniconica, spicca Bruno Bettelheim, il quale dichiara ad esempio a proposito di fiabe illustrate che “i libri di fiabe illustrati, così preferiti sia da adulti sia da bambini moderni, non servono ai principali bisogni del bambino. Le illustrazioni distraggono invece di essere d'aiuto [...]. Tanto gli adulti quanto i bambini preferiscono spesso il facile sistema di affidare a qualcun altro il difficile compito d'immaginare lo scenario della storia. Ma se noi permettiamo a un illustratore di determinare la nostra immaginazione, essa diventa meno nostra, e la storia perde molto del suo significato personale”. B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, op. cit. pp. 61-62. Nel 2002, Bianca Pitzorno, fine scrittrice ed esperta di letteratura per l'infanzia, dedica un saggio alla scrittura di testi di narrativa d'autore per ragazzi. Sin dalle pagine di apertura, vi si coglie una netta resistenza a considerare la narrativa accompagnata da immagini un testo vero e proprio: “Per ‘testi’ si intendono naturalmente le storie di parole e non quelle di sole immagini o di immagini accompagnate da didascalie, così frequenti nella produzione editoriale per i più piccoli”. B. Pitzorno, *La storia delle mie storie*, Milano, Pratiche Editrice, 2002, p. 11. Le illustrazioni, asserisce la scrittrice, rappresentano un tema controverso per uno scrittore per ragazzi “C'è un problema che di solito non tocca lo scrittore per adulti, ma che spesso fa soffrire quello per bambini: le illustrazioni. Le illustrazioni rendono più “bello” il libro, più facile e accattivante la lettura. Completano il testo, lo arricchiscono. Dovrebbero costituire una gioia supplementare. Perché parlare di ‘sofferenza’? Perché molto spesso l'autore non trova alcuna rispondenza tra ‘le immagini mentali’ che si era rappresentato durante la scrittura e quelle concrete realizzate successivamente dall'illustratore [...]. In un libro per bambini la ‘fedeltà’ al testo è importantissima. E non solo per quanto riguarda il clima, l'ambientazione del racconto o i dettagli essenziali allo svolgimento dell'intreccio. Ma anche per i più minuti particolari degli episodi secondari. I bambini sono pignoli e assetati di coerenza [...]. Invece ci sono illustratori, anche molto bravi e stimati, che considerano questa richiesta di fedeltà un oltraggio alla loro arte [...]. Si sentirebbero umiliati, sminuiti, a seguire pedissequamente le indicazioni fornite dalle parole. Pensano che il loro compito sia quello di interpretare liberamente, di fornire una loro personale versione della storia, un loro commento originale”. Ibidem, pp. 168-171. È utile al dibattito annotare, tuttavia, il pensiero, diametralmente opposto, di un'altra penna fine della letteratura per l'infanzia. Le storie di Alfredo Stoppa “finora sono sempre felicemente finite in un libro illustrato dove interviene un altro autore, complice e attento, fedele e libero, amico

corredo iconografico alcun valore aggiunto (ravvisandovi, anzi, il pericolo di inficiare la forza catartica del testo scritto²²), chi scrive ritiene che, invece, nelle sue forme più dense e pregnanti, il linguaggio iconico conferisca al testo un ritmo narrativo, una musicalità poetica, una significatività interpretativa che dilatano il potenziale della scrittura.

Nel presentare la nuova edizione di *Storia dell'illustrazione* di Paola Pallottino, Giovanni Baule, esperto di comunicazione visiva e progettazione grafica, ricorda come, da oltre cinque secoli, il sistema di *testi con figure* o di *figure con testi* intrattenga un rapporto privilegiato con gli altri saperi,

[...] così è quando l'immagine riprodotta si fa discorso in senso proprio, testo visivo; così è quando, accanto ai testi, l'illustrazione si fa elemento chiave di quel peritesto editoriale che configura categorie spaziali ben definite: si affianca al testo occupando una posizione strategica dal punto di vista comunicativo; e in questo modo si offre come dispositivo di un contenuto testuale tramite linguaggi propri. In entrambi i casi, fa da volano, da motore di avviamento al flusso della lettura; ne disegna i tragitti possibili dello sguardo. Ecco allora l'illustrazione come un raccordo mai subalterno al testo, capace di giocare un proprio specifico ruolo testuale, capace di intessere narrazioni.²³

Questo dialogo arricchente con altri saperi disciplinari moltiplica le possibilità di fruizione di un libro con figure: per penetrare i significati plurimi della narrazione figurata, il lettore

per sempre ma capace di piccoli tradimenti. Tutto parte da una storia, una delle tante nate nella mente di uno scrittore che di solito non assomiglia per niente a chi illustra [...]. Solo con la magia della parola ognuno dei due capisce e rinuncia, accetta e consiglia, sente il respiro dello scritto e coglie la voglia di un disegno. E così l'autore sa raccontare anche i suoni, la musica delle parole, gli odori del giorno, i sapori nascosti, la presenza di un oggetto magari insignificante ma 'utile' per entrare in punta di piedi nella pancia della storia. E lei, l'illustratrice, è lì pronta a rubare un'atmosfera, libera di accettare o no un passaggio, un po' complice, un po' sorniona, in un labile equilibrio fatto di adesioni e fughe, rimandi e voli, obbediente come un bambino che capisce solo ciò che gli va di capire [...]. Va da sé che accettando questa amichevole guerra di idee, una storia può diventare un vero libro illustrato e non un mediocre prodotto fatto di un testo senza sapore e di tante graziose figurine tutt'al più capaci di decorare le pagine di un libro". A. Stoppa, *Io scrivo, tu disegni, noi raccontiamo*, in S. Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, op. cit., pp. 163-164.

²² Nel suo saggio *Iconologia didattica*, lo studioso Roberto Farnè si sofferma con puntualità sugli aspetti e sulle motivazioni che conducono alcune correnti di pensiero ad aderire ad una pedagogia aniconica. Con cura e dovizia storiografica, egli cita Bruno Bettelheim e l'insanabile frattura teorica che porterà lo psicologo a negare che l'illustrazione nelle fiabe e, in generale, nella letteratura per l'infanzia, sia un linguaggio che "assecondando il bisogno naturale di visibilità del bambino, si mette al servizio del suo immaginario. L'idea che l'illustratore possa essere definito come un lettore a cui è dato lo straordinario privilegio di offrire a tutti i lettori che verranno dopo di lui la propria interpretazione visiva del testo è completamente estranea al suo orizzonte culturale e scientifico". R. Farnè, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, op. cit., p. 131.

²³ G. Baule, *La scoperta dell'illustrazione. Vent'anni dopo*, in P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, Firenze, VoLo Publisher, 2010, pp. 13-14.

può avvalersi di diverse chiavi ermeneutiche, legate sia alla singola personalità del lettore sia alla comunità di riferimento.

E tuttavia le figure, come rileva Roberto Farnè, scontano una sorta di “peccato originale”²⁴ negli ambienti scolastici: essendo legate ad un’esperienza sensoriale che produce piacere (il piacere visivo), esse mal si confanno ad un *setting* didattico improntato sulla sfera del dovere. Inoltre, la presunta capacità del soggetto di porsi, inizialmente, in dialogo con esse 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.

L’immagine sembra, di primo acchito, non imporre nulla al suo lettore, né grammatica né sintassi, lasciandolo libero di trovare (creare) i propri significati.²⁵

Questo *gap* si è consolidato nel tempo. Pur immerso in una cultura dell’immagine, il bambino è di fatto sprovvisto degli strumenti adeguati per poter leggere e comprendere, con competenza ermeneutica, l’universo iconico che lo circonda. Le parole dell’intellettuale e critico d’arte Gillo Dorfles, sono, in tal senso, illuminanti:

Forse aveva visto giusto David Hume quando poneva le due costanti della *novelty* e della *facility* a base della comprensione e dell’apprezzamento dell’opera d’arte. Senza novità – egli affermava – non c’è interesse e non c’è richiamo da parte dell’opera; ma d’altro canto senza un po’ di *facility* – ossia di conoscenza anticipata dell’opera e di agevolezza a comprenderla, non c’è neppure facile adesione da parte del pubblico. Il pubblico, dunque, voleva sempre il nuovo, ma un nuovo che si potesse decifrare [...]. Oggi, comunque, le cose vanno forse ancora peggio che ai tempi di Hume: il pubblico, in realtà, vuole sempre il vecchio (piuttosto del nuovo) o un nuovo che sia altrettanto facilmente comprensibile del vecchio, dove la *facility* sia integrale e non richieda neppure un briciolo di *difficulty* per essere decifrata.²⁶

Anche se riferita all’arte *tour court*, tale originale osservazione può essere estesa a problematiche legate alle novità editoriali per ragazzi. In tempi non sospetti, Faeti²⁷ rammentava a molti educatori, spaesati di fronte “alla nuova letteratura per l’infanzia e per l’adolescenza”, la necessità di prendere in mano con “animo disponibile” i libri “nuovi e diversi” che arricchiscono, allora come adesso, gli scaffali dell’editoria per ragazzi:

²⁴ R. Farnè, *Iconologia didattica. Le immagini per l’educazione: dall’Orbis Pictus a Sesame Street*, op. cit., p. XI.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ G. Dorfles, *Le oscillazioni del gusto. L’arte d’oggi tra tecnocrazia e consumismo*, Milano, Skira, 2004, p. 10.

²⁷ A. Faeti, *I diamanti in cantina*, Milano, Bompiani, 1995, p. VIII.

Penso che l'occhio vitalistico e avventuroso dell'insegnante che rivoleva i vecchi libri al posto dei nuovi, non sia reso consapevole da una ermeneutica adeguata ai testi diversi ora presenti sul mercato. Vanno frugati ben bene questi libri, con strumenti che non possono essere sempre gli stessi di un tempo. Sono finzioni nate da altri dubbi, create per dialogare con nuove ansie, per dar conto di inestricabili difficoltà e chiedono, come è sempre avvenuto, del resto, chiavi di lettura davvero preparate per nuovi usi e nuove prospettive.

L'ibrida natura del libro illustrato sollecita nuovi orizzonti di indagine e di attribuzione di senso. Per questo, gli insegnanti e gli educatori devono essere adeguatamente formati a riconoscere e ad ampliare le molteplici possibilità di fruizione e di interpretazione del testo figurato. Citando Emy Beseghi, docente di letteratura per l'infanzia,

[...] è impresa emozionante, carica di sorprese conoscitive e di profondi richiami al mondo dell'immaginario, addentrarsi nella pluralità di interpretazioni che il libro per bambini sembra contenere [...]. Opera aperta per eccellenza, la narrativa per l'infanzia contiene modalità diverse di accostamento al testo e ai suoi significati proiettando, come un caleidoscopio, un'ampia gamma di espressioni che permettono di esercitare raffinati approcci critici²⁸.

Obiettivi impegnativi attendono gli studiosi di letteratura per l'infanzia (cfr. par. 4.1.): gli studi e le piste di ricerca sul rapporto fra testo scritto e sollecitazioni immaginifiche del testo iconico sono un campo di indubbio interesse scientifico ma anche, e soprattutto, di significative ricadute a livello educativo:

La capacità di immaginare mondi diversi, per esempio, consente un approccio non conformistico e superficiale alla realtà, soprattutto laddove, abilitando il soggetto a ragionare 'come se' lo mette nella condizione di maturare visioni prospettiche e divergenti sulla realtà stessa²⁹.

In piena epoca digitalizzata e multimedializzata, la lettura dei libri riveste ancora un alto, insostituibile e incomparabile valore, da salvaguardare:

²⁸ E. Beseghi, *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 69-70.

²⁹ A. Ascenzi, *Profili della lettura e letteratura per l'infanzia*, op. cit., p. 24.

Non c'è nulla che *assomigli* alla lettura nella lotta contro la globalizzazione della mediocrità, e solo essa salva dall'inserimento quieto in un gregge più uniformemente dominato e manipolabile delle moltitudini che applaudivano i dittatori del secolo scorso³⁰.

Per lo studioso Umberto Eco³¹ il libro, paragonabile ad un fortino inespugnabile, è una sorta di ruota del sapere e dell'immaginario in grado di sopravvivere a rivoluzioni tecnologiche e digitali quale quella determinata dalla diffusione dell'*e-book*.

Se mai avessimo pensato di essere entrati nella civiltà delle immagini, ecco che il computer ci ha reintrodotti nella galassia Gutenberg e tutti si trovano ormai costretti a leggere. Per leggere, è necessario un supporto. Questo supporto non può essere solo il computer [...]. Delle due cose, l'una: o il libro resterà il supporto della lettura o ci sarà qualcosa che rassomiglierà a ciò che il libro non ha mai smesso di essere, anche prima dell'invenzione della stampa. Le variazioni intorno all'oggetto-libro non hanno modificato la funzione, né la sintassi, da più di cinquecento anni. Il libro è come il cucchiaio, il martello, la ruota, le forbici. Una volta che li avete inventati, non potete fare di meglio. Non potete fare un cucchiaio che sia migliore del cucchiaio. Dei designer tentano di migliorare per esempio i cavatappi, con successi molto modesti: la maggior parte di essi non funziona [...]. Il libro ha superato le sue prove e non si vede come, per la stessa funzione, potremmo fare qualcosa di meglio. Forse evolverà nelle sue componenti, forse le sue pagine non saranno più di carta. Ma resterà quello che è.

Questa autorevole dichiarazione di fiducia sul futuro del libro conforta chi, come noi, è da anni impegnato nella promozione della lettura.

In un contesto sociale che le riconosce una rinnovata centralità, anche il ruolo della letteratura per l'infanzia, di cui abbiamo più volte sottolineato l'importanza per lo sviluppo cognitivo ed emozionale del bambino, meriterebbe di ricevere nuova linfa dalla pedagogia la quale, invece,

pur dedicando una certa attenzione a problematiche connesse con l'educazione alla lettura e all'immagine (presenti, ad esempio, nei programmi scolastici), sembra aver

³⁰ A. Faeti, *Note introduttive. A conti non fatti*, in "Studium educationis", n. 3, 2000, p. 418.

³¹ J.C. Carrière, U. Eco, *Non sperate di liberarvi dei libri*, Milano, Bompiani, 2009.

dimenticato l'importante ruolo che la letteratura per l'infanzia può e deve giocare in un campo così importante per lo sviluppo del bambino.³²

È ancora Emy Beseghi a rimarcare la forza dirompente che la letteratura per l'infanzia, “disciplina di confine”³³, esercita sul destinatario, bambino-lettore, figura sfaccettata, sfuggente, imprevedibile,

[...] potenti e suggestive ‘metafore d’infanzia’ capaci di alludere al mondo controverso e misterioso che li abita. Dunque, per tutti coloro che sono impegnati nella riflessione pedagogica, la letteratura per l'infanzia diviene lente di ingrandimento, traccia e sintomo di una sempre più indispensabile decifrazione dell'infanzia.³⁴

La sua azione, profondamente educativa, può davvero contribuire ad arricchire il dibattito pedagogico attuale. Fra le discipline di area pedagogica, è forse quella, più di ogni altra, in grado di stabilire un dialogo continuo, intimo e autentico con il bambino.

CAPITOLO SECONDO

Il picturebook: elementi strutturali e caratteristiche morfologiche dell'illustrazione nei libri per l'infanzia e l'adolescenza

³² G. Marrone, *Dietro le quinte dell'editoria per ragazzi*, in “*Studium educationis*”, n. 3, 2000, p. 479.

³³ E. Beseghi, *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia oggi*, op. cit., p. 70.

³⁴ *Ibidem*.

2.1. Definizione ed elementi costitutivi del picturebook

Per definire l'“albo illustrato”, in ambito anglosassone si utilizzano le seguenti espressioni linguistiche: *picture book*, *picture-book* e *picturebook*. L'adozione del triplice sintagma è in sé indice della vivacità scientifica che, all'estero, contraddistingue il dibattito sugli albi illustrati. Nelle pubblicazioni inglesi più datate, il termine prevalentemente utilizzato dagli studiosi era “picture book”³⁵ mentre nelle trattazioni scientifiche più recenti i ricercatori, sempre più spesso, adottano il termine formato dalla singola parola *picturebook*³⁶, modalità che sarà adottata anche nel presente lavoro. A tale proposito, rileva acutamente lo studioso David Lewis³⁷

How should you spell 'picturebook' for example? Is it a compound word (picturebook), a hyphenated word (picture-book), or two distinct words (picture book)?[...] I have chosen to use this latter form (i.e. picturebook) here the better to reflect the compound nature of the artefact itself for I shall be arguing in these pages that the first step we should take in examining the picturebook is to look at it whole”.³⁸

2.1.1. La natura del *picturebook*

Cos'è il *picturebook*? In termini generali si può definire il picturebook un prodotto editoriale che utilizza due distinti codici comunicativi per raccontare una storia: il codice iconico (illustrazione) e il codice verbale (testo).

Nel picturebook il ruolo delle immagini o delle figure è imprescindibile: esse diventano il veicolo per la fruizione del libro stesso. Si tratta, tuttavia, di una definizione in continua evoluzione, che ha alimentato numerosi confronti fra studiosi di letteratura per ragazzi ed esperti di illustrazione. Una delle prime (e fra le più citate) definizioni di picturebook risale al

³⁵ Si cita, in particolare, uno dei più significativi saggi sull'argomento scritto da Perry Nodelman, *Words about pictures*, The University of Georgia Press, Athens Georgia, 1988. Perry Nodelman è professore emerito presso il Dipartimento di inglese dell'Università di Winnipeg in Canada.

³⁶ A titolo esemplificativo, si cita l'opera di Lawrence R. Sipe, associate professor presso la Scuola di specializzazione in scienze dell'educazione dell'Università di Pennsylvania (USA), e di Sylvia Pantaleo, associate professor presso la Facoltà di scienze dell'educazione dell'Università di Victoria (Canada), *Postmodern Picturebooks, Play Parody and Self-Referentiality*, New York, Routledge, 2008.

³⁷ D. Lewis, *Reading contemporary picturebooks*, New York, Routledge, 2001.

³⁸ “Come si dovrebbe scrivere la parola ‘picturebook’ ad esempio? È una parola composta (*picturebook*), una parola composta con trattino (*picture-book*), o due distinte parole (*picture book*)? Ho scelto di utilizzare quest'ultima forma (*picturebook*) in quanto meglio riflette la natura composta dell'artefatto medesimo per il quale andrò ad argomentare nelle prossime pagine che la prima modalità attraverso cui esaminare un *picturebook* è di osservarlo nella sua interezza” (ivi, p. XIV, traduzione libera).

1976, quando, nella sua prefazione, Barbara Bader, studiosa americana di illustrazione per l'infanzia, afferma che

[...] il *picturebook* è testo, illustrazioni, *total design*; un prodotto manifatturiero e un articolo commerciale; un documento sociale, culturale e storico e, soprattutto, un'esperienza per il bambino. Come forma d'arte, esso si modella attraverso l'interazione fra illustrazioni e testo scritto, la concomitante visualizzazione di due pagine coesistenti e l'emozione del girare la pagina. Nei suoi termini, le possibilità del *picturebook* sono illimitate³⁹.

È intorno agli anni '80 del Novecento che l'albo illustrato diventa oggetto di studio di numerosi saggi accademici⁴⁰ che hanno contribuito ad arricchire il dibattito sulla sua natura, caratteristiche e dinamiche. È appunto nelle diverse accezioni assegnate al termine che si ritrova la pregnanza con la quale i ricercatori hanno esaminato le diverse caratteristiche dell'albo illustrato.

Nella presente trattazione si soffermerà l'attenzione solo su alcune riflessioni teoriche, nella consapevolezza, tuttavia, di quanto sia articolato ed esteso il dibattito internazionale.

Per lo studioso David Lewis⁴¹, già docente di Scienze dell'educazione presso l'Università di Exeter (UK) e membro per diversi anni del comitato editoriale di *Children's Literature in Education*, il *picturebook* si configura come un "processo" dinamico. Rifacendosi alle teorie scientifiche del famoso antropologo Gregory Bateson raccolte nel libro *Verso un'ecologia della mente*, Lewis ritiene che il *picturebook* funzioni secondo una modalità ecologica: l'albo illustrato, nella sua interazione immagini/testo, è un organismo biologico interconnesso e interdipendente, un ecosistema in miniatura, caratterizzato da alti livelli di flessibilità e

³⁹ "A picture book is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning of the page. On its own terms, its possibilities are limitless. On its own terms its possibilities are endless". B. Bader, *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*, New York, Macmillan, 1976, p. 1, (traduzione libera).

⁴⁰ Si citano a titolo esemplificativo due fra i più significativi studi anglosassoni degli anni Ottanta del secolo scorso, focalizzati sulla natura e sulla forma del *picturebook*: J. Schwarcz, *Ways of Illustration: Visual Communication in Children's Literature*, Chicago, American Library Association, 1982 e il già citato P. Nodelman, *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, pubblicato sei anni dopo, nel 1988. In Italia, la prima pubblicazione scientifica volta all'analisi degli illustratori italiani di libri per ragazzi esce nel 1972 ad opera di Antonio Faeti: si tratta di *Guardare le figure. Gli illustratori italiani nei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972.

⁴¹ D. Lewis, *Reading contemporary picturebooks*, op. cit., p. XIV. L'opera è diffusamente citata in numerosi saggi e trattazioni scientifiche internazionali. Si segnala, tuttavia, che nella recensione a questo saggio, *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*, apparsa su "The Lion and the Unicorn", volume 27, n. 1, 2003, pp. 147-152, David Rudd, pur apprezzando la ricchezza e la qualità delle intuizioni teoriche dello studioso, afferma che il testo presenta un'insolita incoerenza espositiva e una carenza di organicità tematica.

complessità e condizionato dagli sviluppi tecnologici, dai cambiamenti sociali e culturali e dalle innovazioni artistiche che ne plasmano la forma e i contenuti.

Anche la studiosa francese di letteratura giovanile, Sophie Van der Linden⁴², in un suo saggio⁴³ dedicato alle specificità dell'albo illustrato, sottolinea l'importanza di considerare il picturebook "comme un système cohérent", la cui forma espressiva lo rende ontologicamente indisciungibile dal suo supporto. In tale prospettiva, uno studio attendibile sulle potenzialità dell'albo illustrato deve prendere in esame, oltre alle modalità di interazione testo/immagine, anche gli altri elementi dimensionali che concorrono all'organizzazione generale del picturebook: il progetto grafico e la materialità del supporto (tipo di carta, formato, carattere), i messaggi paratestuali (quali quelli contenuti sulla copertina o sui risguardi), la messa in pagina della storia e la modalità di montaggio delle illustrazioni. È dall'analisi integrata di questi elementi che si può giungere a una corretta e completa comprensione di questo originale "système de signification"⁴⁴.

Per le studiose Maria Nikolajeva, professore di pedagogia all'Università di Cambridge (UK) e Carole Scott⁴⁵, *professor emeritus* di inglese all'Università di San Diego (California) e membro del consiglio del Centro nazionale di studi della letteratura per l'infanzia, il picturebook è una forma d'arte basata sulla combinazione di due livelli di comunicazione: la comunicazione visiva e quella verbale. Utilizzando una terminologia che si avvale di studi nell'ambito semiotico, le autrici evidenziano due distinti sistemi segnici utilizzati dal picturebook per comunicare: il sistema iconico (le illustrazioni) e il sistema "convenzionale" (le parole)⁴⁶. La relazione fra i due livelli è la medesima, anche se hanno funzioni distinte: la funzione delle illustrazioni è di descrivere, rappresentare; quella delle parole è, principalmente, quella di narrare. Anche per le due studiose, l'albo illustrato ha una natura dinamica, ma tale natura si manifesta attraverso i "textual gaps", gli spazi bianchi da riempire, dei quali testo e immagini sono intessuti e nei quali agisce l'azione interpretativa del lettore. Come "funziona" l'albo illustrato? In esso si utilizzano, secondo le due autrici, diverse modalità di interrelazione testo/immagini che pongono in evidenza l'esistenza di un *continuum* fra i due estremi dello *spectrum* "word/image"⁴⁷. Le modalità di interazione fra parole e figure, individuate dalle ricercatrici attraverso l'analisi accurata di numerosi albi illustrati, sono molteplici e, a ciascuna di loro, è stata attribuita una specifica categoria. Fra le più idonee a rappresentare le relazioni che governano i rapporti testo/immagini negli albi

⁴² Sophie Van der Linden ha ricoperto per alcuni anni l'incarico di direttrice dell'istituto internazionale "Charles Perrault" a Eaubonne in Francia.

⁴³ S. Van der Linden, *L'album, entre texte, image et support*, in "La Revue des Livres pour Enfants - L'analyse des livres d'images", n. 214, 2003, pp. 59-68.

⁴⁴ Ivi, p. 68.

⁴⁵ M. Nikolajeva, C. Scott, *How picturebooks work*, New York, Routledge, 2006.

⁴⁶ Ivi, p. 1.

⁴⁷ Ivi, p. 11.

illustrati, le studiose distinguono: la *relazione simmetrica*, in cui parole e figure raccontano reciprocamente la medesima storia (due narrazioni mutuamente ridondanti); la *relazione complementare*, in cui parole e figure colmano i reciproci spazi bianchi; la *relazione di arricchimento*, in cui parole e figure dilatano la reciproca narrazione; la *relazione di contrappunto*, in cui parole e figure raccontano due storie reciprocamente dipendenti sino a giungere all'estremo di questo *continuum*, in cui ritroviamo gli albi senza parole altresì definiti *wordless picturebook* (immagini sequenziali che narrano una storia) e gli *exhibit book*, albi in cui la sequenza delle immagini non è sequenziale e non vi sono finalità narrative.

Figura 2 - Esempio di *wordless picturebook*: S. Lee, *L'onda*, Mantova, Corraini, 2008, [copertina]



Le diverse modalità di interazione testo-immagine creano diversi livelli di dinamicità e alimentano nel lettore quella che Barbara Bader definisce “la tensione del girare la pagina”⁴⁸. Al contempo, il lettore partecipa attivamente alla costruzione del significato del testo: nell’interpretare i due “codici narrativi” e nel ricercarvi un significato congruo e coerente, egli arricchisce il picturebook del plusvalore di senso, “via via che passa dalla funzione didascalica a quella estetica, un testo vuole lasciare al lettore l’iniziativa interpretativa”⁴⁹: è una lettura “sensuale”, per utilizzare la nota definizione di Ermanno Detti⁵⁰, che, come avviene generalmente per ogni trama, lo coinvolge con tutti i sensi e lo emoziona profondamente.

⁴⁸ La studiosa scrive “the drama of the turning of the page”, (B. Bader, *American Picturebooks from Noah’s Ark to The Beast Within*, op. cit., p. 1, traduzione libera).

⁴⁹ U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979, p. 52.

⁵⁰ E. Detti, *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 2002, p. 20.

2.1.2. Una relazione dinamica

Parlando di *picturebook*, il termine “prodotto” utilizzato dalla Bader assume una valenza semantica fondamentale, poiché rimanda al risultato di un’operazione di “moltiplicazione” come in ambito matematico: nelle opere più riuscite, infatti, il *picturebook* non è la semplice somma di due elementi (le parole e le immagini) ma il risultato dinamico di un’operazione di compenetrazione di diversi codici comunicativi e relazionali, che ne ampliano e moltiplicano i significati.

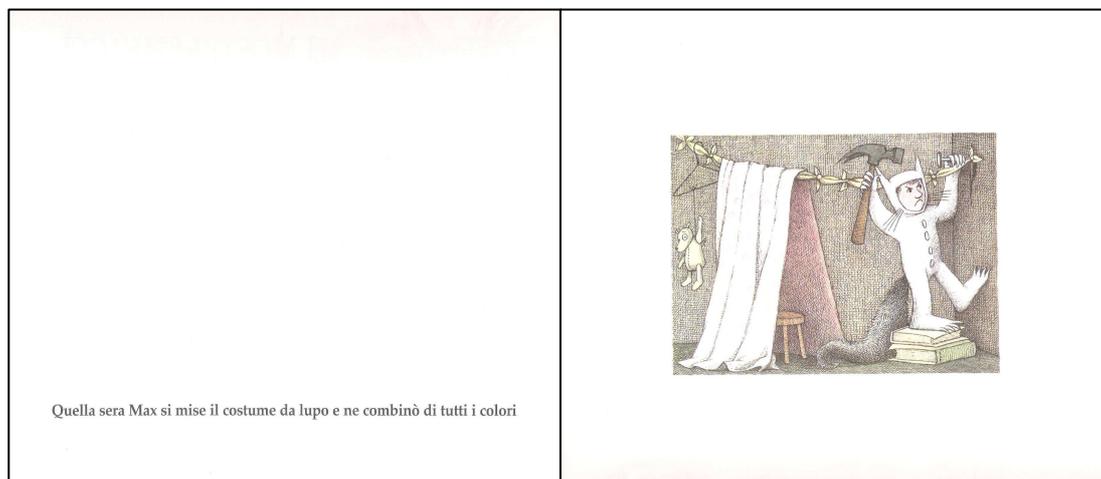
Come evidenziato, sono numerosi i fattori che concorrono a definire la natura dinamica e la struttura d’insieme di un albo illustrato. Le immagini (codice iconico) e le parole (codice verbale) sono entrambe componenti essenziali nel determinare la qualità della narrazione, ma non sono sufficienti a definirne *in toto* la qualità complessiva.

Nell’albo illustrato di Maurice Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*⁵¹, oggetto di numerosi studi per la finezza narrativa con cui l’autore ha saputo esplorare visivamente l’universo emotivo del bambino, l’autore si avvale di una modalità narrativa singolare, che rende particolarmente pregnante la storia: egli, infatti, introduce nella narrazione l’uso dinamico delle illustrazioni e degli spazi non illustrati, facendoli variare in rapporto agli stati d’animo del protagonista. Il valore comunicativo del racconto è affidato alla relazione che si instaura tra l’immagine e la maggiore o minore quantità di spazio bianco predisposto nella pagina in cui l’immagine stessa è “immersa”.

Nelle prime due pagine (pp.1-2) dell’albo di Sendak, ad esempio, l’illustrazione occupa la parte centrale della pagina di destra, mentre la pagina di sinistra, totalmente bianca, è occupata da una sola riga di testo, collocato quasi in fondo alla pagina stessa.

⁵¹ L’albo *Nel paese dei mostri selvaggi* viene pubblicato, per la prima volta, negli USA nel 1963. L’autore, Maurice Sendak, è considerato uno dei più geniali illustratori di libri per bambini. L’opera, una pietra miliare nel panorama della letteratura per ragazzi, narra le vicissitudini di un bambino incontenibile, Max, che, punito dalla mamma per le sue bricconate, viene spedito a letto senza cena. Nel chiuso della sua stanza, Max compirà un (fantastico e metaforico) viaggio nel paese dei mostri selvaggi, da cui farà ritorno pacificato e pronto a riprendere la sua vita ordinaria. (M. Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999).

Figura 3 – M. Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999, s.n.p. [pp. 2-3]



Con il procedere della narrazione, le illustrazioni si espandono sempre più nella pagina di destra. Le immagini si allargano a mano a mano che la rabbia del protagonista cresce nei confronti della mamma. La violenza delle emozioni si materializza nel protagonista, che si avventura in un mondo (onirico) lontano dalla propria quotidianità (si vedano gli esempi qui di seguito).

Figura 4 – M. Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999, s.n.p. [pp. 6-7]

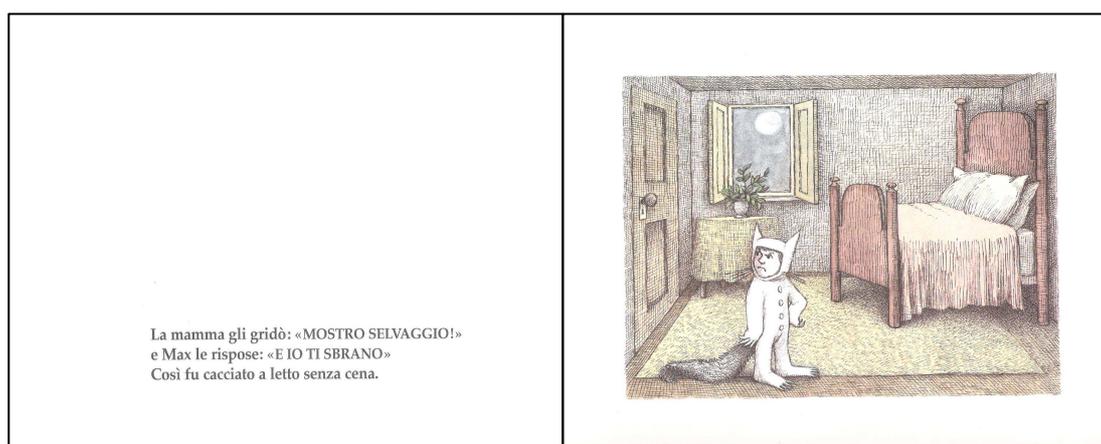
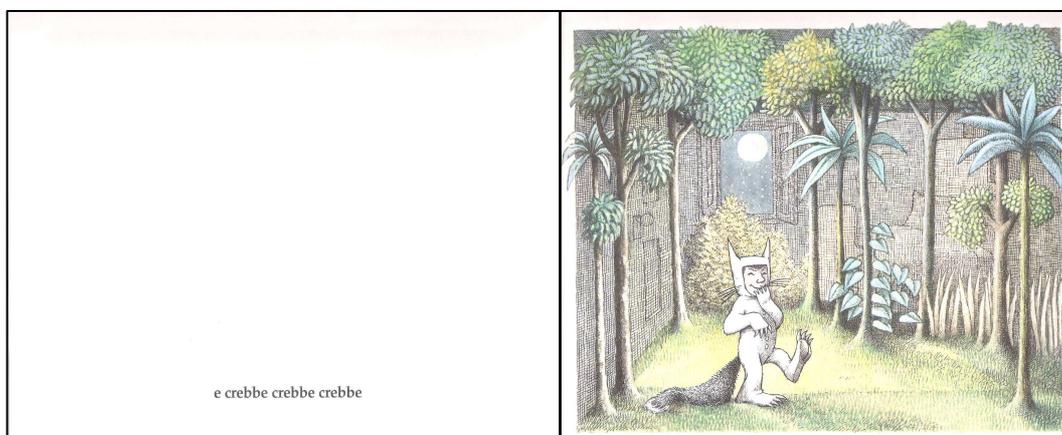


Figura 5 – M. Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999, s.n.p. [pp. 10-11]

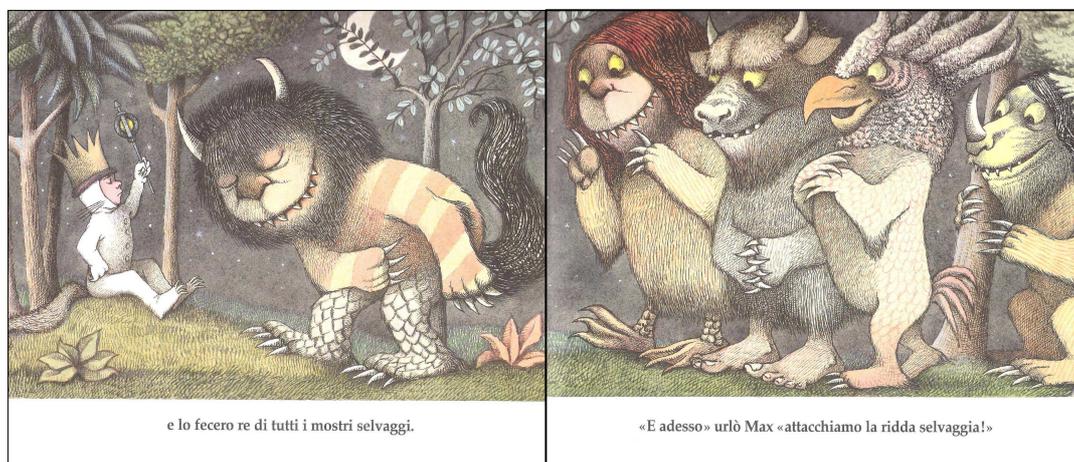


Le illustrazioni di destra occupano via via spazio sempre maggiore, fino a occupare entrambe le pagine: le illustrazioni “invadono”, infatti, lo spazio bianco della pagina di sinistra, nella misura in cui i forti sentimenti di aggressività e il mondo interiore del protagonista si impadroniscono sempre più del suo essere e del suo agire (si vedano gli esempi qui di seguito).

Figura 6 – M. Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999, s.n.p. [pp. 14-15]



Figura 7- M. Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999, s.n.p. [pp. 22-23]



Il *clou* della rappresentazione è dato dalla sequenza di tre doppie pagine illustrate a tutto campo, senza spazi bianchi. Nelle sequenze successive, un'improvvisa virata porterà il protagonista, placati con l'immaginazione i motivi del contrasto e del tutto pacificato con la propria mamma e con sé., a riprendere il viaggio di ritorno: gli spazi bianchi non illustrati riguadagnano gradualmente campo sino ad occupare, nel finale, l'intera pagina di sinistra: il viaggio fantastico e avventuroso del protagonista si conclude nell'intimità della sua cameretta, dove trova ad aspettarlo una minestra ancora calda (la quiete familiare).

L'innovativo approccio iconico di Sendak ha aperto nuovi percorsi di ricerca e sperimentazione e ha contribuito a dare dignità ai diversi elementi che concorrono a definire la qualità complessiva di un albo illustrato.

2.2. Il picturebook e i suoi codici comunicativi

Lo studioso Marco Dallari, nell'opera *In una notte di luna vuota*⁵², riprendendo alcuni concetti basilari sul ruolo dell'illustrazione espressi da Chiara Carrer in un saggio critico⁵³, rileva come l'albo illustrato sia composto da cinque codici interagenti:

- codice iconico (illustrazioni);
- codice verbale (testo);
- codice grafico della composizione della pagina e del rapporto tra i codici;

⁵² M. Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Gardolo (Trento), Edizioni Erickson, 2008, p. 171.

⁵³ C. Carrer: *Lo spazio dell'illustrazione*, in "Sfogliolibro", n. 4, 1999, pp. 28-30.

- codice della confezione, dei materiali, della forma esterna, della copertina, della legatura;
- codice del mediatore e della modalità di lettura.

Nel presente lavoro si terrà sicuramente conto di tali elementi che, tuttavia, saranno integrati dalla nuova categoria del codice relazionale e da altri elementi emersi da vari studi dei quali sarà data indicazione di volta in volta e che, a nostro avviso, concorrono alla formazione dei processi narrativi e interpretativi di un picturebook:

- *Codice iconico*: si riferisce all'utilizzo di immagini (illustrazioni, fotografie, rappresentazioni o simboli iconici, ecc.) per descrivere o rappresentare un'azione, una situazione, un contesto, un atteggiamento, uno stato d'animo (apparato iconografico, concatenazione delle immagini e/o loro sviluppo);
- *Codice verbale*: si riferisce all'utilizzo di parole, frasi, suoni onomatopeici, "silenzi testuali", attraverso cui l'autore narra una storia, le azioni e le vicissitudini dei protagonisti (intreccio narrativo);
- *Codice grafico*: si riferisce agli elementi compositivi della pagina, quali il registro grafico, l'orientamento delle immagini, la scelta del *font* e del formato, la relazione compositiva fra i diversi codici. Un esempio significativo è rappresentato da *Il libro sbilenco*⁵⁴, albo dal formato, appunto, "sbilenco", creato agli inizi del Novecento da Peter Newell, per la cui ricostruzione digitale del carattere si è dovuta compiere un'attenta ricerca grafica ai fini di riprodurre il carattere tipografico originale. Un altro esempio è l'ormai classico picturebook di Eric Carle, *Il piccolo bruco Maisazio*⁵⁵: l'albo racconta le "piccole e grandi" avventure di un giovane bruco che gioca e interagisce con i buchi e il formato delle pagine dell'albo.

⁵⁴ Pubblicato per la prima volta nel 1910, *Il libro sbilenco* è stato riproposto in anni recenti dalla casa editrice Orecchio Acerbo (P. Newell, *Il libro sbilenco*, Roma, Orecchio Acerbo, 2007). L'albo si presenta da sé: "questo libro sale piano ma in discesa è un aeroplano", ivi, p. 1.

⁵⁵ Apparo per la prima volta nel 1969, è una delle opere più apprezzate di Eric Carle, tradotta in 30 lingue e racconta la storia di un piccolo bruco che diventa farfalla. È un albo esemplare per la semplicità e la chiarezza della trama narrativa, l'interessante approccio divulgativo (numeri, giorno/notte, settimana, trasformazione, alimentazione), l'uso giocoso ed interattivo delle immagini (bucate, sagomate). Alla prima edizione de *Il piccolo bruco Maisazio* (Milano, Mondadori, 1989), sono succedute molteplici riedizioni, fino a quella più recente della casa editrice Lemniscat per i non vedenti: E. Carle, *Il piccolo bruco Maisazio*, Trezzano sul Naviglio (Milano), Lemniscat, 2008.

Figura 8 – P. Newell, *Il libro sbilenco*, Roma, Orecchio Acerbo, 2007, [copertina]

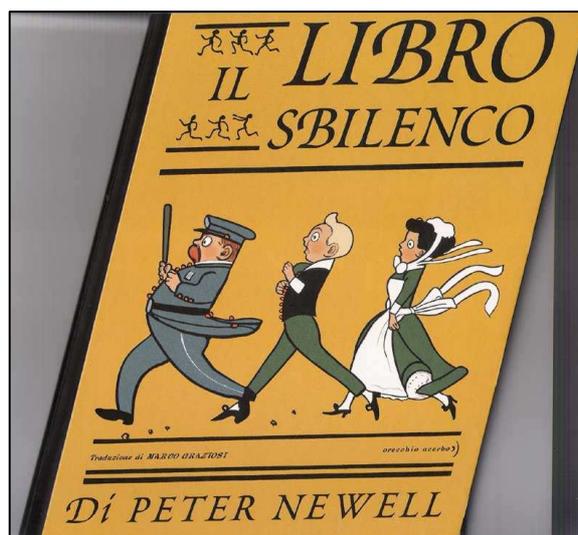


Figura 9 – E. Carle, *Il piccolo bruco Maisazio*, Milano, Mondadori, 1989, s.n.p. [pp. 12-13]



In un articolo degli statunitensi Lawrence Sipe e Caroline McGuire⁵⁶ viene evidenziato, ad esempio, come anche i risguardi di un albo illustrato possano rappresentare un

⁵⁶ L. R. Sipe, C. E. McGuire, *Picturebooks Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation*, in “Children’s Literature in Education”, n. 37, 2006.

rilevante elemento peritestuale di studio del picturebook. Gli autori individuano due dimensioni che concorrono, con ruoli diversi, alla costruzione del significato di un picturebook: la prima dimensione è relativa alla possibilità dei risguardi di essere illustrati o meno; la seconda dimensione confronta i risguardi di apertura con quelli di chiusura per verificare se esistano similitudini, rimandi o relazioni fra essi. Il saggio, che riporta anche le risposte di alcuni bambini di 6 e 7 anni raccolte durante l'attività di analisi dei risguardi degli albi illustrati letti ad alta voce dall'insegnante, illustra come tali elementi peritestuali siano diventati oggetti di studio e di discussione in classe con i bambini e come siano stati utilizzati per affrontare, a scuola, l'aspetto della dimensione estetica negli albi illustrati.

- *Codice tipografico*: è riferito alla scelta della carta, della forma, dell'applicazione di altri materiali sulle pagine del libro (fustellature, applicazioni manuali di oggetti), della rilegatura, della cura e della qualità del processo di stampa. Si possono citare, anzitutto, i vari "progetti libro" di Bruno Munari, ripubblicati recentemente dalla casa editrice mantovana Corraini⁵⁷.

Un singolare esempio è rappresentato dall'albo *I pisolini di Molly*⁵⁸, sulle cui tavole illustrate, originariamente pubblicate dal *New York Herald Chicago Tribune* fra il 1906 e il 1907, la casa editrice Orecchio Acerbo ha recentemente operato un minuzioso lavoro di restauro, durato oltre quattro mesi, che lo ha trasformato in un albo dalle dimensioni di 10x10 cm, più maneggevole per un pubblico infantile.

Figura 10 – B. Munari, *I prelibri*, Mantova, Corraini, 2008



⁵⁷ Si
costit
legge

cartoncino, legno, plastica, panno, ecc.), colori e rilegature (spago, rafia, spirale metallica). (B. Munari, *I prelibri*, Mantova, Corraini, 2008).

⁵⁸ P. Newell, *I pisolini di Molly*, Roma, Orecchio Acerbo, 2009.

Figura 11 – P. Newell, *I pisolini di Molly*, Roma, Orecchio Acerbo, 2009, pp. 98-99



Non possiamo, inoltre, non segnalare una piccola casa editrice per ragazzi di Venezia, l’Editions du Dromadaire, le cui poetiche storie acquistano levità grazie alle originali tecniche di rilegatura, alla scelta di materiali di elevata qualità (carte pregiate spesso operate in superficie) e alle modalità di stampa che valorizzano le tecniche illustrative dell’artista (incisione e monotypia). L’albo *Io credo*, scritto da Pierre Hornain e illustrato da Florence Faval⁵⁹, è un libro a fisarmonica chiuso da un nastro di tessuto colorato; il testo è stampato su una fascia di carta *pop-up* che attraversa le pagine e valorizza le illustrazioni ottenute da incisioni su linoleum e disegni. Anche *La ragazza nel cuore di un ragazzo*⁶⁰ è un libro a fisarmonica: la peculiarità tipografica di questo libro illustrato è l’originale rilegatura, costituita da due elastici rimovibili che impreziosiscono la copertina e consentono al lettore di leggere i racconti da entrambi i lati.

Figura 12 – I libri della casa editrice Editions du Dromadaire



⁵⁹ P. H

⁶⁰ P. H
2006

P. Hornain, F. Faval, *Io credo*, Venezia,
Editions du Dromadaire, 2007

adaire, 2007.

altri racconti, Venezia, Editions du Dromadaire,



P. Hornain, F. Favai, *La ragazza nel cuore di un ragazzo e altri racconti*, Venezia, Editions du Dromadaire, 2006

□ *Codice del mediatore e della modalità di le*

l'adulto-mediatore che interviene, inserendosi nella relazione adulto che legge, bambino che guarda (e lo ascolta), oggetto libro che si apre all'interpretazione di entrambi (relazione a tre). Rileva acutamente Anna Maria Bernardinis che il compito dell'adulto mediatore non è quello di sostituirsi al lettore nel suo itinerario di ricerca e scoperta ma di sollecitare la possibilità di un fruttuoso incontro fra il lettore e il libro. Tale funzione può essere mutuamente esercitata sia dai genitori in famiglia che dagli insegnanti a scuola, i quali dovrebbero

[...] proporsi come narratori e lettori, aventi bensì un proprio gusto e stile, così da rendere partecipi i giovani non tanto e non solo del valore della lettura, quanto del proprio personale piacere di leggere. Accostarsi alla lettura è perlopiù il risultato di un percorso personale che, tuttavia, può essere indicato a chi vuole conoscerlo affinché egli possa costruirsi uno proprio⁶¹.

Esaminati i cinque codici comunicativi individuati dalla letteratura critica, si ritiene a questo punto opportuno inserire un nuovo elemento di discussione che concorre ad arricchire il dibattito intorno alla formazione dei processi interpretativi di un picturebook e alla qualità complessiva di un albo illustrato. Attraverso l'introduzione di un sesto codice, il codice relazionale, si intende qui infatti porre l'attenzione sulla dinamica di fruizione diretta del libro (relazione a due: lettore-oggetto libro) e sottolineare l'importante funzione dell'autore/illustratore nella ricerca di un dialogo arricchente e mai banale con il proprio giovane interlocutore. Si instaura così un rapporto dialogico che vede i due interlocutori giocare in posizione paritetica: tale rapporto apre alla possibilità di una "partecipazione personale del lettore, che interviene con il suo gusto, con le sue scelte, con la sua chiave di lettura, in un dialogo che è sempre aperto"⁶³.

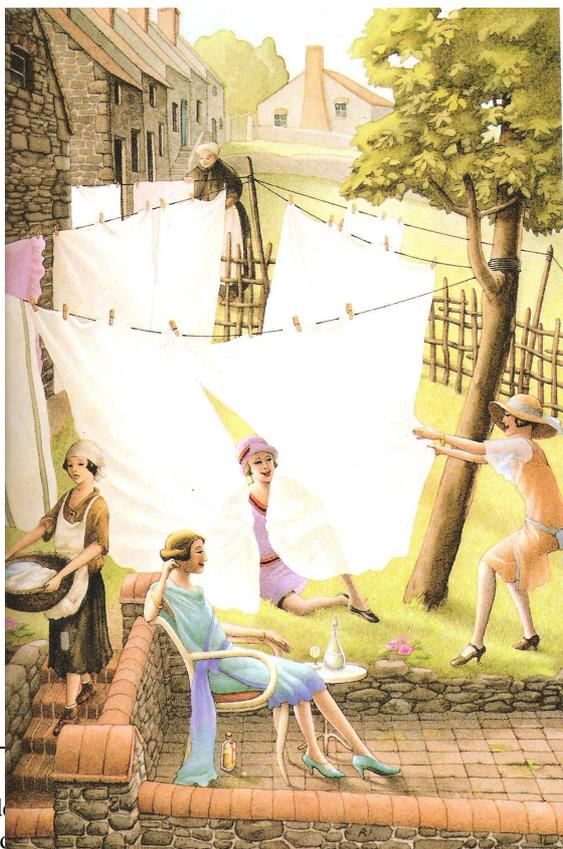
□ *Codice relazionale:* si riferisce agli espedienti e alle modalità scelte dall'autore/illustratore (*picturebook maker*) per costruire il dialogo con il lettore, per attrarlo e "intrapolarlo" nella narrazione. L'utilizzo di espedienti visivi e testuali, espedienti che saranno oggetto di un'analisi approfondita nel paragrafo successivo,

⁶¹ A.M. Bernardinis, *Itinerari. Guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*, Milano, Fabbri Editori, 1976, p. 304.

⁶³ Ivi, p. 303.

sollecitano nel lettore un crescente coinvolgimento nella storia e facilitano l'instaurazione di una "relazione" fra il lettore stesso e l'oggetto libro. Si veda l'esempio tratto dal recente albo di Kate Bernheimer e illustrato da Nicoletta Ceccoli, *La bambina nel castello dentro il museo*, Edizioni Arka⁶⁴, di cui si parlerà più avanti, o la caratterizzazione dei personaggi e delle ambientazioni di *Cenerentola*⁶⁵, nella versione illustrata da Roberto Innocenti: entrambi gli autori offrono al lettore la possibilità di aprire un dialogo intorno ai significati, alle allusioni e ai rimandi della storia; l'illustratore dissemina nelle sue tavole indizi che, se colti, sollecitano il lettore a ricercare altre possibili piste narrative (si veda ad es. la presenza inquietante del bicchiere di vino accanto alla figura della matrigna).

Figura 13 - Illustrazione di Roberto Innocenti tratta da P. Perrault, R. Innocenti, *Cenerentola*, La Margherita, Trezzano sul Naviglio (Milano), 2007, s.n.p. [p. 7]



⁶⁴ K. Bernheimer, N. Ceccoli,

⁶⁵ Roberto Innocenti è uno d
Christian Andersen" (il coside

izioni Arka, 2009.

ncitore, nel 2008, dell'"Hans
l'IBBY - International Board
on Books for Young People, ha uno stile unico ed inimitabile, caratterizzato dall'apparente aderenza all'oggettività dell'ambientazione, filtrata, poi, dalla soggettività, dall'orientamento e dalle divagazioni interpretative dell'illustratore. La trama della fiaba è nota: un gentiluomo si risposa con una donna perfida, la quale, invidiosa della bellezza e gentilezza della figliastra, non perde occasione di vessare la povera ragazza. Per quest'ultima, il momento del riscatto arriverà in occasione di un ballo organizzato dal figlio del re, grazie all'aiuto di una fata matrigna e di una scarpetta di vetro. Oltre alla bellezza stilistica delle illustrazioni, il fascino dell'albo sta nella scelta geniale dell'illustratore di collocare la storia, per la prima volta, in uno spazio storico-temporale ben definito: gli anni Venti del secolo scorso. È un'opera "controcorrente", adatta ai bambini più grandi, da proporre dopo il loro incontro con altre versioni più tradizionali della fiaba. C. Perrault, R. Innocenti, *Cenerentola*, La Margherita, Trezzano sul Naviglio (Milano), 2007.

Risulta evidente che i sei codici comunicativi sopra citati (codice verbale, codice iconico, codice grafico, codice tipografico, codice del mediatore e della modalità con cui promuove la lettura, e codice relazionale) non sono separabili bensì interconnessi fra loro in un'unica voce corale: l'albo è, innanzitutto, un oggetto culturale unitario e i suoi elementi sono indisciungibili. Radicalizzando il concetto, Giovanna Zoboli, editrice e autrice di libri per ragazzi, afferma

[...] Tutto ciò che compone il libro, fa parte dell'esperienza della lettura. Ogni sua componente viene letta come significativa e inscindibile dall'unità. Questa modalità di percepire fa sì che la cosa più importante per il bambino sia l'esperienza che egli ha del libro. La comprensione del suo 'contenuto' è solo uno dei molti aspetti di tale esperienza, e da essa indivisibile dal punto di vista sia cognitivo sia esistenziale⁶⁶.

La simultanea compresenza di diversi codici comunicativi introduce, infatti, nuovi spazi semantici nell'interpretazione del picturebook e ne dilata gli orizzonti narrativi: non esiste un'unica lettura organica della storia narrata, poiché il confronto sollecitato dai luoghi della possibilità apre a sistemi di significati reticolari e a ermeneutiche sempre nuove. Gli albi illustrati contemporanei si aprono alla indeterminatezza, all'ambiguità, alla contaminazione, alla non-linearità, alla sovversione narrativa: nel loro saggio *Breaking the Line: New Literacies, Postmodernism and the Teaching of Printed Texts*⁶⁷, Martin Coles e Christine Hall affermano, infatti, che uno dei tratti indiscussi del postmodernismo nella letteratura per ragazzi sia il rifiuto di unità, omogeneità, totalità e chiusura. L'esperta Emy Beseghi, d'altro canto, rincalza affermando

L'ambivalenza, le antinomie percorrono più che mai il nuovo scenario letterario [...]. La provocazione più alta riguarda l'indispensabile decifrazione della tendenza al mescolamento, alla contaminazione, all'attraversamento dei territori, al *crossover*. I generi si intrecciano; libri per adulti e per bambini sfumano i loro confini reciprocamente; il peso, la potenza sociale, conoscitiva e comunicativa di altri

⁶⁶ G. Zoboli, *La voce del libro. Sull'“ovvia” questione della forma e del contenuto*, in “Hamelin. Storie figure pedagogia”, n. 20, 2008, p. 26.

⁶⁷ Coles M., Hall C., *Breaking the Line: New Literacies, Postmodernism and the Teaching of Printed Texts*, in “Reading: Literacy and Language”, n. 35.3, 2001, pp. 111-114.

linguaggi (il cinema, il fumetto, ecc.) entrano nella sfera letteraria con rimandi a mondi espressivi di disparata provenienza. La fantasia combinatoria e le potenzialità di ibridazione conoscono aperture stilistiche impensate prima. La scrittura diventa terreno di sperimentazione spesso audace e creativo”⁶⁸.

2.3. Le caratteristiche del picturebook: linguaggi iconici a confronto

Analizzando la produzione editoriale contemporanea di albi illustrati, può essere utile, ai fini della presente trattazione, individuare un orizzonte morfologico in cui collocare la varietà (*spectrum*) dei picturebook. Si tratta, ovviamente, di una classificazione circoscritta solo ad alcune caratteristiche della struttura narrativa degli albi illustrati, ben consapevoli che il dibattito internazionale si accende sulla validità da attribuirsi alle diverse proposte tassonomiche. Nella letteratura critica, si è spesso fatto riferimento alla necessità di identificare delle categorie di riferimento attraverso cui raggruppare le diverse tipologie di albi illustrati. Nella classificazione della studiosa Torben Gregersen⁶⁹, si parla di: a) *exhibit book*: libri in cui vengono proposte associazioni di immagini e parole altresì definiti primi dizionari visivi; b) *picture narrative*: albi senza parole o con pochissimo testo; c) *picturebook o picture storybook*: albi illustrati in cui il testo e le immagini hanno equivalente importanza; d) *illustrated book*: libri illustrati in cui la narrazione (testo) gode di piena autonomia ed esiste indipendentemente dalle immagini. Tuttavia, come correttamente rilevato da diversi studiosi (Nodelman, 1988; Sipe, 1998, Nikolajeva and Scott, 2000 e 2006), le classificazioni possono essere molteplici, ma spesso insufficienti a descrivere la varietà delle interrelazioni che si instaurano fra immagine e testo.

Per comprendere la molteplicità e la variabilità del linguaggio iconico utilizzato negli albi e nei libri illustrati contemporanei, si è ritenuto opportuno ordinare una categorizzazione, suddivisa in due grandi famiglie, che recupera esplicitamente le due classiche vie rappresentative⁷⁰ utilizzate nel corso della storia dell'arte nella rappresentazione formale figurale, vale a dire la via figurativa che si prefigge la mimesi della realtà naturale, linguaggio iconico speculare, e la via figurativa che offre una interpretazione schematica e allegorica di essa, il linguaggio iconico “asimmetrico”.

⁶⁸ E. Beseghi, *Vent'anni dopo*, in Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, Bologna, CLUEB, 2007, p. 173.

⁶⁹ T. Gregersen, *Småbørnsbogen*, in S. M. Kristensen, P. Ramløv, “Børnel-og ungdomsbøger. Problemer og analyser”, Copenhagen, Gyldendal, 1974, pp. 243–271, cit. in M. Nikolajeva, C. Scott, *How picturebooks work*, New York, Routledge, 2006, p. 6.

⁷⁰ G. C. Sciolla, *Studiare l'arte. Metodo, analisi e interpretazione delle opere e degli artisti*, Torino, Utet Libreria, 2001, p. 86.

2.3.1. Il linguaggio iconico “speculare”

Picturebook e libri illustrati con un linguaggio iconico “speculare”: questa categoria raggruppa albi e libri illustrati nel cui impianto vige il primato del testo sull’illustrazione e le figure si richiamano ad esso con forte aderenza: le immagini possono avere una funzione di “rispecchiamento” del testo, di “decoro”, di supporto o di amplificazione del testo narrativo. Con il termine “speculare” non si fa riferimento alla totale coincidenza fra testo e immagine, ma alla dimensione della ridondanza. In essi:

- 1) si ritrova una marcata “referenzialità” fra testo e immagine: le immagini non si discostano dalla narrazione testuale, sono strettamente ancorate alla “realtà testuale” descritta e utilizzano un linguaggio iconico figurativo e referenziale, mimetico;
- 2) l’interpretazione della storia è univoca e il significato è esplicito;
- 3) il finale è chiuso e non lascia spazio a eventuali e/o ulteriori sviluppi della storia.

In questa tipologia rientrano, ad esempio, gli albi illustrati di Nicoletta Costa⁷¹, nei quali c’è una corrispondenza referenziale fra la storia scritta e la storia illustrata: le illustrazioni sono pacate e rasserenanti, generalmente prive (a nostro avviso volutamente) di tensione emotiva o di drammaticità.

Figura 14 - Illustrazioni di Nicoletta Costa in Gianni Rodari, *L’omino della pioggia*, San Dorligo della Valle (Trieste), Edizioni EL, 2005, s.n.p. [pp. 8-9]



⁷¹ Nicoletta Costa vanta una ricca e vasta produzione editoriale: tra gli altri, si ricordano i personaggi della Nuvola Olga o di Giulio Coniglio e, a titolo esemplificativo, l’opera: G. Rodari, N. Costa, *L’omino della pioggia*, San Dorligo della Valle (Trieste), Edizioni EL, 2005.

2.3.2. Il linguaggio iconico “asimmetrico”

Picturebook e libri illustrati con un linguaggio iconico “*asimmetrico*”⁷²: i cambiamenti culturali e sociali, la progressiva rivoluzione tecnologica e dei mezzi di comunicazione di massa e la carica dirompente dei movimenti e delle avanguardie artistiche del Novecento hanno prodotto, nel corso della storia della letteratura giovanile, una sensibile rivisitazione dei contenuti, degli stili e delle tecniche di rappresentazione nel mondo della narrazione visiva. In questa categoria sono inclusi anche i celeberrimi capolavori della storia del *picturebook* realizzati da autori quali Bruno Munari, Maurice Sendak, Leo Lionni. Questi albi presentano le seguenti caratteristiche:

- 1) le immagini non hanno più solamente una funzione di decoro o di supporto al testo, ma raccontano una storia parallela: spesso esse colmano i silenzi, le lacune, le reticenze della parte letteraria; il bambino è invitato a “cadere” nella storia;
- 2) le immagini proposte non sono più un ritratto “fedele” della realtà testuale rappresentata: in esse entrano con prepotenza i nuovi codici iconografici legati all’astrattismo, al simbolismo, al surrealismo e l’albo illustrato diventa un luogo di sperimentazione grafico-visiva, mentre il progetto tipografico assume un suo intrinseco valore narrativo. L’intertestualità, la parodia e la dimensione “giocosa” del testo diventano uno spazio semiotico di sperimentazione; nel testo è ravvisabile una fusione ironica e sapiente delle diverse tecniche grafico-visivo-letterarie (es. uso estensivo del *collage*, elaborazione digitale, contaminazioni fra diversi media: narrativa, cinema, arte, fotografia, scultura);

⁷² Per ulteriori approfondimenti in merito alle relazioni testo-immagine e alle dinamiche degli albi illustrati “asimmetrici”, si rimanda ad alcuni saggi: J. Doonan, *Drawing out ideas: a second decade of the work of Anthony Browne*, in “The Lion and the Unicorn”, n. 23, 1999, pp. 30-56. In questo saggio Jane Doonan, storica dell’arte e studiosa di *picturebook*, analizza in modo scrupoloso e approfondito i diversi livelli narrativi e la strutturazione visiva di alcune opere del noto autore e illustratore inglese, Anthony Browne, vincitore nel 2000 del premio per la letteratura per ragazzi “Hans Christian Andersen” dell’IBBY International Board on Books for Young People. La studiosa si sofferma, in particolare, su alcuni elementi dello stile e delle opere di Browne: il tema del cambiamento e della metamorfosi nelle relazioni sociali, l’uso delle citazioni e dei rimandi artistici e dell’intertestualità, il ruolo e le “qualità surreali” delle sue narrazioni visive. Un’altra interessante analisi è proposta da Maria Nikolajeva e Carole Scott, *The Dynamics of Picturebook Communication*, in “Children’s Literature in Education”, 31, 2000, pp. 225-239. L’articolo offre alcune prospettive teoriche per interpretare e apprezzare la complessa relazione che si instaura fra testo e immagine; sono analizzati diversi albi illustrati con l’obiettivo di esplorare le diverse dinamiche di interazione (dalla più semplice alla più complessa) e i diversi livelli di ambiguità che si possono riscontrare negli albi illustrati moderni. Interessante è la rassegna offerta da Lawrence R. Sipe, *How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships*, in “Children’s Literature in Education”, 20, 1998, pp. 97-108. Lo studioso americano presenta una panoramica delle varie modalità attraverso cui la relazione testo-immagine è stata concettualizzata da diversi ricercatori; inoltre, propone un’interessante prospettiva teorica per studiare le dinamiche interne che si creano dall’interazione testo (segni verbali) e immagini (segni visivi) in un *picturebook*.

- 3) l'interpretazione della storia non è più univoca ma rimanda ad altri riferimenti spazio-temporali, artistici, culturali ed esperienziali; gli albi illustrati sono strutturati in modo da provocare un forte impatto emotivo nel bambino e le originali e ingegnose metafore visive sollecitano il bambino a guardare le figure con stupore, curiosità e rinnovato interesse; predomina l'importanza di offrire al lettore molteplici possibilità di accesso ai significati della storia attraverso differenziati percorsi di lettura e interpretazione del testo/immagine; il testo presenta un alto livello di ambiguità; i finali sono spesso lasciati aperti o senza soluzione; i meccanismi letterari di *metafiction*, che permettono di indagare la relazione tra finzione e realtà, tra contenitore e contenuto ed esplorano le possibilità fornite dalle tecniche d'incastro narrativo, offrono al lettore spazi di dialogo e riflessione sul processo narrativo e di co-costruzione di una storia⁷³.

Figura 15 - © Illustrazione di Beatrice Alemagna⁷⁴



Per quanto riguarda la sperimentazione in Italia, si rimanda al lavoro di alcuni illustratori contemporanei dallo stile innovativo e riconoscibile, particolarmente impegnati a ricercare un dialogo visivo mai banale o scontato con il destinatario: Beatrice Alemagna, Chiara Carrer, Anna Castagnoli, Nicoletta Ceccoli, Maja Celia, Alessandra Cimatoribus, Gianni De Conno, Mauro Evangelista, Vittoria Facchini, Roberto Innocenti, Bimba Landmann, Federico Maggioni, Antonio Marinoni, Lorenzo Mattotti, Octavia Monaco, Simona Mulazzani, Fabian

⁷³ Per una trattazione approfondita sulla natura, le proprietà e le tipologie di albi illustrati postmoderni si rimanda ai diversi saggi raccolti nell'opera di L.R. Sipe, S. Pantaleo, *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*, New York, Routledge, 2008. Per un ulteriore approfondimento sulle qualità degli albi moderni e sulla capacità dei bambini di rispondere e interagire con essi si rinvia all'opera di J. Evans, *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to picturebooks*, New York, Routledge, 2009.

⁷⁴ B. Alemagna, immagine tratta, per gentile concessione, dal sito Internet dell'illustratrice italiana, www.beatricealemagna.com, ultima consultazione il 30/10/09.

Negrin, Arianna Papini, Andrea Rauch, Simone Rea, Alessandro Sanna, Guido Scarabottolo, Gek Tessaro, Pia Valentinis, Valerio Vidali.

Figura 16 – Illustrazioni di Chiara Carrer e Alessandro Sanna



Illustrazione di Chiara Carrer, in
L. Carroll, *Alice reconté aux petits enfants*, Ginevra, La Joie de Lire, 2006



Alice nel Paese delle Meraviglie
© Illustrazione di Alessandro Sanna, 2009

Figura 17 - Esempio di meccanismo visivo di metafiction che invita il giovane lettore a partecipare al processo di co-costruzione della storia - Illustrazione di Nicoletta Ceccoli tratta da Kate Bernheimer, *La bambina nel castello dentro il museo*, Milano, edizioni Arka, 2009, s.n.p. [pp. 30-31]



Nel panorama internazionale degli illustratori spiccano i nomi di Mitsumasa Anno, Quentine Blake, Raimond Briggs, Anthony Browne, John Burningham, Eric Carle, Nicole Claveloux, Etienne Delessert, Wolf Erlbruch, il già citato Roberto Innocenti, Leo Lionni, Dušan Kállay, David Mckee, Helen Oxenbury, Kveta Pakovska, Pef, Tony Ross, Peter Sis, Tomi Ungerer, Chris Van Allsburg, Lisbeth Zwerger, Paul Zelinsky. Percorsi di ricerca e sperimentazione sono stati intrapresi a livello internazionale anche da talentuosi illustratori⁷⁵. Tra gli illustratori impegnati nella ricerca e nella sperimentazione ricordiamo: Pablo Auladell, Jutta Bauer, Istvan Banyai, Eric Battut, Jacques Benoît, Blexbolex, Serge Bloch, Marc Boutavant, Anne Brouillard, Katy Couprie, Paul Cox, Kitty Crowther, Alexis Deacon, Olivier Douzou, Sara Fanelli, Natalie Fortier, Emily Gravett, Anne Herbauts, Stian Hole, Isol, Susanne Janssen, Svetlan Junakovic, Carll Cneut, Katsumi Komagata, Neal Layton, Suzy Lee, David Macaulay, Madalena Matoso, Dave Mckean, Taro Miura, Bente Olesen Nyström, Claude Ponti, Chris Riddell, Harriet Russell, Sara, Brian Selznick, David Shannon, Lane Smith, Peter Suart, Shaun Tan, Christian Voltz, David Wiesner, Linda Wolsfgruber, Javier Zabala, Morteza Zahedi; i loro albi non sono sempre presenti nel mercato editoriale italiano.

Vogliamo segnalare, inoltre, il lavoro di un' apprezzata autrice e illustratrice inglese, Lauren Child: i suoi albi, fra cui *Attenti ai lupi delle fiabe*⁷⁶ e *Chi ha paura del Libro Cattivo?*⁷⁷, sono stati, infatti, utilizzati nell'ambito di alcune interessanti ricerche⁷⁸: la studiosa Sylvia Pantaleo, associated professor presso l'Università di Victoria in Canada, ha lavorato in classi di bambini di otto, nove e dieci anni per analizzare la loro capacità di risposta e comprensione di alcune caratteristiche dei *postmodern picturebook* (intertestualità, mescolanza di stili illustrativi contemporanei, ecc.); Susan Lehr, ricercatrice presso lo Skidmore Collage a Saratoga Springs (New York, USA), ha invece analizzato, da un punto di vista critico-letterario, le trame narrative, la caratterizzazione dei personaggi e le ambientazioni "multimediali" messe in scena nei libri della Child, proponendone originali chiavi di lettura.

⁷⁵ Fra i testi recentemente pubblicati dedicati all'arte dell'illustrazione, si citano i seguenti che presentano una ricognizione internazionale dei migliori interpreti e delle giovani promesse nell'illustrazione per l'infanzia: Henry Dougier (a cura di), *L'Univers des illustrateurs pour la jeunesse*, Paris, Éditions Autrement, 2009; Evans D., *Show & Tell. Exploring the fine art of children's book illustration*, San Francisco, Chronicle Books, 2008; P. L. Gauch et al., *Artist to Artist: 23 Major Illustrators Talk to Children About Their Art*, New York, Philomel Books, 2007; L. S. Marcus, *A Caldecott Celebration. Seven Artists and Their Paths to the Caldecott Medal*, New York, Waker & Company, 1998; Salisbury M., *Play Pen. New Children's Book Illustration*, Londra, Laurence King Publishing, 2007.

⁷⁶ L. Child, *Attenti ai lupi delle fiabe*, Roma, Lapis, 2007.

⁷⁷ L. Child, *Chi ha paura del Libro Cattivo?*, Roma, Lapis, 2009.

⁷⁸ S. Pantaleo, *Exploring children's responses to the postmodern picturebook. Who's afraid of the Big Bad Book?*, in J. Evans, *Talking Beyond the Page. Reading and responding to picturebooks*, op. cit., pp. 44-61; S.S. Lehr, *Lauren Child. Utterly and Absolutely. Exceptionordinarily*, in *Postmodern Picturebooks, Play Parody and Self-Referentiality*, op. cit., pp. 164-179.

CAPITOLO TERZO

Oltre il visibile: strumenti per l'analisi critica dell'albo illustrato

3.1. Il picturebook: quale valenza educativa?

Il *picturebook* rappresenta una preziosa risorsa educativa nell'ambito dei contesti di condivisione e socializzazione di spazi narrativi. Gli apporti critici, che sottolineano il valore educativo degli albi illustrati, sono innumerevoli, come ben testimoniano i saggi di area anglosassone e francofona, dei quali si è fatto cenno nel presente lavoro. Innanzitutto, le immagini di un *picturebook* creano uno spazio condiviso e di libera discussione in cui i bambini, anche quelli più piccoli o con difficoltà di lettura e apprendimento, hanno maggiori possibilità di accesso per la presenza del linguaggio visivo. Per interpretare e attribuire un senso alle sequenze visivo-narrative del *picturebook*, i bambini attingono alle loro conoscenze ed esperienze pregresse: apprendono così che i ricordi visivi possono diventare una preziosa risorsa per ricercare similitudini, trovare differenze o attribuire significati. E ancora la discussione intorno all'immaginario visivo di un *picturebook* crea un ambiente positivo per l'applicazione del concetto vygotskijano di zona di sviluppo prossimale: i bambini sono incoraggiati ad esprimere la varietà delle loro "idee visive" e ad arricchirle alla luce degli interventi dei propri compagni.

Le abilità di *visual literacy*, sviluppate attraverso la lettura dialogica e interpretativa del *picturebook*, contribuiscono ad arricchire il bagaglio di competenze emozionali, cognitive ed estetiche del bambino e a creare in lui un atteggiamento di "stupore" e di "meraviglia" che apre al desiderio di moltiplicare e approfondire le esperienze di lettura. La consapevolezza della simultanea presenza di diversi livelli di analisi e di interpretazione di un testo lo stimola a ricercare il "non detto", il "non manifestato in superficie, a livello di espressione"⁷⁹: il

⁷⁹ U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979, p. 51.

giovane lettore impara a inferire il senso di una storia attraverso la lettura attenta e comparata dei diversi elementi di una narrazione, pone in essere una serie complessa di “movimenti cooperativi attivi e coscienti”⁸⁰ che attualizza il contenuto del testo, ne sviluppa le potenzialità significative e lo inducono ad intraprendere percorsi di rielaborazione personale.

La lettura dialogica e interpretativa del *picturebook*, soprattutto, permette al bambino di prendere consapevolezza della possibilità di potersi dotare di “una borsa degli attrezzi”, a cui attingere per elaborare analisi visive e letterarie nuove e arricchenti attraverso le quali sviluppare il processo di partecipazione emozionale nella lettura di un’opera, sia essa letteraria o artistica: l’attribuzione di significato alla narrazione avviene attraverso una lettura “sensuale” (lettura con tutti i sensi) ed emozionale della storia.

Si crea un circolo virtuoso che, se avviato precocemente, si trasforma in un *habitus* per l’intera vita.

3.2. Per una grammatica visiva del *picturebook*: una proposta per l’analisi critica

Il recente contributo scientifico di Teresa Colomer e Cecilia Silva-Díaz, docenti presso l’Università autonoma di Barcellona, e di Bettina Kümmerling-Meibauer, professore presso l’Università di Tübingen, evidenzia l’orizzonte di studio entro cui si è collocato un rilevante segmento del dibattito internazionale contemporaneo sul *picturebook*. Il lavoro di ricerca delle docenti, arricchito dal contributo di studiosi provenienti da dodici diversi paesi, illustra i nuovi paradigmi della ricerca internazionale sugli albi illustrati. Ne esce un quadro teorico di significativa rilevanza: l’albo illustrato, come oggetto di studio, può essere analizzato sia da un punto di vista estetico che cognitivo e non può essere isolato da altri contesti interdisciplinari. L’analisi critica del *picturebook*, per essere scientificamente fondata, deve tener conto di un approccio interdisciplinare e avvalersi, quindi, dei contributi della letteratura per l’infanzia, della storia dell’arte, narratologia, linguistica, pedagogia, psicologia cognitiva, sociologia e delle teorie della percezione⁸¹.

Raccogliendo l’invito delle studiose, si propongono di seguito alcuni possibili percorsi di analisi, utili a esplorare il potenziale educativo del *picturebook*. La proposta ha l’obiettivo di sollecitare negli insegnanti e negli educatori una riflessione pedagogica sulle molteplici possibilità di lettura di un testo narrativo attraverso l’uso attento e consapevole della dimensione visiva degli albi illustrati. Marco Dallari parla di scommessa pedagogico-estetica, che consiste nel riuscire a

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, C. Silva-Díaz, *New directions in picturebook research*, New York, Routledge, 2010.

creare, attorno a ciò che vorremmo trasformare in oggetto di esperienza estetica, meccanismi di seduzione e stupore che consentano a questo oggetto [...] di poter essere non solo esteticamente osservato e fruito, ma trasformato autenticamente in ‘vissuto’ estetico. Trasformazione che [...] non è possibile compiere esclusivamente con un rapporto di tipo percettivo-passivo, ma che abbisogna di un rito di appropriazione attiva, di un lavoro di rielaborazione, di un fare che noi chiamiamo laboratorio⁸².

I *picturebook* selezionati in questo capitolo sono opere che, grazie alla loro articolata struttura visiva, possono favorire nel giovane lettore l’attitudine all’osservazione e suscitare in lui, attraverso il “sentimento dello stupore”, una lettura sensuale delle immagini, incoraggiandone una maggiore partecipazione e coinvolgimento nell’interpretazione della storia. Sono testi capaci, come l’opera d’arte, di

sporgere dal flusso percettivo, di costituirsi, contestualmente, come figura rispetto a uno sfondo, anche se sappiamo che questa capacità di essere figura [...] non dipende solamente dall’oggetto ma dall’investimento intenzionale-intersoggettivo compiuto su di esso, e dunque anche dalla capacità della mediazione pedagogico-critica di evidenziarne i caratteri di differenza e di novità⁸³.

Sono opere che danno la possibilità ai bambini di mettere una

cornice sugli oggetti, sulle narrazioni, sui temi che riguardano il senso delle cose e che scrutano il perché e l’origine dei fatti, sugli argomenti che riguardano la complessità dell’essere con le cose, con gli altri, con se stessi. Sono cornici sul mondo, che chiedono di essere com-partecipate⁸⁴.

Mettere “una cornice”, come afferma Dallari, significa enfatizzare il ruolo che l’illustrazione esercita nel saper circoscrivere e far convergere l’attenzione visiva del bambino su un particolare aspetto o modalità di un’immagine rappresentata. La capacità di suscitare “stupore”, sollevare curiosità e domande, offrire modelli visivi divergenti, sviluppare metafore e continue variazioni narrative si manifesta, soprattutto, in quegli albi illustrati che presentano un linguaggio visivo ricco e articolato, ovvero non direttamente referenziale o descrittivo ma,

⁸² 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*, Roma, Carocci, 2000, p. 88.

⁸³ Ivi, p. 91.

⁸⁴ G. Staccioli, *L’invisibile visione*, in G. Staccioli (a cura di), *Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*, Roma, Carocci, 2000, p. 54.

come si è avuto modo di sottolineare, che “trascina” nella scena illustrata citazioni artistiche, rimandi espressivi ed estetici, implicazioni cognitive.

La proposta che si vuole avanzare utilizza quale sfondo teorico la nota formula della rappresentazione visiva di Gombrich secondo cui “vedere uguale interpretare”⁸⁵. L’azione del vedere, qui intesa come l’atto del guardare, implica un atteggiamento attivo del soggetto che osserva intenzionalmente e cerca di scandagliare, al di là dell’evidente, l’oggetto osservato per un’attribuzione significativa di senso. Gombrich evidenzia come

nessuna forma artistica potrebbe funzionare se non influenzasse in qualche modo le nostre percezioni attraverso le attese da noi nutrite. [...]. La psicologia indica questa forma di adattamento percettivo con il termine di *messa a fuoco mentale*, una forma di attenzione selettiva che nel linguaggio corrente è indicata come differenza tra guardare e vedere, ascoltare e sentire⁸⁶.

Quando un soggetto guarda un oggetto, lo osserva con uno sguardo nuovo: la possibilità di esperire l’oggetto secondo una nuova modalità interpretativa carica l’oggetto di un plusvalore di senso che conduce a nuove dimensioni conoscitive. Un sentimento di autentico stupore investe il soggetto, che vive un senso di positivo disorientamento e fascinazione⁸⁷: lo sguardo nuovo disvela un mondo “altro”, sconosciuto, solcato da strade sino a quel momento ignorate, che lo condurranno a esplorare orizzonti sensoriali inusuali e a intraprendere percorsi ermeneutici arricchenti e formativi.

Mutuando alcuni elementi dalle teorie del linguaggio, in particolare dalla linguistica, si vuole qui proporre uno schema che, pur nella sua necessaria semplificazione, offre spunti di riflessione e una possibile chiave di lettura per l’analisi del picturebook.

La linguistica⁸⁸ è definita come un sistema di regole che pongono in correlazione significanti e significati, un insieme di convenzioni socialmente e culturalmente determinatesi, un modo d’azione simbolico-sociale, un sistema di differenze e opposizioni. La linguistica presenta due dimensioni essenziali: la dimensione funzionale, intesa come lo strumento tipico di interazione comunicativa dell’uomo con i propri simili, e la dimensione cognitiva, intesa

⁸⁵ E.H. Gombrich, *Arte e Illusione. Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Milano, Leonardo Arte, 2002, (1° edizione: Torino, Giulio Einaudi, 1965), p. XIII.

⁸⁶ Ivi, p. XIX-XX.

⁸⁷ Nei ricordi personali, gli artisti spesso citano la dimensione di stupore e meraviglia che accoglie un loro nuovo sguardo, un nuovo modo di guardare e interpretare il reale: “Non dimenticherò mai quel giorno freddo d’autunno: camminavo per la strada fra gli alberi spogli e ascoltavo il rumore delle foglie secche. Ad un tratto, ecco qualcosa di cui non mi ero mai accorto. Adagio mi appoggiai su un ramo secco e mi guardai attorno. Vidi un mondo nuovo tra le foglie colorate di giallo, verde, marrone, arancione. Mi sembrava che le foglie camminassero come fossero vive, ed ognuna mi faceva immaginare qualcosa”. M. E. Sohi, *Foglie*, Bologna, Serendipità, 2008, p. 1.

⁸⁸ G. Berruto, *Linguistica*, in *L’Enciclopedia*, vol. 12, Torino, UTET, 2003, p. 449.

come l'espressione simbolica del pensiero. La linguistica è, inoltre, costituita da livelli di analisi diversi, studiabili separatamente.

Ai fini della presente trattazione, si sono presi in esame il livello di combinazione e organizzazione delle parole e la loro concatenazione in frasi (la sintassi) e il livello di riconoscimento e analisi dei diversi tipi di significato (la semantica). Tali livelli sono stati declinati per la costruzione di un modello cognitivo di analisi visiva di un picturebook. Esso si articola in due distinti piani di osservazione:

- 1) Sintassi visiva (dal greco *syntaksis* 'disposizione', che implica, quindi, il concetto del dare ordine)⁸⁹: in linguistica, la sintassi studia la combinazione e l'organizzazione delle parole all'interno delle frasi e la concatenazione delle frasi in periodi. Nel presente modello di analisi, la sintassi rappresenta la combinazione e l'organizzazione dei diversi elementi pittorici all'interno dell'illustrazione e della loro modalità di intreccio. Essa si riferisce alla dimensione funzionale-estetica dell'albo illustrato. Alla sintassi è riconducibile la questione della costruzione di una singola illustrazione attraverso lo stile specifico di un illustratore, ovvero

il segno specifico che l'artista trasferisce all'oggetto affidando alla tecnica che ha scelto il proprio pensiero e la propria cultura artistica; la sua sigla personale; il suo modo di lavorare la materia e di reagire al gusto e agli orientamenti artistico-culturali di un intero periodo storico⁹⁰.

La sintassi visiva dà rilievo alla dimensione della ricerca artistica ed evidenzia il rigoroso bilanciamento dei diversi elementi compositivi organizzati in modo sapiente dall'illustratore in un'immagine ben realizzata. Queste dimensioni aiutano il lettore a fruire in modo adeguato ed efficace della storia narrata. In una felice definizione di Andrea Rauch, le immagini diventano così eccipienti del ricordo, in grado cioè di produrre memoria,

naturalmente questo può avvenire con immagini particolarmente importanti, a livello di storia o di società, oppure significative a livello personale. Ma non avverrà mai se l'immagine in questione non è costruita in maniera congrua, se non riuscirà in sostanza a essere decodificata correttamente da chi la osserva (e poi la metabolizza,

⁸⁹ Per una trattazione approfondita di alcune tematiche della teoria dell'immagine e della comunicazione visiva, si rimanda alle seguenti opere: R. Arnheim, *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli, 1962; B. Munari, *Design e comunicazione visiva*, Roma, Editori Laterza, 1993.

⁹⁰ G. C. Sciolla, *Studiare l'arte. Metodo, analisi e interpretazione delle opere e degli artisti*, Torino, Utet Università, 2010, (I edizione 2001), p. 80.

la immagazzina e la richiama...); se insomma non attiverà una sorta di sintassi dell'immagine capace di avviare un processo di 'crescita della conoscenza' (e della coscienza) attraverso la memoria.⁹¹

Le componenti formali per l'analisi del testo figurativo possono essere ricondotte allo studio del soggetto (la figura umana, gli animali, gli oggetti inanimati, l'ambientazione), del colore, dell'ombra e della resa del chiaroscuro, della rappresentazione spaziale. Per un primo livello di lettura e analisi della grammatica visiva⁹² di un picturebook, vale la pena soffermarsi su alcuni elementi figurativi che possono essere così schematizzati:

- *il soggetto*: lo studio dei personaggi, degli oggetti e delle ambientazioni, l'analisi e la caratterizzazione psicologica del protagonista che può essere colta dalle forme, dalle dimensioni, da riferimenti citazionali espliciti al mondo della letteratura, del cinema, del fumetto, della televisione, e dalla resa proporzionale dei vari personaggi rispetto agli altri elementi della rappresentazione figurale: la forma aguzza rimanda a un'idea di spigolosità, difficoltà, pericolo mentre una forma rotonda richiama sensazioni di pace, quiete, serenità, accoglienza, protezione come per esempio la classica figura della mamma rappresentata con forme morbide, rotonde, circolari accoglie e protegge il proprio piccolo; una figura piccola collocata in un grande e vasto bosco con alberi alti, dai tronchi larghi, dalle chiome folte che lasciano filtrare poca luce suscita una sensazione di spaesamento, di inquietudine, di timore, di incapacità o difficoltà ad affrontare una situazione proporzionalmente, e quindi psicologicamente, gravosa; una figura leggermente più grande, di corporatura esile, protesa in avanti offre l'immagine di un adulto vicino ma non ingombrante, attento e vigile che si pone in ascolto e con il quale è possibile costruire una relazione dialogica positiva e arricchente;

⁹¹ A. Rauch, *Immagini "ferme" per la memoria*, op. cit., p. 33.

⁹² Per l'analisi di alcuni aspetti della grammatica visiva del *picturebook*, si rimanda ai saggi precedentemente citati: L. R. Sipe, *How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships*, op. cit.; F. Serafini, *Understanding visual images in picturebooks*, in J. Evans, *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to picturebooks*, op. cit. Per una trattazione approfondita di alcune tematiche della teoria dell'immagine e della comunicazione visiva, si rimanda a: G. Kress, T. Van Leeuwen, *Reading images. The Grammar of Visual Design*, New York, Routledge, 2006. In questo saggio, i due studiosi descrivono alcune delle principali strutture compositive consolidate nel corso della storia della semiotica visiva occidentale e analizzano le modalità attraverso cui tali strutture sono utilizzate dai "creatori di immagini" per produrre significati.

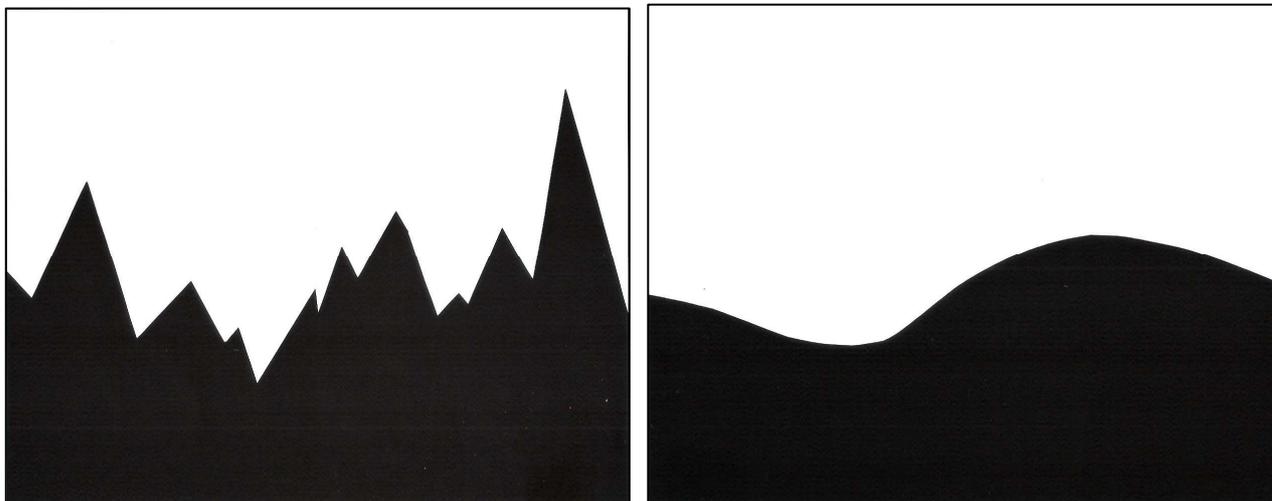
Figura 18 -La sintassi visiva: esempio di studio e caratterizzazione psicologica di un personaggio. Il protagonista de *L'investigatore John Gattoni* cita esplicitamente, sia nell'abbigliamento sia nell'atteggiamento, una delle icone hollywoodiane più amate del cinema in bianco e nero: Humphrey Bogart. Y. Pommaux, *L'investigatore John Gattoni*, Milano, Babalibri, 2002.



Figura 19 - La sintassi visiva: esempio di organizzazione degli elementi figurativi e della resa proporzionale fra i vari personaggi. P. Wachter, *Papà passo passo*, Roma, Aliberti, 2009, s.n.p. [p. 52]

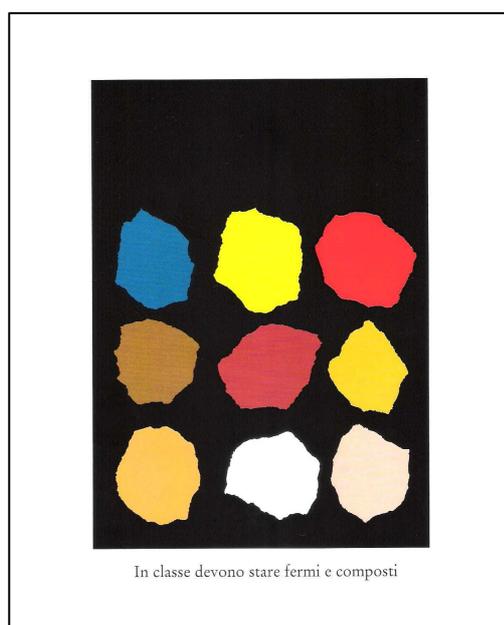


Figure 20a e b - La sintassi visiva: esempio di “funzionalizzazione emotiva” delle forme geometriche. M. Bang, *Picture this. How pictures work*, San Francisco, Chronicle Books, 2010, s.n.p. [pp. 70-71]



- *la composizione*: l’organizzazione, il posizionamento e la collocazione spaziale di personaggi, oggetti e sfondo in un’illustrazione; la composizione è necessariamente condizionata dal formato ovvero dalla scelta geometrica della superficie della tavola, “un determinato formato condiziona infatti le soluzioni della struttura narrativa, l’orientamento assiale, le proporzioni fra le singole parti”⁹³;

Figura 21 - La sintassi visiva: la composizione. Rappresentazione figurata di un gruppo di bambini seduti composti in classe. L. Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Babalibri, 1999, s.n.p. [p. 10]



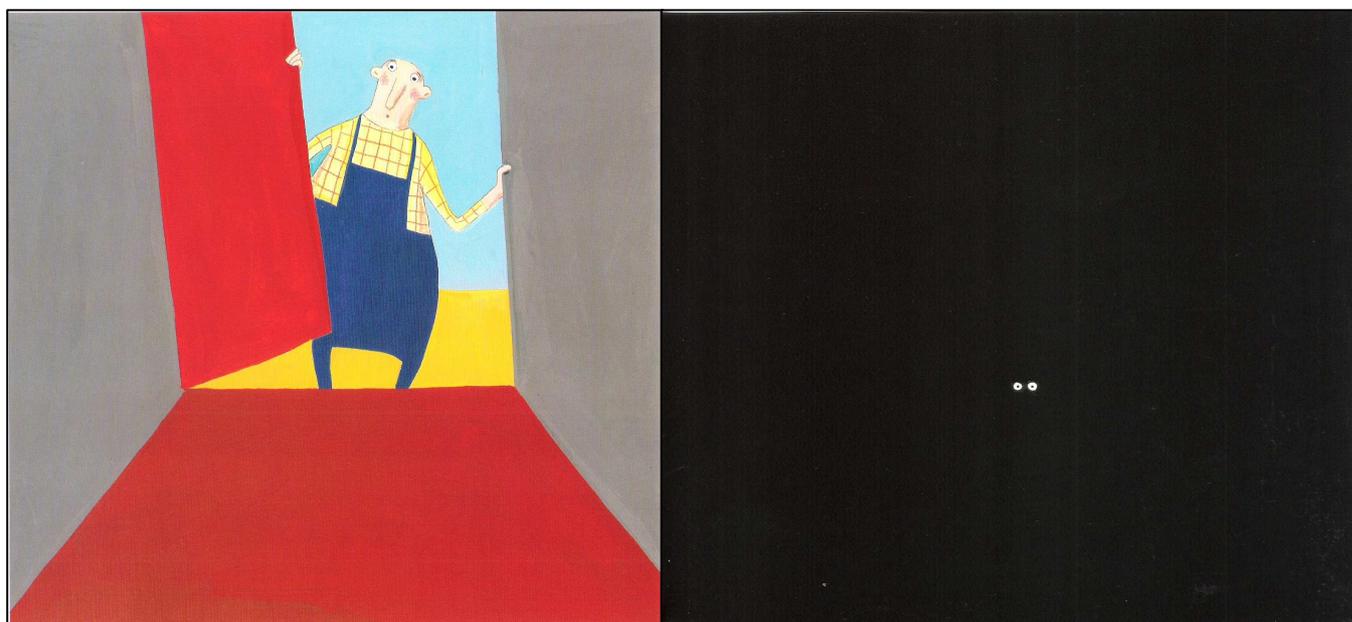
⁹³ G.. Sciolla, *Studiare l’arte. Metodo, analisi e interpretazione delle opere e degli artisti*, op. cit., p. 84.

- *la gravidanza visiva*: il peso visivo dei personaggi e degli oggetti rappresentanti, il rapporto fra forme, dimensioni e colore, la questione dell'uso delle ombre e dei giochi di luce⁹⁴;

Figure 22a, b e c - La sintassi visiva: la gravidanza visiva. Esempio di studio e analisi della gravidanza visiva nella progettazione di un'illustrazione: al variare del colore varia il coinvolgimento emotivo. M. Bang, *Picture this. How pictures work*, San Francisco, Chronicle Books, 2010, s.n.p. [pp. 31, 37, 40]



Figure 23a e b - La sintassi visiva: la gravidanza visiva. Esempio di costruzione del dialogo visivo fra due illustrazioni attraverso l'utilizzo della gravidanza visiva. G. Zullo, *Albertine, Gli uccelli*, Milano, Topipittori, 2010, s.n.p. [pp. 22-23]

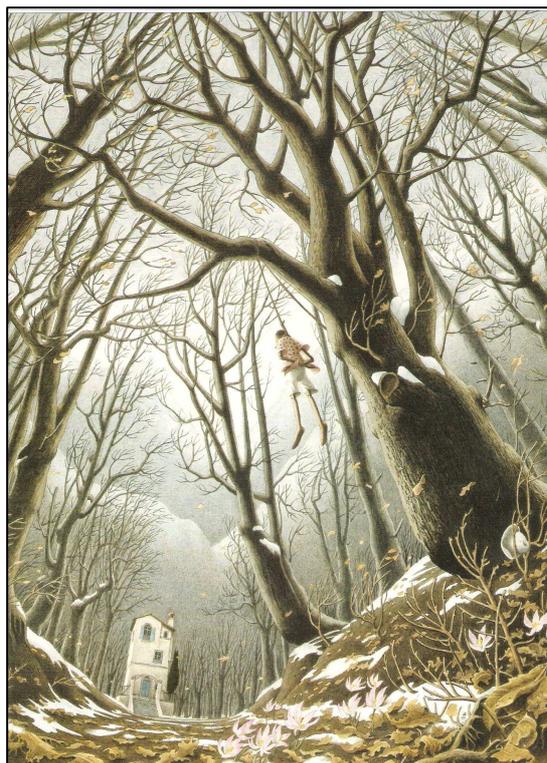


⁹⁴ Per ulteriori approfondimenti, si rimanda al saggio di Molly Bang in cui vengono descritte con precisione e chiarezza espositiva le dinamiche visive attraverso cui un personaggio prende forma, si muove all'interno di una composizione figurale e interagisce "psicologicamente" con gli altri personaggi o elementi dell'illustrazione. M. Bang, *Picture this. How pictures work*, San Francisco, Chronicle Books, 2010 (I edizione 2000).

- *la prospettiva*: il rapporto del protagonista e degli oggetti raffigurati con lo spazio circostante; ad essa è spesso riconducibile il punto di vista che l'illustratore adotta per fare emergere dalla tavola illustrata la relazione visiva fra i protagonisti della storia e il lettore.

Figura 24 - La sintassi visiva: la prospettiva.

R. Innocenti, *Pinocchio*, Trezzano sul Naviglio (MI), La Margherita Edizioni, 2006, p. 66



- 2) Semantica visiva⁹⁵ (dal greco *sēmantikós* ‘significativo’, da *sēmaíno* ‘segnalare, significare’): in linguistica la semantica si occupa dello studio del significato. Nella nostra proposta, ci si vuole riferire specialmente agli aspetti che possono concorrere a sollecitare la dimensione empatico-estetica di un picturebook che è implicita nell’atto interpretativo delle immagini e nella costruzione del significato. In questa dimensione, viene data rilevanza alla sequenza narrativa, ai rimandi artistici, ai simboli iconografici, alle metafore visive che hanno la funzione di suscitare una risposta affettivo-emozionale nel lettore e costruire “relazioni di senso”. Il fruitore attua una rielaborazione personale della storia e, se adeguatamente accompagnato, è sollecitato a

⁹⁵ Per un approfondimento teorico relativo ai significati, ai modelli e alle funzioni della rappresentazione pittorica si rimanda, in particolare, alle seguenti opere: E.H. Gombrich, *L’uso delle immagini. Studi sulla funzione sociale dell’arte e sulla comunicazione visiva*, Milano, Leonardo Arte, 1999; W.J.T. Mitchell, *Picture Theory: Essay on Verbal and Visual Representation*, Chicago, University of Chicago Press, 1994.

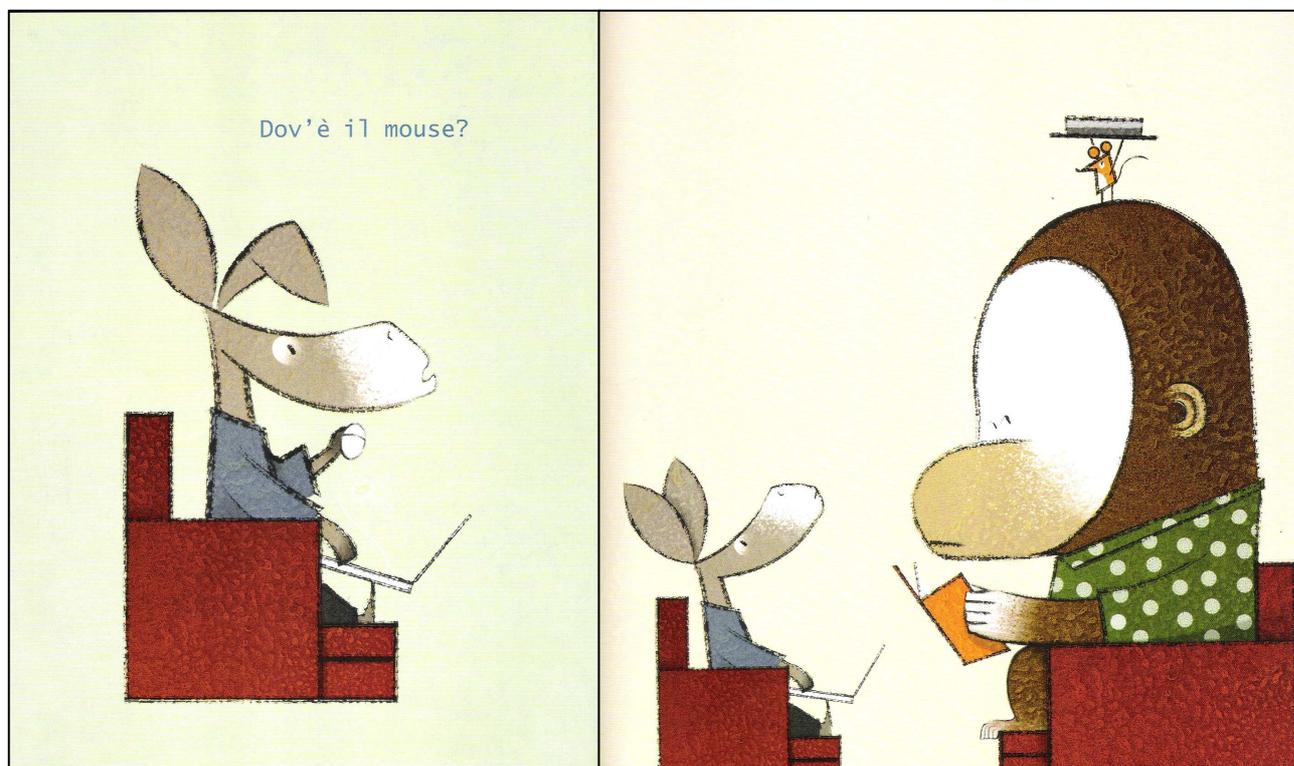
trarre un senso dalle figure, a ricostruire la storia, a fare inferenze, ad attuare, attraverso le immagini, un processo di prosecuzione fantastica. Gli elementi individuati sono:

- *processi narrativi*: essi si riferiscono alla modalità con cui l'illustratore affronta il tema della sequenza narrativa ovvero dell'articolazione e della successione temporale delle varie tavole illustrate che compongono la storia; tale modalità permette di cogliere le dinamiche testo-illustrazione che si sviluppano nella successione delle diverse sequenze; attraverso il carattere giocoso delle parodie, l'uso dell'ironia, delle metafore, il codice iconico (narrazione visiva) costruisce il dialogo con il codice verbale (narrazione testuale) e contribuisce a dilatare la dimensione empatica e la partecipazione emotiva del lettore;

Figura 25 - La semantica visiva: esempio delle dinamiche visive in una sequenza narrativa. J. Luján, M. Sadat, *Sera d'inverno*, Padova, Bohem Press Italia, 2006, s.n.p. [pp. 10-11]



Figura 26 - La semantica visiva: la costruzione del dialogo testo-immagine attraverso l'uso dell'ironia. L. Smith, *È un libro*, Milano, Rizzoli, 2010, s.n.p. [pp. 7-8]

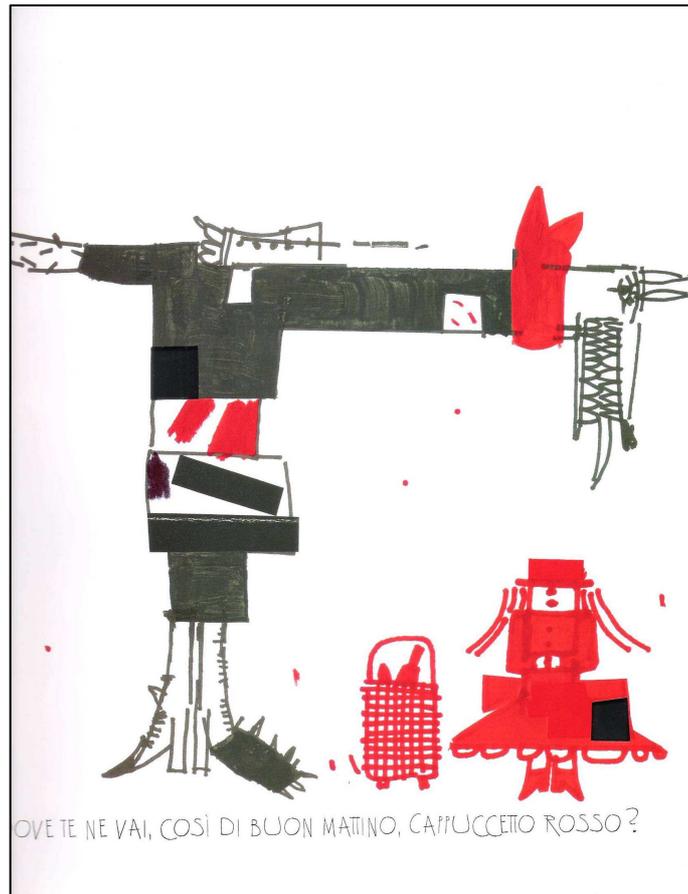


- *simbolismo visivo*: espressione con cui si intendono enfatizzare il messaggio, il significato o le implicazioni narrative che l'illustratore, attraverso le immagini, vuole far pervenire al lettore, l'uso sapiente che fa l'artista dei meccanismi visivi, che catturano e guidano lo sguardo del lettore attraverso la narrazione: l'uso dei colori⁹⁶ e dei loro contrasti per ingigantire o rimpicciolire soggetti o per evocare precisi riferimenti allegorici come per esempio il bianco per l'innocenza e la purezza, il rosso per simboleggiare il fuoco, il calore umano, la passione, la vita o lo

⁹⁶ Come si è avuto modo di analizzare nella sintassi visiva, il colore ha una forte valenza iconografica e simbolica. A tale scopo, merita qui segnalare un interessante contributo dello storico e antropologo Michael Pastoureau il quale evidenzia come l'uso dei diversi colori in determinati contesti rispecchi i mutamenti sociali, ideologici e religiosi delle diverse culture. In un suo saggio, ad esempio, egli si interroga criticamente sull'uso simbolico del colore rosso in Cappuccetto rosso, "in tutte le versioni della favola (la più antica risale all'anno Mille) la bambina è in rosso. Era perché i bambini vestiti così si tenevano meglio d'occhio da lontano, come hanno affermato alcuni storici? O perché, come dicono certi testi antichi, la storia si svolge nel giorno della Pentecoste e della foresta dello Spirito Santo, il cui colore liturgico è il rosso? Oppure ancora perché la bambina sarebbe finita nel letto del lupo e sarebbe scorso il sangue, tesi avanzata dagli psicoanalisti? Quanto a me, preferisco la spiegazione semiologica: un bambino rosso porta un vasetto di burro bianco a una nonna vestita di nero... I tre colori di base del sistema antico. Li ritroviamo in altre favole: Biancaneve riceve una mela rossa da una strega nera. Il corvo nero si lascia sfuggire il formaggio – bianco – che finisce tra le zampe di una volpe rossa... È sempre lo stesso codice simbolico". M. Pastoureau, S. Simonnet, *Il piccolo libro dei colori*, Milano, Ponte alle Grazie, 2006, p. 30.

scorrere del sangue; il posizionamento di elementi verticali, ravvicinati e sistemici, per evocare la dimensione annichilente dell'imprigionamento, dell'impossibilità di fuga, di un'azione incombente, ecc. (si veda l'esempio qui sotto riportato);

Figura 27 - La semantica visiva: esempio di utilizzo simbolico dei colori e del posizionamento di taluni elementi figurativi. K. Pacoská, *Cappuccetto rosso*, Milano, Nord-Sud Edizioni, 2008, s.n.p. [p. 7]



- *iconografia, iconologia e intertestualità*: si riferisce all'analisi dei criteri illustrativi, dei rimandi simbolici e culturali, delle citazioni artistiche, dei riferimenti intertestuali che si possono ritrovare all'interno della produzione figurativa di un medesimo illustratore (come l'esempio riportato nelle figure 28a, 13b, 13c) o che rinviano a rappresentazioni figurative presenti in altri contesti: letterari, figurativi, teatrali, cinematografici, artistici⁹⁷, ecc. (si vedano gli esempi citati in figura 1 e nel paragrafo 3.3.1.1.) e che aiutano ad inquadrare le illustrazioni

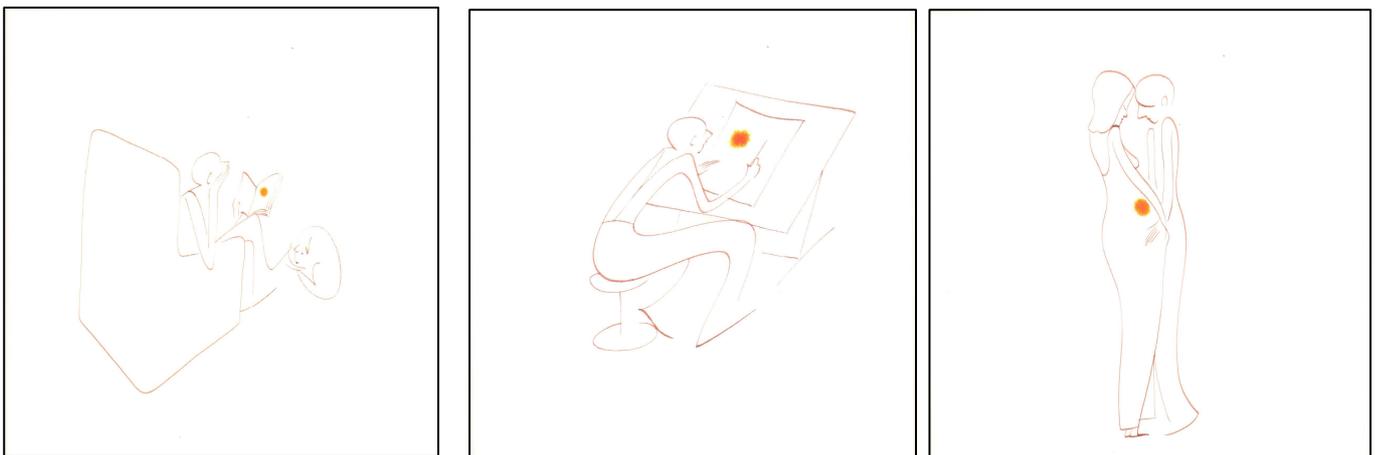
⁹⁷ Per ulteriori approfondimenti sull'utilizzo della parodia, delle allusioni e delle citazioni artistiche negli albi illustrati tratte da celebri opere d'arte, si rimanda all'interessante trattazione di Sandra Beckett, *Parodic Play with Paintings in Picture Books*, in "Children's Literature", 29, 2001, pp. 175-195.

da un punto di vista culturale e ne valorizzano l'esperienza estetica. Afferma Dallari,

Parlare della comprensibilità di un'immagine, dunque, non significa tanto parlare delle qualità del testo visivo in quanto tale, ma cercare di leggerlo all'interno della rete di relazioni che instaura con altri testi⁹⁸.

In particolare, l'iconografia si riferisce alla descrizione degli orizzonti tematici celati in una determinata tavola illustrata (il tema della guerra, dell'Olocausto, dell'orfanezza, dell'identità, del cambiamento, della crescita e dell'inquietudine esistenziale, ecc.) mentre con il termine iconologia si fa riferimento allo studio dei significati simbolici, emblematici e allegorici di un'illustrazione artistica⁹⁹ (ad esempio la metafora della luce intesa come origine della vita, fonte di ispirazione, ecc.; si veda l'esempio qui di seguito riportato). L'uso combinato di questi meccanismi artistici consente di dilatare le possibilità ermeneutiche di un testo visivo.

Figure 29a, b e c - La semantica visiva: esempio di metafora visiva creata per rappresentare al contempo l'incanto di una lettura, il fuoco della creatività, l'arrivo di una nuova vita. A. Sanna, *Petite lumière*, Nîmes, Grandir, 2009, s.n.p. [pp. 5, 7, 20]



⁹⁸ M. Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, op. cit., p. 161.

⁹⁹ Nel delineare la differenza fra iconografia e iconologia, lo studioso Sciolla riprende una nota definizione del critico d'arte Hoogewerff il quale "paragonava lo studio dell'iconografia a quello della geografia (descrizione e classificazione dei fenomeni della terra) e la ricerca iconologica a quello della geologia (spiegazione dei meccanismi che presiedono a questi fenomeni)". G. Sciolla, *Studiare l'arte. Metodo, analisi e interpretazione delle opere e degli artisti*, Torino, Utet Università, 2010, (I edizione 2001), p. 76.

Figura 30 - La semantica visiva: la stella di David in copertina rimanda immediatamente alla tragedia umana dell'Olocausto e alle crudeltà di cui è stato testimone il popolo ebraico durante la seconda guerra mondiale. Immagine tratta dalla copertina dell'albo di R. Vander Zee e R. Innocenti, *La storia di Erika*, Milano, La Margherita, 2005

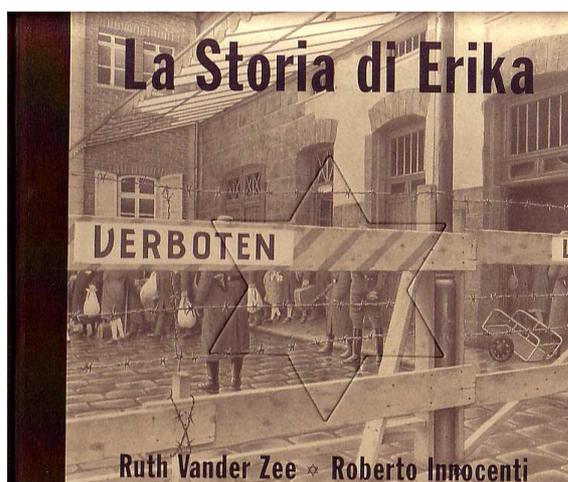
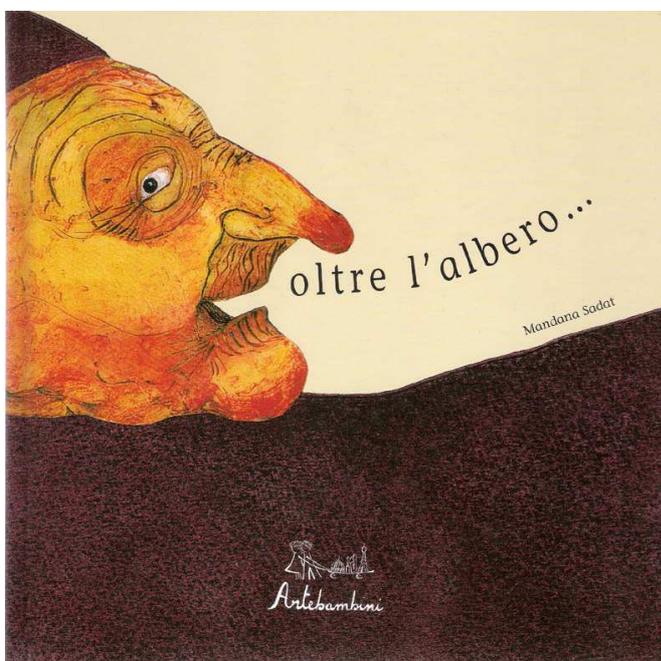
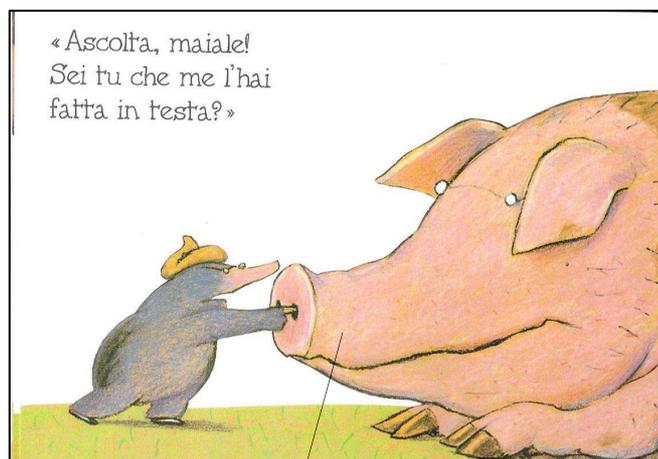


Figure 31a e b - La semantica visiva: esempio di rimando iconografico. Il volto in copertina richiama alla mente l'anziana tipica narratrice della tradizione popolare fiabesca¹⁰⁰. Immagine tratta dalla copertina dell'albo di M. Sadat, *Oltre l'albero*, Bazzano (BO), Artebambini, 2004. L'immagine accanto riproduce il quadro di Pieter Brueghel, *Testa di contadina*, olio su tavola, 22x18, Monaco, Alta Pinakhotek, 1568 ca.



risalenti al Medioevo hanno una "funzione di racconto di genere".
 c'è dicotomia tra adulti e bambini, per cui tutti assieme si riuniscono ed ascoltano l'affabulatrice che racconta. Chi raccontava le fiabe è in genere una donna per l'atmosfera magica che riesce a trasmettere, mentre gli uomini erano piuttosto dei cantastorie di storie vere o verosimili". R. Denti, *La fiaba di tradizione orale base di ogni narrazione*, in S. Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, pp. 241-242.

Figure 32a, b e c – La semantica visiva. Esempio di rimando intertestuale. Illustrazioni di Wolf Erlbruch tratte da W. Holzwarth, W. Erlbruch, *Chi me l'ha fatta in testa?*, Milano, Salani Editore, 1998, s.n.p [pp. 10, 14] e, la terza, da W. Erlbruch, *I terribili cinque*, Roma, Edizioni e/o, 2006, s.n.p. [p. 29].



3.3. Letteratura per l'infanzia ed educazione estetica: costruire percorsi di alfabetizzazione visiva attraverso gli albi e i libri illustrati

L'accento posto sulla necessità di coltivare percorsi di alfabetizzazione visiva nei bambini e nei ragazzi attraverso l'utilizzo del *picturebook* ha una duplice finalità.

Si vuole formare la consapevolezza, negli insegnanti e negli educatori, che la dimensione estetico-visiva contribuisce significativamente alla formazione del pensiero critico. L'idea che sottende la nostra analisi è che l'educazione allo sguardo sia educazione al pensiero¹⁰¹. Ben rileva Marco Dallari

[...] la cura alla promozione di metafore nelle espressioni linguistiche [e visive] rende linguaggio e pensiero capaci di variazioni personali e creative, apre alla complessità e alla discontinuità senza perdere per questo logicità e rigore¹⁰².

Possiamo definire l'alfabetizzazione visiva come intimamente legata all'operazione mentale costruttivista del "fare significato": la lettura assidua dei *picturebooks* stimola nel bambino l'abitudine a osservare con attenzione i parallelismi o le divergenze che si creano fra la narrazione testuale e la narrazione visiva, a fermare lo sguardo (si pensi al valore educativo del recupero della dimensione della "lentezza") per essere in grado di cogliere e attribuire un senso alle cose che si sono ascoltate e osservate, di comunicarlo e condividerlo con gli altri. L'attribuzione di significato è un'operazione interpretativa complessa, che implica la necessaria cooperazione del lettore: la lettura di un testo presenta interstizi e spazi bianchi, richiede la capacità del lettore di cogliere tra le pieghe del libro il "non detto" o il "già detto" (ad esempio con il rimando letterario o iconografico ad altri testi), è sensibile al particolare contesto¹⁰³, richiede tempo, attenzione, partecipazione e motivazione perché, come rileva lo studioso Umberto Eco,

un testo è un artificio sintattico-semanticopragmatico la cui interpretazione prevista fa parte del proprio progetto generativo¹⁰⁴.

Inoltre, si vuole dare testimonianza della ricchezza e delle molteplici possibilità di utilizzo di un *picturebook* all'interno di contesti di apprendimento e di socializzazione e

¹⁰¹ G. Zoboli, *La voce del libro. Sull' "ovvia" questione della forma e del contenuto*, op. cit., p. 30.

¹⁰² M. Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, op. cit., pp. 30-31.

¹⁰³ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2001.

¹⁰⁴ U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, op. cit., p. 67.

dell'opportunità di progettare percorsi di promozione della lettura alternativi che valorizzino la varietà e la qualità dell'attuale produzione editoriale di albi illustrati. È un invito ad andare *oltre il visibile*, a non temere lo spaesamento di fronte alla complessità di alcune proposte editoriali, a non cedere alla tentazione

di accordare la propria preferenza a quello [albo illustrato] che offre la sicurezza immediata di un senso riconoscibile benché, magari, carente o addirittura improprio¹⁰⁵.

3.3.1. Percorsi di avvio alla *visual literacy*: una rassegna esemplificativa

Accogliendo il monito del grande poeta inglese W.H. Auden,

La cosa che più fermamente non chiedo a un critico è che mi dica ciò che devo approvare o rifiutare. Non ho nulla da obiettare se mi dice quali opere e quali autori gli piacciono o no: anzi, mi è utile saperlo, perché dalle sue preferenze su libri che ho letto potrò capire se e quanto fidarmi o diffidare dei suoi giudizi circa quelli che non conosco. Ma che non si provi a dettarmi legge. La responsabilità per quel che scelgo di leggere è mia, e nessun altro al mondo può assumersela per me¹⁰⁶.

riteniamo significativo presentare una rassegna di albi illustrati che invita a esplorarne e coglierne il potenziale educativo, attraverso l'analisi delle trame narrative e delle loro molteplici modalità compositive. Tali albi, oggetto di una scelta ragionata seppur limitata, sono stati raggruppati in tre percorsi di esplorazione visiva e offrono la possibilità di saggiare percorsi di analisi e di sperimentazioni ermeneutiche originali, sulla base delle chiavi interpretative presentate attraverso l'analisi degli elementi della sintassi e della semantica visive.

3.3.1.1. – *Selezione ragionata di albi illustrati dedicati al tema "Esplorazione"*

Questa categoria include una serie di albi illustrati che si caratterizzano per alcuni aspetti sollecitanti le abilità visivo-esplorative nel bambino e nel ragazzo.

Pur nella loro diversità, questi albi introducono i giovani lettori all'esplorazione visiva e narrativa attraverso il meccanismo del gioco e dell'ironia (es. risalire dal particolare al generale, cercare un oggetto, un protagonista, un riferimento intertestuale delle citazioni). Essi spesso presentano incursioni e contaminazioni con altri ambiti culturali (es. presentazione di

¹⁰⁵ G. Zoboli, *La voce del libro. Sull' "ovvia" questione della forma e del contenuto*, op. cit., p. 26.

¹⁰⁶ W.H. Auden, *La mano del tintore*, Milano, Adelphi, 1999, pp. 21-22.

capolavori dell'arte, personaggi storici, soggetti di opere letterarie, del mondo dell'arte o della scienza, ecc.), oppure evocano mondi alla rovescia, utilizzano paradossi pungenti per smascherare luoghi comuni o relazioni incongruenti.

- Maria Enrica Agostinelli, *Sembra questo sembra quello...*, Milano, Salani Editore, 2002. Pubblicato in Italia nel 1970 per i tipi della Emme Edizioni, l'albo è una felice testimonianza della capacità di seduzione delle immagini "fatte ad arte". Presentando separatamente un dettaglio ingigantito dell'immagine intera, l'autrice gioca interattivamente con il bambino, invitandolo a scoprire analogie e corrispondenze semantiche rispetto al particolare rappresentato: un fiore giallo e il becco di un pappagallo, un bel cappello e un verde ombrello, un monticello e la gobba di un cammello, una banana.

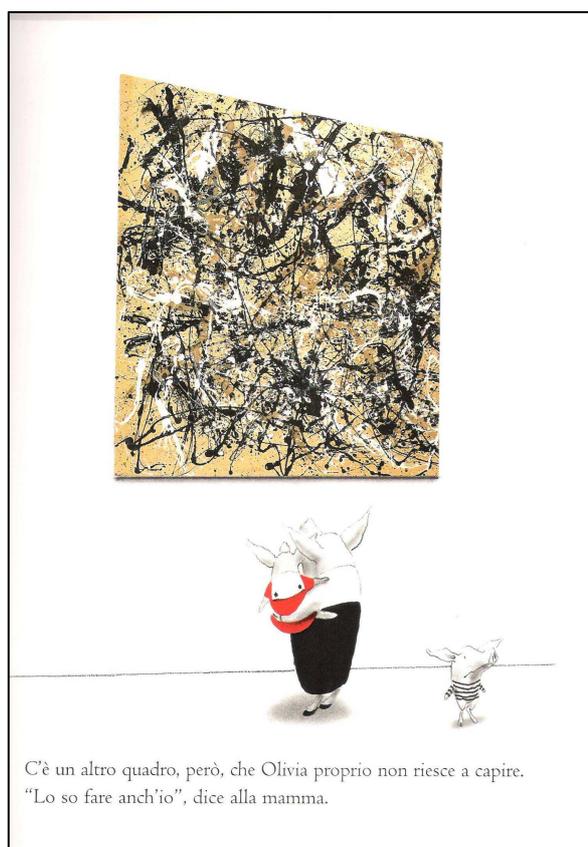
Figura 33 - M.E. Agostinelli, *Sembra questo sembra quello...*, Milano, Salani Editore, 2002, s.n.p. [pp. 6-7, 8-9]



- Ian Falconer, *Olivia*, Bologna, Giannino Stoppani Edizioni, 2002.

Interamente giocato sulle gradazioni del grigio e sulla presenza di un rosso a campitura piena (a sfatare un luogo comune che vorrebbe gli albi illustrati per bambini fatti solo di tanti colori), l'albo racconta le movimentate giornate di un'irrefrenabile e determinata maialina, Olivia, che ama vestirsi elegantemente e ha una spiccata propensione per l'arte e i libri. Fra vita in famiglia, gite al mare e visite ai musei, Olivia avrà modo di mettere a confronto le proprie attitudini artistiche con ambiziose aspirazioni.

Figura 34 - I. Falconer, *Olivia*, Bologna, Giannino Stoppani Edizioni, 2002, s.n.p. [p. 25]



- Steven Guarnaccia, *I tre porcellini*, Mantova, Corraini, 2009.
La fiaba dei tre porcellini e del lupo affamato che li vuole mangiare è molto amata dai bambini. Ci sono numerosissime versioni e riadattamenti, ma questa originale rivisitazione di Steven Guarnaccia, noto illustratore e designer newyorkese, offre qualcosa in più ai piccoli lettori: i maialini protagonisti sono tre celeberrimi architetti (Frank Gehry, Le Corbusier e Frank Lloyd Wright) che, nella loro fuga dal lupo, accompagnano il lettore alla scoperta di edifici e oggetti *cult* del design e dell'architettura del Novecento.

Figura 35 - S. Guarnaccia, *I tre porcellini*, Mantova, Corraini, 2009, s.n.p. [pp. 16-17, 26-27]



- Syjjetlan Junakovic, *Trovami se ci riesci...*, Padova, Bohem Press, 2005.

Gino è un piccolo pinguino che, nel corso di una gita in città, si perde. Vuole ritornare a casa, fra i ghiacci dell'Antartide ma il suo ritorno sarà alquanto movimentato. Attraverso la padronanza tecnica e l'abilità pittorica nel riprodurre gli animali, l'autore è riuscito a costruire dei rebus visivi. Per il piccolo lettore si tratta di intraprendere un viaggio esplorativo fra le tavole illustrate alla ricerca del giovane pinguino.

Figura 36 - S. Junaković, *Trovami se ci riesci...*, Padova, Bohem Press, 2005, s.n.p. [p. 11]



- Svjetlan Junaković, *Ritratti famosi di comuni animali*, Modena, Logos, 2007.

L'autore gioca con maestria a ricostruire la prima galleria dedicata alla storia dell'arte degli animali: non si limita a sostituire le sembianze dei più noti ritratti della storia dell'arte classica con i volti di animali comuni ma si spinge a commentare la valenza pittorica del quadro. L'albo è un esempio calzante della capacità di alcuni picturebook di sovvertire le tradizioni letterarie e le convenzioni iconografiche classiche: il lettore è invitato a scoprire il labile confine fra realtà narrata e realtà "vera".

Figura 37 - Pinguino, 1465, olio su tela, cm. 47 x 33

S. Junaković, *Ritratti famosi di comuni animali*, Modena, Logos, 2007, s.n.p. [p. 5]



Figura 38 - Piero della Francesca, *Dittico di Federico II di Montefeltro*, 1465, olio su tavola, cm. 47 x 33, Firenze, Uffizi. Immagine tratta dall'albo illustrato di Marco Dallari, autore del testo, *Arte per le rime*, Bologna, Artebambini, 2008, s.n.p. [pp. 8-9]



3.3.1.2. – Selezione ragionata di albi illustrati dedicati al tema “Trasformazione e cambiamento”

Gli albi illustrati inclusi in questa categoria offrono l’opportunità di approfondire visivamente il tema del cambiamento, della trasformazione in natura e, più in generale, nel ciclo della vita.

Sono picturebook che invitano i bambini ad esplorare il concetto della trasformazione attraverso le modificazioni dell’oggetto da un punto di vista fisico, spaziale o temporale. Vi si ritrovano sorprendenti cambi di piano e di prospettiva, salti narrativi, incursioni in altri media (l’uso dello *zoom* come nella fotografia, riprese a sequenza come nel cinema, cambi improvvisi di scena come nel teatro). Spesso sono occasione di confronto fra il prima e il dopo, il presente e il passato, l’inizio e la fine, la nascita e la morte (che in questi testi viene presentata come uno stadio, un passaggio naturale e necessario dell’intero ciclo di vita).

- Iela Mari, Enzo Mari, *La mela e la farfalla*, Milano, Babalibri, 2004.

Il libro è stato pubblicato per la prima volta in Italia nel 1969 e, a distanza di tanti anni, è ancora riedito per il valore comunicativo e la bellezza grafica della storia. L’albo, senza parole, narra la trasformazione di un minuscolo uovo contenuto in una mela, in un bruco, e quindi in una farfalla, con un’innovativa continuità di narrazione senza soluzione di continuità fra la pagina iniziale e quella finale.

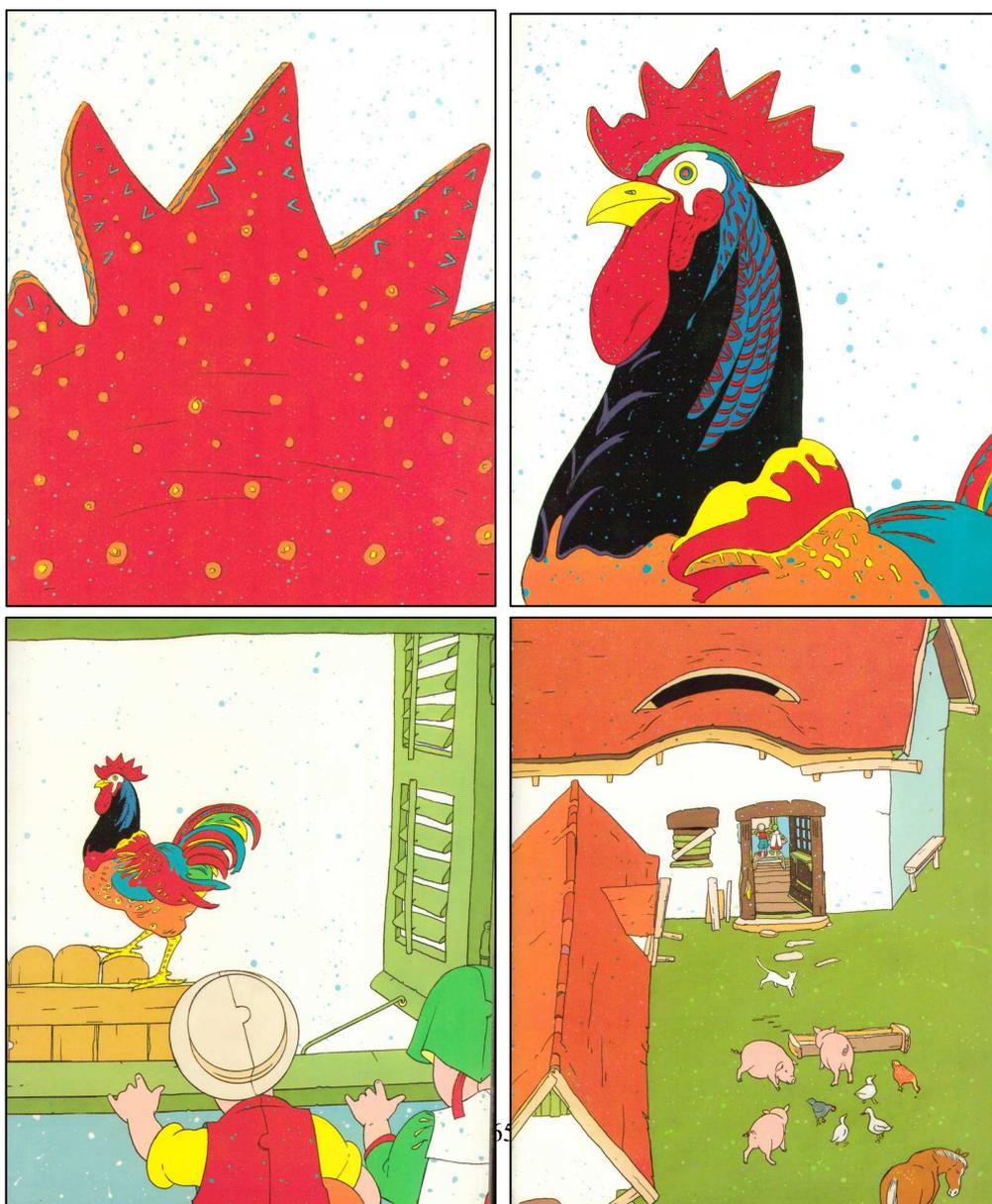
Figura 39 - Immagine tratta da Iela ed Enzo Mari, *La mela e la farfalla*, Milano, Babalibri, 2004, [copertina]



- Istvan Banyai, *Zoom*, Milano, Il Castoro, 2003.

L'albo, senza parole, è un viaggio esplorativo attraverso trenta sequenze di immagini. Lo zoom narrativo parte dalla cresta di un gallo per allargarsi all'animale, ai bambini che da una finestra di una fattoria lo guardano, alla bambina che gioca con la fattoria-giocattolo fotografata sulla copertina di una rivista, e così via in un gioco di rilancio che conduce sino alla dimensione spaziale assoluta (lo zoom del pianeta terra). Il libro, pubblicato in diciotto paesi, sorprende il bambino grazie alla dinamica e sorprendente sequenza di immagini che creano effetti visivi di forte impatto.

Figura 40 - I. Banyai, *Zoom*, Milano, Il Castoro, 2003, s.n.p. [pp. 3, 5 - 7, 11]



- Bruno Munari, *Nella notte buia*, Mantova, Corraini, 2007.
Sono passati più di cinquanta anni dalla sua pubblicazione (1956), ma questo albo di Bruno Munari, geniale *designer* e grafico di fama mondiale, mantiene ancora intatto tutto il suo fascino. È una storia senza parole che racconta, attraverso un uso sapiente delle immagini, l'esperienza sensoriale di un viaggio nella notte buia. Il libro, realizzato con pagine forate e carte di diversa tipologia, esemplifica alcuni capisaldi dell'arte munariana: la rottura delle regole classiche, la creazione di schemi visivi e narrativi innovativi, il valore educativo del gioco, della scoperta e della meraviglia.

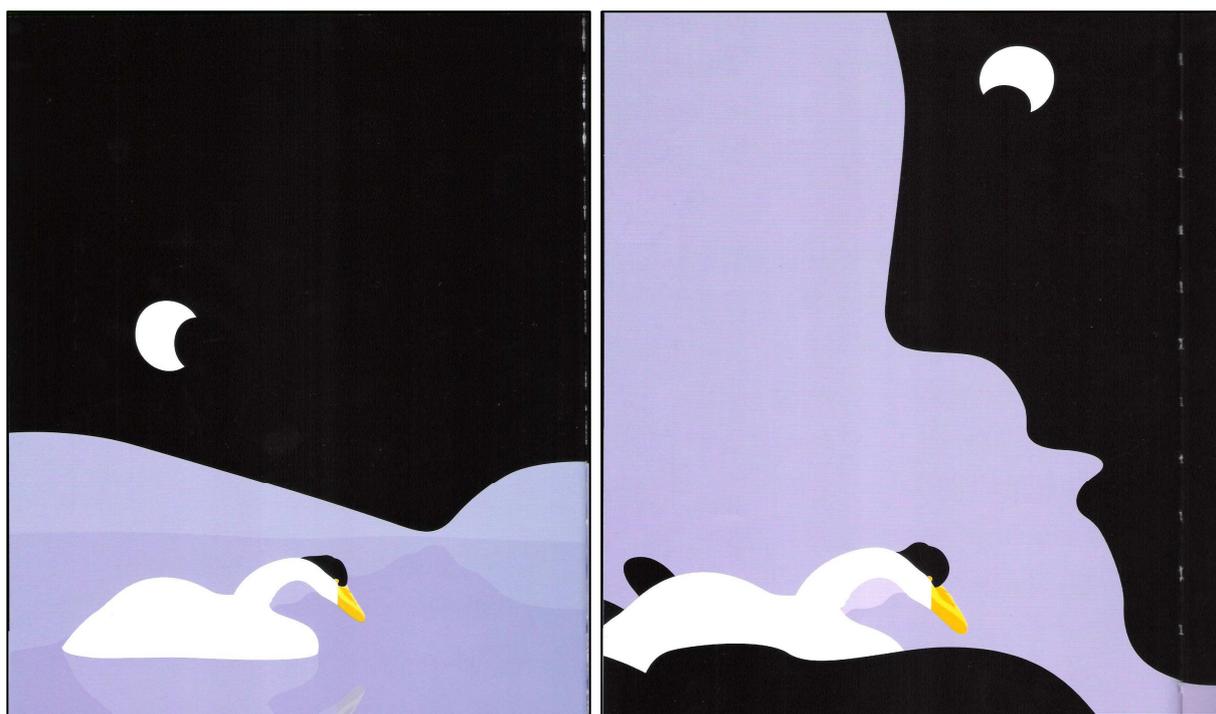
Figura 41 - B. Munari, *Nella notte buia*, Mantova, Corraini, 2007, [copertina]



- Joel Guenoun, *Tutto cambia di continuo*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2008.
Una bambina che, una sera, non riesce a prendere sonno, comincia a sognare a occhi aperti, guidando il giovane lettore in un viaggio fantastico attraverso un universo infinito, dove tutto cresce, si muove, cambia forma. Le immagini, di un grafismo essenziale, si trasformano poeticamente di pagina in pagina seguendo il pensiero della narratrice. Un

testo onirico in cui, attraverso le 108 pagine dell'albo, si affrontano tematiche pregnanti: lo scorrere del tempo, l'amore, la morte, l'evoluzione, il progresso scientifico.

Figura 42 - J. Guenoun, *Tutto cambia di continuo*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2008, s.n.p. [pp. 30, 32]



- Alessandro Sanna, *Una casa, la mia casa*, Mantova, Corraini, 2009.
Essenziale e minimalista, l'albo è nato all'indomani del terremoto in Abruzzo che ha spazzato via la casa di migliaia di famiglie. Una linea nera, la sagoma della casa, si ripete pagina dopo pagina e si trasforma poeticamente all'incontro con una linea rossa: la casa diventa un profilo di un volto, una caffettiera, un aquilone...

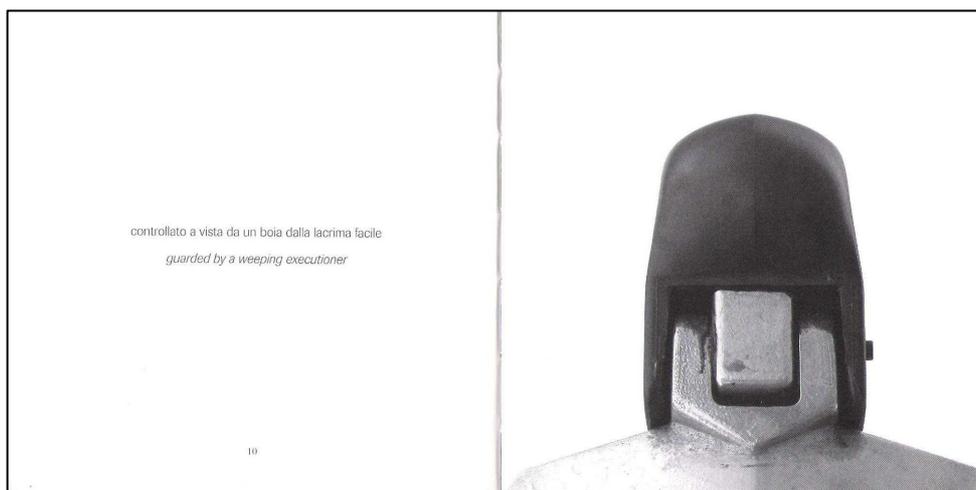
Figura 43 - A. Sanna, *Una casa, la mia casa*, Mantova, Corraini, 2009, s.n.p. [pp. 3-4]



- Massimiliano Tappari, *Coffee Break*, Milano, Despina, 2006.

È un vero cambio di prospettiva quello proposto da questo piccolo albo illustrato in bianco e nero, giocato su inaspettati scatti fotografici. La protagonista della storia è la più classica caffettiera italiana, la Lagostina, che prende vita, si trasforma (attraverso un ingegnoso lavoro di scomposizione) in un racconto avventuroso con Batman e finale a sorpresa. Scopriremo come un pomello diventa un fiammifero, il manico un boia, il filtro una galleria...

Figura 44 - M. Tappari, *Coffee Break*, Milano, Despina, 2006, s.n.p. [pp. 4-5]



3.3.1.3. – Selezione ragionata di albi illustrati dedicati al tema “Identità”

Gli albi presentati in questa selezione affrontano il tema, complesso e delicato, dell’identità, seguendo due distinti livelli di esplorazione.

Il primo livello affronta il tema dell’identità, del “chi siamo”, attraverso l’esplorazione visiva dei volti, dei ritratti, nella convinzione che, in fondo, siamo tutti uguali e tutti diversi, che la diversità non riguarda il genere o la provenienza geografica ma il nostro intimo modo di essere e di relazionarci con gli altri.

Il secondo livello affronta lo stesso tema alla luce delle radici storiche, del passato, del “da dove veniamo”.

Si tratta di diari visivi autobiografici che, oltre a raccontarci la storia del protagonista, ci restituiscono, con un forte coinvolgimento emotivo, la drammaticità di alcune grandi tragedie umane del ‘900: l’Olocausto, la guerra fredda, la rivoluzione culturale in Cina.

Ritratti

- Beatrice Alemagna, *Che cos’è un bambino?* Milano, Topittori, 2008.
“Un bambino è una persona piccola. È piccolo solo per un po’, poi diventa grande”. Si apre così questo suggestivo albo illustrato le cui tavole, indissolubilmente legate al testo, ci presentano i volti, intensi e commoventi, di bambini ritratti in “piccoli” e “grandi” gesti quotidiani: tante storie per tanti bambini (un felice rimando alle finalità della storica collana einaudiana “Tanti bambini” diretta da Bruno Munari). L’albo è una galleria senza tempo di ritratti d’infanzia: una difesa appassionata dell’unicità dei bambini e, al contempo, della loro “molteplicità”.

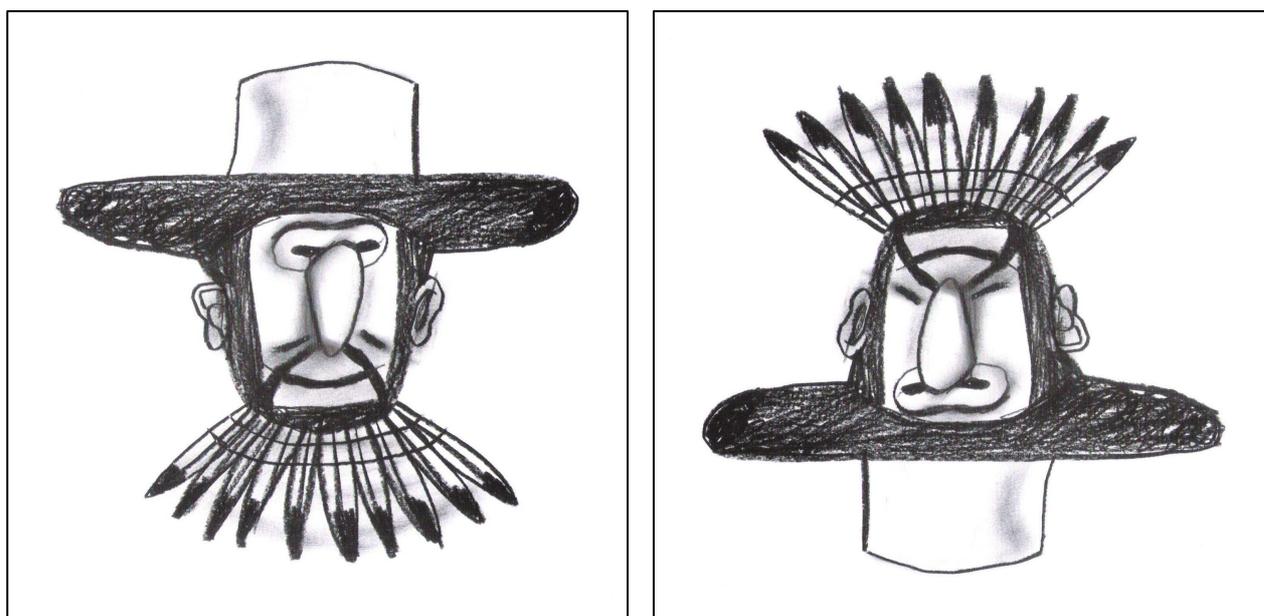
Figura 45 - B. Alemagna, *Che cos’è un bambino?* Milano, Topittori, 2008, s.n.p. [p. 3]



- Gek Tessaro, *Uomini sottosopra*, Bologna, Artebambini, 2006.

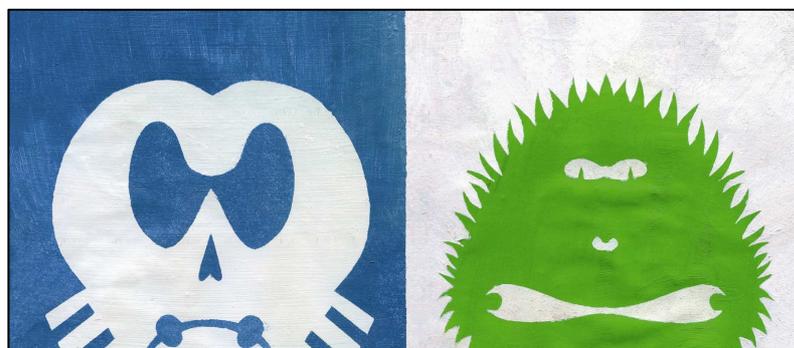
Interamente giocato sulle linee e sulle sfumature di una matita nera, il libro racconta la “disgraziata” storia delle armi e presenta una galleria di personaggi dalle molteplici espressioni, quasi una parodia dell’evoluzione della specie umana. L’albo ha due piani di lettura: da un lato la storia raccontata da chi pianifica la guerra (i generali), dall’altro la versione narrata da chi la guerra la combatte: i soldati. È un libro che si guarda e si legge sia dall’alto al basso che viceversa (capovolgendolo): attraverso il gioco del “gira e rigira”, l’albo educa il lettore alla relatività dei punti di vista.

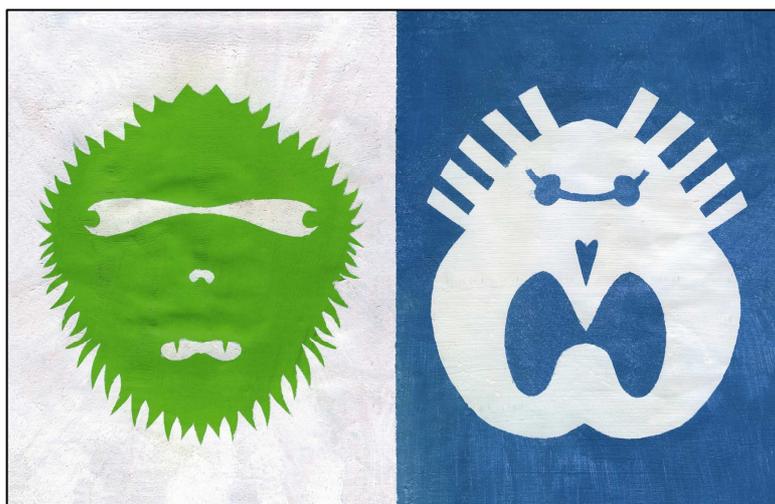
Figura 46 - G. Tessaro, *Uomini sottosopra*, Bologna, Artebambini, 2006, s.n.p. [p. 29]



- Gianpaolo & Pagni, *Doubleface*, Mantova, Corraini, 2009.
 Senza parole, questo albo è un’inesauribile carrellata di variazioni pittoriche su volti umani. Ogni faccia è doppia: può essere osservata in entrambi i sensi di lettura del libro, senza un alto e un basso, senza un inizio e una fine. Capovolgendola, l’immagine cambia espressione in modo curioso e inaspettato e i diversi dettagli rivelano la duplicità o la molteplicità dei possibili significati. L’albo si presta molto per un lavoro di approfondimento sull’identità: interessante, in tal senso, potrebbe essere il confronto visivo fra lo stile di narrazione di Pagni (astratto e simbolico) e lo stile narrativo utilizzato nell’albo di Tessaro (figurativo).

Figura 47 a e b - Gianpaolo & Pagni, *Doubleface*, Mantova, Corraini, 2009, s.n.p. [pp. 32-33]

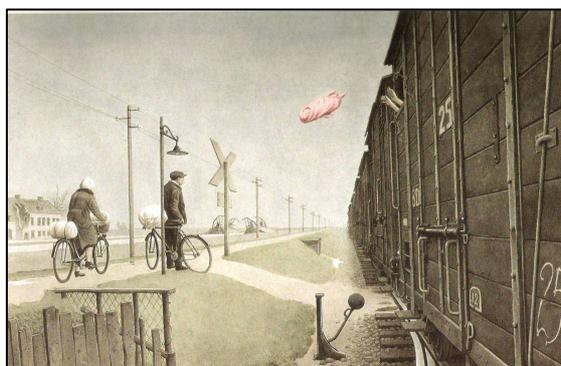




Diari

- Ruth Vander Zee, Roberto Innocenti, *La storia di Erika*, Milano, La Margherita, 2005.
Magistralmente illustrato da Roberto Innocenti, vincitore nel 2008 del premio Andersen dell'IBBY nella categoria miglior illustratore, l'albo è l'autobiografia di una donna sopravvissuta all'Olocausto grazie al gesto eroico della madre. Durante il viaggio senza ritorno verso i campi di concentramento, una giovane mamma ebrea lancia l'amata bimba di pochi mesi dal treno intuendo che la separazione dalla figlia rappresenti l'unica flebile speranza di vita per la piccola. La storia di Erika è la storia di un percorso di resilienza. Le emozionanti immagini iperrealiste sono cariche di simbolismi: la stella gialla di David, il contrasto fra i toni cupi del grigio/seppia (la condanna e il passato) e i toni del rosa/bianco (la speranza e il futuro), la presenza di personaggi senza volto (metafora dell'identità negata), la presenza di ponti (simbolo del dialogo, della necessità di ricostruire una continuità fra il passato e il presente, dell'esigenza di trovare un senso di riscatto e appartenenza alla propria comunità).

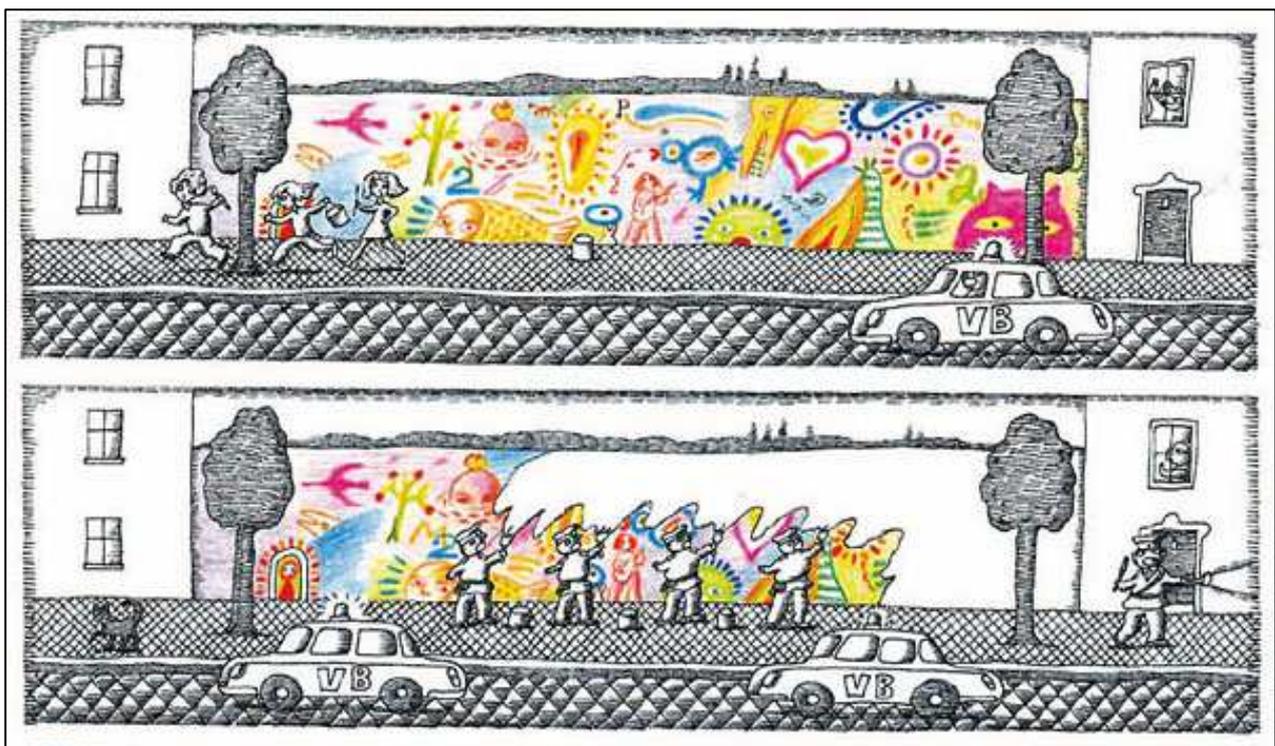
Figura 48 - Illustrazione di Roberto Innocenti tratta da Ruth Vander Zee, *La storia di Erika*, Milano, La Margherita, 2005, s.n.p. [p. 15]



- Peter Sis, *Il Muro. Crescere dietro la cortina di ferro*, Milano, Rizzoli, 2008.

Questo pluripremiato picturebook è il racconto autobiografico dell'infanzia e della giovinezza (sino all'esodo negli Stati Uniti, ove attualmente vive con la famiglia) del noto illustratore ceco Peter Sis. Nato a Brno e cresciuto a Praga durante la guerra fredda, Sis ripercorre i ricordi della propria fanciullezza trascorsa oltre il Muro, simbolo della separazione fra l'Est e l'Ovest. La scelta del registro stilistico, il confronto serrato fra il colore nero e il colore rosso, l'intertestualità delle immagini con l'inserimento di alcune foto, l'uso sapiente e simbolico del *framing* per sottolineare i passaggi salienti della narrazione, l'organizzazione compositiva delle tavole e il ritmo serrato della narrazione, interrotta solo da momentanee incursioni di colore, contribuiscono a restituire al lettore la drammaticità, lo spaesamento e il senso di inquietudine vissuti dal giovane artista: assetato di libertà, fu costretto a imbavagliare e irreggimentare le proprie inclinazioni artistiche per poter sopravvivere sotto il regime comunista.

Figura 49 - P. Sis, *Il Muro. Crescere dietro la cortina di ferro*, Milano, Rizzoli, 2008, s.n.p. [p.35]



- Chen Jiang Hong, *Io e Mao*, Milano, Babalibri, 2008.

Questo grande albo illustrato di oltre 70 pagine è il racconto autobiografico dell'infanzia dell'artista cinese Chen Jiang Hong e della sua famiglia prima, durante e dopo la rivoluzione culturale cinese. È un'infanzia difficile, contrassegnata da intensi drammi familiari (il clima di paura e sospetto, le deprivazioni fisiche, l'allontanamento del padre dalla famiglia per la “rieducazione” imposta dal regime, la perdita delle persone amate) che segnerà profondamente l'artista. Ma, a differenza del racconto autobiografico di Sis in cui è feroce la critica all'esperienza del regime comunista nel suo paese, Chen non dà alcun giudizio morale sulla politica di Mao: spetta al lettore, eventualmente, sentenziare. Attraverso le grandi tavole a colori (rese ancora più evocative dalla china con cui disegna personaggi, situazioni e contorni e dalla suddivisione delle illustrazioni in più riquadri che scandiscono il ritmo della storia e il flusso dei pensieri e delle emozioni del bambino), egli ci racconta principalmente la storia di un bambino, vitale e curioso, appassionato di disegno che impara a vivere e a crescere in uno dei periodi più bui della Cina contemporanea.

Figura 50a e b - Chen Jang Hong, *Io e Mao*, Milano, Babalibri, 2008, s.n.p. [copertina, p. 8]



CAPITOLO QUARTO

Dalla parte degli adulti: elaborazione di uno strumento di analisi e valutazione dell'albo illustrato attraverso un *panel* di esperti italiani e internazionali

4.1. Le ragioni di una sperimentazione: l'interesse epistemologico, la lettura di un contesto, gli spazi per l'intervento educativo

In Italia, a tutt'oggi, non è stata condotta alcuna ricerca sperimentale, dedicata specificatamente all'illustrazione nei libri per ragazzi, piegata, dal punto di vista teorico, anche sul versante internazionale. Le pubblicazioni scientifiche più recenti sugli albi illustrati risalgono a fine anni Novanta/inizio Duemila e riguardano, esclusi pochi casi, quasi esclusivamente l'offerta editoriale italiana. Sono, per lo più, lavori a carattere compilativo e di rivisitazione di alcuni temi iconografici già dibattuti o, raccolte organiche di saggi, articoli e recensioni pubblicati in Italia negli ultimi anni, arricchiti da alcuni riferimenti tratti da pubblicazioni di area anglofona, ben note ai cultori della materia.

Sono pressoché inesistenti ricerche sperimentali¹⁰⁷ in cui si siano messe a confronto le diverse linee teoriche internazionali o si sia cercato di analizzare similitudini e differenze nei diversi orientamenti scientifici o, ancora, si siano raccolte evidenze empiriche, provenienti anche da diversi ambiti disciplinari, sulla base delle quali impostare un discorso organico, scientificamente fondato, sui caratteri strutturali e le valenze educative implicite nella lettura dei libri con figure.

Come è stato analizzato nel paragrafo 2.1.2., il picturebook è tema alquanto complesso e sfuggente: ancora oggi, in Italia, si discute se l'albo illustrato debba essere considerato solo un prodotto editoriale o una vera forma d'arte e, come tale, possa valere come strumento primario nella formazione estetica di un bambino.

¹⁰⁷ La recente pubblicazione di Marcella Terrusi realizzata nell'ambito della sua ricerca di dottorato è più assimilabile a un contributo scientifico di taglio compilativo e, quindi, riconducibile alla tipologia di pubblicazioni evidenziate in apertura di paragrafo. M. Terrusi, *Picturebook, livre d'image, albo illustrato. Parole su figure e pagine d'infanzia*, tesi di dottorato, Università degli studi di Bologna, dipartimento di Scienze dell'educazione, 2010.

Si ritiene che, ai fini di un'adeguata impostazione epistemologica, l'albo illustrato meriti una maggiore attenzione scientifica.

Le ricerche internazionali (cfr. par. 3.2.) hanno evidenziato la necessità di indagare questo oggetto attraverso un approccio interdisciplinare e, quindi, alla luce dei contributi della letteratura per l'infanzia, storia dell'illustrazione, storia dell'arte, semiotica, narratologia, pedagogia, psicopedagogia, estetica, filosofia e didattica dell'arte, antropologia e sociologia. Tale prospettiva – che rispecchia alcune questioni di fondo, tuttora aperte in Italia, inerenti metodologie e itinerari di ricerca sia in pedagogia della lettura sia in letteratura per l'infanzia¹⁰⁸ –, pone lo studioso di letteratura giovanile di fronte a nuove e complesse sfide educative: il sapersi confrontare con diversi ambiti del sapere umano diventa un requisito imprescindibile e l'esigenza di acquisire nuove conoscenze disciplinari si interseca con la necessità di sperimentare nuove prassi metodologiche. Si tratta di un cambiamento paradigmatico che ha una ricaduta diretta sulla qualità dei risultati di una ricerca.

Un'altra ragione che ha indotto chi scrive a intraprendere questa sperimentazione deriva dalla constatazione che, in Italia, non sono state effettuate ricerche osservative nella scuola primaria: nel nostro paese, la maggior parte degli studi sperimentali¹⁰⁹ che hanno indagato la modalità di interazione dei bambini con gli albi illustrati si sono focalizzati esclusivamente sull'osservazione di bambini dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia. A titolo di confronto, ci è sembrato significativo citare la ragguardevole ricerca osservativa di Lucia Lumbelli e Margherita Salvadori sull'uso e sulla comprensione dei racconti illustrati nella scuola dell'infanzia¹¹⁰ che mette in evidenza due importanti aspetti, centrali, come vedremo, anche ai fini del presente progetto di ricerca.

Il primo riguarda la partecipazione attiva che l'uso delle immagini nei libri per l'infanzia è in grado di suscitare nel bambino. Le ricercatrici hanno raccolto evidenze empiriche circa le modalità di lettura e comprensione delle figure da parte di un gruppo di bambini di una scuola dell'infanzia milanese, di età variabile fra i 5 e i 6 anni: i risultati della loro osservazione dimostrano che le immagini stimolano nel bambino l'avvio di un positivo processo di lettura e

¹⁰⁸ Cfr. A. Ascenzi, *Profili della lettura e letteratura per l'infanzia*, in A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, p. 24.

¹⁰⁹ Si rimanda qui di seguito alle principali ricerche e sperimentazioni italiane: S. Blezza Picherle, *Leggere nella scuola materna*, Brescia, Editrice La Scuola, 1996; S. Blezza Picherle, *Leggere e rileggere il libro illustrato*, in E. Catarsi, *Lettura e narrazione all'asilo nido*, Azzano San Paolo (Bergamo), Edizioni junior, 2001, pp. 51-88; R. Cardarello, *La lettura delle figure. Qualità dell'immagine e comprensione*, in N. Paparella (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della scuola*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002, pp. 89-116; R. Cardarello, *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Azzano San Paolo (Bergamo), Edizioni junior, 2004; E. Catarsi, *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nelle scuole dell'infanzia*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2007, (I edizione 1999); L. Lumbelli, M. Salvadori, *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Milano, Emme Edizioni, 1977.

¹¹⁰ L. Lumbelli, M. Salvadori, *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, op. cit.

comprensione del testo iconico che lo porta a selezionare, decodificare e significativamente aggregare gli stimoli visivi contenuti in un'immagine e a inferirne il significato. La prima conclusione a cui giungono le studiose mette in risalto la centralità del linguaggio iconico:

Dunque una prima ipotesi che discende dalle nostre osservazioni è che il primato delle illustrazioni nei confronti del testo verbale deve essere accettato come punto di partenza del processo di comprensione: questo processo deve cominciare da una libera esplorazione del testo grafico con tutti gli attardamenti e le ripetizioni di cui il bambino dimostra di avere bisogno. Reprimere il comportamento esplorativo del bambino significherebbe non solo provocargli una frustrazione che non può che danneggiare la comunicazione successiva, ma più specificamente e più gravemente vorrebbe dire anche scoraggiare una delle poche manifestazioni di bisogno di conoscenza, di curiosità che si possono riscontrare presso i bambini socioculturalmente svantaggiati.¹¹¹

Il secondo aspetto riguarda la tipologia, l'utilità e l'efficacia di alcuni codici iconografici utilizzati nell'illustrazione per l'infanzia. Dai risultati della loro ricerca, le due studiose hanno tratto la conclusione che i racconti per la scuola dell'infanzia dovrebbero essere illustrati secondo il principio di *aderenza realistica* alla percezione quotidiana della realtà¹¹² (cfr. anche linguaggio iconico speculare, par. 2.3.1.), perché l'eventuale divergenza fra la rappresentazione visiva e il testo è motivo di ostacolo alla comprensione e non di stimolo. In questa fascia di età,

[...] il distacco dalla raffigurazione naturalistica non solo è inutile (ai fini di stimolazione della fantasia, di arricchimento delle rappresentazioni dei vari momenti del racconto, ecc.), ma appare anche controproducente: qualora cioè si consideri l'illustrazione come un aspetto importante del racconto che viene letto ai bambini per aiutarli a capire. E tanto più controproducente quanto più risulta determinante il ruolo della parte grafica nel processo di comprensione, soprattutto come fonte di stimolazione della curiosità, dell'esplorazione e quindi della motivazione ad ascoltare il racconto, a concentrarsi nell'ascolto.¹¹³

Infine, l'albo illustrato si caratterizza per essere anche un fenomeno editoriale nel mercato dei libri per ragazzi, con un *trend* positivo di crescita che sembra non conoscere flessioni. Da

¹¹¹ Ibidem, p. 204.

¹¹² Ibidem, p. 194.

¹¹³ Ibidem, p. 195.

tempo, l'editoria per ragazzi rappresenta un settore di forte traino per la produzione editoriale: nonostante la crisi economica, nel 2009 il segmento ragazzi ha fatto registrare un + 4% del fatturato¹¹⁴, nonostante il calo del numero delle novità¹¹⁵ (-7,6%; cfr. grafico 1). Tale calo ha investito, in maniera preponderante, la *non fiction* che ha perso quote di mercato significative a favore della *fiction* che, sempre nel 2009, ha così superato la soglia dell'80%¹¹⁶ (cfr. grafico 2). Nell'analisi contenuta nel *Rapporto sull'editoria per ragazzi* sono stati evidenziati due dati interessanti ai fini di alcune scelte metodologiche nel presente lavoro: innanzitutto, come già detto, anche i dati del 2009 confermano la crescita costante degli albi illustrati; l'altro dato riguarda la ripresa, dopo il calo del 2008, del settore delle fiabe, favole e leggende (cfr. grafici 3 e 4).¹¹⁷

Figura 51 - Numero di novità editoriali prodotte annualmente nel settore ragazzi dal 1987 al 2009¹¹⁸

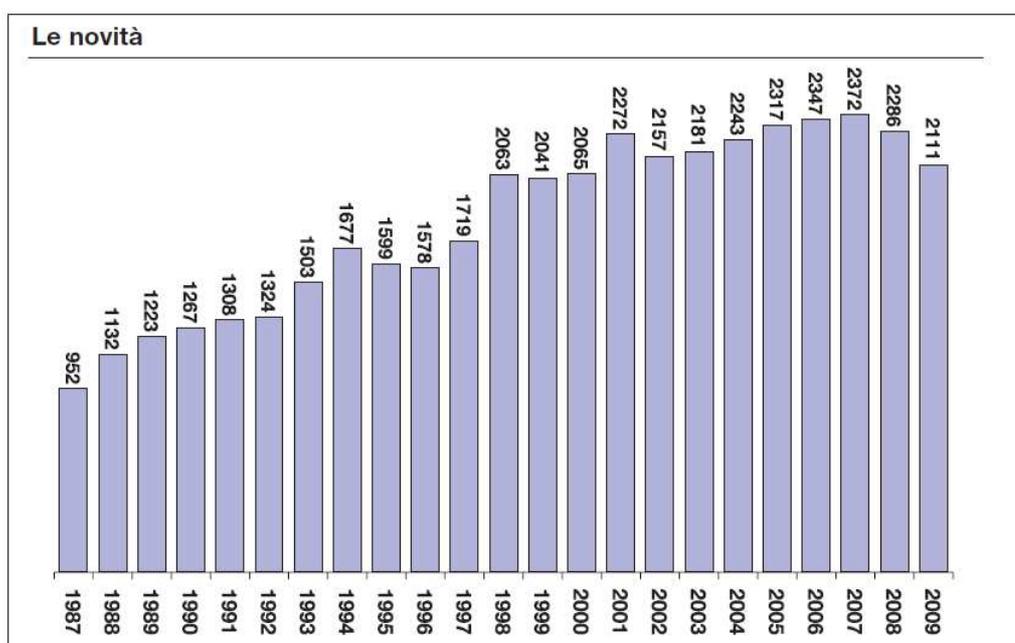
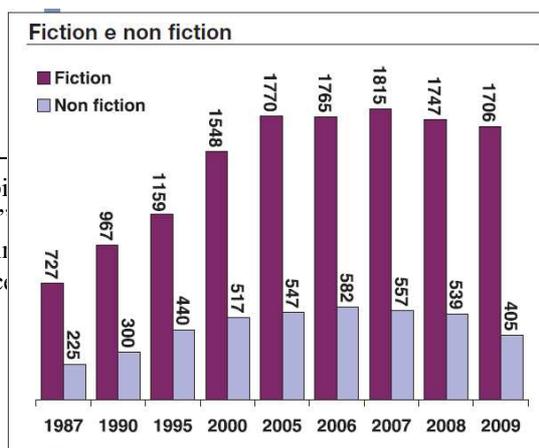


Figura 52 - Numero di novità editoriali prodotte annualmente nel settore ragazzi suddivise per *fiction/non fiction*¹¹⁹



¹¹⁴ D. Bartolini, R. Pontegobbi

¹¹⁵ Con la definizione "novità" pubblicazioni di manoscritti in che si differenziano dalle prec

¹¹⁶ Ibidem, p. 6.

¹¹⁷ Ibidem.

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ Ibidem.

n. 88, 2010, p. 2.

stat – le "prime edizioni" (prime o "edizioni successive" (quelle ipografica).

Nell'esaminare in dettaglio la composizione del segmento della narrativa, è importante sottolineare che, nel 2009, la produzione editoriale italiana di libri corredati da immagini e illustrazioni ha inciso per l'89,2%; la categoria *fiction* con immagini ha rappresentato il 70,3%.

Figura 53 - Segmentazione della *fiction* nel 2009¹²⁰

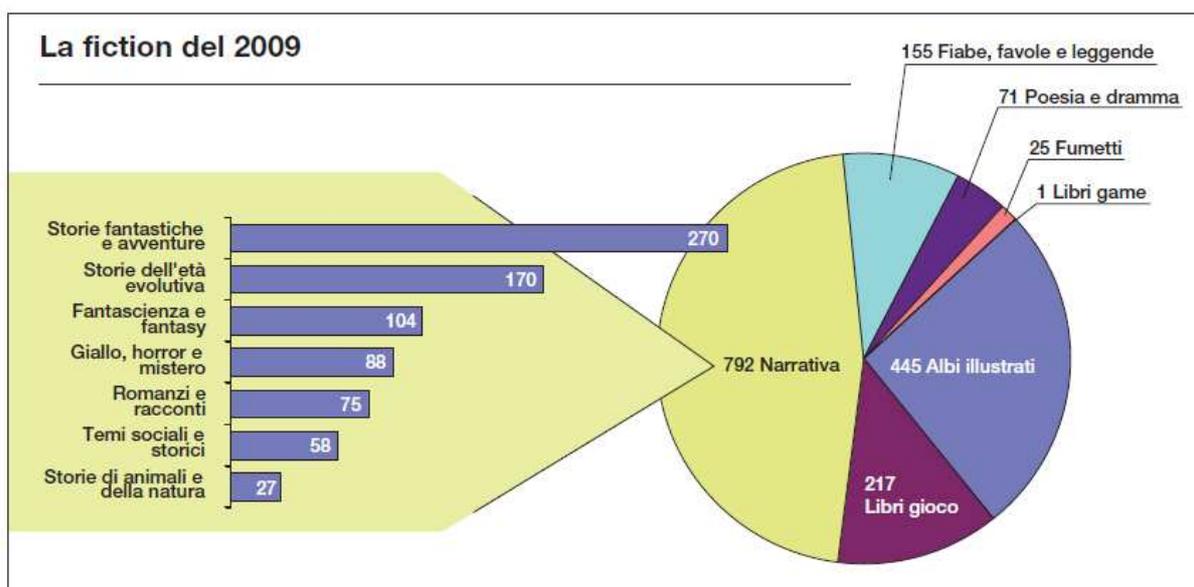
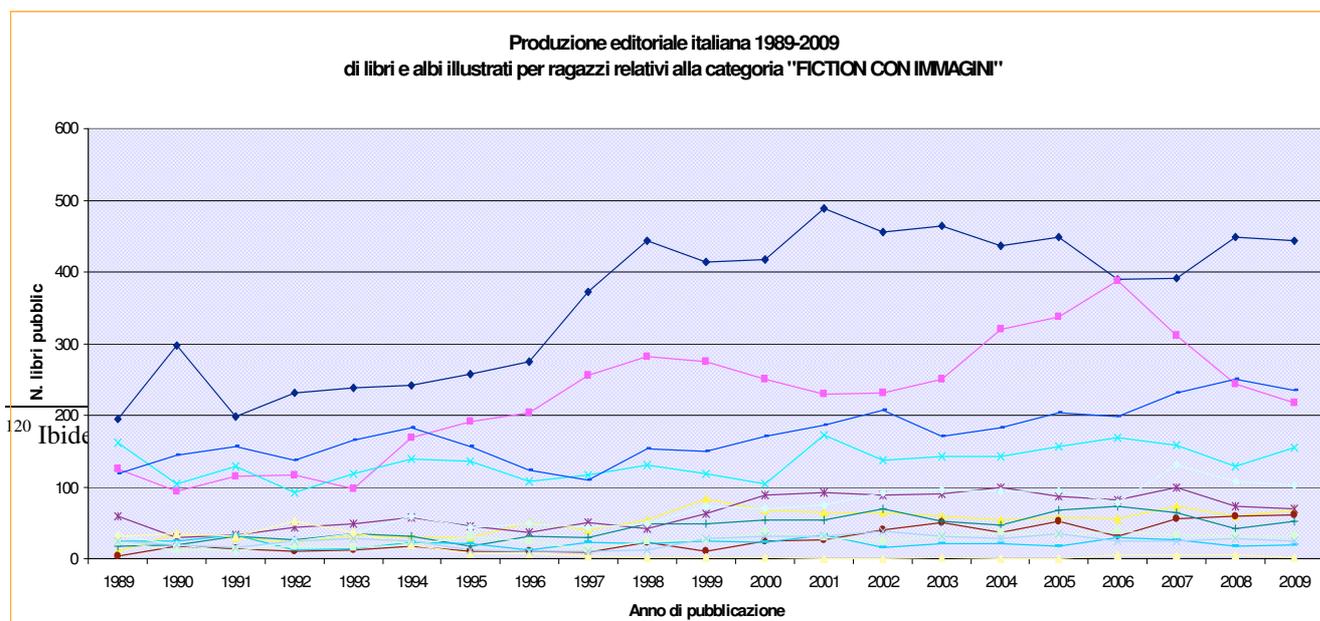
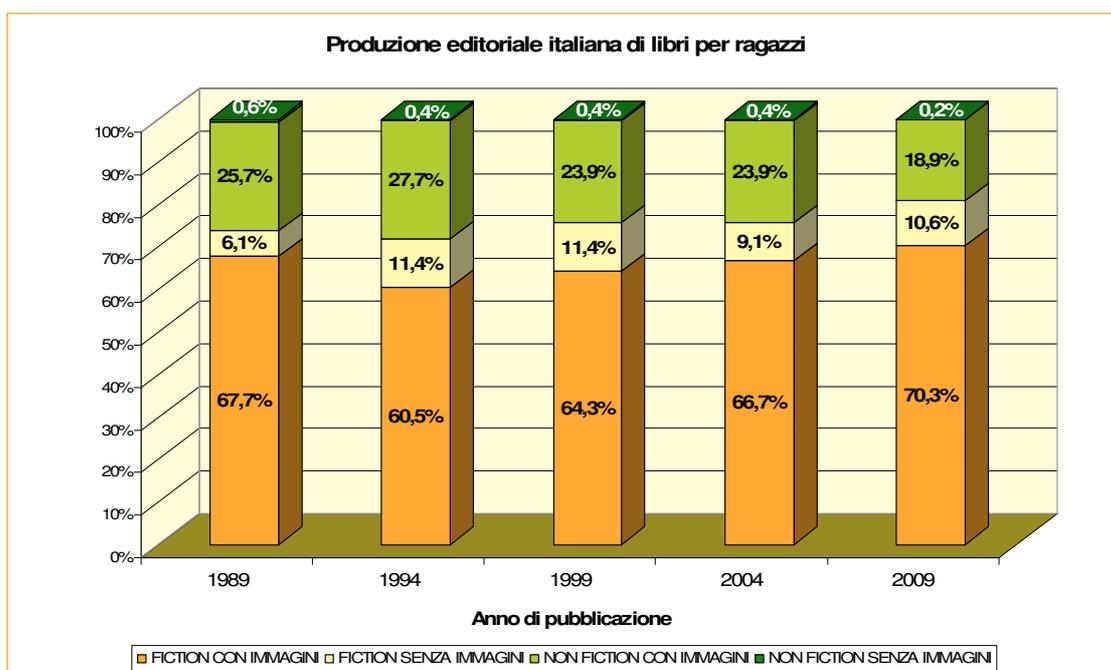


Figura 54 - Segmentazione della *fiction* con immagini dal 1989 al 2009 (fonte: elaborazione dati statistici tratti da Liberdatabase © Idest, 2010)



Dopo il tracollo del 1994, anno in cui tale voce aveva fatto segnare un $- 7,2\%$ rispetto al $67,7\%$ del 1989, la produzione editoriale di *fiction* con immagini ha continuato a crescere per quindici anni. Dal 1994 al 2009, tale segmento ha fatto registrare, infatti, un $+ 9,8\%$ (cfr. grafico 5).

Figura 55 - Produzione editoriale nel settore ragazzi ripartita in *fiction* e *non fiction*/con e senza immagini



A conclusione di questa sintesi sulle tendenze dell’editoria per ragazzi, ci preme evidenziare un dato che rende più pregnante lo studio della narrativa per immagini: la lettura dei dati dell’indagine Liber ha mostrato un notevole consolidamento della produzione “made in Italy”:

Il numero delle novità “originarie” del nostro Paese è risultato infatti decisamente superiore a quello delle opere i cui diritti di pubblicazione sono stati acquisiti all’estero. Dopo qualche anno caratterizzato da dati discontinui le prime crescono

anche in valori assoluti rispetto all'anno precedente, mentre le seconde sono in calo costante da almeno quattro anni. Sembra così invertirsi una tendenza che dal 1997 al 2005 aveva sempre visto una prevalenza delle importazioni, in un mercato editoriale sempre più globale.¹²¹

Figura 56 - Principali paesi di origine delle novità per ragazzi 2009¹²²

Principali paesi d'origine del 2009 (numero novità)	
Italia	1178
Gran Bretagna	407
Stati Uniti	140
Francia	127
Germania	51
Paesi Bassi	41
Belgio	29
Spagna	32

Questa inversione di tendenza restituisce agli editori italiani una maggiore libertà e un maggiore raggio di azione, soprattutto a livello di progettazione e di sperimentazione: il libro è il frutto di un progetto pensato, creato e realizzato in Italia e per l'Italia, almeno all'inizio della sua distribuzione.

Al fermento scientifico d'Oltralpe e al dinamismo del mercato editoriale italiano, non corrisponde in Italia un altrettanto impegno di ricerca sul fronte della letteratura per l'infanzia: nel nostro paese vi è, in parole povere, un vistoso squilibrio fra l'espandersi a macchia d'olio della produzione e della commercializzazione dell'albo illustrato e la penuria di studi scientifici dedicati a questo tema.

Il presente progetto di ricerca vuole provare a colmare questa zona grigia.

4.2. Il piano di presentazione della ricerca

Il progetto di ricerca è suddiviso in due distinti percorsi sperimentali. Il primo percorso, che si avvale della tecnica di indagine Delphi, si rivolge ad un *panel* di esperti, che studiano

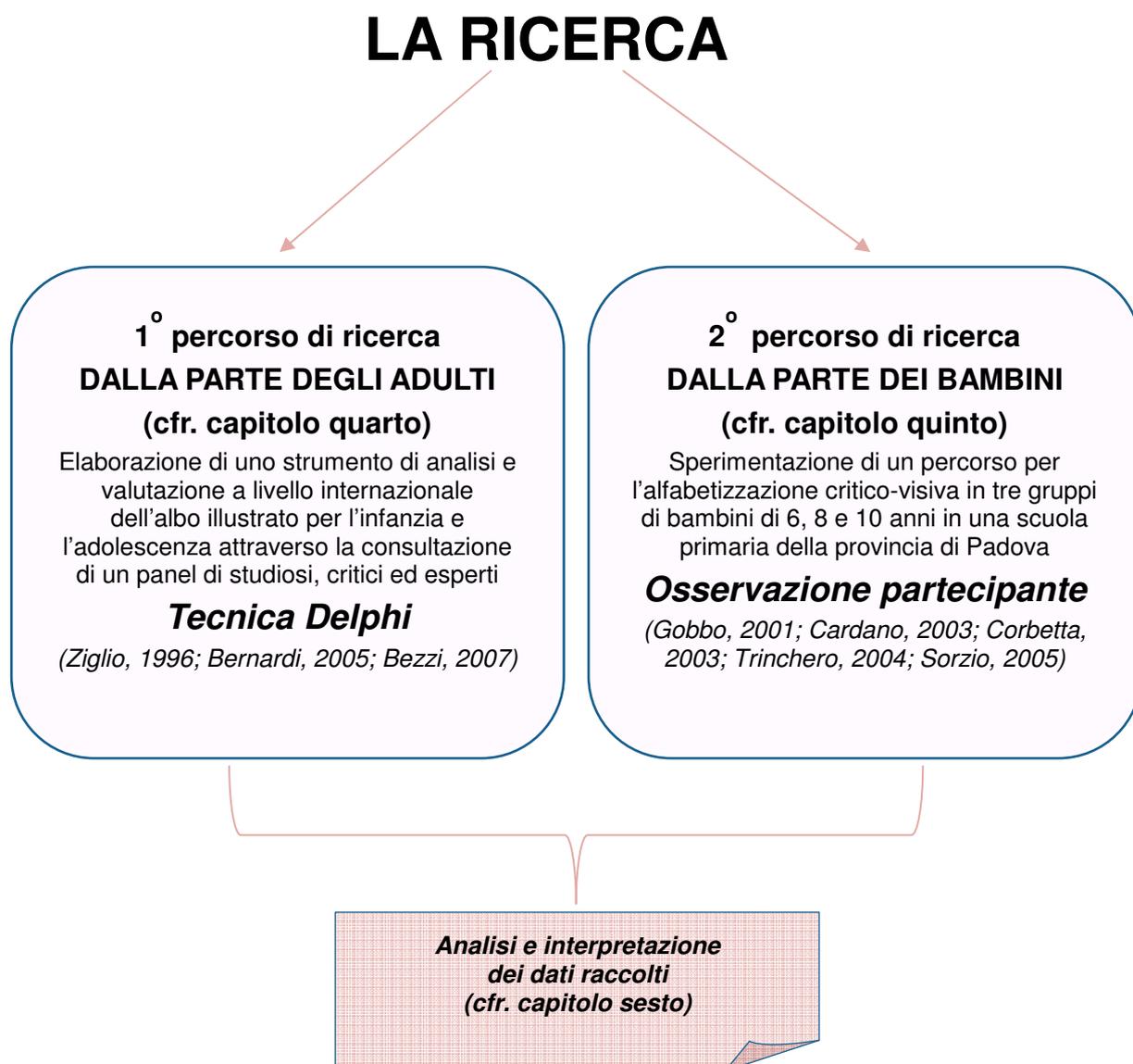
¹²¹ Ibidem, p. 3.

¹²² Ibidem.

l'albo illustrato da diverse chiavi prospettiche: il gruppo eterogeneo è composto da studiosi e critici di letteratura per l'infanzia, illustratori ed editori provenienti da tutto il mondo. L'iter di ricerca è descritto in dettaglio nel presente capitolo. Il secondo percorso di ricerca coinvolge, invece, un gruppo di bambini della scuola primaria (6, 8, 10 anni) di un comune della provincia di Padova, osservati sul campo mentre leggono e interpretano albi e fiabe illustrate contemporanee. Si rimanda il lettore al capitolo quinto per la descrizione dettagliata del percorso e della prassi metodologica adottata. L'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti sono stati esposti, parallelamente, nel capitolo sesto.

Qui di seguito, una sintesi visiva dell'impianto complessivo della ricerca.

Figura 57 - Piano complessivo della ricerca



4.3. L'ipotesi di ricerca: dalla parte degli esperti

Il nostro progetto di ricerca si pone l'obiettivo di raccogliere e organizzare i diversi orientamenti estetico-critici dei maggiori studiosi d'ambito accademico in area nazionale, anglofona e francofona (cfr. par. 4.1.). Il lavoro di investigazione darà modo di costruire una rete di relazioni internazionali che, oltre agli esperti italiani, coinvolgerà altri studiosi sia di paesi europei, quali Francia, Germania, Gran Bretagna, Portogallo, Slovacchia, Svezia, sia extraeuropei quali USA e Canada, Senegal (Africa), Corea (Estremo oriente) e Australia. È auspicabile che la ricerca, raccogliendo le voci della comunità scientifica internazionale, possa contribuire a consolidare il dibattito teorico anche in Italia e in maniera maggiormente condivisa e fruibile. La sperimentazione si propone come punto di riferimento e di crocevia, in Italia e all'estero, nel dibattito teorico fra diverse linee di ricerca e competenze in ambito internazionale e come piattaforma per l'avvio di un legittimo confronto fra l'esperienza di fruizione letteraria ed estetica degli albi illustrati da parte degli adulti e quella, invece, esperita dai bambini.

4.4. La realizzazione dell'intervento

La prima parte della ricerca consiste in una ricognizione internazionale sul picturebook che ha l'obiettivo di delineare lo stato dell'arte, in Italia e all'estero, delle caratteristiche, della natura, delle potenzialità educative e delle prospettive future dell'albo illustrato contemporaneo. Tale ricognizione è stata condotta raccogliendo i pareri di un gruppo di esperti, selezionati dopo un'accurata analisi e valutazione dei loro studi, ricerche scientifiche, pubblicazioni, sperimentazioni editoriali, recensioni, premi e riconoscimenti ricevuti nel corso degli ultimi venti anni. Sono state individuate tre categorie di esperti: critici (docenti universitari e studiosi di riconosciuto valore), illustratori, editori. Il gruppo coinvolto nella prima parte della ricerca è formato da 28 esperti provenienti da tutto il mondo.

La ricognizione, effettuata attraverso la tecnica Delphi, è stata svolta attraverso la somministrazione di un questionario on line o via e-mail nel quale si chiedeva ai singoli

esperti di esprimere il proprio parere su una batteria di affermazioni su alcune dimensioni dell'albo illustrato, rilevate attraverso un'indagine della letteratura specifica; l'esperto aveva la possibilità di dichiarare il proprio accordo, parziale o totale, o il proprio dissenso rispetto alle opzioni proposte. Allo stato attuale, solo il gruppo di ricerca conosce i nomi degli esperti che compongono il *panel*. I pareri così raccolti sono stati analizzati e sintetizzati in forma aggregata e anonima. A chiusura del presente percorso di ricerca, tale analisi sarà restituita anche agli esperti, in una nuova forma, per un confronto con i loro dati di origine e l'eventuale valutazione/riconsiderazione dei medesimi.

Si tratta della prima indagine esplorativa internazionale di questo genere realizzata in Italia sul picturebook.

4.4.1. Una questione di metodo

Com'è ben noto agli studiosi, la questione sul metodo da adottare in una ricerca empirica è un tema complesso e assai spinoso. In un momento storico in cui viene richiesto alla ricerca in campo educativo (e non solo) sia la lungimiranza di uno sguardo sugli orizzonti di ricerca internazionale sia la capacità di poter essere piegata con efficacia a livello locale, la questione del metodo ha rivestito un ruolo molto importante. Alla luce dei numerosi studi sui metodi della ricerca educativa, si è optato per uno strumento che consentisse, a chi scrive, di esaminare, sì, la realtà nazionale ma con una apertura agli orientamenti della ricerca a livello internazionale.

La nostra sperimentazione ambisce a operare in un contesto di lavoro allargato alla comunità scientifica internazionale in modo da poter offrire un significativo contributo al dibattito teorico sul tema. L'obiettivo è stato, dunque, di individuare una metodologia che consentisse di evidenziare convergenze e divergenze nei diversi approcci di studio e analisi degli albi illustrati.

La produzione editoriale ricca e diversificata e l'elevata presenza, nel mercato editoriale italiano, di coproduzioni straniere hanno fatto emergere, fin dall'avvio della ricerca, l'esigenza di ampliare i confini dell'indagine almeno, al contesto europeo. Considerare il solo dibattito teorico entro i confini italiani sarebbe stato, infatti, estremamente riduttivo rispetto a una tematica tanto complessa e sfaccettata.

Da questa consapevolezza, pertanto, è scaturita l'esigenza di una metodologia che consentisse, compatibilmente con le risorse umane ed economiche a disposizione, di coinvolgere attori geograficamente molto lontani fra di loro. Ben consci dei limiti imposti da una ricognizione a livello internazionale, si è optato per una tecnica che consentisse di fare

interagire, attraverso una discussione guidata a distanza, esperti provenienti da ambiti professionali e aree geografiche diversi.

La tecnica Delphi basata sulle conoscenze e sul giudizio di esperti e utilizzata nell'ambito di percorsi di ricerca sociale, è risultata quella rispondente alle nostre esigenze.

La strada metodologica dei *focus group* non era percorribile per la carenza di risorse economiche sufficienti a organizzare i *focus group* in Italia e per la difficoltà di riunire intorno allo stesso tavolo esperti provenienti da paesi molto lontani fra loro. La tecnica Delphi, al contrario, sfruttando l'interazione a distanza indiretta, non presentava le stesse difficoltà (anche se, di fatto, ha limitato l'apporto scientifico: la possibilità di un confronto diretto dei *focus group* stimola il dibattito teorico e "la possibilità di associare nuove idee a quelle espresse da altri e così via"¹²³).

Come evidenzia lo studioso Lorenzo Bernardi, l'impiego della tecnica Delphi presuppone, in ogni caso, la cura meticolosa del disegno di ricerca in quanto numerosi fattori, se non opportunamente vagliati in sede di progettazione, possono inficiare la qualità del lavoro finale. Fra i principali fattori che rischiano di compromettere il lavoro di ricerca, si segnalano:

- gli *stereotipi individuali* che costituiscono un filtro cognitivo nell'analisi dei fenomeni sociali (anche se condotte da esperti);
- le *dinamiche relazionali* (di tipo psicologico o sociologico) che influenzano la comunicazione fra attori sociali;
- i *processi di selezione* e rappresentatività del gruppo di esperti considerati;
- la definizione del grado di *affidabilità delle analisi prodotte*¹²⁴.

Anche alla luce di queste rilevanti considerazioni, la fase di progettazione dell'indagine è stata molto lunga e laboriosa.

4.4.1.1. La tecnica Delphi: definizione e caratteristiche

Cos'è la tecnica Delphi? Come afferma Bernardi¹²⁵, la tecnica Delphi trae origine dal pragmatismo classico anglosassone e fonda le proprie analisi

¹²³ C. Bezzi, *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Milano, Franco Angeli, 2007, p. 105.

¹²⁴ L. Bernardi, *Percorsi di ricerca sociale*, Roma, Carocci Editore, 2005.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 216.

[...] sulla sostituzione delle osservazioni dirette di un fenomeno e lo studio delle regolarità che lo caratterizzano, con le osservazioni fatte sullo stesso fenomeno da un gruppo di esperti (detti anche giudici). La logica sottesa all'analisi può essere così sintetizzata: se diversi osservatori che analizzano un fenomeno lo descrivono nello stesso modo, è molto probabile che tale osservazione risulti attendibile. Quindi, il criterio di giudizio della bontà dell'osservazione è riconducibile al consenso presente fra gli addetti ai lavori. Il consenso è, infatti indice del grado di condivisione dell'analisi da parte degli esperti¹²⁶.

Essa può essere definita come un metodo qualitativo, partecipativo che stimola il confronto fra professionisti che operano non solo nel medesimo settore ma anche in settori affini. Se ben applicata, la tecnica Delphi permette di fare emergere la “conoscenza tacita” che caratterizza un determinato fenomeno, di costruire una cornice scientifica in cui collocare l'oggetto indagato e di delineare alcuni interessanti sviluppi di ricerca futuri.

Quali sono i vantaggi che derivano dall'utilizzo di questa tecnica? La tecnica Delphi offre al ricercatore la possibilità di creare una discussione a distanza intorno ad alcuni temi e/o problemi particolarmente pregnanti in tempi ragionevolmente brevi, senza un eccessivo dispendio di risorse, in particolare modo economiche. Inoltre, la discussione a distanza vincola gli esperti ad affrontare, in modo sistematico e strutturato, anche i temi più riottosi o non condivisibili: ciò consente di arricchire enormemente lo spettro interpretativo del fenomeno. La tecnica si basa

[...] sulla somministrazione di un insieme di questionari sottoposti dal valutatore agli esperti coinvolti nel processo di analisi. Gli esperti, però, non sono fisicamente compresenti, non interagiscono mai direttamente e vengono in contatto solo attraverso il ricercatore¹²⁷.

Nell'applicazione metodologica, due componenti risultano essere particolarmente rilevanti.

La prima componente si riferisce alla scelta degli esperti e ai seguenti livelli di difficoltà nella definizione del *panel* di esperti:

1. il primo livello riguarda la ricerca e la selezione degli esperti da coinvolgere;
2. il secondo livello riguarda il numero di esperti da;
3. il terzo livello riguarda la modalità attraverso cui motivare gli esperti a partecipare all'indagine.

¹²⁶ Ibidem, p. 217.

¹²⁷ Ibidem.

Tali livelli verranno analizzati nel paragrafo 4.4.2.

La seconda componente fa riferimento alla raccolta dei dati e, in particolare, alla gestione di alcune problematiche legate, ad esempio, alla mancata consegna dei questionari e/o ai lunghi tempi di restituzione, di cui tratteremo nel paragrafo 4.4.6.

4.4.2. Una preziosa risorsa: gli esperti

La scelta degli esperti da coinvolgere è stata molto complessa e ha richiesto un lungo lavoro di ricerca per individuare i soggetti in possesso delle nozioni teoriche, tecniche o pedagogiche sulla narrativa iconica nella letteratura per l'infanzia.

Il processo di individuazione dei soggetti del gruppo “nominale”¹²⁸ richiede specifiche competenze sul tema trattato. Per affrontare dignitosamente tale fase, la scrivente ha dedicato diversi mesi allo studio della letteratura critica straniera e alla preparazione degli strumenti di ricerca. È stata impegnata nel costruire o consolidare relazioni di fiducia e stima con alcuni esperti i quali, successivamente interpellati, hanno dato la loro disponibilità ad aderire alla sperimentazione.

4.4.2.1. La prima fase: ricerca degli esperti e criteri di selezione

Nella prima parte del lavoro di ricerca è stata scelta la modalità operativa più attendibile al fine di individuare i soggetti in possesso dei requisiti di conoscenza e competenza appropriati al tema in esame.

Ovviamente è una conoscenza relativa: non si tratta di individuare i detentori di tutto lo scibile sul fenomeno da analizzare, bensì coloro che, che all'interno di una determinata comunità, sono i più preparati e qualificati rispetto alla media¹²⁹.

Per il dualismo strutturale e morfologico dell'albo illustrato (cfr. par. 2.1. e 2.2.), si è ritenuto utile e appropriato, dal punto di vista scientifico, individuare degli esperti rappresentativi, ciascuno per il proprio ambito di studio e di lavoro, del variegato e poliedrico panorama della narrativa iconica per ragazzi. Si sono così individuate tre distinte categorie di esperti – lo *studioso*, l'*illustratore*, l'*editore* –, in grado di rendere conto della poliedricità del

¹²⁸ Il gruppo viene denominato “nominale” in quanto non interagisce mai direttamente né in presenza né a distanza, “ognuno resta nella sua sede, e l'interrogazione viene mediata dal valutatore a distanza”. *Claudio Bezzi, Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, op. cit., p. 105.

¹²⁹ L. Bernardi, *Percorsi di ricerca sociale*, op. cit., p. 218.

fenomeno indagato e di evidenziare, attraverso il confronto a distanza, le composite chiavi di lettura e interpretazione di questo universo figurato.

Lo studioso, ivi compreso il critico letterario, indaga l'illustrazione nei libri per ragazzi sulla base di un forte orientamento teorico. L'approccio di analisi è sorretto da solide e documentate basi scientifiche; il nucleo centrale dei suoi studi verte sugli aspetti più squisitamente letterari ed estetici di un testo in rapporto alle pratiche di lettura. È indubbio, quindi, che questi cultori della letteratura abbiano una sensibilità particolarmente spiccata per la valenza letteraria del testo, per il contenuto estetico delle immagini, per la ricaduta educativa che la lettura di una determinata opera può avere sulle esperienze di vita di un giovane lettore. In apertura della sua trattazione dedicata al ruolo delle biblioteche scolastiche e alla funzione imprescindibile che la frequentazione dei libri ha nella vita dei piccoli futuri cittadini, la studiosa Donatella Lombello si richiama al tema della lettura, evidenziando che esso

[...] si rivela assai complesso, per la plurivocità semantica a cui rimanda, in quanto, al contempo, tecnica decifratrice, pratica: individuale, collettiva, silenziosa, ad alta voce, processo: di fisiologia oculomotoria, di comprensione cognitiva, di interpretazione e di produzione di senso, scopo, relazione dialogica. Si complessifica la molteplicità degli approcci detti nel momento in cui si declina il tutto sul versante del *lettore giovanile*. La lettura non è più soltanto 'una tecnica..., una pratica sociale..., una forma di gestualità..., una forma di saggezza..., un metodo..., un'azione voluttuaria..., oggetto..., operazione..., fenomeno..., desiderio..., senso...', ma diviene anche progetto, facilitazione, familiarizzazione, promozione, autonomia o vicarietà di fruizione, avendo in ogni caso presupposto la scelta del medium, del supporto trazionale o tecnologico.¹³⁰

Nella solitudine del lavoro artigianale, l'illustratore si rapporta con il testo e le figure secondo una modalità prettamente artistica ed estetica. La solida cultura visiva, che in taluni illustratori è indice anche di una solida formazione storico-artistica e di un sapere che trascende il campo dell'illustrazione, sostiene un approccio primariamente rivolto alla prassi: gli ambiti di azione e di riflessione riguardano la natura e la potenza del messaggio visivo, la resa compositiva di una tavola, la qualità della sequenza narrativa, l'interazione testo-immagine e le implicazioni allegoriche che ne discendono, la costruzione di un dialogo visivo con il lettore. Non a caso, spesso vi è in loro un certo riserbo a parlare del loro lavoro, permeato da un forte senso di fisicità e "matericità". Più che alle parole, è alle loro figure che

¹³⁰ D. Soffiato Lombello (a cura di), *Fare ricerca nella biblioteca scolastica*, Padova, Cleup, 2007, pp. 5-6.

affidano il compito di comunicare la loro arte. Illuminanti le parole pronunciate da Roberto Innocenti alla consegna del premio IBBY H.C. Andersen: esse anticipano alcuni principi che hanno connotato l'indagine osservativa con i bambini nella scuola primaria (cfr. par. 5.1.) e, in generale, il presente lavoro di ricerca (cfr. 6.1.):

Il mio è un mestiere solitario, quasi monastico. Per molte ore al giorno, quando lavoro, mi faccio domande, proposte, ipotesi e mi rispondo da solo, ottenendo fra i molti dubbi, piccole certezze. Non cerco di immaginarmi un pubblico, chi è come potrebbero essere i miei lettori, cosa potrei fare per incontrare i loro gusti, o intuire le loro possibili preferenze. Sarebbe una 'indagine di mercato' molto approssimativa, ma potrebbe finire col somigliare a quelle vere, che puntando sulla quantità, tendono a semplificare. Io credo di essere un po' complicato, e non mi rimane altro che sperare che al mondo ci siano tante persone complicate. Allora lavoro cercando di fare contento me. Penso di essere il mio critico più severo, a giudicare da quella certa paura che precede la pubblicazione di ogni libro.

Il numero delle copie vendute non è di per sé un giudizio favorevole, scontato. Se ogni lettore dà un giudizio diverso, poiché fortunatamente diversi sono i modi di vedere ed interpretare un libro, è impressionante, se si vendono migliaia di copie, pensare a migliaia di giudizi.

Durante i periodi di attività intensa, la voce dei miei pensieri è calma e suadente, parlo correttamente nella mia lingua, senza inflessioni dialettali. Quando inizio a parlare, uscendo dai lunghi silenzi del lavoro, la mia voce mi sorprende; non è gradevole e autorevole come quella che sento dentro di me, ed ha un forte accento toscano.

Il mio è un mestiere fortunato, mi piace molto. Se all'apparenza è innegabile che la parte preponderante è il disegno, la pittura, nell'essenza vera, e spero nel risultato, ciò che cerco è raccontare.

Mi pare questo un privilegio enorme, che regala al mio fare un piacere, una contentezza di fondo, che c'è nell'intento e nel quotidiano, che mi aiuta a trovare i colori giusti, a sentirmi meno solo.

Il mio lavoro è rivolto al pubblico, ma non è come a teatro, dove il giudizio è immediato, e le reazioni si manifestano subito. Momenti tremendi di tensione che subito si sciogliono, sperano gli attori, in un'ovazione.

Anche dopo molto tempo che il mio lavoro è finito, vengo a conoscere soltanto il numero delle copie vendute, o in quante lingue diverse. È quando incontro il pubblico vero, non virtuale, fatto di persone, soprattutto di ragazzi, nelle scuole, che

il mio mestiere diventa bellissimo, ed allora vorrei altri cento anni per raccontare altre cento storie, magari aggiornando lo stile.

È stato bello, dopo anni di dubbi atroci, scoprire che i ragazzi capiscono tutto, e non temono, anzi adorano le complicazioni e che “semplificare” in loro nome, non nasconde un sacrificio d’autore, ma una autorevole ignoranza. La semplicità è ben altro, quando è unita alla cultura ed al gioco è la vetta che vorrei scalare.

L’illustrazione è un modo di raccontare con molti vantaggi e non pochi limiti. Non ha bisogno di traduzioni per essere capita in ogni parte del mondo, però non arriva a certe profondità delle parole scritte. Invidio la scrittura nella possibilità delle descrizioni che riguardano i pensieri, le sensazioni, l’io profondo, i sentimenti nascosti. Vedere il protagonista non aiuta certo ad identificarsi con lui. In compenso raccontando una storia illustrata, o una storia parallela a quella del testo, si possono ampliare le informazioni, l’ambiente, descrivere il contesto storico e sociale, e vagare liberamente nel paesaggio, perfino accennare altre storie secondarie.

Eppure, insieme o da sole, le parole scritte e le immagini fisse, sono un mezzo culturale ed un patrimonio insostituibile.¹³²

Altrettanto peculiare è il rapporto che l’editore instaura con il libro di figure. Nel suo difficile compito di mediazione, che lo porta a dialogare incessantemente con l’autore del testo, l’autore delle immagini (se non si tratta della medesima persona) e il progettista grafico, l’editore si deve quotidianamente confrontare con gli umori, talvolta i malumori, del mercato editoriale per ragazzi. Soggetto ai forti condizionamenti delle mode e delle tendenze editoriali imperanti, l’editore impegnato nella ricerca di storie e linguaggi iconici originali fatica a emergere in un mercato caratterizzato dalla massificazione: opere letterarie, che utilizzano codici interpretativi complessi, spesso incontrano la diffidenza di insegnanti ed educatori, i quali stentano a proporre libri troppo impegnativi o difficili. Accanto al desiderio di sperimentazione e di innovazione, l’editore deve fare i conti con la domanda del mercato editoriale e agire in un precario equilibrio, che talvolta lo porta a dover scegliere fra la qualità del prodotto e la facilità di fruizione (cfr. par. 6.1.). In una siffatta logica commerciale, risulta molto difficile e impegnativo, anche da un punto di vista economico, mantenersi fedeli e integerrimi alla propria filosofia editoriale e alle proprie convinzioni estetico-educative. È una sfida imprenditoriale che richiede qualità e abilità non comuni: una vasta cultura artistica ed editoriale, una marcata forza comunicativa, una profonda responsabilità deontologica e una passione professionale che trascenda i vincoli economici e i timori commerciali.

¹³² R. Innocenti, *Intervento alla consegna dell’H.C. Andersen Award*, in “Andersen”, n. 254, 2008, p. 12.

Se dovessi trovare una definizione, direi che Orecchio acerbo è un editore di confine. In un'epoca di patrie – la patria dei ragazzi, la patria degli adulti, la patria dei vecchi, la patria del nord e quella del sud, la patria del testo e quella delle immagini ecc. – mi piace pensare che la nostra casa editrice non abbia alcuna patria, ma piuttosto tenti un ponte fra giovani e adulti, fra parola e immagine. Fra sonno e veglia, per raccontare la realtà attraverso l'immaginazione, nella convinzione che solo le storie possano aiutarci a comprendere la Storia. Un editore di confine anche nel fragile equilibrio fra ricerca e vendibilità, fra essere un editore di nicchia – come senza alcun dubbio siamo – e “lanciare il cuore oltre l'ostacolo” con progetti estremamente ambiziosi e rischiosi al tempo stesso, convinti ancora oggi che un pubblico più ampio sia possibile.

Orecchio acerbo è anche uno studio grafico. Nel corso degli anni, proprio attraverso il lavoro dello studio, con alcuni autori si sono sviluppati rapporti molto forti, vere amicizie, rafforzate anche da percorsi comuni. O meglio, luoghi, come *Dolce vita*, *Nessuno tocchi Caino* o *Lo straniero*. Tutte riviste con un progetto al tempo stesso etico ed estetico. È da queste amicizie – con Fabian Negrin, Goffredo Fofi, Lorenzo Mattotti, Marco Baliani, Mara Cerri, GiPi, Brad Holland, Gabriella Giandelli, Francesca Ghermandi, Arnal Ballester, Marina Sagona, Oreste Zevola, Pedro Scassa, Spider – che sono nati molti dei nostri libri. E altri libri hanno dato vita a nuove e diverse amicizie, altri percorsi.

Non abbiamo collane, ma dal 2006 i nostri libri hanno qualcosa in comune: un foglietto illustrativo, identico a quello dei medicinali. Vi sono scritte indicazioni, controindicazioni, effetti collaterali, interazioni e scadenza. Alla voce categoria si legge: Libri per ragazzi che non recano danno agli adulti/libri per adulti che non recano danno ai ragazzi.¹³³

Quali, dunque, i criteri che hanno consentito di individuare la rosa degli esperti? Innanzitutto, essi sono stati desunti dalle caratteristiche delle specifiche modalità di studio e lavoro delle tre categorie rilevate. Su tale base, si sono sviluppati i tre seguenti percorsi selettivi :

- a) *Selezione degli studiosi*: gli elementi utilizzati per l'individuazione e la selezione degli esperti nella categoria “critici” sono stati i seguenti:

¹³³ F. Orecchia, *Facciamogli vedere il mare*, intervento tenutosi nell'ambito del ciclo di incontri di aggiornamento per insegnanti ed educatori, *Editori in mostra. Temi, opere, scrittori e illustratori dell'editoria per ragazzi*, Padova, Auditorium centro culturale Altinate, 1° aprile 2009.

- si è realizzata un'attenta e approfondita analisi di articoli, saggi e altre pubblicazioni scientifiche particolarmente significative sia in ambito nazionale che internazionale sul tema del libro illustrato e del picturebook;
 - si è verificata l'attività didattica di esperti e studiosi, analizzando la gestione e/o la conduzione di corsi universitari, accademici o specialistici di letteratura per l'infanzia piegati anche sul versante della dimensione iconica e dell'illustrazione; si è monitorata la loro presenza a congressi, convegni, in prestigiose giurie nazionali e internazionali;
 - si sono frequentati con assiduità *blog* e *community* per individuare gruppi di studio e/o di esperti che dibattono con scientificità sul tema del picturebook e dell'illustrazione per l'infanzia;
 - si è consultato un "superesperto che conosce bene il problema da affrontare ed è ben inserito nella comunità tecnico-scientifica che si occupa di studiare il fenomeno considerato"¹³⁴.
- b) Selezione degli illustratori: gli illustratori sono co-autori dei testi e ricoprono un ruolo importante per la lettura e l'interpretazione dei testi. La selezione degli illustratori si è rivelata particolarmente complessa perché è stato necessario individuare figure professionali apprezzate da critica e pubblico, e, al contempo, anche adeguatamente preparate per affrontare la riflessione teorica. I criteri utilizzati per selezionare gli esperti afferenti alla categoria degli illustratori sono i seguenti:
- avere vinto prestigiosi premi e ottenuto riconoscimenti a livello nazionale e internazionale per l'alto livello artistico delle tavole realizzate;
 - aver partecipato in qualità di relatori e docenti a corsi universitari, accademici, formativi e di aggiornamento su aspetti storici, tecnici, teorici dell'illustrazione per l'infanzia;
 - essere stati recensiti in saggi e articoli per la qualità e l'originalità della loro produzione artistica;
 - aver scritto articoli, saggi e/o recensioni sull'argomento.
- c) Selezione degli editori: gli editori hanno giocato e giocano un ruolo di primissimo piano sulla scena nazionale e internazionale della letteratura per l'infanzia per l'influenza e la ricaduta che le loro scelte stilistiche ed estetiche hanno sul mercato editoriale. Spesso, a indirizzare l'attività degli editori più illuminati c'è un'idea ben precisa della condizione dell'infanzia contemporanea: gli editori più qualificati vedono nel bambino un autentico soggetto sociale la cui curiosità e la cui immaginazione vanno alimentate con prodotti

¹³⁴ L. Bernardi, *Percorsi di ricerca sociale*, op. cit., p. 218.

diversificati e di elevata qualità. Nell'esamina della rosa di editori da selezionare si è avuta cura di:

- dare voce alle strategie e agli orientamenti dei grandi gruppi editoriali che hanno la necessità di confrontarsi quotidianamente con le esigenze e gli umori del grande pubblico;
- valorizzare gli obiettivi e le scelte editoriali di giovani e intraprendenti case editrici che hanno puntato sulla ricerca, sulla sperimentazione o su proposte editoriali di ottima manifattura;
- individuare interlocutori preparati e consapevoli della responsabilità culturale e sociale che investe la loro professione in qualità di creatori di prodotti culturali per l'infanzia e l'adolescenza e che rappresentano un punto di riferimento per l'editoria sia nazionale che internazionale a cui guardare con attenzione.

La prima fase operativa ha portato all'individuazione di una rosa di 43 possibili candidature, qui sotto presentate.

Figura 58 - Selezione del *panel* di esperti

	Cognome	Nome	Paese	Categoria	Presentazione
1	Aldana	Patricia	Canada	Editore	Editore eclettico e grande appassionata di letteratura per l'infanzia, Patricia Aldana partecipa attivamente in organizzazioni internazionali e canadesi. È presidente (2006-2010) dell'IBBY (International Board on Books for Young People, una NGO composta da organizzazioni di promozione della lettura di 72 paesi) e la rappresentante del Canada dell'Inter American Publishers Group. È stata la presidente fondatrice della Canadian Coalition for School Libraries e dell'Organization of Ontario Publishers. Alla fine degli anni Settanta è stata per due anni la presidente dell'Association of Canadian Publishers e membro della commissione fondatrice del Canadian Children's Book Centre. Ha fondato nel 1978 la Groundwood Books, una casa editrice di libri per bambini e giovani adulti internazionalmente riconosciuta.
2	Antenen	Jean-Marie	Svizzera	Editore	Editore della casa editrice svizzera Quiquandquoi. È autore di libri per bambini e di saggi sull'albo illustrato sulla rivista "Hors Cadre[s]". Observatoire de l'album et des littératures graphiques". È un raffinato conoscitore dell'editoria coreana. Nel suo catalogo figurano firme prestigiose della letteratura per ragazzi fra cui Pef.

3	Browne	Anthony	Gran Bretagna	Illustratore	Pluripremiato illustratore, è vincitore nel 2000 del premio IBBY "Hans Christian Andersen". I suoi albi sono oggetto di numerose ricerche e pubblicazioni scientifiche ¹³⁵ . Dal 2009 al 2011 è stato nominato Children's Laureate, un incarico prestigioso che viene assegnato ogni due anni ad un illustratore o autore per l'infanzia che si sia distinto per la pregevole produzione letteraria o artistica.
4	Bruel	Christian	Francia	Editore	Editore della casa editrice francese Éditions Être. Scrittore di libri per ragazzi, è un apprezzato conferenziere a livello internazionale. Ha scritto saggi sull'illustrazione per l'infanzia. Alcune pubblicazioni per l'infanzia della sua casa editrice hanno ricevuto importanti riconoscimenti sia in Francia che all'estero. Nel suo catalogo figurano autori del calibro di Wolf Erlbruch e Nicole Clavelaux.
5	Carrer	Chiara	Italia	Illustratore	Pluripremiata illustratrice italiana, ha pubblicato oltre cento libri con le più importanti case editrici italiane e prestigiosi editori stranieri. È docente di illustrazione all'Accademia delle Belle Arti di Bologna e docente all'ISIA di Urbino.
6	Castagnoli	Anna	Italia	Studioso	Autrice e illustratrice di libri per l'infanzia. È relatrice in corsi specialistici di illustrazione per l'infanzia. Svolge la sua attività in Spagna, Italia e Francia. Cura il noto blog tematico specializzato in libri e albi illustrati "Le figure dei libri. Dentro intorno a margine a capo del libro illustrato" in cui si discute e si analizzano libri illustrati e interessanti progetti di editoria per l'infanzia.
7	Corréa F.	Antoinette	Senegal	Editore	Antoinette F. Correa è studiosa di letteratura per l'infanzia e bibliotecaria, è fondatrice e attuale direttrice dell'associazione senegalese Bibliothèque-Lecture-Développement (BLD). Nata nel 1995, l'associazione ha l'obiettivo di promuovere la lettura e sostenere la creazione di biblioteche e librerie. Ogni anno organizza una fiera dell'editoria per ragazzi in Pikine, vicino a Dakar. L'attività editoriale è stata avviata nel 1997 con la finalità di valorizzare gli scrittori e gli illustratori africani.

¹³⁵ A titolo esemplificativo si citano i seguenti saggi: E. Arizpe, *Letting the story out': Visual encounters with Anthony Browne's The Tunnel*, in "Reading", vol. 35, 3, 2001, pp. 115-119; S. Beckett, *Parodic Play with Paintings in Picture Books*, in "Children's Literature", 29, 2001, pp. 175-195; J. Doonan, *The Object Lesson: Picture Books of Anthony Browne*, in "Word and Image", vol. 2, 2, 1986, pp. 159-72; J. Doonan, *Drawing Out Ideas: A second Decade of the Work of Anthony Browne*, in "The Lion and The Unicorn", 23, 1999, pp. 30-56; J. Evans, *A Master in His Time: Anthony Browne shares thoughts about his work*, in J. Evans, *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to picturebooks*, New York, Routledge, 2009; M. Styles, E. Arizpe, *A Gorilla with "Grandpa's Eyes": how children interpret visual texts – a case study of Anthony Browne's Zoo'*, in "Children's Literature in Education", vol. 32, 4, pp. 261-281; A.S. Wylie, *The Drama of Potentiality in Metafictional Picturebooks: Engaging Pictorialization in Shortcut, Ooh-la-la, and Voices in the Park (with Occasional Assistance from A. Wolf's True Story)*, in "Children's Literature Association Quarterly", Vol. 31, 2, 2006, pp. 176-196.

8	Dallari	Marco	Italia	Studioso	<p>Marco Dallari è nato a Modena nel 1947. Già docente di Pedagogia e Didattica dell'arte all'Accademia di belle aArti di Bo, è professore ordinario di Pedagogia generale all'Università di Trento, dove ha fondato e dirige il Laboratorio di comunicazione e narratività.</p> <p>Filoni di ricerca: a) rapporto fra modelli di conoscenza e rappresentazione identitaria secondo il paradigma fenomenologico; b) pensiero poetico e metaforico, animazione e didattiche della produzione artistica, narrativa e teatrale.</p> <p>Ha ricevuto il premio Andersen 2010 per l'attività di ricerca e formazione nell'ambito della letteratura giovanile.</p>
9	Despinette	Janine	Francia	Studioso	<p>Studiosa e critico di letteratura per l'infanzia. Ha scritto numerosi saggi dedicati ai libri illustrati. Collabora con case editrici francesi, con riviste di settore. Qualificato relatore a convegni internazionali, Janine Despinette è stato membro di giurie di premi letterari e grafici sia in Francia che all'estero.</p>
10	Detti	Ermanno	Italia	Studioso	<p>Insegnante, è entrato nel giornalismo negli anni Settanta del secolo scorso. Collaboratore della rivista "Riforma della scuola" diretta da Lucio Lombardo Radice, redattore della rivista "Albero a elica" diretta da Franco Frabboni e infine direttore di varie testate. Ha scritto numerosi romanzi per ragazzi e alcuni saggi sulla lettura (dal fumetto al piacere di leggere). Esperto di storia dell'illustrazione e di letteratura giovanile, ricopre spesso incarichi universitari come professore a contratto. Ha ricevuto per i suoi romanzi numerosi e prestigiosi premi.</p> <p>È il direttore editoriale della rivista specializzata "Il pepeverde".</p>
11	Erlbruch	Wolf	Germania	Illustratore	<p>Vincitore del premio Andersen IBBY 2006 per la categoria Illustrazione, Wolf Erlbruch è uno dei più talentuosi illustratori contemporanei tedeschi. I suoi libri hanno vinto molti premi e sono tradotti in moltissimi paesi.</p>
12	Espinosa	Peggy	Mexico	Editore	<p>Peggy Espinosa è traduttrice, graphic designer e direttore editoriale della casa editrice messicana Petra Ediciones. Peggy Espinosa cura in modo attento e rigoroso la qualità del testo, dell'immagine e del progetto grafico. La sua casa editrice è segnalata come una delle piccole case editrici di riferimento per l'attività di ricerca e sperimentazione grafica.</p>
13	Evangelista	Mauro	Italia	Illustratore	<p>Pittore e illustratore, Evangelista è docente di Illustrazione e Graphic design all'Accademia di belle arti di Macerata, direttore artistico di Libriamoci (Mostra internazionale di illustrazione) e di Ars in Fabula (master e corsi di illustrazione). Nel 2008 vince il premio "Andersen – Il mondo dell'infanzia" come miglior illustratore.</p>
14	Fochesato	Walter	Italia	Studioso	<p>Studioso di letteratura per l'infanzia e di storia dell'illustrazione è, da anni, coordinatore redazionale del mensile "Andersen. Il mondo dell'infanzia". Ha scritto moltissimi articoli, saggi e volumi. Ha curato l'organizzazione di mostre e cataloghi. È membro o presidente di diverse giurie di premi letterari e di illustrazione. È docente di Storia delle tradizioni popolari e di Illustrazione per l'infanzia alla facoltà di Scienze della formazione all'Università di Genova. In questo ambito ha pubblicato numerose opere e contributi con le edizioni Il Golfo. È imminente l'uscita di un saggio dedicato alla presenza della guerra nei libri per</p>

					l'infanzia.
15	Hearbauts	Anne	Francia	Illustratore	Illustratrice, scrittrice, fumettista, Anne Hearbauts è tra le personalità di spicco della giovane scena dell'illustrazione francofona. Il suo lavoro si basa su una ricerca che scava nel complesso universo di relazioni fra testo e immagine, negli albi illustrati per ragazzi, ma anche nel fumetto.
16	Innocenti	Roberto	Italia	Illustratore	Roberto Innocenti è considerato uno tra i più importanti illustratori al mondo. Fra i numerosi premi: Apple d'oro alla biennale d'illustrazione di Bratislava (BIB), la medaglia d'argento della Society of Illustrators di New York, il premio IBBY H.C. Andersen nel 2008. I suoi libri sono tradotti e distribuiti in tutto il mondo.
17	Kállay	Dušan	Cecoslovacchia	Illustratore	Dušan Kállay è docente presso l'Accademia di belle arti di Bratislava. Riconosciuto a livello internazionale come uno dei più grandi maestri dell'illustrazione, Kallay ha ricevuto numerosi premi, tra cui i prestigiosi Andersen Award Ibbby nel 1998 e il Gran premio alla Biennale di Bratislava.
18	Kümmerling-Meibauer	Bettina	Germania	Studioso	Bettina Kümmerling-Meibauer è professoressa al dipartimento di tedesco dell'Università di Tübingen. Ha ricoperto la posizione di guest professor in memoria di Astrid Lindgren presso la Linné-University Växjö/Kalmar nella primavera del 2010 ed è guest professor di Letteratura per l'infanzia all'Università di Vienna nell'inverno 2010/2011. Ha pubblicato ampiamente sul tema della letteratura internazionale per l'infanzia e della ricerca sui picturebook ed è stata redattrice/consulente della <i>The Oxford Encyclopedia of Children's Literature</i> (OUP 2006).
19	Lee	Suzy	Korea	Illustratore	Suzy Lee è un'artista e illustratrice nata a Seul in Corea. Ha conseguito un diploma di belle arti in pittura alla Seul National University e un master in arti del libro al Camberwell College of Arts di Londra. È autrice e illustratrice di molti libri, tra cui l'acclamato dalla critica <i>Ombra</i> , così come <i>L'onda</i> , <i>Mirror</i> , <i>The Black Bird</i> , <i>The Zoo</i> e <i>Alice in Wonderland</i> . Vive e lavora a Singapore.
20	Lombello	Donatella	Italia	Studioso	Donatella Lombello è professore associato di Storia della Letteratura per l'infanzia nella Facoltà di Scienze della Formazione- Università di Padova, ove è docente di Storia della letteratura per l'infanzia e di Educazione alla lettura e gestione della biblioteca. E'coordinatrice della Commissione Nazionale Biblioteche Scolastiche dell'AIB e del Gruppo di Ricerca sulle Biblioteche scolastiche. È direttrice dei Master di I livello: "Bibliotecario dei servizi scolastici, educativi e museali" e "Illustrazione per l'infanzia ed educazione estetica. Per una pedagogia della lettura iconica", e del Corso di perfezionamento "Letteratura per l'infanzia, illustrazione, editoria: per una pedagogia della lettura". Ha partecipato a numerosi convegni internazionali sulla Letteratura per l'infanzia e sulla pedagogia della biblioteca scolastica e per ragazzi. Nel 2009 ha vinto il premio Andersen- Il mondo dell'infanzia per l'attività di promozione alla lettura.

21	Maggioni	Federico	Italia	Illustratore	Illustratore e grafico, Federico Maggioni è stato responsabile artistico del "Corriere dei piccoli", del "Corriere dei ragazzi" e della storica edizione italiana di Pilot. In qualità di consulente artistico ha collaborato con numerose case editrici, fra cui Bompiani, Ipsoa, Il Sole 24 Ore Libri, Mondadori Ragazzi. Ha progettato e illustrato libri per le maggiori case editrici italiane. Ha vinto molti premi internazionali tra cui: nel 1986 il premio Andersen-Baia delle favole per l'illustrazione e, nel 1993, il premio Plaque BIB alla Biennale d'illustrazione di Bratislava.
22	Magner	Thierry	Francia	Editore	Editore e conferenziere molto apprezzato, Thierry Magnier ha lavorato presso le Éditions Gallimard, come caporedattore per la rivista "Lire et Savoir", diventando poi responsabile del settore ragazzi della Gallimard. Nel 1998, ha fondato la sua casa editrice: Éditions Thierry Magnier. Dal 2007, è direttore editoriale anche di Actes Sud Junior e Rouergue.
23	Mai	Valentina	Italia	Illustratore	PRETEST - Si specializza nel campo dell'illustrazione con A. Galloni, L. Zwerger, J. Borda, S. Junakovic. Ha ricevuto diversi riconoscimenti tra cui la selezione alla Fiera del libro per ragazzi di Bologna 2000 (Autore totale), alla 23esima Mostra internazionale d'illustrazione per l'infanzia - Sarmede 2005 e 2006, Award dell'illustrazione italiana nel 2006, 2007, 2009 e 2010, Award Commarts nel 2010. Attualmente collabora con diverse case editrici e riviste in Italia e all'estero.
24	Masini	Beatrice	Italia	Editore	Editor della Rizzoli Ragazzi, giornalista, scrittrice, traduttrice (tra i suoi lavori i libri della saga di Harry Potter), consulente editoriale, Beatrice Masini scrive storie per albi illustrati e romanzi per ragazzi. I suoi libri sono stati tradotti in quindici paesi. Ha vinto nel 2004 il premio Pippi con <i>Signore e signorine - Corale greca</i> (Einaudi Ragazzi), il premio Elsa Morante con <i>La spada e il cuore - Donne della Bibbia</i> (Edizioni EL) e il premio Andersen - Il mondo dell'infanzia come miglior autrice. Il suo ultimo libro <i>Bambini nel bosco</i> , edito da Fanucci è stato incluso nella selezione del premio Strega 2010 e ha recentemente vinto il premio letterario Frignano - Ragazzi.
25	Negrin	Fabian	Italia	Illustratore	Argentino, Fabian Negrin si trasferisce a 18 anni a Città del Messico dove si laurea all'Università autonoma metropolitana - facoltà di grafica e frequenta un master in incisione all'Accademia di belle arti San Carlos. Trasferitosi a Milano nel 1989, le sue illustrazioni appaiono su numerosi quotidiani e riviste fra cui "Corriere della sera", "Manifesto", "Panorama", "Marie Claire", "Grazia". Nel 1995, vince il premio Unicef alla Bologna Children's Book Fair con le tavole di <i>In bocca al lupo</i> . Nel 1999, 2001 e 2003 è selezionato alla Biennale di illustrazione di Bratislava, e nel 2009 con i libri <i>Mille giorni e una notte</i> e <i>L'amore t'attende</i> , vi ottiene la Bib Plaque. Nel 2000 vince il premio Andersen - Il Mondo dell'infanzia come miglior illustratore.

26	Nikolajeva	Maria	Svezia	Studioso	Maria Nikolajeva è professoressa di Scienze dell'educazione all'Università di Cambridge (Regno Unito), già professoressa di letteratura comparata all'Università di Stoccolma (Svezia), dove ha insegnato per vent'anni letteratura e teoria critica per l'infanzia. Ha ricevuto l'International Grimm Award per i risultati raggiunti con le sue ricerche sulla letteratura per l'infanzia. Nel 1993-97 è stata presidente dell'International Research Society for Children's Literature. La sua più recente pubblicazione è <i>Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young People</i> (2009). È stata anche senior editor per The Oxford Encyclopedia of Children's Literature. Gli obiettivi principali della sua ricerca sono la teoria critica, l'alfabetizzazione visiva e le relazioni di potere nella narrativa per l'infanzia.
27	Orecchio	Fausta	Italia	Editore	Fausta Orecchio è nata a Roma nel 1957. A sedici anni comincia a lavorare allo studio Giulio Italiani, dove apprende gli elementi basilari del graphic design. Negli anni '80 entra come grafico al quotidiano LC (Lotta Continua). Nell'89, dopo la chiusura del quotidiano Reporter dove era caposervizio grafico, entra in contatto col gruppo di fumettisti "Valvoline", seguendo la grafica della rivista Dolce vita diretta da Oreste Del Buono. Lì comincia la collaborazione e l'amicizia con alcuni illustratori fra cui Lorenzo Mattotti, Igot, Francesca Ghermandi, Gabriella Giandelli, Stefano Ricci e molti altri. Sarà proprio questa collaborazione che di lì in poi segnerà fortemente il suo lavoro grafico. Nel dicembre 2001 fonda, insieme al compagno Simone Tonucci, la casa editrice Orecchio acerbo.
28	Papini	Arianna	Italia	Editore	Arianna Papini è attualmente direttore artistico di Fatatrac. Ha tenuto corsi presso l'Istituto tecnico Elsa Morante e il Liceo artistico di Firenze, presso l'Accademia Drosselmeier di Bologna, Atelier di Padova, l'Associazione illustratori di Milano e presso l'ISIA di Urbino dove dal 2008 insegna Illustrazione agli studenti del secondo anno. Collabora con il Master di illustrazione di Macerata e con quello per l'editoria di Padova. Svolge libera professione come scrittrice, illustratrice e pittrice. Ha scritto e illustrato più di sessanta libri per La Nuova Italia, Fatatrac, Edicolors, Lapis Edizioni, Città Aperta, Carocci Editore, Avvenire con i quali ha vinto numerosi premi. Ha partecipato a più di cinquanta mostre tra personali e collettive, in Italia e all'estero.
29	Parazzoli	Paola	Italia	Editore	È nata a Milano, dove vive e lavora. Da sempre ha dedicato una forte attenzione al tema dell'illustrazione e dei libri illustrati. Ne ha ideato e curato molti, per diversi marchi editoriali: AMZ, De Agostini e dal 1993 Fabbri-Rizzoli. Per questo marchio ha curato la serie "Fiabe da ascoltare" uscite nel 2005. E nel 2008 ha curato "Storie della Bibbia" uscite con il Corriere e con il Sole 24 ore. È anche autrice di storie e rime per la prima infanzia.
30	Poesio	Carla	Italia	Studioso	Consulente di Bologna Children's Book Fair, la più importante fiera dell'editoria per ragazzi, Carla Poesio è una fine studiosa e critico di letteratura per l'infanzia. Autrice di numerosi saggi sull'albo illustrato, Carla Poesio è apprezzata conferenziera a livello internazionale.

31	Polito	Etta		Editore	Etta Polito è fondatrice e direttrice editoriale di Serendipità, una piccolissima casa editrice nata nel 2007. La casa editrice si occupa di autoproduzioni, libri d'artista e albi illustrati scritti con una particolare attenzione per gli autori e gli illustratori africani e asiatici.
32	Ramos	Ana Margarida	Portogallo	Studioso	Professoressa di Letteratura e Letteratura per l'infanzia all'Università di Aveiro (Portogallo). Membro del Centro degli studi sul bambino (Università di Minho). Partecipa ed è membro di numerose associazioni e progetti internazionali. Pubblicazioni attinenti: 2007, <i>Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a infância</i> , Lisbona, Caminho (<i>Libri a formato ridotto – Riflessioni sulla letteratura per l'infanzia</i>). 2010. <i>Literatura para a Infância e Ilustração: leituras em diálogo</i> , Porto: Tropelias & Companhia (<i>La letteratura e l'illustrazione per l'infanzia: letture incrociate</i>).
33	Salisbury	Martin	Gran Bretagna	Studioso	Docente di illustrazione e illustratore. Ha fondato e dirige il primo programma di master dedicati all'illustrazione per l'infanzia presso l'Anglia Ruskin University di Cambridge (GB).
34	Sanna	Alessandro	Italia	Illustratore	Autore di libri illustrati e graphic novel, Alessandro Sanna ha illustrato libri scritti da David Grossman, Italo Calvino, Gianni Rodari, Beppe Fenoglio. Tra i suoi libri da segnalare <i>Mostra di pittura</i> , edizioni Corraini, coeditato con il Centre Pompidou di Parigi e <i>Una casa, la mia casa</i> , selezionato tra i White Ravens 2010. Nel 2009 riceve il premio "Andersen – Il mondo dell'Infanzia" come migliore illustratore.
35	Sipe	Lawrence	USA	Studioso	Lawrence Sipe è professore di letteratura per bambini e giovani adulti alla Graduate School of Education presso l'Università della Pennsylvania, a Philadelphia, dove è anche presidente di Lingua e alfabetizzazione nel settore dell'educazione. Nel 1996 ha conseguito un dottorato in letteratura per l'infanzia e prima alfabetizzazione e da allora ha insegnato all'Università della Pennsylvania. La sua esperienza precedente comprende 19 anni di insegnamento e formazione professionale a fianco di insegnanti. La sua ricerca si è focalizzata sui picturebook e sulla loro funzione di formare la coscienza letteraria dei giovani adulti. Scrive a proposito delle caratteristiche importanti dei picturebook, compresi gli aspetti peritestuali (sopraccoperte, copertine e retrocopertine, ultime pagine, frontespizi ecc.) così come altri elementi quali i volta pagina/interruzioni. È autore del premio Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom (2008) e uno dei curatori di un volume intitolato <i>Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality</i> . Tra le sue pubblicazioni più recenti un capitolo dal titolo "The Art of the Picturebook" contenuto nel <i>Manuale di ricerca sulla letteratura per l'infanzia</i> (2011).
36	Sis	Peter	Cecoslovacchia/USA	Illustratore	Autore, illustratore e filmmaker, Peter Sis è uno dei artisti internazionali più acclamati. Ha oltre venti opere al suo attivo. Ha vinto per sei volte il The New York Times Book Review Best Illustrated Book of the Year. Fra i vari riconoscimenti, il suo libro illustrato <i>Il Muro</i> ha vinto nel 2008 il Bologna Ragazzi Award nella categoria <i>non-fiction</i> .

37	Sola	Silvana	Italia	Studioso	Silvana Sola, pedagogista-libraia, è co-fondatrice della storica libreria per ragazzi Giannino Stoppani di Bologna. Si occupa da oltre vent'anni di letteratura per l'infanzia dividendosi tra la libreria, l'organizzazione di eventi sui temi dell'illustrazione, dell'arte, del libro e della lettura, e la formazione degli adulti. Insegna Storia dell'illustrazione all'ISIA di Urbino.
38	Styles	Morag	Gran Bretagna	Studioso	Docente presso la facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Cambridge, Morag Styles si divide fra l'attività di ricerca e l'insegnamento. Il suo campo di studi riguarda la poesia per bambini, la pedagogia della lettura e l'alfabetizzazione visiva attraverso gli albi illustrati.
39	Tan	Shaun	Australia	Illustratore	Candidato nel 2008 al premio Andersen dell'IBBY, Shaun Tan lavora a tempo pieno come artista e autore <i>freelance</i> a Melbourne. Libri quali <i>The Rabbits</i> , <i>The Red Tree</i> , <i>The Lost Thing</i> e l'acclamato romanzo senza parole <i>The Arrival</i> sono stati ampiamente tradotti in tutto il mondo e graditi da lettori di tutte le età. La sua pubblicazione più recente è <i>Tales from Outer Suburbia</i> . Shaun Tan ha anche lavorato come progettista teatrale e artista concettuale per film di animazione come <i>WALL-E</i> della Pixar e ha diretto l'adattamento del premiato cortometraggio <i>The Lost Thing</i> in associazione con Passion Pictures and Screen Australia.
40	Touma	Nadine	Libano	Editore	Pluripremiata editrice libanese, Nadine Touma è artista e infaticabile sperimentatrice nel campo dell'editoria per ragazzi. La sua casa editrice Dar Onboz si è aggiudicata anche nel 2010 una menzione al Bologna Ragazzi Award con l'opera prima <i>Time Flies</i> , illustrata da Susana Reisman.
41	Van der Linden	Sophie	Francia	Studioso	Nata a Parigi nel 1973, Sophie Van der Linden è una specialista francese di letteratura per l'infanzia, e in particolare di picturebook. Dal 2004 al 2008 è stata a capo dell'International Institut Charles Perrault, dove ha creato la prima "Università estiva di immagini per l'infanzia". Educatrice e oratrice, ha anche organizzato convegni. Fino al 2009 è stata membro della Youth Commission's National Book Center (CNL). È curatrice della rivista Hors-Cadre[s] che incrocia punti di vista di creatori e critici. Oltre ad articoli e contributi in eventi e conferenze in Francia e all'estero, è autrice di libri di consultazione.
42	Zaghir	Rania	Libano	Studioso	Direttore della casa editrice Al-Khayyat Al-Saghir e scrittrice di libri per l'infanzia, Rania Zaghir è una studiosa di letteratura per ragazzi, è vicepresidente della Children's Book Publishers' Association in Libano.
43	Zoboli	Giovanna	Italia	Editore	Apprezzata scrittrice italiana, Giovanna Zoboli è nata nel 1962 a Milano, dove vive e lavora. È autrice di poesie, racconti e romanzi per ragazzi e non, editi in Italia e all'estero. Insieme a Paolo Canton, ha creato nel 2004 i Topipittori, marchio editoriale specializzato in volumi illustrati. I suoi libri hanno ottenuto riconoscimenti italiani e stranieri, come il premio Andersen 2007 e 2008 e come il White Ravens 2004 e 2005. Dal 2006, collabora alla rivista "Hamelin. Note sull'immaginario collettivo". Dal 2005 al 2008, a Bologna, presso l'Accademia Drosselmeier, ha tenuto un corso sulla parola e le immagini nel picturebook.

4.4.2.2. La seconda fase: numerosità del gruppo degli esperti

La prima parte del lavoro di applicazione della tecnica Delphi ha permesso di individuare una modalità operativa affidabile e scientificamente rigorosa per identificare gli esperti sul tema della nostra ricerca. Concluso il lavoro di ricognizione, si è reso necessario scegliere un criterio adeguato per stabilirne il numero.

Consapevoli che non si trattava di individuare un campione rappresentativo della popolazione indagata bensì formare un gruppo di osservatori che conoscesse bene il fenomeno e potesse evidenziare il proprio punto di vista rispetto all'analisi della dimensione letteraria, iconica e pedagogica negli albi illustrati, si è ritenuto di dover includere, nella selezione della rosa finale, dei professionisti che rispondessero anche ai seguenti requisiti:

- 1) godere di un'ottima considerazione presso la comunità scientifica di riferimento;
- 2) avere prodotto studi, ricerche o saggi critici sulla letteratura per l'infanzia con particolare riguardo al campo della comunicazione visiva;
- 3) aver acquisito una discreta conoscenza del panorama editoriale internazionale (studio di saggi e ricerche, partecipazione a giurie di premi internazionali e a fiere di settore, rapporti con editori stranieri per coproduzioni, ecc.).

Stabilire il numero complessivo di esperti da inserire nel *panel* finale ha rappresentato un altro elemento rilevante: la numerosità del gruppo di esperti doveva poter garantire, sia la pianificazione organizzativa sia un'adeguata rappresentatività del gruppo di osservazione. È opportuno ricordare, ad esempio, che un numero elevato¹³⁶ di esperti può rallentare significativamente il lavoro di organizzazione dell'indagine e rischia di dilatare pericolosamente i tempi per la raccolta dei dati. D'altro canto, un numero limitato di esperti, se da un lato può facilitare il processo di raccolta dati, dall'altro rischia di non fornire un contributo significativo alla ricerca. La letteratura scientifica stabilisce che, per la formazione del gruppo di esperti, una numerosità adeguata si possa assestare orientativamente su circa 30 componenti¹³⁷. Tale soglia è avallata anche dalle indicazioni metodologiche fornite da Erio

¹³⁶ Lo studioso Lorenzo Bernardi evidenzia che “più alto è il numero degli esperti e maggiori sono le difficoltà organizzative e più lunghi sono i tempi di realizzazione ma, contemporaneamente, minore è l'influenza prodotta dall'eventuale erronea inclusione di soggetti non esperti”. L. Bernardi, *Percorsi di ricerca sociale*, op. cit., p. 219.

¹³⁷ Nella trattazione delle tecniche basate sulle conoscenze degli esperti, Lorenzo Bernardi sostiene che “30 sia un numero ideale, che combina la necessità di avere diversi punti di vista con la difficoltà di gestione della ricerca in presenza di un numero elevato di esperti”, *ibidem*, p. 223. Sui criteri per la scelta della numerosità del gruppo di esperti, la scrivente si è inoltre confrontata con Renata Clerici, professore associato presso il dipartimento di Scienze statistiche dell'Università di Padova, per individuare eventuali limiti o difficoltà nella formazione del gruppo: l'ipotesi iniziale era di lavorare con un gruppo formato da 25 esperti, poi, nella consapevolezza che si sarebbe verificato il problema delle non risposte e di eventuali abbandoni da parte degli

Ziglio¹³⁸ nel suo saggio *La tecnica Delphi. Applicazione alle politiche sociali* in cui lo studioso evidenzia che

[...] con un gruppo omogeneo di esperti si possono raggiungere sempre buoni risultati con piccoli panel composti da 10-15 persone. L'ampiezza del campione deve essere aumentata in modo considerevole nel caso in cui siano coinvolti vari gruppi di riferimento¹³⁹.

Nella presente indagine i gruppi di riferimento coinvolti sono rispettivamente tre (lo studioso, l'illustratore e il critico). Risulta pertanto evidente che, dovendo calcolare un numero indicativo di circa 10 esperti per gruppo di riferimento, la numerosità finale del *panel* si sarebbe dovuta assestare intorno alle 30 unità.

4.4.2.3. La terza fase: adesione degli esperti alla ricerca

La prima fase della ricerca ha condotto all'individuazione di circa 43 esperti, tra i quali selezionare quelli da inserire nel *panel* definitivo.

La scelta è stata operata sulla base della rappresentabilità geografica, cercando di rispettare, ove possibile, la seguente suddivisione:

- dieci esperti per la categoria “Studioso” di cui cinque per l'Italia e cinque per il resto del mondo;
- dieci esperti per la categoria “Editori” di cui cinque per l'Italia e cinque per il resto del mondo.
- dieci esperti per la categoria “Illustratori” di cui cinque per l'Italia e cinque per il resto del mondo.

La disponibilità degli esperti ad aderire all'indagine è stato, ovviamente, un elemento organizzativo non secondario anche perché, mentre le preesistenti relazioni, improntate sulla stima, con i rappresentanti italiani ne hanno facilitato l'adesione, per il reclutamento degli esperti stranieri si è reso necessario procedere con un lavoro di “convincimento” articolato e complesso. In diversi casi, è stato necessario organizzare delle missioni di viaggio – in concomitanza con congressi internazionali, forum, convegni e fiere di settore – per poterli

esperti, si è preferito allinearsi a quanto disposto dalla letteratura scientifica e di portare a 30 elementi il gruppo finale.

¹³⁸ ¹³⁸ E. Ziglio, *La tecnica Delphi. Applicazione alle politiche sociali*, in “Rassegna italiana di valutazione”, n. 2, 1996, [pp. 1-16] (www.valutazioneitaliana.it/riv/num2/delphi1.doc, ultima consultazione 19 gennaio 2010).

¹³⁹ *Ibidem*, [p. 6-7].

incontrare personalmente, spiegare loro nei dettagli gli obiettivi e le finalità della ricerca e motivarne l'adesione, sottolineando la significatività della loro presenza ai fini dell'indagine. Poter attingere da un bacino di 43 professionisti ha, inoltre, consentito alla scrivente di predisporre anche la sperimentazione dello strumento attraverso una fase di *PreTest*, effettuata sia in modalità *on-line* che *off-line*.

L'iter per la progressiva selezione del *panel* definitivo è sintetizzato nella tabella 2.

Figura 59 - Iter di selezione e composizione finale del *panel* definitivo

Cognome	Nome	Nazionalità	Categoria	Professionisti selezionati x formare gruppo esperti	Professionisti selezionati x formare gruppo esperti che hanno aderito	Esperti metodo Delphi che hanno aderito e completato il questionario	Note relative all'incompletezza del questionario e/o all'abbandono dell'indagine
Despinette	Janine	Francia	Critico	SÌ	SÌ	NO	Il questionario è arrivato incompleto, mancavano tutte le risposte delle sezioni A, B.
Van der Linden	Sophie	Francia	Critico	SÌ	SÌ	SÌ	
Kümmerling-Meibauer	Bettina	Germania	Critico	SÌ	SÌ	SÌ	
Castagnoli	Anna	Italia	Critico	SÌ	SÌ	SÌ	
Dallari	Marco	Italia	Critico	SÌ	SÌ	SÌ	
Detti	Ermanno	Italia	Critico	SÌ	SÌ	SÌ	
Fochesato	Walter	Italia	Critico	SÌ	SÌ	SÌ	
Lombello	Donatella	Italia	Critico	PRETEST	PRETEST	PRETEST	
Poesio	Carla	Italia	Critico	PRETEST	PRETEST	NO	L'esperto non ha aderito per motivi di salute e per altre motivazioni non specificate.
Sola	Silvana	Italia	Critico	SÌ	SÌ	SÌ	
Ramos	Ana Margarida	Portogallo	Critico	SÌ	SÌ	SÌ	
Nikolajeva	Maria	Svezia	Critico	SÌ	SÌ	SÌ	
Sipe	Lawrence	Stati Uniti	Critico	SÌ	SÌ	SÌ	
Aldana	Patricia	Canada	Editore	SÌ	SÌ	SÌ	
Bruel	Christian	Francia	Editore	SÌ	SÌ	NO	La casa editrice si è trovata in gravi difficoltà finanziarie e l'editore si è visto costretto ad abbandonare l'indagine.
Magner	Thierry	Francia	Editore	SÌ	SÌ	SÌ	
Masini	Beatrice	Italia	Editore	SÌ	SÌ	SÌ	
Orecchio	Fausta	Italia	Editore	SÌ	SÌ	SÌ	
Papini	Arianna	Italia	Editore	SÌ	SÌ	SÌ	
Parazzoli	Paola	Italia	Editore	SÌ	SÌ	SÌ	
Polito	Etta	Italia	Editore	SÌ	SÌ	SÌ	
Zoboli	Giovanna	Italia	Editore	SÌ	SÌ	SÌ	

Touma	Nadine	Libano	Editore	SÌ	SÌ	NO	A seguito dei numerosi solleciti e solo in fase molto avanzata, l'editore ha ritenuto di non essere la persona giusta per poter rispondere al questionario.
Espinosa	Peggy	Mexico	Editore	SÌ	SÌ	SÌ	
Corréa F.	Antoinette	Senegal	Editore	SÌ	SÌ	SÌ	
Antenen	Jean-Marie	Svizzera	Editore	SÌ	SÌ	NO	L'editore non ha potuto partecipare a causa di seri problemi familiari.
Tan	Shaun	Australia	Illustratore	SÌ	SÌ	SÌ	
Erlbruch	Wolf	Germania	Illustratore	SÌ	NO	-	Non ha ritenuto opportuno partecipare a una ricerca di taglio pedagogico.
Browne	Anthony	Gran Bretagna	Illustratore	SÌ	NO	-	Ha dato l'adesione iniziale; dopo aver visionato il questionario, l'esperto ha preferito declinare la sua partecipazione: ha ritenuto troppo impegnativo il questionario per il tempo a sua disposizione.
Carrer	Chiara	Italia	Illustratore	SÌ	SÌ	SÌ	
Evangelista	Mauro	Italia	Illustratore	SÌ	SÌ	SÌ	
Innocenti	Roberto	Italia	Illustratore	SÌ	SÌ	SÌ	
Maggioni	Federico	Italia	Illustratore	SÌ	SÌ	SÌ	
Mai	Valentina	Italia	Illustratore	PRETEST	PRETEST	PRETEST	
Sanna	Alessandro	Italia	Illustratore	SÌ	SÌ	SÌ	
Lee	Suzy	Korea	Illustratore	SÌ	SÌ	SÌ	
Kállay	Dušan	Slovacchia	Illustratore	SÌ	SÌ	SÌ	
Sis	Peter	Stati Uniti	Illustratore	SÌ	NO	-	Pur apprezzando l'indagine, i troppi impegni non gli consentivano di partecipare.
TOTALE				38 esperti	32 esperti + 3 PRETEST	28 esperti	

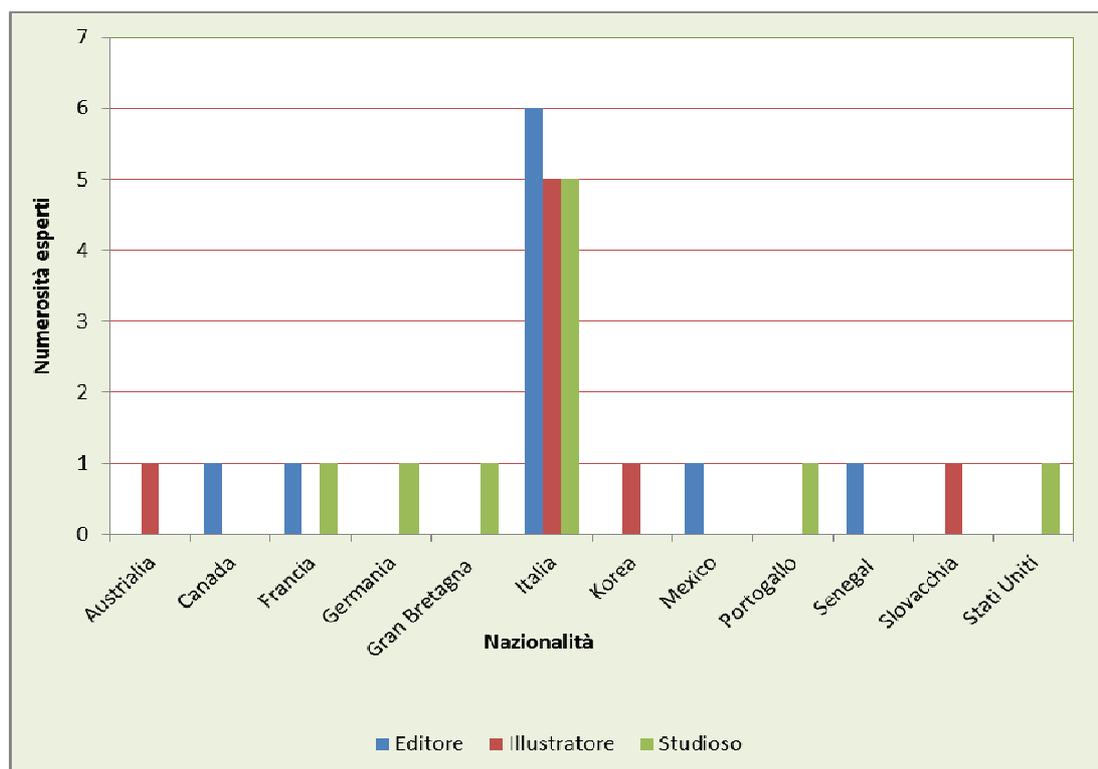
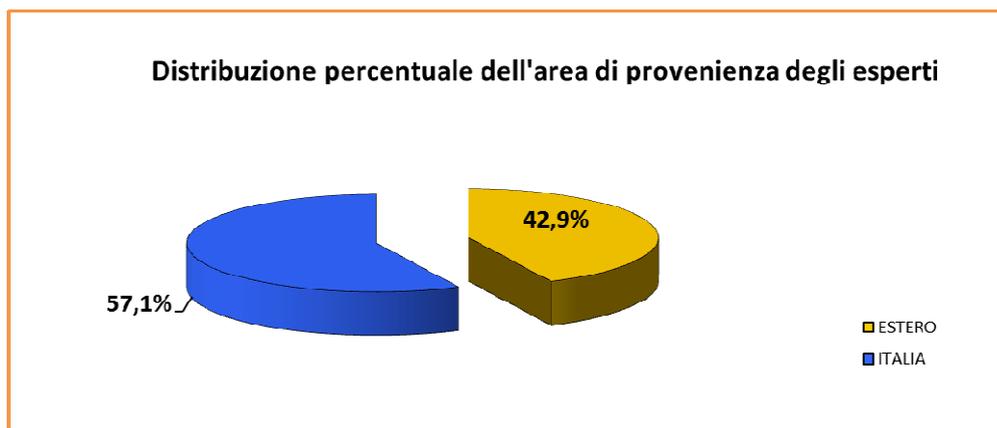
produrre stime conoscitive o giudizi valutativi sul fenomeno indagato, è risultato composto da 28 elementi. Le caratteristiche puntuali dei tre gruppi di riferimento sono evidenziate nella tabella 3 e nel grafico 1.

Figura 60 - Gruppi di riferimento del *panel* degli esperti suddivisi per nazionalità

Categoria	Nazionalità	Total e
Editore	Canada	1
	Francia	1
	Italia	6
	Mexico	1

	Senegal	1
Editore Totale		10
Illustratore	Australia	1
	Italia	5
	Corea	1
	Slovacchia	1
Illustratore Totale		8
Studio	Francia	1
	Germania	1
	Gran Bretagna	1
	Italia	5
	Portogallo	1
	Stati Uniti	1
Studio Totale		10
Totale complessivo		28

Figura 61 - Il panel degli esperti per area geografica di provenienza



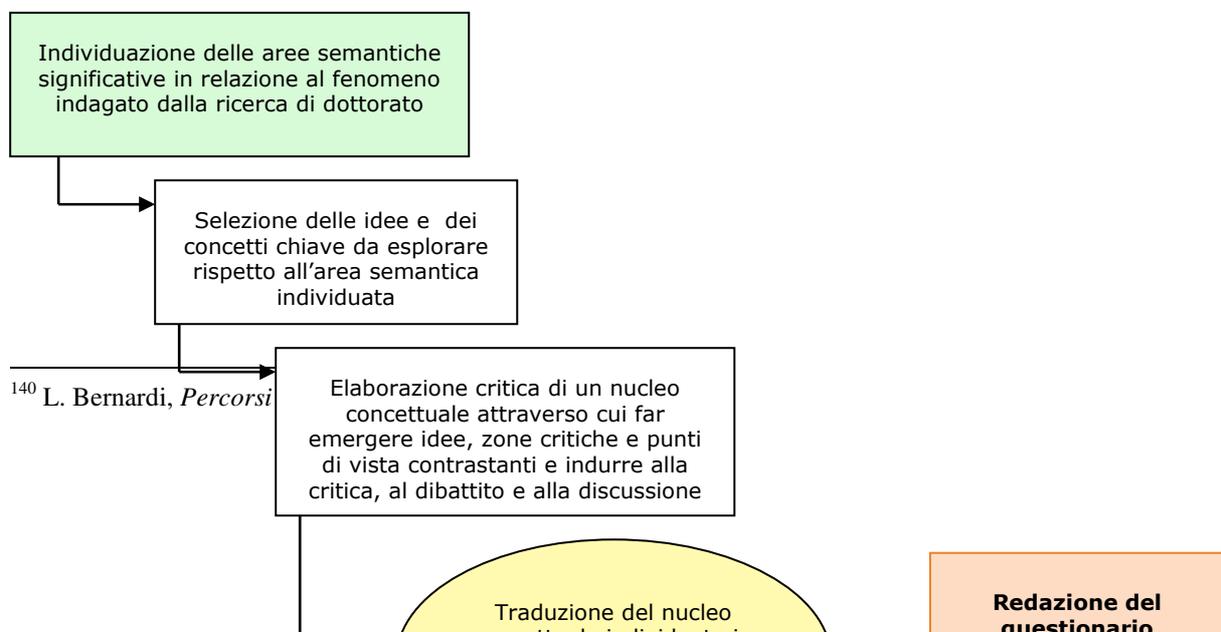
4.4.3. La costruzione dello strumento

La ricognizione effettuata con la tecnica Delphi è basata sulla somministrazione di un questionario nel quale viene chiesto all'esperto di esprimere il proprio parere su alcune dimensioni dell'oggetto esaminato. Il percorso di indagine, per riprendere le parole di Lorenzo Bernardi,

[...] parte dalla individuazione delle idee dei singoli esperti coinvolti con l'obiettivo non di confrontare le idee, ma di registrarle [...]. Questo lavoro di raccolta e registrazione delle idee ha una natura di tipo creativo e deve essere stimolata evitando autocensure da parte dei partecipanti. Questa fase del lavoro (realizzata sempre attraverso la somministrazione di un questionario individuale) consente di raccogliere materiale di partenza ricco, ma non sempre costituito da affermazioni indipendenti e che hanno carattere 'uninomiale'.¹⁴⁰

Parallelamente all'*iter* di selezione degli esperti, è stata avviata anche la complessa elaborazione del questionario. La fase preliminare è stata dedicata allo studio e all'analisi delle pubblicazioni scientifiche e delle ricerche condotte sul tema della dimensione visiva nei libri per ragazzi sia in Italia sia all'estero (cfr. par. 2.1., 3.2., 6.2.). Qui di seguito, è schematizzato l'*iter* metodologico che ha improntato la costruzione del questionario.

Figura 63 - *Iter* metodologico seguito per la costruzione del questionario



I dati ricavati dall'analisi e dalla sistematizzazione della letteratura critica sono stati sintetizzati, ai nostri fini, nelle seguenti tre dimensioni:

- A) definizione, caratteristiche e livelli narrativi del picturebook;
- B) dimensione visiva del picturebook;
- C) tendenze estetiche e prospettive educative.

La prima dimensione, “Definizione, caratteristiche e livelli narrativi del picturebook”, è stata declinata in una batteria di 6 affermazioni attraverso cui circoscrivere il campo di indagine, fornire una definizione chiara e precisa del termine picturebook e individuare alcune caratteristiche dell'albo illustrato che ne determinano il livello di complessità narrativa (cfr. quesiti da A.1. a A.6).

La seconda area semantica, “Dimensione visiva del picturebook”, costituita da una batteria di 10 affermazioni, mira a indagare il ruolo del linguaggio iconico nell'esplorazione e nella comprensione di un albo illustrato. Si è chiesto agli esperti di individuare gli elementi e le relazioni che caratterizzano la dimensione visiva del picturebook – inteso come potenziale strumento di costruzione di abilità e competenze di *visual literacy* – , focalizzando l'attenzione su eventuali implicazioni pedagogiche (teoria) ed educative (prassi) (cfr. quesiti da B.1. a B.10).

La terza dimensione, “Tendenze estetiche e prospettive educative”, composta da 9 quesiti, si pone un duplice obiettivo: il primo, particolarmente significativo e direttamente riconducibile alla contestuale ricerca osservativa con gli alunni della scuola primaria, è quello di restituire le riflessioni degli esperti sulla scelta e sull'utilizzo di due versioni di fiabe illustrate selezionate per l'osservazione partecipata con i bambini (cfr. quesito da C.1). A questo proposito, si è ritenuto interessante proporre alcuni spunti di discussione intorno alla qualità di un picturebook e alla costruzione di una “possibile pedagogia dell'immaginazione” (cfr.

quesito da C.7). Il secondo obiettivo, non riconducibile alla presente ricerca bensì finalizzato alla definizione di una nuova pista di ricerca che verrà avviata a chiusura del dottorato, si riferisce alla possibilità di raccogliere una riflessione puntuale sui criteri di selezione degli albi illustrati, con alcuni esempi che identifichino le migliori proposte editoriali degli ultimi vent'anni (cfr. C.2., C.3., C.4, C.5., C.6).

Agli esperti è stato chiesto di esprimere il proprio accordo, parziale accordo o dissenso, rispetto alla batteria di affermazioni contenute nel questionario, evidenziando la risposta più appropriata tra le tre alternative proposte: in caso di parziale consenso e/o di dissenso, è stato chiesto all'esperto di integrare l'affermazione con modifiche o cancellazioni di parole, frasi o parti di testo.

Per permetterne un'interpretazione corretta, il questionario è stato redatto sia in lingua italiana sia in inglese; in alcuni casi, è stata data la possibilità di rispondere in francese. Anche attraverso la veste grafica, si è perseguita la massima chiarezza espositiva delle domande (si veda l'esempio riportato in figura 4).

Il questionario, inviato tramite posta elettronica, è stato anche caricato su piattaforma Moodle in una apposita sezione intitolata *Picturebook*: questa modalità ha reso possibile anche la consultazione dei file in pdf delle fiabe illustrate di cui al quesito C.1.

La versione integrale del questionario è contenuta nell'Allegato n. 1 in Appendice.

Figura 64 - Schermata della *homepage* del progetto consultabile sul sito Internet del dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Padova

The screenshot shows the Moodle interface for a course titled 'Multifad: on line learning ► Picturebook'. The header includes the university's name: 'Settore Tecnologie Educative, Dipartimento di Scienze dell'Educatione, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Padova'. The user is logged in as 'Sei collegato come' with an 'Esci' button. The left sidebar contains a 'Persone' section with 'Partecipanti' and an 'Amministrazione' section with various management tools. The main content area, titled 'Indice degli argomenti', lists the following items:

- Presentazione/Presentation
- Note metodologiche/Methodological notes
- Restituzione risultati prima fase/First phase's results
- 1 Questionario/Questionnaire Preview
- Questionario/Questionnaire

Below this list is a section titled 'Albi illustrati da esaminare (Sezione C)/Picturebooks to investigate (Section C)' which contains three items:

- Barbablu/Bluebeard
- Hansel & Gretel
- Cappuccetto Rosso/Little Red Riding Hood

Figura 65 - Presentazione della veste grafica del questionario

Affermazione n. A.1/Statement n. A.1	
Il picturebook è un prodotto editoriale che utilizza due distinti codici comunicativi, per raccontare una storia: il codice iconico (l'illustrazione) e il codice verbale (il testo).	
The picturebook is a publishing product that uses two different communication codes to tell a story: the visual code (picture) and the verbal code (text).	
Condivide l'affermazione n. A.1? Do you agree with statement n. A.1?*	<input checked="" type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="radio"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)
<p>Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.</p> <p>If you partially agree or don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>	
aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation	
I PARTIALLY AGREE BECAUSE I BELIEVE THAT A PICTUREBOOK IS NOT ONLY A PUBLISHING PRODUCT BUT A FORM OF ART AS WELL.	

4.4.4. Lo sviluppo temporale della sperimentazione

La progettazione dell'indagine, avviata nel settembre 2008, ha implicato, da parte di chi scrive, sia lo studio della letteratura critica sia l'approfondimento applicativo della metodologia. La pianificazione è durata circa quattro mesi. Dal gennaio 2009 si è dato formalmente avvio alle fasi operative della ricerca – individuazione del *panel* di esperti e costruzione dello strumento di indagine –, conclusesi a fine 2009, contestualmente alla fase di sperimentazione (*Pretest*). La somministrazione del questionario è iniziata a gennaio 2010 e si è protratta sino ad agosto 2010. Lo studio e l'analisi dei dati sono stati effettuati nel terzo quadrimestre del 2010.

Il cronogramma seguente sintetizza le fasi salienti dello studio, della progettazione e della realizzazione dell'indagine.

Figura 66 - Sviluppo temporale dell'indagine Delphi

Cronogramma INDAGINE TECNICA DELPHI	
DALLA PARTE DEI CRITICI:	
Elaborazione di uno strumento di analisi e valutazione a livello internazionale dell'albo illustrato per l'infanzia e l'adolescenza	
PROGETTAZIONE E PIANIFICAZIONE	
Settembre – dicembre 2008	Studio metodologie di ricerca e individuazione Tecnica Delphi
REALIZZAZIONE INDAGINE	
Gennaio – settembre 2009	Ricognizione e individuazione panel di esperti
Luglio – novembre 2009	Progettazione e costruzione questionario
Dicembre 2009	Pretest e validazione questionario
Ottobre 2009 – aprile 2010	Contatto con esperti, presentazione ricerca, richiesta e conferma adesione, rettifiche panel esperti
Gennaio 2010 – aprile 2010	Somministrazione questionario
Febbraio 2010 – agosto 2010	Restituzione a varie fasi dei questionari compilati
Febbraio 2010	Studio e avvio analisi parziale questionari compilati per la progettazione della ricerca osservativa
Marzo 2010 – luglio 2010	Contatti e solleciti per la restituzione dei questionari compilati mancanti
STUDIO E ANALISI DEI DATI	
Agosto 2010 – ottobre 2010	Studio e analisi definitiva dei dati

4.4.5. Note metodologiche

La tecnica Delphi, come abbiamo già spiegato, è assimilabile a una discussione fra esperti, indiretta e a distanza, su una tematica ben precisa. Le modalità della discussione, che si realizza attraverso la somministrazione di più questionari in fase successive, sono ben descritte dallo studioso Ziglio:

[...] nella maggior parte dei casi, il primo questionario (Q1) pone il problema in modo ampio e richiede risposte e commenti. Le risposte a Q1 vengono sintetizzate dal *team* di ricerca ed utilizzate per costruire un secondo questionario (Q2). Q2 presenta i risultati di Q1 ed offre agli interlocutori l'opportunità di rivedere le loro prime risposte alla luce del *feedback* che comprende le risposte dell'intero gruppo. Durante questo processo interattivo – che, secondo le circostanze, può essere ripetuto ogniqualvolta lo si ritenga opportuno –, vengono evidenziati i problemi, identificate aree di accordo e disaccordo, e comprese le priorità¹⁴¹.

Pur rispettando la rigosità scientifica della prassi metodologica esposta, è stato necessario, da parte nostra, calibrarla rispetto gli obiettivi e i vincoli temporali della presente indagine. Il paragrafo successivo tratterà, appunto, delle modifiche procedurali apportate all'impianto metodologico.

4.4.5.1. In equilibrio fra le esigenze metodologiche e le contingenze temporali

Nell'impianto metodologico classico, la tecnica Delphi prevede due fasi successive: una prima fase definita “esplorativa” e una seconda fase definita “valutativa”¹⁴².

Nella fase esplorativa, si mette a punto il primo questionario, da sottoporre al *panel* di esperti, costituito da una serie di domande, in genere aperte e generali, in grado di far emergere le opinioni e i punti di vista che andranno poi affinati e “distillati” nel successivo *round* (come viene chiamata la successiva somministrazione del questionario rielaborato). Questa fase ha lo scopo di inquadrare il tema e di delineare con precisione concetti, definizione e argomenti dell'indagine.

Nella seconda fase, quella valutativa, i pareri raccolti attraverso il primo questionario vengono sintetizzati in forma aggregata e anonima e restituiti, in una nuova veste grafica, agli esperti che hanno così la possibilità di confrontare i dati di sintesi e formulare nuove considerazioni rispetto al materiale ricevuto.

¹⁴¹ Ibidem.

¹⁴² Ibidem, [pp. 5-6].

L'analisi delle risposte al primo questionario rappresenta una fase intermedia tra la fase esplorativa e quella valutativa. Sulla base dei contenuti delle prime risposte e di considerazioni emerse proprio da questa iniziale fase esplorativa, infatti, viene formulato un secondo questionario: in esso, ciascun esperto del *panel* ha la possibilità sia di ritrovare, ed eventualmente di modificare, alcune delle sue risposte, sia di conoscere, in sintesi, i concetti espressi dagli altri esperti. L'applicazione della tecnica Delphi offre, come abbiamo testè visto, la possibilità di sollecitare un confronto tra i partecipanti al gruppo di esperti, consentendo a ciascuno non solo di esprimere il proprio punto di vista ma anche di rileggerlo, alla luce del giudizio complessivo rielaborato sulla base delle valutazioni espresse dagli altri colleghi.

Il risultato dell'analisi delle risposte al secondo questionario viene, a questo punto, incanalato in una nuova forma che permette una progressiva quantificazione dei dati.

Quanto sopra evidenziato corrisponde alla procedura classica di applicazione della tecnica Delphi così come indicata in letteratura.

Tuttavia nel nostro caso, al fine di rispettare le scadenze progettuali previste dalla ricerca di dottorato, si è reso necessario predisporre la costruzione del questionario secondo una diversa modalità.

Ben consapevoli dei tempi necessari per la raccolta dei questionari compilati, si è deciso di restringere il campo di indagine della ricerca solo a quei nuclei concettuali ritenuti particolarmente rilevanti per la trattazione in oggetto. Prendendo spunto dallo studio effettuato in fase di progettazione della ricerca, si è individuata la struttura di base sulla quale avviare il confronto fra gli esperti (cfr. fig. 3). In breve, anziché pianificare la somministrazione di due questionari, in cui rispettivamente il primo affronta il problema in modo ampio e generale con domande aperte ed il secondo presenta i risultati emersi dall'analisi del primo questionario, si è deciso di operare una selezione a monte e, sulla base della letteratura critica, di progettare un unico questionario che contenesse, nelle sue affermazioni più specifiche, anche questioni di ordine più generale.

Questa variazione metodologica ha consentito di completare nei tempi richiesti dalla ricerca di dottorato sia la fase di raccolta dei dati sperimentali sia la loro valutazione.

4.5. Gestire la complessità metodologica: alcune variabili

La tecnica Delphi è solo in apparenza un metodo semplice. In realtà, si tratta di una prassi metodologica alquanto complessa che dovrebbe indurre il ricercatore a soppesarne con attenzione gli intricati meccanismi applicativi:

[...] prima di decidere se adottare o escludere la Tecnica Delphi è molto importante

[...] rispondere ad alcune domande:

- a. Quale tipo di processo comunicativo di gruppo è desiderabile per esplorare il problema?
- b. Chi sono gli esperti del problema e dove sono localizzati?
- c. Quali sono le tecniche alternative disponibili e quali risultati ci si può ragionevolmente aspettare dalla loro applicazione?

Soltanto successivamente si potrà decidere se la Delphi è appropriata al contesto. Se non si affrontano i punti indicati, il rischio conseguente è un'applicazione inappropriata della Delphi e la vanificazione dello sforzo creativo¹⁴³.

Nei successivi paragrafi è desiderio di chi scrive condividere con il lettore le difficoltà e gli ostacoli, positivamente superati, incontrati nel corso della sperimentazione. Il notevole dispendio di tempo e la cura, quasi maniacale, spesi nella pianificazione del disegno di ricerca sono stati poi ampiamente ripagati dalla possibilità di gestire con serenità e in piena autonomia alcune questioni problematiche incontrate in corso d'opera.

4.5.1 La questione linguistica

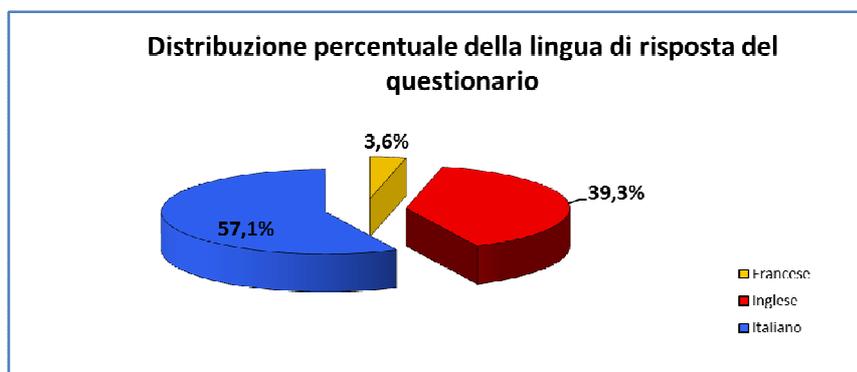
Il coinvolgimento di un *panel* di esperti internazionali ha ovviamente posto la questione, non irrilevante, della lingua sia nella preparazione dei materiali e nella corrispondenza sia, soprattutto, nella lettura e interpretazione dei dati. Come anticipato, tutti i materiali, ivi compresi quelli resi disponibili sulla piattaforma Moodle (cfr. par. 4.4.3.), sono stati redatti sia in italiano sia in inglese. Inoltre, per incentivare la partecipazione degli esperti francesi, notoriamente riottosi a esprimersi in inglese, è stata data loro la possibilità di articolare alcune risposte anche in lingua francese.

Ciò ha comportato un significativo aggravio nelle fasi di lettura e analisi dei dati. Questo lavoro, che dovrebbe essere svolto con relativa serenità e senza “eccessivi” timori

¹⁴³ Ibidem, [p. 4].

interpretativi, si è significativamente dilatato nel tempo e ha richiesto un duplice passaggio per garantire la qualità della traduzione: con la prima traduzione, fatta di pugno da chi scrive, si è verificata la pregnanza semantica delle risposte raccolte; la seconda invece, fatta in collaborazione con un traduttore professionista, è entrata nel merito delle proprietà lessicali e di alcune sfumature linguistiche che avrebbero potuto alterare la corretta interpretazione delle risposte.

Figura 67 - La ripartizione delle lingue di risposte del questionario



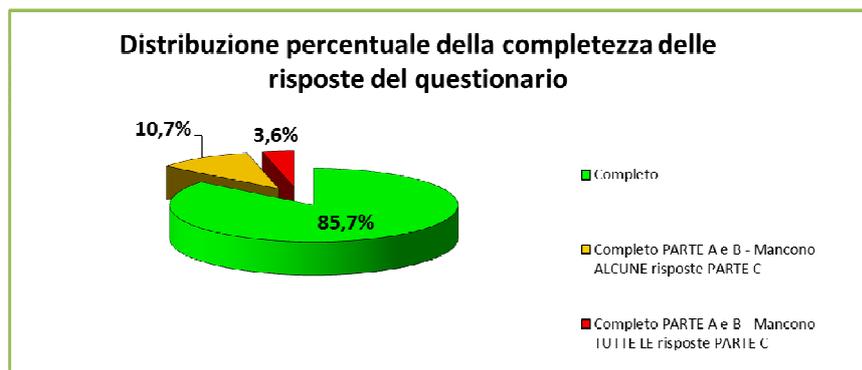
4.5.2. La restituzione dei questionari

Come evidenziato nel paragrafo 4.4.3., il questionario è stato strutturato in tre parti corrispondenti ad altrettante tre dimensioni particolarmente significative per la ricerca. Ci preme evidenziare come mentre alle prime due sezioni del questionario gli esperti hanno fornito puntuale risposta, alle domande della sezione C alcuni di loro hanno preferito non rispondere.

Per quanto riguarda il quesito C.1., uno dei motivi di mancata risposta è riconducibile alla difficoltà, espressa da un paio di esperti, di valutare un libro illustrato solo attraverso le immagini, senza poterle confrontare con il testo, pur se quello di una fiaba molto conosciuta, disponibile però solo in lingua italiana. Si ritiene, invece, che la ritrosia manifestata da alcuni colleghi nei confronti del quesito C.7. possa derivare dalla difficoltà di dover produrre un testo scritto ben argomentato e sostenuto da valide argomentazioni scientifiche.

Pur se interessanti per un'eventuale riflessione sulle tendenze dell'illustrazione per l'infanzia, le mancate risposte ai quesiti C.2., C.3., C.4, C.5. e C.6. non hanno in alcun modo inficiato la validità delle informazioni raccolte per il presente lavoro, essendo tali dati destinati a un futuro percorso di ricerca.

Figura 68 - Grado di completezza dei questionari ricevuti



4.5.3. La gestione dei ritiri

Nel corso dell'indagine, si sono verificati alcuni casi di ritiro fra gli esperti coinvolti: in particolare, si evidenziano quelli di un esperto per la fase di pretest e di tre per l'indagine sperimentale. Infine, il contributo di un esperto non è stato preso in considerazione nell'analisi dei dati in quanto non completato in maniera adeguata e, pertanto, non sufficientemente significativo. In quattro casi su cinque, peraltro, era stata formalmente confermata la disponibilità a collaborare alla ricerca. Le motivazioni dei ritiri sono sintetizzate nelle seguenti note:

- Carla Poesio: il coinvolgimento della studiosa fiorentina nella ricerca era previsto per la fase di pretest. Dopo un iniziale contributo "informale" fornito in occasione di un incontro nella sua casa a Firenze, la studiosa ha deciso, in seguito, di rinunciare alla partecipazione, adducendo alcuni problemi di salute.
- Janine Despinette: il suo contributo non è stato considerato nell'economia generale della ricerca in quanto la studiosa francese ha partecipato all'indagine compilando, in modo parziale, alcune sezioni della parte C) del questionario.
- Christin Bruel: lo scrittore ed editore francese aveva confermato la sua partecipazione in occasione di un colloquio di approfondimento svoltosi a Parigi nel dicembre 2009. Ciò nonostante, le gravi difficoltà economiche in cui si è venuta a trovare la sua casa editrice (con la conseguente ricerca di un eventuale gruppo editoriale acquirente) lo hanno indotto al ritiro.
- Nadine Touma: a questionario ricevuto e solo dopo numerosi solleciti, la poliedrica editrice libanese ha preferito non partecipare, non ritenendosi sufficientemente preparata.
- Jean-Marie Antenen: l'editore svizzero aveva confermato la sua adesione in occasione di un apposito incontro a Parigi nel dicembre 2009. Purtroppo, si è visto costretto a ritirare la sua partecipazione a causa di alcuni seri problemi familiari.

Come anticipato in apertura del paragrafo 4.5., l'aver tenuto conto, in fase di progettazione, di possibili imprevisti nel corso della ricerca ha permesso di far fronte adeguatamente al problema dei ritiri. Mentre per la fase di pretest non c'erano le condizioni materiali per riuscire a trovare un sostituto, in tempi rapidi, per un ruolo così peculiare, per la ricerca sperimentale sono stati facilmente individuati tre nuovi esperti (Peggy Espinosa, Antoinette Corr ea e Sophie Van der Linden) che hanno aderito alla sperimentazione con esiti alquanto positivi in termini di relazioni professionali e umane.

4.5.4. Il rispetto delle scadenze temporali

La gestione delle scadenze temporali nella somministrazione di un questionario assorbe, nell'economia generale di un progetto di ricerca, una parte consistente di tempo. Anche nel nostro caso, il processo di raccolta dei dati   stato laborioso a causa dei continui slittamenti delle date fissate per la restituzione dei questionari compilati.

Dopo una prima comunicazione informativa sull'imminenza dell'invio, tra il 7 e il 10 gennaio   stato effettuato il primo invio effettivo dei questionari la cui restituzione era prevista per la met  di febbraio 2010. Per verificare la ricezione dei materiali e per integrare le informazioni circa le modalit  compilative, si   ritenuto indispensabile procedere con un *follow-up* telefonico o telematico. In taluni casi, si   riscontrata la necessit  di rinviare i materiali e, quindi, di posticipare la data di consegna. All'avvicinarsi di questa nuova scadenza (met  marzo), si   provveduto a fare un ulteriore sollecito.

La concomitante Fiera del libro per ragazzi di Bologna e il ritiro di alcuni esperti, hanno indotto, chi scrive, a modificare la *deadline* di consegna. Nuovi invii sono stati predisposti nella prima settimana di aprile con la richiesta di restituzione degli stessi per la fine di maggio. Sono seguiti solleciti scritti e perorazioni telefoniche per l'invio degli ultimi materiali. L'*iter* di raccolta si   formalmente concluso il 29 agosto 2010.

Le vicissitudini temporali sopra descritte hanno dimostrato l'esattezza dell'intuizione originaria sui lunghi tempi che la restituzione di un questionario cos  articolato avrebbe richiesto. La variazione metodologica introdotta nella presente ricerca (cfr. par. 4.4.5.1.) si   dimostrata essere, pertanto, una scelta alquanto utile e appropriata.

CAPITOLO QUINTO

Dalla parte dei bambini: sperimentazione di un percorso educativo per l'alfabetizzazione critico-visiva in tre gruppi di bambini di una scuola primaria

5.1. L'ipotesi di ricerca

La dimensione visiva è fondamentale nell'esperienza di vita di ogni bambino e sebbene, al giorno d'oggi, l'immagine riscuota nelle giovani generazioni una sempre maggiore preferenza rispetto alla parola scritta, sono pochi gli insegnanti e gli educatori che investono risorse e spazi curriculari all'interno del percorso educativo per lo sviluppo di abilità e competenze visive, in grado di rendere i propri allievi osservatori attenti e lettori critici.

Nel suo famoso *Arte e illusione*, incentrato sulla psicologia della rappresentazione pittorica, il grande storico dell'arte Ernst H. Gombrich rileva come il linguaggio visivo sia più efficace a suscitare una risposta emotiva nel lettore rispetto al linguaggio orale o scritto, precisando che la rappresentazione grafico-pittorica “nutre senza dubbio la nostra immaginazione”¹⁴⁴.

Ne parla anche Italo Calvino nel saggio *Visibilità*, incluso nelle assai frequentate *Lezioni americane*, in cui egli precisa come, all'origine di ogni sua trama narrativa, ci sia un'immagine visuale:

Nell'ideazione d'un racconto la prima cosa che mi viene alla mente è un'immagine che per qualche ragione mi si presenta come carica di significato. [...] Appena l'immagine è diventata abbastanza netta nella mia mente, mi metto a svilupparla in una storia, o meglio, sono le immagini stesse che sviluppano le loro potenzialità implicite, il racconto che esse portano dentro di sé¹⁴⁵.

144 E.H. Gombrich, *Arte e illusione. Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Milano, Leonardo Arte, 2002, p. XIX.

145 I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 2002, pp. 99-105.

Lo scrittore italiano narra come, da piccolo, l'occupazione preferita fosse il “fantasticare dentro le figure e nella loro successione” e di come la lettura delle figure senza parole abbia contribuito in modo determinante alla formazione del suo mondo immaginario che “si è formato tra i tre anni e i tredici”, anzi, precisa: “Credo che il periodo decisivo sia stato fra i tre e i sei anni, prima che io imparassi a leggere”. L'incontro con la dimensione visiva durante il periodo della sua infanzia è stato per questo autore un'esperienza fondamentale: “una scuola di fabulazione, di stilizzazione, di composizione dell'immagine”¹⁴⁶.

Sulla necessità di dedicare una maggiore attenzione ai libri con figure nella letteratura per l'infanzia, ha scritto, in tempi non sospetti, anche il professor Antonio Faeti che, nell'introduzione al suo *I diamanti in cantina*, così dichiara:

Scrivendo il libro ho poi compreso che di libri ne occorrebbero due, e quello riferito ai bambini dovrebbe soprattutto essere rivolto a studiare le immagini, a farle sempre anche vedere, a creare codici interpretativi adatti al nuovo apparato iconografico che si è creato [...]. Ci sono straordinari disegnatori all'opera per offrire materiali ai bambini, spesso si valgono di codici stilistici straordinariamente colti e complessi. E si può prendere subito nota di questa rilevante e stimolante contraddizione: avventure grafiche raffinate, difficili da interpretare, ma proprio per questa ragione offerte ai ‘più piccoli’? Ora che ho terminato un libro sui volumi per gli adolescenti e i ‘giovani’ adulti, un libro mio ma senza figure, penso alle necessità di un libro molto diverso e spero un giorno di poter completare questo con quello¹⁴⁷.

Queste riflessioni raccolte in ambiti disciplinari, per certi aspetti, assai affini, sono la testimonianza di un'esigenza educativa pregnante: essa rimanda il lettore ad una riflessione più profonda sul potenziale, ancora inespresso, che le figure dei libri per bambini possono giocare nel nutrire ed educare l'immaginario infantile, “una sfera che assume consistenza proprio grazie al piacere dell'evasione fantastica”¹⁴⁸.

In una siffatta società, in cui la comunicazione visiva esercita un potere indiscutibile, diventa essenziale anche per i bambini poter disporre di appropriate competenze di *visual literacy*, intendendo con questo termine, secondo la definizione dello studioso John Debes¹⁴⁹, la capacità di discriminare e interpretare immagini di azioni, soggetti, oggetti, simboli che si

¹⁴⁶ Ivi, p. 105.

¹⁴⁷ A. Faeti, *I diamanti in cantina*, Milano, Bompiani, 1995, pp. XI-XII.

¹⁴⁸ E. Detti, *Il piacere di leggere*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1987, p. 21.

¹⁴⁹ Il termine *visual literacy* è stato coniato dallo studioso John Debes nel 1968 (J. Debes, *Some foundations for visual literacy*, in “Audiovisual Instruction”, 13, 1968, pp. 961-964). Nella presente trattazione è riportata la definizione di Debes che si sofferma in particolare sulle abilità e sulle competenze che una persona visivamente alfabetizzata è in grado di esprimere.

incontrano nell'ambiente in cui si vive e di utilizzare queste competenze in modo 'creativo', sia nella comunicazione con gli altri che nella costruzione e interpretazione di testi e narrazioni visive. La capacità di leggere e interpretare un'immagine richiede delle abilità visive specifiche che, contrariamente a quello che si è tenuti a credere, vanno opportunamente e costantemente coltivate, anche in età adulta. "Leggere le figure" è una pratica educativa che andrebbe sollecitata quotidianamente: oltre all'esperienza formativa della lettura, l'immersione fantastica in un libro con immagini alimenta il coinvolgimento emotivo di un bambino perché gli consente di godere, in misura doppia, dell'esperienza del racconto: il testo scritto sfama la sua fame di parole, le figure disegnate nutrono il suo bisogno di "disgressioni immaginifiche".

La Visibilità è per Calvino uno tra i valori letterari da preservare (egli ne circonda sei nelle *Lezioni americane*, ma solo di cinque abbiamo il testo) e coltivare quale investimento per il terzo millennio. Egli avverte l'impellenza di un pericolo imminente legato alla possibilità di perdere una facoltà umana fondamentale: la capacità

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 immagini¹⁵⁰.

Con tempismo preveggenze, studiosi di letteratura per l'infanzia del calibro di Antonio Faeti e Anna Maria Bernardinis, compresero con largo anticipo che i libri e gli albi illustrati avrebbero potuto rappresentare un mezzo straordinario per condurre il bambino ad acquisire le abilità del leggere le immagini, sfamando al contempo il suo bisogno di storie:

Parallelo all'ascolto è il processo della percezione visiva che, per onde concentriche di messa a fuoco delle forme e dei colori e dei ritmi visivi, pone la premessa del *saper vedere*, che dovrebbe essere una dimensione essenziale, oltre che complementare del *saper leggere*. La linea pedagogica che interpreta e orienta gli studi riguardanti questo aspetto della formazione umana, sottolinea l'importanza dell'esperienza del mondo percettivo della visione, che è anteriore alla individuazione dei suoi segni e dei sistemi convenzionali che li collegano¹⁵¹.

¹⁵⁰ I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, op. cit., p. 103.

¹⁵¹ A.M. Bernardinis, *Itinerari. Guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1976, p. 31.

Attraverso la costruzione di mondi visivi figurativi o fantastici, la letteratura per immagini può stimolare il bambino a scoprire, riconoscere e apprezzare le regole del linguaggio visivo, regole che andrebbero coltivate sin dalla tenera età in famiglia:

In una famiglia in cui si guarda, si osserva, si valorizzano le forme, i colori, le composizioni, siano quelli d'una tavola apparecchiata, come d'un oggetto della tradizione locale o d'un elemento della natura circostante, con naturalezza, ma con attenzione e ricerca di significati e d'un ordine linguistico (e non passivamente seguendo le mode) si pongono nel bambino le premesse d'una sensibilità altrettanto attenta, e la capacità di collegare, inizialmente sulla base di istintive preferenze, i colori e i suoni, nella loro graduazione di intensità e di tonalità affettiva, e i ritmi visivi con i ritmi della musica e del canto. Analogamente all'importanza che abbiamo dato all'ascolto delle filastrocche e delle tiritere, che precede il momento della comprensione dei significati verbali, dobbiamo sottolineare l'influsso della visione di immagini, colori e di forme, non casuali o contraddittorie, nell'ambiente del bambino, prima della strutturazione d'un sistema di segni grafici e ritmici nell'ambito delle sue esperienze¹⁵².

Educare lo sguardo del bambino, attento e vigile, a scrutare con stupore e meraviglia l'ambiente che lo circonda è una pratica educativa altamente formativa: oltre alla dimensione immaginifica e creativa, il bambino apprende a creare collegamenti originali, a stabilire relazioni inusuali, a fare inferenze cognitive significative, e non superficiali, rispetto agli oggetti o alla sequenza di oggetti che osserva. Il bambino impara così a diventare osservatore curioso e "lettore" interessato della realtà che lo circonda.

La medesima considerazione va estesa anche ai libri con immagini scelti e proposti ai bambini: insegnanti e genitori dovrebbero diffidare di una certa produzione editoriale superficiale e perniciosa, caratterizzata da alcuni stereotipi figurativi e cromatici, assai diffusi a livello di grande distribuzione (nell'editoria per la prima infanzia, per esempio, vi è un imperare ineluttabile di coniglietti, orsetti o topolini che, a dispetto di fogge e colori, sembrano tutti uguali – sorridenti e allegri – e impegnati a fare sempre le stesse cose). Questi libri sono ben lontani dallo sfamare il bisogno di storie e di letture emotivamente coinvolgenti dei bambini: sono produzioni editoriali pensate per lo più per essere acquistate da un adulto che, al di là della valenza di una storia, cerca *in primis* la rassicurazione dell'adeguatezza del testo e delle immagini rispetto all'età del bambino. La presenza di codici stilistici e iconografici di difficile interpretazione possono creare un senso di spaesamento nell'adulto:

¹⁵² Ibidem.

timoroso di non coglierne la corretta interpretazione, di non sapervi leggere il “vero” significato o semplicemente convinto che tali immagini, così raffinate o complesse, non siano adeguate (decifrabili) a un bambino, rifugge una siffatta editoria per ragazzi e trova riparo in lidi standardizzati e convenzionali, spogliati di ogni velleità formativa o di pretenziose competenze artistiche. Faeti ammoniva così un’insegnante:

Alla vitalista signora segnalo da queste pagine che il nemico vero, il nemico di sempre, l’avversario indomito della lettura è l’Oscuro Signore dell’Ovvio, è il Grigio Principe del Banale, è il Pacioso Demone della Micragna Interpretativa. [...] Vanno presi in mano con animo disponibile, questi libri nuovi e diversi, si deve *pensare* alle ragioni che li hanno fatti nascere, si deve essere anche un po’ umili, nei loro confronti, e guardare alla strana, complessa scommessa di cui sono i protagonisti ¹⁵³.

Nel monito Faeti si rivolgeva ai libri senza immagine, ma chi scrive ritiene che la riflessione dello studioso sia straordinariamente valida anche per l’ambito attuale dei libri con figure.

In un momento di sconcertante deterioramento della diffusione della lettura in Italia, l’insegnante, investito da tale emergenza educativa, è importante faccia appello ad ogni risorsa per creare nei ragazzi un atteggiamento positivo nei confronti del libro e della lettura. L’infanzia e l’adolescenza sono stadi vitali per la formazione del piacere della lettura: l’insegnante dovrebbe saper sfruttare con consapevolezza anche l’*appeal* e il potenziale dei libri con figure. Talune narrazioni visive sono così emotivamente pregnanti da consentire al giovane lettore di staccarsi dall’esperienza quotidiana e di

evadere in un mondo fantastico nel quale, talvolta, resta anche dopo aver terminato la lettura. Una simile lettura la chiamiamo sensuale perché, malgrado il distacco dal mondo, investe tutti i sensi del nostro corpo, in alcuni casi tutto il nostro intelletto, quasi come avviene con l’erotismo ¹⁵⁴.

Scopo di questo lavoro è quello di proporre agli insegnanti un percorso metodologico-didattico, concepito per spazi e tempi curriculari, volto alla familiarizzazione con il libro illustrato e allo sviluppo di competenze visive, tali da rendere i bambini appassionati osservatori e attenti lettori critici. Il libro illustrato, in particolare la fiaba classica illustrata da artisti contemporanei, è un mezzo efficace per avvicinare il bambino alla lettura, per coinvolgerlo emotivamente. La ricchezza delle interpretazioni iconografiche del fiabesco,

¹⁵³ A. Faeti, *I diamanti in cantina*, Milano, Bompiani, 1995, pp. VII-VIII.

¹⁵⁴ E. Detti, *Il piacere di leggere*, op. cit., p. 20.

inoltre, costituisce un terreno assai fertile su cui coltivare, in chiave educativa, l'esperienza percettiva e cognitiva del visivo.

Oltre alla sperimentazione di un percorso educativo, la presente ricerca osservativa si pone l'obiettivo di analizzare alcuni aspetti che sottendono il rapporto fra il linguaggio verbale e il linguaggio visivo nelle opere di letteratura per l'infanzia. I quesiti alla base di questa ricerca sono di natura esplorativa: quale tipo di esperienza emotiva e cognitiva possono sperimentare i bambini attraverso la lettura di alcune fiabe illustrate classiche riviste iconograficamente in chiave moderna? Sono esperienze emotivamente e cognitivamente pregnanti? Gli albi e i libri illustrati possono essere utilizzati come strumento di alfabetizzazione visiva e artistica? Esiste una stereotipizzazione nelle scelte dei bambini rispetto ad alcuni linguaggi iconici? Quali sono le preferenze espresse dai bambini rispetto a linguaggi iconografici che, in questo lavoro, si considerano particolarmente raffinati e complessi? Vi sono libri illustrati il cui linguaggio iconografico risulta essere inadeguato alla sensibilità, al grado di maturazione e alle abilità percettivo-visive dei bambini? Quali sono le reazioni dei bambini di fronte a proposte editoriali inusuali, visivamente lontane dal loro immaginario quotidiano e difficili da decifrare iconograficamente? Esiste una relazione che lega la formazione della dimensione estetico-visiva alla formazione del pensiero creativo e critico? L'educazione allo sguardo è associabile all'operazione mentale di stampo costruttivista dell'attribuzione di senso, del "fare significato"?

Questo lavoro di ricerca cercherà di dare una risposta a tali quesiti, con la speranza di far emergere, da una certa zona grigia, alcune questioni di primaria rilevanza che riguardano la ricerca accademica nell'ambito disciplinare della letteratura per l'infanzia.

5.2. La realizzazione dell'intervento

La ricerca osservativa qui descritta e realizzata in ambito scolastico, è volta a indagare e sperimentare il potenziale educativo dei libri e degli albi illustrati. Osservando l'interazione dei bambini con alcune fiabe illustrate contemporanee, si vuole descrivere l'attitudine del gruppo di bambini osservati a dialogare con diversi linguaggi iconografici, a cogliere i parallelismi e le divergenze che si creano fra la narrazione testuale e la narrazione visiva, a esprimere la propria sensibilità estetica, il proprio gusto artistico-letterario e la propria capacità di attribuzione di senso nei confronti di alcune proposte editoriali connotate da un linguaggio figurativo convenzionale o, al contrario, da soluzioni grafiche ardite e di raffinata complessità interpretativa.

L'aspetto innovativo è dato dalla possibilità di affiancare, all'intervento osservativo, un percorso metodologico-didattico volto a favorire l'educazione estetica di alcuni bambini in

una scuola primaria. Il percorso metodologico-didattico è stato messo a punto, raccogliendo alcune preziose indicazioni emerse dall'indagine effettuata a livello internazionale, attraverso la tecnica Delphi (cfr. capitolo quarto) e valutando attentamente le esperienze osservative e le ricerche sperimentali condotte sia in Italia sia all'estero (cfr. par. 6.2.).

La ricerca osservativa è stata attuata in una scuola primaria del territorio della provincia di Padova.

5.2.1. Il metodo

In un momento storico in cui viene richiesto alla ricerca in campo educativo sia la lungimiranza di uno sguardo agli orizzonti di ricerca internazionale sia la capacità di poter agire con significatività sul contesto locale, la questione del metodo ha rivestito un ruolo molto importante.

5.2.1.1. Una scelta ponderata: in equilibrio fra le esigenze descrittive e le impellenze sperimentali

Sin dalla stesura del progetto di ricerca, è emersa, con forza dirompente, la necessità di dare voce ad una duplice necessità della ricerca investigativa: la prima è legata a esigenze di ordine “descrittivo”, la seconda istanza si intreccia con problematiche di ordine “sperimentale”.

La pratica della lettura a scuola è un fenomeno eterogeneo e lo è ancora di più in riferimento alla fruizione della narrativa con immagini.

L'assoluta priorità del modello di ricerca è andata, dunque, all'individuazione di un metodo attendibile attraverso cui osservare e descrivere in maniera accurata le azioni, gli atteggiamenti e i comportamenti dei bambini a scuola, impegnati a interagire con i libri illustrati, con l'obiettivo di capire cosa avvenisse in questa comunità di lettori: “leggere le figure” nella scuola primaria si configura come una pratica formativa significativa?

La seconda necessità, di ordine sperimentale, riguarda il desiderio di osservare un gruppo di bambini mentre interagiscono con alcune tipologie prestabilite di libri illustrati. L'esigenza di mettere a punto un percorso sperimentale è nata proprio da tale necessità: osservare, per un determinato periodo di tempo, un gruppo di bambini durante l'ora di promozione alla lettura a scuola, non avrebbe probabilmente fornito le risposte ai quesiti esplicitati in apertura di capitolo perché il contesto, troppo generalizzato, non avrebbe offerto sufficienti garanzie sulla rappresentatività dei linguaggi iconografici contemporanei fruiti dai bambini durante tali ore. Si è scelto, allora, di procedere progettando un percorso metodologico-didattico che ponesse al centro dell'osservazione un gruppo di bambini impegnati a leggere e guardare libri illustrati

con caratteristiche iconiche adeguate. La progettazione *ex novo* di tale percorso di lettura ha permesso a chi scrive di configurarlo in maniera coerente rispetto alle premesse del presente lavoro di ricerca e di trasformarlo, grazie alla scelta ponderata dei libri illustrati, anche in un percorso educativo sperimentale, particolarmente significativo per l'alfabetizzazione critico-visiva dei bambini.

5.2.1.2. *La questione del metodo in prospettiva costruttivista*

Alla luce delle esigenze speculative della ricerca, la scelta del metodo ha rappresentato una premessa basilare per il buon esito dell'attività di ricerca. La ricerca si colloca in una prospettiva epistemologica di orientamento costruttivista in quanto il problema della percezione della realtà e della sua investigazione è legato primariamente all'operazione di costruzione di significato promossa dal ricercatore, il quale interpreta l'evidenza empirica emersa dall'osservazione del fenomeno indagato. Come sottolinea lo studioso Trincherò, il ricercatore che si pone nel filone interpretativista, e che quindi, assume come logica ontologica quella costruttivista, opera pensando

che il problema dell'esistenza o meno di una realtà sia subordinato al problema della percezione che noi abbiamo di essa, e che essa, indipendentemente dal fatto che esista o meno, sia soltanto un riflesso della nostra attività mentale di costruzione di significato¹⁵⁵.

Non ritenendo possibile lo studio della realtà come entità oggettiva, il fulcro della ricerca empirica in prospettiva costruttivista è orientato prevalentemente a stabilire

un'interazione empatica con i soggetti osservati allo scopo di costruire l'intenzionalità alla base delle loro azioni, *interpretando* la realtà sotto esame secondo un processo di induzione non più finalizzato alla scoperta di leggi o regolarità tendenziali astraibili dallo specifico contesto in cui sono state prodotte, ma allo scopo di raggiungere una piena comprensione delle motivazioni alla base delle azioni dei soggetti protagonisti della realtà educativa studiata, nel loro specifico contesto situazionale¹⁵⁶.

¹⁵⁵ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Roma, Editori Laterza, 2004, p. 5.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 9.

La modalità con cui il ricercatore osserva il contesto situazionale è finalizzata a cogliere quelle reazioni e motivazioni del soggetto che hanno dato origine a determinate azioni, comportamenti e opinioni; il *focus* dell'osservazione saranno i soggetti e le loro interazioni al fine di

comprendere i significati che gli attori che operano in quella data situazione attribuiscono agli eventi, alle azioni, alle situazioni sotto esame e li portano ad agire in un determinato modo. Fra questi attori è presente anche il ricercatore, il quale non è 'staccato' dalla realtà studiata, ma ne è immerso tanto più quanto più aspira a comprendere realmente (e non solo superficialmente) le motivazioni alla base delle azioni dei soggetti studiati. Indagatore e indagato sono legati interattivamente e i risultati vengono creati man mano che la ricerca procede e il ricercatore penetra nella 'cultura' dei soggetti studiati¹⁵⁷.

È chiaro che una siffatta prospettiva teoretica condiziona ineluttabilmente la scelta della metodologia e delle conseguenti tecniche di raccolta dati: in una ricerca educativa sviluppata secondo la prospettiva costruttivista, gli strumenti che permettono al ricercatore di raccogliere i dati grezzi sulla realtà in esame sono indissolubilmente legati all'osservazione in contesti naturali, all'intervista in profondità, all'analisi dei documenti personali o a tecniche più efficaci e adatte a "penetrare a fondo nel sistema dei significati che i soggetti attribuiscono al mondo"¹⁵⁸.

Da un'attenta valutazione delle tecniche sopra menzionate, è emerso chiaramente come l'osservazione partecipante fosse lo strumento che più si avvicinava alle esigenze della presente ricerca. Oltre al coinvolgimento diretto del ricercatore con l'oggetto studiato, la scelta di questa tecnica, la più classica fra quelle della ricerca qualitativa¹⁵⁹, è riconducibile anche ad una volontà di coerenza interna fra la tecnica di indagine e il fenomeno indagato. Lontana da una certa pretenziosità scientifica, di stampo classico, che mira a un "vedere" disciplinato, rigoroso, impersonale, lontano e separato dall'oggetto osservato, l'osservazione partecipante è una tecnica 'calda' che ben si adatta al contesto situazionale indagato dalla presente ricerca ovvero una piccola comunità di bambini di sei, otto e dieci anni coinvolti nella fascinazione della narrazione fiabesca. Ci troviamo di fronte a una situazione in cui l'azione dei soggetti osservati è fortemente legata alla dimensione del sentire umano, un sentire emotivo e sensuale in quanto prende in considerazione aspetti profondi dell'agire umano legati all'istinto, alla fantasia, all'intelletto, e perfino "al naturale bisogno di

¹⁵⁷ Ivi, p. 8.

¹⁵⁸ Ivi, p. 10.

¹⁵⁹ P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino, 2003, p. 13.

conoscere, di comunicare e di stare con gli altri”¹⁶⁰. Il già citato Italo Calvino ci ricorda, nella sua introduzione alle *Fiabe italiane*, che l’uomo è ineluttabilmente soggetto al fascino della fiaba, la cui natura tentacolare e aracnoidea rende l’uomo incapace di alcun distanziamento da essa:

Così, più mi sospingeva nella mia immersione, più il controllato distacco con cui m’ero tuffato cadeva, e mi sentivo ammirato e felice del viaggio, e la smania catalogatoria – maniaca e solitaria – veniva scalzata dal desiderio di comunicare agli altri le visioni inaspettate che apparivano al mio sguardo. Ora, il viaggio tra le fiabe è finito, il libro è fatto, scrivo questa prefazione e ne sono fuori: riuscirò a rimettere i piedi sulla terra? Per due anni ho vissuto in mezzo a boschi e palazzi incantati, col problema di come meglio vedere in viso la bella sconosciuta che si corica ogni notte al fianco del cavaliere [...]. E per questi due anni a poco a poco il mondo intorno a me veniva atteggiandosi a quel clima, a quella logica, ogni fatto si prestava a essere interpretato e risolto in termini di metamorfosi e incantesimo [...] Ora che il libro è finito, posso dire che questa non è stata un’allucinazione, una sorta di malattia professionale. È stata piuttosto una conferma di qualcosa che già sapevo in partenza, quel qualcosa cui prima accennavo quell’unica convinzione mia che mi spingeva al viaggio tra le fiabe; ed è che io credo questo: le fiabe sono vere¹⁶¹.

Un secolo prima, un altro grande affabulatore della letteratura inglese aveva colto la natura fascinosa e irresistibile della fiaba e, appellandosi a essa, l’aveva invocata come un dono d’amore¹⁶².

In un contesto così “caldo”, come quello della fabulazione fantastica, era necessario ricorrere a una forma speciale di osservazione che contemplasse, nel suo divenire metodologico, un’estrema vicinanza con l’oggetto e il relativo contesto situazionale. L’osservazione partecipante si presta perfettamente a questa modalità operativa in quanto essa, come nella “lettura sensuale”,

non è solo guardare, ma è anche ascoltare, toccare, odorare, gustare; è aprirsi a un’esperienza che coinvolge non solo l’occhio del ricercatore, ma tutto il suo corpo, tutta la sua persona. La distanza tra l’osservatore e l’oggetto delle sue osservazioni

¹⁶⁰ E. Detti, *Il piacere di leggere*, op. cit., 19.

¹⁶¹ I. Calvino, *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, 1993, p. XIV.

¹⁶² “Bimba serena e dall’immacolata fronte/che va fantasticando stupori e meraviglia!/ Sebbene il tempo fugga, ed io a te di fronte/sia nella vita oramai distante miglia e miglia,/saluterai di certo col dolce tuo sorriso/d’una fiaba il don d’amore intriso”. L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie e Al di là dello specchio*, Torino, Einaudi, 2003, p. 127.

qui viene meno, niente lente, nessuna membrana lo separa dal proprio oggetto: l'osservatore è dentro l'oggetto di cui tratteggia il profilo, è parte del quadro che dipinge¹⁶³.

Questa modalità dell'operare scientifico rispecchia la prospettiva entro cui chi scrive colloca il modo di intendere la letteratura per l'infanzia e il dibattito legato alla promozione della lettura: leggere è un piacere intimo legato al momento dell'ascolto di una narrazione, tanto più avvincente quanto più vicina al proprio intimo sentire. Leggere è un atto complesso, che

non solo allerta tutte le capacità di risposta del soggetto – dall'emozione all'intelligenza –, ma anche sollecita all'interpretazione di quanto viene narrato¹⁶⁴.

Vi è una sorta di sintonia di intenti fra la modalità dialogica di intendere la letteratura per l'infanzia e il *modus operandi* della ricerca osservativa. In entrambi i casi, l'adulto gioca un ruolo importantissimo: tanto l'insegnante quanto il ricercatore sono personalmente coinvolti e hanno una diretta responsabilità rispetto all'interpretazione dell'esperienza vissuta.

5.2.1.3. *Le valenze educative dell'osservazione partecipante*

L'oggetto di indagine dell'osservazione partecipante è un fenomeno, un evento, una situazione, una comunità di persone che richiamano l'interesse del ricercatore proprio per la loro unicità e particolarità. L'oggetto di indagine viene studiato nel contesto naturale in cui si manifesta: questa modalità di approccio richiede un elevato dinamismo che si riflette anche nelle modalità di conduzione dell'indagine, soggetta a frequenti revisioni nel suo divenire. Questa tecnica richiede al ricercatore che vi fa ricorso di passare un periodo di tempo, sufficientemente prolungato, a contatto con il fenomeno prescelto, in modo da comprenderne a fondo le specificità: è una tecnica che mette fortemente in gioco la soggettività del ricercatore e la sua capacità di interazione e adattamento.

L'osservazione partecipante implica un profondo interesse per lo studio di un'azione educativa nel suo svolgersi effettivo: alla base c'è una profonda attrazione per ciò che i soggetti studiati dicono, fanno e interpretano il loro modo di agire. È una tecnica incentrata sui processi di costruzione del significato di un'azione educativa.

¹⁶³ M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma, Carocci Editore, 2003, p. 107.

¹⁶⁴ L. Bellatalla, D. Bettini, *Leggere all'infinito. Tra pratica e teoria della lettura*, Milano, FrancoAngeli, 2010, p. 7.

Infine, è un metodo la cui applicazione ha già raccolto risultati incoraggianti nello studio di contesti culturali appartenenti a settori specifici come, ad esempio, gli studi sulla “cultura dei bambini”. Tra le ricerche più originali, lo studioso Corbetta¹⁶⁵ ricorda le ricerche osservative condotte in Italia e negli Stati Uniti dal sociologo americano William Corsaro che ha indagato i comportamenti dei bambini dai tre ai cinque anni nelle scuole dell’infanzia:

Il lavoro sul campo consta in parte di pura osservazione (uso di videocamere per registrare comportamenti e dialoghi) e in parte di interazione con i bambini. Questa viene realizzata attraverso l’inserimento nella classe del ricercatore, che osserva i bambini, interagisce con loro, prende parte ai giochi, cercando di acquisire lo status di membro del gruppo al fine di cogliere la visione e le interpretazioni dei bambini¹⁶⁶.

Anche Paolo Sorzio nel suo saggio *La ricerca qualitativa in educazione*¹⁶⁷ riporta in maniera estesa e dettagliata alcuni casi classici di applicazione del metodo “etnografico” (che utilizza come principale strumento l’osservazione partecipante) in contesti scolastici.

Quali sono i vantaggi di questa tecnica?

Innanzitutto, il ricercatore è posto nella condizione di vedere direttamente ciò che i soggetti studiati dicono o fanno e, quindi, di indagare, con puntualità, la corrispondenza tra parole, interpretazioni dell’agire e comportamenti. È, inoltre, una tecnica che consente di operare anche attraverso una forma di osservazione scoperta: ciò ha di fatto agevolato il lavoro sul campo nel contesto scolastico e non ha richiesto la necessità di chiarire e/o mettere a fuoco in maniera precisa con i bambini il ruolo e le attività del ricercatore. Pur essendovi la consapevolezza, nei bambini, che si trattava di un lavoro di ricerca condotto dalla “maestra dell’università”¹⁶⁸, tale ruolo è stato rapidamente soppiantato agli occhi dei bambini da un nuovo ruolo, ben più pregnante per i giovani lettori, quello di “maestra delle storie”¹⁶⁹:

Nei gruppi caratterizzati da una spiccata cultura dell’ospitalità la figura dell’osservatore diviene, prima o poi, parte dello sfondo della scena culturale, consentendo ai ‘nativi’ di condurre un’esistenza normale¹⁷⁰.

¹⁶⁵ P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino, 2003.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 26

¹⁶⁷ P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, Roma, Carocci Editore, 2005.

¹⁶⁸ Dalle note etnografiche del 3 marzo 2010.

¹⁶⁹ Dal diario di bordo della famiglia di Emil (classe prima).

¹⁷⁰ M. Cardano, *Tecniche di ricerche qualitative*, op. cit., p. 121.

5.2.1.4. *Fra l'osservare e lo sperimentare: la costruzione di un ponte*

Come sottolineato dallo studioso di metodologia qualitativa Giampietro Gobo¹⁷¹, l'osservazione partecipante è caratterizzata da alcuni elementi ben definiti, puntualmente considerati anche nella progettazione e nella conduzione del nostro percorso sperimentale secondo le seguenti modalità:

- 1) “il ricercatore instaura un rapporto diretto con gli attori sociali”¹⁷²: sin dall'avvio della ricerca, la dottoranda ha cercato di instaurare un dialogo diretto e continuativo con i soggetti in osservazione. Oltre al rapporto quotidiano con i bambini, si è mantenuta una relazione costante anche con gli interlocutori a loro più vicini: gli insegnanti e i genitori. Con gli insegnanti, tale dialogo si è realizzato, quasi quotidianamente, attraverso momenti di confronto e riflessione sul percorso sperimentato a scuola e che si aggiungevano agli incontri formalizzati di cui al par. 5.3;
- 2) “soggiornando per un periodo prolungato (da due mesi a diversi anni)”¹⁷³: compatibilmente con i tempi della ricerca di dottorato, la ricerca osservativa è iniziata in occasione del primo incontro con gli insegnanti (17 febbraio 2010) ed è proseguita sino alla chiusura del prestito dei libri (28 aprile 2010); il lavoro di osservazione è durato complessivamente oltre due mesi, con il picco massimo di intensità concentrato nel mese di marzo;
- 3) “nel loro ambiente naturale”¹⁷⁴: l'osservazione partecipante è stata realizzata in una scuola primaria; il luogo deputato alla ricerca è stata la “bibliotechina scolastica” ovvero il luogo che i bambini associano alla lettura. Osservazioni significative sono emerse anche in altri locali rilevanti della vita scolastica come ad esempio la sala riunioni delle insegnanti, i corridoi, il cortile, ecc.;
- 4) “con lo scopo di osservare e descriverne i comportamenti”¹⁷⁵: la ricerca osservativa è stata proposta con l'obiettivo di osservare le modalità attraverso cui i bambini interagiscono con il linguaggio iconico contemporaneo utilizzato nei libri illustrati per ragazzi e di descriverne le reazioni e le risposte comportamentali poste in essere dai bambini durante la lettura e l'analisi critica di tali libri;
- 5) “interagendo e partecipando ai loro cerimoniali e rituali quotidiani”¹⁷⁶: l'osservazione partecipante è stata pianificata all'interno degli spazi curriculari dedicati alla promozione della lettura; i bambini hanno accolto l'attività come facente parte delle normali attività

¹⁷¹ G. Gobo, *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico*, Roma, Carocci, 2001.

¹⁷² *Ibidem*, p. 22.

¹⁷³ *Ibidem*.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

scolastiche e si sono confrontati con essa come normalmente approcciano i rituali e i cerimoniali ad essa collegati;

6) “imparandone il codice (o almeno parti di esso) al fine di comprendere il significato delle loro azioni”¹⁷⁷: le settimane trascorse assieme ai bambini e agli insegnanti hanno rappresentato un’occasione irripetibile per osservare da “dentro” il loro modo di approcciare e relazionarsi con i libri illustrati; interagendo con loro quotidianamente è stato possibile indagare più profondamente il significato di alcune dinamiche legate alla promozione della lettura e ai processi di alfabetizzazione critico-visiva.

Nel costruire il percorso sperimentale e nella messa a punto delle varie fasi dell’osservazione partecipante, si è data una particolare rilevanza alla consapevolezza che, nell’osservazione diretta di una piccola comunità, l’atteggiamento osservativo di curiosità e di sorpresa che consente di cogliere azioni e comportamenti solo apparentemente ritenuti scontati (in realtà rivelatori del significato più profondo di essi), “può deteriorarsi con grande rapidità una volta avvicinato il gruppo”¹⁷⁸. È stato quindi necessario un continuo lavoro di “riflessività” per portare attenzione a questo rischio. Inoltre, la letteratura critica sottolinea di curare un altro aspetto rilevante per il buon esito dell’intervento osservativo, ovvero l’attenzione ai meccanismi cognitivi che problematizzano l’osservazione.

Modificare il nostro modo di guardare significa passare dall’atteggiamento dell’attore che, ispirato a un realismo ingenuo, osserva la scena come naturale, normale, ovvia e scontata, a quello del ricercatore che si pone il compito di denaturalizzare il mondo sociale che indaga. Questo mutamento passa attraverso una ‘problematizzazione’ dell’osservazione [...]. L’atteggiamento cognitivo più appropriato è quello che Schutz (1944) ha definito “dell’estraneo”. L’estraneo, ignorando molti aspetti della cultura del gruppo a cui tenta di accedere, cerca di capirne le convenzioni per agire come membro competente. Inizialmente l’estraneo dà poche cose per scontate e ha la capacità di accorgersi di particolari che agli occhi dei membri appaiono banali e irrilevanti, o che sono totalmente invisibili¹⁷⁹.

Trattandosi di un percorso sperimentale e osservativo particolarmente articolato e complesso, chi scrive ha deciso di condurre, in maniera più attenta e puntuale, la gestione degli strumenti osservativi per indubbe ragioni metodologiche.

La persona preposta a condurre e gestire il percorso educativo con i bambini doveva, al contempo, attivarsi per mantenere e presidiare sul campo anche il ruolo di osservatore. Fermo

¹⁷⁷ Ibidem.

¹⁷⁸ Ibidem, p. 106.

¹⁷⁹ Ibidem, pp. 105-106.

restando l'importanza dell'uso delle audio-videoregistrazioni, si è da subito presentato il problema della sovrapposizione di ruolo e della tenuta della capacità osservativa sul campo¹⁸⁰ a causa di un eccessivo carico di lavoro: l'osservazione partecipante doveva essere condotta necessariamente durante gli orari di scuola, cioè per cinque ore ogni giorno, dal lunedì al giovedì, come descritto successivamente nel paragrafo 5.3. Si è pertanto deciso di avvalersi della collaborazione di un dottore in sociologia, esperto di metodologia etnografica, la dott.ssa Alessandra Carraro che, congiuntamente alla dottoranda, ha partecipato quotidianamente (dal 17 febbraio al 18 marzo) all'osservazione partecipante a scuola e ha collaborato alla redazione delle note etnografiche.

Questa soluzione metodologica ha di fatto avuto una duplice valenza nel preservare e tutelare la qualità del lavoro sul campo: innanzitutto, ha consentito di mantenere elevata l'attenzione osservativa sul fenomeno indagato, contribuendo alla redazione di note etnografiche precise e puntuali. È indiscutibile, infatti, che la validità di una ricerca è garantita non solo dalla scelta del metodo più appropriato, ma anche “dalla competenza del ricercatore nell'applicarlo correttamente e nell'adattarlo alle situazioni di indagine”¹⁸¹. Inoltre, la collaborazione con un esperto di metodologia etnografica, ha affinato il monitoraggio complessivo dell'impianto metodologico:

Talvolta l'attendibilità è controllata da un lavoro indipendente tra la persona coinvolta nel lavoro sul campo [la dottoranda] e un ricercatore più distaccato, che può 'vedere' le informazioni da un altro punto di vista¹⁸².

Questa collaborazione ha arricchito l'osservazione sul campo grazie all'apporto di uno sguardo “altro”, culturalmente diverso dall'ambito educativo, il che ha contribuito a redigere rigorose note etnografiche.

5.2.1.5. Alcune note procedurali

A conclusione della riflessione teorica sulla scelta del metodo e sulla realizzazione del percorso sperimentale con i bambini, alcune considerazioni procedurali.

La prima è di ordine metodologico. I testi di riferimento per la pianificazione del progetto di ricerca e per lo svolgimento delle fasi della ricerca osservativa sono, rispettivamente, il

¹⁸⁰ “Ciascuna osservazione va condotta per circa due ore, dopo di che il ricercatore è mentalmente stanco e non in grado di condurre questo sforzo accuratamente”. P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, op. cit., p. 73.

¹⁸¹ *Ibidem*, 40.

¹⁸² *Ibidem*, p. 63.

saggio di Paolo Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*¹⁸³, e quello di Mario Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*¹⁸⁴. Essi hanno fornito le fondamentali indicazioni per la gestione complessiva del progetto di ricerca e si sono rivelati assai preziosi nelle indicazioni metodologiche come, per esempio, quella di utilizzare, ad integrazione delle note etnografiche, anche altri strumenti di raccolta dati. Questo, secondo una logica di “triangolazione delle tecniche”¹⁸⁵, ha conferito una maggiore solidità ai risultati conseguiti attraverso l’osservazione partecipante (cfr. par. 5.2.3.2.).

La seconda considerazione è di ordine deontologico. La ricerca qualitativa in educazione è fisiologicamente soggetta a revisioni e continui adattamenti sul campo. Alcune scelte sono opportunamente ponderate: la rigosità del lavoro accademico deve, necessariamente, confrontarsi anche con la “fragilità” del contesto situazionale in cui ci si trova a operare, fragilità sconosciuta a monte e che si impara a conoscere e gestire solo attraverso il lavoro sul campo. Si ritiene pertanto doveroso evidenziare che, contrariamente a quanto deciso in sede di pianificazione del disegno di ricerca, si è scelto di non seguire in maniera pedissequa le tracce degli interventi pianificati per il percorso di sperimentazione critico-visiva. Strada facendo, chi scrive si è reso conto che tale “rigidità scientifica” sarebbe andata a scapito dei bambini e del ricordo positivo legato a questa loro esperienza di promozione della lettura. Con il procedere delle attività, ha preso corpo l’idea che i bambini sarebbero giunti alla lettura della terza fiaba e al successivo “lavoro di analisi” con un senso di noia e di inappetenza educativa: gli incontri avrebbero perso di pregnanza e, all’entusiasmo iniziale, sarebbe subentrata la noia della ripetizione. Per tale ragione, si è deciso di intervenire e modificare alcuni passaggi del percorso sperimentale. Nonostante la consapevolezza che tali modifiche avrebbero reso più complesso e oneroso il successivo lavoro di analisi e interpretazione dei dati, ha prevalso la volontà di non voler lasciare “terra bruciata” dopo il percorso di ricerca e di rispettare le esigenze e i bisogni dei bambini che, generosamente, hanno partecipato alle attività di ricerca.

L’etnografia, non quella dei manuali, ma quella delle ricerche empiriche, offre un inventario ricchissimo di itinerari di ricerca profondamente diversi tra loro, tracciati combinando una serie di scelte, di decisioni, dettate dagli intenti cognitivi dello studio, ma anche dalla mutevole configurazione degli eventi che si succedono sul campo. I metodi di osservazione etnografica son dunque “necessariamente plurali” [...], ma altrettanto plurali sono i risultati consegnati da ciascun itinerario di ricerca¹⁸⁶.

¹⁸³ Ibidem.

¹⁸⁴ M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, op. cit.

¹⁸⁵ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, op. cit., p. 12.

¹⁸⁶ M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, op. cit., p. 111-112.

Chi scrive, infatti, ritiene che lasciare ai bambini il ricordo di un'esperienza ricca e gratificante vissuta attraverso i libri, sia uno dei più importanti risultati che un intervento educativo si possa prefiggere nell'attività di promozione del piacere di leggere.

5.2.2. Il contesto situazionale

La presente ricerca osservativa si pone l'obiettivo di offrire uno sguardo sulle modalità di interazione dei bambini con i prodotti dell'editoria contemporanea per ragazzi. Come evidenziato nel capitolo primo, la ricerca osservativa si è posta anche la finalità di colmare una zona grigia nel settore disciplinare della letteratura per l'infanzia legato all'analisi delle potenzialità dei libri illustrati e alle eventuali conseguenti ricadute a livello scolastico. Si è pertanto ritenuto significativo selezionare una realtà educativa che potesse fungere da riferimento per un eventuale confronto, sia a livello nazionale che internazionale.

5.2.2.1. Il contesto scolastico

La realtà individuata è una scuola primaria pubblica di un comune della provincia di Padova, rappresentativo di una realtà comunale italiana medio-piccola. Al 31 dicembre 2009, tale comune aveva una popolazione totale di 8.201 abitanti divisa fra 4.089 maschi e 4.112 femmine. Complessivamente, le famiglie residenti nel comune sono 3.032. La percentuale di stranieri residenti nel comune è pari al 10,8% per un totale di 885 unità; il 9,7% delle famiglie residenti nel comune ha un capofamiglia straniero¹⁸⁷.

Bilancio demografico anno 2009 e popolazione residente al 31 dicembre 2009 del comune prescelto per la ricerca osservativa¹⁸⁸			
Descrizione	Maschi	Femmine	Totale
Popolazione al 1° gennaio	4056	4081	8137
Nati	38	43	81
Morti	30	36	66
Saldo naturale	8	7	15
Iscritti da altri comuni	108	89	197
Iscritti dall'estero	28	35	63
Altri iscritti	0	0	0

¹⁸⁷ Dati elaborati dalle tavole ISTAT sulla popolazione residente nei comuni italiani ottenuti mediante indagini effettuate presso gli uffici di anagrafe: <http://demo.istat.it> (data ultima consultazione 10 novembre 2010).

¹⁸⁸ Ibidem.

Cancellati per altri comuni	89	81	170
Cancellati per l'estero	10	10	20
Altri cancellati	12	9	21
Saldo migratorio e per altri motivi	25	24	49
Popolazione residente in famiglia	4089	4110	8199
Popolazione residente in convivenza	0	2	2
Unità in più/meno dovute a variazioni territoriali	0	0	0
Popolazione al 31 dicembre	4089	4112	8201
Numero di famiglie	3032		
Numero di convivenze	1		
Numero medio di componenti per famiglia	2.7		

La scuola primaria prescelta si trova in una località decentrata, a circa due chilometri dal centro cittadino.

La scuola si trova in una via non centrale del paese, dispone di un cortile in ghiaia grossa grigia con alcuni giochi per bambini (uno scivolo e un'altalena). L'edificio non è molto grande, due piani, ampie finestre decorate con girandole di carta bianca. Entriamo nell'atrio ampio e colorato, con cartelloni appesi alle pareti, su cui affacciano le porte di due classi, la prima e la seconda. Il maestro Cassio ci accoglie e ci accompagna al piano superiore facendoci accomodare nella sala di informatica che ha le postazioni per i pc lungo le pareti e un tavolone centrale rettangolare. Molto gentile, ci chiede se possono salire tutti, se siamo pronte. I muri sono colorati di azzurro nella parte bassa, ci sono protezioni colorate ai termosifoni. L'edificio è ben tenuto, pulito e accogliente. Mentre scende a chiamare gli altri insegnanti, io e Marnie entriamo a vedere la stanza di fronte, la bibliotechina, come sta scritto in un cartellone appeso sulla parete di fronte alla porta.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 17 febbraio 2010)

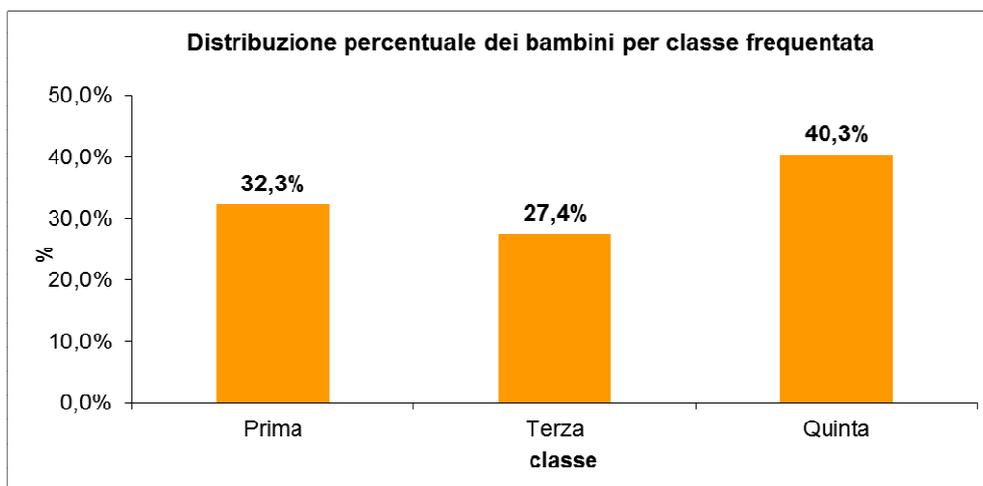
Nel 2009-2010, l'istituto comprensivo, a cui questa scuola appartiene, è composto da 607 studenti: 223 studenti frequentanti la scuola primaria capoluogo, 90 studenti frequentanti la scuola primaria prescelta per la ricerca osservativa, 81 studenti frequentanti la scuola primaria di un'altra frazione e 213 studenti frequentanti la scuola secondaria di primo grado. Il personale docente complessivo è formato da 76 insegnanti, di cui 12 facenti capo al plesso prescelto, così suddiviso: 7 insegnanti a posto comune, 2 insegnanti di lingua inglese, un insegnante di religione cattolica e 2 insegnanti di sostegno. È presente anche un collaboratore

esterno (assistente polivalente in organico all'ASL) che segue a scuola uno dei bambini certificati.

5.2.2.2. Il gruppo di osservazione

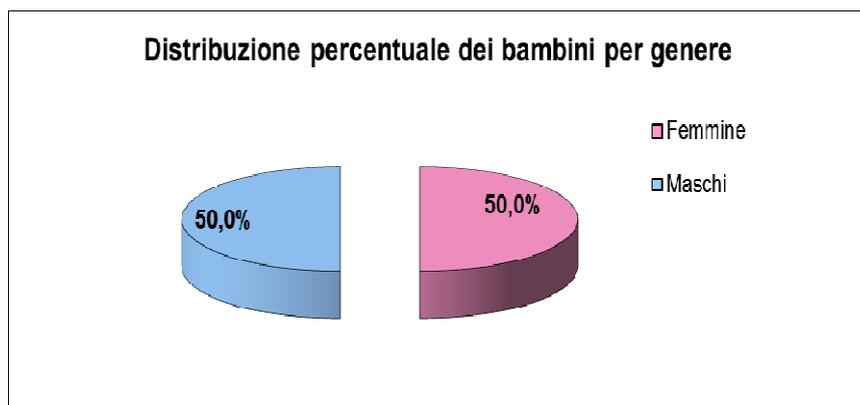
Nella scuola prescelta, il programma curricolare è sviluppato secondo una ripartizione settimanale di trenta ore (cinque ore al giorno, dal lunedì al sabato, dalle 8 alle 13) suddivise fra ventotto ore curriculari e due ore opzionali. Le classi individuate per la ricerca osservativa sono tre: la classe prima, la classe terza e la classe quinta per un totale complessivo di 62 bambini coinvolti.

Figura 69 - Bambini coinvolti nella ricerca suddivisi per classe frequentata



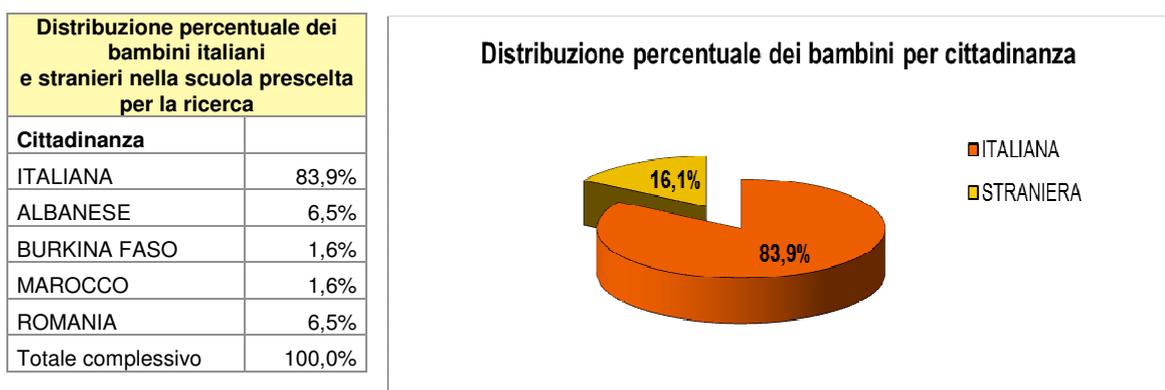
La distribuzione dei bambini, suddivisi per genere, è praticamente equivalente, come evidenziato nelle seguente figura:

Figura 70 - Bambini coinvolti nella ricerca suddivisi per genere



Nelle tre classi coinvolte i bambini con cittadinanza italiana sono 52 mentre i bambini con cittadinanza straniera sono 10. Solo due di loro sono nati all'estero, gli altri 8 bambini sono nati in Italia. Tra i bambini stranieri 9 su 10, in famiglia e con i parenti, parlano solo la lingua straniera di origine.

Figura 71 - Bambini coinvolti nella ricerca suddivisi per cittadinanza



Le tre classi selezionate presentano fra di loro due differenze significative: nel numero di studenti per classe e nella scelta della modalità di insegnamento (a modulo e insegnante prevalente), modalità che influisce sulle dinamiche relazionali fra l'insegnante e i rispettivi studenti.

1. La classe 1^a è formata da 20 bambini di cui 11 femmine e 9 maschi. Non vi è la presenza di bambini certificati. La programmazione curriculare è strutturata secondo il modello delle classi a modulo in cui 3 insegnanti prevalenti (Caterina, Bianca e Tisbe) incaricati dei tre ambiti disciplinari principali: Caterina insegna italiano, religione, arte e immagine e potenziamento italiano (11 ore settimanali); Bianca insegna matematica, scienze ed educazione motoria (9 ore settimanali); infine, Tisbe storia, geografia e musica (6 ore settimanali). La promozione della lettura nella classe prima è effettuata una volta alla settimana nell'ambito di un'ora opzionale in cui un'insegnante "esterna"

della classe terza, Ofelia, curatrice anche del progetto di promozione della lettura a livello di istituto, legge ai bambini a voce alta i libri, fa loro scegliere i libri da portare a casa per la lettura in famiglia, gestisce il prestito e le altre attività collegate alla lettura. La lingua inglese (2 ore a settimana) è insegnata da Porzia, e tecnologia (1 ora la settimana) da Iras. Per quanto osservato, la relazione all'interno del gruppo di insegnanti è buona. La modalità di relazione fra insegnanti e allievi e la partecipazione emotiva degli insegnanti al vissuto dei bambini è parsa connotata da una certa "lontananza". Questo atteggiamento è particolarmente evidente in un'insegnante, Caterina, che talvolta dimostra una sorta di carenza empatica e di "inappetenza" educativa: così è stato già in occasione del primo incontro generale di avvio della ricerca.

Sul tavolo Marnie ha messo molti libri, alcuni bambini li guardano subito, altri lo faranno durante l'incontro. Credo che solo Caterina non ne abbia mai preso uno in mano...

[...] Marnie introduce la ricerca, mostra alcuni albi illustrati per far capire la connessione tra testo e immagini (mostra due libri). Tutti gli insegnanti sono attenti, alcuni prendono appunti (Bianca, capelli ricci castani e occhiali). Ofelia annuisce spesso, è molto coinvolta. Caterina invece ha sempre la stessa espressione impassibile. [...] Marnie cita Bettelheim e non tutti annuiscono. In particolare, Bianca rimane seria, attenta, gli occhiali in punta di naso, scruta la situazione. Caterina sempre impassibile...

(Brani tratti dalle note etnografiche del 17 febbraio 2010)

La maestra Caterina accompagna di sopra i bambini [classe prima], sentiamo che continua a chiedere il silenzio fuori dalla porta, questo dura alcuni minuti poi sentiamo la voce di Ofelia che chiede [di passaggio, vedendoli, immaginiamo noi] dove sono i suoi "fantasmini". Marnie, da una fessura della porta, vede Caterina che fa barriera con le mani per tenere fermi i bambini. Appena i bambini entrano, Caterina si siede per terra fuori dal tappeto, lontano da loro...

(Branco tratto dalle note etnografiche del 3 marzo 2010)

Nel corso della ricerca, le insegnanti (in particolare, Bianca) hanno dimostrato un interesse crescente, un maggiore coinvolgimento e disponibilità nei confronti delle ricercatrici: hanno messo a disposizione frazioni di ora non previste per lasciare il tempo ai bambini di completare il lavoro di analisi degli albi, hanno spostato alcuni

incontri con i genitori per partecipare alla riunione con il gruppo di ricerca e, a chiusura dell'indagine, hanno richiesto alle ricercatrici un incontro supplementare per avviare un confronto anche su alcune complesse dinamiche relazionali che si erano create fra i bambini all'interno della classe prima.

Dico a Porzia che mercoledì 5 maggio c'è l'incontro di chiusura con Marnie, mi dice che, pur avendo già fissato dei colloqui con i genitori, li sposterà perché non vuole perdere l'incontro!!!

(Brano del 27 aprile 2010 tratto dal diario di bordo dell'insegnante Ofelia).

I bambini erano sempre molto contenti quanto ti vedevano o quando sapevano che c'eri. Contenti ma anche un po' agitati e irrequieti. Anche se è stato occupato un po' del mio tempo (cosa non prevista) per tale progetto, ciò non mi è dispiaciuto perché ho potuto osservare gli alunni in situazioni diverse e percepire qualcosa delle vostre attività. Inoltre ho trovato molto interessanti tutte le osservazioni che tu hai fatto sui singoli alunni, ho notato come ricordavi alcune loro caratteristiche e comportamenti. Sono rimasta particolarmente contenta quanto tu ci hai detto cose molto positive nei confronti di qualche alunno che nelle materie "normali" incontra difficoltà.

(Brano tratto dal diario di bordo del 3 maggio 2010 dell'insegnante Bianca).

L'attestazione di fiducia dimostrataci da insegnanti e alunni, sia durante sia a ricerca conclusa, sono la testimonianza dello sviluppo in senso positivo e formativo di alcune dinamiche relazionali instauratesi anche in contesti situazionali che, all'inizio dell'indagine, apparivano difficili o meno fecondi. Si noti tuttavia che, mentre la "lontananza empatica" si è ridotta notevolmente con il passare dei giorni nei confronti di chi scrive, tale percorso di avvicinamento sembra formalmente non essere avvenuto nei confronti dei bambini: nel fare riferimento ai bambini della sua classe, Bianca non ha mai usato un pronome possessivo ma ha scelto, sempre, di riferirsi ad essi solo in modo impersonale.

Figura 72 - Disegni donati dai bambini della classe prima durante il percorso di analisi delle fiabe illustrate



2. La classe 3^a è costituita da un gruppo di 17 bambini di cui 9 femmine e 8 maschi; vi è la presenza di un bambino certificato, seguito sia da un insegnante di sostegno che da un'assistente sociale. Anche per la classe terza la programmazione curriculare è stata costruita sulla base del modello delle classi a modulo in cui 3 insegnanti, Ofelia, Iras e Carmiana, gestiscono a rotazione le aree disciplinari più rilevanti. In questa classe, l'insegnante che si occupa dell'attività di promozione della lettura (la medesima della classe prima), insegna anche italiano, arte e immagine, scienze (12 ore compresa l'ora di promozione alla lettura) e ha avuto spazi curriculari e risorse temporali per discutere e interagire in modo più costruttivo con i bambini rispetto al percorso di ricerca; Iras insegna matematica, educazione motoria e tecnologia (8 ore settimanali); Carmiana segue le discipline di storia, geografia e musica (5 ore settimanali). A queste ore, si aggiungono due ore di inglese affidate all'insegnante Porzia e un'ora di religione (un'insegnante esterna). In questa classe, l'attività di promozione della lettura è ben strutturata in quanto, oltre all'ora di promozione in cui viene gestito anche il prestito dei libri, l'insegnante Ofelia, che è anche referente a livello di istituto delle attività di promozione della lettura, ogni mattina inizia la giornata con 15 minuti di lettura ad alta voce. Il rapporto fra le tre principali insegnanti è sembrato, all'inizio, ottimo ed equilibrato. Tuttavia, la visibilità che Ofelia ha goduto nel suo ruolo di referente interno per la ricerca, sia nei confronti delle ricercatrici sia nei confronti della direzione didattica, ha innescato una serie di meccanismi di resistenza e ritrosia in alcuni colleghi che hanno alterato i consolidati equilibri interni. In questa sede non si ritiene opportuno soffermarsi ulteriormente sullo sviluppo delle dinamiche interne emerse successivamente fra queste tre insegnanti, rimandando il lettore ad alcune considerazioni espresse nel paragrafo 5.4. L'intero percorso osservativo si è svolto durante le ore curriculari messe a disposizione quasi esclusivamente da Ofelia e ciò ha contribuito in modo significativo allo sviluppo della ricerca: si ritiene che la motivazione e l'interesse dell'insegnante abbia "contagiato" anche i bambini della classe terza che si sono dimostrati estremamente attenti e curiosi. Ofelia ha una modalità di interazione con i bambini molto empatica, ricerca spesso il dialogo con i propri studenti anche attraverso la vicinanza fisica (la carezza, la coccola, l'abbraccio),

invitandoli spesso a ritornare con senso critico su quanto hanno visto e discusso durante la ricerca osservativa in biblioteca.

Si parla degli stadi evolutivi dei bambini (6, 8 10 anni) e Marnie cita lo schema di Piaget, trovando Ofelia preparata: essa annuisce e commenta dicendo che i bambini sono anche oltre le età previste. *(Brano tratto dalle note etnografiche del 17 febbraio 2010).*

[Marnie] mostra quindi Cappuccetto verde di Munari, facendolo tenere in mano a Caterina e confrontandolo con il lupo di Negrin. Consiglia la lettura del libro di Munari, *Fantasia*. A parte Ofelia, nessun altro sembra conoscere questo testo. *(Brano tratto dalle note etnografiche del 17 febbraio 2010).*

Mi è piaciuto molto ASCOLTARE ciò che i miei alunni avevano da dire. Lavoriamo troppo poco sulle emozioni e sull'interiorità con i bambini. Bella la possibilità di parlare attraverso le immagini, di dare la parola alle immagini, di usare un mezzo per 'pescare' dentro di me e tirare fuori. *(Brano del 22 febbraio 2010 tratto dal diario di bordo dell'insegnante Ofelia).*

In classe III, dopo l'attività del mattino, Ofelia racconta che [i bambini] erano molto presi dal rappresentare quello che hanno visto, ha fatto loro chiudere gli occhi. Di fronte all'incapacità di esprimere graficamente quello che hanno immaginato – anch'io ho avuto la stessa difficoltà [dichiara Ofelia] – ho suggerito loro di aggiungere parole per spiegare. *(Brano tratto dalle note etnografiche del 3 marzo 2010)*

Alex abbraccia Ofelia che lo accarezza. Ofelia ci racconta poi che [Alex] la stringeva forte e attorcigliava le dita nelle sue calze... *(Brano tratto dalle note etnografiche del 3 marzo 2010)*

Ci fermiamo un po' con Ofelia che racconta della discussione che ha avuto in classe III [dopo l'incontro della mattina con il gruppo di ricerca] a partire dal quadro di Piero della Francesca... ne hanno parlato lungamente e i bambini erano molto coinvolti. Ha anche preparato una fotocopia del quadro che ha poi appeso in classe... *(Brano tratto dalle note etnografiche del 9 marzo 2010)*

Siccome il clima si era fatto più intimo, ho detto ai genitori ciò che penso e cioè che questa esperienza non è stata solo un'esperienza coi/sui libri ma è stata un'esperienza profonda, umana, di condivisione, che ha lasciato nei bimbi molto di più della motivazione alla lettura... quando si condivide qualcosa di profondo, personale, quando si ha uno scambio emotivo con una persona con quella persona ci si lega intimamente ed è per questo che sarà difficile il distacco da Marnie [...]. La mamma di Huck mi dice che è davvero contenta di questa iniziativa, di vedere che degli adulti si occupano e preoccupano dell'interiorità dei nostri bambini, la scuola non può solo occuparsi di programmi e conoscenze...

(Brano del 16 aprile 2010 tratto dal diario di bordo dell'insegnante Ofelia)

Gli stralci di osservazioni sopra riportate, tratteggiano la figura di un'insegnante motivata, competente, attenta non solo ai bisogni intellettivi e alle prestazioni scolastiche, ma anche alla possibilità di lavorare in maniera più feconda a scuola su alcuni aspetti legati all'intelligenza emotiva¹⁸⁹ dei bambini.

3. La classe 5^a è la classe con il numero di bambini più alto: 25 alunni di cui 11 femmine e 14 maschi; vi è la presenza di una bambina certificata seguita da un insegnante di sostegno. A differenza delle altre due classi in cui l'insegnamento di italiano, matematica e area antropologica erano suddivise fra tre insegnanti (le tre aree disciplinari prevalenti), la programmazione didattica della classe quinta è improntata sul modello dell'insegnante prevalente che può disporre di 19 ore di insegnamento a settimana. Cassio ha la gestione completa di due aree disciplinari prevalenti, italiano e matematica, oltre ad arte e immagine, educazione motoria, scienze e due ore opzionali (potenziamento italiano e potenziamento matematica); Carmiana insegna storia, geografia e musica (5 ore settimanali); Iras insegna tecnologia (1 ora settimanale); Caterina insegna religione (1 ora settimanale) e Porzia insegna inglese (3 ore settimanali). L'attività di promozione alla lettura viene realizzata da Cassio attraverso la lettura in classe ad alta voce per circa 15 minuti al giorno. L'intero percorso osservativo si è svolto durante le ore curriculari messe a disposizione quasi

¹⁸⁹ Dai numerosi scambi verbali e dagli incontri di approfondimento con Ofelia, è spesso emerso il suo interesse a coltivare nei bambini anche altre caratteristiche chiave per l'educazione dei ragazzi, l'intelligenza emotiva, appunto, che lo studioso Goleman ha riassunto sinteticamente come la "capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e di sperare", cercando di dimostrare come "le fondamentali competenze emozionali possono invece essere apprese e potenziate nei bambini – sempre che noi adulti ci si prenda il disturbo di insegnar loro come fare". D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Milano, RCS Libri, 1999, pp. 54-55.

esclusivamente da Cassio. Ciononostante, a differenza di quanto si è verificato con l'insegnante Ofelia, questa situazione non ha agevolato lo sviluppo di buone relazioni. Anzi, con il procedere della ricerca si è avvertito un progressivo irrigidimento dell'insegnante nei confronti di chi scrive, sino a giungere ad una sorta di silenziosa e ostinata resistenza rispetto ad alcune richieste avanzate dal gruppo di ricerca. Al di là dell'elevata popolosità della classe, che rende oggettivamente più complessa e articolata la gestione, e degli impegni pregnanti legati alla programmazione curriculare (come, per esempio, la preparazione delle prove Invalsi che richiedono un maggiore impegno da parte dei bambini), si è percepito nell'insegnante Cassio la progressiva manifestazione di una sorta di insofferenza rispetto all'indagine sul campo che ha penalizzato, per certi aspetti, il coinvolgimento dei bambini della classe quinta. Rispetto alle modalità di coinvolgimento e partecipazione degli alunni della classe, Cassio è spesso apparso più interessato alla tipologia e ai contenuti delle risposte fornite dai bambini (esattezza delle risposte), manifestando ansia nei confronti delle "prestazioni" dei bambini. È spesso sembrato non vivere questa esperienza come un'opportunità di arricchimento, di poter osservare da una diversa prospettiva i propri studenti cogliendone aspetti o competenze "altre" che durante la normale programmazione didattica è più raro individuare.

Marnie inizia a leggere il libro, i due bambini più esterni si spintonano ma prestano anche attenzione. Durante la lettura dell'inizio sono sorpresi. Cassio schiocca le dita per richiedere il silenzio e questo ha un effetto immediato. Il maestro mi sembra molto autorevole se non anche autoritario. Appena entrato, mi ha chiesto dove sedersi, voleva rimanere a lato della stanza ma gli ho fatto segno di sedersi in fondo, vicino ai bambini. A un certo punto è uscito e al rientro è rimasto un po' in piedi poi è passato (durante la scelta delle carte) dal lato opposto della stanza e si è seduto vicino agli scaffali. Spesso, alle domande di Marnie, spronava i bambini a rispondere.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 22 febbraio 2010.

Cassio zittisce i chiacchiericci. Marnie parla della distinzione tra fiaba e favola.

Cassio: "La sanno!" E li esorta a dirla.

Watson: "Sulla fiaba..." Cassio: "Nella fiaba!" Ma Watson continua...

Marnie: "La fiaba ha semplicemente l'intento di divertire mentre nella favola..."

Cassio: "C'è, c'è la, la..."

Bambini: "Morale".

Cassio: “Anche le fiabe hanno un metascopo, ci vogliono dire qualcosa...” [...]

Marnie prende il libro [Fiabe di Jacob e Wilhem Grimm, pp. 652], i bambini si spaventano per lo spessore e lei gioca un po' su quanto leggerà. Cassio suggerisce [ai bambini] i titoli delle fiabe dei fratelli Grimm.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 2 marzo 2010)

Cassio mi chiede quali aspettative abbiamo rispetto ai “risultati”. Rispondo che cercheremo di essere il più aperte possibile e libere da schemi perché quello che ci interessa è davvero capire con curiosità cosa accade perché nessuna sperimentazione di questo tipo è stata ancora fatta...

(Brano tratto dalle note etnografiche del 17 febbraio 2010)

Mi viene chiesto solo di ascoltare e di riportare su questo diario le impressioni degli alunni. Sarà l'occasione per valutare il percorso fatto con i ragazzi. Le fiabe sono interessanti, lasciano aperte varie possibilità di analisi. Non so come reagiranno gli alunni. Credo che saranno entusiasti visto che da sempre hanno dimostrato interesse e partecipazione... ma... aspetto!

(Brano scritto “...dopo 1° incontro con le esperte” [N.d.R. incontro del 17 febbraio 2010] tratto dal diario di bordo dell'insegnante Cassio)

Sono preoccupato... mi è stato richiesto di fermarmi per alcune informazioni sugli alunni [N.d.R. incontro dell'8 marzo 2010].. Di ognuno traccio un profilo... non so cosa vogliono sapere!!! L'incontro è andato bene!!!

(Brano “Debriefing” tratto dal diario di bordo dell'insegnante Cassio)

Il maestro Cassio, salutandoci, ci dice: “Speriamo che serva questa ricerca”...

(Brano tratto dalle note etnografiche del 17 marzo 2010).

Devo organizzare il prestito [N.d.R. organizzazione degli orari per l'avvio del prestito delle fiabe illustrate analizzate durante la ricerca], cerco di passare l'informazione e chiedo disponibilità a fermarsi alle ore 13.00 per confrontarsi sugli orari. Carmiana non può, mi dice di decidere io, lei è disponibile ad adeguarsi ai vari orari. Caterina dice che si ferma 10 minuti per scambiarci informazioni sull'organizzazione. Passo in classe da Cassio per chiedergli di fermarsi e mi dice, uscendo dall'aula, che la sua disponibilità è dalle ore 10.00 alle 10.15 di ogni mercoledì perché ha tante cose da fare, progetti, prove Invalsi e non può permettersi

di dare altro tempo per questa cosa. Propongo dalle 10.00 alle 10.30 lasciando disponibile questa fascia oraria per la sua classe. Mi dice che lui non vuole andare oltre le 10.15 perché vuole sia uno scambio veloce senza passaggio di informazioni altrimenti ci impiega un'ora. La cosa mi lascia perplessa ma non commento, dico solo "ne terrò conto nell'organizzazione". 15 minuti : 25 alunni = 0,66 secondi ad alunno...

(Brano del 17 marzo 2010 tratto dal diario di bordo dell'insegnante Ofelia)

I brani sopra riportati sono estratti da tre fonti etnografiche diverse; ciononostante in ciascuna di esse emerge il bisogno, dell'insegnante Cassio di padroneggiare la situazione, di rispondere in maniera adeguata al compito o alle aspettative, secondo modi, spazi e tempi ben delineati. Imporre ai propri ragazzi uno spazio temporale di massimo 15 minuti per il prestito delle fiabe illustrate visionate durante il percorso educativo, spazio tra l'altro non sottratto alle sue lezioni ma al tempo del gioco e del riposo dei ragazzi (la ricreazione) non ha contribuito, in fase di chiusura del percorso, al buon evolversi delle dinamiche osservative in classe quinta.

5.2.3. I materiali

I materiali prodotti e utilizzati nel corso del percorso educativo hanno una duplice natura. Si può indicativamente parlare di *materiali di natura esplorativa* e *materiali di natura rilevativa*, riferendosi con questi due termini alle diverse finalità con cui i materiali sono stati utilizzati anche per la pianificazione della ricerca osservativa.

Nel primo caso, con il termine *materiali di natura esplorativa* si è inteso fare riferimento agli albi e ai libri illustrati, ovvero a quegli "strumenti" che hanno consentito di avvicinare i bambini e di costruire con loro un dialogo attraverso l'esplorazione visiva delle diverse proposte editoriali. Il termine esplorativo ha a che vedere con uno degli obiettivi primari della ricerca, ovvero l'interesse di indagare sul campo, ma con grande attenzione, le modalità attraverso cui i bambini fruiscono del linguaggio iconico nelle opere di letteratura per l'infanzia.

Nel secondo caso, con il termine *materiali di natura rilevativa* si è inteso raggruppare i diversi strumenti utilizzati per raccogliere dati, qualitativi e quantitativi, con il fine di descrivere e interpretare la fase esplorativa sopra descritta: le note etnografiche, le registrazioni audio e video digitali, i diari di bordo, le rilevazioni "post-it" e i questionari "figurativi".

Nei successivi paragrafi si procederà ad una presentazione dettagliata dei diversi strumenti.

5.2.3.1. I materiali di natura esplorativa: gli albi e i libri illustrati

La scelta delle opere di letteratura per l'infanzia è stata oggetto di un prezioso lavoro di indagine e critica letteraria, con l'obiettivo di individuare alcune opere, particolarmente pregnanti o adeguate al lavoro di analisi e confronto artistico-letterario, da sottoporre ai bambini. Inoltre, in tale scelta, si è operato nella consapevolezza di voler offrire al gruppo di bambini osservato un'ampia panoramica del mercato editoriale contemporaneo per ragazzi, con una duplice finalità. Da un lato, promuovere un "incontro ravvicinato" fra i bambini e alcuni "casi" editoriali di assoluta eccellenza che, diversamente, questi piccoli lettori non avrebbero, probabilmente, avuto modo di conoscere. Dall'altro, operare affinché l'intervento educativo fosse coinvolgente e altamente significativo per i bambini oltre che per il ricercatore.

Queste convinzioni hanno spinto chi scrive a prediligere, per il percorso educativo sperimentale, la narrazione fantastica e a scegliere, quale ambito di confronto visivo, la fiaba. I bambini sono naturalmente affascinati dalla fiaba, e lo sono perché, contrariamente a quello che succede per larga parte della produzione letteraria per ragazzi, nella fiaba i bambini hanno accesso anche ai significati più profondi della narrazione, "perché la fiaba, mentre intrattiene il bambino, gli permette di conoscersi, e favorisce lo sviluppo della sua personalità"¹⁹⁰. Sin dalle origini, la fiaba ha offerto al pubblico degli adulti e dei bambini livelli di lettura e di interpretazione diversificati: nel racconto fiabesco classico vi si trova, infatti, da un lato la lettura e l'interpretazione del significato palese del racconto, dall'altro, ciò che forse maggiormente conta, la possibilità di attingere alla lettura e all'interpretazione di un significato velato. In questa ricca e preziosa modalità di trasmissione di messaggi nella narrativa fiabesca, si è ravvisato anche la modalità interpretativa attraverso cui l'autore delle figure sceglie il registro stilistico della sua fabulazione visiva.

La preziosa lezione dello studioso americano Bruno Bettelheim, che curiosamente si era dimostrato ostile all'uso delle figure per illustrare la fiaba, ci ricorda che la narrazione fiabesca ha un potere evocativo speciale sul bambino in quanto

il piacere che proviamo quando ci lasciamo coinvolgere da una fiaba, l'incanto che avvertiamo, proviene non dal significato psicologico di una storia (benché anch'esso abbia il suo peso) ma dalle sue qualità letterarie: dalla fiaba come opera d'arte. La

¹⁹⁰ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, (I edizione 1977), 2005, p. 17.

fiaba non potrebbe esercitare il suo impatto psicologico sul bambino se non fosse in primo luogo e soprattutto un'opera d'arte¹⁹¹.

Chi scrive ritiene che il connubio nato dal dialogo artistico delle immagini con le qualità letterarie della fiaba possa contribuire, significativamente, ad arricchire l'esperienza della lettura e della percezione visiva dei bambini.

Negli ultimi anni, la produzione editoriale contemporanea per ragazzi è significativamente cambiata e numerose opere di letteratura per l'infanzia, come abbiamo avuto modo di analizzare diffusamente nel capitolo secondo o terzo, offrono storie moderne nelle cui trame i bambini possono confrontarsi con i problemi interiori e le questioni cruciali del vivere quotidiano. Ciononostante, si ritengono ancora pregnanti e attuali alcune questioni sollevate da Bettelheim più di trent'anni fa.

La prima questione riguarda una sorta di censura preventiva a testi o immagini che trattano alcuni aspetti della vita interiore dei bambini operata da numerosi editori:

La cultura dominante preferisce fingere, soprattutto quando si tratta di bambini, che il lato oscuro dell'uomo non esista, e professa di credere in un'ottimistica filosofia del miglioramento¹⁹²

Questa considerazione ci ha spinti, ad esempio, a selezionare tra gli albi illustrati anche l'opera *Dentro me* (cfr. par. 5.2.3.1.2.) che affronta il tema del mostro interiore che divora il bambino, personificando il lato oscuro presente nell'individuo sin dall'infanzia.

La seconda profetica considerazione ci ricorda che nella pratica educativa l'*habitus* della lettura può essere incoraggiato solo attraverso trame narrative di qualità dall'alto valore pregnante per i ragazzi:

La stragrande maggioranza del resto della cosiddetta 'letteratura per l'infanzia' cerca di divertire o d'informare, o entrambe le cose. Ma la maggior parte di questi libri sono così superficiali e inconsistenti che non si può cavarne molto di significativo. L'acquisizione di capacità, compresa quella di leggere, perde di valore quando ciò che si è imparato a leggere non aggiunge nulla d'importante alla nostra vita¹⁹³.

¹⁹¹ Ibidem, p. 18.

¹⁹² Ibidem, p. 10.

¹⁹³ Ibidem.

La terza questione riguarda, infine, le modalità attraverso cui vengono esplicitate le cosiddette “attività di promozione alla lettura”. Si tratta di una questione spinosa su cui, da tempo, gli esperti si dibattono ma che è ancora di grande attualità:

Quando le fiabe vengono raccontate ai bambini a scuola o nei centri di lettura, essi sembrano affascinati. Spesso, però, ai bambini non viene data la possibilità di meditarvi sopra o di reagire in altro modo, o la loro attenzione viene dirottata subito verso un'altra attività, oppure si sentono raccontare una storia di diverso tipo, che diluisce o distrugge l'impressione che era stata creata da quella precedente. Se si parla coi bambini dopo un'esperienza del genere, è come se la storia non gli fosse stata raccontata, a giudicare dai benefici che gli ha apportato. Ma quando il narratore gli dà il tempo per riflettere sulla storia, per immergersi nell'atmosfera da essa creata in loro, e quando sono incoraggiati a parlarne, una successiva conversazione rivela che la storia ha molto da offrire emotivamente e intellettualmente, almeno per alcuni bambini¹⁹⁴.

Nella predisposizione del percorso educativo, si è cercato di tenere ben in evidenza tali questioni: la preferenza accordata a talune fiabe illustrate è andata proprio incontro all'esigenza, ad esempio, di promuovere nel gruppo insegnanti coinvolto nella ricerca un possibile buon esempio di prassi educativa, aperta e dialogante rispetto alla migliore produzione editoriale contemporanea. Anche la decisione di includere nella lista delle opere della ricerca libri illustrati in lingua inglese e francese, è stata motivata dalla medesima consapevolezza: un invito implicito rivolto alle insegnanti a lasciarsi “contagiare” dal diverso, dallo sconosciuto, dall'esigenza di sperimentare anche “l'altrove”.

5.2.3.1.1. Gli albi e i libri illustrati selezionati: criteri e categorie

Nella selezione dei libri illustrati da utilizzare nell'osservazione partecipante, sono stati presi in considerazione tre fattori.

In primo luogo, si è operato affinché fosse presentata a ragazzi e insegnanti una selezione di testi che potesse testimoniare la ricca e diversificata produzione editoriale contemporanea: l'obiettivo era di promuovere nei ragazzi una maggiore consapevolezza rispetto alla ricchezza delle proposte editoriali a loro dedicate.

In secondo luogo, si è voluto operare affinché le opere selezionate fossero equamente distribuite fra diverse categorie iconiche, nella convinzione che, per la formazione delle loro

¹⁹⁴ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, (I edizione 1977), 2005, p. 61.

competenze visive, i bambini abbiano bisogno di entrare in contatto sia con il linguaggio realista sia con quello simbolico. Lo stesso bambino, infatti, a seconda dei momenti e/o dei bisogni di una determinata fase del proprio sviluppo, può sentire la necessità di visionare libri molto diversi fra loro, transitando da un linguaggio artistico all'altro.

Infine, il terzo elemento che ha guidato chi scrive nella selezione delle opere è stata la qualità editoriale: gli albi e i libri illustrati proposti sono stati oggetto di positive recensioni in riviste specializzate, fanno parte di collane di consolidate realtà editoriali o hanno ricevuto prestigiosi premi o riconoscimenti letterari.

Il percorso educativo di promozione alla lettura e di alfabetizzazione critico-visiva è stato strutturato in diverse fasi in modo da osservare e interpretare le modalità di interazione e le preferenze estetico-visive dei bambini rispetto alle ventuno versioni illustrate di fiabe classiche presentate: sette versioni di Cappuccetto rosso, sette di Hansel e Gretel, sette di Barbablù. Il percorso è stato progettato per offrire ai bambini un cammino di “maturazione visiva” costruito secondo un *continuum* che parte da una versione illustrata della fiaba, figurativa e molto semplice e giunge a una versione illustrata complessa e altamente metaforica.

Le ventuno proposte editoriali sono state raggruppate sulla base della diversità del linguaggio iconico utilizzato. Sulla base della letteratura critica presentata nel capitolo secondo e alla luce delle categorizzazioni individuate e analizzate (cfr. par. 2.3) per la costruzione di una grammatica visiva dell'albo e del libro illustrato, si è proceduto a individuare la categoria iconica ritenuta più idonea a rappresentare il linguaggio di ogni versione illustrata sulla base delle seguenti polarizzazioni:

Categoria iconica “speculare”: in questa categoria sono state inserite fiabe illustrate nel cui impianto vige il primato del testo sull'illustrazione e in cui le immagini hanno una funzione di rispecchiamento del testo, di “decoro”, di supporto o di amplificazione del testo narrativo. Non è presente una lettura iconica parallela del testo: il segno grafico è utilizzato figurativamente o, al più, ironicamente ma sempre con l'intento di creare un sentimento di empatia e simpatia nel bambino. La ricerca stilistica dell'illustrazione è equilibrata, armonica, non è soggetta a cambi narrativi repentini o imprevedibili, il ritmo delle sequenze e l'atmosfera narrativa non creano apprensioni o tensioni emotive: il lettore è rassicurato circa il lieto fine o, comunque, la prevedibilità di un finale positivo che non lascia dubbi né solleva interrogativi.

Categoria iconica “asimmetrica”: in questa categoria sono state raggruppate le fiabe illustrate le cui immagini non hanno esclusivamente una funzione di decoro o di supporto al testo, ma offrono una narrazione visiva parallela che racconta “altro” (i silenzi, le lacune, le reticenze della parte letteraria) e va oltre il semplice esplicitato del testo. Attraverso l'uso di codici grafici e artistici inusitati, la sperimentazione di prospettive e composizioni originali, l'uso

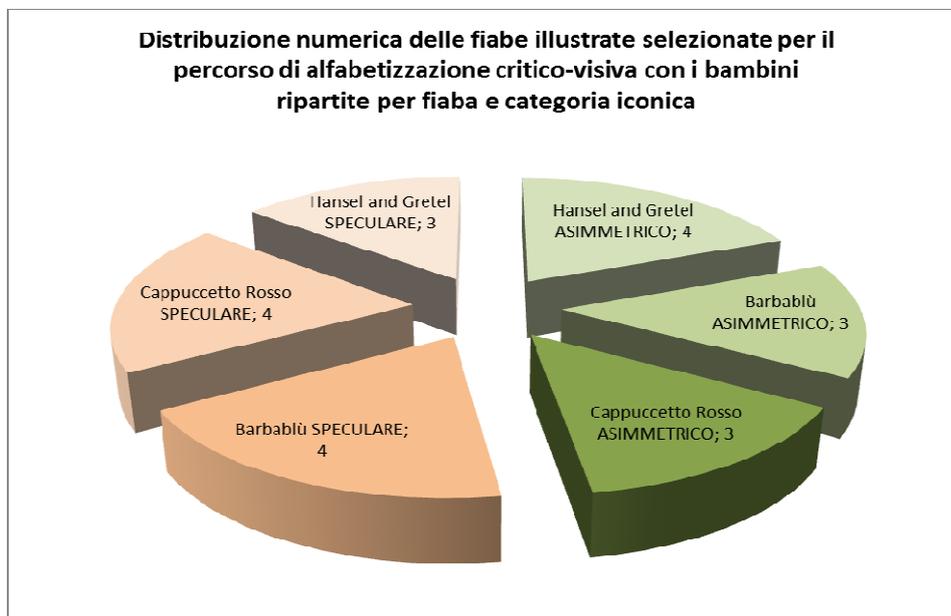
sapiente di simbolismi iconici, il gioco dinamico e intrigante che ruota intorno alla gravidanza visiva di personaggi e oggetti, l'autore della narrazione visiva crea un universo visivo che dovrebbe sollecitare nel bambino stupore, curiosità, interesse e una forte tensione emotiva. La somma di questi elementi che dialogano incessantemente con il testo, dilatano le possibilità interpretative della storia rivolgendosi in maniera non univoca ai diversi lettori.

Si tiene a precisare che, in questa fase, non è stato attribuito alcun giudizio di merito o valore artistico alle categorie iconiche. Inoltre, la scelta delle diverse versioni illustrate è stata fatta avendo cura di mantenere un'equilibrata rappresentatività fra le due categorie iconiche: dieci fiabe illustrate sono state attribuite alla categoria asimmetrica e undici sono state inserite nella categoria speculare, secondo la ripartizione qui di seguito evidenziata.

Figura 73 - Le fiabe illustrate utilizzate nel percorso educativo suddivise per categoria iconica

Fiaba illustrata	Categoria iconica	Opere selezionate
Hansel and Gretel	ASIMMETRICA	4
Barbablù	ASIMMETRICA	3
Cappuccetto rosso	ASIMMETRICA	3
Barbablù	SPECULARE	4
Cappuccetto rosso	SPECULARE	4
Hansel and Gretel	SPECULARE	3

Figura 74 - Ripartizione delle fiabe illustrate per categoria iconica



Trattandosi, inoltre, di un prodotto editoriale in cui i due codici comunicativi (testo e immagini) sono entrambi rilevanti anche se non indisciungibili come per gli albi illustrati, si è ritenuto importante condurre un'attività di riflessione, non strutturata, con i bambini sul codice verbale (testo). Tale analisi si è sviluppata secondo un rapporto di interazione fra testo e immagine sulla base delle seguenti categorie:

Figura 75 - Rappresentazione delle categorie verbale-iconiche utilizzate per l'analisi quantitativa delle preferenze espresse dai bambini

DESCRIZIONE	Linguaggio iconico SPECULARE (FIGURATIVO, referenziale, ridondante)	Linguaggio iconico ASIMMETRICO (INTERPRETATIVO, simbolico, metaforico)
<i>ORIGINALE - Fiaba originale o che ha mantenuto fedelmente l'impianto classico della narrazione</i>	ORIGINALE_FIGURATIVO	ORIGINALE_INTERPRETATIVO
<i>RISCRITTURA - Fiaba riscritta con aderenza all'originale</i>	RISCRITTURA_FIGURATIVO	RISCRITTURA_INTERPRETATIVO
<i>REINTERPRETAZIONE - Fiaba reinterpretata con significative modifiche rispetto all'originale</i>	REINTERPRETAZIONE_FIGURATIVO	REINTERPRETAZIONE_INTERPRETATIVO

Tale analisi, tuttavia, non ha rappresentato il fulcro del presente lavoro di ricerca, bensì un momento di sperimentazione da approfondire in una successiva fase di sviluppo del progetto di ricerca.

Prima di passare in rassegna gli albi e i libri illustrati selezionati, sembra qui utile richiamare una tabella riassuntiva, in cui sono evidenziate le modalità di categorizzazione di ciascuna opera. Tali categorizzazioni sono state utilizzate per le successive operazioni di analisi di dati (cfr. paragrafo 6.2.1.)

Figura 76 - Le fiabe illustrate selezionate per la ricerca osservativa

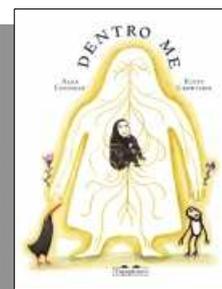
AUTORE	ILLUSTRATORE	TITOLO	CODIFICAZIONE	CATEGORIA VERBALE ICONICA	CATEGORIA ICONICA	EDITORE	ANNO
Fratelli Grimm	Pablo Auladell	La casetta di cioccolato	A.AULADELL	RISC_INT	ASIMMETRICO	Kalandraka	2008
Anthony Browne	Anthony Browne	Hansel and Gretel	A.BROWNE	RISC_INT	ASIMMETRICO	Walker books	1981, 2003
Roberto Piumini	Anna Laura Cantone	Hansel and Gretel	A.CANTONE	RISC_FIG	SPECULARE	Edizioni EL	2005
Fratelli Grimm	Susanne Janssen	Hansel and Gretel	A.JANSSEN	ORIG_INT	ASIMMETRICO	Editions Etre	2007
Fratelli Grimm	Lorenzo Mattotti	Hansel and Gretel	A.MATTOTTI	ORIG_INT	ASIMMETRICO	Orecchio Acerbo	2009
Fratelli Grimm	Giulia Orecchia	Hansel and Gretel	A.ORECCHIA	RISC_FIG	SPECULARE	Fabbri/Rcs	2005
Rika Lesser	Paul Zelinsky	Hansel and Gretel	A.ZELINSKY	RISC_FIG	SPECULARE	Puffin books	1984, 1999

5.2.3.1.2. Gli albi e i libri illustrati selezionati: le ragioni di una scelta

La scelta degli albi illustrati da utilizzare all'inizio del percorso educativo è stata effettuata con l'obiettivo di introdurre i bambini nel variegato mondo del mercato editoriale contemporaneo per ragazzi, avvicinandoli sin da subito a un linguaggio iconografico originale e ai più sconosciuto. Gli albi sono stati oggetto di lettura ad alta voce e di successiva analisi: i bambini sono stati sollecitati a soffermarsi sulla narrazione iconica e sulle modalità di interazione testo/immagine.

Di seguito, passiamo in rassegna gli albi esaminati:

- Leo Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Babalibri, 2006 (pagine 44, formato cm 21x21). L'opera più famosa di Lionni, apparsa negli USA nel 1959, è stata pubblicata per la prima volta in Italia nel 1967 da Emme Edizioni, storica casa editrice diretta da Rosellina Archinto. L'albo racconta la storia di un'amicizia. Poche parole essenziali e l'esordio di una tipologia di illustrazioni inedite che ha rivoluzionato il mondo degli albi illustrati: l'astrattismo.
- Alex Cousseau, Kitty Crowther¹⁹⁵, *Dentro me*, Milano, Topipittori, 2007 (pagine 48, formato cm 17x22). Albo illustrato alquanto



¹⁹⁵ Kitty Crowther è illustratrice e autrice di opere di letteratura per l'infanzia. Di origini belghe. La sua cifra stilistica si caratterizza per una estrema vicinanza all'arte povera, all'essenziale, quasi minimalista. I suoi libri sono stati pubblicati in numerosi paesi del mondo. Crowther è stata insignita del prestigioso premio internazionale di letteratura per l'infanzia *Memorial Award*. Istituito nel 2002, il premio è conferito dal governo svedese e rappresenta un prestigioso riconoscimento in ambito internazionale accanto al premio *Hans Christian Andersen* dell'*IBBY International Board on Books for Young People*.

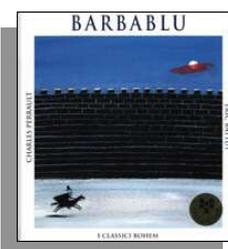
complesso sia per trama narrativa che per scelta iconografica. Le immagini, infatti, hanno sollevato non poche resistenze fra gli insegnanti durante la lettura e la successiva discussione con i bambini. È la storia di una bambina (ma molti alunni vi hanno visto un maschio) che compie un viaggio dentro di sé per confrontarsi con un gigantesco orco che le somiglia ma che le impedisce di essere realmente consapevole del proprio sé e delle proprie scelte. L'albo affronta il tema delle emozioni, dell'identità, della scelta, del libero arbitrio.

L'avvio del percorso educativo con la presentazione di questi primi due albi illustrati è stata funzionale al successivo lavoro di analisi critica sulle fiabe illustrate: essi, infatti, hanno indotto i bambini a confrontarsi, sin dall'avvio della sperimentazione, con linguaggi iconici assai lontani dal loro immaginario visivo quotidiano; inoltre questi albi, assimilabili alla categoria degli albi illustrati "asimmetrici", hanno consentito di affrontare il nodo cruciale dell'indagine osservativa sfruttando la loro intrinseca potenzialità di sollecitare nei bambini un coinvolgimento emotivo e di sviluppare una capacità di riflessione critica attraverso l'analisi e la ricostruzione semantica delle sequenze della storia.

Per quanto riguarda le fiabe illustrate, esse sono state selezionate sulla base sia della loro qualità artistico-letteraria sia della rappresentatività del linguaggio iconico.

Per il linguaggio iconico speculare, la scelta è caduta sulle undici opere qui di seguito presentate:

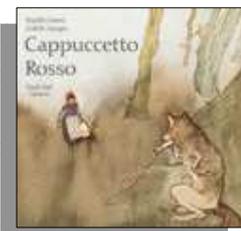
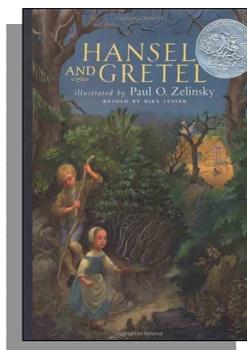
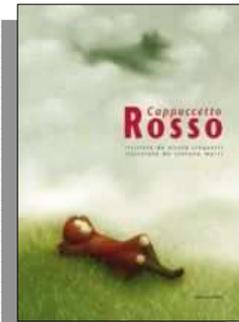
- Charles Perrault, Eric Battut, *Barbablù*, Trieste, Bohem Press, 2001 (pagine 36, formato cm 26x26). Per questa opera, Eric Battut, pluripremiato illustratore e autore francese con oltre 50 titoli al suo attivo, ha vinto nel 2001 il "Grand Prix" alla Biennale di illustrazione di Bratislava per aver saputo coniugare la fiaba classica di Perrault con un linguaggio iconico, originale e moderno, emotivamente pregnante.



- Charles Perrault, Jean Claverie, *Barbablù*, San Dorligo della Valle (Trieste), Emme Edizioni, 1995 (pagine 56, formato cm 11x18). Jean Claverie è un illustratore e autore francese molto apprezzato in patria. Ha ricevuto numerosi premi nazionali e internazionali. Presta particolare cura alla complementarità del rapporto testo e immagine attraverso un uso sapiente degli acquarelli, dei pastelli e della grafite. L'opera è recensita dal database *Liberdatabase*, il cui gruppo di esperti le ha assegnato quattro stellette, la massima valutazione.



- Nicola Cinquetti, Stefano Morri, *Cappuccetto rosso*, Milano, Edizioni Arka, 2006 (pagine 28, formato cm 22x32). L'italiano Nicola Cinquetti è un interessante autore per ragazzi, particolarmente abile nella riscrittura di fiabe. Le tavole che accompagnano il testo, firmate da Stefano Morri, sono particolarmente evocative. La casa editrice Arka, che vanta una consolidata tradizione nella pubblicazione di opere di elevata qualità, ha inserito questo Cappuccetto rosso nella prestigiosa collana "Perle classiche".
-
- Rika Lesser, Paul Zelinsky¹⁹⁶, *Hansel and Gretel*¹⁹⁷, New York, Puffin books, 1999 (I edizione 1984, lingua inglese, pagine 40, formato cm 20,5x28,5). Paul Zelinsky è uno fra i più apprezzati illustratori e autori statunitensi¹⁹⁸. Per la progettazione iconografica di questa opera, Zelinsky si è esplicitamente rifatto alla pittura rinascimentale italiana¹⁹⁹. Nel 1985 il libro, oltre alle numerose menzioni ricevute, è stato selezionato dalla Caldecott Honor Book e dalla Biennale internazionale di illustrazione di Bratislava.
- Wilhelm e Jakob Grimm, Lisbeth Zwerger, *Cappuccetto rosso*, Milano, Nord-Sud Edizioni, 2003 (I edizione 1983, pagine 28, formato cm 24x22). Lisbeth Zwerger, illustratrice austriaca vincitrice nel 1990 del premio Hans Christian Andersen dell'IBBY - International Board on Books for Young People, ha instaurato da lungo tempo un rapporto privilegiato con l'universo del fiabesco;



¹⁹⁶ In Italia, è stato pubblicato solo un libro illustrato da Zelinsky. Si tratta di Wilhelm e Jacob Grimm, Paul O. Zelinsky, *Tremotino*, Milano, Mondadori, 1987.

¹⁹⁷ La nota studiosa Barbara Kiefer, Charlotte S. Huck Professor of Children's Literature presso The Ohio State University (USA) che in numerosi saggi ha trattato il rapporto fra arte, dimensione estetica e picturebook, ha citato significativamente questo libro in un suo Conference Paper presentato presso Allerton Park Institute nei giorni 25-27 ottobre 1992: B. Kiefer, *Visual criticism and children's literature*, in B. Hearne, R. Sutton, *Evaluating Children's Books: a Critical Look. Aesthetic, Social and Political Aspects of Analyzing and Using Children's Books*, Champaign (USA), in "Allerton Park Institute Proceedings", n. 34, 1993, pp. 73-91.

¹⁹⁸ Una descrizione puntuale del profilo di questo illustratore e della sua modalità di costruire originali universi iconici e immaginativi è stata efficacemente presentata da Dilys Evans, *Show & Tell. Exploring the fine art of children's book illustration*, San Francisco, Chronicle Books, 2008.

¹⁹⁹ All'interno del saggio della Evans, Zelinsky precisa: "At first I thought that I would like my pictures to look something like a Dutch genre painting of perhaps Van Ostade, or then again maybe Bruegel. Finally I decided to replicate a Renaissance style of painting and it felt right to me". D. Evans, *Show & Tell. Exploring the fine art of children's book illustration*, op. cit., p. 50.

lo stile personale e riconoscibile²⁰⁰ ne fanno una tra le interpreti contemporanee più apprezzate, come ha avuto modo di rilevare anche lo studioso Antonio Faeti in un saggio in cui dichiara:

La fiaba romantica si è offerta alla rilettura iconica di innumerevoli illustratori. In molti di essi ha giustamente prevalso il desiderio di commento aggressivo, teso a evidenziare come certe interne risonanze di quel particolare fiabesco potessero conservarsi anche entro i confini dei codici stilistici più vari e più lontani dal gusto grafico dominante nell'epoca di Von Arnim o i Grimm oppure Nodier scandivano le componenti del fiabesco romantico. Lisbeth Zwerger torna invece, risolutamente, alle origini, e ritrova un colloquio tra testo e figura in cui si sente la piena adesione a quel mondo di finzioni, così come esso poté presentarsi agli spettatori e ai lettori che di esso furono contemporanei [...]. Le innumerevoli cappe di camino, gli angoli dei focolari, i ripostigli, i bordi delle alcove e gli altri luoghi che assegnano quasi una residenza obbligata al fluire del fiabesco romantico, sembrano avere offerto a queste tavole, un'imprecindibile tonalità complessiva, una qualità totale della luce che vela e sottolinea in base a un'impronta riassuntiva. L'anima romantica, del resto, scopre nel sogno un ambito narrativo, e questi ritrovati crepuscoli alludono anche ai tempi in cui inizia, davvero, la narrazione²⁰¹.

Accanto alle opere singole, si è voluto inserire anche alcune proposte editoriali tratte dalle collane dedicate alle fiabe classiche di due editori italiani particolarmente significativi, sia per storia editoriale che per dimensione imprenditoriale, ovvero il gruppo RCS/Fabbri Ragazzi e il gruppo Einaudi Ragazzi/Emme/EL Edizioni.

Le tre fiabe selezionate dalla collana "C'era una fiaba..." di Edizioni EL sono state riscritte dal celeberrimo autore italiano Roberto Piumini, noto al grande pubblico per la pregevole cura linguistica, e illustrate rispettivamente da Alessandro Sanna (*Cappuccetto rosso*, pagine 28, formato cm 21,5x21,5), Anna Laura Cantone (*Hansel e Gretel*, pagine 28, formato cm 21,5x21,5) e Altan (*Barbablù*, pagine 30, formato cm 21,5x21,5), tre artisti dal

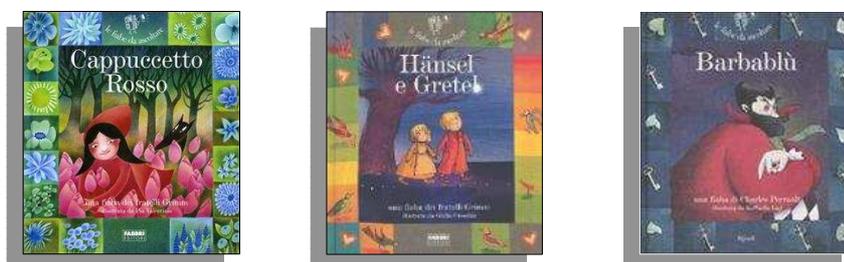
²⁰⁰ Lo studioso Antonio Faeti delinea con perspicacia tale rapporto: "Lisbeth Zwerger intrattiene soprattutto un dialogo, con gli autori e con le opere che intende illustrare [...]. La Zwerger accarezza le narrazioni con la leggera grazia allusiva del proprio stile e non sovrasta i temi di cui si occupa perché è, appunto, interessata al dialogo. La sua esperienza assomiglia molto a quella di una lettrice che abbia particolarmente cari certi autori o certi spazi narrativi, e ad essi riconduca ogni esperienza, ogni sollecitazione, ogni creazione". Antonio Faeti, *Sussurri acquarellati*, Grazia Gotti, Tiziana Roversi, Silvana Sola, Giampaola Tartarini (a cura di), *Gli acquarelli di Lisbeth Zwerger*, Bologna, Giannino Stoppani Edizioni, 1990, p. IX.

²⁰¹ Antonio Faeti, *Sussurri acquarellati*, Grazia Gotti, Tiziana Roversi, Silvana Sola, Giampaola Tartarini (a cura di), *Gli acquarelli di Lisbeth Zwerger*, op. cit., p. XVI.

segno riconoscibile e molto apprezzati. Le fiabe sono state progettate per la fascia di lettori 4-7 anni.



Dell'editore RCS/Fabbri Editori, si sono selezionate tre fiabe della collana "Le grandi fiabe" con testi riscritti da Paola Parazzoli e tavole di Pia Valentinis (*Cappuccetto rosso*, pagine 44, formato cm 22,5x24,5 con cd-rom), Giulia Orecchia (*Hansel e Gretel*, pagine 44, formato cm 22,5x24,5 con cd-rom) e Raffaella Ligi (*Barbablù*, pagine 44, formato cm 22,5x24,5 con cd-rom), affermate illustratrici (in particolare modo le prime due) del panorama nazionale. Le fiabe sono state progettate per un pubblico destinatario di 4-7 anni.



La scelta di includere opere di letteratura giovanile di una medesima collana è stata motivata dalla possibilità di poter cogliere, alla luce delle rilevazioni fatte con i bambini, eventuali analogie o similitudini nelle diverse scelte a seconda, ad esempio, dell'età dei bambini.

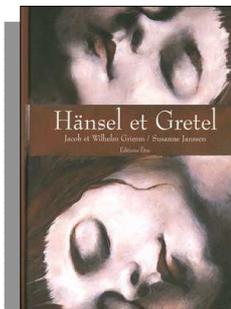
Con riferimento alla categoria iconica "asimmetrica", sono state individuate le seguenti fiabe illustrate:

- Wilhelm e Jakob Grimm, Pablo Auladell, *La casetta di cioccolato*, Firenze, Kalandraka, 2008 (pagine 44, formato cm 23,5x23). Il libro illustrato dallo spagnolo Pablo Auladell, noto anche come fumettista, si caratterizza per la presenza di tavole oniriche con cromatismi inusuali e riferimenti surrealisti complessi. Il libro è



stato scelto proprio per offrire ai bambini la possibilità di incontrare un segno visivo inconsueto, lontano dall'interpretazione fiabesca classica.

- Jacob e Wilhelm Grimm, Susanne Janssen, *Hänsel et Gretel*, Paris, Éditions Être, 2007 (pagine 62, formato cm 22x34,5). Illustrato da Susanne Janssen e disponibile solo in lingua francese (l'edizione scelta per la ricerca) e tedesca, questo libro ha vinto nel 2008 il Deutscher Jugendliteraturpreis, prestigioso premio tedesco di letteratura giovanile. La Janssen è una tra le illustratrici più originali e anticonformiste del panorama internazionale dell'illustrazione per l'infanzia. I suoi lavori²⁰², che reinterpretano in chiave metaforica i passaggi narrativi della fiaba dei Grimm, si distinguono per un uso audace della prospettiva, per i colti riferimenti iconografici e per una sapienza compositiva che genera nel lettore una forte tensione emotiva.
- Jacob e Wilhelm Grimm, Lorenzo Mattotti, *Hänsel e Gretel*, Roma, Orecchio Acerbo, 2009 (pagine 48, formato cm 24,5x33,5). La fiaba illustrata da Lorenzo Mattotti, celebrato illustratore e fumettista internazionale, è corredata da suggestive tavole in bianco e nero. Le inquietanti pennellate a china restituiscono al giovane lettore l'angoscia e la paura vissuta dai due fratelli abbandonati nel bosco. Nel 2010, il libro si è aggiudicato il premio Andersen – Il mondo dell'Infanzia per la categoria “Miglior albo illustrato”²⁰³.
- Chiara Carrer, *Barba-blu*, Roma, Donzelli Editore, 2007 (pagine 26, formato cm 18x31). L'albo illustrato dall'italiana Chiara Carrer, nota e affermata a livello internazionale, offre

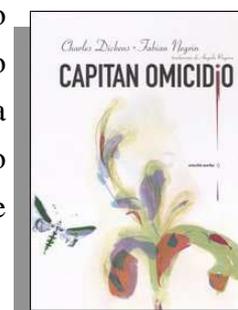


²⁰² L'illustratrice Anna Castagnoli è uno degli esperti che ha partecipato all'indagine con la tecnica Delphi descritta nel capitolo quarto. In una sua risposta al questionario, essa si sofferma sul libro della Janssen: “Il libro è un esempio dei livelli di possibilità espressiva e interpretativa che può raggiungere l'illustrazione di un testo classico. La Janssen ha scavato nel suo inconscio e ha raggiunto i centri nevralgici che la fiaba aveva stimolato in lei quando era bambina. Se, come sostiene Bettelheim, le fiabe conservano nel loro nucleo tematiche e paure dell'inconscio collettivo, la Janssen è riuscita a tradurre questo contenuto, dando una versione iconografica della fiaba di Hansel e Gretel che non trova precedenti in tutta la storia dell'illustrazione. L'uso della composizione, della tecnica usata, è un omaggio all'arte del Quattrocento italiano fino a quella digitale contemporanea”. L'analisi di Anna Castagnoli riprende un suo articolo pubblicato sul numero 246 della rivista “La revue des livres pour enfants”. L'articolo è consultabile solo sul sito Internet de La Joie par les livres all'indirizzo: http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/integration/JOIE/statique/pages/06_revues_en_ligne/061_rlpe/246-art.htm (data ultima consultazione: 1° dicembre 2010).

²⁰³ La motivazione che ha giustificato l'assegnazione del premio Andersen – Il mondo dell'infanzia al libro di Mattotti è la seguente: “Per essere un albo illustrato veramente ‘per tutti’, di splendida, originalissima e vigorosa fattura. Per la capacità di ritornare al fondo antico e tragico delle fiabe, alle loro remote origini di ‘catalogo dei destini’. Per le continue emozioni e sorprese che ci colgono nell'inesauribile gioco del guardare le figure”. La motivazione è tratta dal sito ufficiale del premio: <http://www.premioandersen.it/vincitori.html> (data ultima consultazione: 18 novembre 2010).

una modalità di lettura e interpretazione della storia alquanto singolare. Il breve testo è costruito secondo una rigorosa sinossi giornalistica di cronaca nera. Le illustrazioni, invase da cupe campiture di blu e nero e pervase da riferimenti iconografici cubisti, raccontano le vicissitudini di tre sorelle e del loro incontro con Barbablù. La riscrittura della Carrer attinge da due fonti: la fiaba classica di Charles Perrault e quella meno conosciuta dei Grimm intitolata *L'uccello strano*. Il libro è stato scelto per le immagini, forti ed emotivamente pregnanti, per i colti riferimenti iconografici e per l'originale proposta di riscrittura del testo. L'albo è stato oggetto di un'approfondita relazione orale su alcuni aspetti della comunicazione visiva nell'ambito di un recente convegno patavino²⁰⁴.

- Nicola Cinquetti, Alessandra Cimatoribus, *Barbablù*, Edizioni Arka, 2009 (pagine 28, formato cm 22,5x31,5). Nicola Cinquetti dimostra un'ottima abilità nella riscrittura delle fiabe. Questa sua versione di Barbablù²⁰⁵ è accompagnata dalle tavole suggestive e surrealiste di Alessandra Cimatoribus che invita il lettore a cogliere, di pagina in pagina, alcuni messaggi visivi impliciti. L'opera, inserita nella collana "Perle classiche" è stata recensita dagli esperti di *Liberdatabase* che gli hanno attribuito quattro stellette, cioè la massima valutazione.
- Charles Dickens, Fabian Negrin, *Capitan omicidio*, Roma, Orecchio Acerbo, 2006 (pagine 28, formato cm 24x32). Il grande albo illustrato inserito dall'editore nella collana "Lampi", si colloca nell'area tematica delle storie visionarie e dell'assurdo. Il libro racconta la storia di un inedito Barbablù, nella straordinaria versione di Dickens. La casa editrice lo presenta come



un capolavoro dell'humor nero che fonde magistralmente ironia e grottesco. Sognanti e poetiche, le immagini di Fabian Negrin proiettano il racconto in una

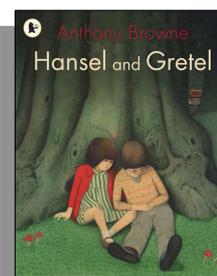
²⁰⁴ La relazione ha evidenziato, tra gli altri, alcuni aspetti critico-visivi particolarmente pregnanti dal punto di vista della comunicazione visiva e dell'interazione con il lettore. D. Lombello, M. Campagnaro, *Storie di donne scritte da donne. La proposta iconica di Chiara Carrer*, presentazione orale tenutasi il 13 novembre 2010 nell'ambito del convegno *Le graphie della cicogna. La scrittura delle donne come ri-velazione*, Padova, Palazzo del Bo, Archivio antico, 11-13 novembre 2010.

²⁰⁵ Si segnala una vistosa incongruenza sul frontespizio del libro da parte dell'editore che ha erroneamente citato, quale fonte utilizzata per la riscrittura della storia, la fiaba dei Fratelli Grimm. In realtà, la fonte corretta da citare per assonanza della sequenza narrativa è quella di Barbablù di Charles Perrault.

dimensione dove tutto è possibile. Un libro pirotecnico che lascia col fiato sospeso²⁰⁶.

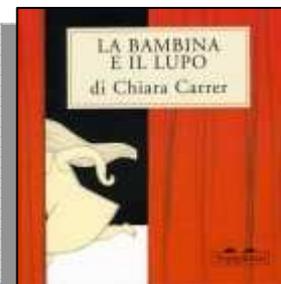
Oltre all'audace registro stilistico scelto dall'illustratore, il libro è stato "provocatoriamente" incluso nella presente indagine in quanto riporta, in quarta di copertina, l'età dei bambini a cui è consigliata la lettura (dai sei anni in su) mentre il gruppo di lavoro di *Liberdatabase* (che gli ha attribuito ben 4 stellette) lo ritiene adatto alla fascia d'età compresa fra i dieci e i 13 anni.

- Anthony Browne, *Hansel and Gretel*, London, Walker books, 2003 (I edizione 1981, pagine 32, formato cm 20x25). Questa opera di Anthony Browne, celeberrimo illustratore inglese, vincitore nel 2000 del premio IBBY Hans Christian Andersen e **attuale** Children's Laureate 2009-2001 in Gran Bretagna, è stata accolta in maniera molto positiva dagli studiosi che gli hanno dedicato numerosi saggi di approfondimento²⁰⁷. Il libro si contraddistingue per un uso sapiente e intrigante di metafore e simbolismi (ambientato in un contesto culturale contemporaneo, il racconto è disseminato di uccelli, sbarre, gabbie e di oggetti familiari ai bambini collocati in luoghi inaspettati) e per la capacità di indurre i bambini a riflettere con maggiore acutezza sulla natura delle relazioni umane, come ben evidenziato dalla studiosa inglese Judith Graham:



Anthony Browne is doing something very special in British classrooms. His characteristic placing of familiar objects in unexpected places lures children into his books and there, as well as laughing, they are able to make discoveries about the nature of society, human relationship, the human spirit and moral values²⁰⁸.

- Chiara Carrer, *La bambina e il lupo*, Milano, Topipittori, 2005 (pagine 28, formato cm 20,5x20,5). La versione di Chiara Carrer si ispira a *La petite fille et le loup* tratta da *Contes du Niveranis e du Morvan*. La narrazione visiva è giocata su



²⁰⁶ Citazione tratta dal sito Internet

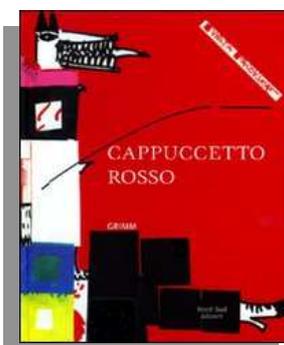
http://www.orecchioacerbo.com/editore/index.php?option=com_oa&vista=catalogo&i
consultazione: 3 novembre 2010.

²⁰⁷ Per ulteriori approfondimenti, si citano le seguenti pubblicazioni: J. Doonan, *Talking Pictures: A New Look at Hansel and Gretel*, in "Signal", 42, 1983, pp. 123-31; P. Baddeley, C. Eddershaw, *Not So Simple Picture Books: Developing Responses to Literature with 4-12 Year Olds*, Staffordshire, Trentham Books, 1994; L.R. Sipe, *Picturebooks as Aesthetic Objects*, in "Literacy Teaching and Learning", vol. 6, 1, 2001, pp. 23-42.

²⁰⁸ J. Graham, *Pictures on the Page*, Sheffield, Nate Publications, 1990, p. 102.

quattro colori (bianco, rosso, nero e un tenue *beige*) che valorizzano l'equilibrio fra la tensione emotiva e il rigore grafico. L'albo rivisita in chiave moderna la fiaba classica di Cappuccetto rosso con un finale liberatorio che riserva ai bambini una piacevole scoperta. Come per il già citato *Barbablù*, anche questa opera della Carrer è stata analizzata dal punto di vista grafico-pittorico-testuale all'interno della relazione *Storie di donne scritte da donne. La proposta iconica di Chiara Carrer*²⁰⁹. Nel 2007, il libro ha ricevuto una menzione speciale alla III Biennale internazionale di illustrazione per l'infanzia di Barreiro (Portogallo) vinta, quell'anno, dall'*Hansel e Gretel* di Susanne Janssen, già presentato in questa rassegna.

- Jacob e Wilhelm Grimm, Kveta Pacovska, *Cappuccetto Rosso*, Milano, Nord-Sud Edizioni, 2008 (pagine 28, formato cm 24x29,5). Nel 2009, il libro si è aggiudicato il premio Andersen per la categoria “Miglior albo illustrato”. Artista ceca, Kveta Pacovska è conosciuta in tutto il mondo per le sue illustrazioni, davvero peculiari, che nel 1992 le avevano già valso il premio IBBY Hans Christian Andersen. Nella narrazione iconica di Cappuccetto rosso, si susseguono singolari composizioni visive ottenute elaborando artisticamente, con la tecnica del collage, forme geometriche dai colori sgargianti che danno nuova forma a oggetti e figure²¹⁰:



Potrei dire che le mie illustrazioni sono ‘quadri per i bambini’ e il loro inserimento nei libri è pensato e organizzato come se fossero quadri all’interno di una mostra. Ci vuole lo stesso impegno, la stessa forza espressiva, lo stesso rigore estetico, la stessa serietà creativa nel concepire e realizzare un disegno, un’illustrazione rivolta ad un bambino che a dipingere un quadro destinato ad un adulto²¹¹.

- A. R. Almodóvar, M. Taeger, *La vera storia di Cappuccetto rosso*, Firenze, Kalandraka, 2009 (pagine 36, formato cm 22x22). Il libro è il risultato di una felice sintesi fra il



²⁰⁹ Anche questo albo è stato presentato nel corso della relazione orale di D. Lombello *donne scritte da donne. La proposta iconica di Chiara Carrer*, presentazione orale tenuta nell’ambito del convegno *Le graphie della cicogna. La scrittura delle donne come ri-del Bo*, Archivio antico, 11-13 novembre 2010.

²¹⁰ Analizzando alcuni esempi di illustrazioni assunte “al compito di promuovere l’immaginazione”, Chiara Carrer cita la singolarità delle tavole di Květa Pacovská ottenute attraverso “un collage surreale”. C. Carrer, *Lo spazio dell’illustrazione. Dalla tradizionale subordinazione al testo al riconoscimento di una funzione primaria*, op. cit., p. 29.

²¹¹ G. Pastega, *Květa Pacovská: un’illustratrice tra favole e ricordi*, in “L’illustratore”, n. 0, 1997, p. 4.

classicismo narrativo del testo²¹², basato su fonti della tradizione orale francese raccolti e studiati dal grande folclorista Paul Delarue, e la cifra stilistica “avanguardista” di Taeger:

Dettagli sulla vita quotidiana di Cappuccetto Rosso che fino ad ora erano passati inosservati - il suo non saper cucire, la sua golosità, la sua estrema curiosità - vengono alla luce in questo racconto. Con un intenso lavoro di indagine Almodòvar non si risparmia nel descrivere i dettagli: le conversazioni tra la madre e la figlia e fra la bambina ed il lupo sono riportate fedelmente [...]. Marc Taeger sfoggia uno stile rustico e vigoroso: la sua Cappuccetto Rosso potrebbe essere uscita dallo scarabocchio di un bambino ed il lupo potrebbe essere fuggito da un quadro di Picasso. Il paesaggio acquista un'enorme importanza insieme all'espressività dei personaggi ritratti²¹³.

5.2.3.2. I materiali di natura rilevativa: gli strumenti per la raccolta dei dati qualitativi

La natura articolata e **sfuggente** dell'oggetto della ricerca osservativa ha indotto la dottoranda ad avvalersi, per la raccolta dei dati, di tutta una serie di strumenti complementari e integrativi proprio per poter individuare e descrivere con precisione e accuratezza scientifica la complessità delle interazioni e dei soggetti in esame. Oltre alle note etnografiche e alle audio-videoregistrazioni, ci si è avvalsi anche di altri strumenti di raccolta dati, impiegati al di fuori del *setting* di ricerca: i diari di bordo per bambini, insegnanti e famiglie, le rilevazioni “post-it” e i questionari “figurativi”.

Strumenti e loro finalità sono descritti nei paragrafi seguenti.

5.2.3.2.1. Le note etnografiche

²¹² Antonio Rodríguez Almodóvar, dottore in filologia e professore all'Istituto di lingua e letteratura spagnola, ha pubblicato studi sulle teorie della narrazione e del testo poetico in chiave semiotica e si è occupato, con particolare attenzione, allo studio e alla raccolta di racconti popolari. Tra i riconoscimenti ricevuti, il premio internazionale Infanta Elena di narrativa giovanile e il Premio nazionale di letteratura, 1985 e il premio nazionale di letteratura per bambini e ragazzi, 2005, fonte http://www.kalandraka.it/PDF/LaverastoriadiCappuccettoRosso_it.pdf (data ultima consultazione: 28 ottobre 2010).

²¹³ Citazione tratta dal sito di Kalandraka: http://www.kalandraka.it/PDF/LaverastoriadiCappuccettoRosso_it.pdf (data ultima consultazione: 28 ottobre 2010).

Costituiscono lo strumento principe dell'osservazione partecipante. Esse consistono di annotazioni rapide, chiare e concise del fenomeno osservato: osservazioni, note di campo, spunti, idee. La letteratura critica²¹⁴ individua quattro diversi tipi di note etnografiche: le *note osservative*, ovvero descrizioni dettagliate di fatti e azioni viste o ascoltate direttamente dal ricercatore; le *note metodologiche*, che fondamentalmente riguardano interrogativi o riflessioni su come affrontare eventuali difficoltà emerse; le *note teoriche* che, in genere, evidenziano elementi meritevoli di un approfondimento ulteriore oppure invitano il ricercatore a sviluppare il significato teorico più generale di una o più note osservative; le *note emotive* che, secondo una nota definizione dello studioso Corsaro²¹⁵, si propongono di “catturare i sentimenti, le sensazioni e le reazioni del ricercatore alle caratteristiche specifiche dell'evento osservato”.

Nel redigere le note etnografiche, in particolare quelle osservative, è fondamentale “preservare la variazione linguistica”²¹⁶. I criteri guida sottolineano la possibilità di identificare il linguaggio di origine in quanto valorizza, anziché ridurre, la variabilità linguistica; la trascrizione fedele delle parole scelte dagli attori per descrivere, classificare, commentare, giustificare un evento (non si usano le “proprie” parole, non si “traduce”); e, infine, l'opportunità di arrivare a una descrizione delle pratiche sociali di base quotidiane.

Le note etnografiche della nostra ricerca, redatte congiuntamente con un'esperta di metodologia etnografica, dott.ssa Alessandra Carraro del Dipartimento di Sociologia dell'Università di Padova, hanno rappresentato la base dati per l'analisi e l'interpretazione dell'osservazione partecipante.

Figura 77 - La redazione sul campo delle note etnografiche



²¹⁴ G. Gobo, *Descrivere il mondo*

²¹⁵ *Ibidem*, p. 137.

²¹⁶ *Ibidem*, pp. 127-133.

Come da indicazioni metodologiche di Cardano, nelle note etnografiche sono confluiti brani

trascritti a memoria, i colloqui con gli informatori, le interviste occasionali, il resoconto – simile a sceneggiatura – delle attività quotidiane cui l’etnografo ha preso parte, e ancora, le riflessioni personali dell’osservatore, l’auto-descrizione riflessiva del proprio lavoro. Si tratta di documenti espressi, di norma, in un linguaggio naturale²¹⁷.

Le note del presente lavoro di ricerca si presentano come un lungo diario di bordo in cui sono state registrate, secondo i criteri guida sopra esposti, le diverse interazioni avvenute nel corso dell’osservazione partecipante (17 febbraio-17 marzo 2010)

Per esigenza di *privacy* e per tutelare l’anonimato dei soggetti osservati, i nomi propri di insegnanti, bambini, genitori e collaboratori scolastici sono stati sostituiti con nomi immaginari. Tale prassi è stata seguita anche nelle citazioni tratte dai diari di bordo.

5.2.3.2.2. Le registrazioni audio e video

Le note etnografiche sono lo strumento attraverso cui vengono registrate accuratamente e descritte le osservazioni sui soggetti e sulle loro interazioni. Ai fini di un buon riscontro osservativo, è buona prassi, se possibile,

accoppiare una registrazione audio-video alla scrittura delle note: la seconda non è soltanto una replica del supporto, ma le due tecniche di raccolta dati svolgono funzioni diverse, perché le note osservative registrano anche eventuali elementi di contestualizzazione²¹⁸.

L’osservazione partecipante è stata interamente registrata con strumenti digitali audio e video che, inizialmente, hanno destato una certa curiosità nei bambini. Con il passare dei giorni, la videocamera, collocata sempre nella medesima posizione, è diventata un oggetto dello sfondo situazionale e solo in rari e isolati casi ha ridestato un certo interesse o suscitato reazioni.

²¹⁷ M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, op. cit., p. 147.

²¹⁸ P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, op. cit., p. 77.

Figura 78 - Il posizionamento della videocamera digitale



5.2.3.2.3. Strumenti di raccolta dati (analisi qualitativa): il diario di bordo

Il diario di bordo rappresenta uno strumento di raccolta dati di consolidata consuetudine nelle ricerche qualitative in ambito educativo. Il diario di bordo ha una duplice finalità: da un lato, esso consente di fissare su pagina scritta con ragionevole precisione il ricordo di un'azione; dall'altra, permette di arricchire la memoria del ricordo con riflessioni e interpretazioni dell'azione esperita. Lo studioso Marco Marzano sottolinea che

scrivere il diario è indispensabile non solo per fissare nella memoria (meglio se in quella elettronica) avvenimenti e riflessioni altrimenti destinati a scomparire o a diventare in poco tempo flebili ricordi, ma anche per rafforzare la produzione del significato, per stimolare la formazione degli intrecci narrativi e delle trame analitiche del testo finale²¹⁹.

Come si avrà modo di analizzare nel successivo capitolo, il diario di bordo, in particolare il diario di bordo di famiglia, ha rappresentato uno strumento di particolare ricchezza e suggestione per l'analisi dei dati raccolti attraverso l'osservazione partecipante. La richiesta di tenere un diario di bordo aggiornato con annotazioni e riflessioni particolarmente pregnanti ai fini della ricerca è stata fatta a insegnanti, bambini e alle loro famiglie sin dall'avvio della ricerca.

²¹⁹ M. Marzano, *Etnografia e ricerca sociale*, Roma-Bari, Laterza Editore, 2006, p. 103.

[nell'incontro con gli insegnanti] ...affrontiamo ora la questione del diario che non servirà per fare dei temi ma sarà un contenitore per spunti, riflessioni e immagini, uno per i bambini e uno per i genitori. Chiediamo agli insegnanti di segnalare loro l'importanza di annotare i racconti che i bambini potrebbero fare a casa. Ritorniamo al consenso informato consegnato ad inizio della riunione che va firmato in doppia copia dai genitori [...]. Chiediamo poi agli insegnanti di darci una mano con il diario: Marnie precisa che il primo giorno avremo tante cose da fare e quindi chiediamo loro di costruire il diario con i materiali che porteremo loro e il facsimile che abbiamo preparato. Su di esso ogni bambino si disegnerà e scriverà il proprio nome...

(Brano tratto dalle note etnografiche del 17 febbraio 2010)

Durante lo stato di avanzamento della ricerca osservativa, in particolare durante la fase di prestito dei libri per ragazzi, le famiglie sono state ulteriormente richiamate sull'importanza di annotare eventuali riflessioni sul diario di bordo della famiglia. Per esigenza di *privacy* e per tutelare l'anonimato dei soggetti osservati, i nominativi reali di insegnanti, bambini, genitori e collaboratori scolastici sono state sostituiti con nomi immaginari.

Figura 79 - Esempi di diari di bordo redatti dai genitori



Figura 80 - Le note metodologiche per la redazione del diario di bordo di famiglia

Università di Padova - Ricerca di dottorato dal titolo “Il *picturebook*: analisi, strumenti e prospettive per una pedagogia dell’immaginazione”

Nei prossimi giorni, il Vostro/a bambino/a ascolterà delle fiabe, guarderà delle figure e poi, in piccoli gruppi, sarà incoraggiato assieme agli altri compagni a parlare di quanto ha visto e ascoltato. Potrebbe accadere che di ritorno a casa Vostro/a figlio/a vi racconti o faccia riferimento a qualche episodio, frase, immagine che ha sentito e visto in classe durante l’osservazione.

A scuola è stato preparato questo diario di bordo per la famiglia in cui Voi potete annotare, se desiderate, liberamente e senza alcun impegno, quanto ritenete più interessante o emotivamente pregnante dei racconti o delle azioni fatte a casa o in famiglia da Vostro/a figlio/a casa collegate al percorso intrapreso a scuola.

Vi ringraziamo sin d’ora per il Vostro impegno perché le Vostre annotazioni rappresentano un materiale prezioso per l’indagine complessiva.

Cosa scrivere?

Vi chiediamo di segnare con poche parole, frasi brevi o, se preferite, in modo più esteso e descrittivo (con discrezione e serenamente, senza porre troppe domande al bambino), ciò che fa o ciò che vi racconta a casa del percorso di lettura sulle fiabe fatto a scuola:

- AZIONI – Ad esempio: “Si è seduto in cucina e ha iniziato a disegnare su un foglio bianco un lupo tratto da libro di; è andato in camera sua e ha fatto finta di giocare ad essere uno dei fratelli che ha liberato la principessa...; mi ha chiesto di andare in biblioteca e di prendergli la fiaba”.
- FRASI – Ad esempio: “Nel pomeriggio, mentre giocava, ha raccontato alla sorella che la fiaba di Hansel & Gretel gli è piaciuta/non gli è piaciuta perché....; durante la merenda mi ha raccontato che il lupo di Cappuccetto Rosso era strano perché...”.
- SOGNI – Ad esempio: “La mattina quando si è svegliato mi ha raccontato di aver sognato di essere in un bosco e di ...”.
- CON FRATELLI/AMICI – Ad esempio: “In giardino ho sentito che Bruno raccontava a Tiziana di aver visto tante figure e di aver scelto ...”.
- EMOZIONI – Ad esempio: “Mi ha fatto uno strano effetto sentire Bruno parlare di; è la prima volta che Tiziana mi racconta della fiaba ascoltata a scuola; mi ha lasciata dubbiosa la domanda di Bruno rispetto al finale della fiaba”.
- DISEGNI – potete incollare alcuni disegni fatti a casa dal bambino.

Come scrivere?

Vi chiediamo di scrivere possibilmente in stampatello, indicando vicino alla vostra annotazione data, ora, luogo e persone presenti.

Ad esempio: “Martedì, 4 marzo, ore 15,30, in cucina. Siamo soli, io (la mamma) e Bruno (mio figlio)”.

Quando e con chi scrivere?

Potete scrivere in ogni momento: durante il pranzo, a merenda, dopo cena, ecc.

Potete decidere di scrivere assieme a Vostro/a figlio/a o di farlo da soli.

5.2.3.2.4. Strumenti di raccolta dati (analisi quantitativa): le rilevazioni “post-it” e i questionari “figurativi”

Come già detto, l’osservazione partecipante e la stesura delle note etnografiche rappresentano la base dati su cui è stata impostata l’analisi e l’interpretazione dei dati della

nostra ricerca osservativa. Gli studiosi di metodologia qualitativa riconoscono come buona prassi la possibilità di affiancare a tali strumenti anche altre tecniche di raccolta dati. Tale indicazione metodologica è stata rispettata anche nella presente ricerca: infatti, all'analisi della base dati etnografica abbiamo affiancato alcune informazioni integrative, raccolte con l'ausilio di tecniche utilizzate in statistica. In letteratura critica, è prevista la modalità di conteggio o di quantificazione di un fenomeno attraverso la rilevazione di stati su proprietà discrete enumerabili, utilizzando ad esempio variabili cardinali ²²⁰. Per il presente lavoro, si sono messi a punto due strumenti in grado di fornire informazioni integrative attraverso analisi statistiche descrittive univariate e bivariate su variabili ordinali. Tali informazioni hanno permesso di ampliare la capacità di controllo del fenomeno osservato; di offrire una possibilità di verifica dell'effettiva rappresentatività, all'interno della comunità studiata, del fenomeno osservato; di documentare con maggiore precisione intuizioni emerse dall'osservazione partecipante, orientando in tale direzione alcune spiegazioni che hanno acquisito una rilevanza significativa per la pratica scolastica.

Il primo strumento è stato progettato per raccogliere le preferenze espresse dai bambini, a digiuno di un'esperienza di fruizione critica delle immagini, rispetto alle fiabe illustrate, scelte esclusivamente sulla base delle illustrazioni osservate sfogliando i libri, per la prima volta, all'inizio della ricerca osservativa. Tale strumento, denominato "rilevazione post-it", consisteva nell'uso metaforico dei colori del semaforo: i bambini, suddivisi in piccoli gruppi per classe e seduti in cerchio sul tappeto della bibliotechina, sono stati invitati a individuare tre dei ventun libri di fiabe illustrate selezionati e ad apporre su ognuno di essi un post-it di uno specifico colore (rosso, giallo e verde). Attraverso l'analogia figurativa del semaforo, i bambini hanno associato, a ciascuno dei tre libri scelti, un colore in base allo stato emotivo suscitato dal libro. La metodologia era stata introdotta già in occasione dell'incontro di presentazione della ricerca e i bambini, quindi, avevano avuto modo di familiarizzare con essa: il colore rosso corrisponde alla scelta di un libro che si desidera "bloccare proprio come l'auto quando arriva al semaforo"²²¹, perché è un libro "che mi fa paura e che non voglio più guardare", "ha immagini che ci lascia freddi", "non hanno nulla da dirci", è un libro che "non mi piace" e lo blocco; il colore giallo viene attribuito a un libro che mi lascia perplesso, dubbioso, "come quando si rallenta in prossimità del semaforo giallo", "rimango in attesa", "immagino che non so se ha qualcosa di importante da dirmi"; il colore verde si riferisce a un libro "con immagini calde, che hanno qualcosa di importante da dirmi", è un libro "che faccio passare proprio come l'auto quando scatta il verde al semaforo" perché "mi ricorda qualcosa", "mi piace".

²²⁰ G. Gobo, *Descrivere il mondo*, op. cit., 139.

²²¹ Citazioni tratte dalla registrazione audio del 22 febbraio 2010.

Figura 81 - La familiarizzazione con la “rilevazione post-it”



La rilevazione è stata fatta il 2 marzo 2010, prima di avviare il percorso di alfabetizzazione critico-visiva sulle fiabe illustrate. Le scelte così espresse dai bambini, incollando in copertina o in una pagina interna il post-it del colore assegnato al libro, sono state successivamente registrate in un foglio elettronico Excel.

Il secondo strumento di ricerca progettato per integrare la rilevazione dei dati etnografici è un “questionario figurativo”: consiste di un foglio a colori, formato A3, sui cui margini sono state disposte a ellisse le immagini delle copertine delle fiabe illustrate visionate; in alto, in posizione centrale, sono stati previsti gli spazi da riempire con il nome e con la classe; al centro del foglio, invece, sono state inserite delle domande, inserite in rettangoli contraddistinti ciascuno da un colore. La logica di attribuzione dei colori a ciascuna domanda corrisponde alla metodologia utilizzata anche per la “rilevazione post-it”. Per ognuno dei quesiti posti è stato chiesto ai bambini di rispondere unendo con una linea il rettangolo della domanda con l’immagine del libro che meglio rispondeva al quesito.

I quesiti posti sono otto di cui sei in forma di domanda scritta e due in forma orale. Per non creare confusione o fraintendimenti nei bambini, si è deciso di porre verbalmente le seguenti due domande: 1) “Quale libro illustrato ha le immagini a te più vicine?”. In questo caso i bambini hanno risposto cerchiando l’immagine del libro con queste caratteristiche. 2) “Quale libro illustrato ha le immagini a te più lontane?” I bambini hanno risposto posizionando una stellina vicino al libro che sentivano più “lontano”.

Figura 82 - I primi sei quesiti del “questionario figurativo”

NOME	COGNOME
CLASSE	INSEGNANTE
Collega con una linea ogni frase all'immagine del libro corrispondente (solo 1 scelta):	
166	
il libro illustrato che ti fa paura e non vorresti più riguardare	
il libro illustrato che ti fa paura ma	

Lo strumento è stato somministrato da chi scrive in due momenti successivi: il 17 marzo 2010, a chiusura del percorso di alfabetizzazione critico-visiva e in concomitanza con l'avvio del prestito dei libri illustrati e il 22 maggio 2010, al termine della riunione generale conclusiva della ricerca. Un'altra rilevazione significativa è stata effettuata il 28 aprile 2010: a ciascun bambino è stata scattata una fotografia assieme al proprio libro preferito.

Figura 83 - Le risposte al "questionario figurativo"



5.2.4. Una sperimentazione in itinere

L'intervento sperimentale è stato progettato nell'ambito delle attività di promozione alla lettura con l'obiettivo di osservare un gruppo di bambini mentre leggono e analizzano, in maniera critica, una selezione di fiabe illustrate contemporanee.

L'*incipit* della sperimentazione è stato fornito dalla vasta produzione di studi e ricerche osservative²²² realizzati all'estero sull'interazione tra bambini di varie età e gli albi illustrati. In Italia, non sono state condotte, nell'arco degli ultimi dieci anni, simili ricerche osservative su bambini della scuola primaria.

Raccogliendo le indicazioni emerse dall'indagine con il panel di esperti attraverso la tecnica Delphi, è stato predisposto uno specifico percorso educativo, suddiviso in due fasi, in cui i bambini sono stati sollecitati a muoversi e orientarsi all'interno della dimensione estetico-visiva, a formulare una propria valutazione critica attraverso il confronto di sette diverse versioni illustrate della stessa fiaba e a prendere a prestito alcuni di questi libri e guardarli a casa, da soli o con i genitori, con maggiore attenzione.

Di seguito, la struttura generale dell'intervento educativo.

²²² A titolo esemplificativo, si citano i seguenti articoli che riportano testimonianze di studi osservativi e ricerche sperimentali sul rapporto testo/immagine, modalità di risposta, rilettura, confronto e analisi in classe di albi illustrati, : K.S. Day, *The challenge of style in reading picture books*, in "Children's Literature in Education", 1996, 27, 3, pp. 153-166; L.R. Sipe, J. Bauer, *Urban kindergartners's literary understanding of picture storybooks*, in "The New Advocate", 14, 2001, pp. 329-342.; D. Acer, E. Ömerođlu, *A Study on the Effect of Aesthetic Education on the Development of Aesthetic Judgment of Six-year-old Children*, in "Early Childhood Education Journal", 2008, 35, 4, pp. 335-342; M.M. Pike, M.A. Barnes, R.W. Barron, *The role of illustrations in children's inferential comprehension*, in "Journal of Experimental Child Psychology", 2010, 105, pp. 243-255; M.P. Ghiso, C.M. McGuire, *"I Talk Them through It": Teacher Mediation of Picturebooks with Sparse Verbal Text during Whole-Class Readalouds*, in "Reading Research and Instruction", 2007, 46, 4, pp. 341-361; M. Walsh, *Text-related variables in narrative picture books: Children's responses to visual and verbal texts*, in "The Australian Journal of Language and Literacy", 2000, 23, 2, pp. 139-156; M. Walsh, *Reading' pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts*, in "Reading Literacy and Language", 2003, 37, 3, pp. 124-131.

Nella prima fase, proseguita per circa un mese, i bambini sono stati coinvolti nella lettura e nell'analisi delle fiabe. Dopo una prima lettura condivisa dall'intero gruppo classe, e fatta ad alta voce da chi scrive, i bambini, suddivisi in piccoli gruppi (max 7/8 elementi), hanno svolto un lavoro (qui sotto lo schema delle modalità operative) sull'interpretazione iconica delle varie fiabe illustrate.

1. La prima settimana è stata dedicata all'avvio della ricerca osservativa, alla presentazione del percorso educativo, alla reciproca conoscenza e costruzione delle dinamiche relazionali, alla familiarizzazione con i linguaggi iconografici contemporanei nei libri illustrati, attraverso alcune modalità di esplorazione visiva e la "metodologia dei colori e del semaforo";

Figura 84 - Schema riassuntivo pianificazione della 1^a fase del percorso educativo

	1 ^a settimana	2 ^a settimana			3 ^a settimana			4 ^a settimana			5 ^a settimana
	Avvio 1 ^a parte	Cappuccetto Rosso			Hansel & Gretel			Barbablu			Chiusura 1 ^a parte
Contenuti incontri	Presentazione percorso - 1° incontro presentazione e introduzione percorso sul picturebook e dimensione visiva: a) cos'è un'immagine/illustrazione, b) cos'è un albo illustrato, c) dimensione estetica (cos'è una bella immagine, d) costruzione diario di bordo, "rilevazione post-it"	Osservazione - 1) Presentazione 1a versione: lettura + percorso esplorativo delle immagini; 2) Presentazione altre versioni: lettura + percorso esplorativo: 3) discussione, confronti e inferenze; 5) diario di bordo (riflessioni e preferenze)			Osservazione - 1) Presentazione 1a versione: lettura + percorso esplorativo delle immagini; 2) Presentazione altre versioni: lettura + percorso esplorativo: 3) discussione, confronti e inferenze; 5) diario di bordo (riflessioni e preferenze)			Osservazione - 1) Presentazione 1a versione: lettura + percorso esplorativo delle immagini; 2) Presentazione altre versioni: lettura + percorso esplorativo: 3) discussione, confronti e inferenze; 5) diario di bordo (riflessioni e preferenze)			Incontro finale con i bambini, rielaborazione percorso intrapreso, rilevazione "questionario figurativo"
	1° incontro	2° incontro	3° incontro	4° incontro	5° incontro	6° incontro	7° incontro	8° incontro	9° incontro	10° incontro	11° incontro
Classe 1^a	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30
6 anni	gruppo classe	lettura gruppo classe + analisi in piccoli gruppi			lettura gruppo classe + analisi in piccoli gruppi			lettura gruppo classe + analisi in piccoli gruppi			gruppo classe
Classe 3^a	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30
8 anni	gruppo classe	lettura gruppo classe + analisi in piccoli gruppi			lettura gruppo classe + analisi in piccoli gruppi			lettura gruppo classe + analisi in piccoli gruppi			gruppo classe
Classe 5^a	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30	h. 1,30
10 anni	gruppo classe	lettura gruppo classe + analisi in piccoli gruppi			lettura gruppo classe + analisi in piccoli gruppi			lettura gruppo classe + analisi in piccoli gruppi			gruppo classe

2. la seconda settimana è iniziata la sperimentazione sulla fiaba illustrata: dopo la lettura ad alta voce della versione classica di Cappuccetto rosso, tratta da *Fiabe* di Charles Perrault²²³, ne è stata sintetizzata la trama narrativa; il successivo lavoro di analisi e confronto dei diversi stili iconografici e delle differenti sequenze narrative delle sette

²²³ C. Perrault, *Fiabe*, Milano, RCS Libri, 2000, (I ed. 1978).

versioni illustrate prescelte è stato svolto liberamente dai bambini, limitando al minimo gli interventi di guida nelle modalità di osservazione.

Di seguito, un esempio di traccia di intervento:

Figura 85 - Esempio della traccia di intervento - 1° incontro “Cappuccetto Rosso”

2 marzo 2010

1° incontro “CAPPUCETTO ROSSO” – Traccia dell’intervento

Ciao Bambini,

ben ritrovati. Come state? Trascorso bene il fine settimana?

Prima di iniziare a goderci una bella storia, vi chiedo di ricordarmi quali sono le nostre regole...

- 1) io sono l’allieva e voi i maestri;
- 2) il nostro è un territorio libero, si può dire quello che si pensa liberamente, non ci sono voti; l’importante è rispettare gli altri; per cui rispettiamo anche il turno di parola;
- 3) la terza regola che ci auguriamo di non dover utilizzare riguarda i disturbatori...

Vi ricordate l’incontro della settimana scorsa? Cosa abbiamo fatto?

E le storie raccontate, ve le ricordate?

Anche oggi, racconterò una storia ma come accennato vi racconterò una fiaba. Vi ricordate cos’è una fiaba? E *Piccolo blu e piccolo giallo*, cos’è? E *Dentro me*?

La fiaba che incontreremo oggi è la fiaba di *Cappuccetto Rosso*. Chi la conosce?

Oggi però vi leggerò la fiaba, senza guardare le figure. Vi chiedo di fare molta attenzione a quello che andrò a leggere perché nei prossimi giorni, quando ci rincontreremo vi chiederò di fare gli investigatori privati.

Quindi oggi la prima parte della giornata la trascorreremo leggendo la fiaba di *Cappuccetto Rosso*. Poi ci divideremo in tre gruppi. Due gruppi andranno in classe e chiederò loro di fare un incontro ravvicinato con *Cappuccetto Rosso* mentre l’altro gruppo diventerà una giuria e dovrà scegliere alcuni libri.

Vi ricordate il nostro semaforo? Come funziona? Bene...

Allora, iniziamo con la lettura di *Cappuccetto Rosso*.

LETTURA AD ALTA VOCE

DISCUSSIONE

Discussione su *Cappuccetto Rosso*: “Pensate, bambini, che alcuni studiosi vedono nel motivo di *Cappuccetto Rosso* che viene inghiottita dal lupo il tema della notte che divora il giorno, della luna che oscura il sole, dell’inverno che subentra alla stagione calda, ecc.”.

Vi voglio leggere una testimonianza lasciata da un grandissimo scrittore inglese:

“Cappuccetto Rosso fu il mio primo amore. Sentivo che se avessi potuto sposare Cappuccetto Rosso avrei conosciuto la perfetta felicità”. Pensate, bambini, che impatto formativo i personaggi e gli eventi meravigliosi delle fiabe hanno avuto su di lui e sul suo genio creativo.

Come ve la immaginate la vostra *Cappuccetto Rosso*? E il vostro bosco? E qual è l’aspetto di un lupo?

Adesso andate in classe e pensate alla vostra *Cappuccetto rosso*, al vostro bosco, al vostro lupo.

SI DIVIDONO I GRUPPI

Si ferma il primo gruppo. Gli chiedo conoscete la fiaba di *Cappuccetto Rosso*? E di *Hansel & Gretel*? E di *Barbablù*? Cari maestri, nei prossimi giorni andremo a conoscere bene queste storie. Ora però vi chiedo di utilizzare nuovamente il nostro semaforo.

A terra ci sono tanti libri. Vedete? Alcuni raccontano le stesse storie utilizzando figure o immagini diverse. Vi chiedo di sfogliarli, di guardare la copertina, le immagini interne e di scegliere i libri che secondo Voi vi parlano, vi piacciono o non vi piacciono, le cui immagini vi raccontano qualcosa di strano che vi incuriosisce.

Come facciamo a sceglierli? Sì, certo, utilizziamo il nostro semaforo:

- 1) ROSSO: Immagine che ci lascia freddi, non ha nulla d’importante da dirci, ci spaventa, ci fa paura e non lo vogliamo più guardare, non mi piace;

2) GIALLO: Immagine che non so se ha qualcosa da dirci, sono in attesa;
3) VERDE: Immagine che mi riscalda perché ha qualcosa di importante da dirmi, mi piace perché mi ricorda qualcosa, mi riporta qualcosa alla mente.
Ecco i post-it. Bene...
Ringrazio i miei maestri, gli auguro una buonissima giornata e ci vediamo domani.

SALUTI E CAMBIO GRUPPO

3. durante la terza settimana, la sperimentazione è continuata con la lettura ad alta voce della fiaba di Hansel e Gretel²²⁴ e il successivo lavoro di confronto e comparazione tra le diverse versioni illustrate. Il percorso di alfabetizzazione visiva è stato potenziato con letture, riflessioni e confronti tratti anche da altri libri²²⁵;
4. nella quarta settimana, i bambini, che hanno affinato le capacità di percezione visiva e di interpretazione iconica, hanno incontrato la fiaba di Barbablù, sconosciuta ai più, di cui hanno seguito con attenzione la lettura ad alta voce della versione di Battut²²⁶; a seguire, ma con modalità diverse, l'analisi delle sette versioni.

A conclusione della prima fase, un incontro riassuntivo con i bambini durante il quale si è ritornati sul percorso educativo fin lì svolto insieme, si sono raccolti alcuni commenti dei bambini ed è stato loro somministrato il “questionario figurativo”.

La seconda fase del percorso educativo è stata incentrata sull'attività di prestito delle fiabe illustrate visionate assieme. Il prestito si è svolto ogni mercoledì mattina negli orari concordati con i vari insegnanti.

Figura 86 - Il prestito dei libri



²²⁵ L. Farina, A. Mastrangelo, G. Quarenghi, *ABCDEUROPA*, Mantova, Corraini, 2009; N. Messenger, *Imagine*, Cambridge (USA), Candlewick Press, 2005.

²²⁶ C. Perrault, E. Battut, *Barbablù*, Trieste, Bohem Press, 2001.

La bibliotechina scolastica è stata appositamente allestita con numerose versioni di una medesima fiaba. Sono stati approntati un registro per il prestito, su cui poter anche annotare i commenti o le osservazioni verbali dei bambini, e una lista di prenotazioni per chi desiderasse opzionare alcuni libri. Attraverso alcuni accordi con i vari sistemi bibliotecari delle province di Padova e di Treviso, è stato possibile dotare la biblioteca di cinque o sei copie di ogni libro, ad eccezione dei tre testi in lingua straniera.

Figura 87 - Il prestito dei libri: la sezione dedicata a *Cappuccetto rosso*



Il prestito, iniziato il 28 marzo, è terminato il 28 aprile con la restituzione di tutti i libri e la foto, ad ogni singolo alunno, con il libro preferito (rilevazione analisi quantitativa del 28 aprile 2010).

La seconda fase del percorso si è conclusa con la riunione generale del 22 maggio 2010 in cui sono state restituite a bambini, insegnanti e genitori alcune riflessioni di carattere generale sulla ricerca osservativa.

5.3. Sintesi riepilogativa

Le attività di progettazione, pianificazione e organizzazione della ricerca osservativa sono state svolte lungo un arco temporale di circa sei mesi, ossia da luglio a dicembre 2009. In questi stessi mesi, sono stati organizzati gli incontri e i colloqui per individuare la sede

scolastica più adeguata (oltre ad una scuola primaria di Padova, si è verificata la possibilità di effettuare il percorso di ricerca anche in altre realtà scolastiche del Vicentino e del Veneziano).

Per la progettazione, la pianificazione, la realizzazione del percorso di ricerca sul campo e la raccolta di alcuni dati specifici sui bambini coinvolti, la dottoranda ha effettuato dodici incontri tra i quali quelli con il dirigente scolastico e le insegnanti. Gli incontri, della durata di circa due-tre ore si sono svolti da maggio 2009 a luglio 2010.

La dottoranda ha, inoltre, ritenuto rilevante coinvolgere e far partecipare all'attività di ricerca anche i genitori dei bambini.

Figura 88 - Cartellone affisso sul cancello della scuola per ricordare ai genitori l'incontro con il gruppo di ricerca (il cartellone è stato preparato dall'insegnante referente e dai bambini)



Considerate la durata e la struttura della ricerca, il coinvolgimento dei genitori, seppur limitato dal punto di vista di investimento temporale (tre incontri della durata di tre ore distribuiti fra gennaio e maggio 2010) ha consentito, come si avrà modo di approfondire nel capitolo successivo, di raccogliere preziose e, talvolta, estremamente puntuali informazioni e riflessioni sull'interazione dei bambini con i libri; esse hanno, di fatto, dilatato e integrato lo

spettro osservativo delle note etnografiche redatte a scuola, sollecitando nei genitori la ricerca del dialogo con i propri figli circa il lavoro di ricerca e la lettura dialogica in famiglia.

La ricerca osservativa condotta sul campo con i bambini si è protratta da febbraio a maggio 2010. Qui di seguito un cronogramma che sintetizza alcune fasi salienti della ricerca osservativa.

Figura 89 - Cronogramma della ricerca osservativa: fasi di progettazione e pianificazione incontri con insegnanti e genitori

Cronogramma RICERCA OSSERVAZIONE PARTECIPANTE
DALLA PARTE DEI BAMBINI: Sperimentazione di un percorso educativo per l'alfabetizzazione critico-visiva in tre gruppi di bambini di una scuola primaria
PROGETTAZIONE E PIANIFICAZIONE Luglio - settembre 2009 Studio metodologie di ricerca e individuazione del metodo della Osservazione Partecipante.
REALIZZAZIONE RICERCA
INCONTRI CON GLI INSEGNANTI: maggio 2009 - luglio 2010
20 maggio 2009: presentazione progetto di ricerca e richiesta disponibilità partecipazione (insegnante coordinamento ricerca a scuola)
13 ottobre 2009: presentazione progetto e proposta programma (insegnante coordinamento ricerca a scuola e insegnanti referenti classi I, III e V)
9 gennaio 2010: definizione percorso e pianificazione temporale (dirigente scolastico e insegnante coordinamento ricerca a scuola)
17 febbraio 2010: incontro per organizzazione e avvio della ricerca (collegio docenti del plesso di Fontanivetta)
Febbraio-marzo 2010: n. 4 incontri con gli insegnanti di riferimento di ciascuna classe coinvolta per approfondire le dinamiche del gruppo classe e i profili degli allievi.
17 marzo 2010: incontro stato di avanzamento ricerca e prestito libri (collegio docenti del plesso di Fontanivetta)
13 aprile 2010: incontro stato di avanzamento ricerca (dirigente scolastico)
5 maggio 2010: incontro stato di avanzamento ricerca (collegio docenti del plesso di Fontanivetta)
22 maggio 2010: riunione generale per la chiusura della ricerca
INCONTRI CON I GENITORI: gennaio - maggio 2010
26 gennaio 2010: presentazione della ricerca (finalità, obiettivi, descrizione)
15 aprile 2010: stato di avanzamento e presentazione prestito libri
22 maggio 2010: riunione generale per la chiusura della ricerca

L'accurata organizzazione degli incontri con gli insegnanti e con i genitori ha richiesto un significativo investimento in termini di risorse umane. Al di là degli aspetti generali di presentazione della ricerca e di quelli tecnici legati all'organizzazione degli interventi nell'ambito della settimana scolastica curricolare, i frequenti incontri con gli insegnanti si sono resi necessari per operare, in corso d'opera, alcune modifiche nel percorso educativo.

Figura 90 - Cronogramma della ricerca osservativa: le fasi dell'osservazione partecipante a scuola

<p>RICERCA OSSERVATIVA CON BAMBINI classi I, III e V: febbraio - aprile 2010</p> <p><u>PERCORSO DI LETTURA E ANALISI ALBI E LIBRI ILLUSTRATI</u></p> <p>22 e 23 febbraio 2010 - dalle h. 8.00 alle h. 13.00 Presentazione ricerca e avvio del percorso</p> <p>1-4 marzo 2010 - dalle h. 8.00 alle h. 13.00 Prima fiaba illustrata <i>Cappuccetto Rosso</i>, presentazione dei libri (senza input) e della metodologia di rilevazione dei dati di analisi (semaforo verde-giallo-rosso), lettura dei libri, analisi e discussione, rilevazione per analisi dati.</p> <p>8-11 marzo 2010 - dalle h. 8.00 alle h. 13.00 Seconda fiaba illustrata <i>Hansel & Gretel</i>, presentazione di alcune informazioni aggiuntive sui libri (come è nato, curiosità), lettura dei libri, analisi e discussione.</p> <p>15-18 marzo 2010 - dalle h. 8.00 alle h. 13.00 Terza fiaba illustrata <i>Barbablù</i>, presentazione di alcune interpretazioni date da esperti sul libro, lettura dei libri, analisi e discussione, rilevazione per analisi dati.</p> <p><u>PRESTITO LIBRI</u></p> <p>25 marzo 2010 - dalle h. 8.00 alle h. 13.00 - Prestito fiabe illustrate analizzate</p> <p>7 aprile 2010 - dalle h. 8.00 alle h. 13.00 - Prestito fiabe illustrate analizzate</p> <p>14 aprile 2010 - dalle h. 8.00 alle h. 13.00 - Prestito fiabe illustrate analizzate</p> <p>21 aprile 2010 - dalle h. 8.00 alle h. 13.00 - Prestito fiabe illustrate analizzate</p> <p>28 aprile 2010 - dalle h. 8.00 alle h. 13.00 - Prestito fiabe illustrate analizzate e rilevazione per analisi dati.</p>
<p>CHIUSURA RICERCA OSSERVATIVA: maggio 2010</p> <p>22 maggio 2010 - dalle h. 8.00 alle h. 13.00 - Presentazione del lavoro svolto e feedback, discussione e slide show con foto ricordo con la partecipazione di bambini classi I, III e V, insegnanti e genitori. Rilevazione per analisi dati .</p>
<p>STUDIO E ANALISI DEI DATI</p> <p>Giugno - ottobre 2010 - Analisi qualitativa</p> <p>Settembre - ottobre 2010 - Analisi quantitativa</p>

5.4. Alcune riflessioni preliminari a chiusura del percorso sperimentale.

Pur trattandosi di una scuola primaria pubblica della periferia padovana, che si deve confrontare quotidianamente con problemi di natura complessa e, a volte, perfino con situazioni di emergenza (come ad esempio il nodo insoluto della mancanza di un insegnante di sostegno, nella classe seconda, per un bambino affetto da problematiche psichiche, con crisi di aggressività tali da comportare gravi situazioni di disagio e, talvolta, perfino di pericolo per l'incolumità dei compagni di classe), il contesto generale in cui si è trovato a operare il gruppo di ricerca è stato positivo. Questo sia per la qualità delle dinamiche relazionali instaurate con i bambini, gli insegnanti e i collaboratori scolastici sia per l'interesse che il tema della ricerca ha destato nei docenti e nella direzione didattica, impegnata da tempo a sostenere progetti di valorizzazione della letteratura per l'infanzia e di promozione della lettura.

Il contesto positivo in cui la dottoranda si è trovata a operare è stato determinato da diversi fattori.

Innanzitutto, la scuola, anche se relativamente piccola, dispone di una sala adibita esclusivamente alla lettura e alla biblioteca scolastica: tale sala, accogliente e luminosa, è stata concessa per l'intera durata della ricerca.

La stanza non è molto grande, un mobile con la tv è appoggiato alla parete di sinistra entrando, a destra una parete con appeso un grande arazzo colorato in carta, nella parete di fronte all'entrata, sotto alla scritta "Bibliotechina" in carta colorata, due librerie con ante in vetro per i libri. Sul pavimento vicino all'arazzo c'è un tappeto verde scuro, di fronte alcune panche, davanti ad una grande vetrata che rende luminosa la stanza anche con le tende azzurre tirate...

(Brano tratto dalle note etnografiche del 17 febbraio 2010)

La "bibliotechina", così informalmente chiamata a scuola, è diventata il luogo deputato per la ricerca osservativa sia durante l'osservazione partecipante con i bambini sia in occasione delle interviste di approfondimento con gli insegnanti. In particolare, i bambini hanno potuto comodamente sedersi sul tappeto per ascoltare la lettura delle fiabe ad alta voce e per effettuare il lavoro di analisi critico-visiva degli albi a piccoli gruppi: in questa attività, la libertà di movimento e l'informalità del contesto (i bambini potevano rimanere seduti, inginocchiati, sdraiati come quando ci si ritrova a casa propria o con i propri amici) ha favorito la comunicazione e la naturalezza dei bambini, mettendoli nella condizione di sentirsi maggiormente liberi e rilassati rispetto al contesto tradizionale di classe.

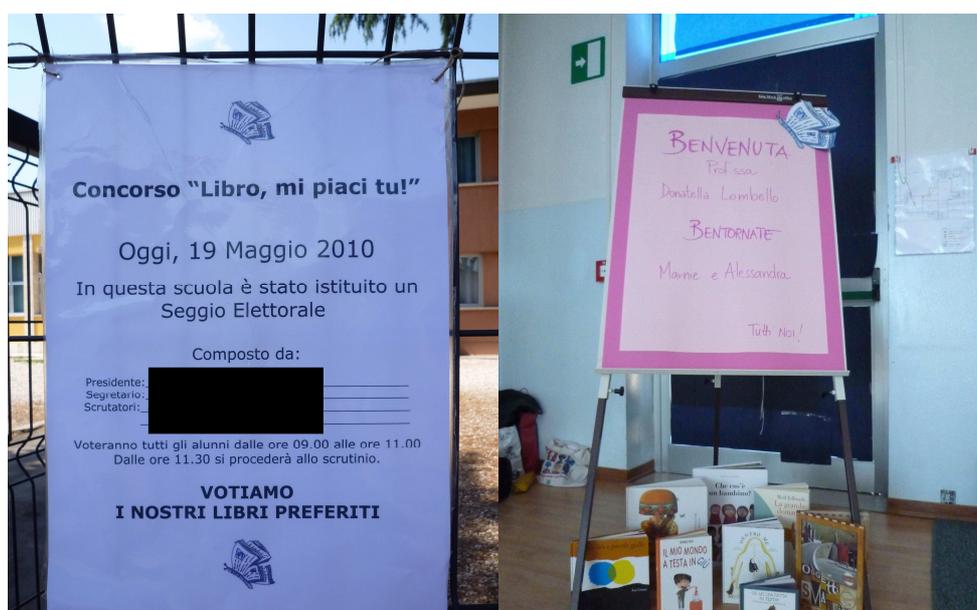
Figura 91 – La ricerca osservativa: analisi dei libri illustrati con i bambini suddivisi in piccoli gruppi



Un secondo consolidata attenzione rivolta da questo istituto all'attività di promozione alla lettura. Tale attività ha saputo conquistare un proprio spazio disciplinare grazie ad una serie di iniziative estese alla programmazione curriculare dell'istituto comprensivo a ogni livello: per esempio, il concorso di lettura "Libro, mi piaci tu" ha visto il coinvolgimento di tutte le classi, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado.

Fondamentale nel creare condizioni ottimali allo svolgimento dell'indagine si è rivelata anche la scelta dell'insegnante referente interna del progetto che ne ha seguito con dedizione e impegno il coordinamento interno e ha fatto da ponte con i principali interlocutori della scuola, pianificando sulla base delle nostre richieste e dei vari impegni dei colleghi gli incontri con gli insegnanti, sensibilizzando la direzione didattica, promuovendo la valenza della ricerca sia con gli alunni sia con i loro genitori.

Figura92 – Poster di presentazione del concorso di lettura e cartellone di benvenuto preparato dall'insegnante referente per la giornata di chiusura del 22 maggio 2010



Questa insegnante, che ricopre anche l'incarico di referente per la funzione strumentale di promozione alla lettura a livello di istituto, si è prodigata negli anni, con tenacia e passione, in numerose iniziative²²⁷ scolastiche e il poter ospitare nel proprio plesso una ricerca universitaria legata al suo diretto campo di interesse è stata accolta come un'ottima opportunità di confronto e riflessione. La curiosità e l'interesse di questa insegnante hanno contribuito a diffondere fra i bambini un atteggiamento positivo nei confronti del gruppo di ricerca, che è sempre stato ben accolto, con attestazioni di stima e calore umano davvero coinvolgenti.

Al buon esito del nostro lavoro di ricerca ha contribuito, senz'altro, anche il ruolo svolto dalla direzione didattica: il preside dell'istituto si è dimostrato sensibile e collaborativo²²⁸ nei confronti del gruppo di ricerca: ha accolto con favore la sperimentazione presso uno dei suoi plessi, ha condiviso lo stato di avanzamento della ricerca, partecipando a un paio di incontri con gli insegnanti. In occasione dell'incontro conclusivo, ha speso parole di ringraziamento nei confronti del gruppo di ricerca per il lavoro svolto e ha messo a disposizione alcuni dati sensibili che potevano risultare significativi per una valutazione complessiva del percorso di ricerca, resistendo alle pressioni di alcuni insegnanti che si erano rifiutati di fornire tale documentazione (come, per esempio, le valutazioni di fine anno dei singoli studenti).

È doveroso, tuttavia, segnalare che, rispetto al quadro positivo poc'anzi presentato, si è avuto modo di registrare anche alcune criticità. In particolare, si riporta qui di seguito un brano, raccolto nel corso di un'intervista informale con un collaboratore scolastico e inserito nelle note etnografiche, in cui traspare un suo evidente senso di imbarazzo e insofferenza verso situazioni e persone con cui egli, nel suo lavoro, si deve confrontare quotidianamente:

Mentre stiamo scendendo le scale per andare via, ci fermiamo a fare due chiacchiere con un collaboratore scolastico, che si rivelano molto interessanti e alquanto inaspettate. Marnie chiede a Tobia come mai gli insegnanti lasciano le porte aperte durante la lezione. Lui risponde dicendo che non sa, che non succede in altre scuole,

²²⁷ Si sono realizzati incontri con gli autori, lettura ad alta voce, concorso di lettura "Libro, piaci tu", visita alla biblioteca comunale, ecc.

²²⁸ Si rimanda alla comunicazione del dirigente scolastico del 7 aprile 2010 di cui all'Allegato n. 5 in Appendice.

ma che qui “è un manicomio”, innanzitutto, per quanto riguarda i bambini che, dice, sono indisciplinati; “si vede da come lasciano le aule, cicche e carte a terra, le maestre gridano ma poi ogni giorno succede la stessa cosa. E poi sono irrispettosi”. Queste considerazioni riguardano il rapporto dei bambini con lui, non con gli insegnanti. Parla molto bene di Carmiana, anche di Cassio e Iras. Di Ofelia (la definisce “la vostra amica”) si lamenta perché fa dipingere i bambini a terra sporcando e a niente sono valse le sue richieste di mettere dei giornali a terra. Caterina (in particolare) e Bianca gridano sempre ma senza risultati.

Gli chiediamo di fare un confronto con altre scuole, lui nomina come eccellenza la Santa Rita (800 m da Sant’Antonio, dice) di Padova dove, specifica, innanzitutto i bambini sono figli di avvocati, dottori... ben educati e dove non gli è mai successo quello che accade qui, tanto che non vede l’ora che finisca l’anno e poi non tornerà più in questa scuola. Nel dettaglio racconta che i bambini non ascoltano mai, dicono parolacce e parlando di quelli di 5a dice che lo insultano quando entra in classe, ad esempio, è successo giorni fa che hanno chiamato il maestro Cassio al telefono e in sua assenza lo hanno insultato con frasi tipo “pulisci bene!” [...]. Marnie gli chiede, rispetto ad altre scuole, come gli sembra il livello di produzione artistica, e lui dice che gli sembra scarsa, racconta di attività di mosaico fatte nell’altra scuola, una delle tante che si facevano. Della classe prima nomina Alex come un caso non seguito, Robin di seconda come “pericolo pubblico” mentre Luca lo considera a parte perché seguito dal maestro (Orazio). Ribadisce che non vede l’ora di finire l’anno, che qui non ci vuole tornare. Dice di aver fatto presente queste cose agli insegnanti ma che non lo hanno considerato. Buoni insegnanti ritiene siano Carmiana e Cassio ma che anche loro durante la ricreazione intervengono poco quando i bambini si picchiano, si dicono parolacce, vanno dietro il cortile quando non si può. Fa alcuni commenti sul preside: persona buona ma inesistente che fa quello che decide la segretaria.

Verso i suoi colleghi: Domizio sta sostituendo il collega che è in malattia, a lui è stato detto che è matto, ha problemi. L’altro collega fa fotocopie ma entrambi sono inutili, fa tutto lui. Parlando di fotocopie dice che le maestre fanno richieste assurde, intanto vogliono essere servite e poi sono molto esigenti e gli sprechi, di fotocopie e cancelleria, sono notevoli.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 15 marzo 2010)

Dalle parole del collaboratore, traspaiono con evidenza il disagio e alcune sue forti perplessità nei confronti della gestione di questo plesso scolastico: esse contengono una critica

esplicita alla conduzione generale delle dinamiche relazionali, ritenuta debole, disorganizzata e non sufficientemente autorevole.

Una riflessione a parte merita l'analisi delle dinamiche relazionali all'interno del gruppo di insegnanti di questo plesso, coinvolti direttamente e/o indirettamente nella ricerca e tutti percorso di insegnamento continuativo molto lungo: tre insegnanti insegnano in questa scuola da oltre vent'anni, due da diciott'anni, un'insegnante da quattordici anni e due da dodici anni. Ciononostante, il gruppo è solo apparentemente affiatato; in realtà, durante l'osservazione, è emersa una sorta di tripolarismo nelle relazioni fra gli insegnanti del plesso: gli insegnanti che insegnano nella classe prima formano un gruppo a sé stante; due insegnanti della classe terza sono tra di loro alleati; un terzo polo, costituito dall'insegnante prevalente della classe quinta e da due insegnanti della classe terza, esercita pressioni sulla coppia di cui sopra. Queste dinamiche si sono modificate nel corso del percorso sperimentale realizzato a scuola, alterando gli assetti nei tre poli e rendendo conclamate alcune resistenze o difficoltà di relazione latenti. Le richieste di documentazione aggiuntiva, le interviste di approfondimento, il raffronto congiunto su alcune modalità di svolgimento e ripianificazione *in itinere* degli spazi temporali della ricerca e il confronto sulla richiesta del gruppo di lavoro di prolungare la ricerca attraverso il prestito dei libri, hanno contribuito in maniera significativa ad alterare un equilibrio, evidentemente già precario, fra gli insegnanti. Il che, ad avviso di chi scrive, è stato salutare per i rapporti all'interno del corpo insegnanti in quanto, in alcuni insegnanti, ha innescato un percorso di riflessione sulla necessità di riconsiderare il proprio ruolo e la valenza di alcune "alleanze": ha consentito di far affiorare, contrariamente a quanto si temeva all'inizio, una maggiore solidarietà fra gli insegnanti della classe prima e l'insegnante della classe terza, referente interna della ricerca; con il passare dei giorni, le insegnanti della classe prima hanno collaborato attivamente con il gruppo di ricerca, riconsiderando la valenza della ricerca ai fini formativi dei propri studenti.

Uno dei primi risultati emersi alla chiusura del percorso educativo con i bambini, è stato un cammino di avvicinamento di alcune insegnanti inizialmente "diffidenti e lontane" rispetto al lavoro proposto.

Un secondo risultato, che ci sembra di aver in qualche modo sollecitato attraverso la sperimentazione del percorso metodologico-didattico sul campo, è stata la riflessione personale che un insegnante ha avviato in merito al proprio ruolo professionale di educatore: l'esperienza maturata da Ofelia, attraverso il continuo lavoro di confronto con il gruppo di ricerca, ha determinato in lei l'esigenza di approfondire e qualificare le proprie competenze educative e di una maggiore autonomia critica e operativa. Dallo scorso settembre 2010, a circa tre mesi dalla conclusione della ricerca a scuola, Ofelia ha intrapreso il percorso di studi universitari per conseguire la laurea online in Scienze della formazione primaria.

CAPITOLO SESTO

Un chilo di piombo, un chilo di piume: i risultati della ricerca

6.1. Premessa

L'*incipit* della nostra trattazione (cfr. par. 1.1.) è stata affidata alle preziose parole di Antonio Faeti: la letteratura per l'infanzia ha bisogno di ripensare a un nuovo rapporto, entro cui collocare la relazione tra estetica e pedagogia. Ma, insieme al monito, il professore ha proposto, come modello educativo da perseguire, l'approccio artistico del pittore tedesco Klee.

Noi abbiamo cercato di far propria la raccomandazione di Faeti: lasciati i libri e gli appunti di studio, siamo scesi in campo a indagare concretamente, con i nostri occhi e le nostre orecchie, cosa pensano e cosa scrivono gli studiosi sul rapporto libri – ragazzi – “visibilità” e, di contro, cosa pensano e cosa fanno i bambini. Abbiamo trascorso quasi tre mesi con loro, a leggere fiabe, a “registrare” come essi rispondono alle figure, con un intento ben preciso: descrivere, in maniera puntuale e pragmatica, quanto osservato.

Le domande cui abbiamo cercato di rispondere attraverso la nostra osservazione sono pregnanti: quali sono le modalità di fruizione, manifeste o celate, di alcuni libri illustrati da parte dei bambini? Vi sono delle ricorrenze, delle associazioni che aiutano a definire l'interesse, gli orientamenti, le preferenze estetiche dei bambini? È possibile individuare dei criteri o degli elementi formali che possono funzionare nel contesto scolastico e favorire la lettura e l'alfabetizzazione visiva? E, infine, quali sono le potenzialità educative che incoraggiano la fruizione della narrativa per immagini a scuola?

In quest'ultimo capitolo, presenteremo le analisi dei dati e la sintesi dei risultati ottenuti. La speranza è di riuscire a far emergere, da una certa zona grigia, alcune questioni di primaria rilevanza, che riguardano anche il futuro della ricerca accademica nell'ambito disciplinare della letteratura per l'infanzia.

6.2. Analisi dei dati: un approccio olistico

La ricerca è formata da due nuclei centrali (cfr, capp. quarto e quinto) che, rispettivamente, indagano i due soggetti primari della relazione dialogica con il libro illustrato: l'adulto-mediatore (analizzato attraverso la tecnica *Delphi*) e il bambino lettore (studiato con il metodo dell'osservazione partecipante).

Trattandosi di una relazione stringente si è ritenuto opportuno, ai fini dell'economicità generale dell'impianto di analisi, procedere alla descrizione e all'analisi dei dati in maniera parallela, offrendo così al lettore la possibilità di osservare, attraverso una finestra spalancata su entrambi gli elementi della relazione, accadimenti, affinità, dissomiglianze e analogie tanto preziose per la pratica educativa.

I dati, dopo un'analisi rigorosa, sono stati suddivisi in quattro categorie attraverso cui analizzare e interpretare il fenomeno osservato. Come in un gioco di specchi riflessi, tali categorie traggono linfa scientifica dalle riflessioni sinora sviluppate (cfr. capp. secondo e terzo) e si ricollegano agli orientamenti teorici alla base del presente lavoro (cfr. cap. primo).

La categorizzazione dei dati – *promozione della lettura, alfabetizzazione visiva, competenza critica e sollecitazione immaginifica* – si basa sulle evidenze empiriche emerse dall'analisi dei questionari e dall'osservazione partecipante ma è riconducibile, pur nelle diversità dei contesti di ricerca, delle modalità di conduzione e dell'organizzazione dei gruppi di osservazione (età e numerosità), a talune riflessioni teoriche emerse dallo studio di saggi e ricerche osservative similari condotte in Italia²²⁹ o in ambito internazionale²³⁰. Ciascuna delle

²²⁹ Si rimanda qui di seguito alle principali ricerche e sperimentazioni italiane: S. Blezza Picherle, *Leggere nella scuola materna*, Brescia, Editrice La Scuola, 1996; S. Blezza Picherle, *Leggere e rileggere il libro illustrato*, in E. Catarsi, *Lettura e narrazione all'asilo nido*, Azzano San Paolo (Bergamo), Edizioni junior, 2001, pp. 51-88; R. Cardarello, *La lettura delle figure. Qualità dell'immagine e comprensione*, in N. Paparella (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della scuola*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002, pp. 89-116; R. Cardarello, *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Azzano San Paolo (Bergamo), Edizioni junior, 2004; E. Catarsi, *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nelle scuole dell'infanzia*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2007, (I edizione 1999); L. Lumbelli, M. Salvadori, *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Milano, Emme Edizioni, 1977.

²³⁰ In ambito internazionale, si citano i saggi di: E. Arizpe, M. Styles, *Children Reading Pictures: Interpreting visual texts*, London, Routledge, 2003; E. Arizpe, M. Styles, et al., *The Voices Behind the Pictures, Children Responding to Postmodern Picturebooks*, in Sipe L.R., Pantaleo S., *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*, New York, Routledge, 2008, pp. 207-222; P. Baddeley, C. Eddershaw, *Not So Simple Picture Books. Developing Responses to Literature with 4-12 Year Olds*, Staffordshire, Trentham Books, 1994; S. Marriott, *Picture Books in the Primary Classroom*, London, Paul Chapman Publishing, 1991; C. McGuire, M. Belfatti, M. Ghiso, *'It doesn't Say How?': Third Graders' Collaborative Sense-Making from Postmodern*

categorizzazioni di cui sopra, sarà oggetto di uno specifico paragrafo. Riteniamo utile riportare qui citazioni da significativi contributi che avvalorano il metodo di categorizzazione da noi adottato.

Rilevanti, ad esempio, sono le riflessioni introduttive di Roberta Cardarello al suo saggio *Storie facili e storie difficili* incentrato sulle funzioni del libro e sui criteri utilizzabili nella scuola dell'infanzia per promuovere l'incontro dei bambini con i racconti illustrati:

Quello che occorre riconoscere infatti è che il libro è uno strumento duttile e si presta a molti usi, e proprio per ciò rimanda l'interrogativo del cosa leggere e come leggere su altri diversi piani. La domanda 'quali libri leggere' ai bambini non ha perciò una sola risposta. Ne ha tante quante sono le funzioni importanti che riconosciamo al libro. Per favorire la creatività [*sollecitazione immaginifica*], per la costruzione di un'identità di gruppo condivisa [*promozione della lettura*], per creare motivazione per il libro e la lettura [*promozione della lettura*], per favorire i processi di elaborazione cognitiva [*competenza critica*] e di immaginazione [*sollecitazione immaginifica*]; per insegnare il linguaggio e la lingua scritta [*promozione della lettura*]... Ma, ancora, per fare provare ed esprimere emozioni [*promozione della lettura*], educare i sentimenti [*promozione della lettura*] e la fruizione estetica [*alfabetizzazione visiva*], la capacità di ascolto, per fare conoscere oggetti e ambienti nuovi [*competenza critica*].²³¹

La ricerca condotta dalla Cardarello si focalizza sull'osservazione dei bambini della scuola dell'infanzia; pertanto, le evidenze empiriche raccolte devono essere necessariamente analizzate alla luce dell'età di sviluppo del gruppo da lei osservato. Tuttavia, alcune sue felici intuizioni possono essere declinate anche per l'analisi dei dati del presente lavoro: ad esempio, a proposito del ruolo imprescindibile delle figure nella formazione dell'universo immaginativo di un bambino anche la Cardarello sostiene che

Picturebooks, in Sipe L.R., Pantaleo S., *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*, op. cit. pp. 193-206; S. Pantaleo, *Ed Vere's The Getaway: Starring a Postmodern Cheese Thief*, in Sipe L.R., Pantaleo S., *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*, op. cit., pp. 238-255; S. Pantaleo, *Exploring children's responses to contemporary picturebooks*, Toronto, University of Toronto Press Incorporated, 2008; L.R. Sipe, *How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships*, op. cit., L.R. Sipe, *The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-alouds*, in "Reading Research Quarterly", n. 35, 2000, pp. 252-275; L.R. Sipe, *First Graders Interpret David Wiesner's The Three Pigs: A Case Study*, in Sipe L.R., Pantaleo S., *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*, op. cit. pp. 223-237; M. Walsh, *Text-related variables in narrative picture books: Children's responses to visual and verbal texts*, in "The Australian Journal of Language and Literacy", 2000, 23, 2, pp. 139-156; M. Walsh, *Reading' pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts*, in "Reading Literacy and Language", 2003, 37, 3, pp. 124-131.

²³¹ R. Cardarello, *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, op. cit., pp. 14-15.

[...] le illustrazioni parlano il linguaggio concreto della percezione visiva e sono dunque ‘naturalmente’ intelleggibili per i più piccoli; al tempo stesso la loro natura di immagini disegnate consente ampi spazi alla inventività e alla libertà rappresentativa [*sollecitazione immaginifica*]. Le immagini per questo sono sia un ingrediente del fascino esercitato dal libro sul bambino [*promozione alla lettura*], sia uno strumento educativo importante per la sua formazione estetica [*alfabetizzazione visiva*], spirituale e culturale [*competenza critica*].²³²

Di altrettanta pregnanza sono le osservazioni rilevate in ambito internazionale dalle inglesi Evelyn Arizpe e Morag Style²³³ nel loro studio pilota realizzato in sette scuole primarie delle aree urbane di Cambridge e Londra e nell’Essex. Le due ricercatrici si sono soffermate sull’analisi dei seguenti aspetti dell’interazione bambino – albo illustrato: la capacità di lettura delle immagini, la comprensione delle storie attraverso l’uso della narrazione visiva, l’interpretazione dei testi visivi, i processi di arricchimento cognitivo ed estetico attraverso l’alfabetizzazione visiva. I dati raccolti sono stati analizzati e interpretati attraverso alcune dimensioni chiave trasversali alle diverse sperimentazioni condotte sul campo: tra le dimensioni utilizzate, la “*seeing and thinking*”²³⁴ ovvero la possibilità di sollecitare i bambini attraverso una combinazione di piacere estetico e sfida intellettuale²³⁵ [*alfabetizzazione visiva e competenza critica*]; la “*features of visual texts*”²³⁶ ovvero la possibilità di esplorare le caratteristiche del testo visivo [*alfabetizzazione visiva*]; la “*affective and moral dimensions*”²³⁷ intendendo con questa locuzione la dimensione empatica e la sfera emozionale nell’atto della lettura di un albo illustrato [*promozione della lettura*]; e la “*visual imagery*”²³⁸ legata alle potenzialità di analisi dell’immaginario visivo [*sollecitazione immaginifica*].

Alla luce di quanto sopra, nei prossimi paragrafi analizzeremo, per ciascuna delle quattro categorie, i dati raccolti con la tecnica *Delphi* e le evidenze empiriche emerse dall’osservazione partecipante.

²³² Ibidem., pp. 168-169.

²³³ E. Arizpe , M. Styles, *Children Reading Pictures: Interpreting visual texts*, London, Routledge, 2003.

²³⁴ Ibidem, p. 80.

²³⁵ “[...] the combination of intellectual challenge, aesthetic pleasure, amusement and intriguing ‘puzzles’ to unravel”. Ibidem, p.82.

²³⁶ Ibidem, p. 82.

²³⁷ Ibidem, p. 83.

²³⁸ Ibidem, p. 85.

6.2.1. Le scelte metodologiche nell'analisi dei dati

Per analizzare i dati raccolti attraverso la tecnica *Delphi*, abbiamo svolto un lavoro di cucitura manuale fra le scelte espresse dagli esperti sul loro grado di accordo, di parziale accordo o di disaccordo, analizzate attraverso gli strumenti della statistica descrittiva, e le note integrative inserite in corrispondenza di ciascun quesito (qualora presenti).

Per quanto riguarda l'osservazione partecipante, l'analisi dei dati e la loro interpretazione è scaturita dal confronto fra le osservazioni più pregnanti emerse dallo studio delle note etnografiche, delle registrazioni audio-video, dei diari di bordo, dei dati di analisi statistica raccolti attraverso la rilevazione "post-it" (2/3/2010), dei questionari figurativi (17/3/2010, 22/5/2010) e della rilevazione foto con libro preferito (28/4/2010). Con riferimento alle 23 proposte editoriali visionate a scuola (2 albi illustrati e 21 fiabe illustrate, cfr. par. 5.2.3.1.2.), si riferirà, di volta in volta e sulla base delle diverse categorie, solo delle esplorazioni più significative rilevate durante l'osservazione, utili a cogliere e interpretare determinate modalità di risposta e di interazione degli alunni.

A tale scopo, va detto che rispetto ai due albi illustrati utilizzati all'inizio del percorso sperimentale per avviare un approccio metodologico con i bambini, *Piccolo blu e piccolo giallo* e *Dentro me*, si è preferito soffermarsi sull'analisi puntuale della seconda opera, meno nota e oggetto di molte più resistenze, sia da parte dei bambini, sia, in particolar modo, degli insegnanti. Infatti, mentre i libri di Leo Lionni sono molto apprezzati e diffusi in Italia – grazie all'opera di divulgazione promossa a suo tempo da Rosellina Archinto e, attualmente, dalla casa editrice Babalibri della figlia Francesca – e ampiamente analizzati in diverse pubblicazioni²³⁹, le opere di Alex Cousseau e, in particolare modo, quelle dell'illustratrice Kitty Crowther, vincitrice nel 2010, lo ricordiamo, del prestigioso *Astrid Lindgren Memorial Award*, sono praticamente sconosciute nel nostro paese.

Si rammenta, infine, al lettore, che la codificazione delle fiabe illustrate è contenuta nel paragrafo 5.2.3.1.1.

6.3. Le potenzialità dei libri e degli albi illustrati: la promozione della lettura

L'interesse per la narrazione, il valore riconosciuto dall'adulto alla lettura, la partecipazione emotiva dei bambini, l'apprezzamento della lettura ad alta voce, la scelta di

²³⁹ R. Archinto, *Perché un libro illustrato per bambini?*, in S. Blezza Picherle, *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, pp. 251-261; G. Gotti, S. Sola, G. Tartarini (a cura di), *Alla lettera emme: Rosellina Archinto editrice*, Bologna, Giannino Stoppioni Edizioni, 2005; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2007 (I edizione 1995).

buoni libri sono condizioni indispensabili all'instaurarsi di un buon rapporto tra bambini e libro. Tra le buone pratiche della lettura a scuola, la studiosa Cardarello richiama l'importanza della piacevolezza e della gratuità di questa esperienza, rimarcando che

[...] il clima di gioco piacevole e di intrattenimento vissuto con piacere rimane la chiave di volta delle esperienze di lettura che producono stimolazione cognitiva, immaginativa linguistica ed esiti di alfabetizzazione.²⁴⁰

Il lettore si forma, quotidianamente, nelle relazioni con gli altri, con se stesso, con le cose: vale a dire che, per diventare un lettore, non è sufficiente alimentare esclusivamente il tradizionale rapporto con il linguaggio trascritto in segni grafici ma è necessario coltivare con dedizione anche la frequentazione di molti altri linguaggi, in tanti luoghi diversi,

[...] di un primo, di un secondo, di un terzo alfabeto, di segni verbali e di segni iconici, degli ambienti nei quali la lettura si compie: dalle assemblee dei diversi gruppi sociali, alla famiglia, alla scuola.²⁴¹

Per usare le parole di Anna Maria Bernardinis, la letteratura è un'offerta di esperienze. Essa è educativa per il giovane ascoltatore, *lettore privilegiato*, in quanto, con i suoi contenuti di storie di vita reale o fantastica, surreali interpretazioni della realtà, sconfinamenti in altre culture, invenzioni di mondi più belli e più giusti, invita il bambino alla riflessione, al confronto tra la propria esperienza e quella vissuta dai protagonisti delle storie. Ma non solo per questo: la letteratura

[...] si presenta *formalmente* educativa, in quanto capace, e saremmo tentati di dire obbligata dalla sua stessa natura, di creare quello spazio entro cui si colloca, in dialogo paritario, il lettore. È la *situazione di lettura* che viene così creata: ed è situazione di lettura, senza chiusure, ma anche senza direzioni precostituite, che permette di parlare di letteratura educativa. Riconoscere infatti la possibilità di un dialogo aperto, disponibile ad ulteriori sviluppi [...] significa non accogliere la narrazione in funzione educativa-disascolica o educativa-etico-sociale. Se così fosse avremmo pur sempre l'*adatto*, se non l'*adattato*. Significa piuttosto accoglierla nello

²⁴⁰ R. Cardarello, *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, op. cit., p. 21.

²⁴¹ A. M. Bernardinis, *Itinerari. Guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*, op. cit., p. 297

stesso momento in cui la si sceglie: trovare un punto di incontro, che è anche un mutuo consentire.²⁴²

La studiosa padovana tratteggia, con amorevole apprensione, il delicato compito dell'educatore che voglia costruire itinerari di lettura formativi per il giovane lettore. Diffidandolo dal sostituirsi al bambino nel suo itinerario di ricerca e scoperta, o dal precederlo, l'educatore deve, primariamente, assicurare l'incontro fra l'opera letteraria e il bambino e sincerarsi che esso avvenga in una situazione dialogica di pregnanza educativa,

[...] assicurarsi che l'incontro sia possibile e che avvenga tra l'originale d'un opera letteraria (e non la sua imitazione) e il lettore in grado di leggerla, cioè di comprenderla; tra voci di autori effettivamente diverse fra loro e quindi capaci di impegnare il lettore su piani di esperienza e a livelli di lettura differenti.²⁴³

Quanto sopra evidenziato, è stato indagato sia fra gli studiosi che tra i bambini. La letteratura per l'infanzia è un'esperienza formativa. L'azione educativa dell'adulto che si confronta con i libri per ragazzi deve essere improntata a un profondo rispetto perché

[...] la carta geografica del reame letterario è strana, tortuosa, incidentata, piene di pianure, cosparsa di montagne. Va studiata e rispettata. La capanna di zio Tom è un libro di cui è stato scritto che fece scoppiare una guerra, ma è anche un libro per ragazzi, non c'è dubbio, perché qualcuno legge in esso l'accorata e documentata denuncia, qualcun altro fremere del brivido dell'Avventura mentre legge sul fiume ghiacciato.²⁴⁴

6.3.1. Dalla parte degli adulti

Sul versante della dimensione “promozione della lettura”, il lavoro di analisi e di interpretazione dei dati si è focalizzato, principalmente, sulla lettura e sul confronto delle risposte ad alcuni quesiti, strettamente connessi all'oggetto della ricerca, inerenti l'albo illustrato e il suo potenziale educativo nella pratica della lettura.

Avendo già ampiamente analizzato l'ambito scientifico entro cui si colloca la presente ricerca (cfr. capp. secondo e terzo), possiamo direttamente all'analisi dei dati.

²⁴² Ibidem, p. 303.

²⁴³ Ibidem, p. 305.

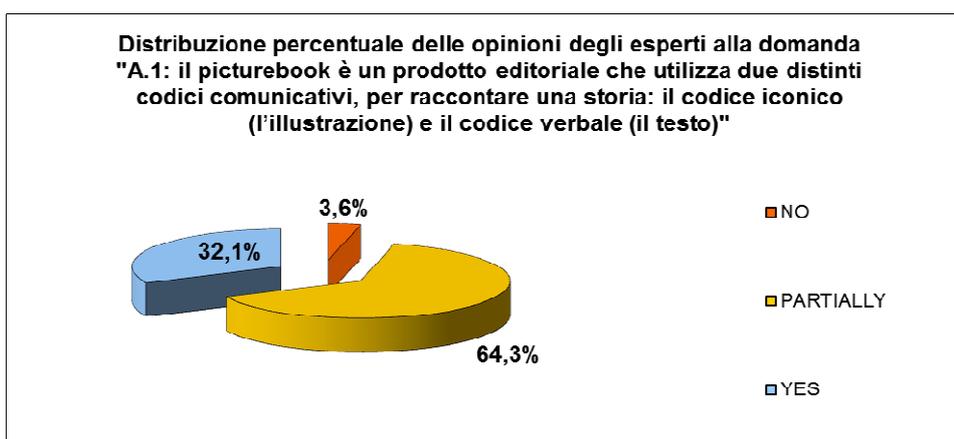
²⁴⁴ A. Faeti, *Il guardiacaccia e il banco di scuola*, in A. Faeti, *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*, Milano, Bur ragazzi Rizzoli, 2010, p. 13.

6.3.1.1. L'albo illustrato: una definizione condivisa

Il confronto più esplicativo è quello tra le risposte ai quesiti A.1 e A.2 che hanno indagato alcune possibili definizioni di albo illustrato. I due quesiti sono strettamente correlati fra loro tant'è che le risposte al quesito A.2 integrano e completano i campi semantici lasciati volutamente ampi dal quesito A.1.

Nei seguenti diagrammi sono visualizzate le risposte raccolte:

Figura 93 - Quesito A.1. Il picturebook utilizza due codici



Quesito A.1.				
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	8,3%	66,7%	25,0%	100,0%
ITALIA	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%
Totale complessivo	3,6%	64,3%	32,1%	100,0%

Quesito A.1.				
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	0,0%	70,0%	30,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%
STUDIOSO	10,0%	60,0%	30,0%	100,0%
Totale complessivo	3,6%	64,3%	32,1%	100,0%

Avendo raccolto complessivamente il 96,4% di risposte affermative e parzialmente affermative, la definizione proposta al punto A.1. rappresenta una buona base per avviare una riflessione sulla definizione di picturebook.

Dalle note integrative raccolte, appare evidente che l'albo illustrato non può essere considerato, semplicemente, "un prodotto editoriale che utilizza due distinti codici comunicativi per raccontare una storia" perché in tale definizione confluirebbero anche altre tipologie di narrazione visive come il fumetto. La definizione necessita, pertanto, di essere integrata sulla base di tre direttrici.

La prima riguarda l'*indisgiungibilità* dei due codici (verbale e iconico) sia per l'interpretazione della trama narrativa sia per la costruzione di senso. E ciò avviene anche se uno dei due codici è inferito implicitamente: si possono così presentare al lettore anche albi illustrati senza testo²⁴⁵ e albi illustrati "senza immagini" o, per meglio dire,

[...] che utilizzano il solo codice verbale ma in modo tale che la scrittura si faccia immagine (ad esempio *Cappuccetto bianco* di Munari e *On dirait qu'il neige* di Remy Charlip)²⁴⁶.

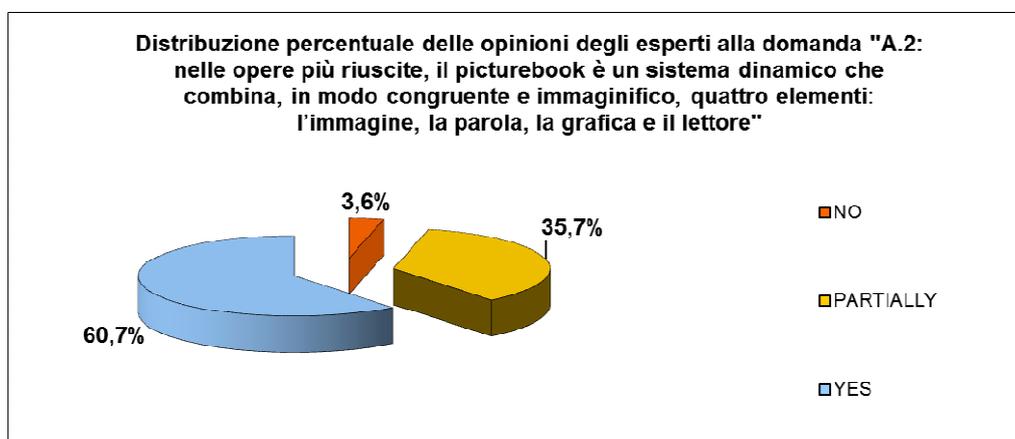
La seconda considerazione riguarda la natura del picturebook: esso ha un'intrinseca natura di prodotto editoriale, ma altrettanto rilevante in esso è la *dimensione artistica*. Secondo i nostri esperti, l'albo può essere al contempo considerato: oggetto estetico, opera creativa, prodotto artistico, forma d'arte, prodotto culturale, forma di espressione che presenta testi e immagini interattivi all'interno di un supporto caratterizzato da una libera organizzazione della doppia pagina, una varietà di strumenti e una sequenza fluida e coerente di pagina su pagina.

La terza riflessione pone l'accento sulle componenti strutturali del picturebook: testo, immagini, *grafica, veste tipografica e altri elementi fisici* che concorrono alla sua definizione. Pertanto, oltre alle parole e alle illustrazioni, vanno considerati gli altri elementi interagenti con la narrazione quali la carta, la copertina, la rilegatura, ecc. In una suggestiva proposta, gli elementi grafici e tipografici potrebbero essere racchiusi entro la definizione di '*supporto*': *layout* della pagina, organizzazione interna, formato, doppia pagina, spazio interno, ecc.

²⁴⁵ Si vedano, ad esempio, i libri illustrati di Suzy Lee pubblicati in Italia dalla casa editrice Corraini: S. Lee, *Alice in Wonderland*, Mantova, Corraini, 2002; S. Lee, *Mirror*, Mantova, Corraini, 2003; S. Lee, *L'onda*, Mantova, Corraini, 2008; S. Lee, *Ombra*, Mantova, Corraini, 2010. A livello internazionale, si segnala i libri dell'illustratore americano David Wiesner; tra gli altri.: D. Wiesner, *Hurricane*, New York, Clarion Books, 1990; D. Wiesner, *Tuesday*, New York, Clarion Books, 1991; D. Wiesner, *Flotsam*, New York, Clarion Books, 2006. Una testimonianza significativa delle possibilità visive di un albo illustrato attraverso l'uso della fotografia è il lavoro dell'artista Tana Hoban. A titolo esemplificativo si cita il suo primo albo uscito nel 1970: T. Hoban, *Shapes and Things*, New York, Simon & Schuster, 1970. Taluni albi senza parole riescono, inoltre, ad affrontare con leggerezza filosofica e forte senso estetico temi complessi quali l'amicizia, la morte, o il dramma dell'immigrazione e dell'integrazione culturale. Nell'ordine, si citano: N. de CocK, *Aan de overkant*, Haarlem, Gottmer, 2006; Sara, *Du Temps*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2004; S. Tan, *L'Approdo*, Roma, Elliot, 2008. Infine, un albo amato dai bambini di tutto il mondo: D. Schubert, *Monkie*, Rotterdam, Lemniscaat, 1986.

²⁴⁶ Citazione integrale tratta dalle risposte al questionario *Delphi*.

Figura 94 - Quesito A.2. Il picturebook è un sistema dinamico



Quesito A.2.				
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	8,3%	33,3%	58,3%	100,0%
ITALIA	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%
Totale complessivo	3,6%	35,7%	60,7%	100,0%

Quesito A.2.				
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%
STUDIOSO	10,0%	20,0%	70,0%	100,0%
Totale complessivo	3,6%	35,7%	60,7%	100,0%

Anche per il quesito A.2. vi è una positiva convergenza. Il ruolo della grafica, e più in generale degli elementi fisici del supporto artistico ed editoriale, è stato già affrontato in relazione al quesito precedente. Gli esperti hanno introdotto due spunti di riflessione, di cui diamo conto qui di seguito.

Il primo: dato un sistema dinamico, non è detto che la congruenza sia condizione sufficiente a garantire la “riuscita” di un’opera. Un buon presupposto potrebbe essere la *modalità integrata* attraverso cui tali elementi interagiscono fra loro.

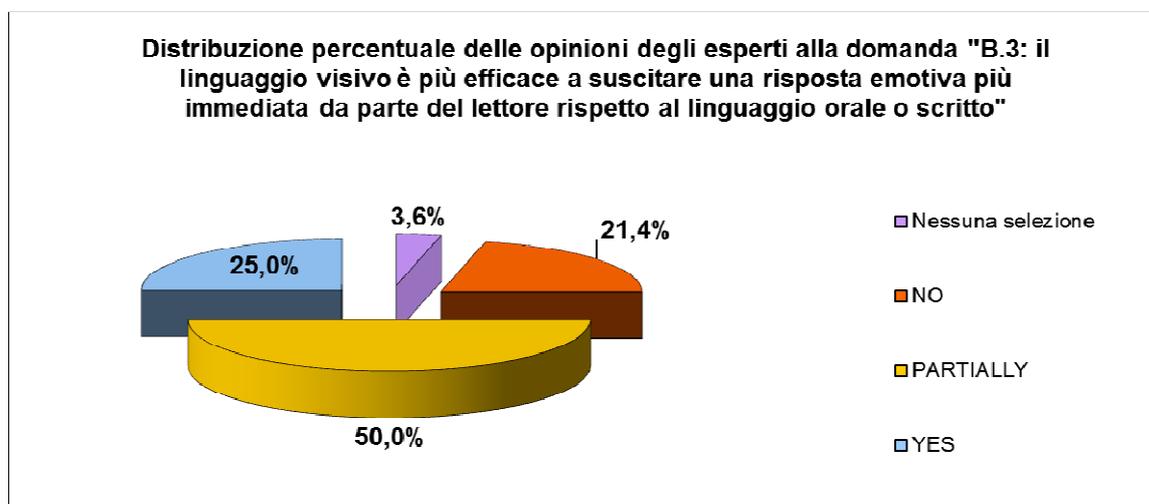
Il secondo spunto riguarda l’elemento “lettore”: egli svolge un ruolo decisamente importante nella fruizione dell’albo illustrato ma non può essere considerato un elemento costitutivo del picturebook poiché esso prende forma indipendentemente dalla presenza del lettore. Dal punto di vista semiotico, *il lettore è molto diverso* da significanti quali l’immagine, la parola e la grafica. Quindi, una proposta di nuova definizione potrebbe essere:

il picturebook è un sistema dinamico che combina in modo integrato e fantasioso tre elementi – l'immagine, la parola e la grafica/supporto – e interagisce con un lettore-osservatore-ascoltatore. I quesiti in oggetto hanno contribuito sensibilmente alla riflessione teorica di cui al par. 2.2.

6.3.1.2. Linguaggio visivo e linguaggio verbale: quale pregnanza emotiva?

L'affermazione B.3. mira a definire, con maggiore nitidezza, la tipologia di risposta suscitata dal linguaggio visivo in un lettore.

Figura 95 - Quesito B.3. Il linguaggio visivo e risposta emotiva



Quesito B.3.					
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
ESTERO	25,0%	58,3%	8,3%	8,3%	100,0%
ITALIA	18,8%	43,8%	37,5%	0,0%	100,0%
Totale complessivo	21,4%	50,0%	25,0%	3,6%	100,0%

Quesito B.3.					
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
EDITORE	20,0%	70,0%	10,0%	0,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	12,5%	37,5%	50,0%	0,0%	100,0%
STUDIOSO	30,0%	40,0%	20,0%	10,0%	100,0%
Totale complessivo	21,4%	50,0%	25,0%	3,6%	100,0%

Il tema complesso contenuto in questo quesito, ha creato una spaccatura significativa all'interno del *panel* di esperti, che può essere Colta anche dal frastagliamento delle risposte: il disaccordo è espresso dal 21,4% degli esperti mentre parzialmente d'accordo si sono dichiarati la metà del gruppo di osservazione. Quale possibile convergenza può essere costruita per esprimere in maniera più adeguata l'interazione che avviene fra il linguaggio iconico e il lettore?

Il confronto potrebbe prendere spunto dalla risposta fornita da un illustratore: "Come illustratore, invidio le possibilità della parola, evocative, emozionali, interiori.", che dà conto di un concetto basilare: la *parola* ha una forza straordinaria nell'*evocare* immagini mentali e nell'entrare in *relazione profonda* con l'interlocutore. Inoltre altri codici comunicativi, quelli teatrale o musicale, ad esempio, sono molto più efficaci nel suscitare risposte emotive immediate.

Pertanto, fermo restando quanto sopra evidenziato, la convergenza potrebbe essere raggiunta **mediando** i due termini contenuti nel quesito in esame: la risposta suscitata dal linguaggio visivo è, rispetto ad altri linguaggi, *più intuitiva, più immediata* e diretta ma *non necessariamente più efficace*. L'efficacia deriva proprio dall'intreccio e dalla *combinazione* dell'immagine e della parola.

Il secondo aspetto riguarda la *soggettività del lettore*: diversi *fattori* – fra cui il contesto culturale, la predisposizione personale, il grado di *literacy* – ne condizionano, infatti, l'intensità di risposta al linguaggio visivo.

6.3.1.3. Una risorsa educativa

Con il quesito B.8., si invitano gli esperti a soffermarsi sulle possibili ricadute educative della fruizione di albi illustrati in un contesto di apprendimento e socializzazione qual è la scuola. Il quesito è articolato nel modo seguente:

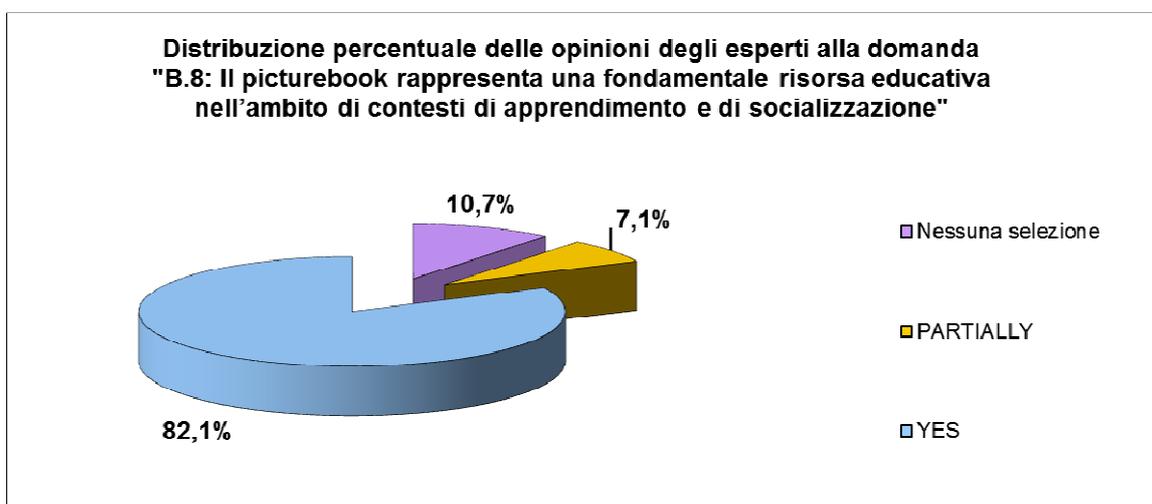
Il picturebook rappresenta una fondamentale risorsa educativa nell'ambito di contesti di apprendimento e di socializzazione in quanto:

1. le immagini di un picturebook costituiscono le condizioni per la creazione di uno spazio democratico di discussione in cui i bambini, anche quelli più piccoli o con difficoltà di lettura e apprendimento, hanno possibilità di accesso nell'interpretazione delle immagini;
2. per interpretare e attribuire un senso alle sequenze visive e narrative del picturebook, i bambini attingono alle loro conoscenze ed esperienze pregresse: imparano così ad apprendere che i ricordi visivi possono diventare una preziosa risorsa per ricercare similitudini, trovare differenze o attribuire significati;

3. la discussione intorno all'immaginario visivo di un picturebook crea un ottimo ambiente per l'applicazione del concetto vygotkijano di "zona di sviluppo prossimale": i bambini sono incoraggiati ad esprimere la varietà delle loro "idee visive" e ad arricchirle alla luce degli interventi dei propri compagni.

Gli esperti si sono dichiarati pienamente d'accordo: solo tre di loro non hanno risposto, ritenendo di non avere sufficienti competenze in campo educativo

Figura 96 - Quesito B.8. Il picturebook rappresenta una risorsa educativa



Quesito B.8.				
AREA PROVENIENZA	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
ESTERO	8,3%	83,3%	8,3%	100,0%
ITALIA	6,3%	81,3%	12,5%	100,0%
Totale complessivo	7,1%	82,1%	10,7%	100,0%
Quesito B.8.				
CATEGORIA ESPERTO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
EDITORE	10,0%	80,0%	10,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	87,5%	12,5%	100,0%
STUDIOSO	10,0%	80,0%	10,0%	100,0%
Totale complessivo	7,1%	82,1%	10,7%	100,0%

L'affermazione, tuttavia, richiede due puntualizzazioni. L'utilità della lettura di un picturebook non è circoscritta solo a quella condivisa in contesti di apprendimento (scuola) o di socializzazione (biblioteca e gruppi di lettura); anche leggendo un albo nella solitudine della propria cameretta, il bambino può crearsi uno *spazio di evasione e di puro godimento*, in cui egli esercita la propria libertà letteraria ed estetica. Inoltre, è pur vero che la lettura degli albi illustrati potrebbe *favorire* nei bambini *spunti di riflessione* su alcuni loro contenuti: brutte immagini, stereotipi, modelli fittizi imposti dal mercato.

L'affermazione ha raccolto anche il riscontro empirico dell'osservazione partecipante, in particolare sul tema dello spazio democratico di discussione e degli ambienti di apprendimento (cfr. par. 6.5.).

6.3.1.4. Una sfida intellettuale

Come anticipato nel paragrafo 4.4.3., il quesito C.1. (declinato nelle tre risposte: C.1.1., C.1.2. e C.1.3.) si propone di misurare il grado di condivisione degli esperti rispetto alla scelta metodologica, attuata nella ricerca osservativa nella scuola primaria, di proporre quale oggetto di indagine il confronto di fiabe classiche illustrate da artisti contemporanei. Il quesito posto è il seguente:

La seconda parte di questa ricerca è realizzata all'interno di alcune scuole primarie italiane con gruppi di bambini di 6, 8 e 10 anni. L'obiettivo è di osservare le loro reazioni e risposte durante la lettura e interpretazione di alcuni picturebook. I bambini saranno suddivisi in piccoli gruppi e saranno osservati mentre leggono e discutono assieme alcuni testi. La ricerca si sofferma in particolare sulla lettura e interpretazione iconica di fiabe (Barbablù, Hansel e Gretel, Cappuccetto Rosso) attraverso il confronto di due diverse tipologie illustrate della stessa fiaba: "picturebook speculari" e "picturebook complementari" e "di contrappunto".

Per rendere più omogeneo il percorso della ricerca osservativa, si è scelto deliberatamente di utilizzare, per la presentazione della tipologia "speculare" di picturebook, gli albi illustrati di una medesima collana editoriale ("Le grandi fiabe" della Fabbri Editori a cura di Paola Parazzoli).

A) Picturebooks "simmetrici":

1.a) Paola Parazzoli (a cura di), *Barbablù*, illustrazioni di Raffaella Ligi, Milano, Fabbri Editori, 2005

2.a) Paola Parazzoli (a cura di), *Hänsel e Gretel*, illustrazioni di Giulia Orecchia, Fabbri Editori, 2005

3.a) Paola Parazzoli (a cura di), *Cappuccetto Rosso*, illustrazioni di Pia Valentini, Fabbri Editori, 2005

B) Picturebooks "complementari" o di "contrappunto":

1.b) Charles Dickens, *Capitan Omicidio*, illustrazioni di Fabian Negrin, Roma, Orecchio Acerbo, 2006

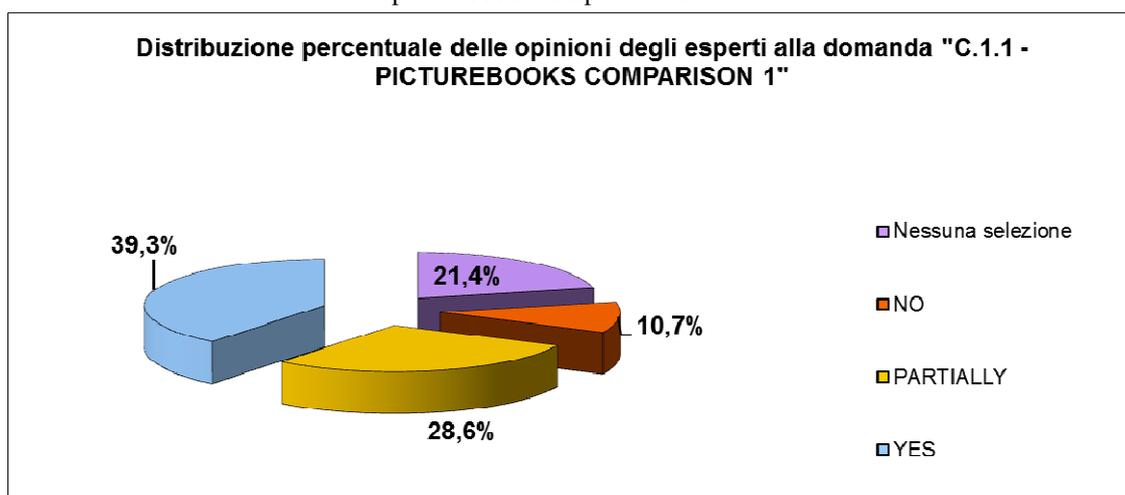
2.b) Jacob e Wilhelm Grimm, *Hänsel et Gretel*, illustrazioni di Lorenzo Mattotti, Roma, Orecchio Acerbo, 2009

3.b) Jacob e Wilhelm Grimm, *Cappuccetto Rosso*, illustrazioni di Kveta Pacovská, Milano, Nord-Sud, 2008

Gradiremo conoscere la sua opinione in merito alle scelte editoriali effettuate. I picturebook sopracitati sono disponibili per la Sua opportuna presa visione in file pdf nella piattaforma Moodle.

Le risposte pervenute sono rappresentate nei seguenti diagrammi:

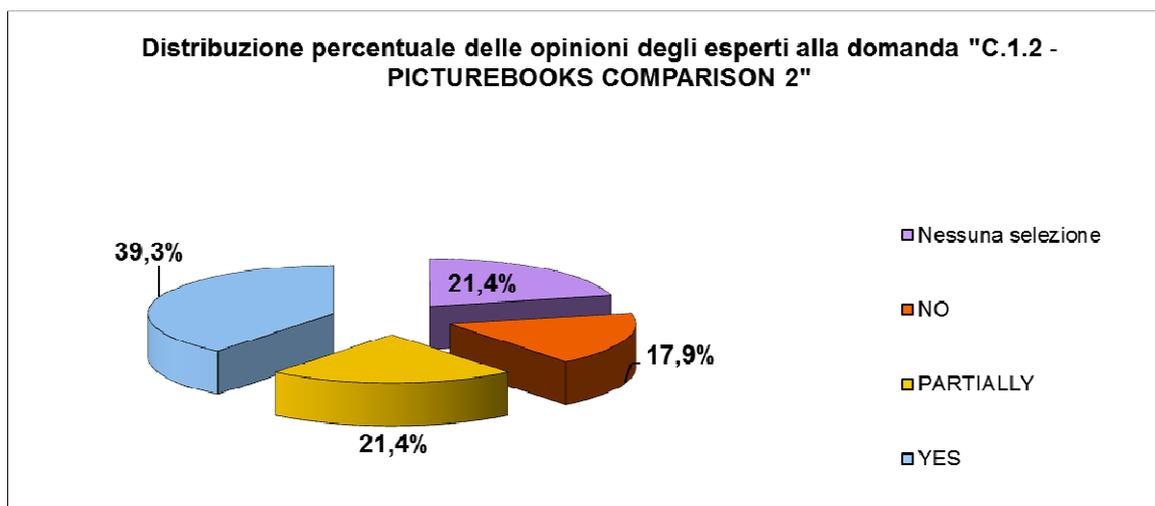
Figura 97 - Quesito C.1.1. Ricerca osservativa scuola primaria: confronto picturebook “simmetrici” e picturebook “complementari”



Quesito C.1.1.					
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
ESTERO	16,7%	8,3%	25,0%	50,0%	100,0%
ITALIA	6,3%	43,8%	50,0%	0,0%	100,0%
Totale complessivo	10,7%	28,6%	39,3%	21,4%	100,0%

Quesito C.1.1.					
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
EDITORE	20,0%	10,0%	60,0%	10,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
STUDIOSO	10,0%	50,0%	10,0%	30,0%	100,0%
Totale complessivo	10,7%	28,6%	39,3%	21,4%	100,0%

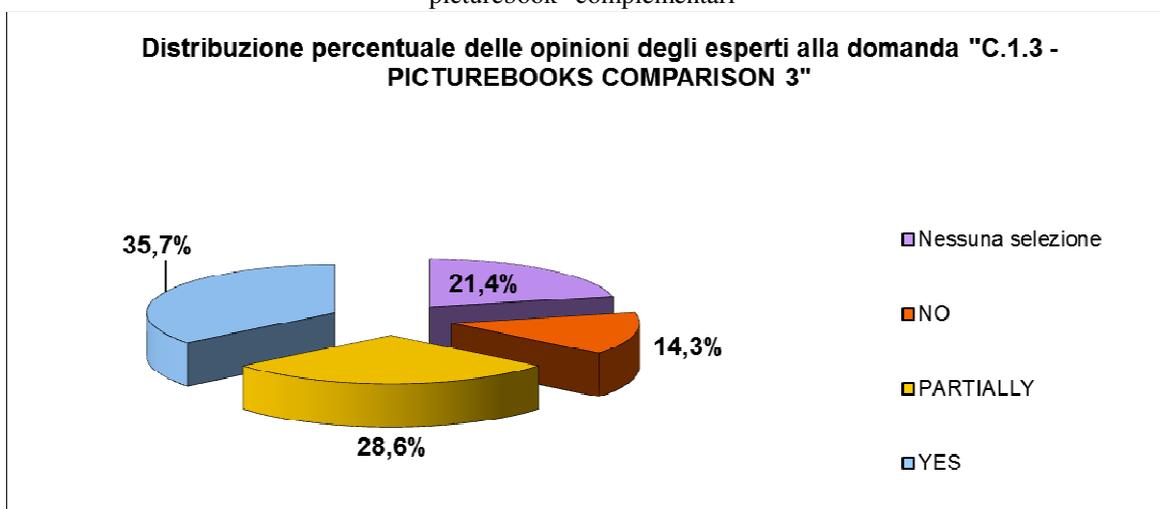
Figura 98 - Quesito C.1.2. Ricerca osservativa scuola primaria: confronto picturebook “simmetrici” e picturebook “complementari”



Quesito C.1.2.					
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
ESTERO	25,0%	8,3%	16,7%	50,0%	100,0%
ITALIA	12,5%	31,3%	56,3%	0,0%	100,0%
Totale complessivo	17,9%	21,4%	39,3%	21,4%	100,0%

Quesito C.1.2.					
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
EDITORE	30,0%	10,0%	50,0%	10,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
STUDIOSO	20,0%	30,0%	20,0%	30,0%	100,0%
Totale complessivo	17,9%	21,4%	39,3%	21,4%	100,0%

Figura 99 - Quesito C.1.3. Ricerca osservativa scuola primaria: confronto picturebook “simmetrici” e picturebook “complementari”



Quesito C.1.3.					
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
ESTERO	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%	100,0%
ITALIA	12,5%	37,5%	50,1%	0,0%	100,0%
Totale complessivo	14,3%	28,6%	35,7%	21,4%	100,0%

Quesito C.1.3.					
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
EDITORE	20,0%	20,0%	50,0%	10,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	12,5%	25,0%	37,5%	25,0%	100,0%
STUDIOSO	10,0%	40,0%	20,0%	30,0%	100,0%
Totale complessivo	14,3%	28,6%	35,7%	21,4%	100,0%

Il quesito in esame si è rivelato il più rilevante, associato al quesito A.4., perché ha permesso di puntualizzare la riflessione critica su alcuni presupposti scientifici della nostra ricerca e di apportare significative e pregnanti modifiche nella progettazione dell'intervento osservativo a scuola. L'analisi dei diagrammi mostra una situazione di confronto alquanto frastagliata. Preme, soprattutto, segnalare che tali divergenze si sono rivelate risorse preziosissime: da un lato, hanno arricchito la riflessione teorica, evidenziando alcune lacune, anche di ordine critico-teorico, adeguatamente colmate, in corso d'opera, attraverso ulteriori approfondimenti e letture critiche (cfr. parr. 2.3 e 3.2.); dall'altro, hanno dissipato dubbi e incertezze in fase di progettazione dell'intervento operativo. La decisione di portare da due a sette le versioni di fiabe illustrate da esaminare con i bambini è stata presa proprio alla luce di puntuali considerazioni da parte di alcuni esperti:

- [...] un libro che funziona per un bambino, non funzionerà per un altro;
- [...] offrire una grande varietà di libri di tutti i tipi e di tutti gli stili [...] altrimenti ciò non ha alcun senso;
- [...] la contrapposizione rigida delle due tipologie rischia qui di essere un po' troppo semplicistica e meccanicistica;
- [...] è ambiguo presentare due libri così diversi. Penso che confonda i bambini e li costringa a forzate contrapposizioni.

Le modifiche apportate all'intervento sperimentale hanno sicuramente favorito la ricchezza dei risultati finali (cfr. par. 5.2.3.1.).

Inoltre, le osservazioni critiche degli esperti hanno ribadito, a chi scrive, l'importanza di operare sul campo con consapevolezza e competenza (deontologia professionale), di prestare molta cura ai dettagli, in quanto possono mettere in luce una realtà sottesa molto più complessa (scrupolosità e senso critico) e, ancora, di rapportarsi con i bambini e con gli insegnanti con profondo senso del rispetto (umiltà). Le risposte negative sono state l'occasione per fare i conti anche con il proprio ruolo professionale, con una certa pretenziosità legata all'idea di fare ricerca: con brutale evidenza²⁴⁷, hanno scardinato alcune "superficiali certezze" scientifiche e hanno costretto, chi scrive, a riconfrontarsi con le proprie conoscenze e a riprendere il cammino di ricerca attraverso un'altra via, più accidentata, più

²⁴⁷ Si cita, a titolo esemplificativo, un passaggio della risposta di un esperto al quesito C.1. "Poiché stai facendo delle distinzioni errate in primo luogo non posso commentare né, da dove sono, vedere questi libri. Se hai scelto di proposito dei libri scadenti, allora i libri migliori saranno certamente più efficaci o piaceranno di più. È un argomento pretestuoso".

incerta e rischiosa. Al lettore il compito di valutare se la riprogettazione ha ripagato con esiti più sostanziosi (cfr. al par. 6.7. la presentazione dei dati raccolti).

6.3.2. Dalla parte dei bambini

Il lavoro di analisi e interpretazione della dimensione “Promozione della lettura”, si è incentrato sul nucleo di osservazione delle dinamiche del rapporto lettore – oggetto libro (bambino – libro illustrato) e quelle proprie al rapporto lettore – oggetto libro – comunità di lettori – (bambino – libro illustrato – gruppo classe). È bene ricordare che l’incontro dei bambini con l’opera letteraria è avvenuto per mezzo della fiaba, ovvero della

più importante forma letteraria che bambini e adulti possono condividere in maniera in un certo senso paritaria, benché non identica.²⁴⁸

Ad eccezione di *Piccolo blu e piccolo giallo* (*Dentro me* è assimilabile ad una fiaba moderna, in quanto al suo interno presenta *topos* della tradizione fiabica), i bambini hanno avuto modo di avvicinare la fiaba attraverso voci e segni iconici plurimi: per mezzo della trama fiabesca, essi hanno riallacciato un legame, seppur simbolico, con la letteratura della tradizione popolare europea. Viaggiando dalla Francia di Charles Perrault alla Germania dei Fratelli Grimm, essi hanno avuto modo di entrare in contatto con la stessa narrazione fiabesca che, per secoli, ha nutrito l’immaginario di intere generazioni di fanciulli e adulti.

Come riscontra Dieter Richter, studioso di germanistica e letteratura popolare, nel ripercorrere l’epopea fiabesca dei Fratelli Grimm, il discorso sull’infanzia è spesso transitato attraverso lo strumento della fiaba:

[...] non si tratta solo di pedagogia, ossia di ciò che è adatto o meno adatto ai bambini, o di ermeneutica, ossia di ciò che i bambini sono o meno in grado di comprendere; si tratta, in maniera molto più essenziale, della definizione dell’infanzia come stato sociale e culturale, si tratta di immagini dell’infanzia che la società si crea, e non ultima anche della autodefinizione sociale e culturale degli adulti stessi. È un processo in cui l’età romantica ha avuto un ruolo di primo piano: le fiabe appaiono ora sempre più non solo letteratura dei bambini, quanto “dell’infanzia”, e si trasformano in quell’arcobaleno che gli adulti sperano di poter usare come ponte per riconquistare il paese della fanciullezza.²⁴⁹

²⁴⁸ D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Milano, Mondadori, 1995, p. 9.

²⁴⁹ *Ibidem*.

Nella fiaba, si narra di mondi lontani e tempi antichi, di viaggi catartici attraverso luoghi oscuri e misteriosi, di discese mostruose e di ascese salvifiche; soprattutto, si parla di vittorie dei più piccoli sui più grandi, dei più deboli sui più forti, con un messaggio esplicito: solo chi si mette in marcia, abbandonando ciò che conosce (la propria casa, il proprio luogo di origine, le proprie sicurezze) e affronta un viaggio lungo, travagliato e periglioso, potrà trovare la felicità,

[...] premesse favorevoli dunque, affinché nella sua storia gli ascoltatori e i narratori abbiano facoltà di sognare mondi migliori.²⁵⁰

Nata per deliziare i letterati, la fiaba è poi diventata cibo per la mente e per i cuori di due tipi di pubblico, “i bambini e il popolo”²⁵¹. E ciò per diverse ragioni.

Innanzitutto, la fiaba accoglie nelle sue trame ogni sfumatura dell’agire umano: ambiguità, contraddizioni, ansie, paure, angosce, privazioni, illusioni, fallimenti ma anche sorprese, speranze, lotte, risalite, conquiste, risarcimenti e vittorie. Nella sua introduzione a *Fiabe italiane*, Calvino, con puntuale sagacia, definisce le fiabe

[...] il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna, soprattutto per la parte di vita che appunto è il farsi d’un destino: la giovinezza.²⁵²

Grazie alla sua istanza utopica²⁵³, inoltre, la fiaba è in grado di sospingere il lettore nelle zone più oscure della condizione umana, quelle stesse zone che la società contemporanea ha, lentamente ma inesorabilmente, allontanato dall’immanenza della vita quotidiana: l’adulto d’oggi cerca in tutti i modi di smorzare, lenire, addolcire, quando non addirittura negare, talune esperienze ritenute troppo pervasive per un bambino. La fiaba è, ora come allora, ancora il luogo dell’accessibilità all’oscuro, al misterioso, al pauroso: il bambino ne potrà trarre beneficio perché sa che le vicende si svolgono

[...] nel regno del meraviglioso, in cui la censura si sgretola, la metafora domina e ciò sostiene appunto la funzione salvifica, accanto e insieme alla potenzialità della fiaba di ritornare a parlarci quando il reale si disgrega: quindi sguardo perforante e

²⁵⁰ Ibidem, p. 15.

²⁵¹ M. Soriano, *I racconti di Perrault. Letteratura e tradizione orale*, Palermo, Sellerio, 2000, p. 539.

²⁵² I. Calvino, *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, 1993 (I ed. 1956), p. XV. L’introduzione, che divenne successivamente parte integrante dell’opera, fu scritta per l’edizione del 1971.

²⁵³ D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, op. cit.

decifratario e sguardo visionario e utopico convivono in un tipo di storia [...] che non teme accostamenti contrastanti e incongrui.²⁵⁴

Pervasa dal fascino dell'estraneo e del diverso, la trama del fiabesco imprigiona, inizialmente, il suo protagonista nelle condizioni umane più desolanti (quelle della separazione, dello sconfinamento, della marginalità, della solitudine), salvo poi offrirgli possibilità di riscattarsi da tale condizione; è proprio grazie al dipanarsi di nuova progettualità "utopica"²⁵⁵, che la fiaba

[...] sembra saper permanere mutando per la sua capacità intrinseca di proporsi come spinta all'evasione e alla fuga verso l'Altrove; in quanto risorsa per rispondere al bisogno di sogno, di illusione, di meraviglioso; come storia che recupera lo scheletro della vicenda umana disegnando il percorso di autodeterminazione dell'eroe e fornendo agli ultimi della fila un'occasione di risarcimento e di utopia.²⁵⁶

La lettura delle fiabe ai bambini dà origine a una situazione di autentica parità, potremmo dire di perfetta circolarità: il libro di fiabe chiama a raccolta intorno a sé chi legge, chi ascolta, chi guarda e tutto ciò che accade all'interno di questa situazione.

Tali contributi critici degli esperti sono stati trasformati in altrettante aree di indagine utili a connotare più accuratamente la dimensione della "promozione della lettura":

1. che tipo di esperienza emotiva, cognitiva e relazionale sono in grado di sperimentare i bambini attraverso la lettura in chiave moderna di fiabe illustrate?
2. ai fini della progettazione di futuri itinerari di lettura, quali sono le reazioni dei bambini di fronte a proposte editoriale inusuali e complesse?
3. nelle interazioni bambino – libro e bambino – comunità di lettori, si sono raccolte evidenze empiriche in grado di incoraggiare dei processi "trasformativi" attraverso l'attività di lettura?

6.3.2.1. *La situazione di lettura*

²⁵⁴ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, Bologna, Bononia University Press, 2007, p. 29.

²⁵⁵ Sul tema dell'utopia, si veda anche l'interessante saggio di: A. Avanzini, *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

²⁵⁶ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, op. cit., p. 28.

L'impostazione su basi socio-costruttiviste della ricerca²⁵⁷, ne motiva il particolare rilievo riservato, in essa, all'ambiente interattivo nella pratica di lettura. Oltre all'interesse nei confronti del singolo, sono state attentamente esaminate le modalità di interazione dei bambini (gruppo classe o gruppo di osservazione, in questa *situazione di lettura*) con il libro, accordando particolare valenza al contesto situazionale: la bibliotechina scolastica, spazio ideale per ospitare la nostra osservazione, appropriatamente allestita solo con un grande tappeto per i bambini che, comodamente sistemati, potevano esplorare fra i libri collocati all'intorno (cfr. par. 5.4.); i rituali con l'uso di regole e di modalità di interazione simboliche come, ad esempio, l'uso allegorico del semaforo (cfr. par. 5.2.4.); i "compiti" e le attività (cfr. par. 5.2.4.); le relazioni e il clima generale (cfr. par. 5.2.2.); i modi di vedere gli altri e di esprimere le proprie emozioni, in un dialogo aperto e franco, che ha creato una situazione di condivisione fra lettore – ascoltatore e adulto – mediatore (cfr. par. 3.1).

6.3.2.1.2. Uno spazio atemporale di godimento e di condivisione

È indubbio che il luogo deputato alla pratica della lettura abbia un'influenza significativa sulla modalità di interazione e risposta dei bambini. L'attività di lettura, in cui i bambini hanno l'opportunità di esprimere le proprie sensazioni ed emozioni e di rapportarsi "naturalmente" con l'adulto – lettore e i propri compagni, senza troppe briglie didattiche e disciplinari, contribuisce a rafforzarne la pratica. Il rapporto con la lettura diventa catartico, in grado cioè di valorizzarne anche gli aspetti primordiali :

Si prendono in considerazione aspetti profondi, legati ai nostri istinti, alla nostra fantasia, al nostro intelletto, e perfino al nostro bisogno naturale di conoscere e comunicare e di stare con gli altri. Tali aspetti prescindono addirittura dalla comprensione: si può comprendere un testo senza goderne e in qualche caso si può goderne anche quando non lo si comprende fino in fondo²⁵⁸.

Si riportano, a riprova di quanto sopra, alcuni significativi passaggi delle note etnografiche, in cui si dà testimonianza della capacità di apertura dei bambini rispetto anche a situazioni più intime e "sovvertenti":

Marnie presenta *Dentro me*.

²⁵⁷ B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002. Si veda, in particolare, il capitolo terzo dedicato alla costruzione e all'allestimento degli ambienti di apprendimento.

²⁵⁸ E. Detti, *Il piacere di leggere*, op. cit., p. 19.

Marnie chiede: parlate con voi stessi?

Morjana: a mente. Anche Moira.

Tyron: ho visto un cartone, un papà che parlava tra sé.

Quando Marnie mostra le immagini, sono schifati, attenti.

Attenti e silenziosi nonostante il **casino** fuori della ricreazione.

Afef si è avvicinata per questa storia.

I tre maschi dietro non guardano Marnie, solo ogni tanto, ma alla fine, sì.

Marnie alza il libro.

Marnie legge: “Allora, mi sono messo a gridare. Ho gridato come non avevo mai fatto. Dalla mia bocca sono uscite fiamme. Il mio paese bruciava” [cfr. fig. 3]

Impressionati.

Indovinano “L’arcobaleno”

Commenti al finale: Che bello, che meraviglia!

Che storia è? Piaciuta?

Coro: Sì!

Marnie: “L’avreste comprato vedendolo in libreria?”

Tyron: Non si giudica dalla copertina.

Morjana: Devi leggere dietro.

Tyron racconta della storiella di Einstein che gli ha raccontato la mamma (che ha partecipato all’incontro di presentazione).

Marnie: Di cosa ci vuole parlare?

Piero, ultima fila stenta, Marnie passa la domanda a tutti, lui tentenna, stava per...

“Quando litigo con mia sorella”, dice qualcuno.

Marnie grida inferocita per mostrare com’è lei quando è arrabbiata.

Ridono.

John: “Mordo mia sorella”.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 22 febbraio 2010 – classe terza).

Marnie presenta *Dentro me*.

Ridono alla prima immagine: “serve per scienze”, dicono.

Seri.

Immagine del paese: Uau! [cfr. fig. 4]

Bussano alla porta e Cassio esce. Momento di chiacchiericcio, si ferma quando

Marnie smette di leggere, e mostra le immagini.

Ridono in ultima fila.

Marnie legge “Un orco. Mi somigliava, ma era più grande, più grosso, con le labbra blu. Ridono.

Marnie continua “Ogni sera, andavo a trovarlo sulla sponda di un fiume di sangue”.

Ah!

“E ogni sera, ognuno con il proprio sasso, ci giocavamo la vita. Chi faceva rimbalzare più volte il sasso, vinceva. Chi vinceva, poteva mangiare l’altro”.

Silenzio, mamma mia! Che brutto gioco!

Ridono solo due in ultima fila.

Uno dei due si alza per guardare meglio.

Marnie legge: “Una sera come tante, sono andato al fiume di sangue. Ho scelto un sasso tondo. Un sasso che non poteva rimbalzare. Così, ha vinto l’orco.”

Silenzio.

Che forte! che bello!

L’attenzione dietro è un po’ disturbata ma seguono comunque.

La storia finisce.

Bello!

Che storia è? chiede Marnie.

Commenti: Bella, strana, stranissima. Sei te a comandare il tuo corpo e non altri

Noi non possiamo sempre immaginare che è come pensiamo, che potrebbe esserci anche qualcun altro. Quando sogni, quando sei solo, fantasia, quando ti fanno male.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 22 febbraio 2010 – classe quinta).

Marnie prende *Dentro me*, chiede ai bambini di avvicinarsi ma tre in fondo tormentano l’arazzo.

Marnie inizia a mostrare le immagini e i piccoli in prima fila fanno facce schifate.

Fico!

C’è più silenzio e anche i tre dietro si fermano. Dopo che Marnie mostra le immagini ci sono commenti sottovoce.

“Dentro me, era la notte”. Silenzio. Aiuto! Sono mummie! [cfr. fig. 1]

Alcune bambine si stringono, altri: “Ma non ho paura”.

“Io sono il re dei sassi. A questo gioco nessuno mi batte. Ho sempre vinto io. Ma mangiare un orco che ti somiglia... no, non ci sono mai riuscito. Così ogni sera, lo spingevo nel fiume di sangue. E spariva. Fino alla sera dopo.”

Silenzio. Fico, fico! Io non capisco niente!

Kveto, quello in fondo è ora molto silenzioso anche se si guarda spesso le mani dove ha dei pezzi di arazzo.

[...]

“L’orco mi ha mangiato”. Che schifo! Ridono. [cfr. fig. 2].²⁵⁹

Ora l’attenzione si perde un pochino, Kveto ricomincia a toccare l’arazzo. Altri bambini ne staccano pezzi [minuscole stelline di pasta colorata], alcuni si stendono a terra come accasciati ma poi si rialzano. Fanno domande, ma Marnie non risponde.

[...]

La storia finisce.

Rossella: Paurosa!

Kveto: A me piace!

Giulia: Prima ero un po’ impaurita!

Marnie chiede: “Possiamo andare dentro noi stessi?”

Siiiiiiiiiiiiii, Nooooooooooooooooooooo a seconda dell’espressione di Marnie. Una bambina in prima fila fa il gesto di mangiarsi.

Marnie chiede “Come siete quando siete arrabbiati?”. Rumoreggiano, si muovono.

Marnie batte la bacchetta sul libro, anche in prima fila ora si muovono e parlano.

Remi: La mamma mi fa arrabbiare.

Marnie: “Come ti senti dentro?”. Remi: “Rumore”. “Com’è brutto!”.

Betta: La mamma “esempio” qualche volta “cosa fai, pensi” rumore

Heidi: “ti arrabbi?” o “quando sei contenta” bene, il cuore che mi batte piano.

Gli altri nel frattempo si toccano, si abbracciano e si stendono a terra, parlano.

Husley: “Possiamo chiedere scusa alla mamma, ma quando siamo arrabbiati piove, e quando siamo felici, c’è l’arcobaleno”.

Anna: “Mi viene voglia di spaccare tutto”.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 23 febbraio 2010 – classe prima).

²⁵⁹ Vale qui la pena sottolineare l’abilità artistica e la capacità di introspezione pedagogica dell’illustratrice nel rendere visivamente questo passaggio narrativo. Esso risponde quasi ad una naturale modalità di rappresentazione figurativa del bambino di tradurre in immagine l’atto del divoramento. In un passaggio del suo recente romanzo, *Bambini nel bosco*, Beatrice Masini racconta, con un richiamo narrativo davvero prodigioso, il medesimo episodio, di cui si riprende qui di seguito un breve stralcio: “I Pionieri sono come gli Orchi, no? Gli piace la carne di bambino, a loro, e hanno un naso straordinario”. [...] “Ma quando mangiano i bambini, li mangiano in un boccone vero!” chiese Orla, compiaciuta per aver dato il via a una discussione così interessante. “Quindi non è che fanno male, non morsicano come i bambini degli altri Grumi quando vogliono prendersi qualcosa di tuo. Ti mandano giù come una medicina, così” e mimò il gesto. “Dopo stai un po’ dentro la pancia, al buio, e poi viene qualcuno a liberarti e fine della storia. Vero?”. B. Masini, *Bambini nel bosco*, Roma, Fannucci Editore, 2010, pp. 75-76.

Nelle tre situazioni presentate, che si riferiscono alle attività svolte nel corso della seconda giornata di osservazione sul campo, i bambini hanno ascoltato in *relax* (*alcuni si stendono a terra come accasciati*), hanno commentato sottovoce alcuni passaggi pregnanti, incomprensibili o umoristici, hanno dato voce ai loro stati d'animo (*aiuto, che schifo, fico, fico!*), hanno ricercato assonanze figurative (*sono mummie!*), si sono confrontati con i loro compagni (*io non capisco niente*), hanno cercato in loro conforto o solidarietà (*alcune bambine si stringono; altri: "ma non ho paura"*), hanno detto anche "l'indicibile" (*mi viene voglia di spaccare tutto*).

Figura 100 - Illustrazione tratta dall'albo di A. Cousseau, K. Crowther, *Dentro me*, Milano, Topipittori, 2007, s.n.p. [pp. 6-7]

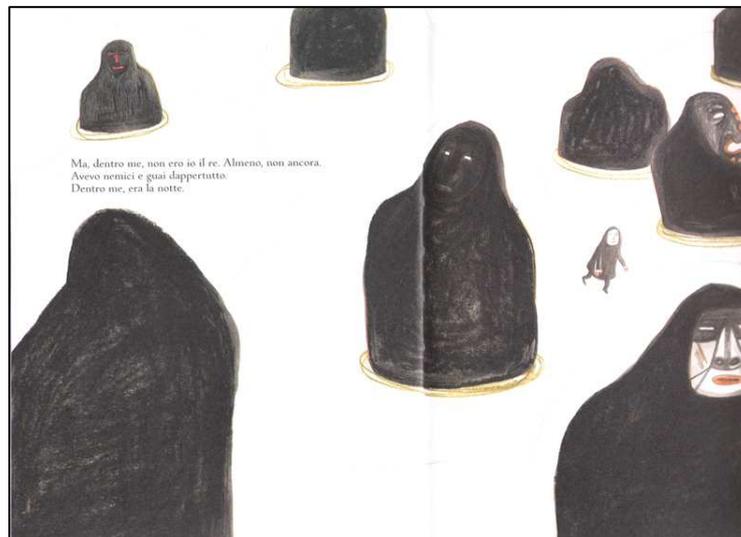


Figura 101 - dall'albo di A. Crowther,

Illustrazione tratta Cousseau, K. *Dentro me*, Milano,

Topipittori, 2007, s.n.p. [p. 25]



Figura 102 - Illustrazione tratta dall'albo di A. Cousseau, K. Crowther, *Dentro me*, Milano, Topipittori, 2007, s.n.p. [pp. 30-31]

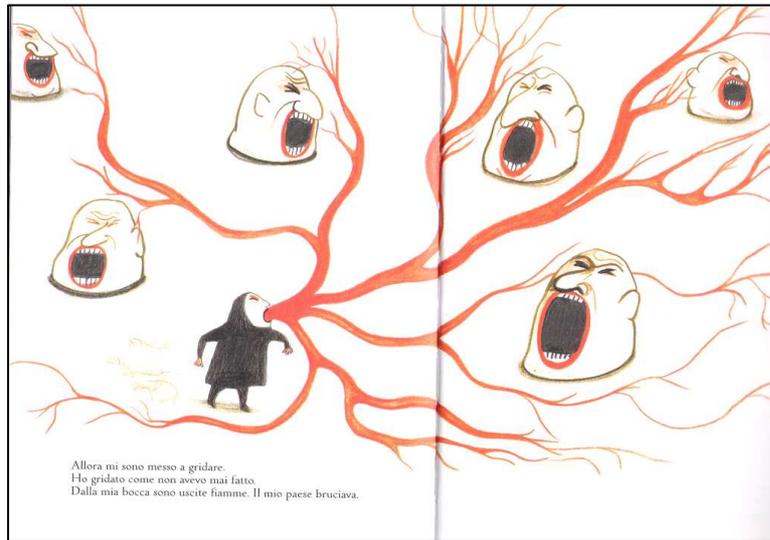


Figura 103 - Illustrazione tratta dall'albo di A. Cousseau, K. Crowther, *Dentro me*, Milano, Topipittori, 2007, s.n.p. [pp. 4-5]



Si è costituito, in pratica, un nucleo embrionale di una potenziale comunità di lettori che, indipendentemente dalla differenza di genere e di età, si è rapportato con l'oggetto libro secondo rituali simili: l'ascolto, i momenti di distrazione, le reazioni emotive (ai passaggi narrativi più pregnanti, gli alunni delle tre diverse classi hanno reagito negli stessi modi: con commenti, riso, silenzi, tensione, ...).

La scelta di condividere alcune regole interne ha contribuito a creare, negli alunni, la percezione di una situazione di lettura nuova, al di fuori del contesto didattico, costruita sul libero scambio, sul confronto dialogico e sull'importanza di una loro fattiva collaborazione.

Arrivano i bambini della classe terza, io e Marnie siamo sedute a terra ad aspettarli. Sentiamo Ofelia che fa “ssssshhhhhh” da fuori la porta, poi bussa e Marnie dice “avanti”. Entrano, salutano, in silenzio si siedono. Molto attenti a Marnie e a quello che dice.

Marnie si presenta come ricercatrice che studia le storie per bambini e chiede cosa sono le fiabe. Tyron: le fiabe sono racconti fantastici. Milly mi guarda spesso. Non sembrano aver visto la videocamera, e anche quando Marnie ne parla non sembrano attratti da essa.

Marnie afferma che lei non sarà la maestra – sorpresa bimba occhiali arcobaleno – prosegue dicendo che la loro maestra Ofelia starà con noi ma gli esperti, i maestri qui sono i bambini.

Facce sorprese!

La maestra sarà un adulto silenzioso, “un’ascoltatrice” dice un bimbo di seconda fila. Marnie si presenta e racconta della scuola nata nell’Antica Grecia, l’Accademia, diretta da Platone e di quanto fosse importante il dialogo fra il maestro e i suoi discepoli.

Presenta poi le 3 regole:

la prima “i maestri siete voi”, “io sono l’allieva e sono qui per imparare da voi, da quello che mi dite e raccontate”, e quindi “se voi siete i maestri, non ci sono i voti – sospiri di sollievo – soprattutto Moira;

la seconda, è importante il rispetto degli altri e quindi dei turni di parola;

la terza regola speriamo di non usarla mai.

Importante, chi sono i maestri? NOI! Ripetuto tre volte, sempre più forte.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 22 febbraio 2010 – classe terza).

Le regole interne (i rituali del saluto, il ricordare le regole e, quindi, l'importanza del dialogo e del rispetto degli altri, l'assenza di voti, e soprattutto, la gravidanza del loro nuovo ruolo di "maestri") hanno fatto percepire nitidamente ai bambini la novità del contesto situazionale e, pur con qualche sorpresa iniziale (in particolare, i bambini della classe prima, nel rivolgersi alla ricercatrice, hanno usato in diverse occasioni l'appellativo di "maestra"), con l'andar del tempo hanno iniziato a "sentire la situazione" come una nuova occasione di incontro con i libri e la letteratura fantastica.

6.3.2.2. *Dentro me: un albo rivelatore per futuri itinerari di lettura*

Dalla presentazione dell'albo *Dentro me* (cfr. note etnografiche nel par. 6.3.1.1.2.), proposta editoriale inusuale, caratterizzata da una narrazione fortemente allegorica, si possono trarre fondate indicazioni sulle modalità con cui i bambini si relazionano con particolari linguaggi iconografici.

Il primo elemento da cui partire per entrare nel merito dell'albo in esame, è lo stretto rapporto di complementarità fra testo e immagini. La narrazione verbale risulta essere complessa (cfr. par. 5.2.3.1.2.), e per certi aspetti, di non immediata e completa comprensione ad una prima lettura ad alta voce. Le figure hanno la delicata e complessa funzione di colmare gli spazi bianchi lasciati dall'autore Cousseau e di offrire un aggancio ermeneutico per l'interpretazione della storia: così è stato anche per i bambini dei gruppi osservati i quali, attraverso le figure, hanno potuto inquadrare la storia e collocarla nel loro entroterra emotivo.

Diciamo subito che i bambini sono stati visibilmente colpiti dalla storia ricca di *pathos* e che hanno partecipato intensamente alla lettura dell'albo, sia sul piano emotivo sia su quello estetico. Lo si è colto, in particolare modo, nei momenti di maggiore tensione emotiva, quando i bambini trattenevano il respiro, in "religioso" silenzio. Nel rapido *feedback*, i bambini hanno, inoltre, manifestato apertamente il loro apprezzamento.

Commenti al finale: Che bello, che meraviglia!
Che storia è? Piaciuta?
Coro: Sì!
Marnie: "L'avreste comprato vedendolo in libreria?"
Tyron: Non si giudica dalla copertina.
Morjana: Devi leggere dietro.
(Brano tratto dalle note etnografiche del 22 febbraio 2010 – classe terza).

La storia finisce.

Bello!

Che storia è? chiede Marnie.

Commenti: Bella, strana, stranissima. Sei te a comandare il tuo corpo e non altri.

Huck: noi non possiamo sempre immaginare che è come pensiamo, che potrebbe esserci anche qualcun altro. Quando sogni, quando sei solo, fantasia, quando ti fanno male.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 22 febbraio 2010 – classe quinta).

La storia finisce.

Rossella: Paurosa!

Kveto: A me piace!

Giulia: Prima ero un po' impaurita!

[...]

Gli altri nel frattempo si toccano, si abbracciano e si stendono a terra, parlano.

Husley: “Possiamo chiedere scusa alla mamma, ma quando siamo arrabbiati piove, e quando siamo felici, c'è l'arcobaleno”.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 23 febbraio 2010 – classe prima).

L'osservazione di Morjana, 8 anni, è singolare, oltre che esplicita: invita il lettore a non fermarsi alle apparenze (alle figure del libro che, evidentemente, a lei incutono un certo timore e, quindi, una sorta di resistenza), ma ad andare oltre il visivo, ad approfondire la relazione con la storia attraverso il testo (“devi leggere dietro”, ovvero la quarta di copertina).

Illuminante anche la considerazione di Huch, 10 anni: conclusa la narrazione, egli riflette ad alta voce sul “senso” della storia e dichiara di getto che non sempre le percezioni corrispondono alla realtà: esse possono subire il condizionamento di numerosi fattori: la solitudine, la divagazione fantastica o ancora la sofferenza inflitta da qualcuno.

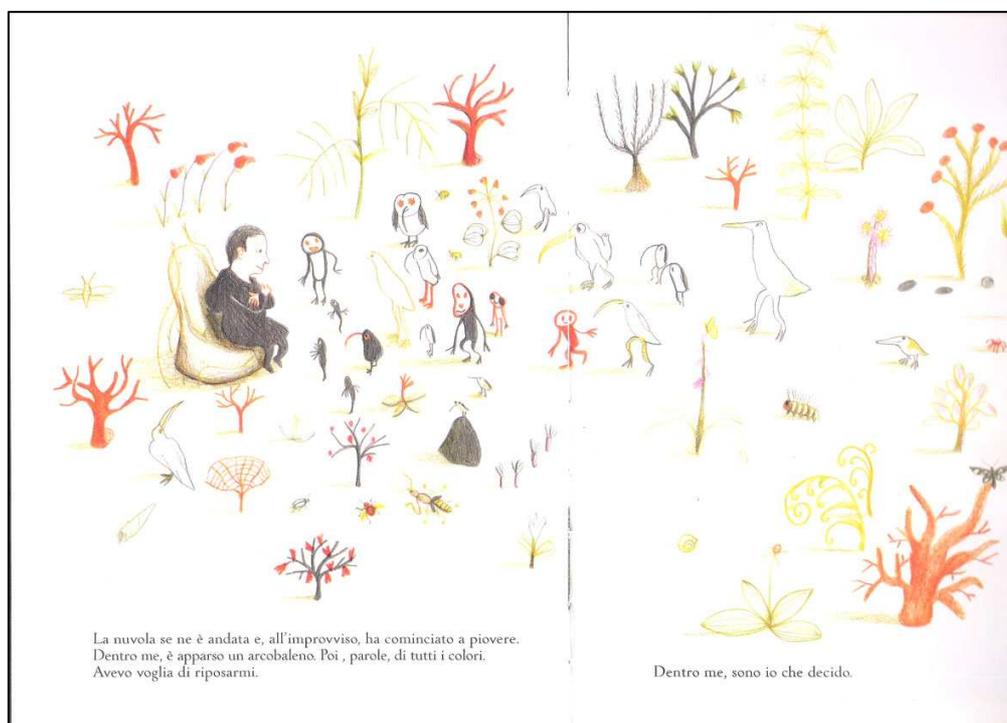
Sullo spessore narrativo del testo, si sofferma anche Husley, 6 anni: egli, con un chiaro riferimento alle figure, crea un'inferenza fra la sua esperienza quotidiana (i rimbrotti della mamma) e quella vissuta dal protagonista di *Dentro me*, una sorta di metafora poetica. Il testo dice,

La nuvola se ne è andata e all'improvviso, ha cominciato a piovere. Dentro me, è apparso un arcobaleno. Poi parole, di tutti i colori. Avevo voglia di riposarmi.

Dentro me, sono io che decido.²⁶⁰

²⁶⁰ A. Cousseau, K. Crowther, *Dentro me*, op. cit., pp. 40-41.

Figura 104 - Illustrazione tratta dall'albo di A. Cousseau, K. Crowther, *Dentro me*, Milano, Topipittori, 2007, s.n.p. [pp. 40-41]



Husley vi legge la sua personale corrispondenza: la nuvola è il presagio di un'imminente discussione in famiglia, la pioggia rappresenta il momento di massima tensione (l'ira, la rabbia esperita durante il litigio) e l'arcobaleno corrisponde alla dissoluzione di ogni incomprensione e il ripristino della armonia in famiglia (chiedere scusa alla mamma e fare pace).

Indubbiamente, *Dentro me* è un libro che avrebbe meritato diverse riletture: la sequenza narrativa è molto pregnante e richiede una grande attenzione. La rilettura avrebbe consentito, a chi scrive, di ritornare su alcune importanti tematiche affrontate dal testo come ad esempio la dimensione del "perturbante"²⁶¹ in cui si ritrovano le ansie, le insicurezze, le paure, gli incubi, i mostri dell'universo infantile. In sintesi, l'esegesi di *Dentro me* può essere ricomposta dentro questo binomio: riconoscere il proprio Orco (la paura) per combatterlo e vincerlo (la possibilità di esercitare il dominio sulla propria sfera emotiva, di poterla gestire con maggiore serenità). Nel riconoscere le proprie paure, nel nominarle, nel dare loro un'entificazione, i bambini, attraverso la parola (*parole di tutti i colori*) trovano lo spazio maieutico per esorcizzarle,

²⁶¹ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, op. cit., p. 29.

[...] parlare, quindi, di Mostri e Paure nella letteratura infantile è trovare un tema-chiave di tale struttura narrativa, è dare voce a un nuovo *topos* letterario, ma è anche intercettare un Grade Nodo dell'esperienza interiore (e non solo) infantile, che esige di essere sempre riaffermato, ricompreso, ri-narrato. In forme diverse e sotto profili diversi, ma ricordando che la paura e i suoi "mostri" stanno dentro l'esperienza fondamentale del mondo, anche se reclamano – "per contrappasso" – il parallelo appello all'utopia, alla felicità, alla sicurezza: di cui il "lieto fine" della fiaba era un preciso interprete, ed è ancora.²⁶²

Lieto fine che ritroviamo anche in *Dentro me*: il bambino si è liberato dalla sua angoscia e, in un paesaggio rinnovato, in un giardino cromaticamente rinfiorito e vivificato da piantine e uccellini di cui egli dovrà, d'ora in poi, prendersi cura, diventa finalmente padrone di se stesso, re delle proprie emozioni. La storia dimostra una strettissima vicinanza con un capolavoro della letteratura per l'infanzia, *Nel paese dei mostri selvaggi*²⁶³ (cfr. par. 2.1.2.) sia per la tematica affrontata dalla storia che per l'intenso rapporto di complementarità fra testo e immagini. Nella chiusa dell'albo, la Crowther ha voluto omaggiare il grande maestro americano: il protagonista della storia, che abbiamo sempre visto nel suo abitino nero e incappucciato, per la prima volta sorride e, a capo scoperto, seduto su un trono, contempla il suo giardino, proprio come il "cugino" Max che, rientrato dal burrascoso viaggio, si avvia sorridendo, anche lui a capo scoperto, a mangiare la sua minestra nella quiete della sua cucina.

L'esigenza di ritornare sulla storia per comprenderla e assaporarla pienamente è sentita trasversalmente sia dai bambini sia dall'insegnante Ofelia. Qui sotto, alcuni significativi dialoghi raccolti durante una riflessione sull'albo *Dentro me* (i bambini erano raccolti intorno ai due libri in piccoli gruppi):

Per quanto mi riguarda [Ofelia], ho scoperto di essere rimasta più sul tema centrale che finale del libro... come se volessi rimanere nella parte del "Dentro me" un po' più angosciante del finale. Chissà perché?

Chissà se i ragazzi hanno invece "vissuto" il finale che è positivo.

(brano del 1° marzo 2010 tratto dal diario di bordo dell'insegnante Ofelia).

DENTRO ME (feedback)

Marnie "Come finisce?"

²⁶² F. Cambi (a cura di), *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*, Firenze, Le Monnier, 2002, p. 8.

²⁶³ M. Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, op. cit.

Rossella2: non mi ricordo come finisce.

Greta: finisce nel paesaggio dentro.

Diletta: giallo, rosso, rosso, verde, verde, giallo, rosso, rosso talmente rosso che lo brucio.

Bambini: Francesca, non ha senso!

Rossella2: ce lo regali?

(Brano tratto dalle note etnografiche del 2 marzo 2010 – classe quinta).

DENTRO ME *(feedback)*

Manuela: non mi è piaciuto il fiume rosso e dopo l'orco che ha mangiato il bambino.

Viviana: a me, la scommessa e il fiume di sangue.

Bianca: anche i disegni neri e le figure ma soprattutto il fiume di sangue.

Gildo: non volevo che lo mangiasse.

“Come finisce?”

... [perplexità]

Marnie legge la pagina del grido... Silenzio.

Remì2: racconta la storia che il bambino diventa re.

Gildo sfoglia i libri.

Ora molti scelgono il giallo. Gastone: verde.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 2 marzo 2010 – classe quinta).

Come sottolineato a suo tempo da Jacqueline Held²⁶⁴, la natura polisemica di un racconto fantastico risveglia nel lettore l'urgenza di più letture successive. La rilettura consente di ritornare sul testo, senza l'avidità letteraria del primo incontro, emotivamente intenso ma, per certi aspetti, superficiale: la rilettura fa rivivere al lettore le prime sensazioni (...*Silenzio*) ma lo fa in maniera particolare, più lentamente. Ciò dà modo al lettore di soffermarsi con maggiore attenzione e cura sui dettagli e sulle implicazioni, rassicurato “dalla certezza di ripercorrere sentieri difficili ma noti e quindi prevedibili”.²⁶⁵ La rilettura è terapeutica perché placa la timorosa inquietudine di fronte a un testo ritenuto troppo complesso (... *non l'ho capita la fine*): essa fa sentire il bambino a casa sua²⁶⁶, dentro un testo che un tempo “è stato nuovo”, e ora invece sta diventando piacevolmente familiare.

²⁶⁴ J. Held, *L'immaginario al potere. Infanzia e letteratura fantastica*, Roma, Armando Armando, 1978.

²⁶⁵ E. Detti, *Il piacere di leggere*, op. cit., p. 22.

²⁶⁶ R. Simone, *Un mondo da leggere*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1990.

Sorge spontanea una domanda: *Dentro me* è un libro adatto ai bambini della scuola primaria? Che tipo di sollecitazioni emotive e cognitive è in grado di indurre nei bambini un albo illustrato che, in un (apparente) assurdo gioco per la vita, mette a confronto, in un paesaggio desolato, una piccola bambina (o bambino qual dir si voglia) con un orco che “mi somigliava, ma era più grande, più grosso, con le labbra blu”²⁶⁷?

Nella letteratura fantastica c'è una figura che riassume in sé tutte le paure infantili più ancestrali: è l'orco, figura connessa

[...] a una forma universale di esperienza: di esperienza di paura e di codificazione del mostruoso. Con una doppia funzione: di liberare – oggettivandolo – l'incoscio e di fissare una “prova” nel viaggio di iniziazione del giovane di cui la fiaba è – *in primis* – il modello e il memento.²⁶⁸

Nel corso del Novecento, la letteratura per l'infanzia ha dovuto prendere atto del progressivo “*indebolimento* della figura dell'orco” giunto sin quasi alla “sua *scomparsa*”²⁶⁹. Questa metamorfosi ha profondamente modificato l'assetto della fiaba moderna e, come sostiene lo studioso Franco Cambi, ha rappresentato un passaggio epocale dalla paura alla rassicurazione²⁷⁰:

[...] dal punto di vista socio-culturale non è più la paura che regola i rapporti tra gli uomini, bensì l'accordo, la collaborazione, il mutuo riconoscimento; così anche le *Figure di Paura* tendono a uscire di scena o a cambiare di segno.²⁷¹

Ciò nonostante, “l'orcale”²⁷² è una **delle categorie proprie della sensibilità infantile**, ed è riconducibile al timore del *babau*, un sentimento oscuro e ancestrale di ansia, intrecciato alla curiosità, assimilato nella primissima infanzia, assai ricco di “suggestive incarnazioni”²⁷³. Nella società contemporanea, tale recondita paura infantile si è evoluta nella forma ma non nella sostanza,

[...] il male assoluto, nella coscienza del bambino, non è ancora la morte o la malattia o il peccato. È *paura*, e paura di un ratto: d'essere trasportato in un luogo

²⁶⁷ A. Cousseau, K. Crowther, *Dentro me*, op. cit., p. 10.

²⁶⁸ F. Cambi (a cura di), *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*, op. cit., p. 15.

²⁶⁹ *Ibidem*, p. 17.

²⁷⁰ *Ibidem*, p. 18.

²⁷¹ *Ibidem*, p. 19.

²⁷² L. Santucci, *La letteratura infantile*, Bologna, Massimiliano Boni Editore, 1994, (I edizione 1958), p. 34.

²⁷³ *Ibidem*.

dove non c'è la mamma o dove questa non può fare nulla a suo favore. Questa zona infera della psiche infantile è appunto l'orcale.²⁷⁴

Figura 105 - Il mio libro preferito (classe quinta)



L'albo di Cousseau e della Crowther ha due grandi meriti. Il primo è quello di aver riproposto, in chiave moderna e con una narrazione carica di *pathos*, la figura dell'orco inteso come "intricato percorso tra Inconscio e Immaginario"²⁷⁵, che mette in relazione il bambino anche con i lati più ombrosi e complessi della sua condizione umana. Nel far questo, e qui sta il secondo merito, la narrazione iconico-verbale conduce il bambino attraverso gli "Altrove del mostruoso" con una finalità catartica: attraverso il principio dell'autodeterminazione, la storia riafferma il ruolo attivo e imprescindibile del bambino come autentico soggetto sociale. L'orco ha una precisa funzione di

[...] illuminazione sull'inconscio, in particolare, e di rassicurazione appunto, rispetto a quelle ombre che pur animano l'io e alle quali bisogna dare voce e consistenza, anche soltanto immaginaria, per attrezzare il soggetto a convivere con esse e a dominarle.²⁷⁶

È sempre difficile poter dare delle interpretazioni precise su un tema così complesso e dibattuto. Ciò che qui preme testimoniare, tuttavia, è la capacità di questo albo illustrato, grazie all'unicità del suo testo e delle sue illustrazioni, di suscitare nei bambini echi evocativi

²⁷⁴ Ibidem, p. 35.

²⁷⁵ Ibidem.

²⁷⁶ Ibidem.

di una conseguente ricerca di senso. Ed è proprio in questo rimando all'**ulteriorità** di senso che l'opera si caratterizza per l'altissimo valore letterario ed estetico.

DENTRO ME (feedback)

“Come finisce?”

Percy2: male,

Percy: l'orco mangia il bambino... non l'ho capita tanto la fine!

Marnie legge dal grido.

Attenti, silenziosi.

Marnie: “La nuvola cosa diventa?”

Pensiero! Morale!

Marnie “Com'è il paesaggio?”

Commenti: Carino.

Marnie: “come finisce?”

Coro: Beneeeee!

Marnie “Cosa succede al bambino?”

Percy: È diventato grande, si è tolto il cappuccio, senza è più allegro.

Marnie “Sono d'accordo con te!”

Percy: Potrebbe vestirsi anche di bianco.

Tutti mettono il giallo sul libro.

“Sono storie adatte a voi?”

Dentro me sì, l'altro no [*Piccolo Blu e piccolo giallo*, banale, da bambini piccoli].

(Brano tratto dalle note etnografiche del 2 marzo 2010 – classe quinta).

La mattina in cui i bambini hanno compilato i questionari [figurativi] sui libri preferiti, Alex mi ha chiesto se gli leggevo il libro che tu gli avevi regalato: *Dentro me*.

Seppure i compagni fossero un po' irrequieti, lui è rimasto in ascolto “assoluto”, in silenzio, mentre io gli leggevo il testo.

(brano tratto dal diario di bordo del 3 maggio 2010 dell'insegnante Bianca, classe prima).

Il libro “Dentro me” continua a “riecheggiarmi” nella mente e nel cuore.

Penso che non sarei stata capace di proporre un libro così a scuola, mi sarei sentita inadeguata, imbarazzata, non pronta io a parlare agli altri di un tema così importante:

essere se stessi solo nel momento in cui ci si guarda dentro e si affrontano i propri
“mostri”...
Marnie l’ha proposto con semplicità e profondità insieme...
Credo che anche ai bambini sia piaciuto molto... o non sia piaciuto... insomma che
ci pensino a questo libro.
*(brano del 1° marzo 2010 tratto dal diario di bordo dell’insegnante Ofelia, classe
terza).*

C’è un limite, purtroppo, in questa proposta editoriale, se di limite si può parlare. La sua lettura implica tempo e dedizione: temi impegnativi e ostici non possono essere liquidati da una lettura veloce e frettolosa. L’insegnante è così costretto a intraprendere un nuovo percorso di lettura ad alta voce dal ritmo lento e pacato nel quale la voce narra. È una modalità a cui i bambini hanno bisogno di essere avvicinati gradualmente:

Il leggere in modo calmo e non affrettato è un comportamento che si assomiglia “per contagio”, ascoltando le diverse modalità di lettura e di rilettura eseguite dall’adulto ed osservando il suo modo di comportarsi.²⁷⁷

È una pratica che andrebbe coltivata abitualmente con i bambini perché li sottrae, come afferma la studiosa Silva Blezza Picherle²⁷⁸, alla tirannia di una lettura ingurgitante che li spinge a divorare il testo scritto e iconico (esempio tipico è la voracità con cui cercano di sfogliare le pagine per precedere gli avvenimenti della narrazione verbale) solo per “sapere come va a finire” e ingannevole perché non produce in loro alcuna conoscenza: la rincorsa spasmodica attraverso le pagine per scoprire il finale non li aiuta a comprendere la trama narrativa, a penetrare il protagonista e le sue vicissitudini umane e, quindi, non li mette nella condizione di poter avviare quel salutare processo che, per inferenza, li conduce successivamente a riflettere sulle cose, sulla natura umana, su se stessi, sulla vita.

6.3.2.3. *L’azione “trasformativa” del percorso sperimentale*

Nel corso del percorso sperimentale, i bambini hanno sperimentato l’interazione con gli albi e le fiabe illustrate, secondo diverse modalità: l’ascolto della lettura con il gruppo classe, l’analisi e il confronto di diverse versioni di fiabe illustrate in piccoli gruppi e il prestito dei libri che ne ha permesso riletture in piena autonomia.

²⁷⁷ Ibidem, p. 50.

²⁷⁸ S. Blezza Picherle, *Diventare lettori oggi. Problemi e prospettive educative*, op. cit.

In che modo questa modalità plurima di esperire la lettura ha influito sui bambini? Ci sono delle evidenze empiriche che possono indurre a ipotizzare eventuali ricadute sull'approccio alla lettura dei bambini e sul loro vissuto quotidiano?

Trattandosi di evidenze che potevano essere monitorate solamente al di fuori del *setting* sperimentale, i diari di bordo e, in modo particolare, quelli delle famiglie si sono dimostrati strumenti utilissimi per tale analisi. Già da un primo esame dei diari compilati,²⁷⁹ è emersa la significatività dell'esperienza vissuta dai bambini. Le annotazioni dei genitori confermano che l'attività sperimentale condotta nei gruppi classe ha, contagiato, sin da subito, diversi aspetti dell'agire dei bambini nella loro vita extrascolastica. Queste conferme testimoniano, a loro volta, il valore delle ricadute di un itinerario di lettura, debitamente pianificato, sulla vita familiare e sociale di un bambino. Come si dedurrà da alcuni stralci dei diari di bordo di famiglia, qui di seguito riportati, i bambini assieme ai loro genitori (e questo è già un primo importante dato acquisito) si sono confrontati con situazioni nuove: a volte destabilizzanti, a volte emozionanti, tutte, però, accomunate dall'elemento lettura.

L'analisi dei diari ha permesso l'organizzazione delle evidenze empiriche secondo una griglia riassuntiva composta da quattro dimensioni:

- 1^a azione: le emozioni della lettura;
- 2^a azione: il dialogo in famiglia;
- 3^a azione: piccoli lettori crescono;
- 4^a azione: per una comunità di lettori.

I paragrafi seguenti sono focalizzati sulla descrizione delle quattro dimensioni attraverso l'evidenza dei singoli dati empirici. Delle innumerevoli registrazioni scritte, ne sono state selezionate solo alcune, quelle ritenute più significative e ricche di spunti e considerazioni.

6.3.2.3.1. 1^a azione: le emozioni della lettura

In questa sezione sono stati raccolti gli stralci che meglio mettono in luce le emozioni vissute dai bambini dentro e fuori dalla sperimentazione. In particolare, esse si soffermano sulle modalità attraverso cui i bambini raccontano quanto hanno visto e letto a scuola, sulle reazioni e sulle emozioni che hanno vissuto, sul tipo di aspettative che si sono create nei confronti della lettura, sui processi attraverso cui hanno introiettato i vissuti fiabici.

²⁷⁹ È opportuno segnalare che solo un gruppo di genitori, il 61% sul totale complessivo, ha redatto il diario di bordo; i diari sono stati compilati in maniera differenziata: alcuni genitori hanno trascritto, in maniera estesa e completa, citandone data e luogo, dialoghi, azioni, emozioni vissute, testimonianze esperite; altri, invece, hanno preferito riportare una breve sintesi finale a chiusura del percorso o un'esperienza che è risultata essere per loro particolarmente pregnante.

Diario di famiglia (la mamma di Giulia, classe prima)

2/3/10 - h. 13.15 - Nel tragitto di ritorno da scuola, la mamma ascolta Giulia che racconta della mattinata con tanti libri con grafica, colori e dimensioni e storie diverse. "Nel racconto ho sentito entusiasmo, si è divertita nel vedere tanti libri diversi tra loro".

17/03/2010 - Giulia riferisce alla mamma che le dispiace non rivedere più Marnie perché con la lettura delle fiabe ha portato momenti particolari.... l'atmosfera che si è creata in questi momenti è particolare e unica anche quando le storie sono quelle classiche.

Diario di famiglia (mamma di Emil, classe prima)

12/03/10 - Emil, con un suo amico, Alfred, stava giocando con i soldatini e ho sentito che gli diceva questo è Barbablù e questi soldati lo uccidono perché è una persona cattiva.

Diario di famiglia (mamma di Milly, classe terza)

08/04/10 - Silvia sta giocando a maestra e legge ai 'bambini' il libro di 'Marnie', spiegando come si chiama la prima pagina, i disegni, ecc.

Diario di famiglia (mamma di John, classe terza)

20/04/10 - John ha già portato a scuola il diario ma stasera prima di andare a letto ha cominciato a parlare delle fiabe. Ha detto che era stanco di sentire quella di cappuccetto rosso in mille versioni e che almeno "La vera storia di cappuccetto rosso" era diversa, moderna, più nuova... Allora io gli ho detto: "Perché mi dici un sacco di cose proprio stasera, che non ho più il diario per scriverle?" Poi, è andato a letto ma suonava il campanello.

Pensavo ad un capriccio e non sono andata a vedere, allora lui è sceso e mi ha detto: "Se vuoi scrivere per il diario, puoi prendere un foglio e domani mattina io lo attacco".

E io gli ho chiesto: "È importante, secondo te, che scriva quello che hai detto?"

E lui ha risposto: "Sì, domani Marnie va via, e non tornerà mai più!".

Era triste e penso che questo fosse il suo modo per dirmelo, per dirmi che gli dispiaceva che tutto questo finisse, e provare ad allungarlo il più possibile.

Diario di famiglia (mamma di Rossella2, classe quinta)

04/03/10 - Rossella e mamma sono in cucina dopo pranzo, c'è anche la sorella di Rossella2 e papà. Stavolta ci racconta che la classe è stata divisa in tre gruppi, ognuno ha sfogliato dei libri che narravano la fiaba di Cappuccetto Rosso e che dovevano guardare solo di disegni scegliendo

1° immagine più brutto (simbolo rosso)

2° immagine più bella (simbolo verde)

3° immagine più dubbiosa (simbolo giallo)

Sinceramente, Rossella2 più di dirmi che in tal giorno sono venuti i ragazzi del "picture book" non mi è sembrata molto entusiasta. Abbiamo capito che stanno svolgendo un lavoro che in teoria dovrebbe servire per una specie di "ricerca" per l'università ma non abbiamo capito se doveva trasmettere qualcosa anche a Rossella2. Ci è sembrato più un lavoro per bimbi più piccoli, comunque curioso e simpatico.

Diario di famiglia (la mamma di Perla e Bianca, classe quinta)

04/03/10 - Perla è a tavola a cena sono le 20,00 e ha raccontato che il giorno più bello della settimana di scuola è il mercoledì perché a scuola viene Marnie a raccontarci le fiabe.

23/03/10 - Prima di andare a letto sono quasi le 10,00, Bianca mi ha raccontato di una favola strana chiamata 'Dentro me'. Non gli è piaciuta perché era una storia triste e buia.

6.3.2.3.2. 2ª azione: il dialogo in famiglia

Anche il dialogo in famiglia può trarre giovamento dalla condivisione di un'esperienza come la lettura. In famiglia, i bambini raccontano il loro vissuto, trovano chiavi interpretative per condividere il significato di un racconto, rivelano le loro preferenze letterarie. Per i genitori, è un'occasione preziosa per rinsaldare la relazione dialogica con i propri figli,

Diario di famiglia (la mamma di Kveto, classe prima)

Cappuccetto Rosso - Kveto cammina attorno al tavolo e mi descrive la storia nei particolari, non ha paura. Racconta anche quando la nonna viene mangiata dal lupo. Cambia il finale della storia.

Capitan Omicidio – Pappagallo con denti affilati, sposa una bionda e la mangia. Non come Barbablu. La seconda sorella che lo odia vuole farsi sposare ma si avvelena e Capitan Omicidio mangiandola si gonfia e scoppia.

Riflessione della mamma: "Mi emoziona sentire Alberto che mi racconta tutto nei dettagli sempre camminando intorno al tavolo, lo stimola a raccontare parte veloce e racconta tutto. Siamo soli in salotto. Kveto ripeterebbe volentieri l'esperienza con Marnie. Non ha fatto sogni particolari durante il periodo ma ogni sera vuole leggere un po' da solo e con me una storia".

Diario di famiglia (la mamma di Remi2, classe quinta)

15/04/10 – Incontro con genitori - Mi sono molto interessata alle sue storie. Per un momento nella storia che ci ha letto "Dentro me" mi sono messa nei panni di un bambino, mi sono sentita trasportare dalla stanza mentre leggeva e riflettevo quando ci faceva vedere le figure. Mi è rimasto comunque impresso che in ogni disegno o quasi c'era sempre qualche soggetto colorato, come per esempio in quel bosco grigio c'era un albero rosa, l'orco secondo me non sembrava colore della neve come hanno detto alcuni bambini, ma per me era trasparente come dovesse scomparire. Poi ho pensato a mio figlio e stavo pensando a come si potesse sentire nell'ascoltare e nel vedere figure così impressionanti perché è un bambino molto sensibile e cercherò di approfondire con lui questa storia.

Diario di famiglia (la mamma di Susy, classe terza)

18/03/10 - Mi ha colpito molto il fatto che abbia scelto come libro della favola di Barbablu 'Capitan Omicidio' perché è un libro che non avrei mai immaginato che Gaia lo scegliesse perché nemmeno io l'avrei scelto.

21/04/10 - Gaia finalmente ha portato a casa CAPITAN OMICIDIO e sfogliandolo assieme a lei era attirata e addirittura divertita della frase: e SPOLPAVA LE OSSA, per me molto strano detto da lei perché è una bambina molto sensibile e si impressiona con molto poco.

Diario di famiglia (la mamma di Tom, classe quinta)

16/4/10 – h. 13.30

Oggi a pranzo Tom mi ha chiesto come è stato l'incontro con Marnie di ieri sera e se mi è piaciuto. Gli ho raccontato che aveva portato molti libri e che ne aveva letto uno che mi era piaciuto molto ('Dentro me'). Tom mi ha detto che anche a lui è piaciuto molto e poi mi ha parlato di altri libri in modo particolare di 'Capitan Omicidio'. Gli ho chiesto di cosa parlasse e mi ha detto che assomigliava molto a 'Barbablu' e poi non ha aggiunto altro.

6.3.2.3.3. 3^a azione: piccoli lettori crescono

II libri possono diventare il piccolo regno di ogni bambino. Acquisita una discreta dimestichezza con la lettura, egli può esercitare, su quel mondo, una certa autorità. Chi

frequenta la lettura, acquisisce anche un comportamento da lettore: legge, ascolta e osserva con attenzione, si circonda di libri, va in biblioteca e in libreria, discute con i compagni di trame letterarie e di protagonisti.

Diario di famiglia (mamma di Rosa, classe quinta)

11/03/10 – h. 19.30 Rosa racconta alla mamma: “Oggi io e una mia compagna abbiamo parlato della fiaba di Barbablu letta martedì 9, a entrambe non sono piaciute le immagini, un po’ troppo aggressive.”

Diario di famiglia (mamma di Viola, classe terza)

03/04/10 – h. 14.00

Rosa mette un sacco di libri sotto al lettone di mamma e papà e mi obbliga a lasciarli lì sotto. Per pulire li tira via e poi li rimette come erano prima.

Diario di famiglia (mamma di Janet, classe prima)

07/04/10 – Siamo in cucina, Janet sta colorando e io le propongo di leggere il libro “Capitan Omicidio”, lei, molto contenta, risponde di sì.

Chiedo a John, che sta facendo i compiti nell’altra stanza se lo disturbo e se è meglio chiudere la porta, ma anche lui, entusiasta, mi dice che non lo disturbo, ma addirittura di alzare il tono di voce perché non sente bene e alla fine si mette vicino alla porta per sentire meglio. Arrivati al punto della storia in cui la sorella decide di vendicarsi, Janet mi fa notare che c’è un mostro disegnato sulle ali di quella farfalla. Io rispondo: “Hai ragione, sai che non me ne ero accorta?”. Janet: “Io, sì!”

Alla sera poi, lo ha riletto col papà.

Diario di famiglia (mamma di John, classe terza)

08/04/10 – Bellissima idea quella di dare a casa i libri perché sia John che sua sorella mi chiedevano se li compravo o se andavamo in biblioteca a vedere se c’erano. John si era anche un po’ arrabbiato perché durante le vacanze di Pasqua non gli era arrivato il libro di Capitan Omicidio, tanto ambito.

6.3.2.3.4. 4^a azione: una comunità di lettori

La condivisione della lettura ad alta voce alimenta la dimensione di coralità e di aggregazione: la lettura è, per sua stessa natura, destinata a essere partecipata. Tanto del libro si ha il senso del possesso, quanto la lettura porta con sé il desiderio di condivisione: ci si accorda per gli scambi, si discute sulle tipologie di letture e di libri scelti, si legge ad altri.

Figura 106a e b - “Leggo, guardo e confronto” (classi prima e quinta)



La lettura crea, così, occasioni di incontri ravvicinati: la conoscenza dei gusti e delle preferenze dei compagni rafforza anche il rapporto interpersonale e la stima reciproca.

Diario di famiglia (mamma di John, classe terza)

20/04/10 – È martedì e tutti e due sono felici e impazienti perché domani porteranno a casa un libro nuovo. Ne hanno già parlato tra di loro perché hanno capito che hanno il vantaggio di poterne avere due ogni settimana e quindi si mettono d'accordo: "Io prendo questo e tu prendi quello".

Diario di famiglia (mamma di Susy, classe terza)

Mi ha inoltre detto che con questa esperienza ha legato di più con i compagni.

Diario di famiglia (mamma di Gildo, classe quinta)

04/03/10 – h. 13.30 Gildo risponde alla sorella Milly quali e quanti libri sono stati letti. Iniziano a discutere in merito a questo disegno [risguardo di copertina di Cappuccetto Rosso di Kveta Pacoska]. Per Milly è un quadrifoglio, per Gildo la casa della nonna con la mappa.

Diario di famiglia (mamma di Sophie, classe quinta)

Ogni volta che mia figlia porta a casa dei nuovi libri da leggere, è molto 'entusiasta', contenta e con gioia legge i libri tutta contenta a suo fratello, e riesce a coinvolgere nella storia anche suo fratello, che rimane fermo e attento, e ascolta con molta attenzione Gloria che sta leggendo.

6.3.2.4. Una questione di gusti

È finalmente arrivato il momento di svelare quali siano i gusti e le preferenze letterarie dei nostri bambini. La corralità della lettura ad alta voce e del dialogo in piccoli gruppi lascia spazio alla soggettività del singolo lettore che sceglie, nel proprio intimo, se accordare la sua preferenza a una versione figurativa di *Cappuccetto rosso* piuttosto che a quella simbolica di *Barbablù*. Anticipiamo che sono emersi gusti alquanto eterogenei: questo dato dovrebbe, già di per sé, confortare quanti ritengono che il menù letterario dei bambini debba essere molto ricco e variegato, come ci si aspetta da una buona dieta, sana ed equilibrata. Altra anticipazione: non sono state riscontrate significative differenze di genere, nel senso che non

figurano libri illustrati preferiti maggiormente dalle bambine piuttosto che altri scelti esclusivamente dai bambini.

Per analizzare con maggiore agilità l'ampio spettro delle scelte indicate dai bambini, ci siamo avvalsi degli strumenti della statistica descrittiva (cfr. par. 5.2.3.2.4.).

Il **grafico 1** presenta le preferenze espresse dai bambini il 2 marzo, ovvero all'avvio del percorso sperimentale. La rilevazione è stata fatta attraverso la modalità "post-it". I bambini, divisi in gruppi, si sono seduti sul tappeto, con i libri al centro, e sono stati invitati a sfogliarli e a selezionarli secondo le regole del "nostro semaforo".

Il secondo gruppo (7 bambini, classe prima)

Si mettono in cerchio.

Marnie: Verde mi piace, mi fa battere il cuore, mi si inumidiscono gli occhi; Giallo: non so, ci devo pensare; Rosso: mi fermo, dico no, non mi piace.

Rossella: se passi ti danno la multa, una volta avevo visto una macchina che passava con il rosso

Kveto: racconta di un passaggio stretto

Chiamano Marnie spesso maestra.

Luna: semaforo verde, un mio amico è passato e gli hanno rotto il piede

Marnie porta i libri: Ma quanti!

Calì - Mattotti: non ci sono le parole! Marnie le fa vedere una delle pagine di testo.

Janet - Barbablù.

Luna - Battut.

Rossella - Kalandraka Cappuccetto.

Remì ha scelto l'intera collana Edizioni El.

Giulia Zwerger.

Kveto: maestra questo non mi piace (Barbablù di Claverie).

Calì guarda Morri e chiama Kveto per commentarlo.

Giulia guarda Capitan Omicidio e dice: questo non mi piace. Remì: fa schifo questo

Janet sfoglia Claverie.

Giulia: ha in mano Altan delle Edizioni El: è fatto come Pimpa!

Kveto prende Janssen, Marnie lo esorta a guardarlo e coinvolge anche Remì.

Kveto dice: non mi piace mentre Remì si era perso, guardando un po' in giro.

Kveto pesta un libro e Giulia: attenti ai libri!!!!

Hanno difficoltà a mettere il biglietto sul libro scelto da un altro, se li contendono e se altri lo hanno in mano, ne cercano altri.

Giulia continua a sfogliare la Collana Fabbri, Cappuccetto: che bello!

Kveto: Zwerger, Pacovska, Barlablù.

Janet è molto indecisa, Marnie le rimette davanti i libri.

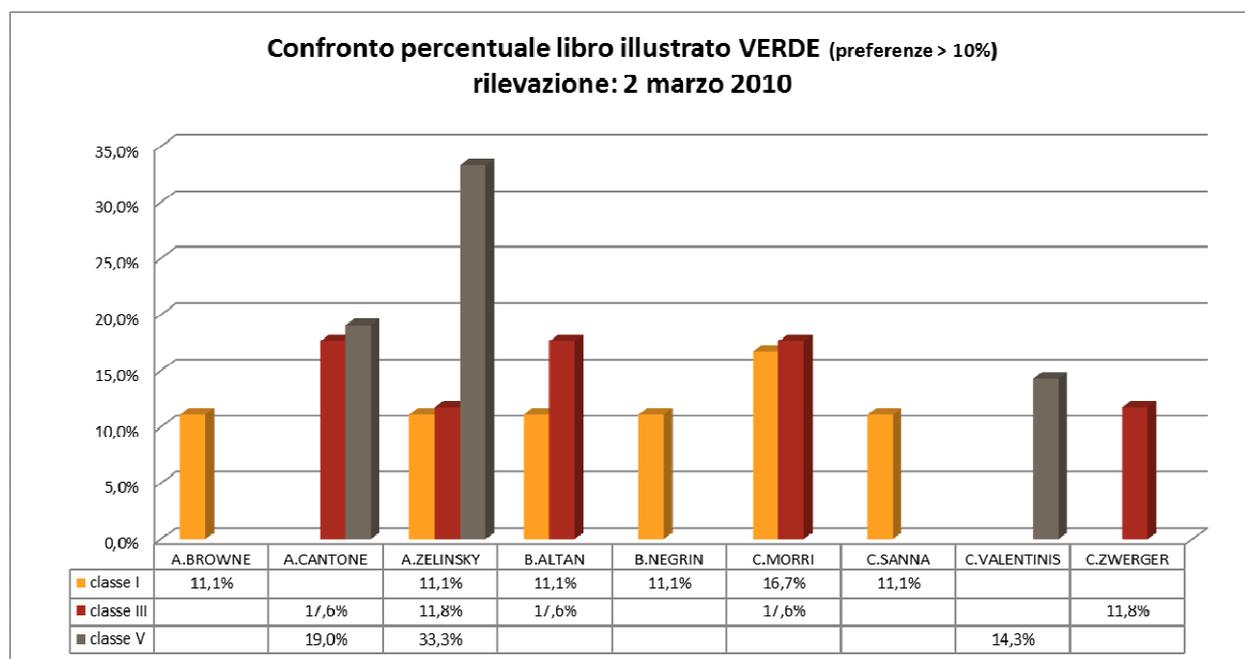
Rossella, invece, mette tutti i biglietti su un libro.

Janet sfoglia ancora i libri mentre si preparano ad uscire.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 2 marzo 2010 – classe prima).

La rilevazione del 2 marzo ha confermato la situazione osservativa di partenza: i bambini vedevano per la prima volta i libri, non avevano ancora ascoltato il racconto delle fiabe, ed erano “attrezzati” solo con le letture di due albi, *Piccolo blu e piccolo giallo* e *Dentro me*. La situazione può, per certi aspetti, rispecchiare quello che avrebbe potuto verificarsi realmente al loro primo ingresso in una libreria o in una biblioteca, rifornite di fiabe illustrate, alla ricerca della versione illustrata più gradita, quella sulla quale nutrivano dubbi e quella di minor interesse.

Figura 107 - Libri illustrati preferiti suddivisi per classe (rilevazione del 2 marzo 2010)



Nei grafici 2 e 4 sono riportate le rilevazioni effettuate con il questionario figurativo il 17 marzo – a chiusura del ciclo di letture e analisi degli albi e il corrispondente avvio dei prestiti dei libri – e il 22 maggio, a completamento di tutta la sperimentazione. Il grafico 3, invece, restituisce le preferenze espresse dai bambini, a cessazione del prestito, rilevate attraverso la

sceita del libro preferito con il quale farsi fotografare (28 aprile 2010). In tutte e quattro le rilevazioni, sono stati riportati i dati dei libri illustrati che hanno raggiunto o superato la soglia del 10%.

Figura 108 - Libri illustrati preferiti suddivisi per classe (rilevazione del 17 marzo 2010)

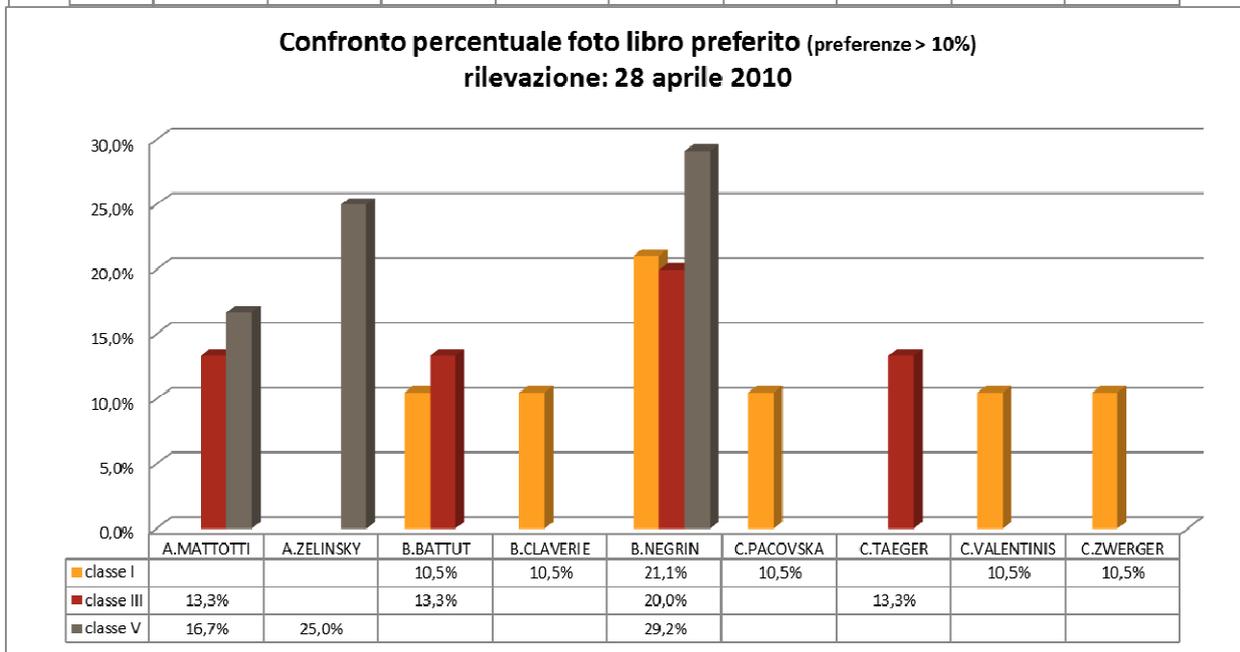
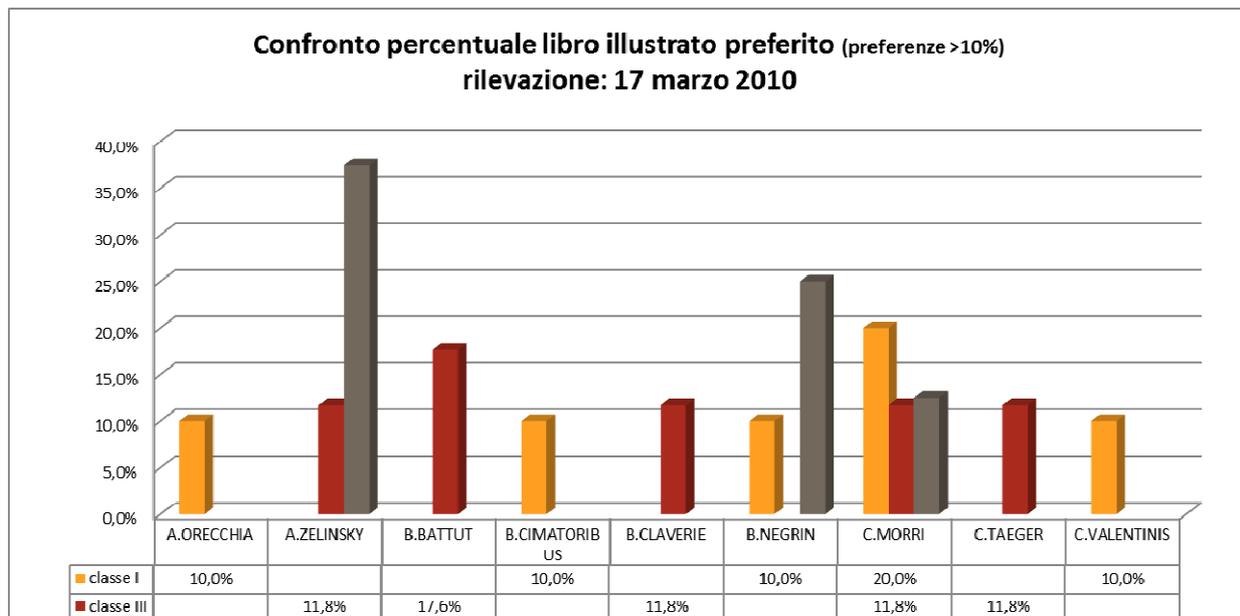


Figura 110 - Libri illustrati preferiti suddivisi per classe (rilevazione del 22 maggio 2010)



Quali considerazioni significative si possono trarre dal confronto dei dati raccolti? Senza entrare nel merito del valore estetico delle opere, oggetto del paragrafo successivo, due sono le osservazioni più interessanti, a nostro parere, entrambe riconducibili alle modalità di interazione dei bambini con i libri illustrati.

Innanzitutto, è evidente che i libri delle collane editoriali (in particolare, quelle della EL) esercitano un innegabile fascino ma limitatamente alla fase iniziale del processo di selezione, quando cioè i bambini, ancora a digiuno di figure e poco avvezzi alla varietà dei linguaggi iconografici, si orientano verso libri dalle forme (sarà un caso, ma cinque libri su nove hanno un formato quadrato pressappoco delle medesime dimensioni) e, soprattutto, corredati da immagini rassicuranti: cercano ciò che già conoscono o, per lo meno, ciò che sia riconducibile a una forma figurativa a loro familiare. Nella rilevazione del 2 marzo, la collana EL “C’era una fiaba...” ha raccolto, rispettivamente, il 27,8% delle preferenze in classe prima, il 41,2% in classe terza e il 28,6% in classe quinta. Questi valori dovrebbero far riflettere sulla presunta “libertà di scelta” dei bambini e sulla loro capacità di discernimento letterario dal momento che, quasi la metà dei bambini di 8 anni e circa un terzo dei bambini di 10, hanno optato per libri illustrati pensati per una fascia di età fra i 4 e i 7 anni. I libri della collana Fabbri “Le grandi fiabe” hanno ottenuto percentuali di preferenza inferiori: l’11,1% in prima, il 5,9% in terza e il 19% in quinta. Le due collane complessivamente, hanno pertanto raccolto, nella prima osservazione e in particolare nelle classi terza e quinta, il 50% delle preferenze (38,9% in prima, 47,1% in terza e 47,6% in quinta). A chiusura del percorso di sperimentazione, la situazione è risultata decisamente diversa. Le preferenze accordate alle collane editoriali sono crollate: nella rilevazione del 22 maggio, la collana EL ha fatto segnare un 10% in prima e un 12% in quinta mentre la collana Fabbri ha registrato il 15% delle preferenze in prima e un 4% di preferenze in quinta (gli alunni di terza non hanno scelto alcun libro di collana). Complessivamente, hanno ottenuto il 25% delle preferenze in prima e il 16% in quinta.

Figura 111 - Libri illustrati preferiti (rilevazione 2 marzo 2010)

02/03/10 - VERDE - LIBRO ILLUSTRATO	classe I	classe III	classe V	Totale complessivo
A.BROWNE	11,1%	0,0%	4,8%	5,4%
A.CANTONE	5,6%	17,6%	19,0%	14,3%
A.ORECCHIA	5,6%	0,0%	0,0%	1,8%
A.ZELINSKY	11,1%	11,8%	33,3%	19,6%
B.ALTAN	11,1%	17,6%	4,8%	10,7%
B.BATTUT	5,6%	0,0%	4,8%	3,6%
B.CLAVERIE	0,0%	0,0%	4,8%	1,8%
B.LIGI	5,6%	0,0%	4,8%	3,6%
B.NEGRIN	11,1%	5,9%	0,0%	5,4%
C.MORRI	16,7%	17,6%	4,8%	12,5%
C.PACOVSKA	0,0%	5,9%	0,0%	1,8%
C.SANNA	11,1%	5,9%	4,8%	7,1%
C.VALENTINIS	0,0%	5,9%	14,3%	7,1%
C.ZWARGER	5,6%	11,8%	0,0%	5,4%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 112 - Libri illustrati preferiti (rilevazione 22 maggio 2010)

22/5 - LIBRO ILLUSTRATO PREFERITO	classe I	classe III	classe V	Totale complessivo
A.AULADELL	5,0%	5,9%	0,0%	3,2%
A.BROWNE	0,0%	0,0%	4,0%	1,6%
A.JANSSEN	0,0%	5,9%	0,0%	1,6%
A.MATTOTTI	0,0%	5,9%	12,0%	6,5%
A.ORECCHIA	10,0%	0,0%	0,0%	3,2%
A.ZELINSKY	5,0%	5,9%	36,0%	17,7%
ASSENTE	5,0%	5,9%	0,0%	3,2%
B.ALTAN	5,0%	0,0%	8,0%	4,8%
B.BATTUT	15,0%	11,8%	0,0%	8,1%
B.CARRER	0,0%	0,0%	8,0%	3,2%
B.CLAVERIE	0,0%	17,6%	4,0%	6,5%
B.NEGRIN	15,0%	17,6%	16,0%	16,1%
C.CARRER	0,0%	5,9%	0,0%	1,6%
C.MORRI	15,0%	0,0%	8,0%	8,1%
C.PACOVSKA	0,0%	5,9%	0,0%	1,6%
C.SANNA	5,0%	0,0%	4,0%	3,2%
C.TAEGER	15,0%	11,8%	0,0%	8,1%
C.VALENTINIS	5,0%	0,0%	0,0%	1,6%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La seconda considerazione riguarda il grado di mobilità e di varietà delle scelte: i bambini di sei anni esprimono preferenze molto più diversificate e disomogenee rispetto a quelli di 8 e di 10 anni. La decisione di limitare la rappresentazione iconografica ai libri che hanno ottenuto una percentuale di preferenza uguale o maggiore al 10% ha consentito di evidenziare questo fenomeno: i bambini di quinta elementare hanno assorbito il 66,7% delle preferenze attraverso l'indicazione di tre libri; per raggiungere tale valore, i bambini di terza devono arrivare a sceglierne più di quattro libri mentre i bambini di prima quasi 6. Si potrebbe

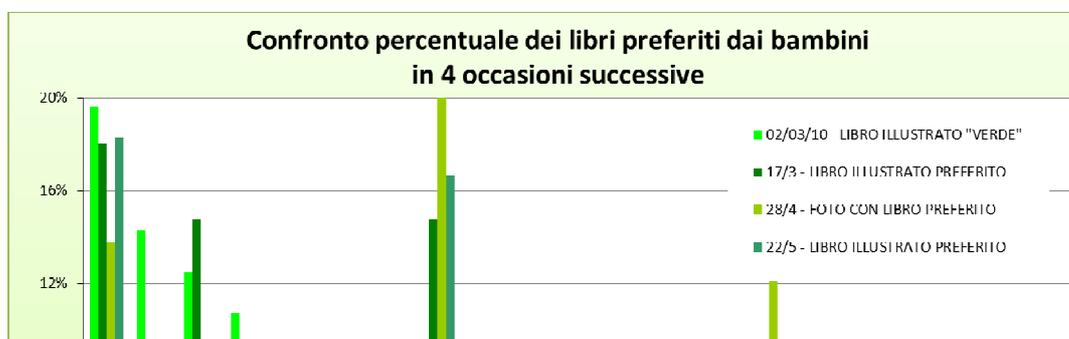
pertanto ipotizzare che i bambini della classe prima, evidentemente meno condizionati dei loro compagni, sono in grado di operare una scelta maggiormente libera e personale. D'altro canto, tuttavia, le scelte dei bambini di sei anni sono molto meno solide rispetto alle preferenze espresse dai bambini di 8 e, in progressione, di 10 anni. Da ciò ne discende un aspetto rilevante per la pratica educativa. Dal punto di vista della formazione del gusto estetico, comprendendo nell'accezione sia il valore letterario sia quello artistico di un'opera, sarebbe opportuno intervenire sin dall'inizio del percorso scolastico quando, cioè, i gusti artistici dei bambini non sono ancora definiti e le loro scelte sono meno vincolate da condizionamenti sociali e culturali.

Nel grafico 5, le preferenze espresse dai bambini sono state raggruppate sulla base delle quattro rilevazioni. Si possono così cogliere le tendenze e le polarizzazioni, che si sono concentrate intorno a taluni libri illustrati. Nel corso delle varie rilevazioni, solo due libri hanno superato il 16% di preferenze: *Hansel e Gretel* di Paul Zelinsky ha raccolto il 17,7% delle preferenze mentre *Capitan Omicidio* di Fabian Negrin ha raggiunto il 16,1%. Mettendo a confronto i valori del 2 marzo con le rilevazioni del 22 maggio, appare evidente l'apprezzamento che quest'ultimo libro è riuscito progressivamente a conquistare.

Figura 113 - Libri illustrati preferiti nelle quattro rilevazioni effettuate

LIBRO ILLUSTRATO CODIFICATO	02/03/10 - LIBRO ILLUSTRATO "VERDE"	17/3 - LIBRO ILLUSTRATO PREFERITO	28/4 - FOTO CON LIBRO PREFERITO	22/5 - LIBRO ILLUSTRATO PREFERITO
A.ZELINSKY	19,6%	18,0%	13,8%	18,3%
A.CANTONE	14,3%	1,6%	0,0%	0,0%
C.MORRI	12,5%	14,8%	5,2%	8,3%
B.ALTAN	10,7%	3,3%	1,7%	5,0%
C.SANNA	7,1%	0,0%	0,0%	3,3%
C.VALENTINIS	7,1%	3,3%	3,4%	1,7%
A.BROWNE	5,4%	3,3%	1,7%	1,7%
B.NEGRIN	5,4%	14,8%	24,1%	16,7%
C.ZWERGER	5,4%	1,6%	3,4%	0,0%
B.BATTUT	3,6%	6,6%	6,9%	8,3%
B.LIGI	3,6%	3,3%	1,7%	0,0%
A.ORECCHIA	1,8%	4,9%	0,0%	3,3%
B.CLAVERIE	1,8%	4,9%	8,6%	6,7%
C.PACOVSKA	1,8%	1,6%	5,2%	1,7%
A.MATTOTTI	0,0%	6,6%	12,1%	6,7%
B.CIMATORIBUS	0,0%	4,9%	3,4%	0,0%
C.TAEGER	0,0%	4,9%	3,4%	8,3%
A.JANSSEN	0,0%	1,6%	5,2%	1,7%
A.AULADELL	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%
B.CARRER	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%
C.CARRER	0,0%	0,0%	0,0%	1,7%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 114 - Libri illustrati preferiti nelle quattro rilevazioni effettuate



Per una puntuale restituzione dei dati raccolti, si offre anche uno spaccato delle preferenze manifestate dai bambini rispetto ai libri che incutono paura ma che essi desiderano riguardare e quelli che, invece, creano forti resistenze. Si tratta di una composizione alquanto caleidoscopica.

Figura 115 - Libri illustrati che fanno paura ma vuoi riguardare nelle quattro rilevazioni effettuate

LIBRI ILLUSTRATI	02/03/10 - GIALLO - FIABA ILLUSTRATA	17/3 - LIBRO ILLUSTRATO CHE TI FA PAURA MA VUOI RIGUARDARE	22/5 - LIBRO ILLUSTRATO CHE TI FA PAURA MA VUOI RIGUARDARE
A.CANTONE	10,3%	0,0%	0,0%
A.ORECCHIA	10,3%	0,0%	0,0%
B.LIGI	10,3%	8,5%	1,7%
A.MATTOTTI	8,6%	6,8%	6,7%
C.PACOVSKA	6,9%	3,4%	0,0%
C.TAEGER	6,9%	6,8%	3,3%
B.CIMATORIBUS	5,2%	1,7%	6,7%
C.CARRER	5,2%	0,0%	1,7%
C.VALENTINIS	5,2%	0,0%	0,0%
A.BROWNE	3,4%	0,0%	1,7%
A.JANSSEN	3,4%	5,1%	0,0%
A.ZELINSKY	3,4%	0,0%	1,7%
B.ALTAN	3,4%	1,7%	0,0%
C.SANNA	3,4%	0,0%	0,0%
C.ZWARGER	3,4%	5,1%	1,7%
A.AULADELL	1,7%	0,0%	3,3%
A.JANSSEN	1,7%	0,0%	3,3%
B.BATTUT	1,7%	22,0%	13,3%
B.CARRER	1,7%	5,1%	6,7%
B.CLAVERIE	1,7%	11,9%	18,3%
C.MORRI	1,7%	0,0%	0,0%
B.NEGRIN	0,0%	22,0%	30,0%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 116 - Libri illustrati preferiti dai bambini nelle quattro rilevazioni effettuate

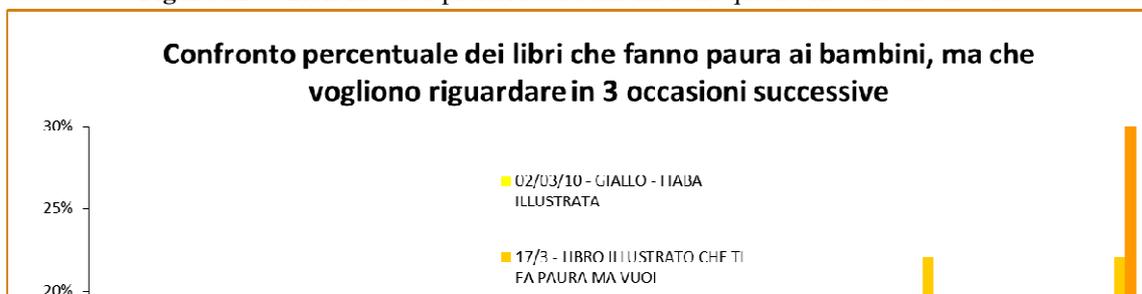
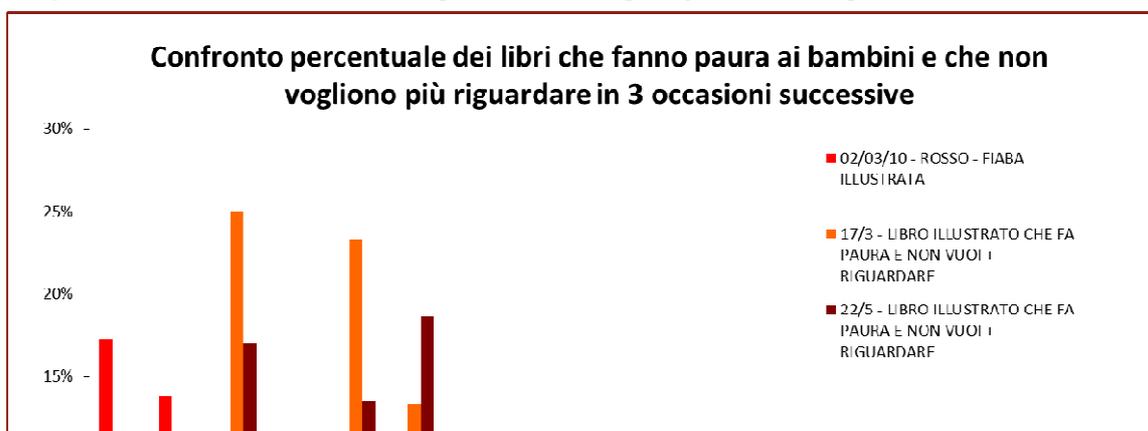


Figura 117 - Libri illustrati che fanno paura e non vuoi più riguardare nelle quattro rilevazioni effettuate

LIBRI ILLUSTRATI CODIFICATI	02/03/10 - ROSSO - FIABA ILLUSTRATA	17/3 - LIBRO ILLUSTRATO CHE FA PAURA E NON VUOI + RIGUARDARE	22/5 - LIBRO ILLUSTRATO CHE FA PAURA E NON VUOI + RIGUARDARE
A.MATTOTTI	17,2%	8,3%	10,2%
A.BROWNE	13,8%	0,0%	0,0%
B.CARRER	10,3%	25,0%	16,9%
B.ALTAN	8,6%	0,0%	0,0%
B.NEGRIN	8,6%	23,3%	13,6%
A.JANSSEN	6,9%	13,3%	18,6%
C.CARRER	6,9%	3,3%	1,7%
B.CIMATORIBUS	5,2%	1,7%	0,0%
B.BATTUT	3,4%	11,7%	10,2%
B.LIGI	3,4%	3,3%	5,1%
C.PACOVSKA	3,4%	1,7%	6,8%
C.ZWERGER	3,4%	3,3%	1,7%
A.ORECCHIA	1,7%	0,0%	0,0%
B.CLAVERIE	1,7%	1,7%	8,5%
C.MORRI	1,7%	0,0%	0,0%
C.SANNA	1,7%	1,7%	0,0%
C.TAEGER	1,7%	1,7%	5,1%
A.ZELINSKY	0,0%	0,0%	1,7%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 118 - Libri illustrati che fanno paura e non vuoi più riguardare nelle quattro rilevazioni effettuate



Dall'analisi dei dati e dei grafici sopra riportati, emerge chiaramente come solo alcuni libri sono riusciti, davvero, a calamitare l'interesse dei bambini. L'aspetto intrigante di questa evidenza deriva dal fatto che tale polarizzazione si è ripetuta in ogni direzione (verde, giallo e rosso): nella rilevazione del 22 maggio 2010, il già citato *Capitan Omidicio* ha fatto registrare il 16,7% nei libri preferiti, il 30% nei libri che fanno paura ma voglio riguardare e il 13,6% nei libri che fanno paura e non voglio più riguardare.

Come a dire che talune proposte editoriali inusuali, diverse, talvolta respingenti sono riuscite a destare una reazione emotiva nei bambini che meriterebbe di essere significativamente valorizzata attraverso l'inestimabile pratica della rilettura. Per sua stessa natura, la fiaba deve saper indurre nel lettore la dimensione dello spiazzamento e del disorientamento: il brivido e la *suspense* nutrono la partecipazione empatica del lettore ed elevano le sue aspettative nei confronti del testo scritto. L'elemento che non deve mai mancare è la giusta ricompensa al protagonista per i drammi patiti che rinforza nel bambino l'idea di una giustizia sociale capace di ristabilire l'ordine delle cose: il premio per i buoni e la punizione per i cattivi. Non c'è fiaba se

[...] la si ripulisce dai suoi conflitti e dalla sue potenti metafore e la si imprigiona in schematiche formule confezionate per rassicurare in assenza di intreccio, di devianza e quindi di narrabilità.²⁸⁰

Figura 119 – Il piacere del leggere (classe prima)



²⁸⁰ M. Bernardi, *Infanzia*

Per concludere l'analisi di questa prima categoria, ci sembra utile almeno accennare, in quanto questo tema, non è uno dei *focus* di ricerca, ad alcune dinamiche che regolano la relazione fra il testo e le immagini (cfr. par. 5.2.3.1.1).

Durante il percorso di sperimentazione, i bambini sono stati sollecitati a soffermarsi anche sulla qualità della scrittura di un testo. È parso importante, a chi scrive, far comprendere ai bambini che la bellezza di una storia è intessuta di tanti fili e che quello più sottile concorre a dare sontuosità all'opera finale. Uno di questi fili è proprio la scrittura. Nella fiaba, oltretutto, la scrittura riveste il ruolo della regina e, come tale, è stata fatta oggetto di innumerevoli studi, analisi e ricerche filologiche che hanno indagato il rapporto tra tradizione, narrativa orale e scritta. Nelle letture proposte durante questa sperimentazione, si è attinto a piene mani dai grandi classici del fiabesco: i bambini hanno potuto così confrontarsi con le versioni originali dei Fratelli Grimm, raccoglitori di fiabe e trascrittori del patrimonio orale²⁸¹, e di Charles Perrault che, invece, compose fiabe utilizzando liberamente la propria cifra stilistica; hanno incontrato le riscritture di fiabe, altresì definite adattamenti, intendendo con questo termine gli interventi, più o meno felici, sul testo originale attraverso varie forme di manipolazione (il taglio di alcune parti ritenute inadeguate, l'edulcorazione di alcuni passaggi narrativi, la rielaborazione del testo in maniera da graduare il tipo di scrittura alla tipologia di lettore) e, ancora, hanno saggiato alcuni testi ibridi, definiti reinterpretazioni, in cui la storia, scostandosi di molto dalla sequenza narrativa originale (nel nostro caso dalla versione originale della fiaba) ha dato vita a una nuova e inusuale interpretazione. Sulla tematica delle riscritture, appare doveroso tracciare alcuni confini. Esse sono legittime

²⁸¹ A. M. Bernardinis, *Itinerari*, op. cit., p. 227.

[...] quando sono proposte a lettori in grado di confrontare il testo originale e quello adattato, e quindi d'apprezzare il risultato dell'operazione di adattamento, di giustificarla o di criticarla. Sono invece operazioni di tipo censorio che non formano lettori liberi e autonomi, ma soltanto ripetitori quando vengono giustificate da un preteso stato di inferiorità, psicologica, o culturale del destinatario.²⁸²

Per chi scrive, la sperimentazione oggetto di questa tesi ha rappresentato un'ottima e felice occasione per dialogare con i bambini sul valore delle parole, sull'uso delle metafore, sulla bellezza e l'armonia di un testo ben scritto. E, così, nell'esplorazione visiva delle varie versioni illustrate, si è deciso di sottoporre all'attenzione dei bambini alcuni aspetti della scrittura. Di grande utilità, il lavoro di raffronto fra gli *incipit* e le chiuse delle varie fiabe esaminate.

CONFRONTO NELLA FIABA DI HANSEL E GRETEL

“In che periodo siamo? È lo stesso?” [testi di Paul Zelinsky e Anthony Browne].

Nooooooo

Huck: Zelinsky sarà 1800 e Browne 1900.

Marnie: “Browne ha cercato di attualizzare la storia”.

Marnie mostra ora Hansel e Gretel della Cantone.

Ridacchiano. Marnie legge l'inizio della storia di Piumini.

I bambini: È proprio brutta eh!

“Com'è l'inizio di una fiaba?”

Più bello, come l'inizio di Mattotti.

(Brano tratto dalle note etnografiche dell'11 marzo 2010 – classe quinta).

I bambini hanno così avuto modo di scoprire la forza delle parole nel modificare l'atteggiamento di un lettore nei confronti del medesimo racconto fiabesco. Ci sono inizi che catapultano il lettore in un mondo fantastico, ancestrale e sconosciuto, al di là del tempo:

Sul limitare di una foresta viveva un povero taglialegna con sua moglie e i suoi due bambini. Il ragazzo si chiamava Hansel e la bambina Gretel. Un giorno una terribile

²⁸² Ibidem, p. 301.

carestia si abbatté sul paese, e a loro, che già avevano poco, il pane venne completamente a mancare.²⁸³

e altri che costringono il lettore nella malinconia della quotidianità:

Un boscaiolo viveva presso un grande bosco con la seconda moglie e due figli avuti dalla prima moglie, che era morta. La povertà era grande, e i quattro non avevano da mangiare.²⁸⁴

Il confronto tra le due scritture serve a far comprendere a un bambino il ruolo decisivo delle parole nella resa emozionale di una storia: solo così, essi possono afferrare lo stato emotivo di Hansel, il terrore che lo attanaglia per essere stato, prima, abbandonato dai genitori in un bosco sperduto, poi attirato con l'inganno nella casa di una vecchia strega famelica (ritorna il tema dell'orcale, anche se in veste femminile) e condotto in una stia e chiuso dietro una grata in attesa di essere divorato.

Marnie "Che emozioni vi suscitano?"

Rossella2: paura e pena.

Ben: ti fa tenere il fiato sospeso.

Viviana: tristezza.

"Cosa hanno provato Hansel e Gretel?"

Robert: di essere uccisi.

Rossella2: di perdersi nel bosco.

"Qual è la vostra paura più grande?"

Sophie: perdermi e non riuscire a tornare a casa.

Rossella2: non trovare i mie genitori.

(Brano tratto dalle note etnografiche dell'8 marzo 2010 – classe quinta).

Attraverso il lavoro sul testo scritto, arricchente e suggestivo, i bambini hanno scoperto la seduzione del "c'era una volta..." e il fascino di termini desueti che evocano tempi lontani (stia, grata, cortine)²⁸⁵; l'importanza del vivere felici e contenti, piuttosto che ricchi; che anche

²⁸³ J. e W. Grimm, L. Mattotti, *Hansel e Gretel*, Roma, Orecchio Acerbo, 2009, s.n.p. [p. 2].

²⁸⁴ R. Piumini, A.L. Cantone, *Hansel e Gretel*, San Dorligo della Valle (Trieste), Edizioni EL, s.n.p. [2].

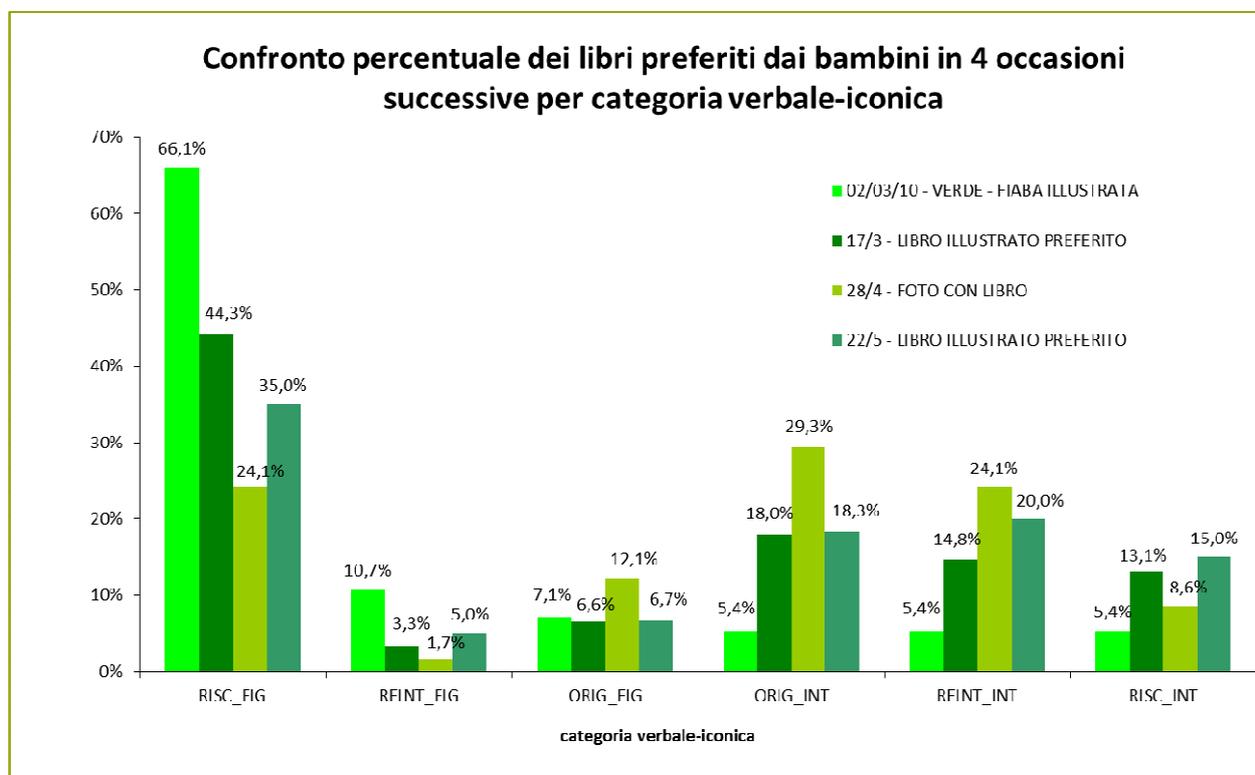
²⁸⁵ Scrive la scrittrice Bianca Pitzorno: "[...] io so che le parole non capite hanno stimolato la mia fantasia e mi hanno arricchito quanto e forse più di quelle che mi erano familiari." B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, op. cit., p. 84.

gli editori possono commettere errori e attribuire ai Fratelli Grimm scritti di Perrault; che una versione troppo edulcorata finisce con il risultare “annacquata”²⁸⁶; e che, forse, Gretel avrà avuto un “ragionevole” motivo per attendere e attraversare da sola il fiume anziché salire sull’anatrino con Hansel.

Figura 120 - Libri preferiti nelle quattro rilevazioni effettuate suddivise per categorie verbale-iconico

	02/03/10 - VERDE - LIBRO ILLUSTRATO	17/3 - LIBRO ILLUSTRATO PREFERITO	28/4 - FOTO CON LIBRO	22/5 - LIBRO ILLUSTRATO PREFERITO
RISC_FIG	66,1%	44,3%	24,1%	35,0%
REINT_FIG	10,7%	3,3%	1,7%	5,0%
ORIG_FIG	7,1%	6,6%	12,1%	6,7%
ORIG_INT	5,4%	18,0%	29,3%	18,3%
REINT_INT	5,4%	14,8%	24,1%	20,0%
RISC_INT	5,4%	13,1%	8,6%	15,0%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 121 - Libri preferiti nelle quattro rilevazioni effettuate suddivise per categorie verbale-iconico



²⁸⁶ Dalle note etnografiche dell’11 marzo 2010, con riferimento alla versione di Hansel e Gretel scritta da Roberto Piumini.

Chi scrive auspica che i bambini ma, soprattutto, i loro insegnanti abbiano colto quanto la cura nella scelta delle parole incida sulla scrittura di qualità. Ritornare ai classici fiabeschi potrebbe essere, allora, un nuovo itinerario di lettura da cui ripartire, perché

[...] non vi è errore maggiore nel credere che la parola detta per ultima sia sempre la più giusta, che ogni cosa scritta più tardi sia un miglioramento di ciò che è stato scritto in precedenza e che ogni modifica sia un progresso. [...] Spesso si omettono le cose migliori. [...] Succede più di una volta che un vecchio libro eccellente sia soppiantato da libri nuovi, ma insignificanti, compilati a scopo di lucro, che però si presentano in modo pretenzioso e vengono elogiati da comparì dell'autore. [...] Tutto sommato, qui come dovunque, vale la regola: il nuovo di rado è buono, poiché il buono rimane nuovo soltanto per breve tempo.²⁸⁷

6.4. Le potenzialità dell'illustrazione nei libri per ragazzi: l'alfabetizzazione visiva

L'importanza delle immagini è un aspetto spesso tralasciato o, per lo meno, sottostimato nel percorso scolastico di un bambino. Invero, esse, non limitandosi a riprodurre un singolo oggetto, sono vere e proprie fonti di informazioni articolate e complesse che i bambini, adeguatamente attrezzati con gli specifici strumenti conoscitivi, imparano a leggere con competenza e a comprendere anche nei loro rimandi ermeneutici. Agli insegnanti spetta, perciò, il compito non procrastinabile di incoraggiare e alimentare l'interesse degli alunni per il mondo del visivo attraverso una mediazione educativa qualificata.

L'insegnante, se dotato di immaginazione, può impegnarsi in un discorso poetico sull'opera d'arte e può affascinare l'alunno. Questo processo ha elementi di valore che mancano quando si accumulano fatti scarni sull'opera. Ma mentre il volo della fantasia dell'insegnante può avere una base nel retroterra della sua esperienza personale, l'alunno, che è privo di tale base, farà muovere la sua immaginazione lungo le direttive dei suoi personali desideri e sentimenti, e, in fin dei conti, sarà ancor più allontanato dalla capacità di guidare le sue emozioni verso un oggetto in quanto tale. Il risultato è che il suo possibile interesse ad arricchire la sua percezione delle opere d'arte è deviato in un interesse a seguire il corso della propria fantasticheria. Quando il metodo dell'insegnante guida lo studente a *vedere* nell'oggetto caratteristiche e relazioni che egli non ha visto prima, sia il maestro che l'alunno giungono ad un controllo intellettuale ed emotivo della situazione. Allora si forma l'abitudine a vedere in modo oggettivo e questa abitudine agisce nelle

²⁸⁷ A. Schopenhauer, *Sul mestiere dello scrittore e sullo stile*, Milano, Adelphi, 1993, pp. 21-23.

percezioni seguenti. L'informazione acquisita, invece di essere posta in un deposito senza vista, diventa una risorsa attiva. L'esperienza è immediatamente arricchita, e la capacità di crescere e di continuare l'esperienza è estesa e controllata.

Imparare a vedere qualcosa bene è impresa difficile. Richiede l'attività dell'intera personalità. Imparare a percepire richiede l'interazione della personalità intera con le cose che la circondano. E ciò è vero sia per chi guarda una pittura sia che per chi dipinge, per chi è abile nel gioco del golf, per chi costruisce un nuovo tipo di ponte o per chi legge l'opera poetica di Keats²⁸⁸.

Il piacere letterario, e così pure il piacere visivo, si raggiungono attraverso un percorso di conoscenza, una consolidata consuetudine frutto di "pratica" ed "esercizio", il coinvolgimento emozionale esperito grazie la guida di un adulto sensibile e preparato: il bambino si lascia naturalmente contagiare dai giochi di scoperta ed esplorazione, è curioso, cerca dettagli e indizi; se guidato, coglie rimandi, ipotizza connessioni, fa inferenze, formula ipotesi interpretative. Queste attitudini, se ripetute, si consolidano in azioni "coatte" che trasformano il momento dell'apprendimento in un'esperienza positiva e arricchente.

Al pari di ogni competenza, anche quella visiva si fonda su un processo di apprendimento: i bambini hanno bisogno di essere incoraggiati a osservare attentamente gli oggetti che li circondano, a parlarne e a descriverli, a cercare significati alternativi o soggiacenti una prima superficiale lettura iconica. Attraverso uno scambio verbale e informale con l'adulto mediatore, i bambini familiarizzano con il linguaggio artistico e si appropriano della terminologia specifica: essi, gradualmente, saranno in grado di esprimere, con maggiore puntualità e precisione, riflessioni personali ad esempio sull'oggetto osservato (la scelta calibrata di una prospettiva o di un'inquadratura, i rimandi iconografici intravisti in un volto femminile, la presenza di un dettaglio riconducibile a un più implicito messaggio simbolico) e di avanzare formule interpretative più elaborate. La consapevolezza della aumentata capacità di padroneggiare questo nuovo campo del sapere è motivo di grande soddisfazione per il bambino e da essa attingerà per affrontare altre nuove esperienze, non necessariamente connesse con l'attività didattica.

Per limitarci all'oggetto della nostra ricerca, una più solida competenza grafico-visiva rende il bambino libero: di poter esprimere a proposito di un libro una propria valutazione pertinente e, quel che più conta, a prescindere dal giudizio degli altri.

²⁸⁸ J. Dewey, *Educazione e arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp. 6-7.

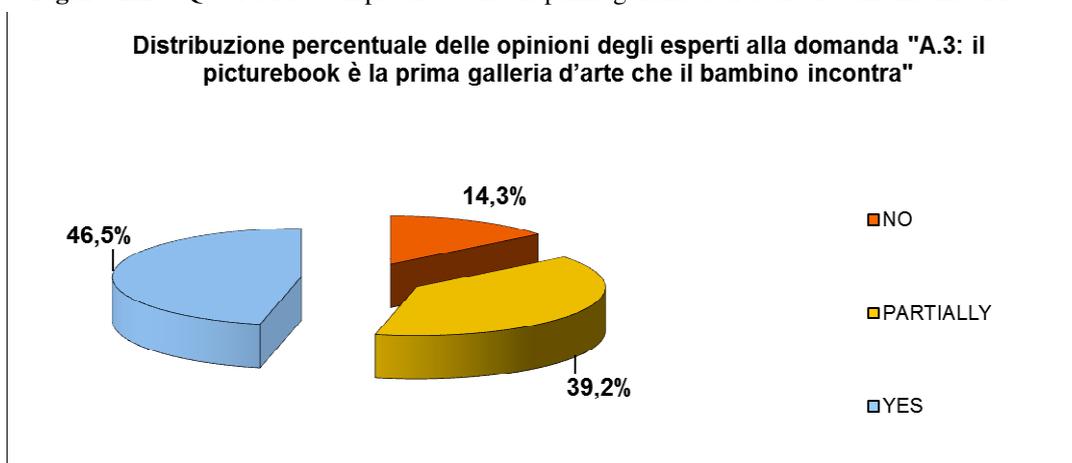
6.4.1. Dalla parte degli adulti

Le tematiche affrontate in questa sezione hanno permesso di avviare una riflessione significativa sul ruolo, le funzioni e l'utilità di un percorso di alfabetizzazione critico-visiva nella scuola.

6.4.1.1. Progettare un percorso di visual literacy: obiettivi, attività, competenze

La prima affermazione si riallaccia a una questione (oggetto del quesito A.3.) che, per certi aspetti, caratterizza il dibattito scientifico italiano.

Figura 122 – Quesito A.3. - Il picturebook è la prima galleria d'arte che il bambino incontra



Quesito A.3.				
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
ITALIA	12,5%	43,8%	43,7%	100,0%
Totale complessivo	14,3%	39,2%	46,5%	100,0%
Quesito A.3.				
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	30,0%	50,0%	20,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%
STUDIOSO	10,0%	40,0%	50,0%	100,0%
Totale complessivo	14,3%	39,3%	46,4%	100,0%

Il quadro delle risposte degli esperti risulta alquanto disomogeneo. Complessivamente, la percentuale degli esperti in accordo con l'affermazione è pari al 46,4%. Il grado di disaccordo raggiunge il 14,3%, fortemente polarizzato intorno alla categoria "Editori". La divergenza sul tema proposto emerge anche dalle note integrative delle risposte. La riflessione che segue tenta una possibile via di conciliazione. Fermo restando che il picturebook non è definibile come una galleria d'arte, in quanto esso è caratterizzato da una narrazione integrata di parole e immagini, governata da specifiche dinamiche di interazione, è indubbio che l'albo illustrato possa rappresentare, per taluni bambini, il primo vero contatto con la dimensione artistica. 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, cinema ma anche, più intrusivamente, pubblicità, cartellonistica, depliant, riviste illustrate, ecc.). Tuttavia, per alcuni di loro, la prima vera occasione di poter portare lo sguardo e l'attenzione estetica a immagini di qualità caratterizzate da forti rimandi artistici è forse proprio offerta dall'albo illustrato.

Un altro aspetto affrontato attraverso il questionario, è quello proposto con il quesito A.4.: esso si è rivelato un importante strumento di analisi e di confronto, sia per la riflessione critico-teorica sia per la progettazione dell'impianto complessivo della ricerca osservativa. Si presenta qui di seguito il quesito nella sua versione integrale,

Analizzando l'evoluzione degli albi illustrati, si possono individuare alcune tipologie di picturebooks (narrative picturebooks) dallo studio di alcune caratteristiche strutturali e narrative. Prima di procedere ad esprimere il vostro grado di condivisione, vi chiediamo di leggere interamente le due affermazioni qui di seguito riportate:

Affermazione n. A.4.a

1° tipologia - Picturebook "speculari"

Si riferiscono a picturebook in cui vige il primato del testo sull'illustrazione e in cui le immagini hanno una funzione di rispecchiamento del testo o di "decoro":

1. c'è una totale coincidenza fra testo e immagine (le immagini raccontano la stessa storia delle parole, fungono da supporto/decorazione al testo);
2. le immagini sono strettamente ancorate alla "realtà testuale" descritta;
3. l'interpretazione della storia è univoca ed esplicita;
4. il finale è chiuso e non lascia spazio ad eventuali e/o ulteriori sviluppi della storia.

Affermazione n. A.4.b

2° tipologia - Picturebook "complementari" e "di contrappunto"

Si riferiscono a due categorie di picturebooks in cui testo e immagini si completano (riempiono i reciproci spazi bianchi) o sono vicendevolmente dipendenti nel fare

acquisire alla trama il significato completo.

Picturebook moderni

I cambiamenti culturali e sociali avvenuti nella società, la progressiva rivoluzione dei mezzi tecnologici e di comunicazione di massa e la carica dirompente dei movimenti e delle avanguardie artistiche del Novecento hanno prodotto una sensibile rivisitazione dei contenuti, degli stili e delle tecniche di rappresentazione nel mondo della narrazione visiva:

5. le immagini non hanno più solamente una funzione di decoro o supporto al testo, ma raccontano una storia parallela: spesso colmano i silenzi, le lacune, le reticenze della parte letteraria;
6. le immagini proposte non sono più uno ritratto “fedele” della realtà testuale rappresentata: entrano con prepotenza i nuovi codici iconografici legati all’astrattismo, al simbolismo, al surrealismo; l’albo illustrato diventa un luogo di sperimentazione grafico-visiva; il progetto tipografico assume un suo intrinseco valore narrativo;
7. l’interpretazione della storia non è più univoca e rimanda ad altri riferimenti spazio-temporali, artistici, culturali ed esperienziali; gli albi illustrati, con le ingegnose metafore visive in essi utilizzate, producono nel bambino un forte impatto emotivo.

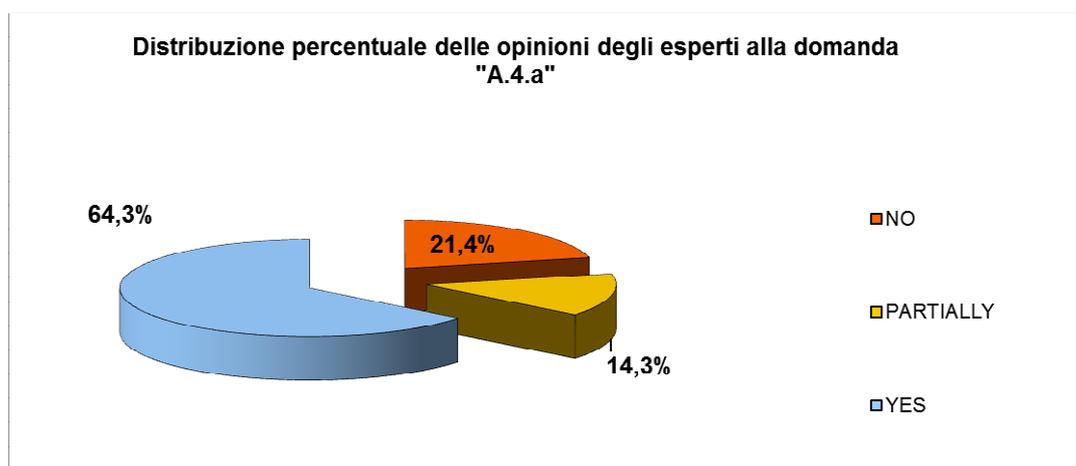
Picturebook postmoderni

A partire dagli anni '90, i picturebook sono oggetto di una rinnovata trasformazione sia testuale che grafico-pittorica. Questa rivoluzione “narrativa” è intimamente collegata ai cambiamenti e agli sviluppi maturati in seno alla nostra società post-moderna, cambiamenti che hanno diffusamente investito ampi settori della produzione culturale (filosofia, letteratura, arte, architettura, cinema, musica, ecc.):

8. vi si ritrova una progressiva rarefazione dei confini fra storia illustrata e vita realmente vissuta: il bambino è invitato a “cadere” nella storia;
9. l’intertestualità, la parodia e la dimensione “giocosa” del testo diventano uno spazio semiotico di sperimentazione; vi si ritrova una ironica e sapiente fusione di tecniche e testi grafico-visivo-letterari (es. uso estensivo del collage, elaborazione digitale, contaminazioni culturali fra diversi media: narrativa, cinema, arte, scultura, ecc.);
10. la molteplicità dei significati: ci sono numerosi percorsi di lettura e interpretazione dell’albo; il testo presenta un alto livello di ambiguità; i finali sono spesso lasciati aperti o senza risoluzione; le qualità di auto-referenzialità e i meccanismi di *metafiction* ne rappresentano le principali caratteristiche.

Le risposte degli esperti si sono articolate nel seguente modo:

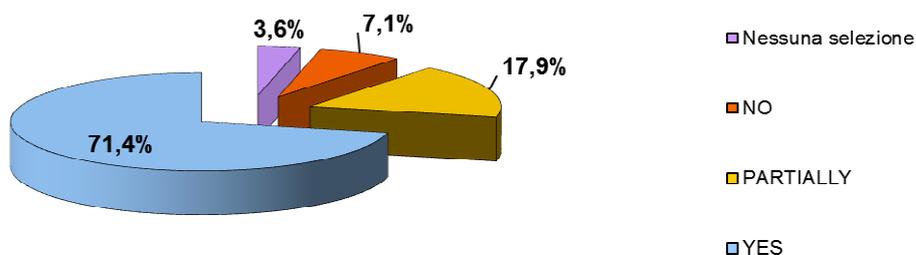
Figura 123 – Quesiti A.4.a e A.4.b. – Picturebook “speculari” e picturebook “complementari”



Quesito A.4.b.				
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	41,7%	0,0%	58,3%	100,0%
ITALIA	6,3%	25,0%	68,8%	100,0%
Totale complessivo	21,4%	14,3%	64,3%	100,0%

Quesito A.4.a.				
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	10,0%	10,0%	80,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
STUDIOSO	40,0%	10,0%	50,0%	100,0%
Totale complessivo	21,4%	14,3%	64,3%	100,0%

Distribuzione percentuale delle opinioni degli esperti alla domanda "A.4.b"



Quesito A.4.b.					
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
ESTERO	16,7%	16,7%	66,7%	0,0%	100,0%
ITALIA	0,0%	18,8%	75,0%	6,3%	100,0%
Totale complessivo	7,1%	17,9%	71,4%	3,6%	100,0%

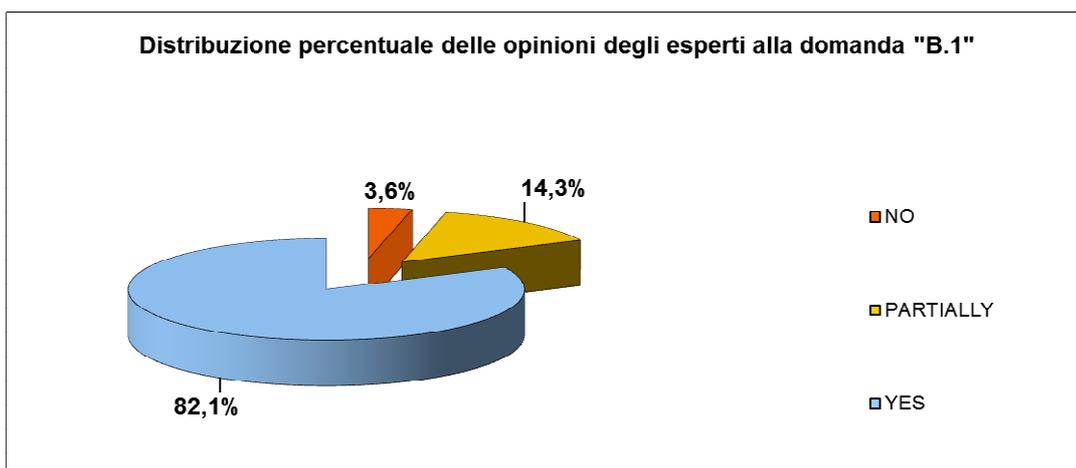
Quesito A.4.b.					
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
EDITORE	10,0%	20,0%	60,0%	10,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	12,5%	87,5%	0,0%	100,0%
STUDIOSO	10,0%	20,0%	70,0%	0,0%	100,0%
Totale complessivo	7,1%	17,9%	71,4%	3,6%	100,0%

Come si può dedurre, dalla formulazione del quesito alla successiva rielaborazione sono intervenute numerose riflessioni e considerazioni. Le risposte degli esperti, ricche e ben articolate, hanno messo ben in evidenza e chiarito con maggiore efficacia la riflessione teorica intorno alla tipologia di linguaggi iconici ravvisabili nei libri e negli albi illustrati. Il frutto di tale rielaborazione teorica, che ha rettificato le affermazioni di cui sopra, sono state presentate nel capitolo secondo, paragrafi 2.3.1. e 2.3.2., a cui si rimanda per gli opportuni confronti.

Chiarito l'inquadramento teorico della riflessione, affrontiamo ora il tema vero e proprio dell'alfabetizzazione visiva. La dimensione visiva è un'esperienza importante nella crescita di un bambino. Il quesito B.1. ha invitato gli esperti a confrontarsi sul suo ruolo educativo attraverso la seguente formulazione:

La dimensione visiva è fondamentale nell'esperienza di vita di ogni bambino, in particolare nella società contemporanea in cui i bambini sono sottoposti ad un incessante "bombardamento" di stimoli visivi. Sebbene, al giorno d'oggi, l'immagine vanta nelle giovani generazioni una maggiore forza comunicativa rispetto alla parola scritta, sono pochi gli insegnanti e gli educatori che investono risorse e spazi curriculari all'interno del percorso educativo dei propri allievi per lo sviluppo di abilità e competenze visive in grado di rendere i bambini osservatori attenti e fruitori critici.

Figura 124 – Quesito B.1. – La dimensione visiva nell'esperienza di vita di un bambino



Quesito B. 1.				
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	8,3%	25,0%	66,7%	100,0%
ITALIA	0,0%	6,3%	93,8%	100,0%
Totale complessivo	3,6%	14,3%	82,1%	100,0%
Quesito B. 1.				
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	0,0%	30,0%	70,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	12,5%	12,5%	75,0%	100,0%
STUDIOSO	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Totale complessivo	3,6%	14,3%	82,1%	100,0%

Le risposte degli esperti esprimono un significativo grado di accordo intorno all'esigenza di promuovere percorsi di alfabetizzazione visiva nei bambini: l'82,1% degli esperti ritiene, infatti, necessario individuare specifici spazi curriculari dedicati allo sviluppo di tale competenza. In Australia, afferma un esperto, "l'alfabetizzazione visiva è una componente comune nei programmi scolastici ed è andata intensificandosi negli ultimi anni". In Italia, la situazione è molto diversa: le occasioni di incontro con l'educazione alla lettura dell'immagine sono rare e, di solito, non adeguatamente progettate o condotte. È, pertanto, rilevante mettere a fuoco, con maggiore puntualità, il ruolo e le modalità attraverso cui sviluppare dei percorsi educativi stimolanti e appropriati. Il ruolo dell'educatore, in questo caso anche motivatore e accompagnatore, è fondamentale: egli dovrebbe, senza imporsi ad esso con forzature nelle preferenze o nei criteri di scelta, guidare il bambino nella ricerca della propria "dichiarazione visiva", nella costruzione di un suo gusto estetico, che devono poter rimanere liberi e personali. È un percorso, cioè, di progressiva conquista della propria autonomia visiva e estetica. A tale scopo, gli albi illustrati possono fornire delle chiavi di lettura valide alla definizione di una personale pedagogia della visibilità. Un'ultima considerazione: l'immagine ha una forza intrinseca, molto vigorosa, diversa da quella della parola; parole e immagini, pur completandosi a vicenda, percorrono strade differenti nel portare al lettore il proprio messaggio.

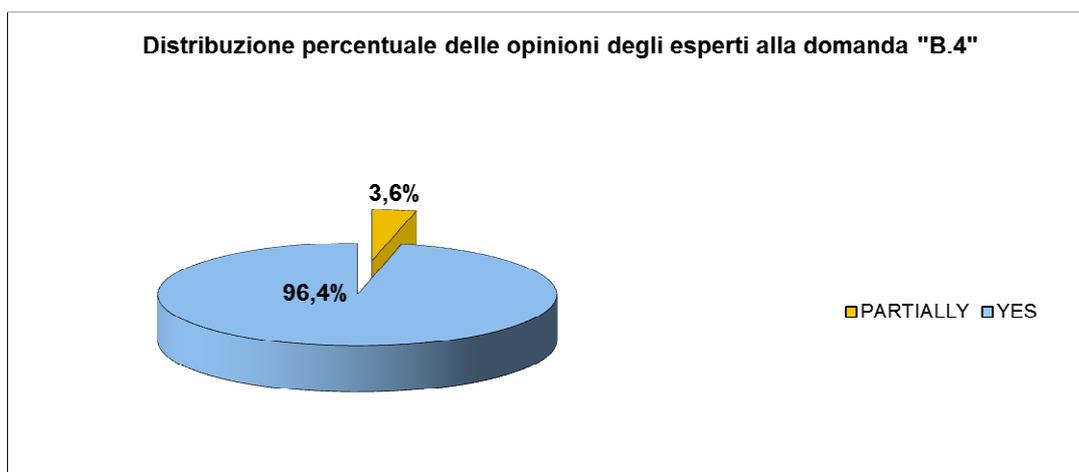
Confermata "emergenza" pedagogica dell'alfabetizzazione visiva ai fini di uno sviluppo equilibrato e armonico del bambino, è funzionale alla presente trattazione chiarire cosa si intende con il termine *visual literacy*. La tematica è stata affrontata nell'affermazione B.4., qui si seguito riportata:

Un individuo dotato di visual literacy è in grado di:
 1. discriminare e interpretare immagini di azioni, soggetti, oggetti, simboli che incontra nell'ambiente in cui vive;

2. utilizzare "creativamente" queste competenze nella comunicazione con gli altri, nella comprensione e nella valutazione di "testi" visivi.

Si presenta il quadro generale delle risposte degli esperti:

Figura 125 – Quesito B.4. – Una definizione di visual literacy



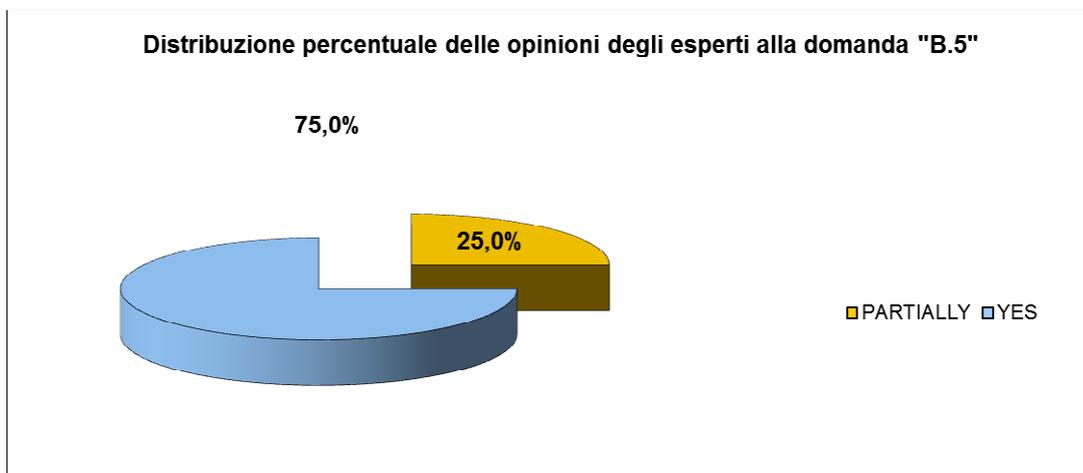
Quesito B.4.			
AREA PROVENIENZA	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	0,0%	100,0%	100,0%
ITALIA	6,3%	93,8%	100,0%
Totale complessivo	3,6%	96,4%	100,0%
Quesito B.4.			
CATEGORIA ESPERTO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	0,0%	100,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	12,5%	87,5%	100,0%
STUDIOSO	0,0%	100,0%	100,0%
Totale complessivo	3,6%	96,4%	100,0%

Il 96,4% degli esperti si è dichiarato in accordo con la definizione proposta. Non si ritiene necessario, pertanto, soffermarsi oltre sull'analisi. Per ulteriori approfondimenti, si rinvia il lettore al par. 3.1.

A questo punto della riflessione teorica, entriamo nel merito della possibilità e delle potenzialità intrinseche all'illustrazione per l'infanzia di configurarsi come strumento per la progettazione di percorsi di *visual literacy*. La questione è stata sottoposta nel quesito B.5.:

La capacità di leggere e interpretare un'immagine richiede delle competenze specifiche che vanno opportunamente formate durante l'intera vita di un individuo. Il picturebook rappresenta un mezzo artistico particolarmente adatto per lo sviluppo di queste competenze nei bambini e nei ragazzi.

Figura 126 – Quesito B.5. – Il picturebook rappresenta un mezzo artistico adatto per interpretare un'immagine



Quesito B.5.			
AREA PROVENIENZA	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	16,7%	83,3%	100,0%
ITALIA	31,3%	68,8%	100,0%
Totale complessivo	25,0%	75,0%	100,0%
Quesito B.5.			
CATEGORIA ESPERTO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	30,0%	70,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	37,5%	62,5%	100,0%
STUDIOSO	10,0%	90,0%	100,0%
Totale complessivo	25,0%	75,0%	100,0%

Il 75% degli esperti concorda con l'affermazione, il che significa una buona convergenza con l'affermazione proposta. Riflessioni interessanti sono state formulate dagli esperti "Illustratori", i quali interagiscono con l'immagine in modo naturale, immediato, istintivo, con modalità ben diverse, ovviamente, da quelle di uno studioso o di un editore. Alcuni di loro, hanno evidenziato che non sempre è necessario avere competenze specifiche per poter leggere e interpretare un'immagine: l'immagine si dà a sé in maniera diretta e può essere letta anche senza la padronanza di un apposito alfabeto. Detto questo, tuttavia, l'albo illustrato rimane comunque un ottimo strumento per lo sviluppo della sensibilità visiva e artistica in quanto si apre alla possibilità di un'interazione con il lettore: "col libro siamo soli e discutiamo". In un percorso di formazione artistica, "Babar, Pimpa, Nel paese dei mostri selvaggi, i libri di Leo Lionni, i fumetti di Tin Tin e Corto Maltese costituiscono, ad esempio, un possibile itinerario per l'educazione alla figurazione che in età più matura condurrà naturalmente a scelte artistiche più complesse".

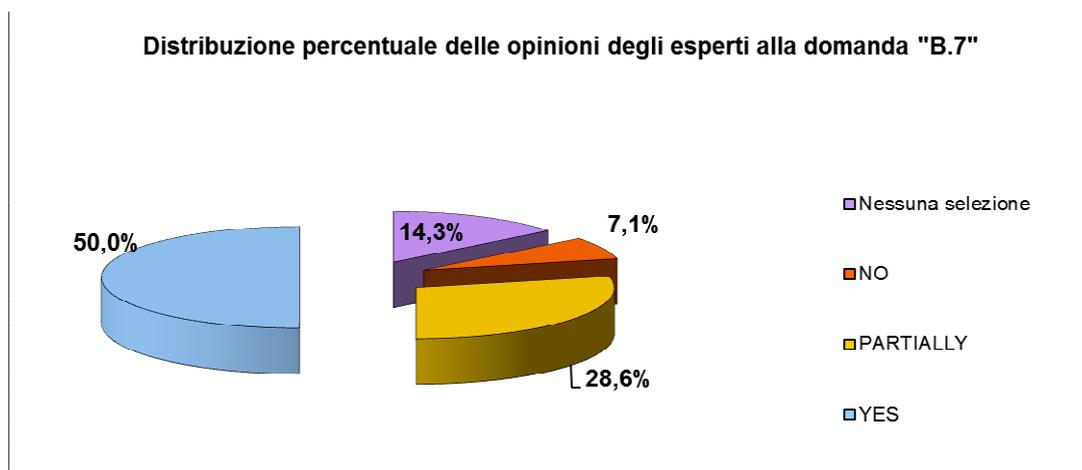
Quali possono essere, dunque, le modalità attraverso cui costruire adeguati percorsi di *visual literacy* in grado di permettere al bambino di conoscere e valorizzare il proprio orientamento estetico? Agli esperti è stato chiesto di riflettere su alcune proposte di itinerari

metodologici da inserire in percorsi educativi. Nell'affermazione B.7., qui di seguito, si avanza una modalità di intervento:

Per promuovere un efficace percorso di visual literacy nei bambini, il picturebook deve essere proposto in modo strutturato. Si propone un modello definito "Modello delle 3 T - Time, Think, Talk" strutturato in tre fasi:

- 1° fase - Time: dare ai bambini un tempo a loro adeguato per guardare e osservare con attenzione il picturebook e le immagini ivi contenute.
- 2° fase - Think: creare le condizioni ambientali (setting) e relazionali affinché i bambini possano sviluppare pensieri e riflessioni sul picturebook.
- 3° fase - Talk: offrire la possibilità a tutti i bambini di esprimere ad alta voce le proprie riflessioni, incoraggiando la discussione tematica attraverso la stimolazione di processi di ri-narrazione e inferenza nei bambini.

Figura 127 – Quesito B.7. – Per promuovere un percorso di visual literacy



Quesito B.7.					
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
ESTERO	8,3%	25,0%	41,7%	25,0%	100,0%
ITALIA	6,3%	31,3%	56,3%	6,3%	100,0%
Totale complessivo	7,1%	28,6%	50,0%	14,3%	100,0%

Quesito B.7.					
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
EDITORE	10,0%	40,0%	40,0%	10,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	12,5%	0,0%	75,0%	12,5%	100,0%
STUDIOSO	0,0%	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
Totale complessivo	7,1%	28,6%	50,0%	14,3%	100,0%

La presentazione di un modello crea sempre una certa plausibile resistenza (i dati sopra riportati ne sono una fotografia puntuale). La codificazione dei tre passaggi viene letta come un appiattimento semplicistico di un percorso che, dovrebbe essere, invece, ricco di spunti e di confronti. In realtà, l'obiettivo del confronto (e quindi del quesito posto) era quello di fermare l'attenzione degli esperti su alcuni concetti chiave del percorso educativo ipotizzato.

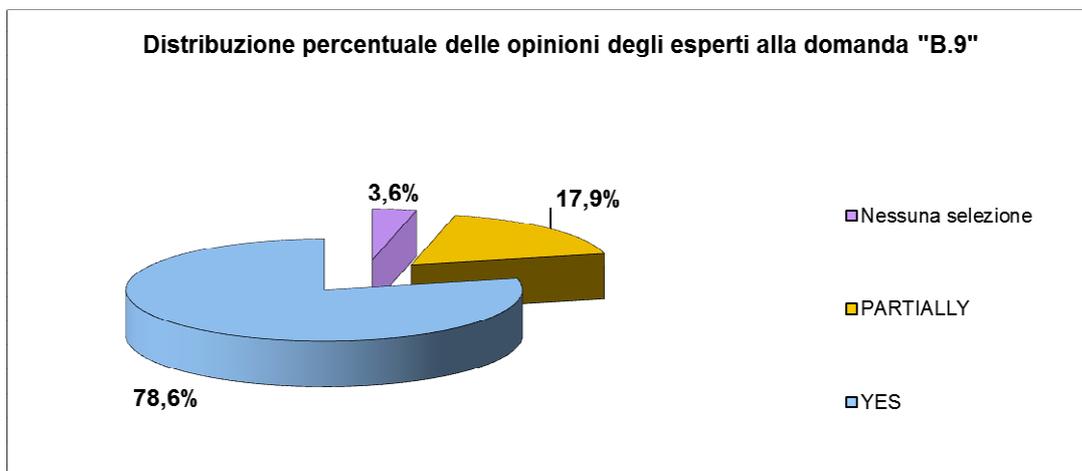
Vale la pena di ricordare che non vi è alcun desiderio di risolvere semplicisticamente un'attività tanto complessa e articolata, nella piena consapevolezza che con i bambini paga molto di più il confronto diretto ed empiricamente "sregolato". Ciò traspare anche dalla modalità utilizzata nella ricerca osservativa, in cui l'attività, pur nel rispetto dei contenuti e della traccia metodologica, è stata molto libera e dialogante. Una prima riflessione emersa dal confronto degli esperti con la nostra proposta metodologica, riguarda la variabile "tempo". Un esperto evidenzia, ad esempio, come una seduta di dieci/quindici minuti non può essere sufficiente per attivare con i bambini un percorso di alfabetizzazione visiva, comprensione critica e di immaginazione. I tempi sono assolutamente inadeguati e vanno sensibilmente dilatati. La seconda riflessione riguarda la modalità di lettura che non deve, in nessun caso, essere didattica: leggere ad alta voce, guardare i libri liberamente, lasciare che siano i bambini a scegliere, tra un'ampia offerta, i libri che attirano la loro attenzione. Un'altra questione pregnante riguarda il ruolo dell'adulto mediatore: nel caso di picturebook complessi, l'adulto dovrebbe assumere, attraverso una modalità di condivisione e di stimolo, una funzione di guida e di orientamento. L'obiettivo è di far intravedere ai bambini le possibilità "altre" che si celano dentro a un buon picturebook. In una prima fase, la mediazione verbale potrebbe essere uno strumento sufficiente e dovrebbe giocare sul coinvolgimento emozionale del bambino; in un secondo momento si può transitare alla "fase" di osservazione critica del libro. fase in cui la rilettura riveste particolare rilevanza.

Quali dovrebbero essere, dunque, le competenze "attivabili" da un siffatto percorso? Nel quesito B.9. si è avanza la seguente proposta:

Lo sviluppo delle competenze di *visual literacy* attivate attraverso l'utilizzo del picturebook consentono al bambino di:

- 1. arricchire il processo cognitivo e di apprendimento: il bambino comprende e diventa consapevole della simultanea presenza di diversi livelli di analisi e di interpretazione di un testo [COMPETENZA CRITICA];
- 2. consolidare la propria competenza narrativa: il bambino impara ad inferire il senso di una storia attraverso la lettura attenta e comparata dei diversi elementi di una narrazione e ad attivare percorsi di rielaborazione personale [SOLLECITAZIONE IMMAGINIFICA];
- 3. maturare una consapevolezza estetico-artistica: in relazione al suo grado di maturità, il bambino è cosciente di disporre di una "borsa degli attrezzi" a cui attingere per elaborare analisi visive competenti [ALFABETIZZAZIONE VISIVA];
- 4. attivare processi di partecipazione empatica e emozionale: il bambino interagisce con la storia, vi partecipa con una lettura emozionale delle vicende narrate, introducendovi un plusvalore di senso [PROMOZIONE DELLA LETTURA].

Figura 128 – Quesito B.9. – Lo sviluppo di competenze di visual literacy



Quesito B.9.

AREA PROVENIENZA	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
ESTERO	16,7%	83,3%	0,0%	100,0%
ITALIA	18,8%	75,0%	6,3%	100,0%
Totale complessivo	17,9%	78,6%	3,6%	100,0%

Quesito B.9.

CATEGORIA ESPERTO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
EDITORE	30,0%	70,0%	0,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	87,5%	12,5%	100,0%
STUDIOSO	20,0%	80,0%	0,0%	100,0%
Totale complessivo	17,9%	78,6%	3,6%	100,0%

L'affermazione trova un buon grado di condivisione: la percentuale di esperti che hanno espresso la loro positiva valutazione raggiunge il 78,6%. Si tratta di un dato particolarmente significativo perché "certifica" la bontà della categorizzazione utilizzata per analizzare e interpretare i dati nella ricerca osservativa (cfr. par. 6.2).

Le potenzialità dell'albo illustrato possono essere, pertanto, ricondotte a tali dimensioni (si veda quanto evidenziato in parentesi quadra) che diventano delle possibili chiavi di lettura e interpretazione dell'interazione dei bambini con i libri illustrati. Quali sono le peculiarità di tale interazione? È evidente che un clima di sereno confronto, di condivisione e di libertà è premessa indispensabile per la creazione di un ambiente stimolante. L'albo ha una funzione rilevante nel sollecitare la nascita di un senso estetico e artistico: gli albi illustrati che contribuiscono a creare il gusto estetico dei lettori devono ovviamente rispondere a criteri di qualità letteraria e artistica. Lo sviluppo di *visual literacy* dovrebbe inoltre sostenere **un'operazione importantissima** per l'agire umano, ovvero l'interpretazione e la significazione della realtà in cui viviamo e la sollecitazione di risposte immaginifiche (l'apertura alla dimensione del possibile, del "come se"). Da parte di un esperto è stato posto uno spunto di riflessione che sostanzia la nostra argomentazione teorica: "Come avviene la scelta di un picturebook? Con quale criterio si stabilisce che un picturebook sia più atto di un altro ad arricchire il processo cognitivo nel bambino? Non ci sono forse troppi operatori

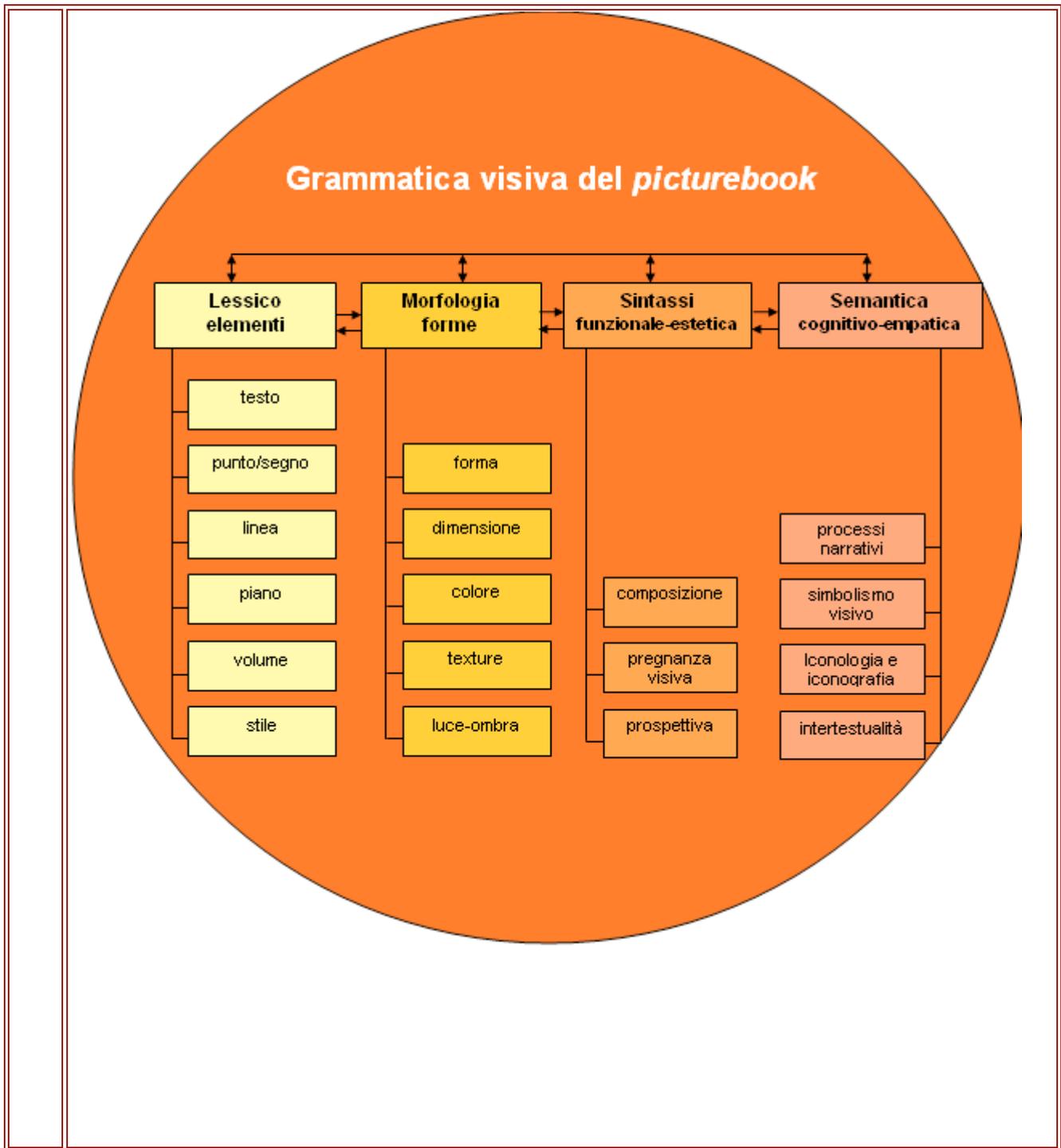
culturali soggetti a “mode intellettualistiche?”. Sono questioni a cui si è cercato di dare risposta attraverso i risultati dell’analisi osservativa sul campo con i bambini.

6.4.1.2. Leggere le immagini: elementi per l’analisi visiva

La ricerca sulla dimensione visiva esperita attraverso il *panel* di esperti si conclude con un diagramma che sintetizza visivamente la ricchezza e la complessità del dibattito sulla costruzione di una possibile grammatica visiva dell’albo illustrato, senza peraltro voler disgiungere la parte testuale dalla parte iconica. Semplicemente, si vuol far prendere atto, ad esempio a un educatore che come esiste una “grammatica sintattica, semantica e pragmatica” che aiuta a comprendere e interpretare un testo scritto, altresì esiste un “nucleo concettuale costitutivo” di elementi che caratterizzano l’analisi e la riflessione ermeneutica di un testo visivo. La proposta di elementi costitutivi è presentata nell’affermazione B.10., nella sua versione originale:

	Affermazione n. B.10/Statement n. B.10
--	---

	Per rendere visivamente la complessità degli elementi e delle relazioni che concorrono alla costruzione dei significati di un picturebook, si propone il seguente schema:
--	--



Le risposte degli esperti, alquanto eterogenee, sono state raggruppate nel seguente diagramma:

Figura 129 – Quesito B.10. – Schema riassuntivo degli elementi per una grammatica visiva del picturebook



Quesito B.10.					
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
ESTERO	16,7%	41,7%	33,3%	8,3%	100,0%
ITALIA	0,0%	25,0%	43,8%	31,3%	100,0%
Totale complessivo	7,1%	32,1%	39,3%	21,4%	100,0%

Quesito B.10.					
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Nessuna selezione	Totale
EDITORE	10,0%	30,0%	40,0%	20,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%
STUDIOSO	10,0%	50,0%	20,0%	20,0%	100,0%
Totale complessivo	7,1%	32,1%	39,3%	21,4%	100,0%

La frammentarietà delle risposte, come già evidenziato in precedenza, indica una certa resistenza da parte degli esperti ad accettare modelli precostituiti, riduttivi della qualità del confronto. Tuttavia, è sembrato a chi scrive, che questa sintesi visiva potesse rendere “visivamente” evidente, anche a un “non esperto”, la ricchezza e la varietà di elementi **che intervengono nell’interazione testo/immagine per la costruzione dei significati e del senso di una narrazione iconica.**

Alcuni esperti hanno evidenziato come il diagramma fosse utile ad avviare un confronto e a fissare, a livello “globale”, alcuni punti sui quali in quel dato momento, in quel dato contesto, con quello specifico bambino varrebbe la pena di soffermarsi criticamente per approfondire il dialogo, sollecitare domande, indurre il dubbio, di cartesiana memoria.

Alcune considerazioni conclusive emerse dal confronto potrebbero migliorare e rendere maggiormente esplicita la sintesi visiva proposta. Un primo elemento di rettifica riguarda l’ordinazione degli elementi all’interno del diagramma. Per facilitarne la comprensione, l’ordine dovrebbe essere il seguente: 1) Morfologia, 2) Lessicologia, 3) Sintassi, 4) Semantica. Una seconda riflessione riguarda la necessità di rendere più chiaro il rapporto fra lo “stile” e alcuni elementi che concorrono a definirlo quali, ad esempio, l’uso del colore, la trama, i giochi di luci e ombre. Sarebbe inoltre auspicabile integrare il diagramma attraverso l’inserimento esplicito dell’immagine e del layout. Infine, si renderebbe opportuna

l'introduzione di una sezione dedicata alla pragmatica, in cui collocare elementi quali l'ironia, "l'implicatura", gli atti comunicativi.

6.4.2. Dalla parte dei bambini

In questo paragrafo, l'argomento in oggetto (approfondito nel par. 3.3) sarà esaminato attraverso le osservazioni dirette inferite dall'analisi dei dati raccolti. La dimensione della "alfabetizzazione visiva" ha investito i seguenti campi di osservazione:

1. gli albi e i libri illustrati possono essere utilizzati come strumenti di alfabetizzazione visiva e artistica?
2. quali elementi possono concorrere e incoraggiare l'alfabetizzazione visiva di un bambino durante i percorsi di lettura ad alta voce?

Nei prossimi paragrafi, si procederà a descrivere in dettaglio gli esiti più significativi della sperimentazione critico-visiva.

6.4.2.1. Il percorso sperimentale

Il percorso educativo si è sviluppato all'interno dell'attività di promozione della lettura (cfr. 5.2.4.). Le fiabe illustrate sono riconducibili alla forma del libro illustrato. In esse, infatti, le dimensioni strutturali (testo, immagine, grafica) non sono così indisgiungibili le una dalle altre come, invece, in un albo illustrato: il testo è preesistente alle immagini e la narrazione ha un senso anche senza l'apparato iconico. Dettaglio non irrilevante in quanto ha consentito, a chi scrive, di poter lavorare su più libri, senza dover continuamente ritornare al testo²⁸⁹: i bambini hanno ascoltato la prima lettura della fiaba, partendo dalla versione originale dei Grimm o di Perrault. La prima fiaba è sempre stata letta all'intero gruppo classe, seduto ad ascoltare sul tappetone, rispettando questa scaletta: lettura del titolo, degli autori, degli illustratori e della casa editrice; presentazione della copertina, dei risguardi, del colophon (a seconda che fosse collocato in apertura o in chiusura del libro), del frontespizio; inizio della narrazione (lettura del testo su doppia pagina, esame delle relative immagini, lettura delle successive doppie pagine e così fino alla fine dell'albo). Durante la lettura, il narratore drammatizzava le parti più significative e caratterizzava alcuni personaggi solo attraverso l'impostazione di registri e timbri vocali diversi. A narrazione conclusa, si presentavano agli

²⁸⁹ Da questo punto di vista, è opportuno segnalare che le opere di Chiara Carrer sono state, probabilmente, penalizzate. I tempi stretti non hanno permesso di fare un lavoro approfondito sui testi, in particolare su *Barbablù* in cui l'autrice ha utilizzato un codice narrativo desueto per i bambini (stile giornalistico da cronaca nera) e ha fuso nella storia, in un'originale soluzione stilistica, due narrazioni fiabesche: *Barbablù* di Charles Perrault e *l'Uccello strano* dei Fratelli Grimm. Si ritiene che questa penalizzazione abbia influito anche sulle scelte iconografiche espresse dai bambini.

alunni i risguardi di chiusura e la quarta di copertina. Le domande e i dubbi posti ad alta voce dai bambini, venivano eventualmente ripresi al termine della lettura nella fase del dialogo con loro. Di seguito, i testi letti integralmente nel corso della nostra sperimentazione:

- *Cappuccetto rosso*. versione senza immagini tratta da J. e W. Grimm, *Fiabe*, Torino, Einaudi, 1951; *Cappuccetto rosso* di Pia Valentinis (**dalla collana Fabbri**); *La vera storia di cappuccetto rosso* di Kalandraka (limitatamente alla parte finale);
- *Hansel e Gretel*, versione illustrata da Lorenzo Mattotti e pubblicata da Orecchio acerbo;
- *Barbablù*, versione illustrata da Eric Battut e pubblicata da Bohem Press; *Capitan omicidio*, illustrato da Fabian Negrin e pubblicato da Orecchio acerbo.

Successivamente, il ricercatore ha accompagnato i bambini, divisi in piccoli gruppi (**i gruppi sono rimasti sempre i medesimi**), nel lavoro di ricognizione e di confronto fra la prima fiaba illustrata letta e le altre versioni, riproponendo oralmente i passaggi più significativi: questo lavoro, utile per chiarire la trama, la sequenza degli avvenimenti e il motivo fiabesco, ha consentito ai bambini di potersi “muovere” fra le diverse versioni con maggiore libertà. I passaggi più pregnanti o le digressioni dal testo originale delle altre versioni venivano riletti dalla ricercatrice. I bambini sono stati stimolati a esplorare le figure, a fare confronti, porre domande, scovare dettagli, indizi e rimandi iconografici, scoprire una metafora, esprimere le loro preferenze, valutare la qualità delle immagini, proporre ipotesi interpretative, in un clima di dialogo e reciproco confronto.

A chiusura del percorso e per quattro mercoledì successivi, i bambini hanno avuto modo di prendere in prestito e portare a casa uno dei libri letti e visionati a scuola.

Figura 130 - Il percorso sperimentale di alfabetizzazione visiva



6.4.2.2. Guardare le immagini

La lettura delle immagini non si è *risolta* nell'applicazione pedissequa di schemi replicati indistintamente per ognuna delle tre fiabe analizzate. Partendo da *Cappuccetto rosso* e arrivando a *Barbablù* attraverso *Hansel e Gretel*, a ogni incontro sono stati proposti nuovi elementi che hanno rinnovato la discussione con i bambini e arricchito il loro bagaglio di conoscenze, la loro “borsa degli attrezzi”.

Il percorso della ricerca si è sviluppato lungo due itinerari, la cui importanza è stata sovente ricordata ai bambini.

La lettura visiva dipende molto dalla tipologia di illustrazioni proposte: le più adatte a promuovere percorsi di alfabetizzazione visiva sono caratterizzate da contenuti formali ed estetici ricchi e complessi, che lasciano spazio al non detto, seminano indizi, sollevano domande, stimolano ricerche di senso. Ai bambini è stato chiesto non tanto di descrivere i personaggi o di inquadrare le ambientazioni ma di impegnarsi in un lavoro molto più sottile e raffinato: mettersi a caccia degli indizi disseminati dagli illustratori nelle loro tavole per cogliere e interpretare i colori di un tramonto, il calore di un abbraccio, i profumi di un prato,

gli odori di una cucina, il nero di un bosco, il grigiastro della fame, le tenebre dell'angoscia, la luce del ritorno. I cromatismi, i contrasti, le dimensioni, le forme, la pregnanza visiva, i simboli e le metafore diventano oggetto di ricerca degli sguardi investigativi dei bambini. Si tratta di un cambiamento paradigmatico molto forte. Marco Dallari evidenzia come, attraverso

[...] l'illustrazione delle fiaba, il bambino ha ancora una volta la possibilità di problematizzare il contenuto fiabesco, di personalizzarlo e di introiettarlo. [...] Dal punto di vista della strutturazione del pensiero linguistico e logico del bambino, il processo di illustrazione della fiaba [...] gli impone una scansione in sceneggiatura, divisione di tempi, di quadri, dell'impasto narrativo: gli impone cioè di prendere coscienza dell'esistenza di momenti di passaggio, di particolari, di frasi, di contenuti che un approccio iniziale esclusivamente proteso all'assimilazione emotiva del contenuto fiabesco gli farebbe saltare.²⁹⁰

La prima azione è stata, quindi, quella di individuare una modalità metodologica che consentisse ai bambini di comprendere il sostanziale cambio di prospettiva a loro richiesto nel guardare le figure durante l'attività di gruppo. Abbiamo raggiunto lo scopo utilizzando **lo strumento linguistico** "vedere è diverso da guardare". L'acquisita consapevolezza del loro nuovo modo di porsi di fronte alle immagini, ha decisamente vivificato l'interazione dei bambini con il **visivo**. Guardare è un atto intenzionale per andare "oltre il visibile" e scoprire i "segreti" nascosti fra le figure, gli oggetti e il paesaggio di un'illustrazione.

Tre querce.

Marnie: Avreste mai immaginato ci fossero così tanti elementi? Nooooooooooooo.

Marnie: Vedere è sinonimo di guardare?

Arturo: Sì, ma guardare guardi una cosa fissa e capisci bene com'è fatto, vedere invece vedo di sfuggita.

Marnie: Vedere e guardare non sono sinonimi, quando guardo mi soffermo.

Rossella2: Guardi le caratteristiche.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 2 marzo 2010 – classe quinta).

Marnie: Vedere è uguale a guardare?

²⁹⁰ M. Dallari, *La fata intenzionale. Per una pedagogia della fiaba e della controfiaba*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, p. 91.

Giuditta: Vedere è vedere un'immagine, guardare è osservare.
John: Guardare è aver voglia di guardare, vedere è vedere per caso.
Marnie: Proprio così!
(*Brano tratto dalle note etnografiche del 4 marzo 2010 – classe terza*).

Spesso, durante le fasi di analisi e confronto degli albi, è stato proprio chiesto ai bambini di prepararsi all'atto investigativo del guardare le immagini, di "fare gli investigatori".

La seconda via, magnificamente esemplificata da una frase di Jean Giono, "immaginare è scegliere"²⁹¹, ha posto l'accento sulla natura dell'atto dello scegliere: la scelta è un esercizio di libertà, che si può dare solo in presenza di più alternative. Se l'alternativa è unica, non c'è scelta.

Regole:
Tyron: Non ci sono voti.
Morjana: Si parla liberamente, noi siamo i maestri.
Marnie: Pensavate che ci potessero essere così tante Cappuccetto Rosso, disegnate in maniera così diversa?
Nooooooooooooo
Marnie: Secondo voi, perché vi ho fatto vedere così tante Cappuccetto Rosso?
John: Vuoi farci notare che le cose possono cambiare.
[...]
Marnie: Immaginare è scegliere!
(*Brano tratto dalle note etnografiche del 4 marzo 2010 – classe terza*).

Saluti e commenti su giostre, morose e morosi loro e del maestro.
Marnie: Perché vi ho fatto vedere così tante versioni di Cappuccetto Rosso?
Watson: Gli autori hanno fatto la loro Cappuccetto in modi diversi.
Rosa: Ogni autore disegna la propria Cappuccetto Rosso che immagina.
Marnie: Siamo diversi e unici?
Watson: No. Arturo: No.
Perla e Bianca: No.
Marnie: Sbaragliamo il campo: siamo tutti unici!

²⁹¹ L. Farina, A. Mastrangelo, G. Guareghi, *ABCDEUROPA. Alfabeti come mappe*, Mantova, Corraini, 2009, p. 41.

Marnie: Immaginare è scegliere.
 Silenzio.
 Marnie: Quando ho la possibilità di scegliere?
 Ben: Sì e no è una scelta.
 Rossella2: vuoi questa caramella o l'altra?
 Marnie: Qual è la condizione per scegliere?
 Tom: Una doppia scelta, due cose.
 Marnie: Quanti Cappuccetto Rosso ho portato?
 Greta: Sette!
 Marnie: Avevate mai visto Cappuccetto Rosso così strane?" Noooooooo!
 Watson: Quelli che ci hai letto erano diversi.
 Remi2: Anche l'ultima che moriva la nonna!
 (*Brano tratto dalle note etnografiche dell'8 marzo 2010 – classe terza*).

Individuata la metodologia per l'introspezione, si è intrapreso il cammino di esplorazione visiva con i bambini, articolato intorno alle seguenti dimensioni osservative:

- 1^a esplorazione visiva*
- 2^a pertinenza linguistica*
- 3^a contaminazione artistica*
- 4^a dimensione: ricchezza iconografica*

6.4.2.2.1. 1^a dimensione: l'esplorazione visiva

Se sollecitati, i bambini dimostrano capacità di osservazione ed esplorazione visiva alquanto spiccate: essi, ad esempio, si soffermano sui dettagli, creano collegamenti fra gli oggetti o le figure rappresentate, formulano ipotesi interpretative su alcune scelte stilistiche dell'illustratore.

Note etnografiche del 3 marzo 2010 (classe prima)
 Cappuccetto Rosso, illustrata da Pia Valentinis
 Marnie: "Com'è questo lupo?"
 Heidi: grande.
 Calì: nero.
 Luna: zampe lunghe.

Isabella: va dalla nonna per mangiarla, ha orecchie grandi.
Giselle: ha la bocca grande.
Eric: lungo e nero, denti grandi.
Emil: dietro a lui ha un albero strano.
Anna: sembra un percorso.
Emil: è come una mappa per arrivare alla casa della nonna.
Heidi: gatto nero che scappava da cappuccetto rosso.
Giulia: sono d'accordo con Anna che è un labirinto perché si entra ma dopo non si esce.
Husley: nel bosco ci si perde se non vai dove devi.

Note etnografiche del 10 marzo 2010 (classe prima)

Hansel e Gretel, illustrato da Susanne Janssen

Immagine casetta

Cipi: qua è tutto nero e fuori c'è il colore marrone.
Giselle: nota l'uccellino bianco, dice che ha una tovaglia.
Frank: il tessuto della finestra è lo stesso che c'era nella foresta.
Emil: lo sapevo lo sapevo!

Immagine strega

Giselle: la vecchia.
Frank: la matrigna.
Anna: la mamma.
Jim: la mamma, la matrigna.
Emil: non vuole rispondere, vuole parlare di Gretel – silenzio – la mamma.
Emil vuole confrontare il vestito di Gretel con il tessuto disegnato nel risguardo.

Note etnografiche dell'11 marzo 2010 (classe terza)

Hansel e Gretel, illustrato da Lorenzo Mattotti.

Giuditta: sono misteriose perché la mamma...

“il dubbio irrisolto di mamma madre matrigna strega...”

Susy: a me è un pochino misterioso, adoro i colori perché sono abituata (John suggerisce)

Paul: mi fanno un po' pena perché la mamma che li abbandona fa pena... poi è un po' misteriosa.

Pat: secondo me è una scoperta per esempio la mamma se è la strega potrebbe essere ma è una scoperta.

Giuditta: rattristata “intristisce” sai le mamme... non dovrebbero abbandonare i suoi bambini, gli dovrebbero voler bene.

John: misterioso ma dico strano perché le immagini non me le aspettavo ma le trovo affascinanti perché sono stati bravi ad illustrarlo.

Piero: si vede che sono fatte a pennello.

Penelope: per me le immagini sono meravigliose però mi lasciano un po' dubbiosa perché Hansel sembra grande.

John: io le trovo molto... affascinanti.

6.4.2.2.2. 2^a dimensione: la pertinenza linguistica

Il monitoraggio della pertinenza linguistica può fornire indicazioni utili per comprendere le ricadute educative di un determinato fenomeno. Nel nostro caso, è stato utilizzato per verificare se i bambini avessero assimilato vocaboli e modalità espressive utilizzate dal

ricercatore per introdurre le diverse opere da un punto di vista grafico-letterario. Nella descrizione di un'illustrazione egli ricorre a termini specifici per descrivere le parti fisiche di un libro, le tecniche pittoriche, le modalità compositive o, in altri casi, fa riferimento ai libri indicandone il titolo con il nome dell'illustratore.

Note etnografiche del 4 marzo 2010 (classe quinta)

La vera storia di Cappuccetto Rosso, illustrata da Marc Taeger

Marnie: come sono queste immagini?

Watson: semplici.

Ben: banali.

Arturo: astratte.

Percy: danno indizi.

Ben: questa è troppo semplice, solo rosso e nero.

Rossella2: l'ha disegnato un bambino di prima.

Sophie: è uno schizzo.

Tom: forse è una tecnica dell'autore.

Ben: semplici ma con significato.

Cappuccetto Rosso, illustrato da Pia Valentinis

Percy: è tutto illuminato.

Watson: nella foto del lupo sembra che stia per attaccare il cacciatore, sembra uno specchio.

Huck: colori caldi viene a salvarla, colori freddi qualcosa di brutto. Forse per ricordarsi com'è...

Note etnografiche del 9 marzo 2010 (classe prima)

Hansel e Gretel, illustrato da Susanne Janssen

Marnie mostra la Janssen.

Presenta la copertina

Giulia: come si fa a capire chi è Hansel e chi è Gretel?

Si guardano i risguardi.

Giulia: sembra vero, sembrano figure ritagliate e poi incollate sul libro.

Note etnografiche del 16 marzo 2010 (classe quinta)

Marnie: Cher, quale albo fra tutti questi ti porteresti via? Mi dici anche il perché...

Cher: Mi piace Zelinski perché ha belle immagini, quelle di Altan sono fantastiche mentre queste sono vere.

Diario di famiglia (mamma di Cipì, classe terza)

Anche l'altro giorno... eravamo dal pediatra per fare un controllo alla sorellina. C'erano molti libri. Cipì ne prende uno... e inizia a spiegare alla sorellina qual è la copertina, la seconda di copertina, la quarta e leggendo l'inizio della fiaba prova a trovare il senso analizzando i disegni e trovando particolari che personalmente non avevo notato.

6.4.2.2.3. 3^a dimensione: la contaminazione artistica

Le immagini dei libri e degli albi illustrati presentano numerosi rimandi iconografici (cfr. par 3.2.) e possono offrire spunti estremamente interessanti per piacevoli digressioni intorno alle opere degli artisti citati o alla ricchezza delle loro tecniche pittoriche. I bambini si

lasciano contagiare dai riferimenti intertestuali e possono applicare queste nuove capacità anche ad altri ambiti artistico-visivi.

Note etnografiche del 9 marzo 2010 (classe quinta)

Hansel e Gretel, illustrato da Susanne Janssen

Viviana ha portato l'immagine di Piero della Francesca. Marnie mostra Federico da Montefeltro e consorte. Marnie racconta del profilo modificato.

Riguardano così l'immagine della Janssen.

Ben: perché l'ha messo?

Marnie: è proprio lei vedete? Immagini belle, che hanno da raccontare... uno potrà dire mi piace non mi piace ma raccontano.

Viviana: Un po' pauroso.

Ben: non è bellissimo.

"le immagini belle sono interessanti?"

No.....

Diario di bordo dell'insegnante Ofelia (classe terza)

18/3/2010 - Poi dico a Tyron: "Sai che proprio ieri ho visto in Internet che a Bologna in una galleria d'arte verranno esposte le tavole originali del libro Hansel e Gretel di Mattotti?"

Mi dice: "Vai a vederle?"

Io: "Mi piacerebbe".

Lui: "Anche a me".

Diario di famiglia (mamma di Remi2, classe quinta)

15/4/2010 – In questa occasione [incontro con i genitori] ho colto un altro momento importante nel vedere il libro di Hansel e Gretel in bianco e nero e spiego il perché. Io come mamma assisto sempre quando posso alla lezione del catechismo in parrocchia. Nella classe che io do una mano, ci sono tre bambini della classe di Remi2 (non c'è mio figlio). Stavano facendo un cartellone prima di Pasqua, i bambini tutti assieme (che erano in tutto sette quando abbiamo iniziato) lo hanno disegnato. Il problema è sorto quanto è stato il momento di colorarlo.

I bambini delle altre classi coloravano le case e gli edifici di tanti colori mentre i bambini della classe di Remi2 volevano colorare con colori molto scuri, tipo nero, grigio scuro, rosso mattone e così alla fine di questo cartellone si è creato anche un momento di litigio, io ho cercato di far capire loro che un paese colorato era un paese di sogni, ma penso di non esserci riuscita.

6.4.2.2.4. 4^a dimensione: la ricchezza iconografica

Scoprire che una fiaba può essere illustrata anche con un unico colore (il nero) è stato, per alcuni bambini, una rivelazione. L'effetto sorpresa merita di essere ripetuto proponendo loro altre versioni inusuali. Se adeguatamente guidati, i bambini imparano ad apprezzare la ricchezza e la varietà delle opere letterarie illustrate con linguaggi iconici diversi.

Note etnografiche del 9 marzo 2010 (classe terza)

Ci fermiamo un po' con Ofelia che racconta della discussione che ha avuto in classe III a partire dal quadro di Piero della Francesca (ha degli appunti fatti molto bene da chiederle!). Una delle cose interessanti è che John ha detto di non essere riuscito ad immaginare la sua Cappuccetto Rosso perché quella della videocassetta di sua sorella continua a tornargli in mente: ha espresso quindi il desiderio di rivedere i libri di Cappuccetto Rosso.

Note etnografiche del 16 marzo 2010 (classe prima)

Marnie: di tutto quello che abbiamo letto e guardato cosa ti ha stupito o sorpreso di più?

Eric: quella di leggere tanti libri, pensavo che si leggevano solo tre libri delle tre storie.

Note etnografiche del 15 marzo 2010 (classe terza)

Marnie: di tutto quello che abbiamo letto e guardato cosa ti ha stupito o sorpreso di più?

Tyron: le storie perché non sapevo esistessero così tanti Cappuccetto Rosso e Barbablù.

Penelope: quando ci hai letto H&G illustrato in bianco e nero perché non l'avevo mai visto.

Note etnografiche del 16 marzo 2010 (classe quinta)

Marnie: quale albo ti porteresti a casa?

Ben: Mi prenderei Hansel e Gretel di Zelinski perché mi piace come è disegnato, bene.

Remi2: Io, Hansel e Gretel di Mattotti perché mi piacciono le immagini come fanno vedere le immagini, il modo in cui le colorano, in bianco e nero.

Marnie: di tutto quello che abbiamo letto e guardato cosa ti ha stupito o sorpreso di più?

Tom: farci vedere tanti libri così!

David: la lettura dei libri.

Percy: le immagini le credevo più banali, come i primi due [*Piccolo blu e piccolo giallo e Dentro me*].

Percy2: tanti libri.

Goffredo: tanti libri e disegni.

La ricchezza iconografica permette ai bambini di comprendere che una stessa storia può essere rappresentata, e quindi interpretata, in tanti modi diversi. Inoltre, essi prendono confidenza anche con un altro importante concetto cognitivo: la relatività dei punti di vista. Alcune versioni potranno piacere di più, altre meno ma il confronto visivo fra linguaggi iconografici dissimili è una pratica educativa da coltivare e incoraggiare: essa può aiutare a combattere alcune forme di stereotipia iconica ben radicate nella nostra società. Nel suo saggio *Educare al comprendere*, Howard Gardner illustra i processi culturali che portano alla formazione degli stereotipi infantili in rapporto all'apprendimento scolastico. Essi sono presenti, e in forma radicata, anche nell'ambito letterario e artistico. Da ricerche condotte tra gli studenti sui loro gusti nei vari campi artistici, sono emerse modalità di risposta analoghe:

[...] la musica dev'essere armoniosa e avere un ritmo regolare; i dipinti devono avere colori piacevoli e raffigurare bei fenomeni naturali ed esseri umani attraenti. Per le opere astratte, irregolari o sperimentali c'è scarsa tolleranza anche quando è chiaro che l'artista sa quello che fa e anche se è noto che il risultato del suo lavoro è apprezzato dagli esperti. Le radici di queste preferenze e interpretazioni possono essere fatte risalire alle attività artistiche dei bambini. [...] le preferenze infantili vanno alle opere più elementari e pittoresche. Nei confronti di musica, arti figurative e opere letterarie o espositive – nonché negli altri campi a cui possono applicare il

proprio gusto – i giovani studenti sviluppano forti prototipi o stereotipi; i gusti popolari e la cultura di massa si fondano direttamente su queste preferenze infantili. Studenti e persone adulte superano questi stereotipi solo con notevole difficoltà, seguendo, nell'esplorazione delle arti e delle attività relative, nonché delle altre sfere della vita, le orme di persone ricche di esperienza e informate.²⁹²

È una constatazione che merita un'attenzione particolare e di cui l'educatore dovrebbe tener conto per la progettazione di percorsi di lettura emotivamente coinvolgenti e culturalmente stimolanti.

6.4.2.3. *Reale o simbolico: quale linguaggio iconico?*

Vi è un pregiudizio assai diffuso negli ambienti scolastici che merita di essere combattuto con forza e perseveranza perché inquina, quando non deturpa, l'inclinazione artistica e il gusto estetico dei bambini: “la convinzione che l'eccellenza artistica coincida con la fedeltà fotografica.”²⁹³

A differenza del periodo prescolare in cui i bambini trovano gradevole costruire ardite associazioni metaforiche o trovare ingegnose somiglianze fra ambiti disparati, i primi anni di scuola primaria si caratterizzano per un progressivo ma significativo allontanamento dei bambini dalla consuetudine di utilizzare metafore o altre forme allegoriche per istituire connessioni o descrivere somiglianze. Infatti, come evidenzia lo studioso Howard Gardner,

[...] in questo periodo il bambino si sforza di capire la struttura di ogni campo e di acquisire le abilità pertinenti a ciascuno di essi, e quindi l'uso di metafore o di analogie può esercitare un'azione di disturbo.²⁹⁴

La possibilità di utilizzare le connessioni metaforiche può nuovamente emergere più in là nel tempo, quando le competenze teorico-pratiche richieste, ad esempio, dall'ambito scolastico si sono compiutamente sedimentate. Ma per alcuni rimane una possibilità e non un'acquisizione definitiva come per altri: nel tempo questa diversità può creare situazioni di grande squilibrio in quanto individui che non hanno familiarità con il processo di metaforizzazione

²⁹² H. Gardner, *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 2009, (I ed. 1993), p. 188.

²⁹³ E. H. Gombrich, *Arte e illusione*, op. cit., 18.

²⁹⁴ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2009 (I edizione, 1987), p. 313.

[...] ben di rado si avventurano in connessioni spericolate (anche di routine) fra campi diversi, [rispetto ad] altri che si rivelano più inclini a istituire tali connessioni ogni volta che ciò sia possibile.²⁹⁵

Secondo il pensiero di chi scrive, proprio considerando la particolare fase di sviluppo dei bambini al centro di questa ricerca, è importante garantire loro il contatto e la frequentazione di linguaggi metaforici attraverso tutta una serie di attività che lo allenino a percepire visivamente inconsuete analogie o a creare, a sua volta, associazioni visive inusitate: l'abilità metaforica è tanto importante, ad esempio, da sostenere il processo di produzione di immagini spaziali utilizzate dagli scienziati per scoprire nuove relazioni teoriche²⁹⁶.

Nel corso della ricerca, si è colta in maniera pronunciata l'esigenza dei bambini di 10 anni di ricercare immagini con una forte aderenza alla realtà. Il desiderio di ritrovare visivamente esplicitato ogni passaggio narrativo, sino alla ridondanza, è ben evidenziato in questo scambio di battute con i bambini durante l'analisi della fiaba illustrata da Pia Valentinis (categoria linguaggio speculare anche se, come alcuni studiosi hanno coerentemente rilevato nel questionario della tecnica Delphi, si intravedono diversi elementi di complementarità al testo),
:

Cappuccetto rosso, illustrato da Pia Valentinis

Ben: gli alberi sono di nuovo spogli.

Viviana: ma prima il lupo era vivo!

Gruppo di bambini: cosa c'entrano i corvi?

Laura: ma come ha fatto a morire? Non lo spiegano le immagini, per un bambino che non conosce la storia....

Marnie: lo può immaginare...

(Brano tratto dalle note etnografiche del 4 marzo 2010 – classe quinta).

Il desiderio dei bambini di guardare figure di spiccata aderenza realistica è una richiesta che va assecondata: è raccomandabile mettere a loro disposizione opere letterarie che gratifichino questo loro naturale bisogno di concretezza e di realismo. Tuttavia, l'educatore si deve impegnare a rendere possibile anche un'adeguata ed equilibrata fruizione di immagini simboliche e allegoriche. Va, inoltre, tenuto conto di un ulteriore elemento di condizionamento: il grado di maggiore o minore familiarità del bambino con alcune tipologie di immagini influisce molto sulla sua percezione visiva e sul coinvolgimento emotivo nei

²⁹⁵ Ibidem.

²⁹⁶ Ibidem, p. 311.

confronti di un libro. Spesso, infatti, i bambini scelgono come loro libro preferito quello con le immagini a loro più familiari, come si è avuto modo di osservare nei bambini in occasione della prima rilevazione del 2 marzo rispetto ai libri delle collane editoriali di EL e Fabbri Editori (cfr. par. 6.3.2.4.).

Ecco, dunque, un'importante ricaduta dal punto di vista educativo. Gli itinerari di lettura di libri illustrati devono articolarsi su un doppio binario: da un lato, devono offrire rassicurazioni circa il naturale bisogno di realismo del bambino; dall'altro, però, devono essere in grado di sollecitare nei bambini processi cognitivi di metaforizzazione. La transizione da una forma di rappresentazione a un'altra, e viceversa, aiuta il processo di comprensione, in quanto

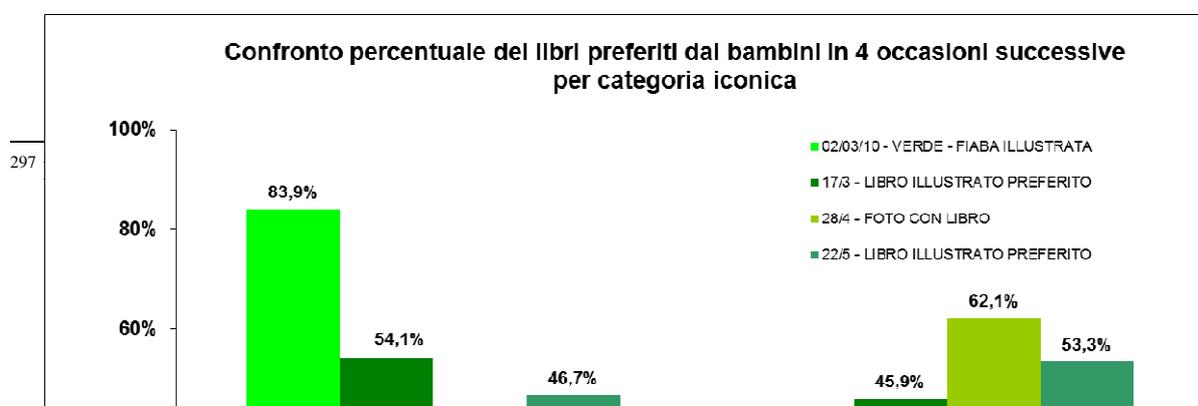
[...] non si dà né si può dare comprensione, se non a condizione di cogliere i rapporti tra notazioni e rappresentazioni diverse e di sapere collocare queste espressioni formali all'interno di forme di conoscenza più intuitive²⁹⁷.

Nella letteratura per l'infanzia, questo risultato è ottenibile solo attraverso la puntuale conoscenza dell'offerta editoriale per ragazzi e la cura scrupolosa nella scelta di opere di qualità che, dal punto di vista della narrazione iconica, devono essere equamente rappresentative sia del linguaggio speculare (la via figurativa che si prefigge la mimesi della realtà naturale) sia del linguaggio asimmetrico (che offre una interpretazione essenziale e allegorica di essa).

6.4.2.2.1 Alcuni dati significativi

Data questa promessa, esamineremo in questo paragrafo alcuni dati, significativi per il confronto dialettico, emersi dalle analisi quantitative descrittive. L'analisi dei dati verterà sulla categorizzazione ipotizzata nel par. 5.2.3.1.1. Il primo grafico (fig. 10) è relativo alle preferenze espresse dai bambini rispetto ai libri preferiti. Le preferenze espresse nelle quattro successive rilevazioni sono state aggregate sulla base di due categorie: linguaggio iconico speculare (realistico) e linguaggio iconico asimmetrico (metaforico).

Figura 131 - I libri preferiti dai bambini suddivisi per categoria iconica

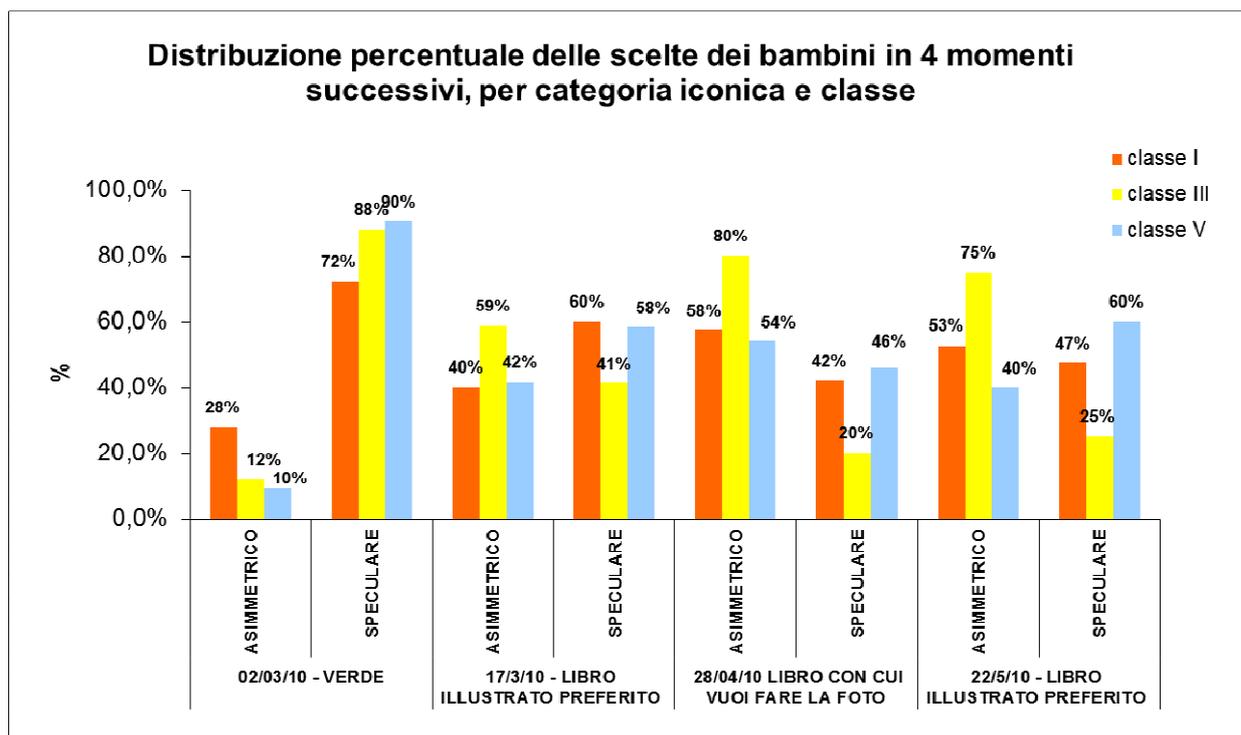


Dall'analisi dei dati del grafico, si evince un significativo cambio di tendenza nella scelta delle preferenze indicate dai bambini a conclusione del percorso sperimentale. In occasione della prima rilevazione (2/3/2010), l'83,9% dei bambini aveva indicato, come libro preferito, un'opera ascrivibile alla categoria speculare. I bambini non conoscevano ancora i libri. Essi, probabilmente, sono stati attratti dalla relativa "semplicità" figurativa delle illustrazioni e dalla loro presunta realistica: di fronte a questo tipo di immagini i bambini si sentono rassicurati; essi sono in grado di cogliere nitidamente personaggi, oggetti, ambientazioni; ogni dettaglio è reso esplicito; le immagini rispecchiano la narrazione testuale e non necessitano, quindi, di complessi processi di decodifica iconica. I bambini, inoltre, hanno consuetudine con questo tipo di figurazione e questa familiarità richiama la loro attenzione. Solo il 16,1% dei bambini ha espresso un personale apprezzamento per fiabe illustrate secondo una modalità più simbolica, meno realistica. A chiusura della prima parte del percorso educativo (17/3/2010), questa percentuale si era sensibilmente ridotta: la percentuale dei bambini che ha dichiarato di preferire fiabe illustrate caratterizzate da un linguaggio speculare è scesa al 54,1% mentre la percentuale di preferenza raccolta dai libri illustrati con un linguaggio "asimmetrico" è salita al 45,9% con un significativo incremento del + 29,8%; il picco più alto è stato raggiunto nella rilevazione del 28/4/2010, ovvero a chiusura del prestito dei libri che, di fatto, ha ribaltato la situazione: i bambini che hanno scelto come loro libro preferito una fiaba illustrata secondo una modalità asimmetrica hanno rappresentato il 62,1% sul totale complessivo. Dopo circa 30 giorni dalla chiusura della sperimentazione, tale quota si è progressivamente abbassata. Alla rilevazione del 22/5/2010, le fiabe illustrate "asimmetriche" hanno raccolto il 53,3% delle preferenze.

Quali sono le dinamiche osservate a livello di gruppo classe? Ci sono differenze significative fra un bambino di 6, 8 e 10 anni nella scelta del libro preferito?

Il grafico seguente ha suddiviso gli orientamenti di scelta a seconda della classe frequentata.

Figura 132 – Libri preferiti dai bambini suddivisi per categoria iconica e per classe



La rappresentazione grafica conferma quanto già sopra evidenziato circa l'impellenza cognitiva dei bambini più grandi di preferire libri illustrati da immagini con una forte aderenza al testo: vorrebbero veder tradotto in immagini ogni minimo dettaglio del racconto, con una rappresentazione figurativa assai fedele alla realtà. A titolo esemplificativo, si presentano due testimonianze suggestive che esprimono l'esigenza di questi bambini di desiderare testi in cui tutto sia esplicitato,

Dopo la lettura di Capitan Omicidi, commenti sul libro...

Ben: sono indeciso su *Capitan Omicidio*, non capisco delle cose.

Marnie: è importante capire tutto?

Ben: sì tutto!

(Brano tratto dalle note etnografiche del 15 marzo 2010 – classe quinta).

Nel caso di Ben, 10 anni, non c'è stata alcuna revisione o rettifica delle preferenze espresse rispetto al proprio libro preferito; in ciascuna delle quattro rilevazioni, Ben ha sempre confermato lo stesso libro: *Hansel e Gretel* di Paul Zelinsky. La sua “pretesa” di voler capire tutto si connota di una sfumatura curiosa, dal momento che il testo è redatto in lingua inglese, lingua che il bambino non è in grado di padroneggiare per una lettura autonoma e godibile.

La seconda testimonianza è di Giordano, 10 anni,

Commenti finali in chiusura del percorso sperimentale

Giordano: metto verde solo a Claverie [*Barbablù*] perché è disegnato tipo reale e ha dei disegni sensati che ti fanno capire bene cosa succede, come la Zwerger. La Carrer no è tutto blu! Con una pagina tutta bianca e una tutta blu! Rosso a *Capitan Omicidio*, non mi è piaciuta la storia né le immagini.

Marnie: sei contento che ve l'abbia letta?

Giordano: no, già dalle figure si capisce cosa succede.

Marnie mostra una copertina e gli chiede: “Cosa capisci da questa?”

Giordano: niente.

Marnie: Ti piace capire tutto?

Giordano: sì! Per esempio, la Pacovska [*Cappuccetto Rosso*] so già quello che succedeva perché conoscevo la storia.

Marnie: fra tutti i libri che abbiamo guardato assieme, cosa ti è sembrato più strano?

Giordano prende la Pakovska e cerca la pagina della casetta nella pagina bianca e rossa. Marnie gli spiega il valore simbolico del labirinto.

Ribadisce che gli piacciono solo le immagini sensate.

Giordano: Mattotti [*Hansel e Gretel*] è tutto nero e non si capisce cosa succede.

(Brano tratto dalle note etnografiche del 16 marzo 2010 – classe quinta).

L'atteggiamento di Giordano è simile a quello di Ben: in entrambi vi è una sorta di radicata convinzione che li porta a percepire come “reali” e “sensate” solo le immagini che riflettono in maniera “speculare” il testo, quelle che fungono, prevalentemente, da mero supporto alla comprensione testuale. Anche Giordano ha dimostrato di preferire il testo di Paul Zelinsky: segnalato come libro da riguardare (giallo) il 2 marzo, l'opera è stata confermata come libro preferito sia il 17 marzo che il 22 maggio. Nulla da eccepire sul valore letterario e iconico del libro illustrato dall'americano Zelinsky: il suo *Hansel e Gretel* è un'ottima scelta perché è un libro di elevata qualità che ha ottenuto prestigiosi riconoscimenti,

è un libro costruito su colti riferimenti artistici e iconografici. Rimane, pur tuttavia, un dubbio. Questa necessità del “tutto detto” non può essere forse rivelatrice di una certa difficoltà nei bambini a gestire processi cognitivi di inferenza e di metaforizzazione? È una suggestione teorica affascinante, che meriterebbe uno studio specifico e uno spazio di dibattito più ampio. Se è vero, infatti, come si è detto, che la capacità metaforica è l’abilità a integrare intelligenze diverse²⁹⁸ attraverso la costruzione di connessioni inusitate, un individuo capace di fare “un uso superbo della metafora discernerà connessioni virtualmente dappertutto”²⁹⁹, sarà cioè in grado di tradurre questa “forma di intelligenza” in molti altri ambiti disciplinari, con una significativa ricaduta educativa in termini di acquisizione di conoscenza e di argomentazione narrativa. È una abilità che andrebbe opportunamente coltivata. Da questa prospettiva, la felice intuizione di Bruner sul ruolo della narritività³⁰⁰ nella pratica educativa di un bambino potrebbe offrire spunti davvero ragguardevoli.

Ritornando all’analisi dei valori espressi nel grafico, da essa si può rilevare, pertanto, una differenza di orientamento fra le scelte dei bambini di 6 e 8 anni e le scelte dei bambini di 10. In classe quinta, solo in un’occasione, ovvero a chiusura del percorso del prestito dei libri (28/4/2010), gli alunni hanno dimostrato di preferire i libri illustrati “asimmetrici” con una percentuale del 54% (58% in classe prima e 80% in classe terza). A chiusura del percorso, infatti, mentre sia i bambini di 6 anni sia quelli di 8 anni hanno riconfermato la loro preferenza, pur con valori leggermente più bassi, a questa categoria (53% in classe prima e 75% in classe terza), i bambini di quinta elementare sono “ritornati” a preferire libri illustrati di “natura speculare (60% di preferenze).

Tra le possibili motivazioni, è ipotizzabile anche che il diverso atteggiamento nei confronti della ricerca dei rispettivi insegnanti possa aver influito sui risultati: alcuni hanno agito da catalizzatori, valorizzando l’attività sperimentale condotta dai bambini anche in classe, altri hanno cercato di limitare quanto più possibile eventuali contaminazioni e contagi “emozionali” (cfr. par. 5.2.2.2.).

A chiusura di questa sezione, la presentazione delle scelte effettuate dai bambini relativamente ai libri illustrati che vorrebbero riguardare. Essendo tali scelte strettamente connesse con la buona pratica della rilettura, si presentano anche i dati relativi all’attività e al monitoraggio del prestito libri.

Figura 133 - Libri illustrati che i bambini vorrebbero riguardare

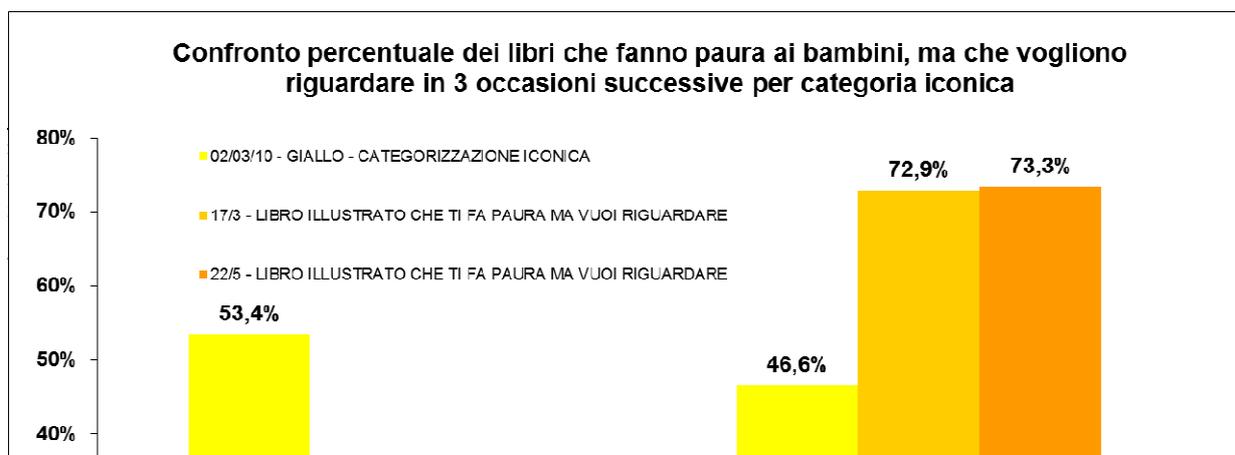
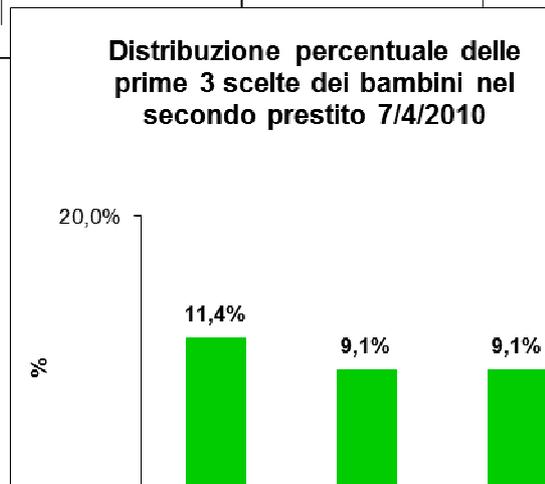
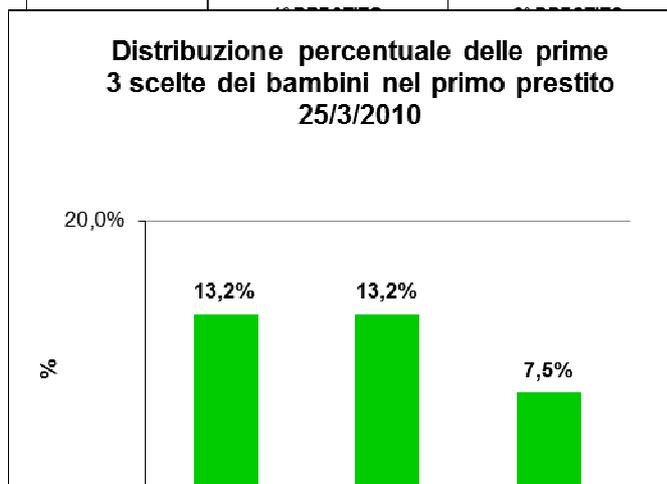
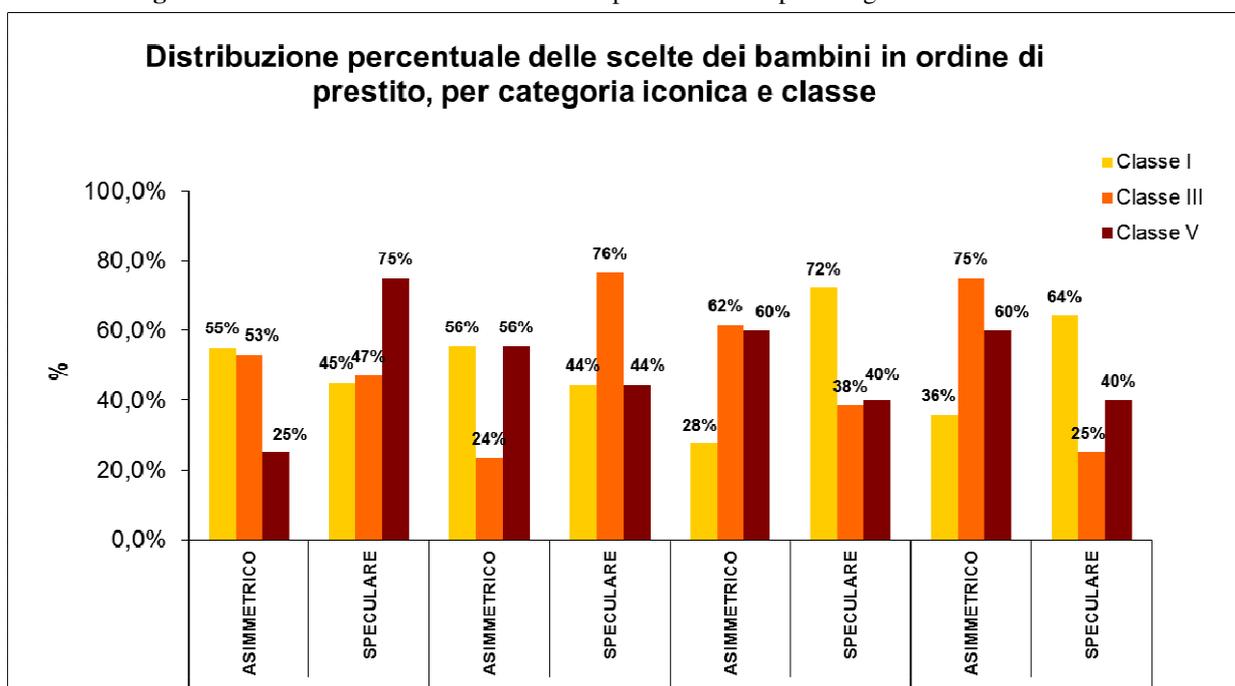


Figura 134 - Scelte dei bambini in ordine di prestito di libri per categoria iconica e classe



I dati relativi al prestito libri sono da leggere, tuttavia, alla luce di tre elementi non trascurabili. Il primo consiste nel numero di libri messi a disposizione: 73 su un totale di 62 bambini. Dei tre stranieri esaminati con il gruppo classe (*Hansel e Gretel* nelle versioni di Paul Zelinsky, di Susanne Janssen e di Anthony Browne) la disponibilità è stata di una singola copia del libro: è probabile che il numero diverso di copie disponibile possa aver condizionato alcuni valori finali del prestito (ad esempio per *l'Hansel e Gretel* di Zelinsky). Secondo elemento: solo la classe inserita nel primo turno di prestito della mattina aveva a disposizione tutti i libri; ad esempio, nel caso di *Capitan omicidio*, molto richiesto, poteva verificarsi che tutte le copie fossero “requisite” unicamente dal primo gruppo (questa sfortunata coincidenza si è effettivamente realizzata in classe terza, nel secondo prestito). Per ovviare a questa disparità nelle scelte si è deciso, a partire dal terzo prestito, in accordo con l’insegnante Ofelia (responsabile interna della ricerca), di turnare le classi, a eccezione della quinta la cui insegnante non ha dato disponibilità a cambiamenti.

Terzo elemento di valutazione dei dati relativi al prestito: nel lavoro di lettura integrale ad alta voce e analisi delle fiabe, alcuni libri hanno suscitato maggior interesse e coinvolgimento e, quindi, una conseguente maggiore richiesta di prestito. Sarebbe stato interessante, per chi scrive, poter dedicare più tempo e cura nell’approfondimento, ad esempio, delle fiabe illustrate da Chiara Carrer e vederne le conseguenze sulle relative richieste di prestito

Da una lettura trasversale dei dati è possibile tuttavia riscontrare, anche in questa analisi, che gli orientamenti evidenziano nitide polarizzazioni intorno ai libri illustrati inclusi nella categoria “asimmetrica”.

6.5. Le potenzialità dell’illustrazione nei libri per ragazzi: la competenza critica

Le immagini, grazie al loro elevato grado di narratività, svolgono un peculiare ruolo di stimolo delle potenzialità intellettive di comprensione: l’esigenza di riconoscere e interpretare gli elementi figurativi, attiva nel lettore una serie di processi cognitivi **che lo porteranno all’attribuzione** di senso. Molteplici i fattori che, lungo questo percorso sfuggente, multiforme, soggetto a forti variazioni tematiche, possono favorire o ostacolare la lettura iconica: dalla tipologia di immagini (immagine singola o in sequenza, referenziale o polisemantica) alla situazione di lettura (lettura ad alta voce in gruppo o lettura autonoma e solitaria). Tuttavia, lo ribadiamo, la decodifica di un’immagine è operazione insidiosa e per nulla scontata: la facilità della lettura immediata cela la complessità semantica di comprensione “autentica” di un testo visivo:

Mi sembra che la prima cosa da fare davanti ad un’immagine che già esiste sia semplicemente essere aperti a essa, senza idee precostituite di alcun tipo. La prima cosa da fare è essere aperti alla sua energia e tale energia viene dalla costellazione dei suoi punti focali. Poi, dopo avere in qualche misura percepito e sentito quell’energia, può forse esserci una storia, o almeno ciò che chiamiamo una storia.

A quel punto, se si tratta di un dipinto o di una fotografia, per verificare la propria storia si può usare ciò che si conosce della vicenda o della vita, che so, di Cézanne o di Cartier-Bresson, perché il controllo è indispensabile. Bisogna assicurarsi che la storia che si è trovata sia autentica. Perché è facile inventare storie fasulle.³⁰¹

Nel 1977 furono pubblicati, per i tipi della storica Emme Edizioni, i risultati di un’originale ricerca osservativa, condotta dalle studiose Lucia Lumbelli e Margherita Salvadori³⁰², sull’uso e la comprensione dei racconti illustrati nella scuola dell’infanzia. Grazie al loro studio, il ruolo delle immagini, come punto di partenza del processo di comprensione di un bambino, ha trovato evidenze empiriche,

³⁰¹ J. Berger, *Modi di vedere*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004, pp. 15-16.

³⁰² L. Lumbelli, M. Salvadori, *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell’infanzia*, op. cit.

[...] questo processo deve cominciare da una libera esplorazione del testo grafico con tutti gli attardamenti e le ripetizioni di cui il bambino dimostra di avere bisogno.³⁰³

Secondo le studiose, l'uso della rappresentazione grafica va, pertanto, incoraggiato per sostenere anche quei bambini che, inseriti in una situazione socioculturale svantaggiata³⁰⁴, esprimono, proprio attraverso le figure, il personale bisogno di conoscenza e la loro curiosità.

Le illustrazioni, tuttavia, non possono sostituirsi, nella comprensione, al testo e devono rispettare, almeno per i bambini delle fasce di età considerate in questa ricerca, il criterio di aderenza realistica³⁰⁵. Con i bambini socialmente più disagiati, la divergenza grafico-espressiva si è addirittura rivelata controproducente, sia sul piano della comprensione sia su quello della partecipazione al messaggio ideologico della storia.³⁰⁶ La nostra sperimentazione ha fatto emergere chiaramente anche l'attivo ruolo del narratore:

Deve assumersi il compito di spiare tutti gli agganci possibili tra i particolari percettivi su cui è concentrato il bambino e i contenuti del testo verbale, deve quindi sottolineare verbalmente questi dell'illustrazione che presentano il doppio aggancio: con l'interesse del lettore e con qualche informazione significativa del racconto. Un occhio al bambino nella sua esplorazione e un occhio al testo verbale dovunque. L'intervento verbale dell'adulto deve essere il più spesso possibile la risultante di questa duplice occhiata.³⁰⁷

Si tratta pertanto di ricercare un non facile equilibrio dinamico che permetta al bambino di comprendere il significato di ciò che ascolta e di trarre piacere dal dialogo visivo con le immagini.

³⁰³ Ibidem, p. 204.

³⁰⁴ Nella presente ricerca l'uso della narrazione iconica ha catalizzato l'interesse e la partecipazione anche di due bambini con disabilità mentali, rispettivamente di 8 e 10 anni. La presenza di immagini, la possibilità di fruire direttamente del libro illustrato senza la necessità di alcuna mediazione adulta (l'insegnante di sostegno), il dialogo aperto, la possibilità di poter esprimere una propria opinione, comunicare le proprie preferenze o dare una propria interpretazione parimenti dei compagni, hanno permesso, in particolare ad una bambina della classe quinta, di partecipare attivamente all'attività sperimentale, senza "essere penalizzata". Sul suo diario di bordo, Diletta ha lasciato una testimonianza intensa: "Io il libro di barba blu mi a fatto paura e tristezza anche le immagini mi anno fatto paura. Voglio che tu mi trovi questi libri: Capitan Omicidio, Libro di fantasmi, di amicizia, di paura, libro divertente, libro da piangere." Brano tratto dal diario di bordo di Diletta.

³⁰⁵ Ibidem, p. 194.

³⁰⁶ Ibidem, p. 197.

³⁰⁷ Ibidem, p. 205.

6.5.1. Dalla parte degli adulti

Il picturebook è un sistema complesso e integrato di diversi codici interagenti (cfr. par. 6.3.1.1.). Nella fruizione di un albo illustrato, il bambino attiva due modalità simultanee di lettura: testuale e iconica. I due linguaggi sostengono reciprocamente il processo di comprensione del bambino ma hanno una natura diversa. Quale relazione intercorre fra loro?

6.5.1.1. *Pensare per parole, pensare per immagini*

L'affermazione contenuta nel quesito B.2. affronta il rapporto tra due distinte forme di esperire il pensiero umano: la sensibilità linguistica e la sensibilità visiva. Si tratta di due sistemi di rappresentazione della realtà che, assieme ad altri, concorrono a organizzare e comprendere il mondo che ci circonda. Secondo alcuni orientamenti scientifici, la prima è tendenzialmente correlata all'intelligenza linguistica, la seconda all'intelligenza visivo-spaziale³⁰⁸. Si tratta pertanto di forme di pensiero strettamente interdipendenti fra loro ma di diversa natura. Per meglio esplicitare questa differenza, vale la pena di citare un passaggio dal saggio in cui Gardner descrive le modalità di lettura dello scienziato Albert Einstein, notoriamente conosciuto per la sua genialità nel ragionamento matematico:

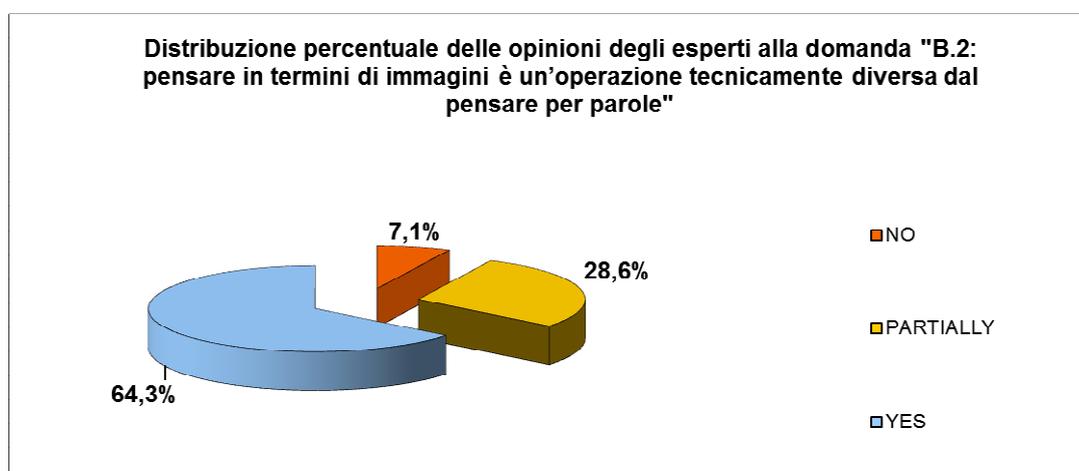
[...] Le sue intuizioni erano radicate profondamente nella geometria classica. Aveva una mente molto visiva. Pensava per immagini: Gedankenexperimente, o esperimenti eseguiti nel pensiero. Si può congetturare addirittura che le sue idee fondamentali siano derivate più da modelli spaziali che da una linea di ragionamento puramente matematico. Per usare le sue parole [di Einstein]: 'Le parole della lingua, siano esse scritte o pronunciate, sembra non abbiano alcun ruolo nel mio meccanismo di pensiero. Le entità psicologiche che sembrano fungere da elementi nel pensiero sono certi segni e immagini più o meno chiari che possono essere volontariamente riprodotti o combinati...Gli elementi menzionati sopra sono, nel mio caso, di tipo visivo e alcuni di tipo muscolare.'³⁰⁹

La citazione serve, a chi scrive per introdurre alcune interessanti riflessioni sul caleidoscopico tema del "pensare per immagini". Quale riflessione critica ha indotto l'affermazione B.2. negli esperti?

³⁰⁸ Si veda in particolare il capitolo dedicato all'intelligenza spaziale. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2009 (1° ed. 1987).

³⁰⁹ *Ibidem*, p. 211.

Figura 135 – Quesito B.2. - Pensare per immagini e pensare per parole



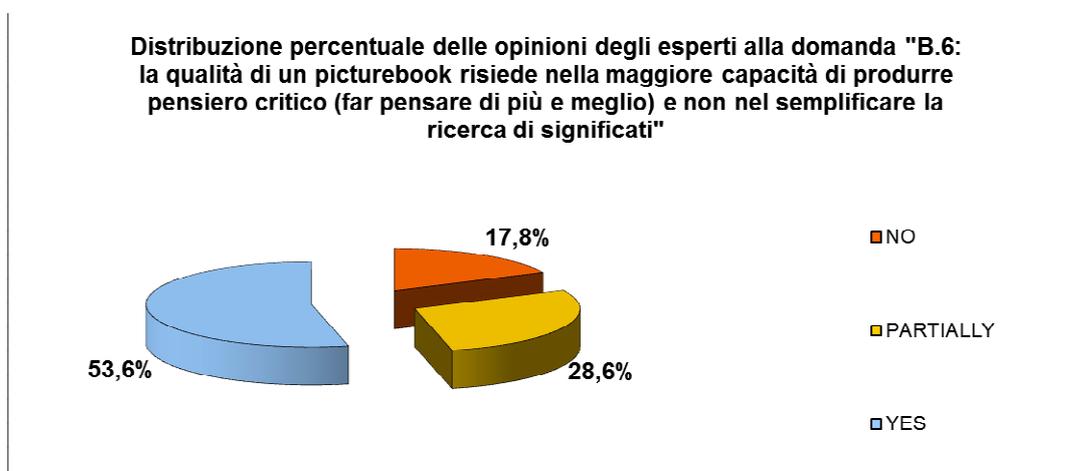
Quesito B.2.				
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	8,3%	16,7%	75,0%	100,0%
ITALIA	6,3%	37,5%	56,3%	100,0%
Totale complessivo	7,1%	28,6%	64,3%	100,0%

Quesito B.2.				
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	20,0%	30,0%	50,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	12,5%	87,5%	100,0%
STUDIOSO	0,0%	40,0%	60,0%	100,0%
Totale complessivo	7,1%	28,6%	64,3%	100,0%

Solo il 7,1% degli esperti, inclusi nella categoria “Editore”, non concorda con l’affermazione. Alcuni di loro evidenziano come, pur essendo tale affermazione ineccepibile dal punto di vista dei processi percettivi, essa deve essere ricondotta e contestualizzata rispetto al fenomeno indagato. Nel picturebook, testo e immagini sono due linguaggi indissolubili l’uno dall’altro; essi interagiscono sulle pagine del libro per offrire una lettura più profonda ed evocativa della storia. Vanno, inoltre, tenute in considerazione due importanti precisazioni. Uno studioso evidenzia come, in psicologia cognitiva, il legame che esiste tra la visualizzazione delle immagini nei libri e la creazione di figure mentali per testi narrativi sia spesso richiamato e valorizzato. Altri, invece, sottolineano come una buona conoscenza linguistica contribuisca, non poco, a sostenere il processo di creazione delle immagini mentali: il processo di identificazione e di costruzione di senso di un’immagine passa anche attraverso l’intelligenza linguistica.

La discussione si arricchisce esaminando le “ricadute educative” che la lettura di un albo illustrato può avere sui processi cognitivi di analisi e riflessione critica di un bambino. La questione è evidenziata nel quesito B.6.

Figura 136 – Quesito B.6. – La qualità di un picturebook e la capacità di produrre pensiero critico



Quesito B.6.				
AREA PROVENIENZA	NO	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
ITALIA	18,8%	25,0%	56,3%	100,0%
Totale complessivo	17,9%	28,6%	53,6%	100,0%

Quesito B.6.				
CATEGORIA ESPERTO	NO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	10,0%	60,0%	30,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
STUDIOSO	20,0%	0,0%	80,0%	100,0%
Totale complessivo	17,9%	28,6%	53,6%	100,0%

Le risposte degli esperti presentano una frastagliatura consistente: il 17,8% di loro non concorda con l’affermazione. Come evidenziato anche nel paragrafo 6.3.2.2., alcuni esperti puntualizzano che la capacità di stimolare il pensiero critico non è l’unica caratteristica che concorre a definire la qualità di un albo illustrato: ve ne sono molte altre fra cui, ad esempio, l’immaginazione, la creatività, la visibilità. *In primis* un buon albo illustrato deve saper suscitare il coinvolgimento emotivo del bambino (“il piacere di leggere”³¹⁰ e “le emozioni della lettura”³¹¹) e ciò si verifica anche quando non vi è piena comprensione del testo: l’atmosfera, la voce, la rassicurante presenza dei compagni sono elementi che possono concorrere a rendere la narrazione emotivamente pregnante. La qualità di testo, sia esso verbale o iconico, dipende anche dalla sua capacità di sollecitare nel lettore l’esplorazione fantastica, l’evasione. Un buon albo illustrato è valido se è in grado di interagire con il lettore: lo rassicura, lo conforta, lo stupisce, lo turba anche dal punto di vista estetico (cfr. par. 6.3.2.1.2.). Sono tematiche su cui torneremo nella seguente presentazione dell’analisi dei dati della ricerca osservativa con i bambini.

³¹⁰ E. Detti, *Il piacere di leggere*, op. cit.

³¹¹ M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, op. cit.

6.5.2. Dalla parte dei bambini

Le analisi presentate nei paragrafi precedenti erano focalizzate a identificare le possibili ricadute educative della lettura degli albi o dei libri illustrati sulla promozione della lettura in generale. Dalla parte dei bambini, per riprendere il titolo del paragrafo, le ricadute della sperimentazione sono legate all'acquisizione del senso del leggere e, a livello di alfabetizzazione visiva, all'apprendimento di un alfabeto e di una grammatica visiva che il bambino sviluppa attraverso la lettura ermeneutica di un testo illustrato.

A questo punto della trattazione, sposteremo l'attenzione sul tema della formazione di una competenza critica – campo di indagine vastissimo e assai complesso per le implicazioni teoriche – tema fortemente interrelato all'acquisizione di un'abilità di lettura iconica; per questo motivo abbiamo ritenuto doveroso aprire almeno una finestra sperimentale anche su questo fronte scientifico, limitandoci all'ambito della narrazione iconica : senza un'adeguata capacità di indagine e di introspezione ermeneutica, il bambino non sarà in grado di mettere a fuoco i contenuti di immagini complesse, come lo sono ad esempio le illustrazioni nei libri per bambini che utilizzano codici iconici simbolici, caratterizzati da forme visive allegoriche o metaforiche.

6.5.2.1. *Lettura ermeneutica e traducibilità poetica*

La comprensione di un testo è un processo basato su tre livelli cognitivi: il primo riguarda l'analisi delle parole e della sintassi; il secondo livello si attiva nella fase di costruzione del significato; infine, nel terzo livello si perviene alla costruzione della rappresentazione semantica. Questo processo si sviluppa, pari pari, anche nella narrazione iconica. In essa, il bambino deve mettere in relazione una sequenza visiva con l'altra per riuscire a cogliere connessioni e significati. Non è affatto detto che il riconoscimento visivo delle figure e degli oggetti, quello cioè legato al primo livello di lettura di un'immagine (il più superficiale) conduca poi alla lettura "autentica" del testo, ovvero alla penetrazione ermeneutica del codice simbolico contenuto nel testo iconico e alla conseguente produzione di senso (la lettura interpretativa). Ciò avviene solo se i bambini avvertono l'esistenza di più piani interpretativi in una storia. Volendo esemplificare, si potrebbe così tradurre l'*iter* processuale: nella prima fase, il bambino riconosce i personaggi, gli oggetti e l'ambientazione della storia, li nomina o li enumera; in una fase successiva, coglie le relazioni all'interno della singola sequenza e in rapporto alle sequenze precedenti e si sofferma su alcuni dettagli apparentemente "senza

senso”; realizza, dall’analisi di tali dettagli, che è necessario attivare un salto interpretativo (passaggio a un livello più profondo di lettura); formula un’ipotesi di interpretazione della trama narrativa “sotterranea”, che egli inferisce (nella presente sperimentazione, ad esempio, il bambino vi è pervenuto per via d’argomentazione con i propri compagni), indulgiando proprio sui dettagli “senza senso”: illuminati dal “senso” della sua nuova interpretazione, questi dettagli disvelano i significati simbolici del “non detto”, del “non manifesto” della storia e lo accompagnano nella comprensione “autentica” del testo.

Nei prossimi paragrafi, si darà testimonianza di alcune evidenze empiriche, raccolte sul campo d’indagine, che possono arricchire il dibattito sulla formazione della competenza critica. La nostra finalità è di comprendere se esiste una relazione che lega la formazione della dimensione estetico-visiva alla formazione del pensiero critico.

Il poeta W.H. Auden, acuto e instancabile creatore di metafore³¹², nel suo saggio *La mano del Tintore*³¹³, afferma che anche nelle poesie più rarefatte vi sono degli elementi traducibili:

Intraducibili sono, naturalmente, il suono delle parole, i loro nessi ritmici, e tutti quei significati che dipendono dal suono, come le rime e i giochi di parole; ma la poesia non è puro suono come la musica. Tutti quegli elementi della poesia che non si fondano sull’esperienza verbale sono, in certa misura, traducibili in un’altra lingua: ad esempio, le immagini, le similitudini e le metafore tratte dall’esperienza sensoriale.

Tradurre significa trasferire un testo, scritto od orale, in una lingua diversa dall’originale. Anche l’interpretazione è un atto del tradurre perché rende accessibile (traduce) un testo oscuro o simbolico in una lingua più accessibile (una lingua diversa dall’originale). Anche il bambino, quando interpreta un testo, traduce un testo inaccessibile in uno accessibile. Perché questo richiamo letterario? Chi scrive, ritiene che fra il linguaggio metaforico della poesia e il linguaggio simbolico della fiaba vi siano delle suggestive analogie. Anche a livello di modalità di penetrazione del testo. Ciò significa che gli elementi traducibili della poesia, per analogia, diventano traducibili anche nella fiaba. E arriviamo al dunque. Si è visto che la competenza critica si esercita attraverso l’azione di lettura e interpretazione di un testo che rende chiaro ciò che prima era oscuro. Quali sono, dunque gli elementi che permettono al bambino di penetrare/interpretare/tradurre un testo? Sono gli stessi elementi traducibili della poesia, ossia le immagini, le similitudini, le metafore.

³¹² H. Gardner, *Formae mentis*, op. cit., p. 314.

³¹³ W.H. Auden, *La mano del tintore*, op. cit.,

6.5.2.2. La metafora del comprendere

I bambini ascoltano la storia, si soffermano sui dettagli, si fanno domande con maggiore intensità e frequenza, si interrogano sul “senso” e sul “significato” di un’immagine o di un determinato passaggio narrativo reso particolarmente pregnante dalla narrazione visiva, formulano ipotesi. Si crea, così, un ambiente di apprendimento³¹⁴ che alimenta il confronto fra bambini, sollecita la riflessione critica e l’inferenza: i bambini analizzano i testi, ricercano i significati che le figure portano con sé, traducono similitudini allegoriche.

I quattro brani che seguono offrono una testimonianza della potenza evocativa delle illustrazioni “costruite” attraverso un linguaggio simbolico (linguaggio “asimmetrico”). Per comprendere i rimandi iconografici dei bambini, lo scambio verbale dei bambini è accompagnato dalla relativa illustrazione.³¹⁵ Per approfondimenti sulle opere qui di seguito citate si rinvia al par. 5.2.3.1.2.

Figura 137 - Illustrazione tratta da J. e W. Grimm, S. Janssen, Hänsel et Gretel, Paris, Éditions Être, 2007, pp. 12-13, 20-21.

Note etnografiche del 10 marzo 2010 (classe quinta)

Marnie: cos’è una metafora?

Percy: un argomento.

Huck: un oggetto.

Ben: vuoi esprimere un sentimento e fai una metafora.

Bambini: un pensiero, un’idea.

³¹⁴ Per ulteriori approfondimenti, si rimanda al testo di: B. M. Carocci, 2002.

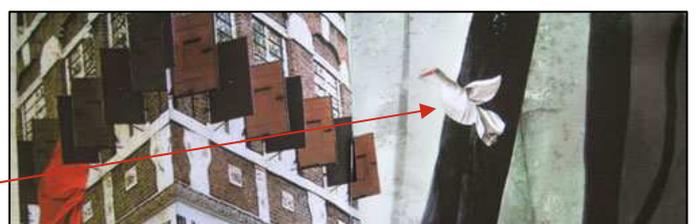
³¹⁵ Per un’approfondita analisi del rapporto testo-immagini ne suggestiva interpretazione di Anna Castagnoli, *Susanne Ja* revue des livres pour enfants” sul dossier speciale del numero <http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/integration/JOIE/statique/> data ultima consultazione 01.12.10.



Marnie: uso un'immagine per esprimere un pensiero, un concetto, per certi aspetti anche un sentimento.
Marnie: c'è un utilizzo metaforico delle immagini?
Bambini: sì.
Beniamino: la strega della Janssen.
Ben: quella è una metafora! [indica l'immagine iniziale della foresta con il cervo ferito].
Bambini: Hansel e Gretel sembrano gemelli!
Percy2: le loro vite sono intrecciate.

I bambini hanno individuato, all'interno del libro, alcuni esempi di utilizzo metaforico dell'illustrazione. L'introduzione preliminare, fatta dal ricercatore, sulla definizione e sull'uso della metafora ha reso esplicito l'esistenza di due piani di lettura: uno descrittivo, più superficiale, e uno metaforico, più profondo. Questa consapevolezza ha permesso ai bambini di contestualizzare le loro risposte e di collocarle coerentemente dentro una cornice simbolica. I bambini notano la grande somiglianza dei due fratelli, e affermano: "sono gemelli". Percy2 completa la lettura interpretativa della tavola, integrandola con un'informazione preziosa, "le loro vite sono intrecciate" e, quindi, ineluttabilmente unite da un destino comune che dovranno affrontare assieme perché dalla vita di uno dipende quella dell'altro. L'inferenza di Percy2 è scaturita dalla rappresentazione visiva dei due fratelli: l'intreccio delle loro braccia corrisponde all'intreccio delle loro vite.

Figura 138 - Illustrazione tratta da J. e W. Grimm, S. Janssen, Hänsel et Gretel, Paris, Éditions Être, 2007, pp. 40-41



**Note etnografiche dell'8 marzo 2010
(classe terza)**

Hansel & Gretel, illustrato da Susanne Janssen

Marnie: com'è l'uccello?

Bambini: bianco!

Tyron: sembra avvolto da uno straccio.

John: magari l'uccello è nero.

Marnie: perché?

John: per farlo seguire.

Moira: l'hanno fatto sembrare una colomba che porta la pace.

Gianna: forse era nero e la foresta era nera.

Luce: forse l'ha messo la strega perché lo seguissero.

Figura 139 - Illustrazioni tratte da J. e W. Grimm, S. Janssen, *Hänsel et Gretel*, Paris, Éditions Être, 2007, pp. 44-45, 48-49.

**Note etnografiche dell'9 marzo 2010
(classe prima)**

Hansel & Gretel, illustrato da Susanne Janssen

Marnie: chi è?

Lucia, Alba: la strega.

Robin: la matrigna:



Daniel: la strega che ride e mette in prigione Hansel e Gretel, no Hansel, no Gretel...

Husley: ha il vestito rosso?

Bambini: cos'è? [indicando un cerchio metallico sulla guancia di Gretel].

Alba: è una lacrima perché la strega gli ha detto che deve cucinare Hansel.

Figura 140 – Illustrazioni tratte da C. Dickens, F. Negrin, *Capitan Omicidio*, Roma, Orecchio acerbo, 2006

**Note etnografiche dell'15 marzo 2010
(classe quinta)**

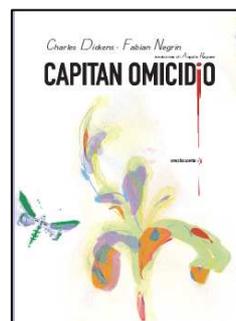
Capitan Omicidio, illustrato da Fabian Negrin

Marnie prende il libro, molti di loro l'avevano visto.

Gastone chiede di vederlo.

Ben: macabro.

Gastone va a guardare i libri esposti.



Gildo: fa già paura dal titolo.
Marnie inizia a leggere e tutti si avvicinano
tranne Bianca e Perla.

Bianca fa la faccia schifata già dalla prima
immagine.

Viviana: mangia le donne...
Perla si avvicina un po'.
Silenziosi e attentissimi.
Gastone: era la sposa l'ingrediente!

Marnie si alza alla pagine "e spolpava le
ossa".
Gastone: questo cosa sarebbe?
Viviana: sangue!



“[...] fare la conoscenza di due gemelle...”
Perla sorride.

Impressionati dallo scheletro.
I maschi: che bello!

...

Ben: anche questa!

Ben: tutte le farfalle... che erano le donne!
Gastone prende in mano il libro finita la storia.

Nel soffermarsi sulle immagini, i bambini hanno colto la presenza di una trasposizione allegorica di alcuni elementi della fiaba e ne hanno dato una loro possibile rilettura; le immagini si aprono, così, all'interesse dei bambini: sollecitati dalla curiosità, essi si pongono domande, e interagiscono fra loro con l'obiettivo di trovare la risposta all'enigma iconico. L'interpretazione della figura diventa, così, la chiave di accesso a significati più profondi e reconditi. Le figure agiscono da ricettori simbolici: a un primo sguardo, il carico simbolico dell'immagine non viene colto: essa appare “senza senso”. Solo per via d'argomentazione, i bambini pervengono ad una risposta interpretativa plausibile. Il processo innesca così un circolo virtuoso e incoraggia i bambini alla ricerca di altri dettagli iconicamente “enigmatici”.

6.5.2.3. *La curiosità: guardare l'inguardabile, ascoltare l'indicibile*

Vi è un elemento che ha caratterizzato l'analisi del processo poc'anzi illustrato, elemento alquanto prezioso perché, se ben utilizzato, è in grado di trasformarsi in un'inesauribile fonte di interesse per i bambini. Stiamo parlando della curiosità, ovvero di quel desiderio, abituale o episodico, che porta un individuo a rendersi conto di qualcosa, spesso per vie insolite. Durante l'infanzia, spesso esso diventa un desiderio irrefrenabile. È una risorsa che un insegnante accorto dovrebbe saper valorizzare nella progettazione di percorsi di lettura perché, come sottolinea Maria Chiara Levorato³¹⁶, la curiosità, come pure l'interesse e la sorpresa, hanno un ruolo strategico nell'acquisizione e nella elaborazione di conoscenze: attraverso la curiosità, si attiva nel bambino uno stato di "eccitazione" che orienta tutto l'organismo e gli fornisce la spinta a ricercare e ottenere nuove sensazioni, nuove esperienze, nuove conoscenze.³¹⁷ I bambini sono naturalmente attirati da ciò che è diverso, particolare, torbido, oscuro, proibito; la curiosità, in effetti,

[...] si lega alla possibilità di movimento, di esplorazione, alla possibilità cioè di spostarsi e di andare fatalmente incontro a ciò che non può essere più familiare, ma nuovo e ancora da scoprire; più propriamente, essa si lega al desiderio e al bisogno questo ignoto di cercarlo, al fatto di ritrovarsi istintivamente, irresistibilmente attratti.³¹⁸

Analizzando il rapporto fra fruizione estetica ed educazione, Marco Dallari rimarca che il frutto dell'interazione bambino opera artistica non necessariamente corrisponde al "rassicurante e rilassante senso di bellezza"³¹⁹. Anzi. Il più delle volte, l'opera genera una sorta di spaesamento emotivo: sorpresa, trauma, ansia, stupore, turbamento. Vale la pena sottolineare questo concetto per affrontare e chiarire,

[...] un grande equivoco tanto in voga nella tradizione scolastico-didattica: l'educazione estetica sarebbe, secondo molti, l'educazione al bello, ma le cose non stanno in questi termini, perché il giudizio legato alla bellezza è storicamente consolidato, può essere "istituzione", ma rischia di degenerare in regola, in istruzioni per fare e riconoscere il testo nel modo "giusto". E non possiamo definire

³¹⁶ M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000.

³¹⁷ Ibidem, p. 177.

³¹⁸ G. Grilli, *Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie*, E. Beseghi, *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003, p. 95.

³¹⁹ M. Dallari, *Testi dell'arte, pretesti della formazione*, op. cit., p. 86.

educazione estetica un processo di adattamento culturale “del gusto”. L’educazione consiste, invece, nell’aiutare a condividere culturalmente esperienze che ciascuno di noi in nuce possiede probabilmente già.³²⁰

Quali sono, dunque, i libri che hanno originato questa forte attrazione nei bambini? Come si può, forse, intuire, i libri illustrati che hanno maggiormente incuriosito i bambini, si caratterizzano per un linguaggio figurativo e simbolico ben lontano dal citato criterio di aderenza realistica, così spesso “invocato”, ad esempio, dai bambini di 10 anni. Essi sono stati incuriositi da ciò che è insolito, diverso, unico, ambiguo, allusivo, eversivo. L’incongruenza, la discrepanza, la devianza, lo spaesamento hanno agito da catalizzatori dell’interesse dei bambini, li hanno avvinti con una trama iconica fatta di spiazzamenti, discrepanze, inquietudini, turbamenti, attese, stupefazioni. Le analisi quantitativo-descrittive, qui di seguito presentate, confermano l’*appeal* inesauribile che il linguaggio simbolico, se adeguatamente mediato, ha sui bambini. Questa considerazione, ovviamente, rimanda alla funzione imprescindibile dell’adulto-lettore, preparato e appassionato, che deve saper proporre libri,

[...]che al di là del tempo storico e dell’ambientazione rurale o urbano, contengano una forte carica simbolica e sappiano parlare della realtà interiore. Libri che siano cibo, nutrimento. Perché è vero che leggere non è un bisogno primario, ma il desiderio (o si chiama bisogno? In ogni caso non si dovrebbe mai dimenticare quanto nei bambini sia sfumato il confine tra desiderio e bisogno) di storie somiglia molto al bisogno di cibo.³²¹

Talvolta, val la pena lasciare la via della “*novelty*” e della “*facility*” per intraprendere, con sana e ardimentosa incoscienza, la strada della “*difficulty*”: i primi a ripagare tanta arditezza saranno i bambini.

Mi è piaciuto quello che stiamo facendo sulle fiabe e volevo farti delle domande:

- 1) Da quanti anni fai questo lavoro?
- 2) Quanti libri in questi anni ai letto ai bambini?

Mi è molto piaciuto ansel e gretel e le immagini in nero e mi è fatto paura un po’ però lo voglio rivedere di nuovo e le immagini della casa di dolci e mi è tanto piaciuto da

³²⁰ Ibidem, p. 87.

³²¹ G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, L’ancora, 2004, p. 46.

morire e spero di nuovo di rivederli queste fiabe che abbiamo fatto insieme e mi è piaciuto molto e tanto mi è piaciuto e mi e tanto piaciuto.
(Brano tratto dal diario di bordo di Diletta, 10 anni)

Si presentano, qui di seguito, alcune analisi descrittive e quantitative. Si ricorda che i dati relativi a “Libro che ha incuriosito di più”, non è stato raccolto il 2/3/2010. Dal momento che il percorso sperimentale non era ancora iniziato, abbiamo ritenuto superfluo effettuare questa rilevazione (i bambini non erano in possesso di alcun strumento per poter effettuare una valutazione).

Figura 141 – Tabella riepilogativa delle scelte complessive espresse dai bambini (rilevazioni 17/3/2010 e 22/5/2010)

LIBRI ILLUSTRATI	17/3 - LIBRO ILLUSTRATO CHE TI HA INCURIOSITO DI +	22/5 - LIBRO ILLUSTRATO CHE TI HA INCURIOSITO DI +	17/3 - LIBRO ILLUSTRATO CHE TI FA PAURA MA VUOI RIGUARDARE	22/5 - LIBRO ILLUSTRATO CHE TI FA PAURA MA VUOI RIGUARDARE	17/3 - LIBRO ILLUSTRATO PREFERITO	22/5 - LIBRO ILLUSTRATO PREFERITO	17/3 - LIBRO ILLUSTRATO CON LE IMMAGINI + VICINE	22/5 - LIBRO ILLUSTRATO CON LE IMMAGINI + VICINE	17/3 - LIBRO ILLUSTRATO CON LE IMMAGINI + LONTANE	22/5 - LIBRO ILLUSTRATO CON LE IMMAGINI + LONTANE
A.AULADELL	1,6%	1,7%	0,0%	3,3%	0,0%	3,3%	0,0%	0,0%	4,9%	3,3%
A.BROWNE	8,2%	10,0%	0,0%	1,7%	3,3%	1,7%	3,3%	5,1%	0,0%	1,7%
A.CANTONE	0,0%	1,7%	0,0%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	3,4%	3,3%	1,7%
A.JANSSEN	9,8%	11,7%	5,1%	3,3%	1,6%	1,7%	3,3%	1,7%	21,3%	15,0%
A.MATTOTTI	11,5%	10,0%	6,8%	6,7%	6,6%	6,7%	3,3%	6,8%	4,9%	8,3%
A.ORECCHIA	3,3%	3,3%	0,0%	0,0%	4,9%	3,3%	13,1%	10,2%	0,0%	0,0%
A.ZELINSKY	1,6%	3,3%	0,0%	1,7%	18,0%	18,3%	18,0%	6,8%	0,0%	0,0%
B.ALTAN	1,6%	1,7%	1,7%	0,0%	3,3%	5,0%	4,9%	1,7%	0,0%	1,7%
B.BATTUT	8,2%	13,3%	22,0%	13,3%	6,6%	8,3%	1,6%	3,4%	1,6%	3,3%
B.CARRER	3,3%	1,7%	5,1%	6,7%	0,0%	3,3%	1,6%	0,0%	1,6%	6,7%
B.CIMATORIBUS	4,9%	6,7%	1,7%	6,7%	4,9%	0,0%	3,3%	5,1%	3,3%	1,7%
B.CLAVERIE	3,3%	0,0%	11,9%	18,3%	4,9%	6,7%	3,3%	6,8%	3,3%	8,3%
B.LIGI	3,3%	3,3%	8,5%	1,7%	3,3%	0,0%	1,6%	0,0%	6,6%	5,0%
B.NEGRIN	11,5%	11,7%	22,0%	30,0%	14,8%	16,7%	3,3%	11,9%	6,6%	15,0%
C.CARRER	3,3%	3,3%	0,0%	1,7%	0,0%	1,7%	0,0%	1,7%	0,0%	5,0%
C.MORRI	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	14,8%	8,3%	16,4%	16,9%	0,0%	1,7%
C.PACOVSKA	6,6%	1,7%	3,4%	0,0%	1,6%	1,7%	0,0%	0,0%	27,9%	16,7%
C.SANNA	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%	3,3%	0,0%	0,0%	1,7%
C.TAEGER	6,6%	10,0%	6,8%	3,3%	4,9%	8,3%	3,3%	5,1%	13,1%	1,7%
C.VALENTINIS	0,0%	1,7%	0,0%	0,0%	3,3%	1,7%	0,0%	8,5%	0,0%	0,0%
C.ZWERGER	4,9%	3,3%	5,1%	1,7%	1,6%	0,0%	16,4%	5,1%	1,6%	1,7%

Figura 142 - Confronto fra il libro preferito (02/03/10) e il libro che ha incuriosito di più (17/03/10 e 22/05/10)

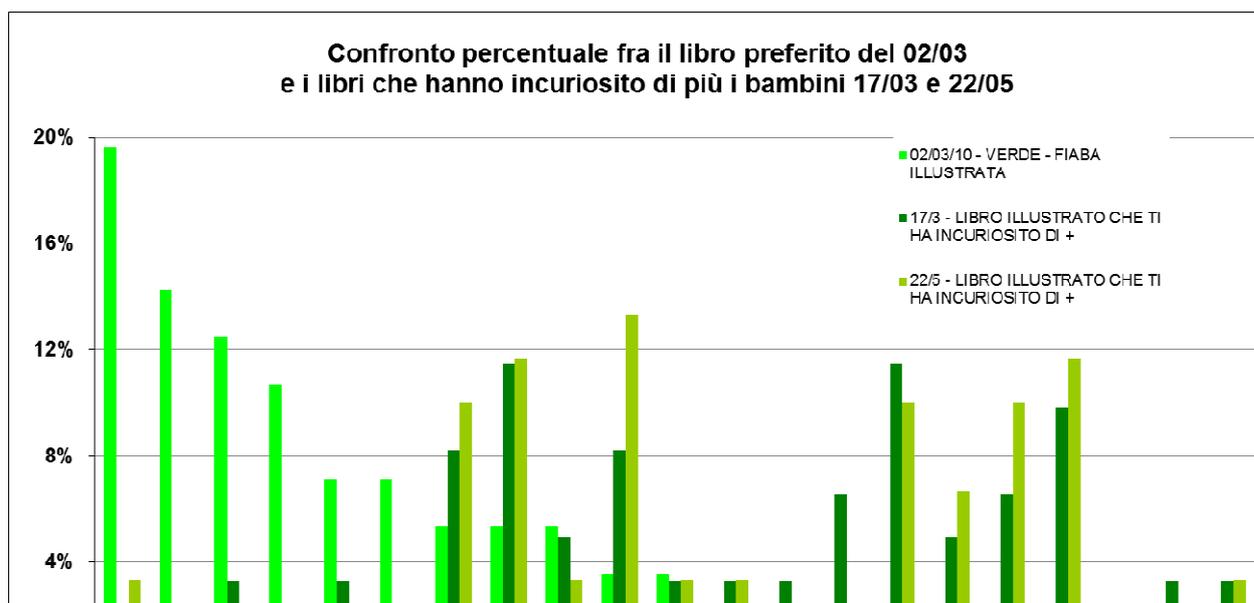


Figura 143 - I libri illustrati con le immagini più vicine e familiari (rilevazioni 17/03/10 e 22/05/10)

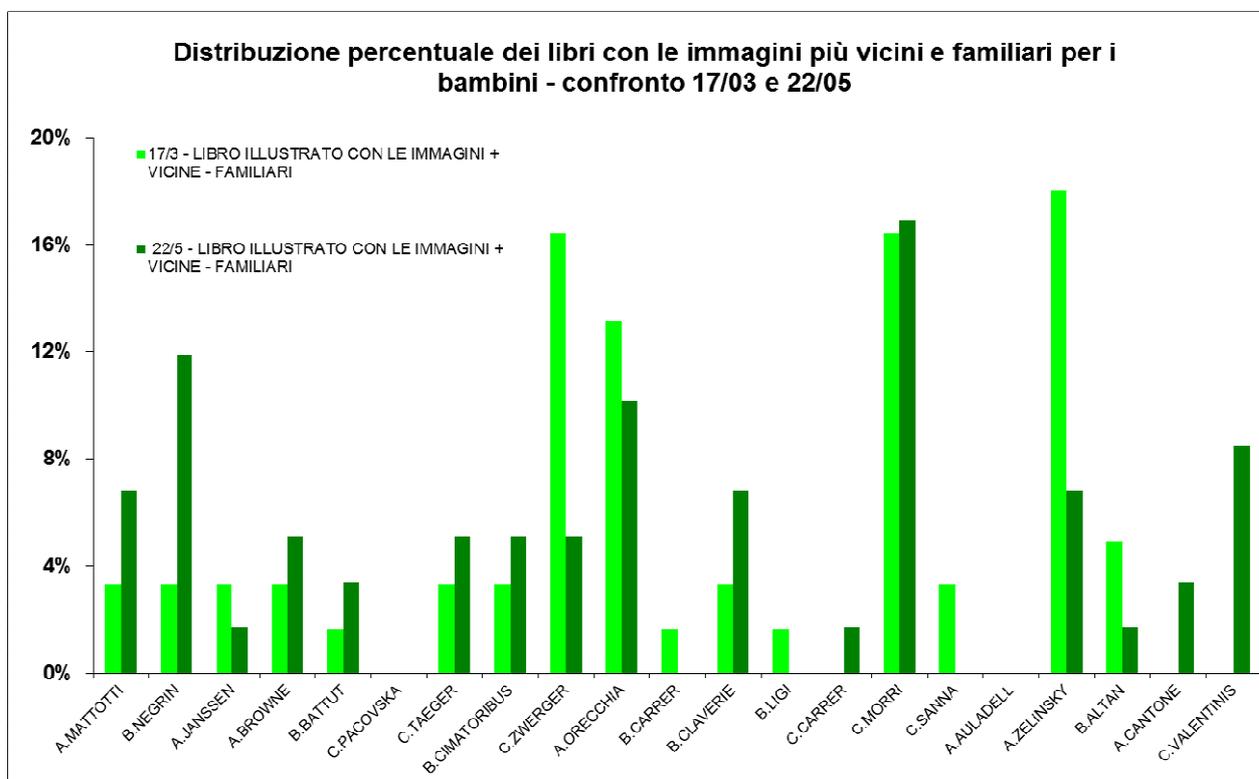


Figura 144 - I libri illustrati con le immagini più lontane (rilevazioni 17/03/10 e 22/05/10)

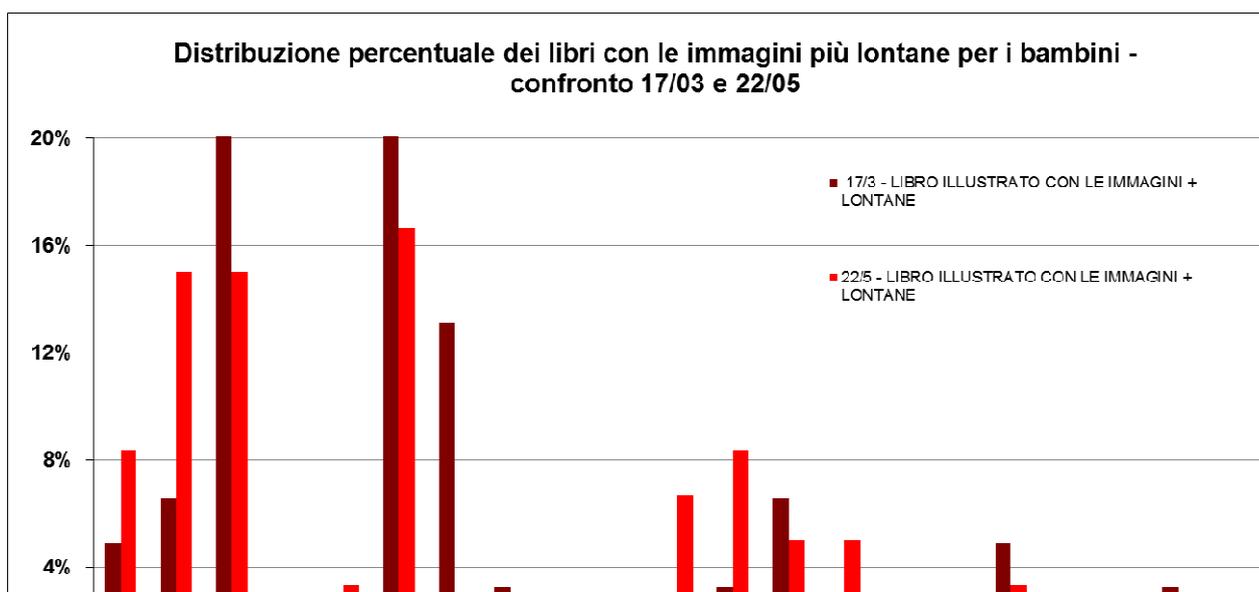
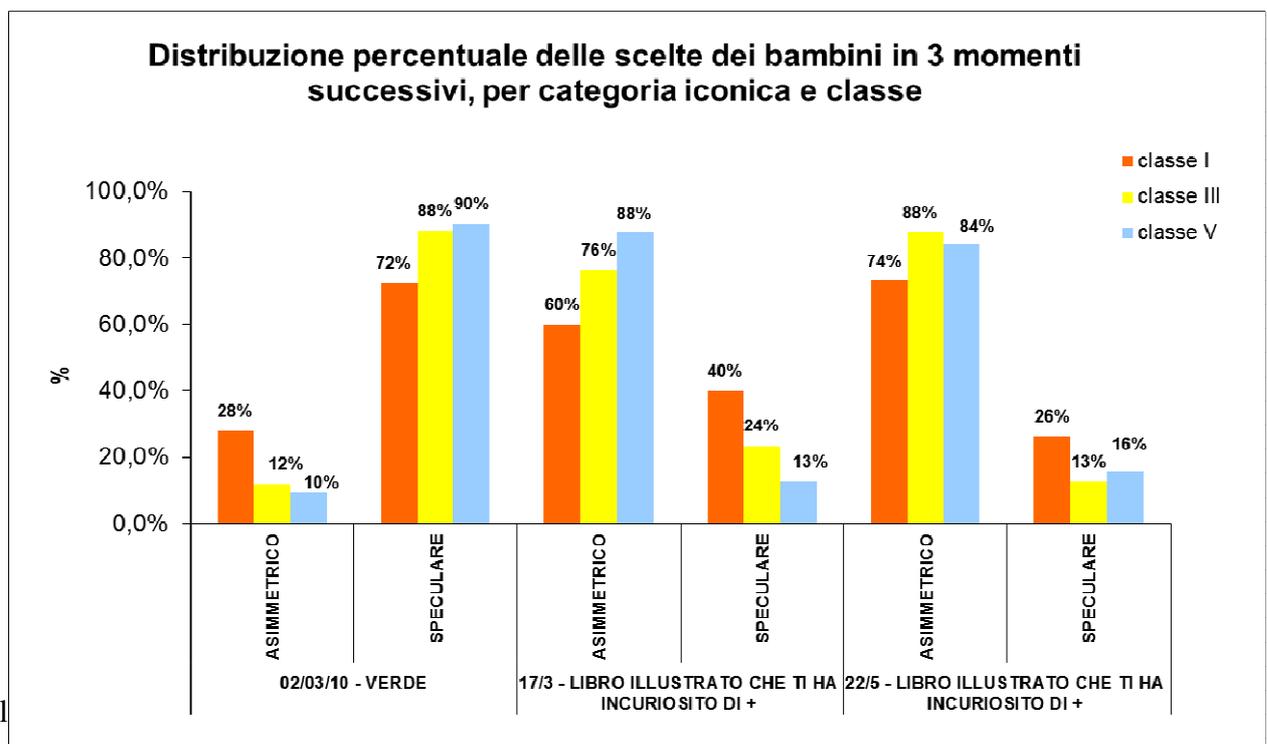


Figura 145 – Confronto fra il libro preferito (02/03/10) e il libro che ha incuriosito di più (17/03/10 e 22/05/10) per classe e categoria iconica



II

percorso (02/03/10) con i libri che hanno incuriosito alla fine della prima parte del percorso sperimentale (17/03/10) e al suo completamento (22/05/10). Il 2/5/2010, i primi sei libri preferiti dai bambini hanno raccolto il 71,4% delle preferenze complessive. Gli stessi libri, messi a confronto sul “criterio” della curiosità, hanno raccolto rispettivamente solo il 9,8% nella rilevazione del 17/03/10, e l’8,3% in quella del 22/05/10. Da questo punto di vista, i libri che hanno incuriosito i bambini sono andati in direzione diametralmente opposta. Un’altra considerazione rilevante riguarda la tipologia di libri illustrati che hanno catalizzato la maggiore curiosità nei bambini. I risultati sono nettissimi: i libri illustrati della categoria asimmetrica hanno rispettivamente raccolto il 75% delle preferenze il 17/03/2010 e ben il 7%

in più nella rilevazione del 22/05/10 (82%). Non si sono evidenziate differenze rilevanti a livello di gruppo classe. Infine, è opportuno evidenziare il grado di seduzione esercitato dai libri con un corredo iconografico lontano dall'immaginario dei bambini: il fascino tenebroso del bianco e nero di Mattotti, il simbolismo della Janssen, il segno neo-pop-cubista di Taeger, il coinvolgente cromatismo minimalista di Battut, la suggestiva interpretazione di Fabian Negrin, hanno saputo calamitare gli occhi e gli orecchi di 62 bambini che, per la prima volta, hanno avuto modo di confrontarsi con linguaggi iconici immaginifici e "sorprendenti".

Tutte le storie che abbiamo letto mi sono piaciute.

Le varie versioni di "Cappuccetto Rosso", di "Hansel e Gretel", e di "Barbablù" soprattutto.

Non pensavo mica che esistessero molte varietà di quelle storie.

Infatti, sono stato molto sorpreso dalle varie rappresentazioni delle favole che hanno dato i vari autori e i vari illustratori.

Con questa esperienza ho conosciuto molti altri autori che non avevo mai sentito.

Mi mancherà molto questo progetto.

Riassumendo questo laboratorio è stato molto bello.

Spererei di rifarlo un giorno o l'altro e di conoscere altre fiabe.

(Brano tratto dal diario di bordo di Tom, 10 anni)

La curiosità dei bambini è stata richiamata da narrazioni iconiche ricche di metafore, allusioni, simbolismi, immagini potenti, evocative e altamente suggestive, figurazioni cruente e orrifiche, salti narrativi conturbanti. Durante la narrazione di *Barbablù*, i bambini erano attenti e silenziosissimi. L'alone di mistero, il fascino del torbido e del proibito, la dimensione dell'orrifico hanno tenuto la loro attenzione desta, la tensione era palpabile, viva, coinvolgente. Ogni immagine è una trepida attesa che, spesso, conferma i loro peggior dubbi, ma proprio in ciò sta talvolta il godimento,

[...] anche di ciò che ci dà pena vedere nella realtà godiamo a contemplare la perfetta riproduzione, come le immagini delle belve più odiose e dei cadaveri. La causa, anche di ciò, è che imparare è un grandissimo piacere non solo per i filosofi ma anche per tutti gli altri, tranne che ne partecipano in minor misura. Si gode dunque a vedere le immagini perché contemplandole si impara e si ragiona su ogni punto, per esempio, che una certa figura è il tale. Se poi quell'immagine capita di

non averla mai vista prima, allora non procurerà piacere in quanto imitazione, ma per la sua fattura, il colore o qualche altro motivo del genere.³²²

In sintesi, nei libri che incuriosiscono di più i bambini sono quelli in cui essi possono vedere l'inguardabile, ascoltare l'indicibile, sapere l'imperscrutabile.

6.6. Le potenzialità dei libri e degli albi illustrati: la sollecitazione immaginifica

Siamo giunti al termine di questa lunga cavalcata con la speranza di aver illuminato scientificamente il percorso che attraverso cui abbiamo conosciuto meglio la narrazione iconica nella letteratura per l'infanzia, luogo ancora troppo inesplorato. Rimane ora da affrontare l'ultima dimensione, la più importante, forse, dal momento che ha dato il nome al progetto di ricerca.

L'immaginazione è la possibilità di evocare o produrre immagini, rappresentazioni mentali, indipendentemente dalla presenza dell'oggetto a cui esse si riferiscono. In una felice definizione di Munari, l'immaginazione diventa un mezzo per visualizzare, rendere presente e visibile al pensiero ciò che la fantasia, l'invenzione e la creatività hanno ipotizzato.³²³ Per lo psicologo dell'arte Rudolf Arnheim, l'immaginazione artistica è il luogo della creazione di una nuova configurazione ma può essere intesa come una forma nuova assegnata ad un vecchio contenuto³²⁴. Lungi dal voler dare una definizione predeterminata e statica, l'immaginazione è qui intesa come un agente trasformativo: essa accoglie e raccorda, intorno a una trama aperta e flessuosa, la spinta progettuale che fa intravedere all'individuo la possibilità di un cambiamento. Proprio per evidenziare la potenzialità trasformazionale dell'immaginazione, si è scelto di parlare di sollecitazione immaginifica. È un invito, intimamente intrecciato alla dimensione del possibile: la sollecitazione immaginifica è proiettata sul futuro, sulla possibilità di far vedere al soggetto quello che ancora non c'è, ma potrebbe esserci. Siamo nella dimensione umana della progettualità. Dall'incontro, con dimensioni, a lui sconosciute, dell'umano pensiero (la letteratura e l'estetica), il bambino ha la possibilità di cogliere nuovi orizzonti di senso e di problematizzarli: il confronto aperto, libero ma critico, lo conduce a produrre, a sua volta, nuovi testi semantici attraverso cui forgiare progressivamente la sua visione del mondo. L'idea della potenzialità trasformazionale è un concetto che ha permeato profondamente il presente lavoro. Il disegno di ricerca, la progettazione, finanche la sperimentazione sono stati guidati dalla finalità di pervenire,

³²² Aristotele, *Poetica*, 1448b 10-20, trad. it. in *Poetica*, a cura di Guido Paduano, Roma-Bari, Laterza, 1998.

³²³ B. Munari, *Fantasia*, op. cit., p. 22.

³²⁴ Arnheim R., *Arte e percezione visiva*, op. cit.

attraverso la riflessione critica e l'evidenza empirica, a un progetto educativo trasferibile nel mondo della scuola. Una progettualità rivolta a chi, per dirlo con le parole di Gianni Rodari,

[...] crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. 'Tutti gli usi della parola a tutti' mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo.³²⁵

Liberi da stereotipi, dunque, liberi da pregiudizi. Soprattutto, liberi di scegliere per poter immaginare.

6.6.1. Dalla parte di entrambi: per una pedagogia dell'immaginazione

Giunti in chiusura di trattazione, lo sguardo attraverso cui penetrare questa significativa dimensione dell'agire umano è necessariamente diverso. In un divenire aristotelico, esso si è trasformato e ha tradotto in "atto" ciò che prima è stato affrontato solo in "potenza": la "trama aperta e flessuosa che accoglie e raccorda" si compie nella sollecitazione immaginifica, essa diventa entelechia. Le due "parti", adulti e bambini, finalmente si incontrano: attraverso la parola, costruiscono, in un interagire dialogante, la relazione educativa, indefinibile, inafferrabile, così pienamente umana. La riflessione teorica tradotta in domande di ricerca si può così articolare:

1. la lettura dei libri illustrati, attraverso un percorso di valorizzazione dell'alfabetizzazione critico-visiva, può stimolare la dimensione del "possibile", del "come se"?
2. quale prassi educativa ne può discendere?

Nei successivi paragrafi affronteremo questa tematica attraverso la voce dei protagonisti, con l'obiettivo di giungere ad una riflessione pedagogica conclusiva.

6.6.1.1. *La penna e il pennello*

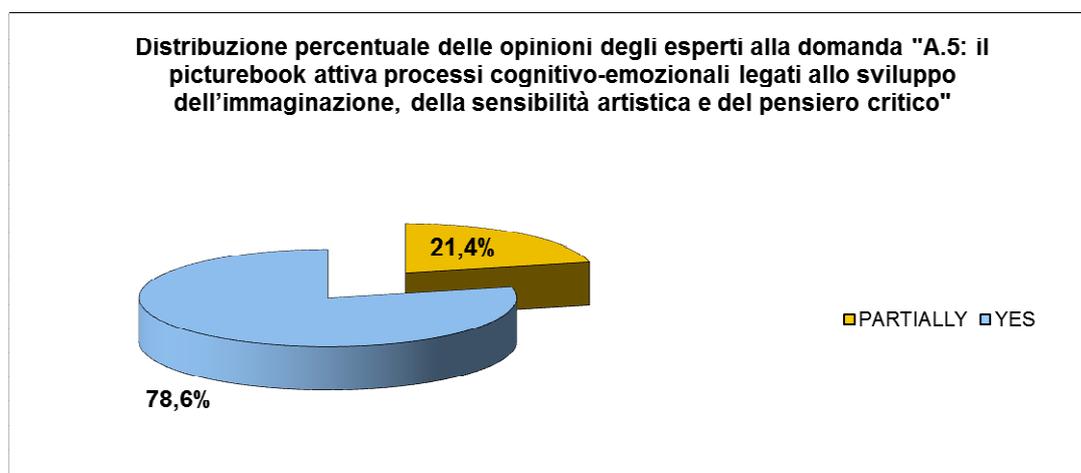
Il tema della sollecitazione immaginifica si è in più occasioni affacciata, come materia del dibattito, viva e vibrante. Si è scelto, appositamente, di lasciarla a lungo sullo sfondo, per concentrare la riflessione sulle altre dimensioni della ricerca. Essa, tuttavia, ha pervaso ogni

³²⁵ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, San Dorligo della Valle (Trieste), Einaudi ragazzi, 1997 (I ed. 1973), p. 14.

dimensione educativa trattata: si affacciava silenziosa ma con risoluta immanenza. È giunto ora il momento di dare voce a una delle dimensioni umane più affascinanti: l'afflato immaginifico.

La prima questione che si desidera affrontare riguarda una possibile individuazione dei processi che possono attivare la spinta immaginativa nei bambini attraverso la lettura dei libri illustrati. La questione è stata sottoposta agli esperti nel quesito A.5.

Figura 146 – Quesito A.5. – Il picturebook attiva processi legati allo sviluppo dell'immaginazione



Quesito A.5.			
AREA PROVENIENZA	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	25,0%	75,0%	100,0%
ITALIA	18,8%	81,3%	100,0%
Totale complessivo	21,4%	78,6%	100,0%
Quesito A.5.			
CATEGORIA ESPERTO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	30,0%	70,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	0,0%	100,0%	100,0%
STUDIOSO	30,0%	70,0%	100,0%
Totale complessivo	21,4%	78,6%	100,0%

Come si può cogliere dal grafico, c'è un forte grado di accordo rispetto alla funzione della narrazione iconica nel libro per ragazzi. Nella categoria "Illustratori" raggiunge, addirittura, il consenso pieno. Alcune osservazioni meritano di essere annotate. Una prima considerazione riguarda la dimensione della *possibilità*. I processi cognitivo-emozionali che si attivano attraverso la lettura degli albi non sono scontati: gli albi illustrati possono attivare questi processi, ma non è sempre detto che si verifichino. Ci sono numerosi fattori che concorrono al buon esito dell'operazione immaginifica. Uno su tutti: *la qualità*. I processi cognitivo-emozionali, che si attivano con la lettura degli albi, possono dare origine anche ad altre positive conquiste cognitive. Ad esempio, gli albi illustrati svolgono

un ruolo primario nel sostenere i processi logici di *riconoscimento e interpretazione dei codici* e di *costruzione e organizzazione del significato*: i bambini prendono domestichezza con l'articolato iter di comprensione di una storia (cfr. par. 6.5.2.2.). Inoltre, la lettura di un albo illustrato favorisce lo *sviluppo linguistico* del bambino: la ricchezza linguistica e la qualità della scrittura costituiscono le prime forme di alfabetizzazione letteraria. Infine, se adeguatamente utilizzati, gli albi illustrati possono coinvolgere le dimensioni cognitive e metacognitive del *pensiero narrativo*, ovvero di quel tipo di funzionamento cognitivo che si occupa

[...] delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso. Il suo intento è quello di calare i propri prodigi atemporali entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio.³²⁶

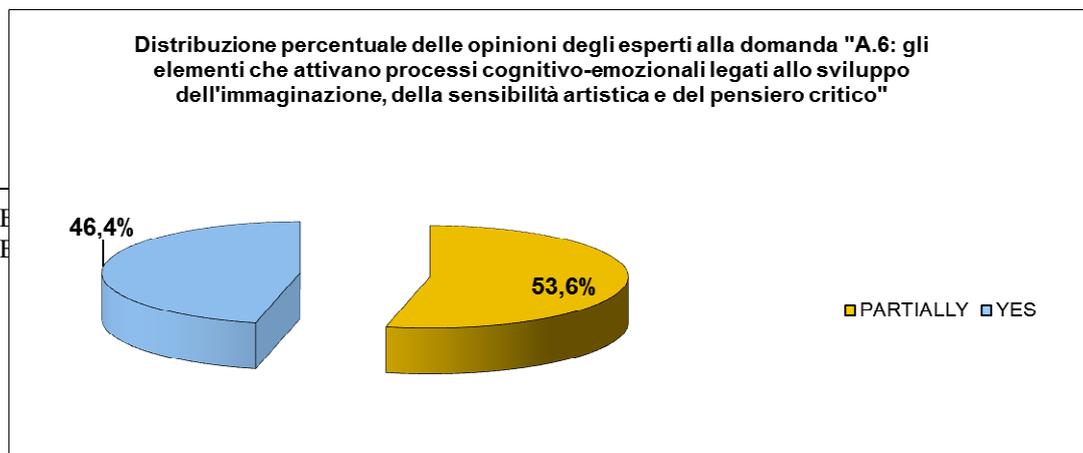
Come afferma Bruner, la narrazione non solo dà all'individuo la libertà di costruire un mondo simbolico flessibile e adattabile ai diversi contesti ma, soprattutto, lo sostiene nel fondamentale processo cognitivo di comprensione e di interpretazione del mondo, lo aiuta a creare una versione del mondo in cui può immaginare, a livello psicologico, un posto per sé, un mondo personale.³²⁷

La sollecitazione immaginifica può, pertanto, trovare adeguati spazi di sviluppo nella narrazione iconica. Come già più volte evidenziato, la lettura di un libro illustrato ha importanti ricadute anche in altri ambiti dello sviluppo psicologico del bambino. Quali sono le condizioni e i fattori che possono incoraggiare o ostacolare i processi immaginativi dei bambini? La questione è affrontata nel quesito A.6.

Nell'utilizzo del picturebook, gli elementi che attivano processi cognitivo-emozionali legati allo sviluppo dell'immaginazione, della sensibilità artistica e del pensiero critico nel bambino sono:

1. l'originalità visivo-narrativa della storia
2. l'uso di linguaggi visivi divergenti
3. una variegata presentazione di picturebook

Figura 147 - Quesito A.6. – Gli elementi che attivano processi legati allo sviluppo dell'immaginazione



³²⁶ J. E.
³²⁷ J. E.

Quesito A.6.			
AREA PROVENIENZA	PARTIALLY	YES	Totale
ESTERO	50,0%	50,0%	100,0%
ITALIA	56,3%	43,8%	100,0%
Totale complessivo	53,6%	46,4%	100,0%

Quesito A.6.			
CATEGORIA ESPERTO	PARTIALLY	YES	Totale
EDITORE	60,0%	40,0%	100,0%
ILLUSTRATORE	25,0%	75,0%	100,0%
STUDIOSO	70,0%	30,0%	100,0%
Totale complessivo	53,6%	46,4%	100,0%

I dati sopra evidenziati dimostrano che l'affermazione ha raccolto un largo consenso nella categoria "Illustratore" (75% di accordo), mentre le categorie "Editore" e "Studioso", che risultano essere maggiormente allineate, hanno indicato un grado di parziale accordo.

Quali aspetti emergono dall'analisi delle risposte? L'originalità visivo-narrativa della storia, l'uso di linguaggi visivi divergenti, la varietà delle proposte editoriali sono elementi che possono, certamente, concorrere a sostenere tali processi cognitivi ma vi sono altri aspetti, altrettanto rilevanti, che debbono essere evidenziati. Per una migliore chiarezza espositiva si identificano tre aree tematiche. La prima ruota intorno al ruolo della *narrazione*. La *parola*, la *qualità della scrittura*, la presenza di *forme narrative originali*, una *buona sceneggiatura della storia* sono elementi altrettanto importanti per alimentare la dimensione immaginifica. L'*alfabetizzazione letteraria* gioca un ruolo essenziale almeno tanto quanto l'*alfabetizzazione visiva*. Le qualità letterarie di un testo sono essenziali, ad esempio, per promuovere il processo di identificazione dei bambini con i personaggi della storia. L'efficacia, la coerenza e la competenza sono fattori imprescindibili che qualificano il processo narrativo e il *dialogo pregnante tra il testo e le immagini*. Un altro aspetto significativo che contribuisce a dare forza narrativa al testo è il grado di *tensione o di ironia* che discende dall'interazione testo/immagine: esso esercita una grande attrattiva e *appeal* sul bambino.

La seconda area tematica sottolinea il valore della *relazione emotiva* che il bambino instaura con l'adulto che legge la storia. Spesso, il bambino non ha ancora sviluppato una competenza estetica, o non è in possesso di una cultura artistica sufficiente ad apprezzare e valutare

l'originalità di un'opera: il ruolo dell'*adulto mediatore* diventa essenziale, soprattutto nel caso di un picturebook con *più codici comunicativi*.

La terza area tematica, infine, versata sul piano del visivo, ribadisce il ruolo delle figure: esse devono *saper sorprendere* e indurre nel lettore lo *stupore*. Non è detto che ciò avvenga solo in presenza di linguaggi visivi divergenti. Un caso eccelso è quello di Roberto Innocenti: da un punto di vista visivo, le sue illustrazioni sono classiche ma la loro pregnanza visiva è tale da poter indurre nel bambino lo sviluppo di immaginazione, sensibilità e pensiero critico.

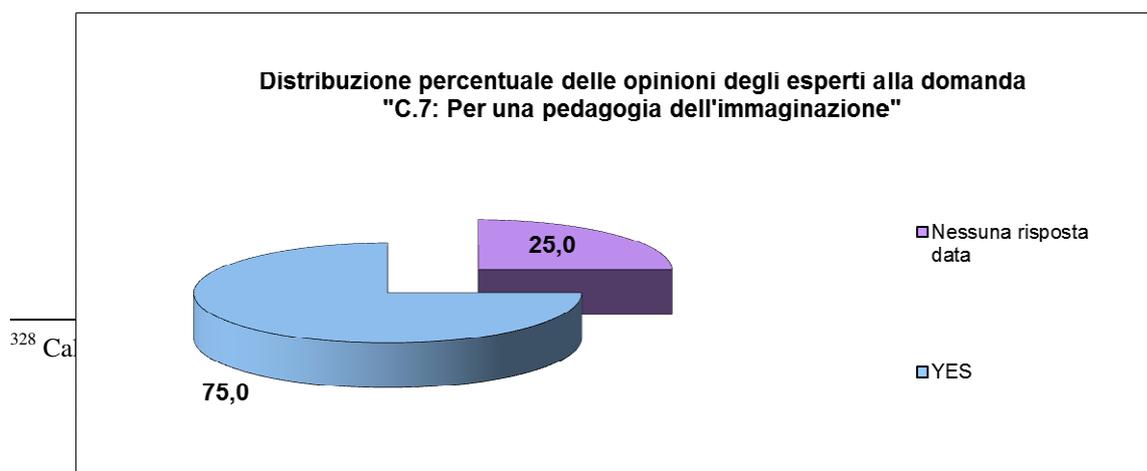
6.6.1.2. *Un chilo di piombo, un chilo di piume*

Il titolo si rifà a una riflessione di Italo Calvino, ripresa dal suo saggio *Lezioni americane*³²⁸, in cui l'autore spiega come, all'origine di ogni suo racconto, ci sia un'immagine visuale. La citazione, proposta come oggetto di riflessione al *panel* degli esperti, è stata evidenziata nel quesito C.7.

Italo Calvino nel saggio *Lezioni americane* spiega come all'origine di ogni suo racconto ci sia un'immagine visuale, "nell'ideazione d'un racconto la prima cosa che mi viene alla mente è un'immagine che per qualche ragione mi si presenta come carica di significato...Appena l'immagine è diventata abbastanza netta nella mia mente, mi metto a svilupparla in una storia, o meglio, sono le immagini stesse che sviluppano le loro potenzialità implicite, il racconto che esse portano dentro di sé" (Calvino, 1993). Da piccolo, l'occupazione preferita del giovane Calvino era "fantasticare dentro le figure e nella loro successione" e spiega come "la lettura delle figure senza parole è stata certo per me una scuola di fabulazione, di stilizzazione, di composizione dell'immagine". Il suo mondo immaginario si è formato tra i tre anni e i tredici. Anzi, si sofferma a precisare che "il periodo decisivo sia stato fra i tre e i sei anni, prima che io imparassi a leggere".

Cogliendo l'invito del noto scrittore a valorizzare una facoltà umana fondamentale, "il pensare per immagini", quali potrebbero essere a suo avviso gli elementi fondativi di una "possibile pedagogia dell'immaginazione"?

Figura 148 - Quesito C.7. – Gli elementi che attivano processi legati allo sviluppo dell'immaginazione



Quali considerazioni sono emerse dalle risposte degli esperti? È possibile arrivare a una formulare una proposta conclusiva che accolga il contributo degli esperti e le testimonianze dei bambini e che, alla luce della sperimentazione condotta sul campo, si traduca in un progetto educativo di qualità per lo sviluppo armonico ed equilibrato del pensiero immaginifico del bambino?

Le riflessioni pervenute dagli esperti sono pregnanti, ricche di spunti e di sollecitazioni. Ci si sembra doveroso renderne conto, in maniera integrale. Il lavoro di sintesi avrebbe tolto significanza al valore di ogni singola riflessione. Leggendole, il lettore scoprirà come il loro riverbero si rispecchi nelle evidenze empiriche raccolte durante la sperimentazione, confermando i presupposti scientifici e la valenza dei risultati finali del presente lavoro di ricerca. La decisione di non intervenire sui testi permette al lettore di cogliere similitudini, analogie e divergenze fra gli studiosi, gli illustratori e gli editori. In apertura, si è rimarcato il valore di liberazione della parola: riteniamo che poterlo cogliere dalla viva testimonianza dei loro interpreti sia una preziosa fonte di arricchimento non solo educativo, ma anche culturale e antropologico. Coerentemente con l'impianto complessivo del progetto di ricerca, abbiamo affiancato, alle parole degli adulti-esperti, i commenti dei bambini-maestri, ripresi dai loro diari di bordo redatti durante la sperimentazione. Per i bambini di classe prima, si è attinto dalle note etnografiche registrate dai genitori. Nel ricordo dell'insegnamento di Maria Montessori, la riflessione conclusiva sarà rimessa esclusivamente alle loro parole,

Ora supponiamo un'anima ardentemente mistica, che osservi in tutte le manifestazioni sue il piccolo fanciullo, per imparare con un misto di rispetto e d'amore, di sacra curiosità, e di aspirazione alle supreme altitudini del Cielo la via della propria perfezione; e di porla nel bel mezzo di una classe, popolata di fanciullini.

Ebbene, questo non sarebbe il nuovo educatore che vogliamo formare.

Ma cerchiamo di infondere in un'anima sola lo spirito di aspro sacrificio dello scienziato e quello di estasi ineffabile d'un tale mistico – e avremo completamente preparato lo spirito del 'maestro'.

Egli infatti imparerà dal fanciullo stesso i mezzi e la via per la propria educazione; cioè imparerà dal fanciullo a perfezionarsi come educatore.³²⁹

Non capisco bene la domanda. Diamo ai bambini libero accesso ai libri e lasciamoli esplorare.
(*Studioso, estero*)

“Mi è piaciuto il lavoro all’inizio non proprio, ma poi mi è piaciuto un sacco. Spero di rivedervi la vostra maestra Rossella?”. (*Diario di bordo di Rossella2, 10 anni*)

I libri nascono in vari modi. Per Calvino, la storia nasce da un'immagine visiva. Non è sempre così. Una parola o una frase potrebbero essere catalizzatori altrettanto potenti. Certamente i picture storybook, con la loro sequenza di immagini e parole connesse, hanno delle potenzialità pressoché illimitate per ampliare l'immaginazione dei bambini e aumentare le loro abilità di pensiero di alto livello
(*Studioso, estero*)

“Barba Blu mi è piaciuto tanto perché non conoscevo questa storia ed mi ha incuriosito perché ha qualcosa di misterioso ed è interessante oltre a meraviglioso. Mi sono piaciuti tantissimo 2 libri si intitolano: Capitan Omicidio e Barba Blu.” (*Diario di bordo di Susy, 8 anni*).

I bambini necessitano e hanno il diritto di scoprire un gran numero di picturebook per tutte le età che rispecchino un'ampia gamma di stili narrativi e visivi, che provengano da tutte le parti del mondo e che non rispecchino solo l'editoria limitata e accentratrice in voga in Europa o nel Nord America. Ci sono dei buonissimi libri in tutte le parti del mondo, benché trovarli richieda uno sforzo. Questo è un ruolo importante del lavoro degli adulti: trovare questi libri. I bambini hanno bisogno di specchi (nel vero senso della parola), ossia di libri in cui possano vedere se stessi, le loro esperienze, il loro ambiente narrativo e visivo, e di finestre, ossia di libri che aprano loro le porte a un mondo più ampio.

I libri sono un modo per crescere al di là della propria cultura ed estetica. Invece di limitare e uccidere, il piacere dei bambini mediante pedagogie punitive, bisogna dar loro la libertà di esplorare e raggiungere ciò che il mercato e le giurie ritengono sia vendibile o appetibile (nel caso del primo) o eccellente (nel caso delle seconde). Ognuno (mercato e giurie) è equamente colpevole di un pensiero limitato, secondo la mia opinione. Si devono guardare soltanto i risultati del BIB, del premio Andersen o dell'ALMA per vedere quanto le scelte delle giurie siano culturalmente limitate, o i cataloghi degli editori o le librerie per vedere la tirannia del mercato. Insegnanti e bibliotecari di larghe vedute devono possedere un'ampia conoscenza che vada al di là di questi confini per scovare un assortimento di libri il più possibile ricco e vario da offrire liberamente ai bambini. Lasciamoli scegliere quello che piace, di modo che instaurino dei legami durevoli con i libri che hanno scelto, che plasmeranno le loro persone adulte.

Leggere e vedere (e ascoltare la lettura) devono essere attività piacevoli. Viviamo in un mondo vario, i nostri bambini non sono culturalmente omogenei. Rispettiamoli e diamo loro la libertà, la scelta e, sì, il meglio-anche se questo significa molte cose diverse. Un altro punto riguarda l'impossibilità di tirare fuori la parola dal testo nel picturebook: perché l'enfasi è sull'illustrazione in questa ricerca?

³²⁹ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999, (I ed. 1948), p. 9.

Le parole non sono una struttura senza senso su cui appendere delle immagini interessanti. Come l'opera, creare picturebook è un'arte importante. Spesso coinvolge una serie di collaboratori che mettono a disposizione varie abilità ben sviluppate per la creazione di un oggetto artistico. Non ha senso separare parole e immagini in quanto devono per definizione esistere in perfetta armonia. E ci sono tanti modi ricchi e vari per ottenere questa armonia.

Il libero accesso o esposizione a una varietà il più ricca possibile, una mentalità aperta e non chiusa da parte dei pedagoghi: ecco come dare ai bambini una florida immaginazione. Metodi di insegnamento ristretti li porteranno verso i media che permettono loro di fare le proprie scelte.

(Editore, estero)

21/03/10 – “Gli incontri mi sono piaciuti molto perché: MARNIE ha letto tanti libri te gli elenco:

- 1) Cappuccetto rosso
- 2) Hansel e Gretel
- 3) Barbablù
- 4) Capitan Ucidio

Dovevano vedere le figure e Marnie diceva di scegliere un libro e per finta di portare a casa il libro che scegli. Gli incontri con MARNIE

Per me mi sono piaciuti tanto tanto tanto...

(Diario di bordo di Milly, 8 anni)

Credo che sia compito di ognuno di noi stimolare la capacità di vedere il circostante con occhi sempre curiosi non dando nulla per scontato.

Essere capaci di associare parole ed immagini con libertà, guardare ed imparare a vedere oltre l'apparenza, leggere e immaginare lavorando con le mani, ascoltare e cercare di coltivare la sensibilità e non l'indifferenza, coltivare il proprio corpo e il proprio ambiente nello stesso modo, non cadere ai ricatti delle mode e dei luoghi comuni e del facile potere, imparare a trasformare ciò che si pensa di conoscere in qualcos'altro.

L'aspetto ludico, commovente, inquietante, misterioso, segreto è necessario per combattere la noia la demotivazione crescente.

Creare in qualsiasi forma, imparare ad essere liberi e pensare in modo personale erano i primi convincimenti di Rodari per una società di essere consapevoli.

Credo sia oggi più che mai necessario costruire tale condizione, non l'individualismo strabordante in cui siamo finiti, ma l'individuo.

(Illustratore, Italia)

“Quel lupo per me sembrava una specie di robot. Non so che cosa quella scrive sul computer ma sarà un mistero.

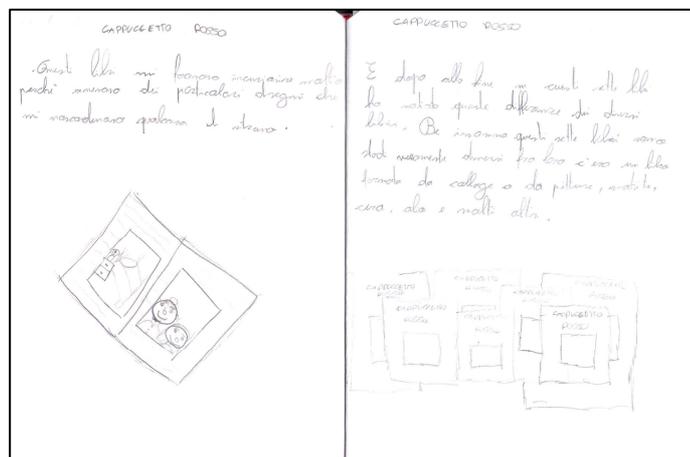
Chissà cosa serve la videocamera?”

(Diario di bordo di Gastone, 10 anni)



Non ho ben capito la domanda.
 Non so cosa sono degli elementi fondativi di una pedagogia.
 Non sono una maestra e non so nulla di pedagogia.
 Immagino, con un po' di buon senso, che un elemento importante sia la capacità dell'adulto che accompagna il bambino di saper leggere le immagini, cosa ovvia ma che nella realtà è invece problematica.
 La capacità di leggere l'immagine nell'adulto è affidata quasi sempre all'impatto emotivo, o al gusto personale.
 Un po' di studio delle principali leggi visive, del colore, della composizione, della storia dell'illustrazione e dell'arte, non farebbero male (agli adulti). In particolare: Arnheim, Itten e Kandinsky.
 Il bambino sa già leggere l'immagine, perché per lui è una realtà, non una proiezione simbolica della realtà. Ma il bambino è onnivoro e divora qualsiasi immagine.
 Sta all'adulto "nutrirlo bene", dargli una varietà il più possibile ricca di nutrimento in immagini (e non troppo selettiva).
 L'importante è che il bambino possa essere libero di accedere ai libri, di sceglierli a seconda del momento e dell'umore. L'importante è che l'adulto non scelga per lui, non faccia una selezione previa basata su delle idee di "cosa può piacere al bambino".
 Non c'è "il bambino", ci sono centinaia di bambini e ognuno di essi avrà i suoi gusti. Bisogna guidare questi gusti nel senso di fornire strumenti perché crescano e si sviluppino, ma non bisogna manipolarli.
 (Studioso, Italia)

“Mi sembrava una cosa strana osservare questi libri, che poi non avevano tante differenze fra loro, ma invece ce ne erano. Eccome. Questi libri mi facevano incuriosire molto perché avevano dei particolari disegni che mi nascondevano qualcosa di strano. E dopo alla fine in questi sette libri ho notato queste differenze di diversi libri. Be, insomma questi sette libri sono stati veramente diversi fra loro c'era un libro formato da collage o da pitture, matite, cera, olio e molti altri.” (Diario di bordo di Huck, 10 anni)



L'esercizio di collaborazione e l'interazione fra linguaggi iconici e letterari, utilizzando sia testi linguistici che visuali non solamente 'riconoscibili' e 'comprensibili' ma (come accade in tutte le produzioni che definiamo poetiche e artistiche), di promuovere un lavoro ermeneutico e di contenere possibilità di ri-racconto e di ri-significazione creativi.
 (Studioso, Italia)

03/03/10 - “Siamo a tavola per la cena e Janet mi si avvicina per parlarmi all’orecchio. Io non sono riuscita a sentire niente tranne la parola ‘lupo’. Allora le ho detto perché doveva parlarmi all’orecchio, ‘Chi non deve sentire?’ (erano presenti il papà e il fratello). Janet ha risposto che non voleva che nessuno sentisse ma poi ha alzato la voce e mi ha detto. ‘Oggi quando Marnie ha fatto il verso del lupo mi ha spaventato. Ma esistono i lupi?’. Io ho risposto di sì e anche il fratello ha confermato. Dopo cena ha raccontato a lungo (con la testa sul sedile del divano e le gambe in alto) la storia di Cappuccetto Rosso. Ha detto che Cappuccetto Rosso non sapeva che il lupo era cattivo ma adesso lo sa. Quando mi ha raccontato che Cappuccetto Rosso ha chiesto al lupo se poteva andare a fare la cacca, io ho pensato che se lo fosse inventato, lei si è un po’ arrabbiata perché non le credevo, e allora le ho detto: ‘Hai ragione, io non ero a scuola, sarà così’. ‘Certo che è così’ e ha continuato a raccontare. Mi ha parlato di un libro strano e brutto (rosso, argento, nero, giallo). [...]

04/03/10 – “Forse per voi non sarà interessante ma per me sì. Stanotte Janet non ha fatto la pipì a letto. Questo problema si è presentato con l’inizio della scuola e le notti asciutte hanno sempre coinciso con dei giorni di vacanza, una compagna di scuola che viene a giocare a casa con lei...Ieri non era successo niente altro di particolare. Io ho pensato che il lupo ha incarnato le sue paure e lei è riuscita a dire ‘ho avuto paura’. (Diario di famiglia di Janet, 6 anni).

Spegnere la televisione! Questa è di per sé una pedagogia, e sicuramente la più efficace. Lo stesso vale per i nuovi totem contemporanei come Internet, videogiochi etc., almeno nella fase evolutiva.

Quello che Calvino dice può succedere, solo recuperando degli spazi “vuoti” nella nostra esistenza dove la mente è capace di vagabondare.

Il “troppo pieno” della civiltà massmediatica può sviluppare altre capacità, ma generare anche delle perdite.

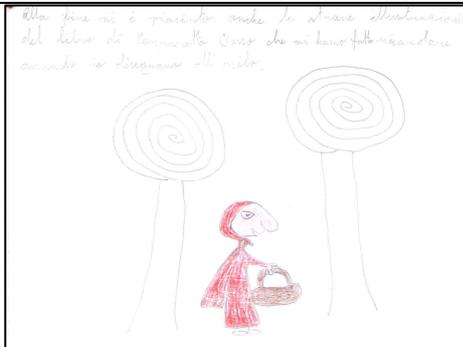
(Illustratore, Italia)

22/02/10 – “Mi dispiace non esserci stato ma ho capito dalla parole dei miei compagni che è stata una splendida lezione”. (Diario di bordo di Ben, 10 anni)

Circondare i bambini di molte immagini diverse fra loro. Dal cinema, ai libri, dall’arte antica a quella contemporanea. Educarli al gusto del “bello”. Insegnargli a leggere le immagini e a cogliere ciò che le immagini raccontano, farli andare in profondità, riflettendo su ciò che si nasconde fra le righe, o meglio: fra le pennellate.

(Editore, Italia)

Alla fine mi è piaciuto anche le strane illustrazioni del libro di Cappuccetto Rosso che mi hanno fatto ricordare quando io disegnavo all’asilo. (Diario di bordo di Billy, 10 anni)



Insomma mi è piaciuto tutti i lavori che abbiamo fatto ma i più bello è stato quello che ci hai detto di “vedere” e poi “guardare” perché è una bella tecnica di pittura. (Diario di bordo di Billy, 10 anni)



L'insegnare a guardare le figure, e non a semplicemente vedere le figure.
L'essere ben al corrente di ciò che propone il mercato editoriale.
Il considerare il libro (illustrato) come un dono piacevole e del tutto gratuito, e quindi eliminare ogni pretesa pedagogica e/o didattica implicita o esplicita che sia.
(*Studioso, Italia*)

16/03/10 – “Nel lavoro oggi fatto mi è piaciuto molto il confronto delle immagini, che per me ogniuna aveva un senso diverso”. (*Diario di bordo di Rosa, 10 anni*)

1) Evitare che le immagini formative provengano da schermi, filmati, videogames o altri "spettacoli" in movimento. Quelle in movimento creano spettatori, le altre interlocutori, critici. Calvino non guardava le seconde, che erano contenute, semmai, in "eventi", con inizio e fine (teatro, cinema, opera?) in un paesaggio, o in una figura umana, ci sono o evocano storie e racconti. Le domande, i dubbi, creano racconti. Le certezze, le abitudini, le verità assolute, mai, solo cloni, imitatori, replicanti.
2) Credo di ricordare: effettivamente il mio periodo formativo dai 3 ai 6 anni fu fondamentale. Importanti le figure e anche la lettura di fiabe e racconti da parte di una voce amica. Le parole ascoltate si trasformano sempre in immagini. La prima condizione è la libertà, unita alla possibilità economica e culturale del circostante. Sono ovvio, lo so. Quindi, avere le figure intorno, nei libri, o comunque. Il picturebook non va solo a trovare i bambini. I giochi, senza supporti già per loro conto "spettacoli preconfezionati". Raccontare.
Mi scuso, ma non ho competenze per essere più utile.
Poi credo serva un po' di tempo in solitudine, di noia, di isolata lettura o guardare le figure.
Più riflessione e meno importanza alle abilità.
(*Illustratore, Italia*)

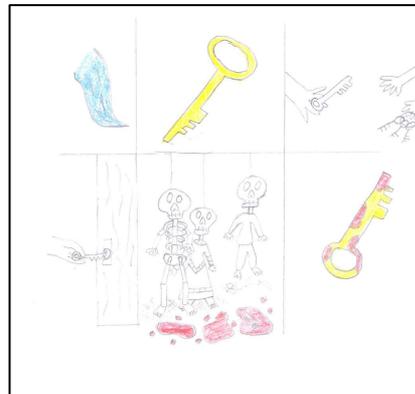
22/03/10 – “A me piacerebbe rifare il progetto. Sarebbe bello leggere altri libri di Pinocchio per esempio oppure del Gatto con gli stivali. Vorrei anche rivedere le immagini dei libri letti. Ma c'è una storia che non vorrei mai, mai, mai, mai più risentire: Capitan Omicidio. Ma ciò che vorrei rivedere sono la Manie e l'Alessandra. Spero proprio di rivedervi presto. Ciao”. (*Diario di Luce, 8 anni*).

E' interessante osservare che Calvino parla di fantasticare nella "successione di figure". Non volendo addentrarmi troppo in un argomento che certamente riguarda una "didattica del figurare" e che richiederebbe più spazio, indico come esempio interessante di narrazione per immagini la serie di 47 tavole che il giovane Balthus (10 anni, Balthus Rilke Mitsou Archinto) ha dedicato al gatto Mitsou. Prescindendo dal talento di un futuro eminente pittore, si tenga presente la tesissima "sceneggiatura" del racconto: perfetto albo illustrato? Fumetto senza parole?

(Illustratore, Italia)

“Dal primo giorno che abbiamo cominciato mi è subito piaciuto perché ci leggevi libri divertenti e libri paurosi come Barbablù quando la moglie scoprì la stanza dove impiccava le sue mogli che scoprivano quella stanza e quando stava per uccidere la moglie perché anche lei aveva visto la stanza, ma quando per ucciderla intervennero i suoi due fratelli che lo uccisero.”

(Diario di bordo di Billy, 10 anni)



Una pedagogia dell'immaginazione dovrebbe lasciare spazio all'immaginazione. Pare scontato, invece viviamo in un periodo storico molto incerto in cui però proprio per questo si danno ai bambini precetti rigidi, chiusi.

Una pedagogia dell'immaginazione dovrebbe tener conto dei percorsi che l'immaginario infantile attua istintivamente nel gioco delle parole incontrate durante la crescita, dovrebbe tener conto della possibilità di rispondere alle domande dei bambini con altre domande e andare alla ricerca di risposte insieme a loro.

Una pedagogia dell'immaginazione dovrebbe portare ad una scuola in cui si lasci spazio ai bambini, ai genitori e agli insegnanti di non riempire tutto il tempo con precetti e compiti visto che avere il tempo di guardarsi intorno è l'attività maggiormente creativa che possa esistere.

Pensare per immagini è possibile se siamo abituati a fare esperienza dell'osservazione per tradurla in memoria e in pensiero così da attivare la ricerca creativa indispensabile alla realizzazione della propria identità.

(Editore, Italia)

15/04/10 – “Questa sera alle ore 20.30 c'è l'incontro di restituzione con Marnie a scuola. Ho detto a Rossella che devo portare il libro a scuola, quello che ha preso in prestito: 'La vera storia di Cappuccetto Rosso'.

Mi ha chiesto se poi lo devo lasciare a scuola. Le ho risposto che non lo so. Allora mi ha chiesto di leggerglielo subito. Sono le 20.15, le leggo il libro. Ha insistito molto perché gli leggessi il libro, aveva timore che il libro dovesse rimanere a scuola.

Nel racconto, la cosa che l'ha colpita di più oltre alla caccia, è stata l'ultima parte. Mi ha detto che 'Cappuccetto Rosso si è salvata da sola con le sue forze. È stata brava'.

Abbiamo poi parlato delle sue paure (lupo, che la casa sprofondi sotto l'acqua del Brenta...) e di come le può superare.

Grazie a questo racconto Rossella ci ha esposto le sue paure e ha ragionato su come può affrontarle da sola o con noi. Ovviamente alla riunione sono arrivata in ritardo.

Nelle sere successive abbiamo riletto la storie più volte sotto sua richiesta”.

(Diario di famiglia di Rossella, 6 anni)

Anch'io ritengo di fondamentale importanza un'immagine visuale densa di contenuto e di significato. È come dire che testo e immagini sono indissolubilmente intrecciati; non si può creare un'immagine ricca di significato se il significato è assente, se non c'è il "verbo" che

si fa carne, per usare un'immagine evangelica. Questo sicuramente vale non solo per il picture book, ma vale anche per tutti gli altri veicoli di comunicazione visiva: cartoni animati, film, corti, riviste illustrate, la stessa pubblicità. Ci vuole un'etica della visionarietà per poter comunicare, raccontare storie che facciano ridere, o piangere, sognare o riflettere o dare emozione. Muovere la nostra umanità. ci vogliono perciò immagini ricche di senso, che aiutino a crescere, e aggiungano qualcosa al proprio sapere. Porto l'esempio di film di animazione che contiene tutto questo: *Il mio vicino Totoro*, di Hayao Miyazaki, 1988 Qui immagini, dialoghi, ritmo narrativo diventano pura poesia, e cambiano la prospettiva dello spettatore.

(Editore, Italia)

30/03/10 – “Nel pomeriggio verso le 15.30 eravamo seduti in sala, io (mamma) e Emil e le ho letto il libro di Barbablù. L’ho visto molto attento e interessato, e quando l’ho finito di leggerlo mi ha detto, lo sai mamma guardando anche il disegno, mi è piaciuta questa parte dove i due fratelli della moglie lo rincorrono per prenderlo, così non farà più del male a nessuno.” (*Diario di famiglia di Emil, 6 anni*).

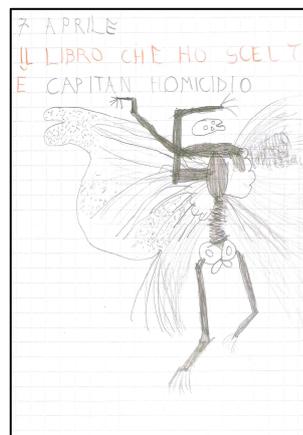
Per me, sono le immagini stesse, il racconto che esse portano dentro, sono talmente in linea con Calvino, l'importanza di giocare con l'immagine (es. *L'onda*).

In una galleria d'arte i quadri sono classificati, nell'albo si lascia uno spazio aperto: lo spazio di crearne delle altre.

(Editore, Italia)

12/04/10 – “A Kvetto è piaciuta la pagina dello scheletro, le ossa sono interessanti per lui. Quando scoppiò Capitan Omicidio tutte le farfalle escono fuori, che sarebbero le sue mogli e lui muore”.

(*Diario di famiglia di Kvetto, 6 anni*)



Il primo elemento è il vedere.

Attraverso l'osservazione si instaura un rapporto col visibile che porta in un secondo momento all'esperienza che prevede il ricordo.

Con l'associazione tra il visibile e il conosciuto ci si spinge oltre la statica e nuda visione reale delle cose per approfondire un'invisibile e personale conoscenza delle cose che chiamiamo immaginazione.

(Illustratore, Italia)

09/03/10 – “Ma dopo questi studi che farete noi andremo in televisione? Mi piacerebbe se usiamo, come per andare in cerca di immagini, magari in libri portati da casa o usati della bibliotechina”.

(Diario di bordo di Giordano, 10 anni)

Una pedagogia dell'immaginazione dovrebbe mettere in moto un percorso che porti a guardare, a ricercare, ad elaborare in forma personale i contenuti proposti. Una pedagogia dell'immaginazione deve avere una propria grammatica, una sintassi e una forma di ermeneutica volta a ricreare significati.

(Studioso, Italia)

“Abbiamo letto assieme Hansel e Gretel e Aldo mi ha fatto molte domande sulla matrigna, anche perché lui ha sempre paura di non essere amato e si sente sempre al di sotto del fratello forse per questo spera che sia la matrigna a non volere i bambini e non la mamma”. (*Diario di famiglia di Aldo, 6 anni*).

La "Pedagogia dell'Immaginazione" può essere concretamente mossa dal picturebook senza testo da leggere. Questo tipo di picturebook obbliga a una lettura delle sequenze di immagini, lasciando una parte importante all'immaginazione individuale.
(*Studioso, estero*)

05/03/10 – “L’esperienza di oggi mi è piaciuta molto perché a me piace immaginare le cose e vivere avventure nella mia mente”. (*Diario di bordo di Tom, 10 anni*)

Sviluppare nella scuola lo spazio dedicato all’immagine, come spazio, strumento e palestra ideali per lo sviluppo dell’attenzione e dell’osservazione, prerequisiti di ogni approccio alla lettura e all’apprendimento.
Inserire nella scuola percorsi formativi relativi alle immagini, ai loro codici e ai loro usi. creare nei bambini familiarità con una gran varietà di linguaggi e codici visivi.
Fare in modo che dell’educazione quotidiana di bambini e ragazzi facciano parte immagini “alte” assunte dalla storia dell’arte, antica moderna e contemporanea, dall’illustrazione, dalla grafica.
Fare riflettere i bambini sulle immagini, cioè sviluppare processi logici e immaginativi a partire da immagini e sequenze visive, le più varie.
Abituare a instaurare una relazione forte fra immagine e significato, immagine e pensiero, immagine e riflessione sulla realtà e sulle cose.
Educare l’occhio a leggere le immagini come rappresentazioni e interpretazioni della realtà, punti di vista sulla realtà.
Spiegare ai bambini che le immagini possono veicolare, e hanno da sempre veicolato, significati complessi e importanti, esattamente come le parole, sottraendole con questo al dominio del puro intrattenimento commerciale a cui oggi sembrano relegate.
Formare la capacità della visione: insegnare ai bambini attraverso il piacere di guardare, l’importanza dell’attenzione e dell’osservazione.
Sviluppare in loro l’attitudine all’osservazione e al pensiero in relazione a ciò che vedono.
(*Editore, Italia*)

04/03/10 – “Secondo me quella cosa era un’ombra di un quadrifoglio speciale: magico. Secondo me è magico perché dentro ha un tesoro: il tesoro per me è pieno di fiori, alberi e animali tutte cose della natura, e non solo perché per me è anche un mondo con la gente. È un tesoro speciale e questa cosa che ho raccontato è simile al libro intitolato ‘Dentro me’. (*Diario di bordo di Dania, 8 anni*).

Fantasia, narrazione, concetto, concettualizzazione, tecnica di creare un linguaggio visivo.
(*Editore, estero*)

“A me quest’esperienza è piaciuta molto perché ho imparato che: gli illustratori di libri hanno un loro modo di illustrare i libri, che ci sono diverse versioni che prendono spunto da una storia. Ad esempio: (appuntato rosso), oppure ho imparato che i libri possono essere in bianco e nero e tante altre cose. !

A me quest'esperienza è piaciuta molto perché ho imparato che: gli illustratori di libri hanno un loro modo di illustrare i libri, che ci sono diverse versioni che prendono spunto da una storia. Ad esempio: (appuntato rosso), oppure ho imparato che i libri possono essere in bianco e nero e tante altre cose. !

esempio; (cappuccetto rosso), oppure ho imparato che i libri possono essere in bianco e nero e tante altre cose...! (*Diario di bordo di John, 8 anni*).

Le testimonianze sopra riportate, riproducono il lavoro di ricerca presentato nel corso di questa relazione. Attraverso le parole dei protagonisti si è intessuta la sintesi fra la riflessione teorica e l'attività sperimentale sin qui condotta. Le proposte educative avanzate dagli esperti per una possibile pedagogia dell'immaginazione, e che rispecchiano i temi concettuali nevralgici qui sviluppati di capitolo in capitolo, hanno trovato un puntuale riscontro nelle affermazioni dei bambini: oltre ad essere stata vissuta come un'esperienza umanamente significativa ed emotivamente coinvolgente, i bambini hanno dato prova di aver introiettato l'esperienza vissuta e di averla semanticamente collocata nel proprio vissuto interiore, familiare e sociale. Questo aspetto traspare, ad esempio, nell'uso combinato di penna e pennello con cui alcuni bambini hanno ri-narrato la loro esperienza. Nei loro diari di bordo, si coglie la consapevolezza di essersi impadroniti di nuovi strumenti di analisi e di comprensione critica, testimoniata anche dall'utilizzo di codici di comunicazione multipli (scrittura, disegno e grafica) per fermare su carta, con forza evocativa, le loro sensazioni, le loro riflessioni e le loro valutazioni. John, ad esempio, è ricorso alla dimensione grafica per arricchire di sensorialità e emotività la sua testimonianza che, così, diventa doppiamente pregnante: l'originale cromatismo (che dal rosa vira al rosso per passare attraverso il giallo, il verde sino a giungere all'azzurro cielo o, per indicare Cappuccetto rosso, l'uso del rosso) da lui scelto per raccontare il suo vissuto esperienziale carica la scrittura di una nuova e suggestiva potenza narrativa. Leggendolo, sembra di sentire la voce di John che, con acume infantile, racconta: "Questa esperienza mi è davvero piaciuta molto, ho compreso qual è l'importanza di guardare tanti libri diversi, e per dimostrarti che ho davvero capito l'importanza della ricchezza e della diversità delle figure, uso non solo le parole ma anche il segno: come ci possono essere tanti modi diversi di illustrare, così ci possono essere tanti modi diversi di raccontare. Siccome, di solito, per scrivere si usa una penna di un unico colore, io, per farti capire che ho capito, ho usato tante penne di tanti colori diversi".

Davvero, questo è il lascito più bello da cui partire per una riflessione sulla costruzione di una possibile pedagogia dell'immaginazione.

6.7 Future direzioni di ricerca

Come si è avuto modo di spiegare, i campi disciplinari che interagiscono con la narrativa di immagini nei libri per ragazzi sono davvero molteplici: dalla storia dell'illustrazione alla grafica, dall'arte classica all'arte contemporanea, dalla semiotica alla critica letteraria, ecc. I potenziali itinerari di investigazione sono altrettanto compositi. Il recentissimo contributo delle studiose Colomer, Kümmerling-Meibauer e Silva-Díaz³³⁰ offre una panoramica sulle prospettive di ricerca internazionali più accreditate: dalla teoria della ricezione alla cooperazione interpretativa dei testi, dalla narratività alla metacognizione, dal culturalismo alle allusioni estetico-artistiche. Numerose sperimentazioni si sono focalizzate intorno alle caratteristiche postmoderne dell'albo illustrato³³¹, affrontando in maniera sistematica lo studio della struttura morfologica e sintattica delle figure nei libri illustrati (cfr. capp. secondo e terzo). In anni recenti, il dibattito sulla fruizione dell'albo illustrato si è esteso anche all'efficacia dell'alfabetizzazione scolastica³³², all'interculturalità³³³ e si sta aprendo all'aspetto legato alla fruizione digitale degli albi illustrati³³⁴.

Da una riflessione conclusiva sul lavoro svolto, confrontato con le note integrative degli studiosi alle risposte formulate ai quesiti C.8 e C.9 (si veda l'allegato questionario), si possono individuare alcune piste di ricerca per futuri approfondimenti teorici e indagini sperimentali.

Innanzitutto, si anticipa che il lavoro sperimentale effettuato attraverso la tecnica Delphi sarà oggetto di un'ulteriore sviluppo. I materiali e le analisi qui ampiamente descritti saranno, a breve, condivise anche con il gruppo degli esperti per una loro opportuna rilettura e confronto con i risultati emersi.

Una seconda attività di ricerca che discende dal presente lavoro riguarda lo studio e la raccolta dati (cfr. par. 4.5.2.) per l'analisi di autori e di albi illustrati di particolare rilevanza pubblicati negli ultimi vent'anni (cfr. quesiti C.2., C.3., C.4., C.5., C.6., si veda all'allegato questionario). Questa attività di indagine si inserisce in un filone di studio, particolarmente

³³⁰ T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, C. Silva-Díaz, *New Directions in Picturebook research*, op. cit.

³³¹ L.R. Sipe, S. Pantaleo, *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*, op. cit.

³³² Si veda ad esempio M. Jalongo, D. Dragich, N. Conrad, A. Zhang, *Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy*, "Early Childhood Education Journal", vol. 29. 3, 2002, pp. 167-177.

³³³ Si veda ad esempio E. Arizpe, *Sharing visual experiences of a new culture: Immigrant children in Scotland respond to picturebooks and other visual texts*, in J. Evans (a cura di), *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picture Books*, London, Routledge, 2009, pp. 134-151.

³³⁴ A titolo esemplificativo si veda: A. Moody, L. Justice, S. Cabell, *Electronic versus Traditional Storybook: Relative Influence on Preschool Children's Engagement and Communication*, "Journal of Early Childhood Literacy", vol. 10. N. 3, 2010, pp. 294-313.

prolifico all'estero, ad esempio in Francia³³⁵, in Inghilterra³³⁶ e negli USA³³⁷, che mira a individuare e analizzare le tendenze internazionali in questo campo.

Con riferimento a ulteriori piste di ricerca, si è ritenuto utile evidenziare anche i seguenti ambiti che meriterebbero studi di approfondimento e ricerche sperimentali appositamente dedicati:

- *Elementi costitutivi e narratività di un picturebook*: si coglie l'esigenza di uno studio più approfondito su alcuni elementi costitutivi del picturebook, quali ad esempio le caratteristiche peritestuali. La lettura degli albi e dei libri illustrati inizia dalla copertina, che preannuncia al lettore l'atmosfera e il taglio dato alla narrazione; si renderebbe pertanto utile studiare la risposta dei bambini a elementi quali: la sovracoperta, la copertina e la quarta di copertina, i risguardi, i frontespizi e gli occhielli. Un altro ambito di studio riguarda la sequenza narrativa costruita attraverso le immagini. L'albo senza parole è un campo di studio, estremamente interessante e significativo, per indagare ad esempio il tema della narratività.
- *Destinatario dell'albo illustrato*: si potrebbe indagare l'offerta editoriale contemporanea di narrativa iconica destinata a un pubblico di adolescenti e *young adult*.
- *Narrativa seriale*: alcune proposte di narrativa seriale contemporanea (ad esempio *Geronimo Stilton*) fanno un uso considerevole dell'elemento grafico-visivo. Trattandosi di un vero e proprio fenomeno editoriale, esso andrebbe debitamente studiato e analizzato, sia da un punto di vista della scrittura che del segno grafico.
- *Ambito storico*: nel corso degli ultimi vent'anni, il panorama dell'editoria per ragazzi si è modificato significativamente. Si renderebbe utile uno studio comparativo sull'utilizzo del linguaggio verbale e iconico fra l'editoria contemporanea e alcuni significativi periodi storici della letteratura per ragazzi e una ricognizione degli autori totali (autori sia del testo che delle immagini) nella storia del picturebook.
- *Ambito cognitivo*: l'albo illustrato ha un ruolo preminente anche nell'acquisizione del linguaggio; accanto all'alfabetizzazione visiva, si potrebbe approfondire anche l'alfabetizzazione linguistica e letteraria (meccanismi di sostegno per l'apprendimento delle competenze linguistiche e narrative).
- *Ambito artistico*: le figure nei libri e negli albi illustrati intrattengono un rapporto molto stretto con la storia dell'arte. Un campo di studio promettente potrebbe essere

³³⁵ M. Derrien, *Radical Trends in French Picturebooks*, "The Lion and The Unicorn", n. 29, 2005, pp. 171-189.

³³⁶ J. Harding, P. Pinsent, *What Do You See? International Perspectives on Children's Book Illustration*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2008.

³³⁷ Cfr. par. 2.3.2.

caratterizzato dall'analisi della narrazione iconica nei libri per ragazzi in rapporto ai movimenti artistici e, in generale, alla storia dell'arte.

- *Ambito culturale*: la narrativa per immagini nei libri per ragazzi è toccata da alcuni temi di significativa pregnanza sociale e culturale: l'intercultura e la disabilità. Altri settori di stretto contatto sono ad esempio l'avvento della digitalizzazione dei libri di narrativa (*e-picturebook*), e il rapporto con gli altri media nei quali il bambino ha una fruizione cinetica, e non statica, delle immagini (cartoni animati, videogiochi). Un altro ambito di studio rilevante è legato all'analisi dei bisogni culturali in rapporto all'offerta editoriale più commerciale e ad alcune evidenti forme di impoverimento narrativo (testuale e iconico), che, in alcuni casi, conducono alla censura di alcune tematiche o forme narrative ritenute inadeguate o troppo invasive.

EPILOGO DI UN VIAGGIO

L'universo della narrazione iconica si presenta in multiformi e caleidoscopiche sfaccettature che dilatano gli orizzonti di studio e di ricerca della letteratura per l'infanzia. La ricerca sperimentale condotta testimonia la ricchezza e l'estensione disciplinare di questo campo di studi, relativamente giovane e ancora poco frequentato. In Italia, a differenza del fermento e della ricchezza dei contributi scientifici che connotano l'ambito internazionale, come si è avuto modo di rimarcare la ricerca sperimentale dedicata ai libri di figure nella scuola primaria langue, in un momento storico e culturale, in cui, invece, la lettura e la formazione dell'immaginario³³⁸ dei bambini avrebbero maggiormente bisogno di essere

³³⁸ Lo studioso Franco Cambi afferma, infatti, che “la prima formazione dell'immaginario non passa più attraverso il mondo familiare o le culture locali, se non per una scarsa parte, mentre è dominata dalla televisione, assorbita dai bambini europei per circa 5 ore al giorno, da quelli americani per circa 7 ore. E agendo sull'immaginario penetra con il suo nutrimento e con i suoi veleni in tutta la personalità infantile, adolescenziale e giovanile (soprattutto) determinando condizionamenti di vario genere. [...] Con l'avvento dei *mass media* e

sostenuti con adeguati itinerari educativi. La sperimentazione descritta approfonditamente in questo lavoro ha indagato, attraverso la lettura e l'analisi critica di libri e albi illustrati, le potenzialità educative che scaturiscono dal rapporto letteratura per l'infanzia ed estetica.

Sono emerse riflessioni di assoluto rilievo. Il narrare per immagini attrae non solo i bambini delle prime classi ma anche i ragazzi più grandi, quelli, per intenderci, che stanno transitando da una fase infantile ad una fase pre-adolescenziale. Il viaggio immaginifico attraverso il fiabesco illustrato ha coinvolto emotivamente e cognitivamente in egual misura bambini di sei, otto e dieci anni, destando in loro interesse e meraviglia. La ricerca, quindi, conferma che la lettura non ha perso la sua attrattiva sui ragazzi: le vive testimonianze raccolte sul campo costituiscono una prova lapalissiana.

È necessario, tuttavia, fare un lavoro capillare e costante con i giovani lettori. Gli itinerari di lettura devono essere progettati in maniera adeguata: i tempi di fruizione, i luoghi, i libri vanno scelti con grande cura. Si tratta di progettare un vero e proprio ambiente di apprendimento di matrice costruttivista in cui i bambini abbiano la possibilità di interagire accompagnati dall'adulto mediatore, attraverso il dialogo, in un clima disteso, di confronto aperto e franco, circondati da materiali (libri) ricchi sia da un punto di vista qualitativo (qualità della narrazione, della scrittura, delle figure, del progetto grafico) che da un punto di vista dell'offerta editoriale (tante diverse tipologie di narrazioni testuali e iconiche), secondo regole, rituali e relazioni che valorizzino l'attività di lettura e concorrano alla formazione di nuove competenze (*habitus* della lettura, *visual literacy*, pensiero critico, sollecitazione immaginifica) a sostegno di sviluppo armonico e equilibrato del bambino.

Il libro illustrato è uno strumento preziosissimo, lo si è anche dimostrato, perché, se adeguatamente proposto, consente di operare almeno su tre livelli del pensiero umano: linguistico, visivo-spaziale, metacognitivo. Esso, pertanto, è in grado di dilatare il campo del sapere e di offrire spazi esplorativi e di ricerca, particolarmente utili per quegli insegnanti ed educatori desiderosi di valorizzare l'esperienza di lettura del bambino. Le ricadute educative che ne discendono sono molteplici. Lo si è visto analizzando approfonditamente alcune aree di potenziale interesse per il mondo della scuola: dalla promozione alla lettura all'educazione all'immagine, dalla formazione del pensiero critico all'uso della "intelligenza metaforica.

Molto lavoro rimane da fare. I bambini hanno bisogno di essere accompagnati, in maniera progressiva, in questo percorso formativo: la capacità di indagare un testo complesso, sia esso letterario che iconico, non è né immediata, né tanto meno scontata. Anche se l'immagine può essere fruita in maniera diretta, immediata, istintiva, la lettura ermeneutica di una narrazione

dell'industria culturale, tutto l'universo educativo è stato radicalmente trasformato, poiché le agenzie tradizionali dell'educazione sono state spiazzate nella loro centralità sociale e all'interno dell'esperienza individuale di formazione, poiché è stato assegnato un ruolo sempre più centrale alla formazione dell'immaginario [...] che si è modellato secondo principi imposti dal mercato e dalla sua logica commerciale". F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003, pp. 368, 370.

iconica implica un processo di lettura, comprensione e interpretazione dei significati il cui valore non può essere semplicemente ricondotto alla dimensione evocativa o emozionale. La lettura di un libro con le figure mette in gioco tutta la soggettività del bambino, in quanto le immagini

non si limitano a rappresentare qualcosa di oggettivamente dato, ma chiedono al bambino di essere interpretate e riconosciute all'interno di una lettura di senso.³³⁹

In tal senso, contrariamente a quel che si potrebbe credere, lo zoccolo più duro è rappresentato dai bambini più grandi, nei quali i modelli culturali e visivo-estetici, assimilati attraverso una più forte e continuativa esposizione ai condizionamenti mediatici, si sono già radicati. Gli stereotipi visivi e i pregiudizi culturali da combattere sono numerosi: non solo rispetto all'importanza di "assaggiare" modelli iconografici diversi e divergenti ma, e soprattutto, in rapporto alle resistenze manifestate dagli insegnanti nei confronti di alcune opere di letteratura ritenute inadeguate, incomprensibili, difficilmente "recepibili" da parte dei bambini. È necessario un lavoro puntuale e appassionato attraverso il quale saper coinvolgere e contagiare i bambini.

La formazione degli insegnanti rappresenta uno snodo cruciale: essi si trovano impreparati, e non attrezzati, ad affrontare un mercato editoriale in continua crescita e inondato da centinaia di novità, molte delle quali di dubbia manifattura, che destabilizzano e creano forti dubbi e incertezze. Da questo punto di vista, il problema si complessifica ulteriormente: la natura ibrida dell'albo illustrato, a cavallo fra letteratura, arte ed estetica, getta l'insegnante letteralmente nel panico: titubante e timoroso, egli preferisce accantonare le letture di libri e albi illustrati, ritenute troppo complesse a causa dell'ambivalente (incomprensibile) messaggio iconico. È necessario, pertanto, investire in adeguati percorsi formativi che permettano all'insegnante di acquisire nuove competenze: letterarie, visive, artistiche e estetiche.

Le sfide che attendono gli studiosi di letteratura per l'infanzia sono, quindi, molteplici. Questo lungo viaggio fra i libri e gli albi illustrati si conclude qui, nella consapevolezza che dall'autentico e appassionato incontro di due entità dialoganti si origina sempre un nuovo amore,

[...] Sì, libro. Suor Teodora che narra questa storia e la guerriera Bradamante siamo la stessa donna. Un po' galoppo per i campi di guerra tra duelli e amori, un po' mi chiudo nei conventi, meditando e vergando le storie occorsemi, per cercare di

³³⁹ R. Farnè, *Iconologia didattica*, op. cit., p. 134.

capirle. Quando venni a chiudermi qui ero disperato d'amore per Agilulfo, ora ardo per il giovane e appassionato Rambaldo.

Per questo la mia penna a un certo punto s'è messa a correre. Incontro a lui, correva; sapeva che non avrebbe tardato ad arrivare. La pagina ha il suo bene solo quando la volti e c'è la vita dietro che spinge e scompiglia tutti i fogli del libro. La penna scorre spinta dallo stesso piacere che ti fa correre le strade. Il capitolo che attacchi e non sai ancora quale storia racconterà è come l'angolo che svolterai uscendo dal convento e non sai se ti metterà a faccia con un drago, uno stuolo barbaresco, un'isola incantata, un nuovo amore.³⁴⁰

BIBLIOGRAFIA

Saggi critici

Acer D., Ömerođlu E., *A Study on the Effect of Aesthetic Education on the Development of Aesthetic Judgment of Six-year-old Children*, "Early Childhood Education Journal", 2008, 35, 4, pp. 335-342.

Archinto R., *Perché un libro illustrato per bambini?*, in S. Blezza Picherle, *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, pp. 251-261

Aristotele, *Poetica*, 1448b 10-20, trad. it. in *Poetica*, a cura di Guido Paduano, Roma-Bari, Laterza, 1998.

Arizpe E., *Letting the story out: Visual encounters with Anthony Browne's The Tunnel*, Reading, vol. 35, 3, 2001, pp. 115-119

Arizpe E., *Sharing visual experiences of a new culture: Immigrant children in Scotland respond to picturebooks and other visual texts*, in J. Evans (a cura di), *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picture Books*, London, Routledge, 2009, pp. 134-151.

Arizpe E., Styles. M., *Children Reading Pictures: Interpreting visual texts*, London, Routledge, 2003.

³⁴⁰ I. Calvino, F. Maggioni, *Il cavaliere inesistente*, Milano, Mondadori, 2005, pp. 152-153.

- Arnheim R., *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli, 1962.
- Auden W. H., *La mano del tintore*, Milano, Adelphi, 1999.
- Avanzini A., *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Baddeley P., Eddershaw C., *Not So Simple Picture Books. Developing Responses to Literature with 4 – 12 Year Olds*, Staffordshire, Trentham Books, 1994.
- Bader B., *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*, New York, Macmillan, 1976.
- Balduzzi E. (voce a cura di), *Linguistica* in "L'Enciclopedia", vol. 12, Torino, UTET, 2003.
- Bang M., *Picture this. How pictures work*, San Francisco, Chronicle Books, 2010 (I ed. 2000).
- Barthes R., *Saggi critici*, Torino, Einaudi, 1972.
- Baule G., *La scoperta dell'illustrazione. Vent'anni dopo*, in P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, Firenze, VoLo Publisher, 2010, pp. 13-14.
- Beckett S., *Parodic Play with Paintings in Picture Books*, "Children's Literature", n. 29, 2001, pp. 175-195.
- Bellatalla L., Bettini D., *Leggere all'infinito. Tra pratica e teoria della lettura*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Belpoliti M., Ricuperati G. (a cura di), *Saul Steinberg. Riga 24*, Olgiate Molgora (Lecco), Marcos y Marcos, 2005.
- Berger J., *Modi di vedere*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004.
- Bernardi M., *Infanzia e fiaba*, Bologna, Bononia University Press, 2007.
- Bernardinis A.M., *Itinerari. Guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*, Milano, Fabbri Editori, 1976.
- Beseghi E., *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- Beseghi E., *Itinerari filosofici attraverso la narrativa per l'infanzia*, "Studium Educationis", 2000, 3, pp. 457-468.
- Beseghi E., *Rosellina Archinto: pioniera e archeologa*, in *alla lettera emme: Rosellina Archinto editrice*, Bologna, Giannino Stoppani edizioni, 2005.
- Beseghi E., *Vent'anni dopo*, in Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, Bologna, CLUEB, 2007.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, (1° edizione 1977), 2005.
- Bezzi C., *Cosa è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Bleza Picherle S., **Leggere nella scuola materna**, Brescia, Editrice La Scuola, 1996
- Bleza Picherle S., *Diventare lettori oggi. Problemi e prospettive educative*, Verona, Libreria Editrice Universitaria, 2007
- Bleza Picherle S., *Leggere e rileggere il libro illustrato*, in E. Catarsi, *Lettura e narrazione all'asilo nido*, Azzano San Paolo (Bergamo), edizioni junior, 2001, pp. 51-88
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2007 (1° edizione 1995).

- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, 2005, (I ed. 1988).
- Calvino I., *Fiabe Italiane*, Milano, Mondadori, 1993.
- Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 1993.
- Cambi F. (a cura di), *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*, Firenze, Le Monnier, 2002.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996.
- Cardano M., *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma, Carocci Editore, 2003.
- Cardarello R., *La lettura delle figure. Qualità dell'immagine e comprensione*, in N. Paparella (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della scuola*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002, pp. 89-116.
- Cardarello R., *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Azzano San Paolo (Bergamo), edizioni junior, 2004.
- Carrer C., *Lo spazio dell'illustrazione*, in "Sfogliolibro", n. 4, 1999, pp. 28-30.
- Carroll L., *Le avventure di Alice nel paese delle Meraviglie e Al di là dello specchio*, Torino, Einaudi, 2003.
- Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nelle scuola dell'infanzia*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2007, (I ed 1999).
- Cives G., *Educare al piacere di leggere*, in F. Cambi, G. Gives, *Il bambino e la lettura*, Pisa, ETS, 1996, pp. 19-43.
- Coles M., Hall C., *Breaking the Line: New Literacies, Postmodernism and the Teaching of Printed Texts*, "Reading: Literacy and Language", n. 35.3, 2001, pp. 111-114.
- Colomer T., Kümmerling-Meibauer B., Silva-Díaz C., *New directions in picturebook research*, New York, Routledge, 2010.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Dal Gobbo A., *Il picturebook è una galleria d'arte? Riflessione sul presunto compito di educare all'arte propria del libro di figure*, Liber, 2008, 80, pp. 50-53.
- Dallari M., *In una notte di luna vuota*, Gardolo (TN), Edizioni Erickson, 2008.
- Dallari M., *La fata intenzionale. Per una pedagogia della fiaba e della controfiaba*, Firenze, La Nuova Italia, 1980,
- Dallari M., *Testi dell'arte, pretesti della formazione*, in G. Staccioli (a cura di), *Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*, Roma, Carocci, 2000, p. 81-99.
- Day K.S., *The challenge of style in reading picture books*, "Children's Literature in Education", 1996, 27, 3, pp. 153-166.
- Debes J., *Some foundations for visual literacy*, "Audiovisual Instruction", 13, 1968, pp. 961-4.
- Denti R., *La fiaba di tradizione orale base di ogni narrazione*, in S. Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, pp. 241-242.
- Derrien M., *Radical Trends in French Picturebooks*, "The Lion and The Unicorn", n. 29, 2005, pp. 171-189.

- Deti E., *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- Deti E., Villari Virginia (a cura di), *Senza Parole. Dieci lezioni di storia dell'illustrazione*, Roma, Valore Scuola, 2002.
- Devoto G., Oli G., *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1995.
- Dewey J., *Educazione e arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Doonan J., *Drawing Out Ideas: A second Decade of the Work of Anthony Browne*, "The Lion and The Unicorn", 23, 1999, pp. 30-56
- Doonan J., *Drawing out ideas: a second decade of the work of Anthony Browne*, "The Lion and the Unicorn", 23, 1999, pp. 30-56.
- Doonan J., *Talking Pictures: A New Look at Hansel and Gretel*, "Signal", 42, 1983, pp. 123-31.
- Doonan J., *The Object Lesson: Picture Books of Anthony Browne*, "Word and Image", vol. 2, 2, 1986, pp. 159-72.
- Dorfles G., *Le oscillazioni del gusto. L'arte d'oggi tra tecnocrazia e consumismo*, Milano, Skira, 2004.
- Dougier H. (a cura di), *L'Univers des illustrateurs pour la jeunesse*, Paris, Éditions Autrement, 2009.
- Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979.
- Evans D., *Show & Tell. Exploring the fine art of children's book illustration*, San Francisco, Chronicle Books, 2008.
- Evans J., *A Master in His Time: Anthony Browne shares thoughts about his work*, in J. Evans, *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to picturebooks*, New York, Routledge, 2009
- Evans J., *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to picturebooks*, New York, Routledge, 2009.
- Evans J., *What's in the Picture? Responding to Illustrations in Picture Books*, London, Cassel, 1998.
- Faeti A., *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*, Milano, Bur ragazzi Rizzoli, 2010.
- Faeti A., *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972.
- Faeti A., *I diamanti in cantina*, Milano, Bompiani, 1995, p. VIII.
- Faeti A., *Note introduttive. A conti non fatti*, "Studium Educationis", 2000, 3, p. 417-418.
- Faeti A., *Sussurri acquarellati*, Grazia Gotti, Tiziana Roversi, Silvana Sola, Giampaola Tartarini (a cura di), *Gli acquarelli di Lisbeth Zwerger*, Bologna, Giannino Stoppani Edizioni, 1990, pp. IX-XLV.
- Farina L., Mastrangelo A., Quarenghi G., *ABCDEUROPA*, Mantova, Corraini Edizioni, 2009.
- Farnè R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002
- Fochesato W., *Libri illustrati: come sceglierli?*, Milano, Mondadori, 2000.
- Fromm E., *Il linguaggio dimenticato. Introduzione alla comprensione dei sogni, delle fiabe e dei miti*, Milano, Bompiani, 1962.
- Gardner H., *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 2009, (I ed. 1993), p. 188.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2009 (1° edizione 1987),
- Gauch P. L. et all., *Artist to Artist: 23 Major Illustrators Talk to Children About Their Art*, New York, Philomel Books, 2007.

Ghiso M.P., McGuire C.M., *The name assigned to the document by the author. This field may also contain subtitles, series names, and report numbers.* "I Talk Them through It": Teacher Mediation of Picturebooks with Sparse Verbal Text during Whole-Class Readalouds, "Reading Research and Instruction", 2007, 46, 4, pp. 341-361.

Giancane D., *Letteratura per l'Infanzia ed estetica: un rapporto possibile?*, "Studium Educationis", 2000, 3, pp. 481-486.

Glistrup E., *The Hans Christian Andersen Awards*, Copenhagen, IBBY International Board on Books for Young People, Gyldendal, 2002.

Gobo G., *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico*, Roma, Carocci, 2001.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Milano, RCS Libri, 1999.

Gombrich E.H., *Arte e Illusione. Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Milano, Leonardo Arte, 2002, (1° edizione: Torino, Giulio Einaudi, 1965).

Gombrich E.H., *L'uso delle immagini. Studi sulla funzione sociale dell'arte e sulla comunicazione visiva*, Milano, Leonardo Arte, 1999.

Gotti G., Sola S., Tartarini G.(a cura di), *Alla lettera emme: Rosellina Archinto editrice*, Bologna, Giannino Stoppani Edizioni, 2005.

Graham J., *Pictures on the Page*, Sheffield, Nate Publications, 1990.

Gregersen T., *Småbørnsbogen*, in Kristensen S. M., Ramløv P., "Børnel-og ungdomsbøger. Problemer og analyser", Copenhagen, Gyldendal, 1974, pp. 243-271.

Grilli G., *Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie*, E. Beseghi, *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003, pp. 95-130.

Grimm J. e W., *Fiabe*, Torino, Einaudi, 1951.

Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, Bologna, CLUEB, 2007, p. 173.

Harding J., Pinsent P., *What Do You See? International Perspectives on Children's Book Illustration*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2008.

Held J., *L'immaginario al potere. Infanzia e letteratura fantastica*, Roma, Armando Armando, 1978.

Innocenti R., *Intervento alla consegna dell'H.C. Andersen Award*, "Andersen", n. 254, 2008, p. 12.

Iser W., *L'atto della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1987.

Kiefer B. Z., *The Potential of Picturebooks: From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1995.

Kiefer B., *Visual criticism and children's literature*, in B. Hearne, R. Sutton, . *Evaluating Children's Books: a Critical Look. Aesthetic, Social and Political Aspects of Analyzing and Using Children's Books*, Champaign (USA), Allerton Park Institute Proceedings, n. 34, 1993, pp. 73-91.

Kiefer B.Z., *The Potential of Picture Books: From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*, Englewood Cliffs, NJ and Columbus, OH, Merrill, 1995.

- Kress G., Van Leeuwen T., *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, New York, Routledge, 2006.
- Lee Gauch P., Briggs D., *Artist to artist. 23 Major Illustrators talk to children about their art*, New York, Philomel Books, 2007.
- Levorato M.C., *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Lewis D., *Reading contemporary picturebooks*, New York, RoutledgeFalmer, 2001.
- Lombello Soffiato D., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Padova, Cleup, 2007.
- Lombello Soffiato D., *La biblioteca scolastica. Uno spazio educativo tra lettura e ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Lumbelli L., Salvadori M., *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Milano, Emme Edizioni, 1977.
- M. Jalongo, D. Dragich, N. Conrad, A. Zhang, *Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy*, "Early Childhood Education Journal", vol. 29. 3, 2002, pp. 167-177.
- Marcus L. S., *A Caldecott Celebration. Seven Artists and Their Paths to the Caldecott Medal*, New York, Waker & Company, 1998.
- Marriott S., *Picture Books in the Primary Classroom*, London, Paul Chapman Publishing, 1991.
- Marrone G., *Dietro le quinte dell'editoria per ragazzi*, "Studium Educationis", n. 3, 2000, pp. 469-480.
- McGuire C., Belfatti M., Ghiso m., *'It doesn't Say How?': Third Graders' Collaborative Sense-Making from Postmodern Picturebooks*, in Sipe L.R., Pantaleo S., *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*, New York, Routledge, 2008, pp. 193-206
- Mitchell W. J. T., *Picture Theory: Essay on Verbal and Visual Representation*, Chicago, University of Chicago Press, 1994.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999, (I ed. 1948).
- Moody A., Justice L., Cabell S., *Electronic versus Traditional Storybook: Relative Influence on Preschool Children's Engagement and Communication*, "Journal of Early Childhood Literacy", vol. 10. N. 3, 2010, pp. 294-313.
- Munari B., *Design e comunicazione visiva*, Roma, Edizioni Laterza, 1993.
- Munari B., *Fantasia*, Bari, Edizioni Laterza, 1977.
- Munari B., *Pensare confonde le idee*, Mantova, Corraini, 1993.
- Nikolajeva M., Scott C., *How picturebooks work*, New York, Routledge, 2006.
- Nikolajeva M., Scott C., *The Dynamics of Picturebook Communication*, "Children's Literature in Education", 31, 2000, pp. 225-239.
- Nodelman P., *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, Georgia, University of Georgia Press, 1988.
- Orecchia F., *Facciamogli vedere il mare, intervento tenutosi nell'ambito del ciclo di incontri di aggiornamento per insegnanti e educatori*, Editori in mostra. Temi, opere, scrittori e illustratori dell'editoria per ragazzi, Padova, Auditorium Centro Culturale Altinate, 1 aprile 2009.

- Pantaleo S., *Ed Vere's The Getaway: Starring a Postmodern Cheese Thief*, in Sipe L.R., Pantaleo S., *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*, New York, Routledge, 2008, pp. 238-255
- Pantaleo S., *Exploring children's responses to contemporary picturebooks*, Toronto, University of Toronto Press Incorporated, 2008.
- Pantaleo S., *Who's afraid of the Big Bad Book?*, in J. Evans, *Talking Beyond the Page. Reading and responding to picturebooks*, New York, Routledge, 2009, pp. 44-61.
- Pastega G., *Květa Pacovská: un'illustratrice tra favole e ricordi*, *L'illustratore*, 0, 1997, pp. 4-6.
- Pastoureau M. , Simonnet S., *Il piccolo libro dei colori*, Milano, Ponte alle Grazie, 2006.
- Bernardi Lorenzo, *Percorsi di ricerca sociale. Conoscere, decidere, valutare*, Roma, Carocci Editore, 2005.
- Pennac D., *Come un romanzo*, Torino, Feltrinelli, 1992.
- Pike M.M., Barnes M.A. , Barron R.W., *The role of illustrations in children's inferential comprehension*, "Journal of Experimental Child Psychology", 2010, 105, pp. 243-255.
- Pizorno B., *La storia delle mie storie*, Milano, Pratiche Editrice, 2002.
- Pontremoli G. , *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, L'ancora, 2004.
- R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Roma, Editori Laterza, 2004.
- Rauch A., *Il mondo come design e rappresentazione. Ritratti d'occasione per ventisette maestri dell'illustrazione e della grafica*, Lucca, La casa Usher, 2009.
- Rauch A., *Immagini "ferme" per la memoria*, in "Hamelin. Storie figure pedagogia", n. 20, 2008, p. 32-35.
- Richter D., *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Milano, Mondadori, 1995.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, San Dorligo della Valle (Trieste), Einaudi ragazzi, 1997 (I ed. 1973).
- Roxburgh S., *A picture equals how many words? Narrative theory and picture books for children*, "The Lion and the Unicorn", 7-8, 1983, pp. 20-33.
- Rudd D., *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text* (review, in "The Lion and the Unicorn", 27, 2003, pp. 147-152.
- Salisbury M., *Illustrating Children's Books*, London, Quarto Publishing, 2004.
- Salisbury M., *Play Pen. New Children's Book Illustration*, Londra, Laurence King Publishing, 2007.
- Santucci L., *La letteratura infantile*, Bologna, Massimiliano Boni Editore, 1994, (1° edizione 1958).
- Schopenhauer A., *Sul mestiere dello scrittore e sullo stile*, Milano, Adelphi, 1993.
- Schwarcz J., *Ways of Illustrator: Visual Communication in Children's Literature*, Chicago, American Library Association, 1982.
- Sciolla G. C., *Studiare l'arte. Metodo, analisi e interpretazione delle opere e degli artisti*, Torino, Utet Libreria, 2001.
- Serafini F., *Understanding visual images in picturebooks*, in J. Evans, *Talking Beyond the Page. Reading and responding to picturebooks*, New York, Routledge, 2009, pp. 10-25.
- Simone R., *Un mondo da leggere*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1990.
- Sipe L.R. , *First Graders Interpret David Wiesner's The Three Pigs: A Case Study*, in Sipe L.R., Pantaleo S., *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*, New York, Routledge, 2008, pp. 223-237;

- Sipe L.R. , *The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-alouds*, "Reading Research Quarterly", n. 35, 2000, pp. 252-275;
- Sipe L.R., Bauer J. , *Urban kindergartners's literary understanding of picture storybooks*, *The New Advocate*, 14, 2001, pp. 329-342.
- Sipe L.R., *How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships*, "Children's Literature in Education", n. 20, 1998, pp. 97-108.
- Sipe L.R., McGuire C.E., *Picturebooks Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation*, "Children's Literature in Education", n. 37, 2006, pp. 291-304.
- Sipe L.R., Pantaleo S., *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*, New York, Routledge, 2008.
- Sipe L.R., *Picturebooks as Aesthetic Objects*, "Literacy Teaching and Learning", vol. 6, 1, 2001, pp. 23-42.
- Soffiato Lombello D.(a cura di), *Fare ricerca nella biblioteca scolastica*, Padova, Cleup, 2007.
- Soriano M., *I racconti di Perrault. Letteratura e tradizione orale*, Palermo, Sellerio, 2000.
- Spitz E. H., *Inside Picture Books*, New Haven, Yale University Press, 1999.
- Staccioli G. (a cura di), *Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*, Roma, Carocci, 2000.
- Stoppa A., *Io scrivo, tu disegni, noi raccontiamo*, in S. Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, pp. 163-164.
- Styles M., Arizpe E., *A Gorilla with Grandpa's Eyes: how children interpret visual texts a case study of Anthony Browne's Zoo*, "Children's Literature in Education", vol. 32, 4, pp. 261-281
- Styles M., Bearne E., *Art, narrative and childhood*, Staffordshire, Trentham Books Limited, 2003.
- Van der Linden S., *L'album, entre texte, image et support*, "La Revue des Livres pour Enfants - L'analyse des livres d'images", n. 214, 2003, pp. 59-68.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Roma, Laterza & Figli, 1990.
- Walsh M., *Reading' pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts*, "Reading Literacy and Language", 2003, 37, 3, pp. 124-131.
- Walsh M., *Text-related variables in narrative picture books: Children's responses to visual and verbal texts*, "The Australian Journal of Language and Literacy", 2000, 23, 2, pp. 139-156.
- Wyile A. S., *The Drama of Potentiality in Metafictional Picturebooks: Engaging Pictorialization in Shortcut, Ooh-la-la, and Voices in the Park (with Occasional Assistance from A. Wolf's True Story)*, "Children's Literature Association Quarterly", Vol. 31, 2, 2006, pp. 176-196.
- Ziglio E., *La tecnica Delphi. Applicazione alle politiche sociali*, "Rassegna Italiana di valutazione", n. 2, 1996, [pp. 1-16] (www.valutazioneitaliana.it/riv/num2/delphi1.doc, ultima consultazione 19 gennaio 2010).
- Ziliotto D. , *La rivolta dei bambini di plastica. Libri e collane per insegnare ai bambini a difendersi dai genitori*, in S. Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2007.

Zoboli G., *La voce del libro. Sull' "ovvia" questione della forma e del contenuto*, "Hamelin. Storie figure pedagogia", n. 20, 2008, pp. 24-31.

Opere di letteratura

Agostinelli M.E., *Sembra questo sembra quello...*, Milano, Salani Editore, 2002.

Alemagna B., *Che cos'è un bambino?*, Milano, Topipittori, 2008.

Almodovar A. R., Taeger M., *La vera storia di Cappuccetto Rosso*, Firenze, Kalandraka, 2009

Banyai I., *Zoom*, Milano, Il Castoro, 2003.

Bernheimer K., Ceccoli N., *La bambina nel Castello dentro il museo*, Milano, Edizioni Arka, 2009.

Browne A., *Hansel and Gretel*, London, Walker books, 2003

Browne A., *Zoo*, London, Red Fox, 1994.

Calvino I, Maggioni F., *Il cavaliere inesistente*, Milano, Mondadori, 2005.

Carle E., *Il piccolo bruco Maisazio*, Milano, Mondadori, 1989.

Carle E., *Il piccolo bruco Maisazio*, Trezzano sul Naviglio (MI), Leminscaat, 2008.

Carrer C., *Barba-blu*, Roma, Donzelli, 2007.

Carrer C., *La bambina e il lupo*, Milano, Topipittori, 2005

Carroll L., Carrer C., *Alice raconté aux petits enfants*, Ginevra, La Joie de Lire, 2006.

Child L., *Attenti ai lupi delle fiabe*, Roma, Edizioni Lapis, 2007.

Child L., *Chi ha paura del Libro Cattivo?*, Roma, Edizioni Lapis, 2009.

Cinquetti N., Cimatoribus A., *Barbablù*, Milano, Arka, 2009.

Cinquetti N., Morri S., *Cappuccetto Rosso*, Milano, Arka, 2006

Cousseau A., Crowther K., *Dentro me*, Milano, Topipittori, 2007.

Dallari M., *Arte per le rime*, Bologna, Artebambini, 2008.

De Cock N., *Aan de overkant*, Haarlem, Gottmer, 2006.

Dickens C., Negrin F., *Capitan Omicidio*, Roma, Orecchio Acerbo, 2006.

Erlbruch W., *I terribili cinque*, Roma, Edizioni e/o, 2006.

Falconer I., *Olivia*, Bologna, Giannino Stoppani Edizioni, 2002.

Greder A., *L'isola*, Roma, Orecchio Acerbo, 2007.

Greder A., *La Città*, Roma, Orecchio Acerbo, 2009.

Grimm J. e W., Auladell P., *La casetta di cioccolato*, Firenze, Kalandraka, 2008.

Grimm J. e W., Janssen S., *Hänsel et Gretel*, Paris, Éditions Être, 2007

Grimm J. e W., Mattotti L., *Hänsel e Gretel*, Roma, Orecchio Acerbo, 2009

Grimm J. e W., Orecchia G., *Hansel e Gretel*, Milano, Fabbri, 2005.

Grimm J. e W., Pacoská K., *Cappuccetto Rosso*, Milano, Nord-Sud Edizioni, 2008.

Grimm J. e W., Pacovska K., *Cappuccetto Rosso*, Milano, Nord-Sud, 2008.

Grimm J. e W., Valentinis P., *Cappuccetto Rosso*, Milano, Fabbri, 2005.

Grimm J. e W., Zwerger L., *Cappuccetto Rosso*, Milano, Nord-Sud, 2003.

Guarnaccia S., *I tre porcellini*, Mantova, Corraini Edizioni, 2009.

Guenoun J., *Tutto cambia di continuo*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2008.

Hoban T., *Shapes and Things*, New York, Simon & Schuster, 1970.

Holzwarth W., Erlbruch W., *Chi me l'ha fatta in testa?*, Milano, Salani Editore, 1998.

Hong C.J., *Io e Mao*, Milano, Babalibri, 2008.

Hornain P., Faval F., *Io Credo*, Venezia, Editions du Dromadaire, 2007.

Hornain P., Faval F., *La ragazza nel cuore di un ragazzo e altri racconti*, Venezia, Editions du Dromadaire, 2006.

Innocenti R., *L'ultima spiaggia*, Cornaredo (MI), La Margherita Edizioni, 2005.

Innocenti R., *Pinocchio*, Trezzano sul Naviglio (MI), La Margherita Edizioni, 2006.

Junakovic S., *Ritratti famosi di comuni animali*, Modena, Logos, 2007.

Junakovic S., *Trovami se ci riesci...*, Padova, Bohem Press, 2005.

Lee S., *Alice in Wonderland*, Mantova, Corraini, 2002.

Lee S., *Mirror*, Mantova, Corraini, 2003.

Lee S., *L'onda*, Mantova, Corraini, 2008.

Lee S., *Ombra*, Mantova, Corraini, 2010.

Lesser R., Zelinsky P., *Hansel and Gretel*, New York, Puffin books, 1999

Lionni L., *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Babalibri, 1999.

Luján J., Sadat M., *Sera d'Inverno*, Padova, Bohem Press Italia, 2006.

Mari I, Mari E., *La mela e la farfalla*, Milano, Babalibri, 2004.

Masini B., *Bambini nel bosco*, Roma, Fannucci Editore, 2010

Munari B., *I Prelibri*, Mantova, Corraini Edizioni, 2008.

Munari B., *Nella notte buia*, Mantova, Corraini Edizioni, 2007.

Newell P., *I pisolini di Molly*, Roma, Orecchio Acerbo, 2009.

Newell P., *Il Libro Sbilenco*, Roma, Orecchio Acerbo, 2007.

Pagni & G., *Doubleface*, Mantova, Corraini Edizioni, 2009.

Perrault C., Claverie J., *Barbablù*, San Dorligo della Valle (Trieste), Emme Edizioni, 1995.

Perrault C., Innocenti R., *Cenerentola*, La Margherita, Trezzano sul Naviglio (MI), 2007.

Perrault C., Ligi R., *Barbablù*, Milano, Fabbri, 2005.

Piumini R., Altan, *Barbablù*, San Dorligo della Valle (Trieste), Edizioni EL, 2008.

Piumini R., Cantone A.C., *Hansel e Gretel*, San Dorligo della Valle (TS), Edizioni EL, 2005

Piumini R., Sanna A., *Cappuccetto Rosso*, San Dorligo della Valle (TS), Edizioni EL, 2005

Pommaux Y., *L'investigatore John Gattoni*, Milano, Babalibri, 2002.

Rodari G., Costa N., *L'omino della pioggia*, San Dorligo della Valle (TS), Edizioni EL, 2005.

Sadat M., *Oltre l'albero*, Bazzano (BO), Artebambini, 2004.

Sanna A., *Petite lumière*, Nîmes, Grandir, 2009.

Sanna A., *Una casa, la mia casa*, Mantova, Corraini Edizioni, 2009.

Sara, *Du Temps*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2004.

Schubert D., *Monkie*, Rotterdam, Lemniscaat, 1986.

Sendak M., *Nel Paese dei Mostri Selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999.

Sis P., *Il Muro*, Milano, RCS Libri, 2008.

Smith L., *È un libro*, Milano, Rizzoli, 2010.

Tan S., *L'Approdo*, Roma, Elliot Edizioni, 2008.

Tan S., *Piccole storie di periferia*, Milano, Rizzoli, 2008.

Tappari M., *Coffee Break*, Milano, Despina, 2006.

Tessaro G., *Uomini sottosopra*, Bologna, Artebambini, 2006.

Vander Zee R., Innocenti R., *La storia di Erika*, Milano, La Margherita, 2005.

Wachter P., *Papà passo passo*, Roma, Aliberti, 2009.

Wiesner D., *Flotsam*, New York, Clarion Books, 2006.

Wiesner D., *Hurricane*, New York, Clarion Books, 1990.

Wiesner D., *Tuesday*, New York, Clarion Books, 1991.

Sitografia

http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/integration/JOIE/statique/pages/06_revues_en_ligne/061_rlpe/246-art.htm

http://www.orecchioacerbo.com/editore/index.php?option=com_oa&vista=catalogo&id=46www

http://www.kalandraka.it/PDF/LaverastoriadiCappuccettoRosso_it.pdf

ALLEGATO N. 1

Questionario/Questionnaire

Note per la compilazione

Le viene chiesto di esprimere il Suo parere su alcune dimensioni dell'albo illustrato: il parere viene dato, indicando l'accordo, il parziale accordo o il dissenso rispetto a talune affermazioni contenute nel questionario. La scelta viene effettuata, cliccando sulla risposta per voi più appropriate da un'apposita lista di risposte. In caso di **parziale consenso e/o di dissenso**, Le viene richiesto di integrare l'affermazione con modifiche, integrazioni o cancellazioni di parole, frasi o porzioni di testo. **La preghiamo di inserire le modifiche in maiuscolo**. In alcuni casi, Le viene chiesto di esprimere il Suo parere, formulando una risposta scritta in piena autonomia.

Il questionario è diviso in **tre parti**:

- **A) Definizione, caratteristiche e livelli narrativi del picturebook**, composto da 6 affermazioni
- **B) La dimensione visiva del picturebook**, composto da 10 affermazioni
- **C) Tendenze estetiche e prospettive educative**, composto da 9 quesiti

Il questionario va compilato off line. Quando ultimato, il questionario va restituito via e-mail.

Si richiede la restituzione del questionario debitamente compilato **entro il 15 febbraio 2010**.

Per ogni informazione e/o chiarimento, potete contattare dott.ssa Marnie Campagnaro, Scuola di dottorato in Scienze Pedagogiche, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Padova (Padova – Italy) marnie.campagnaro@unipd.it
- cell-phone +39 349 5112303.

Grazie per la preziosa collaborazione e buon lavoro!

Guidance on how to fill out the questionnaire

You are kindly requested to give your opinion on some dimensions of the picturebook: your opinion is given by expressing your agreement, your partial agreement or disagreement regarding some statements contained in the questionnaire. You can choose your suitable answer by clicking on a appropriate list of answers. **If you partially agree o if you do not agree**, you are kindly asked to add, to change, or to cancel words, phrases (sentences) or parts of the text. Please **enter your changes in capital letters**. In some cases, you are kindly requested to express your opinion by writing down an individual answer.

The questionnaire is divided into **three parts**:

- **A) Definition, specifications and narrative levels of the picturebook**, consisting of of 6 statements
- **B) The visual dimension of the picturebook**, consisting of 10 statements
- **C) Aesthetic trends and educational perspectives**, consisting of 9 questions

This questionnaire is off line. When finish you can send it back by e-mail.

You are kindly requested to send the questionnaire back (to us) duly filled out **by the end of January/middle of February 2010**.

For further information and/or clarification, please contact (you can get in touch with) Marnie Campagnaro, Ph.D student in Pedagogical, Educational and Training Sciences, Department of Educational Sciences.

University of Padua (Padua – Italy), marnie.campagnaro@unipd.it - cell-phone +39 349 5112303

Thank you for your help. Good work!

(*) Risposte obbligatorie/Compulsory answer

Dati descrittivi dell'Esperto/Expert's profile

1.) Nazionalità/Nationality:*

2.) Incarichi professionali e/o ruoli/Jobs and/or professional roles:*

3.) Luogo di esercizio della propria professionalità/Place of your job:*

Privacy

Partecipando alla presente ricerca, autorizzo il trattamento dei dati riportati nel presente questionario in conformità alle disposizioni contenute nel D.Lgs. 196/2003. La partecipazione alle attività della presente ricerca comporta l'autorizzazione alla conservazione dei dati dichiarati, restando inteso che l'uso degli stessi va strettamente collegato all'attività di ricerca in oggetto, ai suoi sviluppi futuri, a pubblicazioni accademiche e divulgative o per attività di dibattito scientifico del gruppo di ricerca di Letteratura per l'infanzia del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova, escludendone l'utilizzo per ogni finalità diversa da quelle previste.

Taking part in the present research, I hereby authorize the use of the data included in the present questionnaire in compliance with Legislative Decree 196/03. The participation in the activities of the present research entails the authorization and preservation of the declared data, whose use, needless to say, is closely related to the research activity under discussion, its future developments, academic and popular publications or to activities of scientific debate of the group of research "Children Literature" of the Department of Educational Sciences of the University of Padua, excluding their use for finalities which are different from those expected.

--	--

1^a parte/1st part - Section A

A) Definizione, caratteristiche e livelli narrativi del picturebook

Come primo elemento di discussione proponiamo di circoscrivere il campo di indagine e di dare una definizione chiara e precisa del termine picturebook, individuando alcune caratteristiche che ne determinano il livello di complessità narrativa. Le affermazioni qui di seguito riportate sono tratte da un lavoro di raccolta e analisi di studi e ricerche a carattere internazionale realizzato per la presente ricerca.

A) Definition, specifications and narrative levels of the picturebook

As a first element of discussion, we invite you to give us a clear and precise definition of the word "picturebook", identifying some specifications that show the level of its narrative complexity. The statements here enclosed come from a careful work of collection and analysis of international studies and researches, which was accomplished for the present investigation.

Affermazione n. A.1/Statement n. A.1

Il picturebook è un prodotto editoriale che utilizza due distinti codici comunicativi, per raccontare una storia: il codice iconico (l'illustrazione) e il codice verbale (il testo).

The picturebook is a publishing product that uses two different communication codes to tell a story: the visual code (picture) and the verbal code (text).

4.) Condivide l'affermazione n. A.1? **Do you agree with statement n. A.1?***

- Nessuna selezione
- Yes
- Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes)
- No (inserisco modifiche/I introduce changes)

Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.

If you partially agree or don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.

5.) aggiunte/modifiche/esclusioni - **integration/change/cancellation**

Affermazione n. A.2/Statement n. A.2

	<p>Nelle opere più riuscite, il picturebook è un sistema dinamico che combina, in modo congruente e immaginifico, quattro elementi: l'immagine, la parola, la grafica e il lettore.</p> <p>In the best works, the picturebook is a dynamic system which combines, in a congruent and imaginative way, four elements: image, word, graphics and reader.</p>	
6.)	<p>Condividi l'affermazione n. A.2? Do you agree with statement n. A.2?*</p>	<p><input type="radio"/> Nessuna selezione</p> <p><input type="radio"/> Yes</p> <p><input type="radio"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes)</p> <p><input type="radio"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)</p>
	<p>Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.</p> <p>If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>	
7.)	<p>aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

<p>Affermazione n. A.3/Statement n. A.3</p>	
<p>Il picturebook è la prima galleria d'arte che il bambino incontra. The picturebook is the first art gallery that a child comes across.</p>	
8.)	<p>Condivide l'affermazione n. A.3? Do you agree with statement n. A.3?*</p> <p> <input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="radio"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes) </p>
<p>Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.</p> <p>If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>	
9.)	<p>aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Affermazione n. A.4/Statement n. A.4

Analizzando l'evoluzione degli albi illustrati, si possono individuare alcune tipologie di picturebooks (narrative picturebooks) dallo studio di alcune caratteristiche strutturali e narrative. *Prima di procedere ad esprimere il vostro grado di condivisione, vi chiediamo di leggere interamente le due affermazioni qui di seguito riportate:*

Studying the picturebook progress, it is possible to identify two typologies of picturebooks (narrative picturebooks) according to some structural and narrative features. *Before expressing your agreement or disagreement, you are kindly requested to read entirely the two following statements:*

Affermazione n. A.4.a

1° tipologia - Picturebooks "speculari"

Si riferiscono a picturebook in cui vige il primato del testo sull'illustrazione e in cui le immagini hanno una funzione di rispecchiamento del testo o di "decoro":

- c'è una totale coincidenza fra testo e immagine (le immagini raccontano la stessa storia delle parole, fungono da supporto/decorazione al testo); le immagini sono strettamente ancorate alla "realtà testuale" descritta;
- l'interpretazione della storia è univoca ed esplicita;
- il finale è chiuso e non lascia spazio ad eventuali e/o ulteriori sviluppi della storia.

Affermazione n. A.4.b

2° tipologia – Picturebooks "complementari" e "di contrappunto"

Si riferiscono a **due categorie** di picturebooks in cui testo e immagini si completano (riempiono i reciproci spazi bianchi) o sono vicendevolmente dipendenti nel fare acquisire alla trama il significato completo.

Picturebook moderni

I cambiamenti culturali e sociali avvenuti nella società, la progressiva rivoluzione dei mezzi tecnologici e di comunicazione di massa e la carica dirompente dei movimenti e delle avanguardie artistiche del Novecento hanno prodotto una sensibile rivisitazione dei contenuti, degli stili e delle tecniche di rappresentazione nel mondo della narrazione visiva:

- le immagini non hanno più solamente una funzione di decoro o supporto al testo, ma raccontano una storia parallela: spesso colmano i silenzi, le lacune, le reticenze della parte letteraria;
- le immagini proposte non sono più uno ritratto "fedele" della realtà testuale rappresentata: entrano con prepotenza i nuovi codici iconografici legati all'astrattismo, al simbolismo, al surrealismo; l'albo illustrato diventa un luogo di sperimentazione grafico-visiva; il progetto tipografico assume un suo intrinseco valore narrativo;
- l'interpretazione della storia non è più univoca e rimanda ad altri riferimenti spazio-temporali, artistici, culturali ed esperienziali; gli albi illustrati, con le ingegnose metafore visive in essi utilizzate, producono nel bambino un forte impatto emotivo.

Picturebook postmoderni

A partire dagli anni '90, i picturebook sono oggetto di una rinnovata trasformazione sia testuale che grafico-pittorica. Questa rivoluzione "narrativa" è intimamente collegata ai cambiamenti e agli sviluppi maturati in seno alla nostra società post-moderna, cambiamenti che hanno diffusamente investito ampi settori della produzione culturale (filosofia, letteratura, arte, architettura, cinema, musica, ecc.):

- vi si ritrova una progressiva rarefazione dei confini fra storia illustrata e vita realmente vissuta: il bambino è invitato a "cadere" nella storia;
- l'intertestualità, la parodia e la dimensione "giocosa" del testo diventano uno spazio semiotico di sperimentazione; vi si ritrova una ironica e sapiente fusione di tecniche e testi grafico-visivo-letterari (es. uso estensivo del collage, elaborazione digitale, contaminazioni culturali fra diversi media: narrativa, cinema, arte, scultura, ecc.);
- la molteplicità dei significati: ci sono numerosi percorsi di lettura e interpretazione dell'albo; il testo presenta un alto livello di ambiguità; i finali sono spesso lasciati aperti o senza risoluzione; le qualità di auto-referenzialità e i meccanismi di metafiction ne rappresentano le principali caratteristiche.

Statement n. A.4.a

1st typology – "Mirror" picturebooks

It refers to picturebooks, where the text holds supremacy over pictures, which play a text mirroring (redundant narratives) or "decorative" role:

- there is total correspondence between text and pictures (pictures tell the same story of the text, they support the narrative with a mainly decorative function); illustrations are strictly bound to the description of the textual reality;
- the interpretation of the story is univocal and explicit;
- it has a resolution and closed end; there is no possibility for other story developments.

Statement n. A.4.b

2nd typology – "Complementary" and "Counterpointing" picturebooks

It refers to **two categories** of picturebooks, where text and pictures fill each other's gaps or are mutually dependent to gain the complete understanding of the story.

Modern picturebooks

Cultural and social changes, the progressive revolution of new technologies and mass media communication, and the disruptive power of Twentieth-Century art movements and vanguards have caused a sensitive review of contents, styles and techniques in the world of visual narrative:

- pictures no longer simply play a decorative or supporting role but tell another parallel story: they fill the silences and the gaps of the literary text;
- pictures no longer simply reflect the description of the textual reality: the new iconographic codes of abstractionism, surrealism and symbolism enter the universe of picturebooks and they transform it in a place of graphic and visual experimentation; the printing project can influence the narrative value;

- the interpretation of the story is no longer univocal and refers to many different space-time, art, cultural, memory remarks; by employing very witty visual metaphors, picturebooks have a high emotional and sympathetic impact on the child.

Postmodern picturebooks

Since the 1990s, picturebooks have undertaken a textual and visual transformation. This “narrative” revolution is deeply connected to the changes and developments of our post-modern society. Such changes have widely involved many cultural contexts (philosophy, literature, art, architecture, cinema, music, etc.):

- in it there is a continuous blur of the boundaries between the pictorial story and the real one: the child is invited to “fall” into the story;
- intertextuality, parody and playfulness become a semiotic space for literary testing; there is an ironical and skilful melting of techniques and graphic-visual-literary texts (i.e. an extensive use of collage, digital painting, cultural contaminations among different media: narrative, cinema, art, sculpture, etc.);
- the multiplicity of meanings: there are many different pathways to read and interpret a picturebook; the text presents a high degree of ambiguity and endings are often left open-ended or without a solution; the main features are self-referentiality and metafictional mechanisms (processes).

10.)	Condividi l'affermazione n. A.4.a (di seguito riportata)? Do you agree with statement n. A.4.a (here below quoted)? *	<input checked="" type="checkbox"/> Nessuna selezione <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="checkbox"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)
	<p><u>Affermazione n. A.4.a</u> 1° tipologia - Picturebooks “speculari” Si riferiscono a picturebook in cui vige il primato del testo sull'illustrazione e in cui le immagini hanno una funzione di rispecchiamento del testo o di "decoro":</p> <ul style="list-style-type: none"> • c'è una totale coincidenza fra testo e immagine (le immagini raccontano la stessa storia delle parole, fungono da supporto/decorazione al testo); le immagini sono strettamente ancorate alla “realtà testuale” descritta; • l'interpretazione della storia è univoca ed esplicita; • il finale è chiuso e non lascia spazio ad eventuali e/o ulteriori sviluppi della storia. <p><u>Statement n. A.4.a</u> 1st typology – “Mirror” picturebooks It refers to picturebooks, where the text holds supremacy over pictures, which play a text mirroring (redundant narratives) or "decorative" role:</p> <ul style="list-style-type: none"> • there is total correspondence between text and pictures (pictures tell the same story of the text, they support the narrative with a mainly decorative function); illustrations are strictly bound to the description of the textual reality; • the interpretation of the story is univocal and explicit; • it has a resolution and closed end; there is no possibility for other story developments. 	
	<p>Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.</p> <p>If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>	

11.)	aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
------	--

12.)	Condivide l'affermazione n. A.4.b (di seguito riportata)? Do you agree with statement n. A.4.b (here below quoted)?*	<input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> Parzialmente/partially (inserisco)
------	--	--

modifiche/I introduce changes)



No (inserisco modifiche/I introduce changes)

Affermazione n. A.4.b

2° tipologia – Picturebooks “complementari” e “di contrappunto”

Si riferiscono a **due categorie** di picturebooks in cui testo e immagini si completano (riempiono i reciproci spazi bianchi) o sono vicendevolmente dipendenti nel fare acquisire alla trama il significato completo.

Picturebook moderni

I cambiamenti culturali e sociali avvenuti nella società, la progressiva rivoluzione dei mezzi tecnologici e di comunicazione di massa e la carica dirompente dei movimenti e delle avanguardie artistiche del Novecento hanno prodotto una sensibile rivisitazione dei contenuti, degli stili e delle tecniche di rappresentazione nel mondo della narrazione visiva:

- le immagini non hanno più solamente una funzione di decoro o supporto al testo, ma raccontano una storia parallela: spesso colmano i silenzi, le lacune, le reticenze della parte letteraria;
- le immagini proposte non sono più uno ritratto “fedele” della realtà testuale rappresentata: entrano con prepotenza i nuovi codici iconografici legati all’astrattismo, al simbolismo, al surrealismo; l’albo illustrato diventa un luogo di sperimentazione grafico-visiva; il progetto tipografico assume un suo intrinseco valore narrativo;
- l’interpretazione della storia non è più univoca e rimanda ad altri riferimenti spazio-temporali, artistici, culturali ed esperienziali; gli albi illustrati, con le ingegnose metafore visive in essi utilizzate, producono nel bambino un forte impatto emotivo.

Picturebook postmoderni

A partire dagli anni ’90, i picturebook sono oggetto di una rinnovata trasformazione sia testuale che grafico-pittorica. Questa rivoluzione “narrativa” è intimamente collegata ai cambiamenti e agli sviluppi maturati in seno alla nostra società post-moderna, cambiamenti che hanno diffusamente investito ampi settori della produzione culturale (filosofia, letteratura, arte, architettura, cinema, musica, ecc.):

- vi si ritrova una progressiva rarefazione dei confini fra storia illustrata e vita realmente vissuta: il bambino è invitato a “cadere” nella storia;
- l’intertestualità, la parodia e la dimensione “giocosa” del testo diventano uno spazio semiotico di sperimentazione; vi si ritrova una ironica e sapiente fusione di tecniche e testi grafico-visivo-letterari (es. uso estensivo del collage, elaborazione digitale, contaminazioni culturali fra diversi media: narrativa, cinema, arte, scultura, ecc.);
- la molteplicità dei significati: ci sono numerosi percorsi di lettura e interpretazione dell’albo; il testo presenta un alto livello di ambiguità; i finali sono spesso lasciati aperti o senza risoluzione; le qualità di auto-referenzialità e i meccanismi di metafiction ne rappresentano le principali caratteristiche.

Statement n. A.4.b

2nd typology – “Complementary” and “Counterpointing” picturebooks

It refers to **two categories** of picturebooks, where text and pictures fill each other's gaps or are mutually dependent to gain the complete understanding of the story.

Modern picturebooks

Cultural and social changes, the progressive revolution of new technologies and mass media communication, and the disruptive power of Twentieth-Century art movements and vanguards have caused a sensitive review of contents, styles and techniques in the world of visual narrative:

- pictures no longer simply play a decorative or supporting role but tell another parallel story: they fill the silences and the gaps of the literary text;
- pictures no longer simply reflect the description of the textual reality: the new iconographic codes of abstractionism, surrealism and symbolism enter the universe of picturebooks and they transform it in a place of graphic and visual experimentation; the printing project can influence the narrative value;
- the interpretation of the story is no longer univocal and refers to many different space-time, art, cultural, memory remarks; by employing very witty visual metaphors, picturebooks have a high emotional and sympathetic impact on the child.

Postmodern picturebooks

Since the 1990s, picturebooks have undertaken a textual and visual transformation. This "narrative" revolution is deeply connected to the changes and developments of our post-modern society. Such changes have widely involved many cultural contexts (philosophy, literature, art, architecture, cinema, music, etc.):

- in it there is a continuous blur of the boundaries between the pictorial story and the real one: the child is invited to "fall" into the story;
- intertextuality, parody and playfulness become a semiotic space for literary testing; there is an ironical and skilful melting of techniques and graphic-visual-literary texts (i.e. an extensive use of collage, digital painting, cultural contaminations among different media: narrative, cinema, art, sculpture, etc.);
- the multiplicity of meanings: there are many different pathways to read and interpret a picturebook; the text presents a high degree of ambiguity and endings are often left open-ended or without a solution; the main features are self-referentiality and metafictional mechanisms (processes).

Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.

	<p>If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>
13.)	<p>aggiunte/modifiche/esclusioni - <i>integration/change/cancellation</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<p>Affermazione n. A.5/Statement n. A.5</p>	
<p>Il picturebook attiva processi cognitivo-emozionali legati allo sviluppo dell'immaginazione, della sensibilità artistica e del pensiero critico. The picturebook activates cognitive-emotional processes related to the development of imagination, artistic sensitivity and critical thinking.</p>	
14.)	<p>Condividi l'affermazione n. A.5? Do you agree with statement n. A.5?*</p> <p> <input checked="" type="checkbox"/> Nessuna selezione <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="checkbox"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes) </p>
<p>Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.</p> <p>If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>	
15.)	<p>aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Affermazione n. A.6/Statement n. A.6</p>	
<p>Nell' utilizzo del picturebook, gli elementi che attivano processi cognitivo-emozionali legati allo sviluppo dell'immaginazione, della sensibilità artistica e</p>	

del pensiero critico nel bambino sono:

1. l'originalità visivo-narrativa della storia
2. l'uso di linguaggi visivi divergenti
3. una variegata presentazione di picturebook

The elements that, by using picturebooks, activate in the child cognitive-emotional processes focused on the development of imagination, artistic sensitivity and critical thinking are the following:

1. the visual-narrative originality of the story
2. the use of diverging visual languages
3. a variegated presentation of picturebooks

16.) Condividi l'affermazione n. A.6? [Do you agree with statement n. A.6?](#)*

- Nessuna selezione
- Yes
- Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes)
- No (inserisco modifiche/I introduce changes)

Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.

[If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply \(integration/change/cancellation\). Please introduce changes in capital letters.](#)

17.) [aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation](#)

--	--

2^a parte/2nd part - Section B

B) La dimensione visiva del picturebook

Come secondo elemento di discussione, proponiamo di individuare gli elementi e le relazioni che caratterizzano la dimensione visiva del picturebook, focalizzando l'attenzione sulle implicazioni pedagogiche (teoria) ed educative (prassi): il picturebook come strumento di costruzione di abilità e competenze di visual literacy.

Le affermazioni qui di seguito riportate sono tratte da un lavoro di analisi di studi e ricerche a carattere internazionale realizzato per la presente ricerca.

B) The visual dimension of the picturebook

As a second element of discussion, we aim at investigating the visual dimension of the picturebook (elements and relations), focusing our attention on the pedagogical (theory) and educational (praxis) implications: the picturebook seen as an interactive tool that builds and develops visual literacy.

The statements here enclosed come from a careful analysis of international publications, studies and researches, conducted for the present investigation.

Affermazione n. B.1/Statement n. B.1

La dimensione visiva è fondamentale nell'esperienza di vita di ogni bambino, in particolare nella società contemporanea in cui i bambini sono sottoposti ad un incessante "bombardamento" di stimoli visivi. Sebbene, al giorno d'oggi, l'immagine vanta nelle giovani generazioni una maggiore forza comunicativa rispetto alla parola scritta, sono pochi gli insegnanti e gli educatori che investono risorse e spazi curriculari all'interno del percorso educativo dei propri allievi per lo sviluppo di abilità e competenze visive in grado di rendere i bambini osservatori attenti e fruitori critici.

The visual dimension is fundamental in every child's daily life experience, especially in the contemporary society, where children are subjected to a ceaseless bombardment of visual stimuli. Even though, nowadays, images have a communication power that is bigger than that of written words among the young generations, there are only a few teachers and educators who spend time and resources during their curricula programs in order to develop visual skills and literacy in their pupils, helping them become careful observers and critical users.

18.)	Condivide l'affermazione n. B.1? Do you agree with statement n. B.1? *	<input checked="" type="checkbox"/> Nessuna selezione <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="checkbox"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)
------	--	---

Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.
[If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply \(integration/change/cancellation\). Please introduce changes in capital letters.](#)

19.)	aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
------	--

Affermazione n. B.2/Statement n. B.2

Pensare in termini di immagini è un'operazione tecnicamente diversa dal pensare per parole.

Thinking in terms of images is an operation that is technically different from thinking in words.

20.) Condivide l'affermazione n. B.2? [Do you agree with statement n. B.2?](#)*

Nessuna selezione

Yes

		<input type="checkbox"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="checkbox"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)
	<p>Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.</p> <p>If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>	
21.)	aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Affermazione n. B.3/Statement n. B.3		
<p>Il linguaggio visivo è più efficace a suscitare una risposta emotiva più immediata da parte del lettore rispetto al linguaggio orale o scritto.</p> <p>Visual language is more effective than spoken or written language in provoking a more direct emotional response from the reader.</p>		
22.)	Condivide l'affermazione n. B.3? Do you agree with statement n. B.3? *	<input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="checkbox"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)

	<p>Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.</p> <p>If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>
23.)	<p>aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Affermazione n. B.4/Statement n. B.4

Un individuo dotato di visual literacy è in grado di:

1. **discriminare e interpretare immagini di azioni, soggetti, oggetti, simboli che incontra nell'ambiente in cui vive;**
2. **utilizzare "creativamente" queste competenze nella comunicazione con gli altri, nella comprensione e nella valutazione di "testi" visivi.**

A visually literate person is able to:

1. **discriminate and interpret visible actions, subjects, objects and symbols that he/she encounters in his environment;**
2. **creatively apply these competencies for the communication with others, for the comprehension and evaluation of visual "texts".**

24.) Condivide l'affermazione n. B.4? [Do you agree with statement n. B.4?*](#)

- Nessuna selezione
- Yes
- Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes)
- No (inserisco modifiche/I introduce changes)

Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.

[If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply \(integration/change/cancellation\). Please introduce changes in capital letters.](#)

25.) [aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation](#)

	<hr/> <hr/>
--	-------------

Affermazione n. B.5/Statement n. B.5

La capacità di leggere e interpretare un'immagine richiede delle competenze specifiche che vanno opportunamente formate durante l'intera vita di un individuo. Il picturebook rappresenta un mezzo artistico particolarmente adatto per lo sviluppo di queste competenze nei bambini e nei ragazzi.

Specific competences are required to read and understand an image: such competences need a life-long training. For children and teens, the picturebook represents an artistic means that

well suits this purpose.	
26.)	<p>Condividere l'affermazione n. B.5? Do you agree with statement n. B.5?*</p> <div style="display: flex; justify-content: flex-end; gap: 10px;"> <div><input type="radio"/> Nessuna selezione</div> <div><input type="radio"/> Yes</div> <div><input type="radio"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes)</div> <div><input type="radio"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)</div> </div>
<p>Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.</p> <p>If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>	
27.)	<p>aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

	<p>Affermazione n. B.6/Statement n. B.6</p> <p>La qualità di un picturebook risiede nella maggiore capacità di produrre pensiero critico (far pensare di più e meglio) e non nel semplificare la ricerca di significati.</p> <p>The quality of a picturebook depends on its capacity to stimulate critical thinking (to induce people to think more and better) rather than to simplify the search for meanings.</p>	
28.)	<p>Condividi l'affermazione n. B.6? Do you agree with statement n. B.6?*</p>	<p><input checked="" type="radio"/> Nessuna selezione</p> <p><input type="radio"/> Yes</p> <p><input type="radio"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes)</p> <p><input type="radio"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)</p>
	<p>Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.</p> <p>If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>	
29.)	<p>aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Affermazione n. B.7/Statement n. B.7

Per promuovere un efficace percorso di visual literacy nei bambini, il picturebook deve essere proposto in modo strutturato. Si propone un modello definito “Modello delle 3 T - Time, Think, Talk” strutturato in tre fasi:

1. **1° fase - Time:** dare ai bambini un tempo a loro adeguato per guardare e osservare con attenzione il picturebook e le immagini ivi contenute
2. **2° fase - Think:** creare le condizioni ambientali (setting) e relazionali affinché i bambini possano sviluppare pensieri e riflessioni sul picturebook
3. **3° fase - Talk:** offrire la possibilità a tutti i bambini di esprimere ad alta voce le proprie riflessioni, incoraggiando la discussione tematica attraverso la stimolazione di processi di ri-narrazione e inferenza nei bambini.

In order to promote visual literacy among children through the use of picturebooks, it is essential to design specific paths (picturebooks should be proposed in a structured way). A model called “3 T Model – Time Think Talk”, based on a three-phase structure, is presented here below:

1. **1st phase - Time:** Children need time to look carefully at the pictures in picturebooks
2. **2nd phase - Think:** Children need to be in a comfortable environment (setting) and to establish good relationships in order to produce thoughts and reflections on picturebooks
3. **3rd phase – Talk:** During the thematic discussion, all children should be encouraged to express aloud their thoughts by stimulating them to re-narrate and make inferences.

30.) Condivide l'affermazione n. B.7? [Do you agree with statement n. B.7?*](#)

- Nessuna selezione
- Yes
- Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes)
- No (inserisco modifiche/I introduce changes)

Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.

[If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply](#)

	(integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.
31.)	aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

	Affermazione n. B.8/Statement n. B.8 Il picturebook rappresenta una fondamentale risorsa educativa nell'ambito di contesti di apprendimento e di socializzazione in quanto:
--	--

1. le immagini di un picturebook costituiscono le condizioni per la creazione di uno spazio democratico di discussione in cui i bambini, anche quelli più piccoli o con difficoltà di lettura e apprendimento, hanno possibilità di accesso nell'interpretazione delle immagini;
2. per interpretare e attribuire un senso alle sequenze visive e narrative del picturebook, i bambini attingono alle loro conoscenze ed esperienze pregresse: imparano così ad apprendere che i ricordi visivi possono diventare una preziosa risorsa per ricercare similitudini, trovare differenze o attribuire significati;
3. la discussione intorno all'immaginario visivo di un picturebook crea un ottimo ambiente per l'applicazione del concetto vygotskijano di "zona di sviluppo prossimale": i bambini sono incoraggiati ad esprimere la varietà delle loro "idee visive" e ad arricchirle alla luce degli interventi dei propri compagni.

The picturebook represents a fundamental educational resource in learning and socializing contexts, as:

1. the pictures of a picturebook build the conditions for a democratic space for discussion where children, even the youngest ones or the ones with reading or learning difficulties, have access to the interpretation of such images;
2. in order to interpret and understand the visual and narrative sequences of a picturebook, children use their knowledge and past experiences. By doing so, they learn that visual memories can be a valuable resource to search for similarities and differences or to assign meanings;
3. the discussion about the visual imaginary of a picturebook helps to set up a good environment for the application of the Vygotskijan notion of the "Zone of Proximal Development": children are encouraged to voice their "visual ideas" and to enrich them by listening to their peers 's talks.

32.) Condividi l'affermazione n. B.8? *Do you agree with statement n. B.8?**

- Nessuna selezione
- Yes
- Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes)
- No (inserisco modifiche/I introduce changes)

Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.
If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.

33.)	aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Affermazione n. B.9/Statement n. B.9

Lo sviluppo delle competenze di visual literacy attivate attraverso l'utilizzo del picturebook consentono al bambino di:

1. arricchire il processo cognitivo e di apprendimento: il bambino comprende e diventa consapevole della simultanea presenza di diversi livelli di analisi e di interpretazione di un testo;
2. consolidare la propria competenza narrativa: il bambino impara ad inferire il senso di una storia attraverso la lettura attenta e comparata dei diversi elementi di una narrazione e ad attivare percorsi di rielaborazione personale;
3. maturare una consapevolezza estetico-artistica: in relazione al suo grado di maturità, il bambino è cosciente di disporre di una "borsa degli attrezzi" a cui attingere per elaborare analisi visive competenti;
4. attivare processi di partecipazione empatica e emozionale: il bambino interagisce con la storia, vi partecipa con una lettura emozionale delle vicende narrate, introducendovi un plusvalore di senso.

The development of visual literacy in a child through the appropriate use of a picturebook enables him/her to:

1. enrich his/her cognitive and learning process: he/she understands and becomes aware of the simultaneous presence of different levels of analysis and interpretation of a text;
2. consolidate his/her own narrative competence: by a careful reading and comparison of the different narrative elements, he/she learns to infer the meaning of a story and to re-elaborate it in a (personal way) meaningful way for him.
3. give rise to aesthetic and artistic awareness: with reference to his maturity level, the child is aware of having at his disposal a "tool bag", which he/she uses to elaborate skilful visual analysis;
4. to stimulate empathetic and emotional responses: the child interacts with the story through an emotional reading of the narrative events, bringing into the story what Umberto Eco defines as "a plus value of sense".

34.)

Condivide l'affermazione n. B.9? **Do you agree with statement n. B.9?***

- Nessuna selezione
- Yes
- Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes)
- No (inserisco modifiche/I introduce changes)

Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.

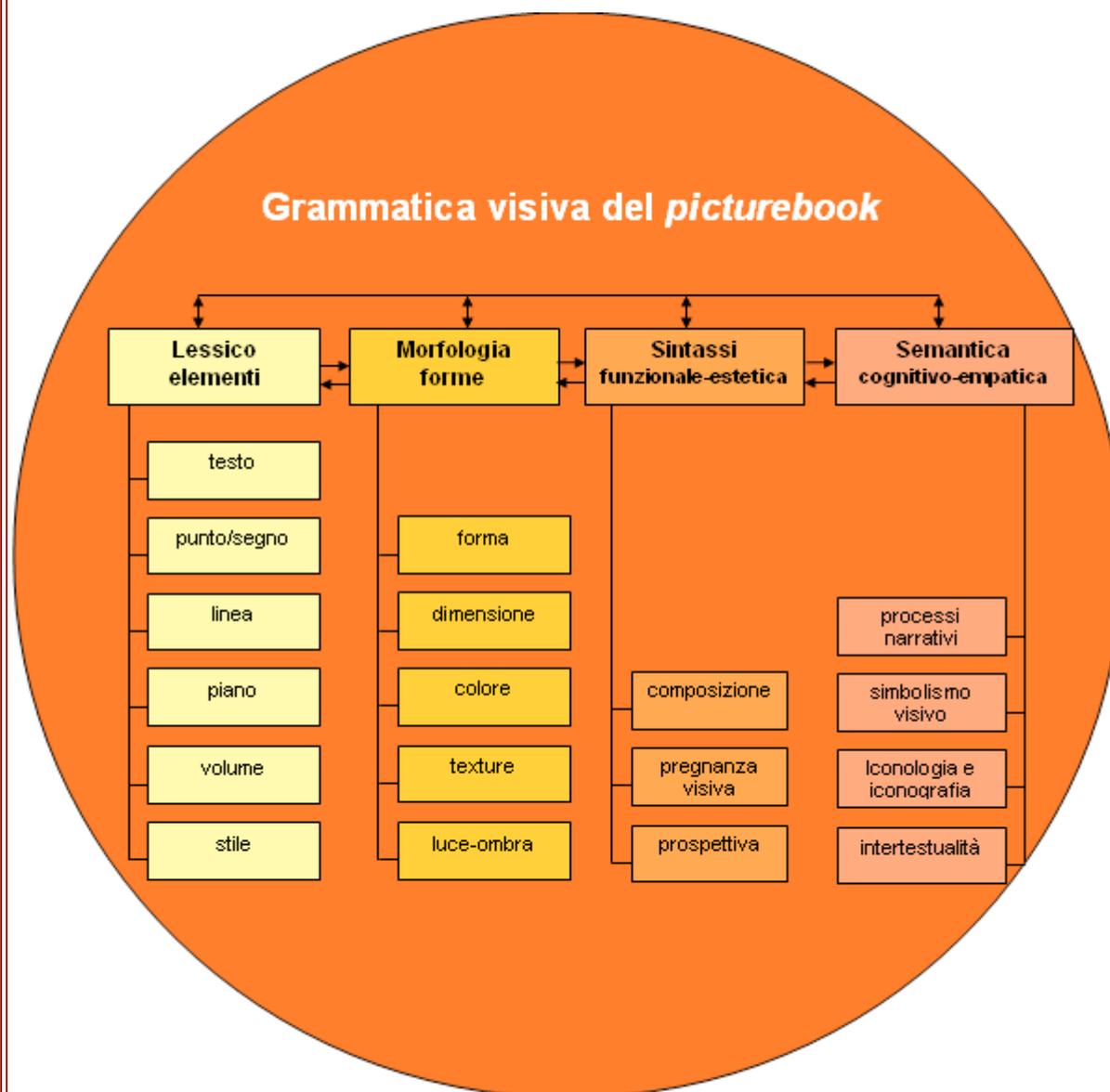
If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.

35.)

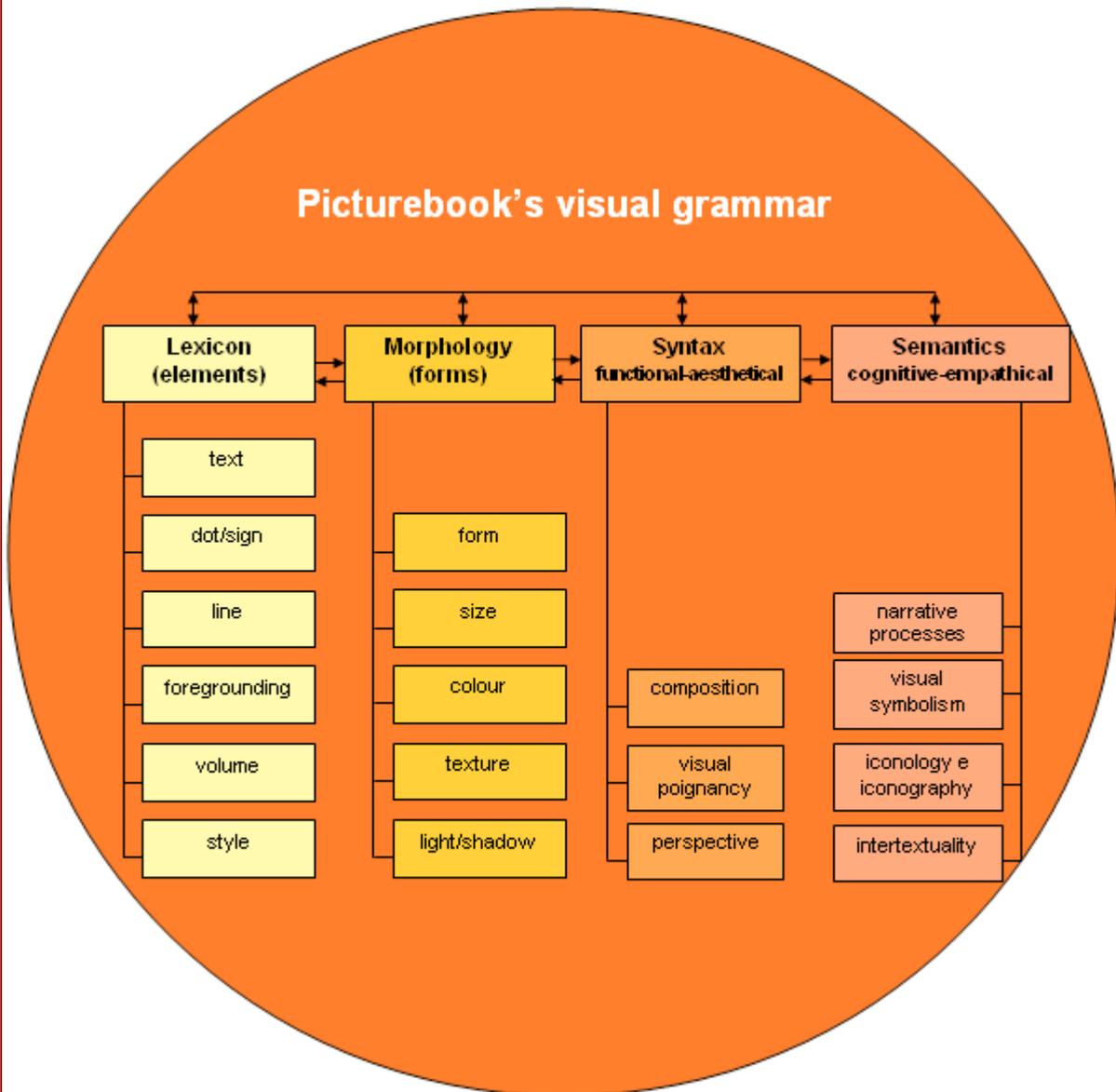
aggiunte/modifiche/esclusioni - [integration/change/cancellation](#)

Affermazione n. B.10/Statement n. B.10

Per rendere visivamente la complessità degli elementi e delle relazioni che concorrano alla costruzione dei significati di un picturebook, si propone il seguente schema:



In order to offer a visual reading of the complexity of the elements and relationships that contribute to the meaning-making of a picturebook, the following diagram is presented:



36.)	Condividi lo schema presentato nell'affermazione n. B.10? Do you agree with the diagram presented in statement n. B.10?*	<input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="radio"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)
	<p>Se condivide parzialmente o non condivide l'affermazione, indichi nello spazio sottostante come dovrebbe essere modificata la definizione sopra descritta affinché Lei possa condividerla maggiormente (aggiunte/modifiche/esclusioni). La preghiamo di inserire le modifiche al testo in maiuscolo.</p> <p>If you partially agree or if you don't agree with this statement, please write here below how the above statement should be modified in order to allow you to share it deeply (integration/change/cancellation). Please introduce changes in capital letters.</p>	
37.)	aggiunte/modifiche/esclusioni - integration/change/cancellation <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

3^a parte/3rd part - Section C

C) Tendenze estetiche e prospettive educative

Come terzo e ultimo elemento di discussione, proponiamo di partecipare ad una ricognizione internazionale attraverso cui individuare i migliori artisti e le migliori proposte editoriali incluse nell'arco temporale degli ultimi vent'anni (2004-2009; 1990-2009), segnalare le vostre opinioni in merito ad alcune opere illustrate (fiabe) che verranno utilizzate nella seconda parte della ricerca, proporre alcuni elementi di discussione intorno alla qualità di un picturebook e sulla costruzione di una "possibile pedagogia dell'immaginazione".

C) Aesthetic trends and educational perspectives

As third and last point of discussion, we invite you to join an international investigation aiming at identify the best artists and the best picturebooks published all around the world in the last twenty years (2004-2009; 1990-2009), to express you opinion with regard to some fairy tale picturebooks that will be used during the second part of the research, to suggest some discussion elements regarding picturebook's quality and the construction of some "possible pedagogy of the imagination".

Quesito n. C.1/Question n. C.1

La seconda parte di questa ricerca è realizzata all'interno di alcune scuole primarie italiane con gruppi di bambini di 6, 8 e 10 anni. L'obiettivo è di osservare le loro reazioni e risposte durante la lettura e interpretazione di alcuni picturebooks. I bambini saranno suddivisi in piccoli gruppi e saranno osservati mentre leggono e discutono assieme alcuni testi. La ricerca si sofferma in particolare sulla lettura e interpretazione iconica di fiabe (Barbablù, Hansel e Gretel, Cappuccetto Rosso) attraverso il confronto di due diverse tipologie illustrate della stessa fiaba: picturebooks "speculari" e picturebooks "complementari" e "di contrappunto".

Per rendere più omogeneo il percorso della ricerca osservativa, si è scelto deliberatamente di utilizzare, per la presentazione della tipologia "speculare" di picturebooks, gli albi illustrati della medesima collana editoriale ("Le grandi fiabe" della Fabbri Editori a cura di Paola Parazzoli).

A) Picturebooks "simmetrici":

- [1.a\) Paola Parazzoli \(a cura di\), Barbablù, illustrazioni di Raffaella Ligi, Milano, Fabbri Editori, 2005](#)
- [2.a\) Paola Parazzoli \(a cura di\), Hänsel e Gretel, illustrazioni di Giulia Orecchia, Fabbri Editori, 2005](#)
- [3.a\) Paola Parazzoli \(a cura di\), Cappuccetto Rosso, illustrazioni di Pia Valentinis, Fabbri Editori, 2005](#)

B) Picturebooks "complementari o di contrappunto":

- [1.b\) Charles Dickens, Capitan Omicidio, illustrazioni di Fabian Negrin, Roma, Orecchio Acerbo, 2006](#)
- [2.b\) Jacob e Wilhelm Grimm, Hansel et Gretel, illustrazioni di Lorenzo Mattotti, Roma, Orecchio Acerbo, 2009](#)
- [3.b\) Jacob e Wilhelm Grimm, Cappuccetto Rosso, illustrazioni di Kveta Pacovská, Milano, Nord-Sud, 2008](#)

Gradiremo conoscere la sua opinione in merito alle scelte editoriali effettuate. I picturebook sopraccitati sono disponibili per la Sua opportuna presa visione in file pdf nella piattaforma Moodle.

The second part of this research will be carried out in some Italian primary schools with groups of children aged 6, 8 and 10 years old. The aim is to look closely at their reactions and responses during the reading and interpretation of some picturebooks. Children will be divided into small groups and will be observed while they read them and discuss together about them. This second part of the research will focus on the reading and visual interpretations of three fairy tales (Bluebeard, Hansel and Gretel, Little Red Riding Hood) by comparing two different illustrated versions of the same fairy tale: "mirror" picturebooks and "complementary" and "counterpointing" picturebooks.

In order to render the path of the observation research more homogeneous, for the presentation of the "mirror" picturebook typology, it will be used picturebooks of the same series ("Le grandi fiabe" edited by Paola Parazzoli/Fabbri Editori).

A) "Symmetrical" picturebooks:

- [1.a\) Paola Parazzoli \(edited by\), Blue Beard, illustrated by Raffaella Ligi, Milano, Fabbri Editori, 2005](#)
- [2.a\) Paola Parazzoli \(edited by\), Hänsel e Gretel, illustrated by Giulia Orecchia, Milano, Fabbri Editori, 2005](#)
- [3.a\) Paola Parazzoli \(edited by\), Little Red Riding Hood, illustrated by Pia Valentinis, Milano, Fabbri Editori, 2005](#)

B) "Complementary or counterpointing" picturebooks:

- [1.b\) Charles Dickens, Captain Murderer \(by "The Uncommercial Traveller", chapter 15, Nurse's Stories, 1861\) illustrated by Fabian Negrin, Roma, Orecchio Acerbo, 2006](#)
- [2.b\) Jacob e Wilhelm Grimm, Hansel et Gretel, illustrated by Lorenzo Mattotti, Roma, Orecchio Acerbo, 2009](#)
- [3.b\) Jacob e Wilhelm Grimm, Little Red Riding Hood, illustrated by Kveta Pacovská, Milano, Nord-Sud, 2008](#)

You are kindly invited to express opinion with regard to the choice of the above-mentioned picturebooks, which can be viewed in pdf files by linking in the Moodle platform. The text in english is not available in these pdf files. Therefore, if you cannot find the right edition in your own country, please express your opinion at least as far as the pictures are concerned. Thank you!

38.)	PICTUREBOOKS COMPARISON 1) - Condividi la scelta editoriale di cui ai punti n. C.1 - 1.a) e 1.b)? Do you agree with the publishing choice at point n. C.1 - 1.a) and 1.b)?*	<input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="radio"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)
	<p>Sulla base della Sua esperienza, che tipo di reazione possano sollecitare nei bambini i due diversi albi illustrati?</p> <p>According to your experience, what kind of response could the two different picturebooks stimulate in children?</p>	
39.)	<p>Argomenti la risposta in max 100 parole/ Please, answer the question writing max 100 words.*</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

40.)	PICTUREBOOKS COMPARISON 2) - Condividi la scelta editoriale di cui ai punti n. C.1 - 2.a) e 2.b)? Do you agree with the publishing choice at point n. C.1 - 2.a) and 2.b)?*	<input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="radio"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)
	<p>Sulla base della Sua esperienza, che tipo di reazione possano sollecitare nei bambini i due diversi albi illustrati?</p> <p>According to your experience, what kind of response could the two different picturebooks stimulate in children?</p>	
41.)	<p>Argomenti la risposta in max 100 parole/ Please, answer the question writing max 100 words.*</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

42.)	PICTUREBOOKS COMPARISON 3) - Condividi la scelta editoriale di cui ai punti n. C.1 - 3.a) e 3.b)? Do you agree with the publishing choice at point n. C.1 - 3.a) and 3.b)?*	<input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> Parzialmente/partially (inserisco modifiche/I introduce changes) <input type="radio"/> No (inserisco modifiche/I introduce changes)
	<p>Sulla base della Sua esperienza, che tipo di reazione possano sollecitare nei bambini i due diversi albi illustrati?</p> <p>According to your experience, what kind of response could the two different picturebooks stimulate in children?</p>	
43.)	<p>Argomenti la risposta in max 100 parole/ Please, answer the question writing max 100 words.*</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Quesito n. C.2/Question n. C.2

Le chiediamo di segnalare nello spazio sottostante i migliori tre illustratori (cognome, nome, sesso, nazionalità e motivazione) che hanno innovato a livello internazionale il modo di illustrare i picturebook negli ultimi vent'anni (1989-2009), contribuendo ad arricchire con un segno inconfondibile il mondo dell'editoria per ragazzi.
Ne motivi la scelta in max 50 parole cad.

Please indicate in the table below the three best illustrators (surname, name, sex, nationality and explanation) who, in the last twenty years (1989-2009), have innovated at an international level the way of depicting picturebooks, contributing through their unique style to the enrichment of the children's book world.
Please, justify your choice writing max 50 words each.

Scelta/Choice n. C.2.1	
44.)	Cognome/Surname*
45.)	Nome/Name*
46.)	Sesso/Sex* <input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> maschio/male <input type="radio"/> femmina/female
47.)	Nazionalità/Nationality*
48.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Scelta/Choice n. C.2.2	
49.)	Cognome/Surname*
50.)	Nome/Name*

51.)	Sesso/Sex*	<input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> femmina/female <input type="radio"/> maschio/male
52.)	Nazionalità/Nationality*	
53.)	Motivazione/Explanation*	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Scelta/Choice n. C.2.3		
54.)	Cognome/Surname*	
55.)	Nome/Name*	
56.)	Sesso/Sex*	<input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> femmina/female <input type="radio"/> maschio/male
57.)	Nazionalità/Nationality*	
58.)	Motivazione/Explanation*	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Quesito n. C.3/Question n. C.3	
<p>Le chiediamo di segnalare nello spazio sottostante i migliori tre picturebook (autore, illustratore, titolo, editore, anno di pubblicazione 1° edizione e motivazione) degli ultimi</p>	

vent'anni (1989-2009) che rappresentano dei capisaldi della letteratura per ragazzi a cui inevitabilmente si fa riferimento per lo studio e l'analisi della dimensione visiva nei picturebook. Ne motivi la scelta in max 50 parole cad.

Please indicate in the table below the three best picturebooks (author, illustrator, title, publishing house , year of publication of the 1st edition and explanation) of the last twenty years (1989-2009) that represent the cornerstones of children's literature and to which one has necessarily to refer while studying and analyzing the visual dimension of picturebooks. Please, justify your choice writing max 50 words each.

Scelta/Choice n. C.3.1	
59.)	Autore/Author*
60.)	Illustratore/Illustrator*
61.)	Titolo/Title*
62.)	Editore e anno/Publishing house and year*
63.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

	Scelta/Choice n. C.3.2	
64.)	Autore/Author*	
65.)	Illustratore/Illustrator*	
66.)	Titolo/Title*	
67.)	Editore e anno/Publishing house and year*	
68.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

	Scelta/Choice n. C.3.3	
69.)	Autore/Author*	
70.)	Illustratore/Illustrator*	
71.)	Titolo/Title*	
72.)	Editore e anno/Publishing house and year*	
73.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

	Quesito n. C.4/Question n. C.4
--	---------------------------------------

Le chiediamo di segnalare nello spazio sottostante tre giovani talentuosi illustratori dell'editoria per ragazzi internazionale (cognome, nome, sesso, nazionalità e motivazione) che hanno saputo proporre innovativi picturebook di elevata qualità negli ultimi cinque anni (2004-2009).
 Ne motivi la scelta in max 50 parole.
 Please indicate in the table below three young gifted illustrators at an international level (surname, name, sex, nationality and explanation) who, in the last five years (2004-2009), have been able to create high quality and innovative picturebooks.
 Please, justify your choice writing max 50 words.

Scelta/Choice n. C.4.1	
74.)	Cognome/Surname*
75.)	Nome/Name*
76.)	Sesso/Sex* <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> femmina/female <input type="radio"/> maschio/male
77.)	Nazionalità/Nationality*
78.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

	Scelta/Choice n. C.4.2	
79.)	Cognome/Surname*	
80.)	Nome/Name*	
81.)	Sesso/Sex*	<input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> femmina/female <input type="radio"/> maschio/male
82.)	Nazionalità/Nationality*	
83.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

	Scelta/Choice n. C.4.3	
84.)	Cognome/Surname*	
85.)	Nome/Name*	
86.)	Sesso/Sex*	<input type="radio"/> Nessuna selezione <input type="radio"/> femmina/female <input type="radio"/> maschio/male
87.)	Nazionalità/Nationality*	
88.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
	Quesito n. C.5/Question n. C.5	

Le chiediamo di segnalare nello spazio sottostante tre significativi picturebook contemporanei pubblicati negli ultimi cinque anni (autore, illustratore, titolo, editore, anno di pubblicazione 1° edizione e motivazione) che hanno proposto con originalità, forza stilistica e sapienza illustrativa temi ardimentosi o storie di forte impatto narrativo e emotivo.

Ne motivi la scelta in max 50 parole.

Please indicate in the table below three important contemporary picturebooks published in the last five years (author, illustrator, title, publishing house, year of publication of the 1st edition and explanation) that need to be mentioned because of their originality, style, illustrative mastery, daring themes or stories characterized by a strong narrative and emotional impact. Please, justify your choice writing max 50 words.

Scelta/Choice n. C.5.1	
89.)	Autore/Author*
90.)	Illustratore/Illustrator*
91.)	Titolo/Title*
92.)	Editore e anno/Publishing house and year*
93.)	Motivazione/Explanation* _____ _____ _____ _____

	Scelta/Choice n. C.5.2	
94.)	Autore/Author*	
95.)	Illustratore/Illustrator*	
96.)	Titolo/Title*	
97.)	Editore e anno/Publishing house and year*	
98.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

	Scelta/Choice n. C.5.3	
99.)	Autore/Author*	
100.)	Illustratore/Illustrator*	
101.)	Titolo/Title*	
102.)	Editore e anno/Publishing house and year*	
103.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

	Quesito n. C.6/Question n. C.6
--	---------------------------------------

	<p>Le chiediamo di segnalare nello spazio sottostante i tre elementi che concorrono a definire la qualità complessiva di un picturebook e di associare ad ogni elemento individuato un picturebook esemplificativo.</p> <p>Ne motivi la scelta in max 50 parole.</p> <p>Please indicate in the table below the three elements that contribute to define the overall quality of a picturebook. Please associate each element with an exemplifying picturebook.</p> <p>Please, justify your choice writing max 50 words.</p>
--	--

Indicatore/Element n. C.6.1	
104.)	Indicatore/Element*
105.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
106.)	Picturebook (titolo, autore, illustratorei, editore, anno/title, author, illustrator, publishing house, year)*

Indicatore/Element n. C.6.2	
107.)	Indicatore/Element*
108.)	Motivazione/Explanation* <hr/> <hr/>

	<hr/> <hr/>	
109.)	Picturebook (titolo, autore, illustratorei, editore, anno/ title, author, illustrator, publishing house, year)*	

	Indicatore/Element n. C.6.3	
110.)	Indicatore/Element*	
111.)	Motivazione/ Explanation *	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
112.)	Picturebook (titolo, autore, illustratorei, editore, anno/ title, author, illustrator, publishing house, year)*	

	Quesito n. C.7.a/Question n. C.7.a	
	<p>Italo Calvino nel saggio <i>Lezioni americane</i> spiega come all'origine di ogni suo racconto ci sia un'immagine visuale, “nell'ideazione d'un racconto la prima cosa che mi viene alla mente è un'immagine che per qualche ragione mi si presenta come carica di significato...Appena l'immagine è diventata abbastanza netta nella mia mente, mi metto a svilupparla in una storia, o meglio, sono le immagini stesse che sviluppano le loro potenzialità implicite, il racconto che esse portano dentro di sé” (Calvino, 1993). Da piccolo, l'occupazione preferita del giovane Calvino era “fantasticare dentro le figure e nella loro successione” e spiega come “la lettura delle figure senza parole è stata certo per me una scuola di fabulazione, di stilizzazione, di composizione dell'immagine”. Il suo mondo immaginario si è formato tra i tre anni e i tredici. Anzi, si sofferma a precisare che “il periodo decisivo sia stato fra i tre e i sei anni, prima che io imparassi a leggere”.</p>	

	<hr/> <hr/>
--	-------------

	Quesito n. C.7.b/Question n. C.7.b	
	<p>Con riferimento al quesito n. C.7.a sopra citato, Le chiediamo di individuare tre parole chiave che esemplificano il suo pensiero al riguardo. In reference to question n. C.7.a above mentioned, please write down three key words that exemplify your thought in this regard.</p>	
114.)	C.7.b.1) - Parola chiave/Key word*	
115.)	C.7.b.2) - Parola chiave/Key word*	
116.)	C.7.b.3) - Parola chiave/Key word*	

	Quesito n. C.8/Question n. C.8	
	<p>A conclusione del lavoro, Le chiediamo di evidenziare degli aspetti o delle tematiche che non sono state affrontate nel presente questionario e che a Suo avviso meritano di essere evidenziate. At the end of the compilation, could you please underline some aspects or themes that, in your opinion, have <u>not been taken into consideration</u> in the present questionnaire and that, instead, would need to be emphasized?</p>	
117.)	Aspetti o tematiche non affrontate/Aspects or themes not mentioned <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Quesito n. C.9/Question n. C.9

A conclusione del lavoro, Le chiediamo di evidenziare degli aspetti o delle tematiche che non sono state opportunamente indagate e che a Suo avviso meritano una maggiore attenzione.
At the end of the compilation, could you please underline some aspects or themes that, in your opinion, have not been deeply investigated and that, instead, would deserve greater attention?

118.) Aspetti o tematiche non opportunamente indagate/Aspects or themes not deeply investigated

Grazie per la Sua preziosa collaborazione.
Sarà nostra premura contattarLa quanto prima per la restituzione dei primi risultati.
L'occasione ci è gradita per porgere i migliori saluti.

Marnie Campagnaro

Gruppo di ricerca in Letteratura per l'Infanzia
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Università di Padova
marnie.campagnaro@unipd.it

Thank you very much for your precious collaboration.
It will be our duty to get in touch with you as soon as the first results of this investigation are ready.
Thanking you again, I send you all my best regards.

Marnie Campagnaro
Research team in Children's Literature
Department of Educational Sciences
University of Padua
marnie.campagnaro@unipd.it