

Libri per tanti motivi

LA NARRAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

© Provincia autonoma di Trento - 2014
Dipartimento della conoscenza
Servizio infanzia e istruzione di primo grado
Ufficio infanzia

A cura di Ufficio infanzia
Direttore Miriam Pintarelli

Autori
Alessandra Negro
Anna Tava

Immagini
Libri artigianali e materiali narrativi di Anna Tava
Fotografie dalle scuole dell'infanzia provinciali
Immagini di copertina di libri e illustrazioni interne delle case editrici:
Edizioni Arka, Babalibri, Boheme Press Italia, Kalandra,
Edizioni Gruppo Abele, Il Castoro, La Margherita Edizioni,
Mondadori, Nord-Sud Edizioni, Franco Cosimo Panini, Zoolibri,
M. Walczak (autore)

Stampa
Litotipografia Alcione - Lavis (Trento)

ISBN 978-88-7702-368-1

NEGRO, Alessandra

Libri per tanti motivi : la narrazione nella scuola dell'infanzia /
Alessandra Negro, Anna Tava. - [Trento : Provincia autonoma di
Trento], 2014. – 191 p. : ill. ; 24 cm. – (Itinerari : strumenti e riflessioni
pedagogiche ; 14)

Dati dalla cop. – In testa alla cop.: Provincia autonoma di Trento,
Assessorato all'istruzione, Dipartimento della conoscenza, Servizio
infanzia e istruzione del primo grado, Ufficio infanzia. – ISBN 978-88-
7702-368-1

1. Favole – Funzione educativa 2. Arte del narrare – Scuole materne
I. Tava, Anna II. Trento (Provincia). Ufficio infanzia
372.216

*Era l'alba del mondo
quando una donna - o un uomo -
disse: "Ti racconto".*

*Ci fu un fremito tutto intorno,
rimase un attimo sospeso
il respiro della natura
per ascoltare.*

*L'uomo - o la donna - disse poco,
che davvero poco sapeva,
ma usò gesti per accompagnare
e sguardi per dilatare.
L'altro capì.
E nacque, fragile e imperfetta,
una storia.*

*Poi la storia crebbe.
Si abbellì di parole nuove,
di intrecci, disegni e stupori,
si arricchì di significati,
buchi di paura, pause,
tensioni, punti di sutura...*

*Poi la storia viaggiò.
Incontrò infinite orecchie in cui cadere
e labbra da cui ripartire.
Nacquero così molte storie sorelle,
racconti, poesie, novelle...
allegre, tristi, strambe,
così tante da non contarle più.*

*Ma ognuna di esse
porta in sé un pizzico
di quel remoto inizio:
una particella di meraviglia
di quando la vita s'inclinò
all'immenso piacere
d'essere raccontata.*

A. Tava

Indice

Premessa	7
Presentazione	9

CAPITOLO 1 - NARRARE AI BAMBINI DA 0 A 6 ANNI

di A. Negro

La narrazione nella scuola dell'infanzia	13
Il pensiero narrativo	15
Processi alla base della comprensione delle storie	17
Lo script	17
Lo schema	19
Le conoscenze enciclopediche	20
Il processo di integrazione del testo	20
Il processo inferenziale	21
La forma della struttura narrativa	23
La Teoria della Mente	27
L'esperimento della "falsa credenza"	29
Uno strumento operativo per analizzare le storie	31
Scheda per analizzare una storia	32
Tommaso e i cento lupi cattivi	34

CAPITOLO 2 - ANCORA OGGI, LA FIABA

di A. Negro

Introduzione necessaria	41
Origine e sviluppo della fiaba	42
La trasmissione orale della fiaba	46
I racconti di tradizione orale: mito e favola	48
La magia nell'immaginario fiabesco	52
Evoluzione storica della fiaba	55
La struttura della fiaba	57
Le funzioni narrative della fiaba	60
Per una nuova lettura delle fiabe	64
La psicologia del benessere	65
Criteri di benessere psicologico	66
Le strategie di coping	68
Il personaggio principale	70
La situazione iniziale	75
Le azioni di fronteggiamento	76
Il lieto fine	78
Raccontare fiabe nella scuola dell'infanzia	81
Quali fiabe raccontare	83
Altre riflessioni dalle domande degli insegnanti (A. Tava)	85

CAPITOLO 3 - IL RAPPORTO CON IL LIBRO

di A. Tava

Raccontare è dedicare	91
Costruire un rapporto con il libro	95

La carta d'identità del libro	95
Conoscere gli autori	96
Conoscere gli illustratori	100
I silent-book	101
I pop up per coltivare la meraviglia	102
Raccontare è rendere visibile	104
Altri modi di narrare	107
Il piccolo teatro in scatola	108
Narrare con le figure	109
I giochi dei bambini sono storie	113
La valigetta Kamishibai	114
La biblioteca dei bambini nella scuola dell'infanzia	116

CAPITOLO 4 - COSTRUIRE LIBRI È UNA BELLA STORIA

di A. Tava

Libri creativi	123
Un laboratorio di libri	125
Le rilegature	127
Libri di tutte le forme	129
Libri "Per fare..."	131
Per fare... i personaggi delle fiabe	132
Libri con le filastrocche	138
Le illustrazioni e il focus sull'azione	139
Come far nascere una storia	144
Inventare un personaggio	147
Il finale delle storie	153

CAPITOLO 5 - I GRANDI TEMI E I LIBRI CHE LI AFFRONTANO

di A. Tava

I libri sono una risorsa	159
La sfida della crescita	160
I toni delle relazioni familiari	162
I compromessi dell'amicizia	164
La complessità dell'accoglienza	165
Il bello dei Mostri	166
I timori del dolore	171
La fatica della Morte	173
Uno scaffale per gli adulti (A. Negro)	178
Concludendo	180

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia adulti	183
Bibliografia bambini	186
Sitografia	187

Premessa

Sappiamo bene quanto il narrare storie costruisca memoria, cultura e senso di appartenenza. L'adulto che racconta offre al bambino un tempo importante in cui si collocano conoscenza, condivisione di significati, occasione di definire il bene e il male, possibilità di capire il presente e di immaginare il futuro. Tutti abbiamo ricordi delle fiabe in cui ci siamo immedesimati e abbiamo piacere che anche i nostri bambini vivano quei momenti di avventura e di magia, ma ci piace anche trovare le storie più adatte a spiegare la realtà.

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia, abituali frequentatori del mondo del racconto, hanno consapevolezza di come i bambini e le bambine, sfogliando libri, albi, figure, sviluppino molteplici capacità: cognitive, linguistiche, relazionali. Essi, immedesimandosi con i personaggi, possono affrontare problematiche e scoprire soluzioni, comprendere la molteplicità delle ragioni e le sfumature dei sentimenti; imparano ad esprimersi e ad incontrare più facilmente gli altri, hanno accesso a molte conoscenze e sapranno anche condividerle.

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia, pur competenti nel campo della narrazione, non smettono però di indagarlo, in particolare per gli aspetti che riguardano la psicologia della crescita. Perciò riteniamo questo libro uno strumento di approfondimento interessante, perché fa chiarezza sui bisogni specifici dell'età 3-6 anni e indica delle linee guida per muoversi con maggior sicurezza nel vasto mondo dell'editoria per l'infanzia; offre inoltre idee per creare e usare diversi materiali narrativi in modo giocoso e creativo.

Raccontare è uno dei modi per sostenere la formazione dell'uomo e della donna di domani. Trovare la storia più giusta è dare il nutrimento che serve.

Ugo Rossi

Presidente della Provincia autonoma di Trento
e Assessore all'Istruzione

Presentazione

Continua con questa pubblicazione il nostro impegno formativo nell'ambito della narrazione. Il libro fa infatti parte di un ampio progetto che ha inteso indagare contenuti, materiali, tempi, spazi dedicati al racconto nelle scuole dell'infanzia. L'intento è quello di porre l'attenzione su alcuni concetti fondamentali: la capacità di comprensione dei bambini, le modalità corrette per stimolare la costruzione del pensiero narrativo, il bisogno di poter rielaborare i loro pensieri dentro le fiabe e conoscere la realtà e le emozioni attraverso i racconti più idonei.

Oggi l'editoria per l'infanzia propone una moltitudine di libri, le nuove uscite sono frequenti, con traduzioni dei titoli esteri più venduti, illustrazioni di artisti eccellenti, soluzioni grafiche innovative; un'estesa varietà di formati, tematiche, provocazioni creative, suggestioni figurative. L'accesso ai libri è facile e consueto per la maggior parte dei bambini, grazie alle biblioteche, alle famiglie sensibili, agli insegnanti che amano la letteratura per l'infanzia e ne conoscono il valore educativo. Di fatto, i piccoli consumano più libri degli adulti. Tutto questo è un bene, la narrativa è luogo cognitivo e affettivo molto importante.

Di fronte a questo articolato panorama dobbiamo però acquisire più codici di analisi in modo da poter scegliere con maggior competenza quanto proporre ai bambini dell'età 3-6 anni, che hanno specifici bisogni e capacità mentali. Sono anni in cui l'identità è in piena costruzione e la capacità del bambino di capire gli altri si scontra con la voglia di essere sempre al centro delle situazioni, in cui si intrecciano le emozioni del sentirsi piccolo con quelle dell'onnipotenza, in cui l'animismo convive con la curiosità di scoprire le regole che governano le cose, dove le metafore sono ancora misteriose e l'ironia è cosa sospetta.

Queste proprietà del pensiero nell'età dei bambini e delle bambine della scuola dell'infanzia vanno tenute presenti quando si sceglie un libro per loro e uno sguardo critico va anche alle intenzioni educative dell'adulto rispetto alle diverse tipologie di materiale letterario scelto per i diversi scopi, per evitare che venga proposta una fiaba per imparare i colori o si confonda il lupo delle fiabe con l'animale reale, provocando confusione rispetto alle sensazioni suscitate dagli eventi ascoltati.

La prima parte del testo esamina i processi cognitivi che sono alla base della comprensione di ogni tipo di storia e mette in evidenza la struttura del testo narrativo; fornisce indicazioni teoriche e pratiche utili all'individuazione dei libri più adatti per la scuola dell'infanzia.



Le fiabe hanno un posto privilegiato in questo libro. In un momento storico in cui sono messe in discussione, è invece nostra intenzione valorizzarle. Sostenuti da gran parte della ricerca psico-pedagogica, riteniamo che esse offrano simboli, archetipi e sfide in cui anche i bambini di oggi possono collocare le loro emozioni, rielaborare vissuti e trovare serenità e sostegno per una crescita serena.

Le fiabe sono presentate in modo approfondito perché solo conoscendo le caratteristiche proprie di questo genere e la sua evoluzione nel tempo è possibile comprenderne il valore, ancora attuale. Una nuova lettura, moderna e originale, analizza i protagonisti e i personaggi secondari, le motivazioni e le azioni messe in atto per fronteggiare il pericolo: le fiabe diventano allora uno strumento a cui ispirarsi per individuare le modalità di coping (di fronteggiamento, appunto) più adatte alle difficoltà della vita.

Il ragionamento si sposta poi sulle modalità e gli strumenti del narrare, evidenziandone le differenti qualità, perché i racconti possano trovare la loro scena migliore. Strategie per affascinare si legano alla coscienza che voce, corpo, immagini creano atmosfere in cui il bambino entra con tutto se stesso. Sentiamo allora la narrazione come una grande responsabilità.

Nella parte finale il libro diventa un oggetto da conoscere e da costruire, dentro laboratori in cui lasciarsi stimolare da rime, figure, materiali, cosicché le idee si moltiplichino e le avventure non finiscano mai.

Questo testo suggerisce inoltre un nuovo modo di rapportarsi al libro, riconoscendolo come opera dell'ingegno e del talento di autori e illustratori, con le loro particolarità di stili artistici e di pensiero. Frequentarli chiamandoli per nome, fino a saperne distinguere qualcuno, porta nell'infanzia un interesse che diventa rispetto verso l'opera d'arte e i suoi diversi linguaggi. È un'educazione alla parola, all'arte visiva, alla poesia, all'ideazione, che trova nutrimento in libri di qualità, quelli che ad ogni età preferiamo incontrare.

Miriam Pintarelli
Direttore Ufficio infanzia

Capitolo 1

NARRARE AI BAMBINI DA 0 A 6 ANNI



LA NARRAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

L'incontro del bambino con il libro dovrebbe iniziare quando il mondo per lui "è una realtà da succhiare"¹ e un libro non è ancora da leggere. Le ricerche dimostrano i grandi vantaggi dell'interagire precocemente con il libro in quanto oggetto da esplorare attraverso le competenze sensomotorie, ma affinché la lettura diventi un'emozione "calda", (Goleman, 1997) sostenuta da un *processo cognitivo caldo* (Lazarus, 1982) - che a sua volta implica un'attivazione del sistema nervoso centrale - tale incontro deve essere significativo per il bambino e perciò richiede la presenza di un adulto.

Il ruolo della famiglia nel processo di alfabetizzazione è da tempo largamente riconosciuto, tuttavia non tutti i genitori sono consapevoli di essere i primi mediatori tra bambino e libri, e diffusa è ancora la percezione che questi ultimi non siano così necessari a "esserini tanto piccoli". A parte caldeggiare in tutti i modi - sostenuti dalle numerosissime ricerche di questi ultimi anni² - la necessità di leggere ad alta voce in presenza del neonato (e anche prima!), il nostro interesse si focalizza sulla scuola dell'infanzia, dove questa relazione si alimenta, si promuove e si concretizza e dove al bambino vengono offerte grandi opportunità per apprezzare i libri, indipendentemente dall'importanza e dall'attenzione che alla lettura viene dedicata in famiglia.

Il periodo che va dai 3 ai 6 anni è fondamentale per alimentare e sostenere un approccio positivo, ricco e stimolante nei confronti del libro, dunque prima che il bambino sia effettivamente in grado di leggere autonomamente. La lettura individuale, infatti, è già un punto di approdo, non l'inizio del percorso; gli studi dicono che un bambino definito un "cattivo lettore" alla fine del primo anno di scuola primaria ha l'88% di probabilità di esserlo ancora al termine del suo percorso scolastico. Questo significa che le basi di questo incontro così importante devono essere gettate prima di entrare nella scuola dell'obbligo, prima che cominci il ritornello "che *devono leggere*". Siamo ben consapevoli che gli insegnanti sono attenti e sensibili a questo discorso, pertanto non intendiamo né convincerli dell'importanza della lettura di storie, albi e fiabe a scuola e nemmeno motivarli ad attuare percorsi con le biblioteche, a programmare nuovi laboratori o altri interventi specifici.

¹ PIAGET J. (1967) *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, p.18.

² A sostegno ci limitiamo a citare, in estrema sintesi, i lavori in Italia di M.S. Barbieri e A. Devescovi, di S. Blezza Picherle, di A. Bondioli, di L. Camaioni, di C. Pontecorvo, di R. Cardarello, di E. Catarsi, di S. Mantovani, di M.C. Levorato, ecc.



L'obiettivo di questo lavoro è cercare di individuare delle linee direttrici che ci permettano di proporre al bambino il libro giusto per le sue conoscenze, le sue abilità, le sue competenze, in altre parole, per il suo livello di maturità.

Oggi il settore dell'editoria per l'infanzia produce una tale quantità di nuovi prodotti da creare quasi un disorientamento nell'adulto che desidera acquistare un libro in modo consapevole e mirato. Ogni problema della crescita, ogni evento della vita quotidiana è stato esplorato e tradotto in albi variamente illustrati e non è nemmeno più necessario recarsi in libreria perché sempre più spesso i libri sono venduti anche nei supermercati. Quindi, il punto su cui focalizzare l'attenzione non è quello della *quantità* di libri, quanto piuttosto quello della *qualità*.

I bambini di oggi hanno molte opportunità, molte più che in passato, di sfogliare libri, eppure l'Italia continua ad essere ben al di sotto della media europea rispetto alla specifica lettura di libri (che distinguiamo da quella di riviste, fumetti o quotidiani)³ e registra invece una percentuale di dispersione scolastica più elevata rispetto agli altri Paesi dell'Unione Europea⁴. Lasciamo ai tecnici lo studio dell'influenza reciproca di queste variabili, al professionista che lavora nel mondo dell'infanzia e con i giovani resta la preoccupazione di coloro che escono dalla scuola con grosse difficoltà rispetto alle competenze di base della lettura: si tratta di ragazzi limitati nella capacità di comprendere adeguatamente testi scritti e che, di conseguenza, non possono usufruire di ulteriore apprendimento e nemmeno raggiungere posizioni lavorative concorrenziali.

Il contatto con il libro, dunque, non è un piacere puramente emotivo: non si può trarre alcuna gratificazione dal leggere se non si comprende pienamente. Non ha quindi ragione di esistere l'opposizione tra la componente affettiva e la componente cognitiva (Levorato, 2000); al contrario, "la lettura genera un tipo di piacere del tutto peculiare che consiste nell'incontro tra l'architettura dei contenuti della mente e della narrativa. È un piacere che deriva dal funzionamento stesso della mente"⁵.

Il nostro impegno nelle prossime pagine è mettere in luce questa architettura della mente che l'insegnante contribuisce a strutturare affinché

³ I dati pubblicati dall'Istat dicono che nel 2013 il 43% della popolazione oltre i 6 anni dichiara di aver letto nel corso dell'anno almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o personali. Nel 2012, la quota si aggirava sul 46%, dunque si profila una diminuzione. La fascia di età in cui si legge di più è quella tra 11 e 14 anni, pari al 57% del totale, ma a partire dagli 11 anni si assiste al decremento della popolazione maschile rispetto a quella femminile (www.istat.it/it/archivio/108662).

⁴ 17,6% nel 2013, in aumento rispetto al 2012 in cui era al 12,7%.

⁵ Levorato M.C. (2000) *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna, pp.123-124.

l'incontro con il libro diventi un'esperienza appagante, vissuta con tutto il proprio essere: mente, sensi ed emozioni. Ermanno Detti (1987) definiva tale tipo di lettura "sensuale"; altri, in tempi più recenti, la chiamano *flow* (flusso di coscienza dell'esperienza ottimale, Csikszentmihalyi, 2008). Viene comunque spiegato come un'immersione nell'oggetto-libro, un pieno coinvolgimento della persona che si distacca apparentemente da tutto ciò che la circonda perché impegnata in un'attività significativa e gratificante. Descritta da molti adulti come una condizione di benessere, a maggior ragione si connota come un momento chiave e propedeutico alla formazione del piacere per la lettura nei più piccoli.

Siamo certi che sia un obiettivo condiviso da chi ci legge e che ha il delicato compito di sostenere e potenziare il circolo virtuoso tra gli stati affettivo-emozionali e i processi di elaborazione e interpretazione intrinseci alla lettura. Il nostro vuole essere un contributo teorico e pratico alla professionalità dell'insegnante, affinché la scelta di una storia, di un albo illustrato o di una fiaba sia sempre ponderata e consapevole.

Il pensiero narrativo

Processi cognitivi e processi emotivi sono alla base di ogni apprendimento, pertanto le competenze narrative mantengono il duplice aspetto di comprensione da un lato ed esperienza emotiva dall'altro. La crescita è un compenetrarsi di "mente" e di "cuore", e nessuno pensa ovviamente che i numerosi processi alla base della conoscenza siano fenomeni che compaiono improvvisamente, sappiamo bene che il loro sviluppo si colloca lungo un *continuum*. In particolare, le competenze narrative si distinguono in comprensione di un testo e in produzione di storie e richiamano pertanto sia la consapevolezza testuale (il pensiero) sia quella linguistica.

Narrare una storia sembra un'attività semplice, e per certi aspetti lo è, dal momento che è il modo attraverso il quale comunichiamo tra di noi da millenni ed educiamo i nostri figli. Jerome Bruner alla fine degli Anni Ottanta postula l'esistenza nell'uomo di un pensiero narrativo basato sulla nostra predisposizione a dare una forma e un senso al nostro agire. Tale pensiero esiste sia a livello individuale che a livello culturale: esso ci permette di definire la nostra soggettività ed è condiviso dagli altri membri del gruppo di appartenenza.

Sembrerebbe essere un funzionamento specifico della mente umana che utilizza la parola in primo luogo - ma anche segni pittorici, musicali, artistici, ecc. - per organizzare l'esperienza, dando forma e significato a se stessa e alla realtà esterna. Attraverso la narrazione si riannodano i fili del passato e del presente (si dà un senso alla memoria), si collega il tempo attuale al futuro (immaginando un possibile domani), si conoscono



le intenzioni, gli scopi e il sistema dei valori degli altri (stabilendo legami interpersonali): in altre parole, si compie contemporaneamente un'operazione di costruzione e di comunicazione di significato.

Il bambino costruisce così la propria soggettività (io ero, sono e sarò lo stesso nel tempo) e connota la propria identità culturale, ritrovandosi nelle narrazioni che ascolta in famiglia: esse contengono i temi importanti della cultura di appartenenza, sviluppano il sistema dei valori considerati rilevanti e indicano altresì i modi per conquistarli.

Il funzionamento dello psichismo umano si basa dunque sul pensiero narrativo, ma le narrazioni sono ovviamente culturalmente strutturate e differiscono tra una popolazione e l'altra poiché ognuna è portatrice di una storia specifica, di rappresentazioni mentali e di simboli che le sono proprie; nella nostra cultura identità e narrazione sono strettamente interrelate, al punto che la nostra identità corrisponde alla narrazione di noi stessi (Smorti, 1997), mentre in altre culture può essere caratterizzata anche in modo diverso (l'appartenenza a un luogo, ad esempio, o ad un mestiere, oppure può coincidere con quella collettiva). *Che cosa viene narrato, in che modo, a chi e in quali circostanze* sono gli elementi che devono essere condivisi da tutte le persone che appartengono ad una specifica cultura affinché vi sia conoscenza e comprensione del contenuto narrato (Necchini, 2004).

L'opera di Bruner sottrae in un certo senso vigore all'idea piagetiana che il pensiero logico-matematico sia la meta dello sviluppo cognitivo, che esso sia il pensiero "intelligente" per eccellenza e che esaurisca i modi possibili di funzionamento mentale. Accanto al pensiero narrativo convive il pensiero paradigmatico o scientifico che ha una funzione specifica e per certi aspetti molto più limitata: individua leggi universali (anche nell'uomo comune!), cerca le relazioni causali tra gli eventi e permette pertanto di spiegare e prevedere i fenomeni fisici, sviluppare calcoli, ecc. Le due modalità di pensiero si integrano a vicenda, nella realtà agiscono spesso congiuntamente e ognuna è importante per lo sviluppo dell'altra, anche se il pensiero narrativo assume un valore fondamentale per la comprensione della mente umana e per la strutturazione della propria esistenza (Smorti, 1994).

Riassumendo quanto detto finora, il pensiero narrativo compare in età precoce e la sua finalità è sia di comprendere il mondo interno di ognuno di noi per poter agire nella realtà esterna, sia di interpretare il comportamento dell'altro per capire i pensieri che lo guidano e le motivazioni che influiscono sulla sua condotta. La nostra esperienza viene organizzata sotto forma di costruzioni narrative (racconti, storie, miti, fiabe, ecc.) che non sono necessariamente "vere" (altrimenti non sussisterebbero alla prova del pensiero paradigmatico) ma solo verosimili. Infatti, nell'ascoltarle o leggerle, noi entriamo immediatamente in sintonia

con i personaggi, possiamo capire le loro motivazioni, i loro valori, i loro sentimenti, indipendentemente dal fatto che siano veramente esistiti o che i fatti siano autentici. Nelle sue ultime pubblicazioni Bruner supera in parte la distanza tra le due modalità di pensiero, tuttavia resta valida la riflessione per cui le storie si svolgono secondo una struttura che non è quella del pensiero paradigmatico perché nascono nell'irregolarità delle situazioni, si basano sul sorprendente, evocano l'inatteso e non necessariamente seguono una logica lineare.

PROCESSI ALLA BASE DELLA COMPrensIONE DELLE STORIE

La mente umana cerca di dare un senso alla propria vita e al mondo circostante attraverso l'ascolto e la produzione di narrazione e fin da piccolissimi (ventidue mesi) i bambini a loro volta raccontano avvenimenti o piccoli episodi cogliendo sia le esperienze che li coinvolgono sia le emozioni correlate (Pontecorvo, 1997).

Adulti e bambini hanno modi differenti di rappresentare la realtà, e di conseguenza diverse sono le strategie utilizzate per organizzare gli eventi: la differenza più evidente risiede nella capacità degli adulti di mantenere queste strategie coesistenti e parallele in interazione tra loro, mentre nel corso dell'infanzia esse tendono a disporsi consecutivamente.

Lo script

La psicologia cognitiva utilizza il concetto di *script* (Schank e Abelson, 1977) per spiegare come avvengono i processi di comprensione. Lo script (copione) è la rappresentazione mentale che abbiamo di un evento in cui una *sequenza di azioni* viene eseguita in uno *specifico contesto* da alcune persone che agiscono per conseguire un *determinato risultato* (Levorato, 1988). È la conoscenza organizzata che abbiamo di certi episodi che prevedono un'attività limitata, situata in un tempo e in un luogo precisi e che hanno un inizio e una fine ben definiti. Si ritiene che anche gli adulti utilizzino abitualmente questo tipo di rappresentazione per la loro "economicità" cognitiva. Il bambino apprende gli script sia attraverso l'esperienza sia osservando gli adulti: sono presenti già a partire dai venti mesi e ci dicono che cosa fanno i bambini degli eventi che li coinvolgono.

Lo script "andare a dormire" (ovvero la rappresentazione mentale di questo evento) prevede una sequenza di azioni (lavarsi i denti, mettersi il pigiama, dare un bacio al papà e alla mamma, prendere il peluche e mettersi nel letto ad ascoltare la storia) che avvengono in un tempo preciso (la sera, dopo la cena) e in un luogo definito (nella propria cameretta) e che durano un certo periodo (finché non ci si addormenta). Il bambino possiede diversi script delle attività quotidiane - e di quelle



eccezionali, tipo una festa di compleanno - grazie alla ripetizione degli eventi che diventano routine (quindi eventi noti, certi, controllabili) e che gli permettono innanzitutto di prevedere il comportamento degli altri in quel preciso contesto e in secondo luogo di sapere come comportarsi a sua volta.

Gli script dei bambini più piccoli sono molto rigidi e non permettono deviazioni dalla routine tipica, i più grandi e gli adulti li usano in modo assai più flessibile, combinandoli tra loro o ricostruendoli in modo vario. Katherine Nelson (2007) ipotizza che questa maggiore flessibilità possa essere messa in relazione con l'acquisizione del linguaggio che diventa strumento di mediazione e di ampliamento dell'esperienza. Grazie al linguaggio, il bambino passa da uno script vissuto ad uno parlato che lo immette nella *realtà condivisa* e gli permette di prendere in considerazione i punti di vista degli altri rispetto ad un evento preciso.

Occorre ricordare che la rappresentazione mentale di un'esperienza che si forma un bambino può essere molto differente da quella che l'adulto possiede rispetto allo stesso evento, perché il bambino può incorrere in errate percezioni o interpretazioni, può sintetizzare o generalizzare eccessivamente oppure può distorcere la rappresentazione mentale - la quale richiede un certo livello di astrazione rispetto all'esperire concretamente l'evento (Nelson, 2007).

Gradualmente, i bambini non solo riescono a ripetere l'ordine corretto delle sequenze di uno script, ma anche ad arricchirlo, aggiungendo delle sequenze che costellano l'attività principale (come ad esempio altre attività collaterali oppure oggetti da utilizzare in quella situazione). Gli studiosi parlano di successivi livelli gerarchici di costruzione di uno script: il punto di inizio, ovvero lo scopo fondamentale (per esempio "andare all'acquario"), il livello intermedio più specifico ("fare il biglietto", "entrare") e un livello più articolato di piano inferiore ("osservare i pesci", "scattare fotografie") con azioni e oggetti che non sono direttamente collegate allo scopo ma sono ad esso connesse.

Lo script è perciò fondamentale per la conoscenza della vita quotidiana e delle esperienze e altresì per elaborare sia il linguaggio (dare un nome alle azioni e agli attori) sia le categorie concettuali del pensiero, poiché dagli script si possono astrarre varie informazioni. Da rigidi e stereotipati evolvono in flessibili, scomponibili, reversibili, generalizzati: favoriscono la conoscenza di sé e degli altri e la conoscenza del mondo. Servono quindi sia ai bambini sia agli adulti per comprendere e prevedere gli eventi della vita, ma anche i testi narrativi che sono costituiti da script più o meno complessi. Essi ci permettono di affrontare in modo quasi automatico molte situazioni e di impegnarci nella elaborazione intenzionale solo degli elementi nuovi o delle situazioni problematiche.

Lo schema

È una forma più complessa e articolata di pensiero: esso è un insieme di concetti, è costituito da conoscenze specifiche di azioni, oggetti, attori, ecc. correlati tra loro. È una rappresentazione olistica, globale, di un determinato evento che specifica gli elementi essenziali che ne fanno parte e le relazioni tra loro. Prendiamo per esempio lo schema “guidare”, costituito dalla conoscenza dell’oggetto automobile ma anche dalla conoscenza dell’organizzazione spaziale delle strade, del funzionamento di un’autovettura e delle regole del codice stradale. Di fronte a un’auto attiviamo uno schema che attribuisce significato a quello che percepiamo (è un mezzo di trasporto) perché riconosciamo lo schema adeguato: ogni viaggio è diverso dagli altri ma lo schema del guidare è sempre lo stesso. E la stessa cosa vale per lo schema del comprare, del sostenere un esame, eccetera: usare uno schema significa interpretare una situazione associando le variabili dello schema ai vari aspetti della situazione (Boscolo, 1997).

Riassumendo in una battuta, senza schema non si comprende nulla e senza script non accade assolutamente nulla (Abelson e Scank, 1977). Lo schema è una sorta di struttura di aspettative che si organizzano in un certo modo in base all’esperienza, e la mente umana organizza in questo modo le regole di vita sociale (gli script), l’ambiente esterno e i racconti, orali o scritti. Gli schemi posseggono in primo luogo dei valori di probabilità legati al contenuto: ogni oggetto, evento o situazione ha un certo grado di probabilità di far parte di un certo schema. L’aereo, ad esempio, ha un grado di probabilità molto elevato di far parte dello schema di aeroporto, mentre un cavallo avrà una probabilità bassissima di entrare in questo schema, ma sarà alta nel caso dello schema di fattoria. Un altro valore è legato all’aspetto più probabile che ci aspettiamo debba avere un certo oggetto o situazione: se non conosco lo schema della cerimonia del tè del Giappone, ad esempio, non potrò immaginare che non è come bere una tazza di tè in occidente, non potrò prevedere che dura alcune ore e che si svolge per lo più in silenzio.

Applicare alla narrativa per bambini il concetto di schema richiede molta coerenza da parte di chi sceglie una storia. Ad esempio, se lo schema della “catena alimentare” prevede che i lupi siano carnivori e si mangino agnellini, pecore e coniglietti, stravolgere lo schema noto (e oltretutto reale!) trasformando il lupo in un vegetariano, presentarlo pentito della sua presunta crudeltà oppure impietosire i bambini con spiegazioni del tipo “lui fa così perché nessuno si ricorda mai del suo compleanno, perché non ha amici, perché non sa quanto l’erba è buona”, è fuorviante (oltre che falso e non scientifico) e solleva solo confusione cognitiva. Per la legge del tutto-o-niente che governa la mente infantile, lo stesso schema verrà applicato in altre situazioni, ad altri animali, in altri contesti e destabilizzerà le certezze dei piccoli. Saranno pronti i ragazzini della scuola primaria a giocare con questi concetti, variando con molta ironia la canonicità del mondo reale.



Le conoscenze enciclopediche

La mente, dunque, economizza risorse cognitive organizzando le esperienze in schemi (che precisano la relazione tra concetti diversi e tra loro interrelati) e script (sequenze predeterminate e più stereotipate); con questa struttura mentale delle nostre conoscenze pregresse (*conoscenze enciclopediche*) ci avviciniamo anche ai racconti e alle storie e maggiore è il numero di script e schemi che possediamo, più saremo facilitati alla comprensione del testo. In altre parole, comprendere una storia implica il costante recupero e utilizzo di conoscenze strutturate in script e schemi e la loro applicazione adeguata e corretta.

Se il *tema* trattato è noto al bambino, se ricade tra le sue esperienze concrete o emotive, egli sarà facilitato nell'attivazione di script e schemi corrispondenti.

Ovviamente non tutti gli argomenti di cui trattano i libri presentano temi noti o familiari al bambino: in questo caso l'insegnante dovrà valutare molto bene il testo scritto per assicurarsi che l'accessibilità al contenuto sia facilitata da spiegazioni e passaggi graduali che rendono il testo coerente, altrimenti sarà costretto a integrare a voce elementi importanti per la comprensione della storia, poiché non tutti i bambini condividono lo stesso bagaglio di conoscenze. Se invece il tema è accessibile, essi potranno attivare agevolmente connessioni tra le informazioni possedute e quelle presentate nel testo - alle quali hanno maggiori probabilità di attribuire un significato corretto - e avranno anche un atteggiamento più attivo e propositivo nei confronti della storia perché possono elaborare aspettative adeguate rispetto a quando accadrà. Va da sé che comprendere pienamente una storia è un'esperienza molto gratificante, sia a livello cognitivo sia a livello emotivo e sensoriale.

IL PROCESSO DI INTEGRAZIONE DEL TESTO

Il discorso esposto finora ha considerato un primo processo attivato davanti a un evento o a una storia, ovvero il collegamento delle informazioni contenute nel testo con le conoscenze possedute (processo di costruzione del significato; Boscolo, 1997). L'altro processo sollecitato dal testo stesso è mettere in relazione tra loro le informazioni in esso contenute (processo di integrazione). Occorre cioè integrare il significato di ogni singola nuova frase nel corso della lettura, ottenendo una rappresentazione mentale coerente del significato di ogni frase e della loro sintesi (Lumbelli, 2009): in altre parole, si tratta di ricavare informazioni corrette dal testo.

Inutile sottolineare che la *coesione interna* del testo è un aspetto imprescindibile nelle narrative per l'infanzia. Essa è data dal rispetto delle relazioni formali tra le varie parti del testo attraverso l'uso corretto della

sintassi e l'osservanza delle regole morfologiche che danno l'idea di una totalità unitaria. In questo senso, esemplare è l'esordio delle fiabe "C'era una volta" e la chiusura "Vissero per sempre felici e contenti" in quanto segnali discorsivi facilmente riconoscibili, così come le ripetizioni e le ricorrenze ("cammina cammina arrivarono alla casetta nel bosco").

Bisogna tener presente che in età prescolare alcune costruzioni, pur corrette, possono risultare difficili e complesse: una storia raccontata utilizzando soprattutto l'ipotassi, cioè molte frasi subordinate, unite tra loro da connettivi temporali ("prima", "mentre", "nello stesso tempo", "intanto che", "successivamente", ecc.) e logico-causali ("perciò", "siccome", "così che", "quindi" ecc.) è meno lineare (e perciò più complessa) di una storia costruita sulla paratassi, ovvero da tante frasi coordinate alla principale e unite tra loro da congiunzioni tipo "e", "ma", "però", ecc.

La *coerenza* del testo è altrettanto importante perché se un testo non presenta contenuti logicamente ben collegati tra loro i processi cognitivi di costruzione e interpretazione saranno ostacolati e il messaggio risulterà incomprensibile. Non si deve tuttavia pensare che la coerenza risieda esclusivamente negli aspetti linguistici perché in questo caso sarebbe facilmente verificabile. Essa si misura anche sulle conoscenze enciclopediche di chi ascolta: in altre parole, un testo ci sembra più o meno coerente se siamo in grado di valutare le informazioni che contiene, e abbiamo visto che questo dipende dalle informazioni già in nostro possesso che ci aiutano a riempire i vuoti di cui un testo è inevitabilmente intessuto. I testi più coerenti danno migliori risultati in termini di rievocazione.

Il processo inferenziale

La strategia cognitiva più importante per capire una storia è la capacità di *produrre inferenze* (ovvero nuove informazioni) perché senza la comprensione dei nessi causali che connettono tra loro i vari componenti del testo non si può produrre una trama unica, coerente e dotata di senso. La connessione tra le frasi è tanto più semplice da effettuare quanto più espliciti sono i nessi da una frase all'altra. Quando il lettore per attribuire un significato al testo deve invece stabilire delle connessioni non chiaramente esplicitate ma solo presupposte, egli deve attivare un processo inferenziale. In altre parole, meno i raccordi causali sono presenti nel testo e più il bambino (nel nostro caso) deve fare fatica per interpretare il testo.

Alcuni principi individuati da Kintsch e van Dijk (1978) brillano per semplicità ed efficacia. Essi ritengono che un testo risulti più comprensibile se:

- c'è una sovrapposizione dell'argomento tra una frase e l'altra, quindi se la connessione tra le due frasi è garantita dalla ripetizione;



- le frasi e le sequenze sono sistemate in modo che il lettore incontri prima la parte “vecchia” (che funge da base) e poi quella “nuova”;
- i concetti impliciti importanti vengono esplicitati.

Secondo Kintsch (1998) un’inferenza prevede un ragionamento vero e proprio e perciò egli le definisce “procedure di riparazione estrema” che scattano in seguito all’interruzione del processo di comprensione nel corso della lettura: si è consapevoli di non aver capito e si attivano intenzionalmente dei ragionamenti per trovare la soluzione. Se questi ragionamenti sono relativamente semplici per l’adulto, possono essere invece molto complessi per un bambino che non padroneggia ancora le regole della propria lingua.

Distinguiamo due tipi di inferenze più semplici, nell’adulto quasi automatiche:

- *inferenze lessicali*: il significato di un termine è compreso sulla base del contesto in cui è inserito (ad esempio: “per disegnare il triangolo Jacopo tirò fuori la squadra”. Dal contesto si comprende che per “squadra” si intende uno strumento tecnico e non un gruppo di persone); si attua un’inferenza lessicale anche quando il significato di una parola sconosciuta è recuperato attraverso il contesto. Un livello più complesso si profila quando si utilizza il linguaggio metaforico (ad esempio: “andare a scuola fu *un passo* importante per Alice”) o quando ci si riferisce ai personaggi con l’uso di sinonimi o di attributi, oppure attraverso definizioni di ruolo e di parentela;
- *inferenze-ponte*: si usano per mettere in connessione informazioni nuove con le precedenti (ad esempio: “era il compleanno di Isabella, la bambola con le trecce fu il regalo più bello”).

E inferenze complesse:

- *spaziali*: quando dal testo si deduce l’ambiente in cui si svolge l’azione anche se esso non è esplicitamente nominato;
- *inferenze causali*: si stabiliscono relazioni di tipo causale tra due eventi quando tale relazione non è esplicitata. A questo proposito, attiriamo l’attenzione su una propensione tipica della mente umana a ritenere che due eventi consecutivi siano legati da una relazione di causa-effetto: collegando “consecutività” (prima e dopo) a “consequenzialità” (dopo di ciò e quindi a causa di ciò) colmiamo i vuoti tra le sequenze aggiungendo un significato a ciò che è implicito. Tale operazione ha una valenza altamente interpretativa, talvolta arbitraria e non sempre fedele (come quando riteniamo che il collega non ci abbia salutato oggi perché ieri gli abbiamo detto che la sua sciarpa non ci piaceva);
- *inferenze di stato interno*: capacità di comprendere gli stati emotivi dei personaggi sulla base del loro comportamento e della propria esperienza;

- *inferenze elaborative* o *da integrazione*: richiedono aggiunte al testo recuperate dalle nostre conoscenze enciclopediche. L'informazione più importante non è contenuta nel testo ma deve essere ricavata dall'esperienza.

La capacità inferenziale si manifesta nei bambini in età prescolare e la sua qualità fondamentale, ovvero fare previsioni, risulta rassicurante e molto gratificante per il bambino (Castelfranchi, Parisi, 1980). Il ruolo dell'insegnante è cruciale: non deve certo aggiustare linguisticamente ogni parola o spiegare ogni concetto (Cardarelli, 2004) quanto piuttosto favorire la comprensione dei vari elementi affinché il bambino si mantenga interessato e attivo nell'ascolto.

La rilettura dei testi, ad esempio, è una strategia utile che permette al bambino di memorizzare, approfondire e rielaborare un racconto: talvolta la prima lettura offre solo lo sfondo del quadro narrativo che si arricchirà di elementi a mano a mano che si riascolta la storia. E solo una storia che si conosce bene - perché ci è stata letta tante volte - ci appartiene completamente (Valentino Merletti, 1996).

LA FORMA DELLA STRUTTURA NARRATIVA

La scienza cognitiva ha fornito un contributo importante allo studio e alla comprensione del testo narrativo ipotizzando l'esistenza di una struttura mentale corrispondente alla struttura testuale, nota con il nome di *schema delle storie*. L'interesse per questo argomento è stato molto vivo negli anni Settanta e Ottanta per poi attenuarsi; oggi è tornato ad essere centrale grazie al contributo delle scienze neurocognitive che - dalla pubblicazione del testo *Story Logic* di David Herman, nel 2002 - hanno originato un nuovo filone di ricerca, la neuronarratologia⁶. L'orientamento disciplinare si distanzia in parte dalla psicologia narrativa basata sui lavori di Bruner anche per gli obiettivi di studio ed è ancora relativamente poco noto in Italia. Il punto di incontro è la proposta di una visione unitaria dei processi cognitivi sulla base dei concetti di schema e di script che abbiamo già visto e che costituiscono il sistema di riferimento con cui interpretiamo sia il nostro destino sia i generi letterari (molte ricerche sono indirizzate all'analisi della struttura dei *gialli* e dei *crime*), come le notizie del giornale e anche i film.

Abbiamo detto che gli schemi ci permettono di fare previsioni e di prefigurarci un certo tipo di sviluppo degli eventi: lo schema delle storie è

⁶ Vedi CALABRESE S. (a cura di) (2012) *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*, CLUEB, Bologna e CALABRESE S., FIORONI F. (2012) *Leggere la mente. La lettura come stile di vita*, CLUEB, Bologna.



dunque indipendente dai contenuti specifici delle storie (ciò che la storia racconta) ed è finalizzato alla loro comprensione perché individua le regolarità strutturali in esse contenute (quelle regolarità che fanno della storia - appunto - una storia).

Con *grammatica delle storie* si intende invece l'organizzazione strutturale caratteristica delle storie, ovvero il modo in cui l'insieme delle informazioni sono in relazione all'interno della storia (Levorato, 1988). In altre parole, si ritiene che esista una conoscenza implicita della struttura delle storie (lo schema delle storie), attivata in fase di comprensione; in particolare sembra che sia più facile comprendere e ricordare narrazioni con un impianto conforme alla grammatica delle storie. La nostra mente è strutturata in modo da formulare aspettative sul modo in cui sono formulate le storie e tali meccanismi psicologici di codifica, presenti fin dall'infanzia, offrono un valido supporto nella scelta dei testi da proporre ai bambini.

Per Bruner (1992) la proprietà principale della narrazione consiste nell'essere composta da una sequenza specifica di avvenimenti e di comportamenti dei personaggi che acquistano significato proprio in virtù della loro specifica collocazione all'interno della trama (o *fabula*). Questo ci serve per dire che la comprensione di una narrazione avviene su due livelli: chi interpreta deve in primo luogo cogliere la trama portante per capire il senso delle parti che la compongono, ma la forma della trama deve essere estratta dalla successione degli eventi. Dunque, la *sequenzialità* è la colonna portante del racconto, ciò che determina la costruzione di senso compiuto della storia. La competenza narrativa dell'uomo si riferisce alla capacità di produrre e di comprendere rappresentazioni di sequenze di eventi in cui prevale una struttura generale di ordine e relazione: questo distingue una sequenza di eventi semplicemente giustapposti uno all'altro da una narrazione (Herman, 2003).

K. Burke (1952) aveva identificato i cinque elementi (*composizione pentadica*) che costituiscono una storia: l'attore, la scena, lo scopo, l'azione e lo strumento. Bruner vi aggiunge l'elemento "problema" o la *violazione della canonicità* ovvero uno squilibrio tra questi cinque elementi per rendere la narrazione più interessante a causa ad esempio di una mancanza (manca lo strumento per raggiungere lo scopo, oppure si vuole raggiungere uno scopo ma non si riesce, ecc.).

Richiamandosi esplicitamente agli studi sulla morfologia delle fiabe di V. Propp, D. Rumelhart formula nel 1977 la prima ipotesi di organizzazione dello schema delle storie a cui seguiranno i lavori di molti studiosi. Egli dimostra che esiste un paradigma invariante nella struttura delle storie evidenziando come la sequenza degli eventi in esse contenuta abbia la struttura di un problem solving: al protagonista succede qualcosa di inatteso ed egli deve porvi rimedio. Quindi, c'è un problema da risolvere.

Tale schema è tipico delle storie, nel senso che non si riscontra in altri generi letterari o forme di comunicazione scritta. Esso è inoltre presente nella struttura delle storie di ogni cultura, e questo è il motivo per cui fiabe e storie sono così utilizzate in ambito interculturale con adulti e bambini⁷.

Il sistema delle regole che indicano le sequenze canoniche di una storia (ovvero la *grammatica delle storie*) più utilizzato nelle ricerche sui bambini è quello proposto da Stein e Glenn (1979) che distingue principalmente due macro categorie: lo **sfondo** o **ambiente** che contiene tutte le informazioni sul contesto in cui la storia si sviluppa (luogo, tempo, mondo sociale, ecc.) e l'**episodio** vero e proprio che è l'unità di analisi della storia e contiene a sua volta cinque categorie.

Esse sono:

- **evento iniziale**: qualunque avvenimento, fisico o d'altro genere, che modifica la situazione di partenza e obbliga il protagonista a formulare un obiettivo, a raggiungere uno scopo;
- **risposta interna**: è lo stato d'animo, la reazione emotiva all'evento e implica la decisione di assumere un determinato comportamento;
- **tentativo**: è l'azione manifesta, oppure una serie di azioni, che viene attuata per raggiungere l'obiettivo prefissato;
- **conseguenza**: è il risultato del tentativo, con la possibilità di aver raggiunto l'obiettivo o meno;
- **reazione**: è la categoria che chiude la storia con l'espressione dei sentimenti del protagonista.

Queste categorie sono strettamente concatenate l'una all'altra a livello causale ed è proprio questo loro svolgersi secondo una sequenza prestabilita a dare vita allo schema delle storie con il quale anticiparle e comprenderle. Le ricerche dimostrano che le storie che si allineano a questa struttura sono ricordate più facilmente fin dai 4 anni, quindi per facilitare i bambini più piccoli è importante scegliere albi che la rispettano. Il pensiero del bambino, infatti, è caratterizzato da una certa rigidità cognitiva e funziona secondo la modalità "tutto-o-niente": le storie che si discostano molto dallo schema non vengono comprese proprio per mancanza di adattabilità del bambino a modelli a lui ignoti. Solo a partire dagli 8 anni i bambini sono in grado di ricordare correttamente storie non canoniche (Levorato, 1988), perché la capacità di inferire correttamente ciò che il testo non dice o di comprendere una struttura che si discosta molto dal modello canonico richiede flessibilità di pensiero. Il concetto stesso di "ciò che può essere considerato una storia" si sviluppa nella direzione di un progressivo ampliamento, dall'infanzia all'età adulta.

⁷ Rimandiamo il lettore, ad esempio, ai lavori di Graziella Favaro.



La struttura di Stein e Glenn si riferisce comunque a storie piuttosto semplici, costituite da un solo episodio: a mano a mano che i bambini maturano - e contemporaneamente alla loro esposizione alle storie - la capacità di comprensione diventa più certa e anche più sofisticata, per cui è possibile raccontare storie che contemplano anche più di un personaggio o più di un episodio (dunque la ripetizione di alcune categorie), o che prevedono più di un tentativo per ottenere lo scopo. I racconti possono, infatti, contenere al loro interno relazioni tra episodi: in particolare distinguiamo relazioni “e”, per cui due episodi possono verificarsi contemporaneamente; la relazione “poi” è di tipo temporale e il primo episodio precede il secondo anche se non è la causa diretta per cui quest’ultimo si verifica; infine, nella relazione “causa” un episodio è direttamente responsabile di ciò che si verifica nel secondo (Levorato, 1988; Boscolo, 1997).

Tra i testi editi oggi, non tutti seguono lo schema delle storie e l’insegnante deve essere preparato a integrare le informazioni mancanti o i bambini rischiano di comprendere ben poco del racconto, riducendolo alla sterile memorizzazione di alcuni fatti.

Le due categorie ricordate con maggiore difficoltà dai bambini sono: la *risposta interna* e la *conclusione* di una storia. Per quanto possa sorprenderci, non dobbiamo dare per scontato che i bambini comprendano - e sappiano quindi rievocare agevolmente - il finale delle storie. Se da quest’ultimo dipende il motivo per cui l’insegnante ha scelto quel certo racconto, egli dovrà avere l’accortezza di sottolineare e riprendere i passaggi precedenti all’epilogo della vicenda per facilitare la preparazione della conclusione e la sua comprensione.

Non è sempre indispensabile che il finale della storia sia prevedibile: ovviamente, se il bambino è in grado di anticipare quello che accadrà e come andrà a finire, trarrà dal racconto un grande piacere e una soddisfazione a livello emotivo e cognitivo. Tuttavia, quando lo schema delle storie sarà stato adeguatamente assimilato, altrettanto godibile è il finale sorprendente, anche se non rientra nello schema canonico. L’elemento inatteso è un potente attivatore di attenzione: la *suspense* e una “sostenibile” dose di incertezza, di paura, di batticuore, sono elementi graditi ai bambini perché si scioglieranno in un finale comunque positivo anche se alternativo ai loro schemi usuali.

La risposta interna è complessa da ricordare perché spesso non è espressa chiaramente nel testo ma deve essere inferita: essa tuttavia è assolutamente decisiva per comprendere lo svolgersi della vicenda e perché il bambino attivi processi di empatia e di identificazione con il protagonista. In particolare, i bambini piccoli hanno scarsa capacità inferenziale degli stati psicologici altrui e sono svantaggiati da queste omissioni. Alcuni racconti, al contrario, concentrano molto l’attenzione su questa categoria, descrivendo i sentimenti provati dal protagonista sia prima sia dopo il tentativo messo

in atto per modificare la situazione, e il bambino può avere serie difficoltà a ricordare la successione dei vissuti emotivi.

L'evento iniziale, in alcuni casi, non è sempre esplicitato con chiarezza, soprattutto quando si tratta di uno stato d'animo: di conseguenza, non solo la risposta interna non diventa significativa, ma anche le azioni che da essa scaturiscono possono non essere ben concatenate a livello logico causale. Perché il bambino possa costruirsi aspettative adeguate rispetto all'evolversi del racconto, l'evento iniziale deve essere nettamente identificabile.

L'interpretazione di una narrazione si basa sulla comprensione del testo colto nelle sue parti fondamentali di trama, descrizione dei personaggi, azioni e intenzioni, ma ciò non basta: alla comprensione di un testo contribuisce altresì lo sviluppo del linguaggio (che è il contenitore per codificare le conoscenze possedute e acquisite durante la lettura o l'ascolto). Il significato viene assegnato sulla base della propria esperienza e conoscenza pregressa, in relazione al proprio punto di vista e al sistema di valori individuale. Si tratta di una costruzione attiva nella quale sono implicati sia gli aspetti propriamente cognitivi, sia il mondo affettivo interno e anche le rappresentazioni sociali relative alla realtà esterna.

LA TEORIA DELLA MENTE

Dagli anni Quaranta gli psicologi studiano la capacità specifica dell'essere umano di attribuire stati mentali agli altri. Uno dei primi esperimenti è quello di F. Heider e S. Simmel (1944)⁸ che consisteva nel mostrare un breve filmato in cui tre figure geometriche si muovevano - all'interno di uno spazio delimitato - attorno ad un rettangolo che aveva un'apertura mobile in un lato. Il risultato più interessante fu che quasi tutti i soggetti interpretavano i movimenti delle figure geometriche non solo come se fossero azioni (ad esempio inseguire, aprire una porta, ecc.) ma addirittura dei comportamenti (il triangolo è aggressivo, quello più piccolo scappa); alle figure attribuivano un ruolo e un genere, cercando di dare un significato globale al video sulla base proprio dello schema delle storie. In virtù di questa capacità universale e quasi automatica, l'uomo è in grado di spiegare e prevedere il comportamento proprio e altrui.

Dagli anni Ottanta le ricerche in questo campo sono diventate un vero e proprio settore di studio della Scienza Cognitiva: la *Teoria della Mente* (*Theory of Mind, ToM*). Possedere una Teoria della Mente permette di predire, spiegare e inferire gli stati mentali (propri e degli altri) sulla base degli elementi contingenti della situazione e sulla base del comportamento manifesto dell'individuo. Tuttavia, tali inferenze e previsioni concernono gli

⁸ Vedi: www.youtube.com/watch?v=76p64j3H1Ng



stati mentali dei soggetti, e tali stati interni non sono direttamente osservabili.

Secondo gli studiosi, dunque, la capacità di *mentalizzare* gli stati interni si fonda su una teoria⁹ individuale, ovvero su una base di conoscenze, un insieme di informazioni rappresentate internamente che si struttura nel corso dello sviluppo: il bambino si costruisce così una concezione su come “funzionano” i suoi simili (Camaioni, 2003) e in questo modo cerca di capire i comportamenti degli altri dando un senso alle azioni che osserva. Si tratta di un’abilità sociale importante perché intuire correttamente cosa pensa l’altro permette di adottare un comportamento adeguato e più flessibile a seconda del contesto.

Anche sul piano della comunicazione con gli altri sono implicati aspetti rilevanti perché è la Teoria della Mente che permette di cogliere le finalità implicite alla base di un’affermazione, oppure la differenza tra produrre un messaggio ironico e dire una bugia. Essa veicola la comunicazione competente e adeguata, andando oltre il significato letterale delle parole. Rende anche semplicemente possibile capire che dare un’informazione errata (ad esempio fornire un’indicazione stradale sbagliata) quando non siamo a conoscenza della verità (perché non sapevamo che l’ufficio postale è stato spostato, quindi ci siamo sbagliati) è diverso da mentire (mandare appositamente qualcuno dalla parte opposta per fare uno scherzo).

Dunque, non solo possiamo esperire su base empatica ciò che gli altri provano, ma possiamo inferire ciò che gli altri desiderano e ciò che fanno o credono di sapere: è un’abilità che potrebbe essere riassunta come “comprensione psicologica del mondo sociale”. Nei bambini affetti da autismo questa capacità è fortemente compromessa e perciò la loro comprensione della realtà è legata all’elemento concreto e fenomenico.

Il bambino acquisisce gradualmente una Teoria della Mente rendendosi conto che esistono punti di vista diversi sulle cose (che gli altri pensano diversamente da come pensa lui e considerano le cose in modo anche molto differente) e che il comportamento manifesto delle persone può anche non coincidere con gli stati interni. La funzione della Teoria della Mente è pertanto assicurare una presa di coscienza, una consapevolezza, una riflessione sui propri processi mentali che a sua volta garantisce la comprensione, ad esempio, del perché si compie una certa azione (“sono andato nell’orto perché credevo che il nonno fosse lì”); oppure ci permette di sapere da dove provengono le nostre informazioni (“so che dentro il cassetto c’è la colla perché l’ho vista”), e ancora alimenta la capacità di pensare prima di agire (“prima di chiamare la maestra ho pensato che...”).

⁹ Si usa il termine “teoria” non in senso scientifico ma per evidenziare che questa comprensione intuitiva delle azioni degli altri è di tipo mentale (Cornoldi, 1995).

Tutte le prospettive teoriche sulla Teoria della Mente - anche se partono da presupposti diversi e danno spiegazioni differenti tra loro - concordano nel ritenerla un'abilità evolutiva: essa progredisce lungo un continuum che inizia dalla fine del primo anno di vita, quando il bambino scopre di poter condividere lo scopo con un altro, come ad esempio quando stende braccio e dito indice in direzione di una persona o un oggetto per condividere o attirare l'attenzione dell'adulto, manifestando una palese intenzione comunicativa dichiarativa. Sono stati individuati altri segnali precursori quali, ad esempio, l'uso di verbi come "ricordare", "sapere", "credere" che si riferiscono a esperienze non osservabili dall'esterno e i giochi di "far finta" in cui si rappresenta una realtà diversa da quella percepita. Alla base, quindi, vi è la capacità di agire secondo uno scopo distinguendo tra mondo sociale e mondo fisico, tra oggetti e rappresentazioni mentali o immagini di esse, tra mondo reale e mondo immaginario. Alcuni comportamenti e capacità sono riconoscibili già dai 2 anni di età, ma è solo a 4-5 anni che la Teoria della Mente risulta pienamente padroneggiata dalla maggior parte dei bambini.

L'esperimento della "falsa credenza"

L'esperimento della "falsa credenza" di Perner e Wimmer (1983) è il più famoso per valutare l'attribuzione degli stati mentali. I bambini sottoposti al test ascoltano questa storiella, anche accompagnata dall'uso di un plastico e due bamboline:

"Sally e Anne sono due bambine molto amiche. Sally ha una bellissima bambola a cui vuole molto bene. Un giorno Sally chiama Anne a casa sua per giocare. Sally prende la sua bambola e la mette a nanna nella sua culla, poi esce un momento dalla stanza. Mentre Sally non c'è, Anne, per farle uno scherzo, prende la bambola dalla culla e la nasconde in un baule. Quando Sally ritorna nella stanza, secondo te dove va a cercare la sua bambola? Cioè, dove pensa che sia la sua bambola?"

Per rispondere correttamente il bambino deve essere capace di attribuire a un altro soggetto una "falsa credenza" rispetto alla realtà (Sally crede che la bambola sia nella culla e non sa che Anne l'ha messa nel baule) e deve essere capace di rappresentarsi il contenuto della mente di Sally come diverso dal proprio (io so invece che la bambola è nel baule). I prerequisiti necessari per risolvere questo compito sono: sapersi decentrare rispetto alla propria conoscenza e sapersi rappresentare la credenza dell'altro (falsa rispetto alla realtà e a quello che il soggetto stesso sa). In altre parole, si tratta di comprendere che l'azione di una persona può essere determinata, appunto, da una credenza falsa rispetto al dato di realtà.

I bambini sotto i 4 anni falliscono il compito e rispondono che Sally cercherà la bambola dove realmente si trova e dove loro anche sanno che si trovi, nel baule. Il bambino è ancora sotto il primato del realismo



piagetiano e non riesce a decentrare il proprio punto di vista da quello dell'altro. A 4 anni i bambini che hanno una Teoria della Mente saranno in grado di comprendere la falsa credenza di Sally e risponderanno che cercherà la bambola nella culla. Tuttavia, molti bambini ancora a 5-6 anni possono avere delle difficoltà nella risposta, segno che non padroneggiano ancora completamente questa abilità.

Le false credenze di secondo ordine sono più complesse: "Io penso che tu pensi che X pensi Y" e vengono risolte di solito intorno ai 6-7 anni, quando il bambino è in grado di creare delle meta-rappresentazioni complesse. Le comiche di Stanlio e Ollio, così come altri film, si basano su questa "commedia degli equivoci"; sembra comunque che la mente umana sia in grado di contenere fino al quarto grado di falsa credenza, oltre non siamo in grado di far fronte.

Crescendo, anche il gioco del "far finta che" si sgancia dalla contingenza e diviene possibile pensare a dove saremmo se avessimo accettato quell'offerta di lavoro che ci portava in un altro luogo, se avessimo sposato un'altra persona, se fossimo nati al tempo degli antichi romani oppure cosa si prova ad essere un'aquila o a vivere da soli al Polo Nord.

Favorire l'attività mentalistica dei bambini è di fondamentale importanza, in famiglia e a scuola: le ricerche di questi ultimi anni hanno dimostrato che la famiglia è il luogo in cui prende forma lo sviluppo della comprensione degli stati mentali, facilitato dalla relazione di attaccamento, dalla composizione del nucleo familiare (la presenza di fratelli maggiori è un elemento facilitatore), dal tipo di linguaggio utilizzato in famiglia e dallo stile comunicativo dei genitori.

La scuola, dal canto suo, promuove con molte attività l'abilità di mentalizzare e la presenza di bambini di varie età con cui giocare, lavorare e confrontarsi agisce sulla zona di sviluppo prossimale (Vygotskij). La lettura di storie, a casa e in sezione, in gruppo e da soli, ascoltando o leggendo, ad alta voce o nella mente... insomma, leggere narrazioni in qualsiasi modo o contesto aiuta a sviluppare la capacità di leggere la mente degli altri.

L'unica attenzione che devono avere gli insegnanti è scegliere storie che i bambini siano in grado di padroneggiare e che non richiedano invece inferenze di situazioni psicologiche tra i personaggi troppo difficili per loro. Il bambino può cogliere facilmente la falsa credenza di Cappuccetto Rosso ("lei pensa che il Lupo sia sua nonna" o "lei non sa che quello è il Lupo"), ma per comprendere quello che il Gatto racconta del Marchese di Carabàs (che, di fatto, non esiste) o che sul telaio dei due furfanti si tesse un vestito fatto di niente con cui ingannare il Granduca vanitoso facendogli credere che dovrebbe vedere ciò che - realmente - è invisibile, è necessario che il bambino domini tutto il gioco di rimandi delle diverse rappresentazioni.

UNO STRUMENTO OPERATIVO PER ANALIZZARE LE STORIE

Presentiamo ora una griglia per l'analisi delle storie che vuole sintetizzare quanto esposto finora e facilitare l'insegnante nella scelta dei testi. Non esistono testi "giusti" o "sbagliati" a priori e noi non abbiamo la pretesa di dirigere le decisioni degli insegnanti: abbiamo però dimostrato che esistono storie facili e storie difficili, narrative forti e narrative deboli e sono questi gli aspetti di cui è necessario essere consapevoli, in relazione alla fascia d'età dei bambini a cui la storia viene raccontata e alle eventuali problematiche di ognuno di loro.

Questo strumento operativo si applica alle storie, ai racconti contenuti negli albi illustrati per bambini: non si applica propriamente alla fiaba perché essa è un genere specifico, che ha altre regole, altre funzioni pedagogiche e che non dovrebbe essere sottoposta ad alcun tipo di verifica cognitiva. Le fiabe hanno un impianto strutturale e psicologico antico e collaudato, di cui discuteremo nel prossimo capitolo.

Esponiamo dunque brevemente i vari elementi strutturali da analizzare per valutare la scelta di una storia, sottolineando che il fatto che essa presenti difficoltà in un aspetto specifico non significa necessariamente che non debba essere utilizzata: l'insegnante saprà piuttosto quali interventi operare per semplificare alcuni passaggi, quando parafrasare, come sollecitare le inferenze implicite, eccetera.

Gli elementi strutturali di un testo narrativo sono:

- titolo e copertina
- struttura del testo narrativo
- ruolo delle immagini e impaginazione
- linguaggio utilizzato
- messaggio contenuto.

Senza alcuna pretesa di esaustività - anzi, tendendo piuttosto alla sintesi - illustreremo i vari aspetti che si trovano riassunti nella scheda di analisi di seguito proposta, e lo faremo con il libro *Tommaso e i cento lupi cattivi*¹⁰.

¹⁰ Tutti i libri per bambini analizzati o citati sono riportati in un'apposita bibliografia in coda al libro.



Scheda per analizzare una storia

Titolo _____	
Autore e illustratore _____	
Casa Editrice _____	Anno di pubblicazione _____
I. IL TITOLO E LA COPERTINA	
Il legame tra contenuto della narrazione e titolo è ben espresso? L'immagine di copertina rende l'idea del contenuto tematico ed emotivo?	<i>Spazio per le risposte</i>
II. LA STRUTTURA DEL TESTO NARRATIVO	
A. Lo schema e la grammatica delle storie	
A1. Lo schema è canonico?	
A2. Il protagonista è ben delineato?	
A3. Quali rapporti legano i personaggi?	
A4. L'evento iniziale (il problema) è preciso? Si capisce bene?	
A5. La risposta interna del protagonista è chiaramente esposta?	
A6. Individuare le sequenze – Sono numerose? – Sono più statiche o dinamiche? – È facile cogliere l'idea centrale di ogni sequenza?	
A7. È facile discriminare tra eventi cruciali ed eventi marginali?	
A8. Il finale è: – prevedibile – a sorpresa – aperto – moraleggiante	
B. Analisi dell'accessibilità del tema	
B1. Su cosa si concentra la trama? – Sviluppo di eventi – Azione del personaggio – Sviluppo personaggio e mondo interno	
B2. Gli script presenti sono noti al bambino?	
B3. Quale focalizzazione è utilizzata? – Focalizzazione zero – Focalizzazione interna – Focalizzazione esterna	
C. Conoscenze enciclopediche e inferenze implicite	
C1. Quali conoscenze pregresse sono necessarie per comprendere il testo?	

C2. Individuare le inferenze contenute nel testo <ul style="list-style-type: none"> – Inferenze spaziali – Inferenze causali – Inferenze di stato interno – Inferenze da integrazione 	
D. Analisi del discorso narrativo	
D1. Il testo è più dialogato o discorsivo/descrittivo?	
D2. Le azioni sono ben esplicitate?	
D3. Struttura sintattica prevalente: <ul style="list-style-type: none"> – paratassi (prop. coordinate) – ipotassi (prop. subordinate) 	
D4. Il ritmo della narrazione è veloce/lento	
III. IL RUOLO DELLE IMMAGINI E L'IMPAGINAZIONE	
1. Le immagini sono: <ul style="list-style-type: none"> – proporzionate rispetto al testo – predominanti sul testo – hanno un ruolo marginale 	
2. Tra immagini e testo c'è: <ul style="list-style-type: none"> – parallelismo – integrazione – indipendenza 	
3. In quale misura le immagini contribuiscono alla comprensione del testo?	
IV. IL LINGUAGGIO UTILIZZATO	
1. Linguaggio: <ul style="list-style-type: none"> – facile – difficile – da adattare 	
2. Presenza di concetti astratti: <ul style="list-style-type: none"> – molti – pochi – comprensibili – non immediati 	
3. Presenza di: <ul style="list-style-type: none"> – frasi idiomatiche – metafore – similitudini – espressioni verbali complesse 	
V. IL MESSAGGIO CONTENUTO	
1. Motivo per cui raccontare la storia	
2. Storia adeguata per: tutti / Piccoli / Medi e Grandi / Grandi / Scuola primaria	



Tommaso e i cento lupi cattivi



Il titolo e la copertina. Il protagonista, Tommaso, è in piena scena, non ci sono lupi. Il coniglietto ha visibilmente paura, stretto sotto le coperte e con le orecchie dritte. Nasce in chi guarda la curiosità su questi misteriosi lupi, che pare debbano essere dietro l'angolo verso cui guarda il coniglietto, là dove si intravede la finestra. L'immagine anticipa coerentemente la tensione che il titolo promette.

Il titolo, insieme all'immagine di copertina, è il primo contatto del lettore con il libro. Un bambino dell'età prescolare incontra un libro soprattutto a livello visivo,

il titolo tuttavia è parte integrante della storia e può essere più o meno facile da ricordare a seconda del legame che stabilisce con i personaggi, con il tema trattato o il luogo in cui si svolge l'azione; talvolta è già una sorta di riassunto del contenuto. Il titolo attiva delle aspettative rispetto sia all'argomento della storia sia al divertimento che il bambino potrà trarre dall'ascolto. Qui il titolo è accattivante perché prelude all'avventura e alla paura: non c'è un solo lupo, sono ben cento!

La struttura del testo narrativo ha a che fare con tutti gli elementi che organizzano la sequenza degli eventi. Le storie più facili da comprendere e rievocare sono quelle più aderenti alle categorie della grammatica della storia. Nel nostro caso, l'ambientazione è offerta dalle immagini, sia quella di copertina sia quella con cui il libro inizia: si tratta di un contesto molto semplice da identificare, il coniglietto Tommaso è a letto con i suoi fratellini e nel cuore della notte si sveglia spaventato, chiamando la Mamma.

L'evento iniziale è presentato senza sfumature nella pagina successiva, quando la Mamma accorre e chiede spiegazioni: "I lupi!" esclamò Tommaso "Sono almeno cento e vogliono mangiarmi!".

La categoria della risposta interna non è verbalmente esplicitata, ma anche i bambini più piccoli capiscono che Tommaso è spaventato: se non fosse sufficiente l'esperienza personale (già di per sé altamente condivisibile), l'illustrazione della pagina seguente con i lupi che rincorrono il coniglietto è inequivocabile.

In questa storia, però, è l'altro protagonista, la Mamma, a fare dei tentativi per risolvere la situazione: il primo, una spiegazione da adulto, non va a buon fine (si tratta della solita frase pseudo-tranquillizzante "era soltanto un brutto sogno"), mentre il secondo è efficace, geniale e divertente (la Mamma decide di passare all'azione e, dopo aver rassicurato i piccoli, ormai contagiati dalla paura di Tommaso, esce di casa e colpisce con la scopa i bidoni dell'immondizia, gridando ai lupi di andarsene via se non vogliono altre botte).

La conseguenza e la reazione finale sono racchiuse nell'illustrazione conclusiva: la Mamma dorme con i coniglietti nel lettone ed è l'immagine a svelare la soluzione definitiva, perché la Mamma si addormenta tenendo ben stretta la scopa che ha usato per cacciare i lupi.

Lo schema non è strettamente canonico tuttavia viene svolto un unico episodio (e questo semplifica la comprensione) e le immagini supportano la storia non solo integrandosi perfettamente con le sequenze del testo e la loro impaginazione, ma suggerendo anche ciò che il testo non dice e favorendo la comprensione.

Il protagonista è ben delineato: Tommaso è un coniglietto che i bambini individuano facilmente (al punto che ricordano persino il colore del suo pigiama) e con cui, a loro volta, rapidamente si identificano. Le storie con protagonisti ben definiti nel carattere sono preferibili perché sono personaggi "a tutto tondo" che il bambino impara a conoscere e che diventano dei "tipi" (come per noi Anna Karenina, ad esempio, o Achille). I personaggi protagonisti di molti libri e che devono affrontare tutti i problemi possibili della crescita sono in genere meno efficaci, anche se il bambino può affezionarsi proprio perché li ritrova in intere collane editoriali a loro dedicati.

Tommaso è un personaggio statico: non compie un'evoluzione personale nel racconto; il pesciolino Arcobaleno, al contrario, è un personaggio che si trasforma perché soffre del rifiuto degli altri, capisce di essere stato egoista, e cambia atteggiamento.

Gli altri personaggi della nostra storia sono la Mamma e i Fratellini, tutti compatti contro i Lupi cattivi. Ognuno ha il suo movente all'azione ben distinto: Tommaso e i Fratellini hanno paura, i Lupi li inseguono e vogliono mangiarseli e la Mamma deve risolvere la situazione affinché i suoi piccoli dormano sereni senza brutti sogni. Oltre ai Lupi, è la Mamma il personaggio d'azione e la sua funzione nell'economia del racconto è quella di risolvere il problema dei figli.

Le sequenze sono micro-unità di contenuto e sviluppano una piccola porzione di storia di senso compiuto. Ovviamente la loro quantità determina la lunghezza della storia, ma anche la complessità. Le sequenze vengono definite *narrative* se contengono un'azione; *dialogate* se contengono un dialogo e utilizzano il discorso diretto; *descrittive* se contengono la descrizione di un luogo, un personaggio, un oggetto, ecc. e *riflessive* se contengono una riflessione del personaggio o dell'Autore.

Le sequenze statiche (descrittive e riflessive) rallentano il ritmo del racconto e sono più complesse da comprendere, mentre quelle dinamiche in genere portano a una svolta. Non necessariamente la risposta interna deve essere introdotta da una sequenza riflessiva: nella storia di Tommaso non ci sono sequenze di questo tipo, eppure le emozioni dei diversi personaggi sono facilmente individuabili.



Le sequenze dialogate contribuiscono allo svolgimento della vicenda, tuttavia in esse le azioni sono verbalizzate, ovvero raccontate e non direttamente esplicitate; se sono numerose, il bambino per cogliere il senso del racconto non deve perdere alcuna battuta dei dialoghi, perché da essi dipende la comprensione del testo. Dunque devono essere utilizzate con equilibrio, come nella storia di Tommaso in cui azione e dialogo si alternano adeguatamente e il bambino è guidato nella comprensione.

In particolare, ogni volta che Tommaso racconta di quello che i Lupi stanno facendo, la pagina che segue rappresenta quanto espresso dal coniglietto, in modo lineare ed evidente. La scena dell'inseguimento si ripete - con qualche variazione - per ben tre volte, e si presenta di nuovo nel momento di massima tensione (*spannung*) a cui seguirà lo scioglimento del racconto: il bambino ha tutto il tempo di assimilare quanto raccontato e di vivere la paura di Tommaso e dei Fratellini.

Inoltre, la rappresentazione grafica e l'impaginazione del libro è particolarmente felice, frutto di una riflessione approfondita, perché l'albo aperto presenta una scena unica, ma le frasi scritte a sinistra (che vengono lette prima) si riferiscono all'immagine collocata a sinistra e quelle successive si trovano a destra, scortando il bambino nel lavoro di decodifica del linguaggio simbolico e iconico.

Infine, la storia è concentrata in un unico evento e non ci sono elementi che possono distogliere l'attenzione. Ad esempio, se mentre i piccoli cercavano di dormire la vicina di casa avesse suonato alla porta per chiedere alla Mamma del latte per fare una torta, tale sequenza non avrebbe avuto una funzione precisa all'interno della vicenda; nel migliore dei casi verrebbe considerata marginale, ma la decisione di "ignorarla" richiede comunque uno sforzo cognitivo e potrebbe anche disturbare la concentrazione dei bambini. Può quindi accadere che il bambino si "perda" cercando di comprendere una sequenza o un passaggio che invece non ha alcuna valenza significativa nell'organizzazione del racconto.

Il finale è per certi aspetti prevedibile, perché il bambino si aspetta - esattamente come Tommaso e i Fratellini - che la Mamma trovi una soluzione. Si tratta però di una soluzione a sorpresa, divertente e intelligente, e contiene una buona dose di aggressività, pari alla paura che i bambini hanno vissuto insieme ai coniglietti.

Ci fa particolarmente piacere questo finale perché i Lupi nella loro funzione psicologica sono rispettati fino alla fine, la loro presenza paurosa non viene negata, non sono derisi e nemmeno ammansiti: la Mamma li definisce "lupacci" fino all'ultimo e si prendono quel che si meritano (anche se in realtà sono frutto delle paure dei coniglietti e sono loro a reificarli). L'ultima sequenza scioglie la tensione in sorriso, l'immagine della Mamma che dorme in mezzo ai piccoli, con la scopa appoggiata di traverso a mo' di protezione di tutti è dolce e psicologicamente molto indovinata: piace all'adulto che la racconta e al bambino che la ascolta.

La trama è concentrata sullo sviluppo di eventi (*trame di destini*), come una sorta di problem solving: cosa succederà e come si risolverà il problema? Le *trame di personaggi* sono invece incentrate sull'evoluzione dei personaggi che agiscono per migliorarsi, perché vogliono o devono cambiare la loro situazione. Nelle *trame di introspezione* gli stati d'animo e i vissuti del protagonista prevalgono nettamente sulle azioni, limitate ad una funzione di contorno rispetto alle loro scelte esistenziali.

Il tema è decisamente accessibile, anche dai bambini più piccoli: il brutto sogno e la paura notturna sono esperienze di tutti i bambini senza eccezioni, il cui sonno è turbato da lupi e animali feroci prima di esserlo, con la crescita, da fantasmi e zombie. A livello psicodinamico il tema si ricollega alla paura di essere mangiati e all'oralità: si avvicina alle fiabe popolari dei Fratelli Grimm, caratterizzate dalla necessità di sopravvivenza. Gli script presenti sono noti (andare a dormire, chiamare la mamma, essere inseguiti, battere contro un bidone per fare rumore, ecc.) e ciò favorisce sia la comprensione immediata sia la fruizione del testo, perché il bambino è attivo e può anticipare gli avvenimenti successivi.

In realtà una difficoltà cognitiva è presente nel racconto, e non è di poco conto. I Lupi prima sono cento, poi cinquanta, poi dieci e infine cinque: il concetto di numero e di quantità sono centrali nella vicenda e chiamano in causa delle conoscenze pregresse autorevoli. La Mamma, infatti, cerca di aiutare (inutilmente) Tommaso a ridimensionare la sua paura riducendo gradualmente il numero degli aggressori, ma da parte sua Tommaso insiste, come a dire che non è una questione di "quantità" ma di "qualità": anche un solo Lupo, che insegue me e che mi vuole mangiare è più che sufficiente per terrorizzarmi (infatti quando tutti i coniglietti sono spaventati dai Lupi, questi ultimi sono di nuovo cento per Tommaso, e non uno di meno!).

I bambini del gruppo Grandi colgono più agevolmente la differenza, sottolineata dalle parole della Mamma "sei proprio sicuro?", ma i più piccoli possono anche cadere nell'equivoco di ritenere che il dubbio della Mamma sia riferito ai Lupi (sei proprio sicuro che erano Lupi?) e non al loro numero esagerato. Si rende perciò necessario l'intervento dell'insegnante che integri, per chi non la possiede, la conoscenza che 50 è molto meno di 100 e che 10 è molto meno di 50 e così via. Il bambino piccolo non è in grado di percorrere in modo autonomo questo processo inferenziale che è di tipo lessicale (riferito al termine), semantico (riferito al contesto) e anche logico (riferito alla comprensione).

La focalizzazione di un racconto corrisponde alla prospettiva con cui viene narrato: la *focalizzazione zero* implica la presenza di un narratore onnisciente che conosce tutti i fatti, tutti i personaggi e i loro segreti (Alessandro Manzoni e il suo ruolo nei Promessi Sposi è l'esempio più evidente).



La *focalizzazione interna* è tipica della narrazione condotta dal punto di vista di uno dei personaggi della storia, un po' come se raccontasse Cappuccetto Rosso o il Lupo. Nel caso di *Tommaso e i cento lupi cattivi* viene utilizzata la *focalizzazione esterna* perché il narratore non ha un ruolo definito, non entra nella storia ma si limita a raccontare cosa fanno i personaggi (è la prospettiva tipica dei romanzi gialli, dove deve aleggiare un certo mistero per mantenere vivo l'interesse).

Il linguaggio utilizzato è semplice, ma pone qualche difficoltà perché, per spiegare le feroci intenzioni dei Lupi, Tommaso usa un paio di espressioni idiomatiche, quali: “erano un branco assetato di sangue” e “mi stavano ormai addosso”. Vero è che sono intercalate ad altre sequenze linguistiche più facili e descrittive (“mi correvano dietro e non riuscivo a scappare abbastanza veloce”; “Lupi affamati!” continuò Tonino. “Con delle zanne lunghe così” disse Titti), ma il linguaggio metaforico è in genere piuttosto ostico al bambino.

Sulle **immagini del testo e il loro ruolo** abbiamo già detto tanto: è un'ottima combinazione di linguaggi espressivi, un bell'esempio di integrazione a vantaggio della comprensione della storia e al servizio del bambino. Potremmo dire che in questo caso hanno un ruolo predominante sul testo, ed è un ruolo funzionale perché lo completano e lo specificano, dando informazioni molto importanti che il testo non dice. Ad esempio, quando la Mamma entra nella stanza e il testo tace sul fatto che lei accenda la luce, oppure quando è seduta sulla punta della sedia, in atteggiamento predisposto all'ascolto; o quando Tommaso prima, e i Fratellini poi, si nascondono sotto le coperte; oppure ancora quando ognuno dei Fratellini - spaventati per contagio emotivo più che per empatia - sale sul letto stringendo chi l'orsetto chi la bambola (l'oggetto transizionale).

Particolarmente indovinate sono poi le immagini che propongono i Lupi all'inseguimento di Tommaso: il testo, infatti, dice solo per bocca del coniglietto che essi sono inferociti, ma le immagini li presentano prima in moto, poi come dei pirati all'arrembaggio e infine come una banda di briganti che sparano da una mongolfiera.

In altri casi la predominanza delle immagini può non essere altrettanto utile oppure, al contrario, le illustrazioni possono avere un ruolo marginale o non in relazione con il testo.

I motivi per cui raccontare una storia sono tanti, ma il primo da ricordare è anche il più semplice: per far divertire i bambini e per divertirci con loro. Concordiamo con Rodari, con Tolstoj, con Carroll e con tutti quelli che hanno espresso il pensiero che la storia è un regalo fatto a un bambino: deve essere un bel dono e deve essere ben offerto perché sia gradito. Perché sia un gesto d'amore.

Capitolo 2

ANCORA OGGI, LA FIABA



INTRODUZIONE NECESSARIA

Sono numerosi i testi di ispirazione psicologica e pedagogica che si chiedono in che termini possa definirsi oggi, nel XXI secolo, l'utilità della fiaba. I nostri bambini, nativi digitali, figli dello zapping, assuefatti al cartone animato e spettatori di programmi televisivi trasmessi ventiquattr'ore su ventiquattro, possono ancora incantarsi all'ascolto di una fiaba? E cosa trattengono da un racconto così diverso da quelli a cui sono abituati?

Sia l'editoria che gli specialisti dell'educazione si sono concretamente attivati con nuove pubblicazioni e convegni: sembra che la tendenza più moderna sia quella di rivisitare i temi e i personaggi proposti, sfumando i caratteri negativi, alleggerendo i finali e dando vita ad un'opera di *restyling*, come se ci fosse bisogno di "svecchiare" le fiabe, modernizzarle dai troppi personaggi non più credibili, dai ruoli maschili e femminili eccessivamente cristallizzati, dai Lupi Cattivi che nel buonismo contemporaneo andrebbero accolti e capiti nelle loro motivazioni invece che temuti e uccisi. In altre parole, per alcuni la fiaba va ancora bene - sì, ma non come è stata tramandata - mentre altri vi si oppongono fermamente, e non stiamo parlando di opinioni passeggere.

Più volte nel corso della storia le fiabe sono state attaccate e bandite; in tempi recenti, la Spagna di Zapatero¹¹ e il ministro tedesco della Famiglia, Kristina Schröder (2012) hanno condotto campagne di abolizione per i pregiudizi sessisti intrinseci. Le fiabe sono sotto accusa nel mondo moderno, sono oggetto di discussione, passano al vaglio di esperti dell'educazione e addirittura dei politici alla ricerca di una versione, appunto, "politicamente corretta" da offrire ai bambini.

Anche noi intendiamo operare un restauro della fiaba, ma in direzione opposta, difendendo l'originalità e l'unicità di questo genere tutt'altro che povero, noioso e demodé. Consapevoli di andare contro corrente, vogliamo rileggere la fiaba alla luce della Psicologia più recente, dimostrando come tali racconti contengano elementi utili - tra i tanti - al benessere degli adulti, ma assolutamente indispensabili all'equilibrio e alla crescita dei bambini.

¹¹ Progetto "Educare nell'uguaglianza" (2010).



ORIGINE E SVILUPPO DELLA FIABA

Per parlare in modo attuale della fiaba è innanzitutto necessario superare l'immagine riduttiva che la connota essenzialmente come testo ad uso dell'infanzia. L'elemento specifico che la contraddistingue - e che la differenzia da tutti gli altri tipi di racconti - è la presenza della magia, ma nemmeno ad essa può essere ricondotta. Se da un lato, infatti, ne definisce il fascino, la focalizzazione sugli aspetti magici e fantastici la renderebbe gradita e fruibile solo da coloro che nel tempo hanno mantenuto vivo l'interesse per un certo tipo di letteratura di impronta magica e fantasiosa (anche se oggi sono molti gli estimatori del genere *romance*).

La struttura delle fiabe è complessa e polivalente: in esse si intrecciano livelli cognitivi ed espressivi, piano concreto e piano fantasmatico, elementi sincronici (che avvengono nello stesso tempo) e diacronici (che si evolvono nel tempo), tanto da interessare studiosi di varie discipline. Le fiabe sono state oggetto di studio da parte di pedagogisti, psicologici e psicoanalisti di vari orientamenti, sociologi, etnopsichiatri, antropologi, linguisti, filologi, storici e studiosi di arte: sono diventate strumento operativo per lavorare non solo con i bambini, ma anche con gli adulti e persino con i gruppi.

Ritroviamo questo particolare tipo di racconto in tutte le culture della Terra, fin dagli albori della civiltà: storie trasmesse oralmente che posseggono caratteri formali e contenuti simili, presenti presso popoli anche molto lontani tra loro. In questo senso, V. Propp parla di "universalità" della fiaba che si caratterizza nella sua "ubiquità", ovvero presenza contemporanea nelle tradizioni di tutte le popolazioni. A titolo di esempio citiamo Cenerentola, la cui storia appare in trecento versioni differenti, ma era già nota nell'Egitto del primo secolo a.C. e in Cina prima dell'anno Mille, dunque molto in anticipo rispetto alla prima versione scritta, quella di Charles Perrault nel 1697.

Nemmeno la teoria delle migrazioni è in grado di dare spiegazioni: le somiglianze degli intrecci si possono spiegare solo con l'esistenza di particolari leggi di composizione degli intrecci stessi, che evidentemente hanno le loro radici nell'appartenenza alla specie umana. La fiaba si rivela pertanto una delle matrici profonde della cultura, trasversale alle epoche storiche: accomuna l'universo psichico dell'uomo e a questo deve la sua immortalità. Sempre V. Propp notava come "tutte le forme di letteratura prima o poi decadono, ma non la fiaba: essa oltrepassa senza fatica ogni confine linguistico, passa da un popolo all'altro e si mantiene viva per millenni".¹²

¹² PROPP V. (1990) *La fiaba russa. Lezioni inedite*, Einaudi, Torino, p.7.

Il segreto di tanta longevità è stato studiato attraverso approfondite analisi strutturali che hanno evidenziato questo legame con le forme più arcaiche della civiltà: la fiaba contiene valori eterni, che non subiscono la corruzione del tempo, definiti “archetipici”. Sono valori in parte culturalmente determinati, suscettibili alle trasformazioni del tempo, ma tali da accomunare la coscienza di tutti gli uomini e da emozionare ancora oggi. Secondo la visione antropologica di Lévy-Strauss (1964), noi occidentali siamo una società “calda”, una società in fermento, in continuo divenire, mentre le società primitive che hanno prodotto le prime storie, i primi miti, le fiabe originarie, sono di tipo “freddo”: sono rimaste immutabili per millenni, tramandando contenuti stabili nel tempo alle generazioni successive.

Ritroviamo pertanto nel nostro patrimonio genetico culturale questi messaggi che contengono temi eterni quali le tappe della vita, il viaggio e i riti di iniziazione, l’esorcizzazione del pericolo e della paura, la ricerca del proprio destino e li sentiamo attuali, importanti, significativi, in una parola, *veri*. “Le fiabe - diceva Calvino - sono vere” perché “prese tutte insieme sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna”¹³.

Tali matrici generali assumono aspetti narrativi particolari, condizionati dai contesti in cui si sviluppano: universale è il funzionamento dei processi psichici affettivi e cognitivi, tuttavia ogni uomo tende all’universale dal particolare, ovvero dalla propria cultura di appartenenza. La fiaba pertanto viene vissuta e rivissuta, viene adattata in ambienti diversi dal punto di vista etnico e linguistico, mantenendosi autentica e contemporaneamente flessibile. Della fiaba di Cappuccetto Rosso, ad esempio, esistono diverse varianti di matrice popolare, diffuse in vari paesi dell’Europa dalla fine del basso medioevo, che deriverebbero tutte da una storia intitolata // *lupo e i bambini*. Di recente un antropologo inglese, Jamshid Tehrani, professore all’Università di Durham (Inghilterra), ha applicato alle fiabe i metodi scientifici dell’analisi filogenetica usata in biologia e ha ricostruito quella che lui definisce “la filogenesi di Cappuccetto Rosso”, scoprendo che il racconto risale alla fine del primo secolo d.C.¹⁴.

Nel 1812 così scriveva Jacob Grimm all’amico A. Von Arnim: “Sono fermamente convinto che tutte le fiabe della nostra raccolta, con tutte le loro particolarità, venivano già narrate millenni fa [...] in questo senso tutte le fiabe si sono codificate come sono da lunghissimo tempo, mentre

¹³ CALVINO I. (1956) *Le fiabe italiane*, Einaudi, Torino, p.15.

¹⁴ TEHRANI J.J. (13 Novembre 2013) *The Phylogeny of Little Red Riding Hood*, PLOS. ONE, www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0078871#s2 (verificato in data 18 aprile 2014).



si spostano di qua e di là in infinite variazioni [...] tali variazioni sono come i molteplici dialetti di una lingua e come quelli non devono subire forzature”¹⁵.

Quindi non si tratta solo di racconti di fantasia per bambini: le fiabe non nascono, infatti, espressamente per i bambini. Esse esistono come racconti popolari orali da migliaia di anni e divennero ciò che noi definiamo fiabe letterarie durante il XVII secolo (Zipes, 2004). Gradualmente, quindi, si attua il passaggio dal pubblico adulto a quello dei piccoli, in parallelo con la scoperta pedagogica dell’infanzia dell’epoca moderna: lentamente la fiaba perde i connotati più crudi - soprattutto le scene di violenza e gli atti sessualmente espliciti - e sempre più si connota di note moraleggianti, diventa un formidabile mezzo educativo e formativo, anche a costo di reprimere la fantasia dei bambini.

La prima grande raccolta di fiabe è quella di Giambattista Basile (1566-1632), *Lo cunto de li cunti*, scritta in dialetto napoletano e tradotta da Benedetto Croce, ma in precedenza anche da Jacob Grimm. Con Basile avviene il passaggio dall’oralità alla scrittura, dando così inizio a un genere letterario¹⁶. Il sottotitolo “trattenemiente de piccirille” non deve trarre in inganno perché siamo di fronte a un raffinato esperimento letterario barocco, scritto in napoletano colto, complesso dal punto di vista strutturale e stilisticamente corredato da metafore elaborate. Dunque, un’opera letteraria scritta per la corte napoletana del XVII secolo, “per uomini letterati ed esperti e navigati, che sapevano intendere e gustare le cose complicate e ingegnose”¹⁷ (oltre che i doppi sensi di cui è costellato il testo).

A Basile dobbiamo le prime versioni di *La Gatta Cenerentola* (*Cenerentola*) e *Cagliuso* (*il Gatto con gli stivali*), *La Bella Addormentata*, *Vardiello* e *I tre cedri*, e molto di più, perché la sua opera sarà la fonte di ispirazione per la letteratura fiabesca di tutta l’Europa e per i più grandi autori, primo tra tutti, in ordine di tempo, Charles Perrault (1628-1703) che scrive per gli aristocratici francesi.

Perrault è un membro dell’Académie Française, la cui funzione è quella di vigilare sulla lingua francese ed è in uno stile elevato ed elegante che egli trascrive, arricchendo e impreziosendo *Cappuccetto Rosso*, *Cenerentola*, *Il Gatto con gli stivali*, *Pollicino*, *La Bella Addormentata nel Bosco*, *Richetto dal ciuffo* e le terribili *Barbablù* e *Pelle d’asino*. L’opera si

¹⁵ CERUSO T. (2013) *Tra Disney e Pixar. La “maturazione” del cinema di animazione americano*, Sovera Edizioni, p.128.

¹⁶ A rigore di cronaca, un altro italiano, il lombardo G.F. Straparola, aveva pubblicato alcune fiabe popolari nella raccolta *Le piacevoli notti*, nel 1550.

¹⁷ CROCE B. (1993) *Storia dell’età barocca in Italia*, Milano, Adelphi, p.17.

intitola *I racconti di Mamma Oca* (1697), ed ebbe un successo enorme: con lui inizia la moda colta del fiabesco.

Per rendere i racconti ancora più graditi al suo uditorio blasonato, Perrault inserisce elementi paesaggistici, ambientazioni e dettagli modaioi tipici della sua epoca: il Castello gotico di Ussé fa da sfondo alla vicenda della Bella Addormentata e la scarpetta di cristallo appare per la prima volta nella sua versione. Egli introduce il lusso, i balli e le feste, i riti e i cerimoniali della corte del re Sole ma anche l'universo borghese, rappresentato da individui dinamici, astuti e pieni di iniziative che cercano di emergere socialmente (Cambi, 1999).

Jacob Ludwing Karl (1785-1863) e Wilhelm Karl (1786-1859) sono i famosi Fratelli Grimm che hanno legato il loro nome alle fiabe popolari, ma che in Germania sono considerati i padri fondatori della germanistica. Linguisti, filologi, professori di lettere: con la loro opera di trascrizione diedero corpo alla lingua tedesca, unendo la parola scritta alla tradizione orale dei racconti.

In una lettera riproposta da Jack Zipes (2012), così Jacob Grimm scriveva all'amico A. Von Arnim: "Le fiabe per bambini sono mai state concepite e inventate per i bambini? Io non lo credo affatto e non sottoscrivo il principio generale che si debba creare qualcosa di specifico appositamente per loro. Ciò che fa parte delle cognizioni e dei precetti tradizionali da tutti condivisi viene accettato da grandi e piccoli, e quello che i bambini non afferrano e che scivola via dalla loro mente, lo capiranno in seguito quando saranno pronti ad apprenderlo"¹⁸.

La prima edizione delle fiabe dei Fratelli Grimm (1812) conteneva scene cruente e sanguinarie, così care alla tradizione tedesca: noi conosciamo invece la loro raccolta nell'edizione del 1857, edulcorata e "depurata", fruibile anche dai bambini. Tuttavia non sembra fosse questa l'intenzione originale dei due letterati.

Oltre alle classiche fiabe già precedentemente citate, i Grimm inseriscono *I musicanti di Brema*, *Hansel e Gretel*, *Raperonzolo*, *I tre porcellini*, *Il principe ranocchio*, *L'uomo di ferro*, *La Sposa bianca e la Sposa nera*, *Il serpe bianco*, *I sette corvi*, *I tre capelli dell'orco*, *Gli gnomi e il calzolaio*, *Il Nano Tremotino*, e tante tante altre.

Anche le fiabe di Hans Christian Andersen (1805-1875) non nascono per un pubblico di bambini (come fanno notare anche Bruno Bettelheim, da un punto di vista affettivo, e Andrea Smorti, da un punto di vista cognitivo). Con lui nasce invece la fiaba d'autore propriamente detta (Luthi, 1979) che non si ispira più alla fiaba tradizionale ma alla varietà dell'esistenza.

¹⁸ ZIPES J. (a cura di) (2012) "Conoscere le fiabe sconosciute dei Grimm", in *Principessa Pel di topo e altre 42 storie da scoprire*, Donzelli, Milano, p.16.



La condizione dell'uomo moderno si riflette nell'impossibilità di comunicare e di essere capito, nella solitudine e nella perdita. Andersen raramente annovera fate, streghe e maghi con i loro incantesimi, poche sue storie iniziano con "c'era una volta" e moltissime invece non si concludono con "vissero felici e contenti". Nuove tensioni animano i personaggi, spesso esclusi, incompresi, sconfitti e quindi alcune storie risultano ansiogene o tristi per i bambini. Tra le tante fiabe (più di centocinquanta), *Il brutto anatroccolo*, *La Sirenetta*, *I vestiti nuovi dell'imperatore (o del Granduca)*, *Cinque in un baccello*, *La principessa sul pisello*, *L'acciarino magico*, *I fiori della piccola Ida*, *I cigni selvatici*, *La Regina delle nevi*, *Pollicina (Mignolina)*, *La pastorella e lo spazzacamino*, *Il sale*, *Il lino* e anche *Scarpette rosse* e *La piccola fiammiferaia*.

Un posto d'onore meritano ovviamente Lewis Carroll, Carlo Collodi e A. de Saint-Exupéry, tuttavia - per complessità, per le tematiche presentate e per le infinite chiavi di lettura - i loro capolavori: *Alice nel paese delle meraviglie*, *Pinocchio* e *Il piccolo principe*, sono indicati per i bambini della scuola primaria. Nella scuola dell'infanzia vengono talvolta presentate ma l'insegnante è obbligato a semplificare il testo, tagliare delle parti, spiegare i passaggi narrativi e le caratteristiche dei personaggi. Non possono essere proposte in versione originale e nella loro interezza, ma solo estrapolando alcuni episodi.

La trasmissione orale della fiaba

Le fiabe, così come il mito e le favole, nascono come racconti orali e come tali si appoggiano sulla forza della voce. Abbiamo già detto di come la narrazione sia un bisogno fondamentale della psiche per la strutturazione del pensiero e uno strumento per la trasmissione delle conoscenze e dei valori di una cultura. Il linguaggio è certamente il mezzo attraverso il quale il bambino *apprende il mondo* che lo circonda e *apprende dal mondo* che lo circonda, secondo il modello del costruttivismo sociale per cui l'apprendimento è sempre mediato dalla relazione.

Vorremmo ora portare l'attenzione sul mezzo che veicola ogni forma di comunicazione orale, ovvero la voce, che è la prima forma di riconoscimento che l'uomo incontra venendo al mondo.

Nel grembo materno il bambino è sensibile agli stimoli sonori esterni (quelli che provengono dall'ambiente, soprattutto se di elevata intensità e che egli percepisce in maniera attenuata). Percepisce inoltre il flusso sanguigno, il battito cardiaco della madre - un ritmo che ci accompagna tutta la vita - e la voce di lei, lo stimolo sonoro meglio udito dal feto (Butterworth G., Harris M., 1998). Egli non distingue certo le parole, ma avverte i suoni corrispondenti all'inizio e alla fine delle frasi e quelle che vengono definite le caratteristiche prosodiche, quali ad esempio

l'intonazione, il ritmo, l'accento della "lingua madre". Riconoscerà poi la voce della madre a sole ventisette ore dalla nascita, discriminandola rispetto alla voce di un'estranea, come dimostrato da Anthony DeCasper e William Fifer negli Anni Ottanta¹⁹.

Didier Anzieu lo definisce "bagno melodico" (1985) e sottolinea come "prima che lo sguardo e il sorriso della madre rinviino al bambino un'immagine di sé che gli sia visibilmente percettibile e che egli interiorizza per rinforzare il Sé e abbozzare il proprio Io, il bagno melodico (la voce della madre, le sue canzoni, la musica che fa ascoltare) mette a sua disposizione un primo specchio sonoro"²⁰. Esso contribuisce al progressivo costituirsi di un'immagine corporea addirittura precedendo il rispecchiamento nel volto della madre (Lacan J., 1936, Winnicott D., 1967).

"Lo spazio sonoro è dunque il primo spazio psichico"²¹: la voce e ciò che essa veicola - le parole - all'inizio della prima infanzia (grazie all'acquisizione della capacità rappresentativa) giocano un ruolo importante nel processo di separazione-individuazione²², costruiscono il Sé del bambino e ciò che di lui è Non-me.

Gradualmente il neonato recupera le percezioni della vita intrauterina e si apre a un nuovo modo di comunicare: che la madre parli con il piccolo è indispensabile come ricevere cibo da lei. Nel tempo la voce mantiene questa caratteristica di contatto e la sua funzione di accentratrice dell'attenzione si sviluppa sensibilmente. Nell'atto del racconto la voce svolge un ruolo determinante, non solo come mezzo per far arrivare all'altro l'informazione, ma perché lega chi racconta a colui che ascolta.

Come il canto delle sirene, la voce narrante esercita un'attrazione a cui è impossibile resistere. Essa circonda i presenti come un muro protettivo e lega coloro che ascoltano da un lato al piano della fantasia - quello che viene raccontato - dall'altro al piano della realtà contingente, quando chi narra interrompe il racconto per chiedere al bambino se ha capito, se ha paura, se è stanco di ascoltare...

Le parole del racconto stanno al posto degli oggetti non visibili, dei mondi immaginati, e il bambino è orientato, guidato, condotto dentro

¹⁹ DECASPER A.J., FIFER W. P. "Of Human Bonding: Newborns Prefer their Mother's Voice", *Science*, New Series, Vol. 208, No. 4448 (Jun. 6, 1980), pp. 1174-1176.

²⁰ ANZIEU D. (1994) *L'io-pelle*, Borla, Roma, p.208.

²¹ ANZIEU D. (1994) *L'io-pelle*, Borla, Roma, p.210.

²² Attiriamo ancora l'attenzione sulla constatazione che il suono della voce del padre, più bassa e più greve di quella femminile, è la prima forma di contatto prenatale tra padre e figlio, attestata dagli studi che confermano l'accelerazione del battito cardiaco del feto.



la storia dalla voce che lo tiene - per così dire - per mano. Quando la fiaba viene raccontata a scuola, ogni bambino esplora il proprio mondo immaginario, ma lo fa insieme a tutti gli altri, perciò l'esperienza e le emozioni sollecitate sono altamente condivisibili nel gruppo.

Una fiaba non comincia con "c'era una volta", ma è introdotta da una sorta di convocazione, dall'invito speciale "ti racconto una storia" (o dalla richiesta "raccontami una storia"). Si tratta della chiamata a far parte di qualcosa che oltrepassa la concretezza fisica e difficilmente un bambino si sottrae, avvicinandosi e cogliendo il significato metalinguistico dell'invito che è, appunto, "vieni qui".

Mai - nelle generazioni precedenti - l'immaginario dei bambini è stato così invaso dagli audiovisivi, da storie lunghe e brevi che si susseguono sul piccolo schermo domestico, che catturano la sua attenzione saturandola, e impedendo una riflessione successiva. La fiaba, al contrario, segue il ritmo del narratore, presente e concreto, che usa tutto il corpo e i canali di comunicazione per stabilire un rapporto con chi ascolta.

Ben vengano anche gli audiolibri, tuttavia l'adulto deve essere consapevole di questa scelta che sancisce la propria autoesclusione e che lascia il bambino solo con il racconto. Ovviamente queste riflessioni sono indirizzate al bambino della scuola dell'infanzia poiché l'autonomia del bambino più grande che sa leggere da solo una storia modifica la dipendenza dal mediatore adulto; il ragazzino può scegliere di isolarsi nella lettura, provando un piacere connesso al leggere da solo, per conto proprio.

I racconti di tradizione orale: mito e favola

Dal punto di vista del genere narrativo, la presenza del magico è ciò che distingue la fiaba dalla favola e dal mito.

Il mito

In greco la parola *mythos* significa "discorso, parola" (ma anche "progetto") e si contrappone al termine *logos*, che indica invece la parola nel senso scientifico, quella del calcolo e della dimostrazione, del ragionamento. I miti, popolati da dèi, da eroi, da semidei e da uomini comuni, nascono in forma orale e successivamente vengono codificati nella forma scritta, ma conservano sempre un carattere quasi sacrale: i racconti tramandano gesta compiute da eroi dello spessore di Ercole e Achille, e vicende che di eroico hanno ben poco, come quella di Narciso. Tra i più noti sono i racconti legati al continente sommerso di Atlantide, alla fondazione di Roma, a Prometeo che forgia l'uomo per volere di Zeus, eccetera. Il soprannaturale, il divino, è presente nel mito, le creature umane e quelle innaturali interagiscono, si sposano anche, ma la magia non fa parte di questa narrazione il cui scopo è spiegare le origini del

mondo, di una stirpe o di un'istituzione. È il mito stesso a legittimarne la presenza, la genealogia o la funzione agli occhi della comunità; il mondo dell'antichità, lo abbiamo già ricordato, è un mondo immoto che preserva la propria sussistenza sulla immutabilità e sull'accettazione dello status quo sociale e politico. Il mito narra eventi di un tempo che precede i tempi in cui è raccontato. Il suo "c'era una volta" diventa *in illo tempore*, "in quel tempo": un tempo antico, sacralizzato ed eternamente presente.

Con i loro temi, i miti hanno ispirato tutti i generi: dal teatro tragico, alla poesia, alla narrativa. Non esiste cultura che non possieda miti, dal momento che essi vengono posti a fondamento delle civiltà; alcuni si assomigliano molto, pur appartenendo ad aree geografiche e ad epoche storiche molto lontane tra loro. Ovviamente cambiano i personaggi e il contesto, ma l'intreccio e il significato delle storie sono gli stessi. Un esempio evidente è il racconto del Diluvio Universale di cui esistono sessantaquattro versioni: le più famose sono il racconto biblico di Noè, il Matsya Purāṇa della religione induista, il mito di Deucalione e Pirra nella mitologia greca e il poema di Gilgamesh che appartiene alla mitologia babilonese.

Il mito è dunque un racconto sacro che narra vicende anche fantastiche, ma non necessariamente a lieto fine: anzi, il tragico è parte integrante di questo genere poiché il mito è intriso di pessimismo. Alcuni si prestano molto bene ad essere raccontati ai bambini della scuola dell'infanzia, come ad esempio il mito di Teseo e del Minotauro (sorvolando sul successivo abbandono di Arianna da parte di Teseo, che sconfessa il "vissero felici e contenti"), oppure il racconto dell'astuzia di Ulisse e l'inganno del cavallo di Troia.

La favola

"La favola - scrive Fedro - ha un duplice pregio: suscita il riso e dà buoni consigli al retto vivere". Anche la favola non nasce come racconto per bambini, anzi: era uno stratagemma letterario attraverso il quale i "favolisti" dell'antichità mascheravano i protagonisti e le vicende realmente accadute del loro tempo, attribuendo agli animali i vizi e le virtù dell'umanità.

Esòpo visse nel VI secolo a.C. e a lui dobbiamo le favole più famose, in un secondo tempo recuperate da Fedro, che visse a Roma all'inizio del I secolo d.C. A quest'ultimo, tuttavia, non bastò nascondere gli uomini corrotti del suo tempo sotto spoglie di animali, perché fu processato per diffamazione dal temibile capo della polizia e amico dell'imperatore Tiberio, Lucio Elio Seiano, che in qualche episodio si era riconosciuto.

Le favole presentano un mondo popolato soprattutto da animali parlanti (talvolta anche da uomini però) che incarnano una caratteristica peculiare, di cui diventano simbolo e allegoria: il Lupo sarà il prototipo della ferocia, la Volpe dell'astuzia, il Cane della Fedeltà, l'Agnello dell'innocenza e della mansuetudine, eccetera.



Si tratta quindi di un racconto, spesso amaro, che induce la riflessione: evidente è l'intento morale, spesso esplicitato dalla frase di chiusura. L'ambiente socio-politico del tempo connota i racconti in cui il prepotente domina con violenza e la vittima ne subisce l'avidità, lo scherno, i soprusi. In modo simile, mediante lo stesso genere letterario della favola oppure mediante l'allegoria, si sono espressi autori del Novecento imbavagliati dalla censura dittatoriale - come Trilussa - o per alludere esplicitamente ai regimi totalitari - come George Orwell nel libro *La fattoria degli animali*.

In epoca seicentesca, Jean De La Fontaine recupera le favole introducendole alla corte francese e calcando decisamente la mano sull'intento moralistico. Luigi XIV fece costruire nel giardino della reggia di Versailles un labirinto che includeva trentanove fontane, ognuna delle quali rappresentava una favola di Esopo. Il successo dell'originale costruzione fu enorme all'epoca, sia in Francia che all'estero, e nelle guide illustrate del tempo si parlava delle "misteriose ed istruttive favole di Esopo" immortalate in fontane e giochi d'acqua. L'intento del Labirinto di Versailles (andato distrutto per volontà di Luigi XVI) era pedagogico ed educativo: le statue erano un monito lungo il percorso, metafora della vita, per indurre il visitatore a meditare sulla morale delle favole, vere regole di comportamento.

Nonostante la stessa derivazione etimologica, favola e fiaba sono due generi letterari differenti: se la fiaba si innesta sull'elemento magico, la favola è concreta e pragmatica; la morale è parte integrante della favola mentre è secondaria nella fiaba, e comunque mai intenzionalmente sottolineata. Infine, la più importante: la favola è spesso spietata nella sua descrizione dell'animo umano e della vittoria del più forte sul debole pertanto non contempla necessariamente il lieto fine, elemento invece caratteristico della fiaba.

Appare evidente che, benché corte e scritte con un linguaggio semplicistico e nonostante i personaggi siano animali antropomorfizzati, le favole non sono un genere facilmente comprensibile dai bambini della scuola dell'infanzia (altro è il discorso per la scuola primaria). Già J.J. Rousseau nell'*Emilio* esprimeva perplessità al riguardo scrivendo che "per quanti sforzi si facciano per renderle semplici, il bambino non può capire", perché "contengono idee che il bambino non può afferrare".

La favola lascia ben poco spazio all'immaginazione e alla fantasia, e non promuove l'identificazione con il meschino, perché nessun bambino equilibrato dovrebbe aver voglia di vestire i panni dell'Agnellino ingiustamente sbranato dal Lupo o del Corvo beffato dalla Volpe.

Soprattutto ogni possibilità di decisione viene preclusa al bambino (mentre la fiaba tutela una vasta gamma di scelte) dal momento che l'atmosfera è quella dell'ineluttabilità delle vicende, di un destino inesorabile che lascia un po' di amaro in bocca (*L'Aquila e la Cornacchia; Il Lupo e L'Agnello; Il Cervo alla fonte; Il Leone, la Volpe e il Cervo*), o di aneddoti scherzosi che suscitano al limite un sorriso forzato (*La Volpe e la Cicogna; La Rana e il Bue*).

Alcune favole presentano inoltre le difficoltà relative alla Teoria della Mente, sopra esposta, come ne *La Volpe e l'uva* dove la Volpe dichiara che l'uva era acerba solo perché non riusciva a prenderla: tale dichiarazione implica la valutazione che è meglio dire una bugia piuttosto che fare una brutta figura - una riflessione non esplicitata nel testo - che risulta pertanto assai complessa per i bambini piccoli. È stato detto che le favole sono il succo di saggezza di adulti che passa al mondo dell'infanzia "per usucapione".

Certamente alcune favole contengono vicende comprensibili e adatte al pensiero del bambino della scuola dell'infanzia - ad esempio *La Lepre e la Tartaruga, Il Topolino di campagna e il Topolino di città* - ma è l'insito atteggiamento moraleggiante a destare comunque perplessità.

Lasciamo le ulteriori riflessioni al lettore, proponendo a conclusione un punto di vista completamente diverso, quello di Gianni Rodari:

Alla formica

*"Chiedo scusa alla favola antica
se non mi piace l'avara formica.
Io sto dalla parte della cicala
che il più bel canto non vende... regala!"*²³

²³ RODARI G. (1972) *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino, p.147.



La magia nell'immaginario fiabesco

La magia è l'elemento costitutivo della fiaba, il passaggio caratterizzante: è talmente importante da essere definita da F. Cambi "l'orizzonte logico del mondo fiabico"²⁴. Essa tuttavia ha una funzione all'interno della vicenda che è ben lontana dall'improbabile intervento del *deus ex machina* del teatro greco (ovvero l'intromissione del dio che scendeva sulla scena, calato appunto da una sorta di gru meccanica) a risolvere le umane vicende quando erano troppo intricate e nessuno era in grado di sciogliere la faccenda, nemmeno l'autore della tragedia!

Nella fiaba il mondo magico occupa il centro della visione del mondo che essa propone, ponendosi come la "naturale" narrazione per il bambino della fascia di età 0-6/7 anni, quando il magismo permea il pensiero infantile quale mezzo di adattamento e modalità di funzionamento.

Vogliamo sottolineare che il pensiero magico non riguarda solo i bambini: innanzi tutto esso è stato una vera forma di conoscenza delle età arcaiche, e gli psicologi, dopo anni di esaltazione del pensiero razionale e scientifico, opposto a quello magico denigrato, oggi tendono a parlare di complementarità tra le due modalità di pensiero. In altre parole, anche l'adulto incorre nella quotidianità nella violazione di regole e norme proprie della razionalità, utilizzando il ricorso a forme di ragionamento che rientrano nella sfera del pensiero magico. La mente umana avrebbe una tendenza, una predisposizione innata, al pensiero magico che - massimamente evidente nei bambini - non abbandona mai del tutto la mente dell'adulto, anche quello del XXI secolo (Intilla, 2006). E meno male, perché per molti studiosi esso è la scintilla del pensiero creativo - sia artistico sia scientifico - la miccia del pensiero divergente che trova soluzioni geniali anche a livello ingegneristico.

Superare quindi la dicotomia oppositiva "pensiero razionale" (adulto, logico, scientifico, serio, evoluto) e "pensiero magico" (infantile, irrazionale, primitivo, fantasioso) è il primo passo per avvicinarci alla fiaba con un atteggiamento privo del pregiudizio tipico di chi ritiene di aver superato per sempre le primitive categorie di comprensione della realtà e di aver acquisito, un volta per tutte, quelle della maturità scientifico-positivista.

Piaget (1926) individua l'origine del pensiero magico nel concetto di "partecipazione", ovvero "il rapporto che il pensiero primitivo crede di recepire tra due esseri o due fenomeni considerati sia come parzialmente

²⁴ CAMBI F. (2010) "La fiaba e il mondo arcaico: la cultura magica", in CAMBI F., LANDI S., ROSSI G., *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma, p.32.

identici, sia come aventi una diretta influenza l'uno sull'altro, pur non esistendo tra loro né un contatto spaziale né legame causale intellegibile²⁵. Tra due eventi, oggetti o fenomeni, non esiste alcun legame reale (né spaziale né causale) ma il soggetto li percepisce come indissolubilmente connessi. Si definisce allora come “magia” l'uso che l'individuo crede di poter fare di tali rapporti al fine di modificare la realtà. Dunque, il pensiero magico non è fine a se stesso, non è una fuga nell'immaginario, ma una precisa modalità di pensiero con un fine altrettanto preciso: intervenire sulla realtà, modificandola in proprio favore.

Piaget continua il suo studio suddividendo quattro distinte categorie di partecipazione magica:

1. *Magia per partecipazione tra gesti e cose*: il bambino compie un gesto oppure esegue mentalmente un'azione e crede di esercitare un'influenza su un evento desiderato oppure temuto. Alzi la mano chi non ha mai pensato da piccolo “se cammino sulle strisce pedonali senza pestare le righe bianche, la mamma mi porta alle giostre”, oppure, anche un po' più grandi, “se conto fino a dieci senza respirare il professore non interroga me”, o, ancora, “se stringo tra le mani il mio portafortuna, l'esame andrà bene”, e via di seguito.²⁶ Il gesto, nel tempo, tende a diventare altamente simbolico per il soggetto. Nelle fiabe è una partecipazione molto evidente nei rituali dei maghi e purtroppo lo è anche nella realtà, quando il soggetto usa del sale o delle erbe acquistate a caro prezzo per scacciare il malocchio...
2. *Magia per partecipazione tra pensiero e cose*: il bambino pensa di poter modificare la realtà attraverso un pensiero, una parola o uno sguardo. “Se penso intensamente a quell'argomento, la maestra mi chiederà proprio quello”; “se penso con intensità a un numero, uscirà sulla ruota di Roma”. Nel caso specifico della parola, la fiaba è caratterizzata da formule magiche o parole d'ordine grazie alle quali la volontà del soggetto che le conosce prevale su ogni realtà.

²⁵ PIAGET J. (1966) *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino, p.136.

²⁶ Attiriamo l'attenzione sul fatto che molti adulti elaborano pensieri simili, giocando d'azzardo alla roulette, a poker, alle slot machine, oppure grattando un biglietto del Gratta-e-Vinci; il confine tra il divertimento, “vizio” e “ludopatia” è molto sottile in ambito psicologico. Quando il comportamento diventa compulsivo rientra tra le “new addictions”, nuove forme patologiche di dipendenza che creano assuefazione benché si connotino come attività lecite e socialmente accettate (al contrario, ad esempio, dell'uso di sostanze stupefacenti).



3. *Magia per partecipazione di sostanze (oggetti)*: il bambino utilizza un oggetto per agire su un altro oggetto perché la magia è legata all'oggetto. "Rompo il giocattolo del mio rivale per ferirlo", "strappo le foto dell'ex per dimenticarlo" oppure "mangio il cuore del leone per acquisirne la forza". Le trecce di Raperonzolo sono un esempio concreto di questo tipo di magia.
4. *Magia per partecipazione di intenzioni*: il bambino crede che che la volontà di un corpo agisca su quella degli altri. "Se penso intensamente di incontrare il mio amico al supermercato, ecco che accadrà". Si tratta di una *magia per comando* in cui si ordina, ad esempio, alla luna e al sole di seguirci, oppure di andarsene.

L'aspetto interessante della magia nella fiaba è che essa è un elemento fondamentale e risolutore, ma non è gratuita: non viene concessa senza sforzi, ma deve essere conquistata. Perciò non si allinea in alcun modo con il pensiero onnipotente (e un po' prepotente) di chi ottiene "di diritto" tutto quello che vuole. La presenza del magico che protegge, aiuta, conforta, deve essere perseguita e ottenuta con determinazione: sia che si tratti di farsi calare in una grotta oscura come Aladino o il soldato dell'*Acciarino magico*, sia che qualcuno lo abbia concesso per il buon cuore del protagonista, come avviene a Cenerentola, al giovane Goffredo in *Cigno, Appiccica!* o ancora a Dolcina, dalla cui bocca escono monete ne i *Tre nanetti del bosco*. Il mondo del bambino piccolo, infatti, ubbidisce a leggi morali.

E la magia non è una scorciatoia: è un premio che va conquistato. La Fata Madrina si presenta a Cenerentola al momento opportuno, non prima del tempo... e l'incantesimo dura fino a mezzanotte: è grazie a Cenerentola stessa se tale incantesimo durerà tutta la vita, la magia le ha offerto solo una splendida opportunità da cogliere.

Come agisce la magia nelle fiabe? Attraverso diversi elementi:

- il meccanismo dell'azione a distanza, quando anche se tra due oggetti o luoghi non c'è contatto, eppure quello che viene detto e fatto qui produce effetti là;
- la potenza evocatrice della parola, con le formule magiche, le parole d'ordine, recitate in lingua moderna, antica o inventata (l'antichissima *Abracadabra*, la *Bibbidi Bobbidi Bu* della Fata Madrina, l'*Apriti Sesamo!*, ecc.);
- l'energia mentale del mago che agisce su persone, azioni, cose (come il sonno centenario in cui cade tutto il castello della *Bella Addormentata nel Bosco*);
- simmetrie, contrari e metamorfosi: le fiabe sono piene di elementi simbolici che, in quanto tali, possiedono più di un significato, e possono essere interpretati in vari modi (Pinocchio e Alice che si trasformano fisicamente, Dolcina e Amaroni dalle cui bocche escono rispettivamente monete e rospi, ecc.).

Evoluzione storica della fiaba

L'elemento magico subisce un'evoluzione che segue di pari passo l'evolversi della fiaba stessa: quest'ultima risente fortemente dell'influenza dei contesti culturali e si trasforma nel corso delle generazioni rispecchiando sia i cambiamenti sociali sia le categorie cognitive attraverso le quali si attribuisce un significato al mondo circostante. In questo modo la fiaba diviene l'emblema di epoche differenti (Cambi, 2008).

Fiaba popolare, fiaba colta o aristocratica e fiaba moderna (o contemporanea) sono le tre grandi tappe storiche della fiaba: le analizzeremo brevemente, contemplando anche altri Autori che, pur scrivendo in epoche successive, accolgono nelle loro storie una di queste tre particolari visioni del magico.

All'origine è la *fiaba popolare*, e alle sue spalle vi è una società arcaica, rude e brutale in cui la magia, il soprannaturale e la superstizione si confondono. La necessità prioritaria è sopravvivere, trovare sollievo alla penuria e alle terribili carestie, e anche i sentimenti genitoriali o fraterni sono gretti, spesso soffocati dalla ricerca di cibo e di denaro. È la fiaba della netta distinzione sociale, del Re che incarna il potere e la distanza rispetto al suddito povero, servo, contadino o falegname. Pensiamo quindi alle classiche fiabe dei fratelli Grimm²⁷ o di Charles Perrault: *Hansel e Gretel*, *Cappuccetto Rosso*, *Il Lupo e i sette capretti*, *Cenerentola*, *Biancaneve*, *Il Gatto con gli stivali*, *I tre nanetti del bosco*, ecc.

Vi è tuttavia una differenza tra le versioni raccolte dai fratelli Grimm (soprattutto le prime) e quelle di C. Perrault: le fiabe dei Grimm presentano il mondo arcaico di cui dicevamo, in cui la magia accompagna e circonda la vita quotidiana ed è la naturale espressione del Bene e del Male - dono o sortilegio - proprio come se fosse la realtà in cui i personaggi e le loro vicende sono inseriti. Le fiabe di Perrault, invece, perdono questa asprezza di vita misera e ripropongono in modo colto e prezioso i temi del fiabesco, legandolo al meraviglioso (garantito dalla presenza delle fate). Le sue versioni delle fiabe popolari si tingono della signorile eleganza che sarà propria del "fatismo" (Cambi, 1999) del secolo successivo.

Alla fine del Settecento, infatti, viene pubblicata la raccolta dal titolo *Le Cabinet de fées* che riunisce i racconti delle cosiddette "Madames": tra loro, ricordiamo Madame d'Aulnoy (*L'Uccello azzurro*, *La cerva nel bosco*), Mademoiselle Leprince de Beaumont (*La Bella e la Bestia*, *Mignanne e il principe Desir*), Mademoiselle de La Force (*Persinette*,

²⁷ L'UNESCO nel 2005 ha dichiarato "Patrimonio dell'umanità" la prima edizione (1812) della loro raccolta di fiabe dal titolo *Kinder-und Hausmärchen* (Fiabe per bambini e per famiglie).



simile a Raperonzolo). Queste nobili letterate scrissero tra il XVII e il XVIII secolo, e con loro la fiaba diviene aristocratica, presentandosi come lo specchio delle lussuose corti francesi. Le storie sono ambientate lontano dalla campagna e dal bosco, si avventurano verso la città, verso i magnifici castelli abitati dalle corti, verso regni lontani ed esotici; i protagonisti sono i nobili e la fiaba si fa avventura, ricerca, riscatto. Ogni storia è mediata dalla presenza delle Fate - talvolta capricciose, talvolta materne - che vivono in boschi meravigliosi e in palazzi di diamanti, artefici del destino degli uomini sui quali vegliano. "Sono mediatrici tra Cielo e Terra e rappresentano il Femminile, soprattutto materno e salvifico"²⁸.

Ludwig Bechstein (1801-1860) pubblica nel 1845 una collezione di fiabe tratte dalla tradizione popolare tedesca che divenne più famosa di quella dei Fratelli Grimm: anche nelle sue storie, talvolta ambientate nelle città e tra commercianti, il magico è lo sfondo naturale delle vicende. Ricordiamo: *La principessa incantata, Il capraio e la figlia del re, Il librone degli incantesimi, I tre musicanti, I sette corvi, I tre cani e Cigno, Appiccica!*.

Aleksandr S. Puškin (1799-1837) è autore di alcune fiabe in cui è soprattutto la natura ad essere magica: il vento, la luna, l'onda del mare sono forze che accontentano le richieste dei protagonisti, quando nessun altro è disposto ad aiutarli. *La principessa e i sette cavalieri* è la versione russa di Biancaneve, pur con qualche modifica (la principessa ha già un fidanzato e viene accudita da sette cavalieri cacciatori, non dai nani), *Lo Zar Saltàn e Il pesciolino d'oro* (la più famosa, forse) hanno molti elementi in comune per la presenza di animali con poteri magici che fanno le veci delle fate protettrici.

Un posto di transizione verso la fiaba moderna è occupato da Carlo Collodi (*Pinocchio*), da E.T.A. Hoffmann (*La principessa Brambilla, Lo schiaccianoci, Il vaso d'oro*) e Lewis Carroll (*Alice nel paese delle meraviglie*): in realtà sono autori a sé stanti, molto originali nelle loro creazioni che non si ispirano a canovacci precedenti e che non rientrano a pieno titolo nell'accezione di fiaba, collocandosi - per struttura e per contenuti - al limite del fiabesco. Tuttavia, il rovesciamento delle regole, l'atteggiamento della Fata Turchina, le continue metamorfosi (Pinocchio da burattino a bambino a somarello, Alice da normale a microscopica a macroscopica) rendono comunque centrale la magia nel racconto.

Il terzo momento evolutivo è quello della fiaba moderna o contemporanea, emblematicamente rappresentata da Hans C. Andersen, ma anche da Saint-Exupéry. Sono fiabe che incarnano nuovi ideali,

²⁸ CAMBI F. (2010) *op. cit.*, p.33.

nuove tensioni, nuove aspirazioni e che pertanto dilatano la riflessione personale e cosmica. L'uomo e i suoi dilemmi sono al centro di queste storie, l'uomo e le sue convinzioni, l'uomo e la ricerca della sua identità e del suo destino, l'uomo e la sua umanità che non è semplicemente Bene e Male, ma che conosce tutte le sfumature della gioia e del dolore. Pensiamo alla *Sirenetta*, al *Soldatino di piombo*, al *Brutto anatroccolo* e - per la "meta-rappresentazione" dei viaggi e degli incontri - al *Piccolo Principe*. La magia non è più il motore centrale della storia, e spesso non è proprio contemplata.

La struttura della fiaba

Le fiabe hanno una valenza sia storico-culturale che psicologica poiché ripropongono i desideri, i dubbi e le ansie degli uomini di tutti i tempi, che ogni piccolo di uomo si ritrova - a sua volta - ad affrontare nella crescita. Non le consideriamo pertanto un genere sorpassato privo di elementi per parlare all'infanzia di oggi: appartengono a tutti i tempi poiché da un lato si collocano in una temporalità ideale e indeterminata, in una spazialità vaga e imprecisa, ma dall'altro lato raccontano vicende estremamente concrete nella forza dei sentimenti e dei vissuti, vicende che non eludono i problemi della vita, né i dolori e le gioie che li accompagnano.

Una delle più indovinate metafore sulla fiaba è quella proposta da Dieter Richter (1995) quando afferma che la fiaba "è come un camaleonte: sopravvive adeguandosi all'ambiente, trasformandosi sempre di nuovo e adattandosi allo spirito delle epoche"²⁹. La potenza della fiaba poggia sulla sua originarietà in quanto parla di esperienze che sono alla base di ogni cultura - ovvero archetipiche - e lo fa in forma orale, adattandosi e mimetizzandosi.

Anche i racconti più bizzarri e strampalati, apparentemente irrazionali, non sono mai scollegati dal reale; al contrario, sono sempre vincolati alle condizioni materiali dell'esistenza e hanno continuato nel tempo a contenere, in forma simbolica e metaforica, riferimenti precisi ai problemi e ai conflitti di chi li raccoglieva, li narrava a sua volta - modificandoli - e li tramandava (Zipes, 2004). "Da sempre la nostra cultura è affascinata dal collegamento che esiste tra fiaba, fantasia e forme di conoscenza primordiali del mondo"³⁰.

²⁹ RICHTER D. (1995) *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Mondadori, Milano, p.49.

³⁰ CALLARI GALLI M. (1999), "Aspetti antropologici della fiaba" in CAMBI F. (a cura di) *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Edizioni ETS, Pisa, p.191.



Franco Cambi (1999) identifica le caratteristiche strutturali alla base della fiaba con i concetti di *reticolo* e *ingranaggio*: “La fiaba è reticolo perché include e collega segmenti di rette diverse, nuclei di «materia» tra loro difformi, ma che si dispongono in relazione tra loro e lo fanno costruendo un disegno, mobile ma con infinite varianti, definito e formale”³¹; è *ingranaggio* perché utilizza sempre gli stessi elementi, ma miscelandoli e organizzandoli in modo diverso, tanto da renderne possibili indefinite relazioni. Dunque, “infinita varietà e infinita ripetizione”³², proprio come diceva Calvino (1956).

Sono arrivate a noi attraverso un percorso di stratificazione a livello linguistico e storico, ma la materia di cui trattano è l'essere umano, e tale materia è condensata in un'avventura che propone alcuni precisi elementi-chiave. La fiaba possiede una struttura ben solida perché è una sorta di sistema che include alcuni elementi alla base di un testo la cui presenza, immediatamente rilevata, codifica il racconto come fiaba e non come testo generico di narrativa, o mito oppure favola. Sono elementi “costitutivi” che riproducono uno schema altrettanto definito e, per questo, facile da ricordare (lo schema delle storie).

Abbiamo già visto che una storia è una collezione di eventi organizzati e ordinati nel tempo: “morfologicamente - scrive Propp - possiamo chiamare fiaba un qualunque svolgimento che da un danneggiamento o da una mancanza, attraverso funzioni intermedie, giunge fino al matrimonio o ad altre funzioni utilizzate in qualità di conclusione. Fungono talvolta da funzioni conclusive il premio, il bottino o, in generale, l'eliminazione delle conseguenze della sciagura, il salvataggio dall'inseguimento, ecc.”³³.

Nel suo celebre saggio, *Morfologia della fiaba*, Propp identifica un certo numero di azioni possibili (da lui chiamate “funzioni”) dei personaggi all'interno delle quali raccogliere tutte le fiabe di origine popolare o folkloristica, soprattutto quelle di magia. Le fiabe più antiche avrebbero quindi una struttura monotipica, costituita da una serie di funzioni, che sono gli elementi costanti e stabili, variamente combinate tra loro e che rappresentano innumerevoli variazioni di una serie unica per tutte le fiabe. La funzione è precisamente l'atto del personaggio, ben determinato dal punto di vista della sua importanza per lo svolgimento dell'azione. I personaggi che svolgono queste funzioni possono essere protagonisti molto diversi tra loro e possono svolgere le funzioni in modi differenti, tuttavia esse hanno sempre le stesse conseguenze, per cui la loro successione è determinata, ma non rigida.

³¹ CAMBI F. (1999), “Struttura e funzione della fiaba” in CAMBI F. (a cura di) *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, EDIZIONI ETS, Pisa, p.22.

³² CALVINO I., *op. cit.*, p.11.

³³ PROPP V. (1976) *La morfologia della fiaba*, Newton Compton, Roma, p.97.

Ovviamente le storie non contengono tutte le funzioni: il loro numero è limitato e possono anche essere ripetute nel corso del racconto - con o senza variazioni - perché una delle caratteristiche della fiaba è proprio la ridondanza. Alcune si presentano appaiate, altre isolate, altre si escludono a vicenda.

Con le parole di Propp, la funzione “si presenta nella maggior parte dei casi come un sostantivo che esprime l'azione (divieto, richiesta, informazioni, fuga, ecc.). In secondo luogo l'azione non può essere definita fuori dalla posizione nel corso della narrazione. Bisogna tener conto del valore che quella data funzione ha nel corso dell'azione”³⁴. Questo spiega perché alcune trame sono ricorrenti e perché personaggi diversi vivono situazioni simili, eppure né i personaggi né le storie sono sovrapponibili gli uni agli altri poiché le variazioni combinatorie dell'intreccio sono moltissime.

È importante sottolineare che in tutte le fiabe - ma proprio tutte - il punto di partenza della narrazione è considerato l'ottava funzione, *il danneggiamento* (Propp, 1992): le precedenti funzioni sono preparatorie e non sono contemplate in tutte le storie³⁵. Molte fiabe si concludono con la sconfitta del persecutore, altre volte invece l'eroe deve affrontare nuove difficoltà: in questo caso si ripete la funzione di esordio e anche una nuova narrazione.

L'attenzione di Propp è concentrata sull'azione (l'operato di un personaggio in un preciso momento acquista pertanto il valore di “funzione narrativa”) perché, a suo parere, per lo studio della fiaba è importante *cosa* fanno i personaggi, mentre *chi* sono e *come agiscono* (con quali intenzioni) è da lui giudicato un “problema di carattere accessorio”³⁶. Il personaggio dunque esiste in quanto agisce, e le funzioni sono strettamente legate l'una all'altra.

Non ci addentriamo nel complesso lavoro di Propp, ma ci sembra importante riportare le 31 funzioni narrative da lui individuate; con l'asterisco sono indicate le 20 funzioni segnalate da Gianni Rodari nella *Grammatica della fantasia* (1973) che possono essere utilizzate per creare le carte con i bambini e inventare nuove trame.

³⁴ PROPP V. (1992) *op. cit.*, p.27.

³⁵ “Questa funzione è di straordinaria importanza, poiché è con essa che ha inizio l'azione narrativa vera e propria. L'allontanamento, l'infrazione del divieto, la delazione, la riuscita dell'inganno, servono a prepararla, ne creano la possibilità o più semplicemente la facilitano. Perciò le prime sette funzioni possono essere considerate la *parte preparatoria della favola*, mentre col danneggiamento si apre l'*esordio*” (PROPP V. (1992), *op.cit.* p.37).

³⁶ PROPP V. (1992) *op. cit.*, p.27.



Le funzioni narrative della fiaba^{37 38}



1. **Allontanamento*

Uno dei membri della famiglia si allontana da casa (per lavoro, per rapimento, per un viaggio, oppure muore).



2. **Ordine/Divieto/Proibizione*

All'Eroe viene proibito di fare qualcosa, oppure riceve un ordine preciso.



3. **Infrazione*

Il divieto è infranto. Entra in scena l'antagonista il cui ruolo è turbare la pace, provocare danni o sciagure.



4. *Investigazione*

L'antagonista tenta di ottenere informazioni sulla sua vittima.



5. *Delazione*

L'antagonista riceve informazioni sulla sua vittima.



6. *Tranello*

L'antagonista tenta di ingannare la vittima per impadronirsi di lei o dei suoi averi e lo fa mutando aspetto, agendo con l'inganno, la magia o la persuasione.



7. *Connivenza*

La vittima cade nell'inganno e con ciò favorisce involontariamente il nemico.

³⁷ Estratto da Vladimir Ja. Propp, *Morfologia della fiaba*, a cura di G. L. Bravo, Torino, Einaudi, 2000, pp.31-70.

³⁸ Per meglio veder rappresentati questi momenti ci sono di aiuto le immagini di Sebastiano Baroni, gentilmente concesse dal suo sito www.midisegni.it/disegni/propp.shtml



8. ***Danneggiamento (mancanza)**

INIZIO EFFETTIVO DELLA VICENDA

L'antagonista arreca danno a uno o più membri della famiglia: rapimento, trafugamento dell'oggetto magico, rovina del raccolto, perdita della memoria, ecc.



9. ***Mediazione**

La sciagura/mancanza viene resa nota. Ci si rivolge all'eroe con una preghiera o con un ordine. L'Eroe, dunque, può essere di due tipi:

- cercatore: aiuta un personaggio danneggiato;
- vittima: la storia segue le sue avventure.



10. ***Missione**

INIZIO DELLA REAZIONE

L'Eroe, su richiesta o autonomamente, decide di reagire e di porre fine alla situazione di danneggiamento o mancanza.



11. ***Partenza**

L'Eroe abbandona la casa (o fugge) e parte per la sua impresa:

- cercatore: parte con uno scopo preciso;
- vittima: comincia una serie di peregrinazioni con varie avventure.



12. ***Eroe messo alla prova (funzione del donatore)**

Prima di ricevere aiuto (solitamente un agente magico), l'eroe viene messo alla prova (interrogato, attaccato, sfidato...).



13. ***Reazione**

L'Eroe reagisce, risponde, e supera la prova.



14. ***Fornitura/Conseguimento del mezzo magico**

Il superamento della prova permette all'Eroe di entrare in possesso del mezzo magico o avere istruzioni dal donatore.



15. **Trasferimento nello spazio/indicazione del cammino**

L'Eroe si trasferisce, è portato o viene condotto, sul luogo in cui trova l'oggetto delle sue ricerche.



16. *Lotta

L'Eroe si scontra con l'antagonista in una gara o in una lotta in campo aperto.



17. *Marchiatura

All'Eroe viene impresso un marchio particolare, direttamente sul corpo (ferita) oppure tramite un oggetto che lo identifichi (anello, panno).



18. *Vittoria

L'antagonista viene sconfitto: sia che venga ucciso o scacciato è eliminato nella sua funzione negativa.



19. Rimozione della sciagura o della mancanza iniziale

CULMINE DELLA STORIA

La situazione di precarietà iniziale è rimossa.



20. *Ritorno

L'Eroe ritorna a casa.



21. Persecuzione/Inseguimento

L'Eroe viene perseguitato dallo stesso nemico o da altri, oppure si cerca espressamente di farlo morire.



22. Salvataggio

L'Eroe si salva fuggendo oppure trasformandosi in animale, vegetale o pietra (rendendosi irriconoscibile).



23. *Arrivo in incognito

L'Eroe torna a casa o in un altro paese sotto mentite spoglie e non viene riconosciuto.



24. *Pretese infondate

Il falso eroe o altre persone affermano di essere gli artefici delle imprese compiute e avanzano pretese sui possedimenti o sulla famiglia dell'Eroe.



25. *Compito difficile

All'Eroe viene imposto un compito difficile da superare (prova di abilità, di coraggio, di astuzia, ecc.).



26. *Adempimento

Il compito viene assolto.



27. *Identificazione

L'Eroe si fa riconoscere o viene riconosciuto dal marchio.



28. *Smascheramento

Funzione strettamente connessa alla precedente. Il falso eroe si tradisce e viene riconosciuto per quello che è.



29. Trasfigurazione

L'Eroe assume nuove sembianze attraverso una trasformazione fisica (diventa più bello) o presentandosi con un nuovo abbigliamento.



30. *Punizione

Di solito viene punito solo il cattivo o il falso eroe del secondo movimento. Il primo cattivo viene punito qui solo se il racconto non contiene il combattimento o l'inseguimento.



31. *Nozze dell'eroe

L'Eroe si sposa e sale al trono e la fiaba si conclude.



PER UNA NUOVA LETTURA DELLE FIABE

Quale spazio riservare oggi alle fiabe? Con quale disposizione d'animo raccontarle a scuola? Quali aspetti mettere in luce?

Non vogliamo qui riprendere le discussioni sul valore delle fiabe: è evidente che l'intento principale non è certo più di stampo moralizzante, classista o sessista come avveniva in passato, ma non aderiamo nemmeno all'idea che essa rappresenti un diversivo, un momento per occupare del tempo. L'insegnante è un professionista, sa valutare e riconoscere la funzione positiva di una storia e l'impatto emotivo che il suo racconto genera nei bambini che ascoltano.

L'aspetto indiscutibilmente interessante del lavoro di V. Propp è la dimostrazione che le fiabe non avrebbero solo una spiegazione della loro universalità sul presupposto dell'inconscio collettivo di K. G. Jung o sulla base della grande forza catartica delle storie che inscenano conflitti interiori e ne permettono la rielaborazione e il superamento, come ha messo in luce B. Bettelheim. Queste tesi sono state nel tempo discusse e criticate perché considerate poco scientifiche ed eccessivamente psicoanalitiche.

Studiando le fiabe dal punto di vista della loro struttura morfologica, analizzando le parti che le compongono nell'ottica della narrazione e dello svolgimento, V. Propp fonda la narratologia moderna e apre la strada agli studi della neuronarratologia, di grande tendenza nel Duemila. In mezzo, c'è tutto il lavoro degli strutturalisti degli anni Sessanta che dimostrano - e lo abbiamo già visto - come una "grammatica delle storie" sia presente nell'essere umano a livello di matrice cognitiva grazie alla quale si attribuisce un significato agli eventi e ai racconti.

La lettura delle fiabe che proponiamo vuole restare al passo con le esigenze della società postmoderna in cui viviamo: una società "liquida" (Bauman, 2006) che propone molti stimoli e li consuma velocemente. In questo scenario contemporaneo, nuovi approcci psicologici cercano di arginare il diffuso senso di insicurezza individuale, collettivo, sociale ed economico, collocando al centro dei propri studi il benessere dell'individuo.

LA PSICOLOGIA DEL BENESSERE

Da alcuni decenni il mondo scientifico ha guardato con particolare attenzione al tema della qualità della vita, analizzandolo dal punto di vista medico e psicologico, ma anche sociologico ed economico: l'Organizzazione Mondiale della Sanità³⁹ considera il benessere un diritto di tutti gli uomini.

Oggi siamo consapevoli che il benessere soggettivo (psicologico) è importante al pari di quello materiale, e sappiamo anche che essi sono strettamente interrelati tra loro e che si condizionano e influenzano a vicenda. Nessuno definirebbe il concetto di salute semplicemente come "assenza di malattia". Alla fine degli Anni Novanta nasce una nuova prospettiva specifica di studio del comportamento umano: la psicologia positiva⁴⁰. Essa promuove la salute psico-fisica dell'individuo, mira al potenziamento delle sue risorse perché la vita sia sentita come degna di essere vissuta e aspira anche ad accrescere o consolidare la capacità individuale di agire nel modo più adatto (attivamente o resistendo) nelle diverse circostanze della vita.

Non esiste una definizione condivisa di benessere o di felicità: in primo luogo perché non si tratta di termini neutri dal punto di vista culturale - e tantomeno da quello psicologico - e perché entrano in gioco variabili personali, storiche, morali, ecc. che possono mutare nel corso della vita dell'individuo stesso (Delle Fave, 2010). Che però il benessere sia una delle priorità dell'individuo e dei governi è altrettanto certo: l'obiettivo degli studi e delle ricerche è individuare i tratti positivi del carattere e le emozioni positive che permettono il raggiungimento e il mantenimento dell'equilibrio emotivo, la capacità di gestione delle situazioni stressanti a cui non ci si può sottrarre e la soddisfazione per le relazioni personali, per la vita concreta e quotidiana.

³⁹ L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute mentale "uno stato di benessere in cui l'individuo realizza le proprie capacità, può gestire autonomamente le normali situazioni di stress della vita, può lavorare produttivamente ed è in grado di contribuire attivamente alla propria comunità" (OMS, 2004, p.12).

⁴⁰ Numero monografico della rivista "American Psychologist", n.1, vol. 55, 2000; è fondamentale però ricordare che da molti anni studiosi di diverse correnti si sono interessati al benessere, alla sua definizione e alla sua misurazione.



Criteria di benessere psicologico

Autonomia: corrisponde all'autodeterminazione e all'indipendenza, alla capacità di resistere alle pressioni sociali, di regolazione interna del comportamento e alla capacità di valutare se stessi con standard personali.

Padronanza ambientale: possedere un senso di padronanza e competenza nel gestire l'ambiente e utilizzare efficacemente le opportunità che offre; capacità di controllare una gamma complessa di attività e di scegliere o creare contesti adeguati per i bisogni e i valori personali.

Crescita personale: implica sentimenti di continuo sviluppo, il vedere se stessi come in continua crescita, l'apertura nei confronti delle esperienze, avere la sensazione di realizzare le proprie potenzialità ed essere capaci di cambiare in modi che riflettano una maggior conoscenza di sé ed efficacia.

Relazioni positive con altri: corrisponde all'avere relazioni interpersonali calorose, soddisfacenti e caratterizzate da fiducia; al mostrare interesse per il benessere altrui, l'essere capaci di forte empatia, affetto e intimità, e il comprendere la natura reciproca delle relazioni umane.

Scopo nella vita: include l'avere scopi nella vita e un senso di unidirezionalità, la sensazione che la propria vita presente e passata abbia un significato, l'avere credenze che forniscano uno scopo nella vita.

Accettazione di sé: include l'avere un atteggiamento positivo verso il proprio sé, riconoscere e accettare le proprie qualità positive e negative, avere sentimenti positivi verso la vita passata.

Fonte: Ryff, 1989a, in Zani, Cicognani, 1999 (adattamento nostro)

È evidente che i livelli di benessere psicologico variano nel corso della vita: sono in relazione alle esperienze e agli eventi, vero e proprio banco di prova per l'individuo. Effettivamente, è possibile percepire un beneficio in termini di opportunità di crescita, di prestazioni personali o di cambiamento costruttivo nel confronto con situazioni stressanti (Selye, 1974). Esiste pertanto una forma di stress positiva - definita *eustress* - che si presenta quando i livelli di stress vengono contenuti entro certi parametri, quando l'individuo è in grado di gestire la situazione e i vissuti ad essa correlati, quando si ha la percezione che tutto è sotto controllo. Addirittura, un aumento dello stress può generare un aumento della produttività (legge di Yerkes-Dodson, 1908: all'aumentare del livello di impegno aumenta anche il rendimento).

Ma quando le richieste provocate da un evento esterno sono percepite come eccedenti rispetto alla propria capacità di farvi fronte e si ha la sensazione di non essere in grado di gestire la situazione, si parla di *distress*: oltre un certo limite può provocare uno stato di ansia e di incertezza così lesivo da indurre l'esaurimento psicofisico del soggetto.

Il termine *stress* significa, infatti, "pressione", ed è mutuato dalla metallurgia per spiegare la resistenza dei metalli. Secondo Seyle è parte integrante dell'esistenza: la completa libertà dallo stress sarebbe la morte. Dunque non è possibile evitarlo, ma possiamo invece incontrarlo in modo efficace e trarne vantaggio imparando dai suoi meccanismi e adattando la nostra filosofia di vita ad esso.

Non è facile classificare gli eventi stressanti (*stressor*) dal momento che essi provocano una risposta interna che è soggettiva e individuale, e il livello di compromissione del benessere dipende da molte variabili. Di conseguenza, non tutti gli individui rispondono ad un determinato evento nello stesso modo.

Alcuni studiosi distinguono tra fattori stressanti "gravi" (un lutto), "minori" (il traffico), "acuti" (un incidente) e "cronici" (mobbing, malattia degenerativa). Giusti e Di Fazio (2008) raggruppano invece le fonti di stress in *eventi esterni*, sui quali l'individuo coinvolto ha scarsa possibilità di intervento; *conflitti nelle relazioni interpersonali*, che hanno a che fare con le dinamiche di coppia o di gruppo; *pressioni interne*, in relazione alle dimensioni dell'autostima e della percezione (negativa) di sé e infine *gli eventi critici della vita* all'interno dei quali rientrano lutti, malattie, divorzio, perdita del lavoro, trasloco, migrazione, ecc.

Per cercare un indicatore di massima, si può affermare che lo stress è parte integrante della vita - diciamo fisiologico - e che è la somma dei cambiamenti richiesti a determinare un rischio per la salute psicofisica dell'individuo. Secondo Cassidy (2002), gli eventi che generano distress sono incontrollabili, minacciosi per la salute e difficilmente prevedibili.

La risposta soggettiva implica aspetti fisici, emotivi e cognitivi, tutti coinvolti nel cercare di fronteggiare lo stressor, di qualunque natura esso sia, al fine di ristabilire l'equilibrio. Ed è soprattutto agli aspetti cognitivi che vogliamo porre attenzione, perché le ricerche di questi anni hanno approfondito il ruolo fondamentale della mediazione cognitiva sia per vagliare e comprendere la portata di quanto sta accadendo, sia per valutare le risorse che il soggetto sente di avere a disposizione per farvi fronte (Lazarus e Folkman, 1984).



LE STRATEGIE DI COPING

Con il termine di *coping* si definisce l'insieme dei tentativi comportamentali e cognitivi messi in atto per fronteggiare una particolare condizione sentita come stressante. L'accento è posto sullo sforzo dell'individuo: il successo o il fallimento delle strategie attuate dipenderanno da fattori molteplici e quest'ultimo risultato può indurre il soggetto a modificare ulteriormente le proprie risposte e riorientare le energie verso nuovi obiettivi.

Gli studi sul coping sono relativamente recenti in psicologia, risalgono agli anni Sessanta, ma si sono ben presto moltiplicati ed evoluti rispetto alla loro funzione adattiva in quanto meccanismi che si attivano per fronteggiare eventi stressanti di varia entità - sia quotidiani sia eccezionali - e che permettono all'individuo di utilizzare strumenti psicologici e sociali a sua disposizione (Lingiardi, Maneddu, 2002). In sintesi, lo stile di coping è ciò che differenzia ciascun individuo nella reazione all'evento stressante, e non esiste a priori una strategia più valida di un'altra in assoluto: il tutto deve sempre essere riportato al contesto specifico e al soggetto in questione.

Di fronte a uno stress ognuno di noi mette in atto una valutazione cognitiva dell'evento, che in termini psicologici si definisce *appraisal*: in altre parole, misuriamo, stimiamo, stabiliamo il significato di ciò che sta accadendo in relazione al nostro benessere e valutiamo la distanza (ovvero la dissonanza) tra noi stessi e il contesto che dobbiamo affrontare. Si tratta di una valutazione soggettiva che implica determinare costi e benefici, stabilire una gerarchia di valori individuando il più importante, considerare i compromessi necessari, ecc. In seguito, valutiamo le modalità con cui far fronte a questa situazione e poi attiveremo le risorse personali e sociali a nostra disposizione.

Gli studiosi distinguono le strategie di reazione secondo molti modelli, approcci teorici e funzioni: da parte nostra, per chiarezza e semplicità in relazione alla specificità della trattazione, evidenzieremo le strategie *focalizzate sul problema* (focus problema) e le strategie *focalizzate sull'emozione* (focus emozioni) e metteremo l'accento sulla differenza tra strategie adattive e disadattive.

Le strategie di coping orientate al problema cercano di modificare la situazione stressante agendo concretamente nel contesto, mentre quelle orientate all'emozione agiscono soprattutto sull'individuo e sul contenimento dell'ansia qualora non sia possibile modificare attivamente la situazione. È anche evidente che nella realtà è difficile ricorrere esclusivamente all'una o all'altra di queste dimensioni perché spesso si compenetrano: la funzione del coping è risolvere il problema (con azioni concrete) e nel contempo ridurre la tensione interiore (attraverso il controllo e la regolazione delle emozioni). Tuttavia nelle fiabe, che sono fortemente dicotomiche, noi troviamo atteggiamenti molto differenziati,

che si evidenziano come “attivi” oppure “di attesa”. Ad esempio, ci sono donne che resistono agli eventi negativi della vita apparentemente senza reagire (come Cenerentola) e altre che agiscono per modificare il proprio destino (come la Sirenetta); ragazzini intraprendenti come Hansel, che cercano soluzioni concrete all’abbandono di cui sono vittime, o come Pollicino, che salva la propria famiglia, e altri che invece attendono l’aiuto (come i fratelli della fiaba *I sette corvi* o *I cigni selvatici*).

Secondo gli studiosi, la strategia di fronteggiamento più adatta dipende dalla situazione e dalla percezione soggettiva dello stressor: se ci percepiamo come impotenti o se la situazione non ha possibilità di soluzione e deve solo essere accettata (la morte di una persona cara, una malattia invalidante, la perdita del lavoro, ecc.), funzionale e adattiva sarà la strategia mirata alla regolazione emotiva per non soccombere e per superare il momento difficile.

Tra le strategie adattive centrate sul problema troviamo in primo luogo *l’orientamento all’azione e/o al confronto*: l’individuo intraprende qualche tipo di azione per eliminare lo stress, la fonte dello stress o per attutirne gli effetti. Pertanto, dopo aver valutato la portata del problema, si pianificano azioni per superarlo con un atteggiamento da problem solving. Una strategia è anche quella di *sopprimere ogni altra attività competitiva* al fine di evitare distrazioni per poter trattare più efficacemente il problema. Molto utile si rivela anche la *ricerca di sostegno sociale*, ovvero ricercare l’aiuto concreto degli altri, delegare delle funzioni, permettere a chi può di sostituirci o darci una mano.

Anche tra le strategie adattive orientate al controllo delle emozioni troviamo *la ricerca di supporto sociale*, intesa però in questo caso soprattutto come sostegno di tipo morale, come richiesta di consigli, informazioni e rassicurazione: in una parola, di comprensione.

L’autocontrollo è una strategia indispensabile, che richiede un notevole sforzo per controllare sensazioni ed emozioni e per evitare di agire impulsivamente. *Il confronto e la condivisione sociale* si rivelano determinanti per esprimere il proprio stato emozionale e per contrastare l’inibizione attiva di pensieri e sentimenti che potrebbero indurre a tendenze depressive o sollecitare pensieri fissi e negativi. Infine, *la rielaborazione e la rivalutazione positiva* hanno un peso importantissimo per metabolizzare l’esperienza in termini positivi e di crescita umana, e *l’attitudine positiva* è responsabile dell’accettazione di quanto accade non per mera rassegnazione ma per “ri-significazione”, ovvero attribuendo (con il tempo) a quanto accaduto un significato che ha valore esistenziale per il singolo.

Tra le strategie del coping orientato all’emozione si cita anche *l’ammissione di responsabilità* (il riconoscimento del proprio ruolo in una situazione che forse poteva essere evitata) che tuttavia nelle fiabe non



può essere contemplata: Hansel e Gretel non hanno colpe, nemmeno Biancaneve o Cappuccetto Rosso. Questi personaggi vanno incontro a un destino crudele, ma non sono in alcun modo responsabili dell'odio e dell'aggressività degli altri (adulti di solito!). Questo significa sollevare il bambino da ogni senso di colpa legato al suo essere disobbediente, all'aver deluso le aspettative, al fatto stesso di esistere o di essere nato.

Ripercorriamo quanto detto finora facendo un costante parallelo con gli elementi salienti delle fiabe e alla luce dello schema delle storie. Le proprietà minime richieste perché si possa dire che un testo è una storia sono⁴¹:

Regolarità strutturali della fiaba	Versante psicologico
1. Il personaggio principale	Processo di identificazione tramite similarità situazionale
2. si trova di fronte ad una situazione inattesa, problematica, non desiderata	Evento stressante (stressor)
3. e mette in atto azioni per fronteggiarla	Appraisal / Strategie di coping
4. alla fine perviene ad una risoluzione del problema iniziale che trasforma la sua condizione	Resilienza e le sue componenti

Il personaggio principale

Il protagonista è l'eroe o l'eroina della fiaba. Non sono personaggi a tutto tondo, individui di cui conosciamo gusti, preferenze, atteggiamenti; non hanno un carattere preciso e, a differenza del romanzo, la lettura non ci darà alcuna ulteriore informazione perché questi personaggi sono dei *tipi*.

Vengono descritti in modo sommario (un giovane, una principessa, due fratellini, ecc.) e della loro condizione di vita non si sa nulla di preciso (età indicativa, vivono nel castello, nel bosco, sono soldati, poveri, ricchi mercanti, taglialegna, spazzacamini, ecc.). Sono privi di descrizione fisica o psicologica a meno che non sia funzionale alla storia (Pollicino è molto piccolo, Re Mentone ha una grande mascella, la Bestia è inconfondibile, così come Barbablù); hanno nomi comuni (Gianni, Giannetto, Giovannin) o che esprimono le loro qualità o caratteristiche speciali (Gentile, Sgarbato e

⁴¹ LEVORATO M.C. (1988) *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi (studi e ricerche)*, Bologna, Il Mulino, pp.284-285.

Villano sono i nomi dei tre fratelli protagonisti dell'*Acqua della Vita*; Dolcina e Amarona sono le sorellastre della fiaba *I Tre Nanetti nel bosco*; e ancora i tre fratelli chiamati il Lungo, il Grasso e il Grullo, e Bella, e Biancaneve, fino a Cappuccetto Rosso per la mantellina che indossa, ecc.).

Da un punto di vista psicologico sono sufficientemente ambigui da permettere l'identificazione di ogni uditore o lettore. Il meccanismo dell'identificazione⁴² è alla base della formazione di ogni individuo e di ogni tipo di apprendimento: è soprattutto con il protagonista principale che si identifica chi ascolta, e alle sue avventure partecipa emotivamente. In psicologia si definisce *similarità figurale* la somiglianza per sesso, per età, per razza, ecc. tra il soggetto e il protagonista di una scena, un racconto, una foto; si definisce *similarità situazionale* l'attinenza della scena o del racconto con situazioni strettamente correlate alla vita del soggetto (Castellazzi, 2000).

Le ricerche dimostrano che esiste una correlazione significativa con la similarità situazionale. Questo significa che chi ascolta si identifica con il personaggio principale indipendentemente dal fatto che il protagonista sia un maschio o una femmina: l'identificazione e l'immedesimazione avvengono in relazione alla situazione che il protagonista sta vivendo, non al fatto che abbia il mio stesso sesso, che abbia la mia età e appartenga alla mia cultura. Pertanto, un maschietto può amare la fiaba di Cenerentola perché vi ritrova una somiglianza con la propria situazione di vita: non certo l'essere servo dei suoi fratelli concretamente, ma ritrova il suo stesso vissuto nel sentirsi il meno amato dei fratelli, il meno considerato o il più vessato in famiglia.

Dunque i protagonisti non devono essere considerati solo come dei *tipi* prodotti dalla letteratura popolare, essi sono anche dei *tipi psicologici* che incarnano i problemi e le difficoltà affettive, emotive e sociali di ogni bambino e bambina di tutti i tempi.

Una fiaba, tuttavia, è come una pièce teatrale: un po' di noi si proietta in ogni personaggio sulla scena, perciò non solo l'eroe è oggetto di identificazione, ma anche tutti i protagonisti e le comparse, compreso l'antagonista, il Cattivo. Il male è parte integrante delle fiabe, così come la crudeltà (di solito degli adulti), l'ingiustizia e la paura, sentimenti ed emozioni che il bambino conosce o conoscerà molto bene. E non sono certo le fiabe ad alimentarle!

⁴² "Processo psicologico con cui un soggetto assimila un aspetto, una proprietà, un attributo di un'altra persona e si trasforma, totalmente o parzialmente, sul modello di quest'ultima. La personalità si costituisce e si differenzia attraverso una serie di identificazioni." LAPLANCHEJ., PONTALIS J.-B. (1993) *Enciclopedia della psicoanalisi*, Ed. Laterza, Roma, p. 229.



Non sono le fiabe a suggerire la paura del Lupo Cattivo o i vissuti abbandonici, perché queste paure, questi mostri, sono dentro il bambino. I cattivi delle storie, i personaggi crudeli, invidiosi, ingannatori non solo sono indispensabili e funzionali alla struttura del racconto, ma anche alla psiche dell'infante che, per sua costituzione, in questa fascia d'età è dicotomica e sincretica: bene e male si fronteggiano e si oppongono, c'è poca possibilità di integrazione al momento. Essa va gradualmente conquistata, in armonia con il cambiamento cognitivo e affettivo del bambino.

Può essere difficile accettare l'idea che il Lupo sia dentro di noi. Forse riusciamo ad accettarlo in relazione agli adulti: ma ammettere la sua presenza anche in un bimbo solare e allegro che corre felice sul prato della scuola dell'infanzia, è altra cosa. Sorge così negli adulti e negli educatori l'esigenza di salvaguardare la bontà del bambino, la sua immagine immacolata: non è negando o sopprimendo le sue tendenze aggressive e distruttive che lo aiuteremo a crescere armoniosamente. Il bambino prova sentimenti di paura e di angoscia che non sa oggettivare e definire, e tantomeno esplicitare: sono timori senza nome, ma non per questo meno angoscianti né meno presenti. Egli li vive in maniera molto più pervasiva dell'adulto, senza la possibilità di sopperire allo smarrimento e all'ansia con la logica o la mediazione. Non ha, infatti, la capacità di osservazione dei propri stati interni come un adulto, né l'abitudine alla riflessione: dare un nome a queste paure serve a connotarle, ad allontanarle da sé e a rassicurarsi.

Il sentimento della cattiveria non trova posto in nessun testo di psicologia dello sviluppo, eppure i bambini sanno di essere cattivi a volte e si sentono tali, in differente misura. Le spinte autodistruttive sono quanto di più pericoloso e sofferente ci sia per l'animo umano, sono ciò che alimenta la depressione, il disagio e il malessere fisico e psichico. Dunque, riconoscerle è il primo passo; autorizzarle, quello successivo. Indirizzarle e rielaborarle è quanto suggeriscono e offrono le fiabe: non sono l'unica modalità esistente, ma svolgono magistralmente la loro funzione. Le fiabe sono vere, citiamo di nuovo Calvino, perché raccontano delle verità: la verità dell'essere umano, della vita e della morte, del groviglio di sentimenti che è dentro di noi, proprio come i boschi in cui ci si perde.

Le fiabe propongono personaggi cattivi per definizione, che possono accogliere le parti cattive e distruttive del bambino: in altre parole, il piccolo può spostarle all'esterno e il Lupo Cattivo di turno se ne fa carico, le agisce al posto del bambino, fa quello che deve fare seguendo il proprio istinto, e quindi mangia, divora, sbrana; se è una matrigna cattiva, molto vicina a una strega, farà incantesimi, progetterà rapimenti, rinchiuderà fratellini, cercherà di avvelenare o di abbandonare nel bosco; se è un Orco farà prigionieri per mangiarseli, se è un Nano fastidioso farà dispetti,

eccetera. Quale bambino non prova rabbia e ira verso il fratellino o la sorellina scomoda? Quale bambino non è invidioso di ciò che altri hanno per natura (Biancaneve) o perché particolarmente amati (Cenerentola)?

E nei loro confronti è possibile verbalizzare l'aggressività, così come avviene nel disegno: il bambino disegna il Lupo o la strega e poi l'aggredisce con la matita, cancellandone l'esistenza sotto il tratto nero, arrivando addirittura a lacerare il foglio dalla foga e dalla veemenza. Aggredire con parole forti il personaggio cattivo è anche un modo per prendere distanze, per sancire che non si vuole avere nulla a che fare con lui. Le sorellastre di Cenerentola sono antipatiche, vili e poco intelligenti: fa bene ricordarlo perché la loro cieca stupidità è la causa stessa della loro infelicità. Ovviamente anche il personaggio perfido dirà brutte parole: nella fiaba dei *Tre nanetti del bosco*, l'arroganza e la maleducazione di Amarona, la sorella cattiva, sono punite con un incantesimo che trasforma in rospi tutte le sue parole (le parole della sorella buona, Dolcina, diventano monete d'oro) mediante un simbolismo molto evidente. Un individuo spietato, brutale e insensibile non parlerà certo come un gentiluomo (i fratelli di Gentile, nell'*Acqua della vita*, per le loro parole sgarbate sono condannati dal nano a girare in un bosco senza mai poterne uscire). Il cattivo potrà proferire parole "discutibili" in altri contesti, ma che qui, come in alcuni albi illustrati, hanno la loro precisa funzione, che non è quella di educare il linguaggio. Nessuna fiaba e nessuna storia per bambini si avvicina peraltro al frasario volgare che i bambini assorbono da certe conversazioni degli adulti o dalla televisione.

Abbiamo già espresso altrove il nostro punto di vista sulla fondamentale funzione del Lupo Cattivo nelle storie e nelle fiabe⁴³, qui vogliamo sottolineare la sua importanza per la crescita del bambino e il nostro "Grazie Lupo" per lo scomodo ruolo che incarna, scomodo ma vitale. Il Lupo viene ucciso, e come lui anche la matrigna, l'Orco, il Nano cattivo, il drago muoiono o vengono sconfitti, e il bambino conserva la propria immagine degna di amore, perché può pensare le proprie parti cattive al di fuori di sé, ed esse possono essere punite per placare la sua ansia. Quando un bambino chiede tante volte sempre la stessa storia, è perché essa contiene un nucleo importante per il suo sviluppo e il suo benessere: esattamente come nel gioco simbolico, ascoltare degli eventi che si risolvono è come inscenare gesti e azioni che producono una risoluzione positiva.

Se il Lupo diventa buono e si siede a tavola a mangiare la torta con Cappuccetto Rosso, se le sorellastre di Cenerentola le reggono il velo da sposa nel corteo nuziale, se l'Orco di Giacomino non precipita ma se la cava, se Hansel e Gretel tornano a salutare la strega per sapere come

⁴³ NEGRO A., TAVA A. (2013) *Storie per crescere. Storie per bambini, riflessioni per adulti*, Provincia autonoma di Trento, Trento, p.75 "Elogio del Lupo morto".



sta, si sottovaluta l'importanza dei meccanismi psicologici e cognitivi del bambino. Il pensiero ha le sue regole nell'infanzia: i buoni stanno da una parte, i cattivi dall'altra; i cattivi si comportano in un certo modo, i buoni in un altro; un buono non può fare cose cattive o diventare cattivo né viceversa e - soprattutto - un cattivo non può essere un eroe.

Il sincretismo porta il bambino a legare le categorie estetiche con quelle etiche: ecco perché la principessa è bella e buona e la strega è invece cattiva e la sua malvagità si esprime nella bruttezza fisica. Il Lupo ha zanne lunghe, denti feroci, segue la preda e le salta addosso all'improvviso, proprio come la rappresentazione della paura, della rabbia e dell'odio senza pietà... proprio come i sentimenti più oscuri verso il fratellino, la mamma, la maestra, il compagno!

Un Lupo pauroso, fragile, buonino, stanco di essere cattivo, stanco di divorare porcellini e deciso a farsi vegetariano, un Lupo amico delle pecore che bruca erba con loro o mangia bacche è un controsenso per un bambino della fascia 0-6 (e per ogni testo scientifico o documentario). Di più, è un assurdo che lo manda in confusione perché mina le certezze di base della sua capacità cognitiva.

Quale bambino oggi incontra il Lupo per strada? Eppure è tra le paure più diffuse dei bimbi piccoli, che di lupi non ne hanno mai visti... ma che li possono immaginare, in tutta la loro cattiveria, e possono dipingerli nella loro fantasia calcando tutti i tratti e le caratteristiche spaventose per renderlo simile a quello che provano quando si arrabbiano, quando odiano, quando si sentono soli, tristi e umiliati. Il Lupo funziona molto bene, da sempre. Dalla notte dei tempi, quando si aggirava davvero per le campagne ed era un pericolo per la vita fisica ed economica, ma era anche l'animale totemico di cacciatori e guerrieri a cui ispirarsi per catturare le prede o prepararsi alla battaglia.

Ben altre motivazioni e conseguenze ha la paura del lupo indotta dal genitore che spaventa il bambino disobbediente con la minaccia del lupo che lo sbranerà: ci pare che l'elemento più scioccante per il bambino sia realizzare che il Lupo è - a detta dei genitori - ai loro comandi, dunque loro sono così potenti da avere un lupo ai loro ordini, un lupo che otterrà in vece loro ciò che essi con la verbalizzazione, la pazienza e la logica non riescono ad ottenere: l'atto di ubbidienza del figlio. Invece di polemizzare sull'aggressività delle fiabe e sul fatto che siano diseducative prendiamo in considerazione anche questi aspetti, ovvero l'atteggiamento (inconsapevole o inconscio) di spaventare i figli ("Non andare là che c'è il Lupo!"; "Guarda che se non mangi chiamo il Lupo che ti sbrana!").

L'aggressività nella fiaba è presente, e anche la paura, e anche l'ingiustizia: ma sono emozioni e vissuti contenuti, tenuti sotto controllo, che agiscono in tutta la loro forza e che poi trovano una risoluzione e si placano, sempre nella pagine del libro e nelle parole di chi racconta.

In sintesi, allora: il bambino e la bambina si identificano con l'eroe (maschio o femmina che sia) e vivono le sue avventure, facilitati nell'immedesimazione da una somiglianza di tipo situazionale. Gli altri personaggi della fiaba sono altrettanto funzionali in quanto personaggi cattivi, oppure che aiutano, oppure ancora che pretendono prove o hanno poteri magici. Come in un caleidoscopio, parti del bambino possono vivere in ognuno di loro, agire nella storia e compiere l'impresa, certi del lieto fine e della ricompensa di ognuno, fosse anche una "giusta" punizione o la morte. Ogni narrazione è dunque una sorta di autobiografia, anche alla luce della più moderna neuronarratologia⁴⁴.

La situazione iniziale

Le fiabe iniziano sempre con un evento stressante per il protagonista che innesca l'azione o che lo induce a sopportare quanto gli accade: in entrambi i casi egli affronta un percorso che lo renderà diverso, che di solito modifica il suo status e che certamente lo renderà felice.

In alternativa al danneggiamento esiste la funzione della *mancanza*, che tuttavia conduce allo stesso risultato: "nel primo caso abbiamo un atto che ha come conseguenza una mancanza e dà luogo a ricerche, nel secondo invece una mancanza già data, che ha un identico effetto. Nel primo caso la mancanza è provocata dall'esterno, nel secondo è avvertita dall'interno"⁴⁵.

I bambini della scuola dell'infanzia non si fanno domande sul perché i genitori abbandonino i figlioletti, perché la matrigna non ami la figliastra, perché Cenerentola non si ribelli, perché non dia due sberle alle sorellastre, perché il padre ami un figlio più dell'altro al punto da commettere ingiustizie. Non è di questa fase della vita porsi domande esistenziali: lo sarà per il bambino di 7/8 anni che ha un pensiero concreto, che domina la fiaba dall'esordio al finale, che può contemplare più possibilità contemporaneamente. Il bimbo più piccolo accoglie le vicende come ineluttabili, e tali sono spesso anche nella vita. In altre parole, le situazioni che capovolgono l'ordine costituito delle cose *semplicemente accadono*. Accade che ci si debba separare dalla famiglia o che i genitori si dividano, che un genitore muoia, che un bambino si ammali, che nasca un fratellino, che si debba traslocare, che il cagnolino si perda, che i genitori siano poco responsivi, ecc.

Gli studiosi hanno elaborato una classifica degli stressor più comuni dell'infanzia e sono tutti accomunati da esperienze in cui il bambino

⁴⁴ CALABRESE S. (2011) *Le narrazioni nella mente dei bambini*, in Liber, 90, pp.18-21.

⁴⁵ PROPP V. (1992) *op.cit.*, pp.40-41.



vive il senso della perdita (di una persona, un luogo, un affetto), oppure la sensazione di essere trattato male e rimproverato, o il senso di smarrimento e di perdita di controllo sulle attività quotidiane. Sono le categorie essenziali a cui possiamo ridurre gli eventi traumatici con cui iniziano le avventure delle fiabe.

A differenza degli adulti, i bambini hanno scarsissima capacità di previsione degli eventi e - soprattutto - delle loro conseguenze. Perciò, il coping che presenta i maggiori vantaggi, quello che gli studiosi chiamano coping "proattivo" (Aspinwall e Taylor, 1997; Greenglass et al., 1999) - che viene attuato prima di incontrare eventi stressanti possibili anticipandone cause, effetti ed esiti - implica una capacità di individuazione e di valutazione del problema che un bambino non possiede. Gli adulti, che hanno un'esperienza passata a cui attingere e che sono in grado di stimare la controllabilità di un evento, possono agire preventivamente per ridurre il carico di stress o per vagliare più soluzioni possibili, preservando importanti risorse personali. L'evento imprevisto e irrimediabile si correla spesso a una sensazione di impotenza per i piccoli, ed ecco che le fiabe offrono una prima assicurazione, garantendo la possibilità di affrontare anche le circostanze più terribili.

Le azioni di fronteggiamento

Indipendentemente dal fatto che il protagonista della fiaba utilizzi strategie orientate all'azione - attivandosi per risolvere il problema o cercando di cambiare la relazione con l'ambiente esterno - oppure che metta in atto strategie orientate al controllo emotivo - modificando il proprio stato emozionale interno - egli sceglie sempre una strategia di coping adattiva e funzionale. Nessuno dei protagonisti si comporta in modo disadattivo. Nessuno cerca di ignorare la minaccia dell'evento stressante (ovvero del pericolo) con atteggiamenti di negazione o di ritiro, come ad esempio potrebbe essere oggi immergersi nella televisione, nella playstation o nel lavoro oppure dormire per non pensare, ecc. (*distanziamento mentale*); nessuno si deprime al punto da non fare tentativi di alcun genere perché "tanto non ce la farò" (*distacco comportamentale*); nessuno attribuisce la responsabilità di quanto accade a un altro e nessuno si autocolpevolizza.

Nessuno, ancora, mette in atto *strategie di evasione* dannose o comportamenti devianti rispetto alla norma sociale come fare uso di alcool o di droghe, così come nessuno si perde in pensieri di *ruminazione*. Cenerentola non passa le giornate a riesaminare nei dettagli quello che è accaduto, quello che gli altri han detto o fatto per capire come la sua sfortuna può aver avuto inizio, non ripete continuamente, a se stessa o a un interlocutore immaginario, che è la ragazza più triste e sola della terra mentre fa le faccende domestiche (ovvero non parla da sola!). Ella

dimostra di avere il controllo sui propri pensieri, impedendo che vissuti negativi si facciano largo e prendano il sopravvento. Gli studi dimostrano infatti che la ruminazione è associata al fallimento delle strategie di fronteggiamento e allo sviluppo di pensieri negativi (Clark, Beck e Brown, 1989).

Dunque i protagonisti delle fiabe sono dei modelli, ben determinati, che agiscono positivamente. Abbiamo già detto che non si possono definire in assoluto strategie di coping “efficaci” o “inefficaci” poiché la loro efficacia dipende da moltissimi fattori di ordine sia soggettivo che ambientale (il contesto specifico): quello che funziona nella contingenza di una persona può non essere altrettanto adeguato per un'altra o in un'altra fase della vita. Tuttavia, tutti i protagonisti affrontano la vita e le sue prove con ottimismo, senza perdersi d'animo, mantenendo fiducia e speranza e perseguendo esiti evolutivi positivi. Non sono parole che usiamo alla leggera: la tanto bistrattata Cenerentola è un esempio di coping centrato sull'emozione, sull'attitudine positiva, sul contenimento delle emozioni negative e sul controllo della rabbia e del senso di impotenza. Sta a noi presentarla come una ragazza tenace e volitiva che persiste in un atteggiamento sereno: offriremo in questo modo un modello positivo da imitare quando ci si troverà in condizioni di stress in cui non è possibile modificare l'ambiente esterno né rimuovere lo stressor stesso e sarà invece necessario lavorare su se stessi, modificando l'esperienza soggettiva spiacevole, accettando la situazione e impedendo contemporaneamente alle emozioni negative di prendere il sopravvento.

Dato che né la lotta né la fuga forniscono soluzioni pratiche per le situazioni più stressanti, è necessario individuare altri approcci adattivi per promuovere la resistenza nel disagio.⁴⁶

Cenerentola vince: vince perché è resiliente, vince perché non cede all'angoscia né alla depressione, vince perché mantiene l'equilibrio psicofisico.

Gli esempi tratti dalla vita quotidiana sono infiniti, e ognuno ha la sua parte di dolore: lutto, malattia, ospedalizzazione, migrazione, mobbing, ecc. Portiamo, a esemplificazione, la situazione in cui un parente prossimo e caro si ammala del morbo di Alzheimer. Potrò attivare tutte le mie risorse e i miei averi, consultare molti medici, informarmi sul decorso e oggi con un test sembra sia persino possibile diagnosticarlo in anticipo... ma alla fine dovrò fare comunque i conti con una malattia che è degenerativa e

⁴⁶ Hans Selye (1974), ad esempio, mutua dalla biologia il termine di “adattamento sintossico” con il quale descrive un meccanismo di risposta allo stress che implica una tolleranza passiva verso lo stimolo. Tale tolleranza permette pertanto una sorta di pacifica coesistenza con gli stressor specifici ineliminabili.



che cambia le relazioni. In altre parole, sarà necessario massimizzare l'adattamento alla situazione stressante, perché in certe circostanze siamo nella condizione di non poter fare nulla di attivo, di concreto, di risolutivo.

Quelli che apparentemente sembrano atteggiamenti passivi nelle fiabe, tipici dei personaggi a prima vista deboli, fragili, privi di forze o di autorità (e spesso sono incarnati da figure femminili), in realtà celano uno spirito guerriero, risoluto e coraggioso come chi combatte draghi, scala le montagne, affronta mostri e recupera tesori. Metaforicamente parlando, queste imprese vengono compiute dentro di sé, in un processo di trasformazione progressiva della propria immagine: nella maggior parte dei casi si parte con un'immagine bambina e si giunge all'acquisizione di un'immagine adulta, con i diritti e i doveri del Re (non a caso le fiabe si concludono con un matrimonio che sancisce il raggiungimento di un nuovo status).

Tra le strategie di coping adattive emerge la *ricerca del supporto sociale*, inteso sia come supporto pratico (coping focalizzato sul problema) sia come supporto morale (coping focalizzato sull'emozione). Ricercare l'aiuto degli altri, rivolgersi ad amici, a parenti, o a gruppi di auto-aiuto significa avvertire il senso di appartenenza ad una rete sociale. Cenerentola e Biancaneve sono circondate da animali vigili e festosi, così come Gianni nella *Principessa incantata*, (il loro alter ego maschile); Hansel è insieme alla sorellina Gretel, Pollicino ai suoi fratelli; Dolcina incontra i Nanetti nel bosco, e anche Gentile nell'*Acqua della vita* incontra un Nano che lo aiuta; il fratello della fiaba de *I tre cani* incontra un vecchio che gli offre i suoi animali fatati in cambio delle pecore e Goffredo in *Cigno, Appiccica!* viene indirizzato da una buona vecchina, che non è la stessa di Vincenzo nei *Tre cedri*, e nemmeno quella di Aurelio ne *Il capraio e la figlia del re*, ma alla fine tutti ottengono quel che desiderano. E la lista è lunga: aiutanti e donatori sono presenti in tutte le fiabe, a ricordare al bambino che non è solo e che può nutrire fiducia negli altri, perché non tutti sono traditori e ingannatori.

Il lieto fine

Il lieto fine è il premio delle fiabe. È il premio del protagonista, il coronamento delle sue fatiche e della sua metamorfosi, ed è il premio al bambino che ascolta la fiaba e soffre e spera con il suo eroe.

Nelle fiabe, a differenza delle favole e dei racconti mitici, non manca mai il lieto fine. E questo presupposto è già una buona discriminante: fiabe che non contemplano il lieto fine non devono essere raccontate. Perché il bambino di questa fascia di età lo esige, a livello cognitivo e a livello affettivo. Il bambino della scuola primaria è gradualmente disposto ad accogliere che i buoni non vincano sempre o che il protagonista muoia (ma Andrea Camilleri non è ancora riuscito a far uccidere il Commissario Montalbano e la scrittrice Joanne K. Rowling neanche al settimo libro è riuscita a far morire Harry Potter!).

L'idea che il cattivo possa essere bello e affascinante e che la bontà non vinca sempre appartengono al mondo dei ragazzini, non dei bambini 0-6 anni. Certamente la realtà è ambigua, è confusa, talvolta crudele e noi adulti lo abbiamo imparato: ma sovvertire l'ordine del mondo infantile quando il bambino non è ancora cognitivamente pronto ad accettare tale capovolgimento significa alimentare in lui confusione e insicurezza.

I confini dell'infanzia sono marcati e stabili: superata la soglia di questo primo periodo della vita, non si torna più indietro. La magia e la gioia di una fiaba perderanno gradualmente i loro contorni, la "serietà" con cui il bambino affronta racconti e giochi si tramuta nella possibilità di divertirsi a trasformare i contenuti, a modificare i personaggi, permettendo che i protagonisti sconfinino in altri racconti, che vivano altre avventure, per esplorare con loro la vita nelle sue sfaccettature caleidoscopiche. Moltissimi sono gli autori e gli illustratori che hanno giocato sapientemente con queste nuove capacità e competenze del bambino, tuttavia nella scuola dell'infanzia alcune buone regole vanno rispettate, nel rispetto stesso del bambino.

"Vissero per sempre felici e contenti" non è solo la vittoria del Bene sul Male, ma è anche il ristabilimento di una situazione più giusta ed equilibrata rispetto alla situazione di partenza. Alimenta la fiducia nel destino, nel destino di tutti - per diritto universale - e perciò anche nel mio.

Non è senza prezzo né fatica che l'eroe corona il suo sogno: non è la stessa persona che ha intrapreso il cammino, è "di un'altra pasta". È resiliente. Il concetto di resilienza permette di rivedere il presupposto secondo cui l'essere sottoposti a un trauma potenziale ed essere circondati da un ambiente sfavorevole sfoci necessariamente nello sviluppo di una patologia. Questo non accade mai nelle fiabe, e non accade necessariamente nella vita. Anzi: l'uomo può resistere a eventi potenzialmente traumatici, a stressor elevati, ad aggressioni traumatizzanti, a minacce e può proseguire il suo sviluppo in modo equilibrato, armonioso, adeguato, avendo superato il rischio psicopatologico.

In fisica, il concetto di resilienza è la capacità di alcuni metalli di ritornare alla loro forma dopo aver ricevuto un colpo molto forte, assorbendolo e adattandosi. In psicologia, non può essere definito senza confrontarlo con il suo antinomio, la vulnerabilità: quest'ultima indica uno stato di minor resistenza a fattori nocivi e aggressivi al punto da provocare significative disfunzioni, un dolore intenso, un arresto, una inibizione o uno sviluppo minimo delle potenzialità del soggetto (Moro, 2001). Dunque la resilienza è una "possibilità", la risposta alla destabilizzazione, alla perdita dei contesti di riferimento, a una ferita lacerante: è la capacità di riorganizzare la propria esistenza, trasformando l'evento traumatico e doloroso in un processo di apprendimento e di crescita, superando la paralisi, la depressione e l'angoscia (Cyrułnik, Malaguti, 2005).



Non esiste nel panorama psicologico attuale un'univoca definizione di resilienza, e non esistono indicatori comportamentali che la evidenziano in modo inequivocabile. Al 1° Congresso mondiale sulla resilienza (Parigi, 7-10 giugno 2012)⁴⁷ è stata sintetizzata come “una condizione di ripresa di un neo sviluppo dopo una sofferenza psichica traumatica”⁴⁸. L'accento è quindi posto sul concetto di *nuovo apprendimento* e di *nuovo sviluppo* che implicano - per essere attivati - processi cognitivi e affettivi; si evidenzia l'aspetto del processo dinamico che conduce ad un adattamento positivo, e la crisi stessa si configura come un attivatore di risorse (non solo come un trauma svantaggioso).

Se il motto degli antichi era “Mi spezzerò ma non mi piegherò”⁴⁹, la resilienza racchiude il pensiero opposto: è la condizione psicologica a cui perviene chi è stato colpito dalla sofferenza inflitta dagli eventi ma non è crollato fisicamente e psicologicamente sotto questo peso, anzi, ha saputo attivare risorse personali ed esterne, legami significativi e una rete sociale che gli hanno permesso di riprendere il proprio progetto di vita.

Dunque, non si tratta solo di superare il trauma potenziale o una terribile condizione di vita: si perviene ad una condizione che ha modificato l'individuo, rendendolo consapevole del proprio percorso e fortificato rispetto al margine di controllo sulla propria vita, sull'ambiente che lo circonda e sugli eventi negativi.

L'individuo resiliente non è un super eroe, e i personaggi delle fiabe sono persone comuni che vengono temprate e forgiate: possiamo così raccontare Cenerentola che vive nel disagio in silenzio passivo, in attesa che qualcuno corra in suo soccorso a modificare il suo destino, oppure sottolineare il suo ottimismo e il buon umore di fondo (correlati alla resilienza e a strategie di coping adattive) così come il suo senso di autoefficacia e la sua autostima non lesi dalla situazione di impotenza in cui si trova. Possiamo mettere l'accento sulla sua presunta dipendenza dagli altri oppure sulla sua forza d'animo e la capacità di cogliere le occasioni quando si presentano.

Ricordiamo che bambini e narratore sono uniti insieme nello spazio della fiaba (il “girotondo dell'incanto condiviso” di cui parla Bruno Tognolini): i problemi, i dolori e i pericoli si affrontano insieme in quest'area transizionale e il bambino non vive alcuna solitudine, solo il piacere di rivivere - finché ne sente il bisogno - la sua avventura.

⁴⁷ www.ediq.ulaval.ca/fileadmin/ediq/fichiers/A_venir/Programme_1er_Congres_mondial_sur_la_Resilience.pdf

⁴⁸ Boris Cyrulnik, a cui si deve tale definizione, è il Presidente dell'Osservatorio Internazionale sulla resilienza.

⁴⁹ “Frangar, non flectar”

RACCONTARE FIABE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

A conclusione di questo lungo discorso sulle fiabe ci sembra utile proporre alcune indicazioni per raccontarle a scuola. E cominciamo con il dire che è bene scegliere con attenzione le fiabe da raccontare. Ora che le conosciamo alla luce della Psicologia del benessere sarà importante valutarle con cura, selezionando quelle che propongono le strategie di problem solving e di coping più adatte al gruppo dei bambini a cui sono rivolte.

Intanto la lettura della fiaba deve diventare una routine quotidiana, possibilmente al mattino, dopo la verifica delle presenze, prima di iniziare ogni altra attività. Abbiamo spiegato che una narrazione ha bisogno di tempo per essere compresa e assimilata: si leggerà una fiaba al giorno (al massimo ogni due giorni), ma sempre la stessa. Durante la giornata, si potranno leggere albi diversi, storie e narrazioni funzionali ad attività programmate o in base ad altri criteri, ma nessun'altra fiaba tradizionale. Dopo un paio di settimane si proporrà un'altra fiaba.

Non preoccupiamoci troppo che i bambini si lamentino (“sempre questa fiaba?!”): ascolteranno comunque, per i motivi intrinseci all’ascolto di cui abbiamo già parlato, e li vedremo interessarsi, partecipare, condividere sempre di più quanto narrato a mano a mano che la storia viene riascoltata e metabolizzata.

L'insegnante leggerà utilizzando sempre la stessa versione: molti bambini imparano a memoria alcuni passaggi, non possiamo permetterci di ometterli o modificarli! Inoltre leggere invece di raccontare (in questo preciso contesto) permette all'insegnante di tenere sotto controllo sia la lettura della storia che i bambini, sempre raggiungibili dal suo sguardo e dalla voce. Sarebbe bello foderare il libro con una carta d'effetto, magari in tessuto lucido o di velluto, impreziosito da decorazioni: l'effetto “libro speciale” sarebbe garantito.

Durante la lettura non si mostrano le immagini del libro, se non quella iniziale, per incuriosire. Nell'immaginario comune purtroppo Cenerentola ha le fattezze della bionda fanciulla della Walt Disney, così come Biancaneve, Aurora, Ariel e tutte le principesse, e questo retaggio ha in buona parte determinato l'immagine stereotipata e passiva dei personaggi femminili delle fiabe. La traduzione grafica, infatti, non è sempre fedele al carattere del protagonista e a ciò che del suo carattere vogliamo mettere in luce. Essa è - appunto - una traduzione.

Meglio se ogni bambino immagina la “sua” bella principessa, il “suo” Lupo cattivo e la strega matrigna. I boschi rappresentati non sono magici quanto quelli che ognuno di noi si raffigura, a propria misura, e sui quali ognuno esercita un controllo (un castello “lontano” quanto basta; un lupo “feroce” quanto sopportabile, una principessa “bella” come la mamma).



Dunque non forniamo illustrazioni, ma solo la voce del narratore che suggerisce tratti del volto, movenze del corpo, avventure, luoghi paurosi o fatati, e nello stesso tempo contiene tutto all'interno della storia stessa.

Alla fine della lettura, il Libro verrà riposto in un luogo visibile ma inaccessibile ai bambini e subito dopo inizieranno le attività della giornata che allontaneranno il bambino da quanto ascoltato. Non si chiede di disegnare la fiaba, non si fanno domande per capire se cognitivamente è stata compresa: il bambino la riascolterà ancora, quello che non ha capito oggi lo capirà domani o dopodomani. La fiaba ha fatto il suo percorso, a noi non resta nulla da aggiungere.

È bene però che il bambino “esca” dal piano fantasmatico e si immerga nella realtà del gioco e della quotidianità. Se qualcuno vorrà sfogliare in un altro momento della giornata il Libro delle fiabe, gli sarà permesso, ma per un tempo limitato, per mantenere viva la curiosità e coltivare la sensazione di avere ancora tanto da scoprire.

Le varie raccolte delle *Fiabe Sonore*, edite dalla Fabbri Editori, sono una versione che ci sentiamo di consigliare vivamente; contengono più di sessanta fiabe, varie e riccamente illustrate, tra le quali scegliere. Altre versioni delle fiabe dei Fratelli Grimm (che l'insegnante dovrà adattare nel testo, forse antiquato, forse non corretto dal punto di vista pedagogico moderno) sono altrettanto valide, l'importante è sganciarsi dal mondo commerciale e cinematografico e non accogliere i prodotti alla moda. Le illustrazioni devono essere molto diverse dai cartoni animati prodotti al computer ai quali i bambini sono assuefatti: in questo libro i bambini devono trovare pagine ricche di elementi, accessori, dettagli che catturano l'attenzione e mettono in moto la fantasia.

Il rituale della fiaba del mattino è di solito molto amato dai bambini, e la magia del momento deve essere preparata da una canzoncina o da una filastrocca iniziale recitata tutti insieme (“*a mille ce n'è...*”, una inventata apposta o tratta da qualche raccolta di fiabe, oppure le filastrocche con cui si aprono i libri di storie di Anna Tava)⁵⁰ e si dovrà concludere con un'altra canzone o filastrocca che ne segna la fine e conduce i bambini per mano nel piano della realtà. Se durante il racconto si accende una candela, si favoriranno le connessioni sensoriali ed emotive che rendono l'ascolto un'esperienza completa e unica. La storia si coniuga in quello che Rodari (1977) definisce “l'imperfetto fabulativo”, così vicino alla narrazione spontanea, al ricordo e al gioco.

⁵⁰ TAVA A., VALENTINI N. (2011) *Storie mignon*, Provincia autonoma di Trento, Trento, p.3 e p.47.

La fiaba deve essere mantenuta integra: non si cambiano i finali e non si trasforma il canovaccio, alterando le relazioni tra i personaggi o mettendo in contatto personaggi di fiabe diverse.

Invece, il bambino della scuola primaria ha un pensiero reversibile ormai assimilato ed è pronto a mettere in gioco se stesso, in primo luogo, e la sua fantasia, divertendosi con la creatività e con tanta ironia come ci hanno insegnato ad esempio Gianni Rodari, Bruno Munari, Mario Ramos, ecc.

Quali fiabe raccontare

Il discorso relativo a quali fiabe raccontare richiede alcune riflessioni: la prima è quella di programmare fin da settembre un certo numero di fiabe secondo una successione ragionata.

In secondo luogo, non si devono raccontare fiabe che non ci piacciono o che non ci convincono, e ognuno deve sentirsi libero di poterlo fare. Il nostro disagio o la nostra insofferenza emergerebbero e il bambino avvertirebbe l'incoerenza di fondo.

Alcune fiabe sembrano poi poco indicate per la fascia d'età che ci interessa, e sono in particolare:

- quelle che non contemplan il lieto fine, ad esempio *La sirenetta*, *Il soldatino di piombo*, *La piccola fiammiferaia*, *Scarpette rosse* di H. C. Andersen e *Il pifferaio magico* di R. Browning;
- le fiabe che prolungano molto le peripezie del protagonista e aumentano la tensione dello *spannung* caricando di drammaticità lo svolgimento della storia per poi sciogliersi assai rapidamente nel finale. *Il brutto anatroccolo*, ad esempio, soffre molte pene per l'ostracismo e il rifiuto degli altri e il bambino si identifica facilmente con la situazione perché, in varia misura, fa parte del suo vissuto con i pari. Tuttavia, lo scioglimento finale della vicenda è molto rapido e non permette di recuperare le emozioni negative sollecitate durante il racconto. Un'altra difficoltà è data dal fatto che il protagonista viene accettato perché è "diventato uno splendido cigno", quindi presuppone una trasformazione concreta che i piccoli non sempre comprendono cognitivamente;
- alcune fiabe sembrano poco indicate per il contenuto inquietante che presentano. *Barbablù*, ad esempio, non è un orco, un gigante o un mostro bestiale, è un uomo normale e fin generoso che tuttavia commette spietati omicidi, eliminando la moglie di turno se questa, cedendo alla curiosità, gli disobbedisce. Molto probabilmente si tratta di una figura storica perché le ricerche esegetiche sulla leggenda



sono numerose⁵¹, resta il fatto che può essere incomprensibile al bambino il motivo per cui egli arrivi ad uccidere la propria moglie⁵². Allo stesso modo, *Pelle d'asino* investiga il mondo oscuro della sessualità degli adulti e non ci pare che presenti aspetti benefici né vantaggiosi per il bambino.

Vorremmo invece raccomandare le fiabe che prevedono delle prove da superare, come ad esempio *I tre capelli dell'orco*, *Sette in un colpo* (*Ammazzasette*), *Il serpe bianco*, *Il Nano Tremotino*, dei fratelli Grimm; *Pollicino*, di C. Perrault; *Il capraio e la figlia del re* e *Il libricino magico*, di L. Bechstein.

Nelle fiabe che raccontano invece le vicende di due o più fratelli o sorelle, il protagonista si misura non solo con se stesso ma anche con gli altri, ed è sempre il più piccolo, il meno amato o il meno fortunato ad ottenere la vittoria e il riscatto. Ricordiamo a titolo di esempio *Il tesoro dei tre fratelli* (*Il tavolino magico*, *l'asino d'oro* e *il randello castigamatti*), *I tre musicanti* e *La principessa incantata* di L. Bechstein, *I tre nanetti del bosco*, *Fata Piumetta*, *L'acqua della vita*, *La casa nella foresta*, *Le tre piume*, dei fratelli Grimm.

Raccontare le fiabe alla luce della psicologia del benessere, scegliendole sulla misura del problem solving che pongono, narrandole mettendo in risalto sia le strategie di coping agite dai protagonisti sia la loro capacità di attendere, di cogliere l'occasione propizia, di agire con forza d'animo, senza dubbio cambierà il nostro modo di presentarle ai bambini. Potremo così sottolineare l'importanza della crescita, della meravigliosa differenza presente nel genere umano, delle qualità personali - che non sono maschili o femminili - che le fiabe racchiudono.

Resta inteso che anche le più famose fiabe tradizionali possono essere raccontate, ma proprio perché già note possono incuriosire meno. È bene perciò preferire le fiabe a cui il bambino è stato meno esposto (quelle che neanche noi ricordavamo!) perché sono state meno rielaborate dal mondo dei cartoni animati e dalla cinematografia, per non parlare dell'invasione di gadget, accessori e capi d'abbigliamento.

⁵¹ Citiamo il testo di FERRERO E. (2004) *Barbablù. Gilles de Rais e il tramonto del medioevo*, Torino, Einaudi centrata sulla figura del potente barone di Rais, tale Gilles de Montmorecy-Laval (1405-1440), noto serial killer dell'epoca, accusato di aver ucciso un centinaio di ragazzini. Il giudizio degli storici ha solo parzialmente riabilitato la sua vicenda che continua ad essere considerata attendibile.

⁵² B. Bettelheim si allinea invece con coloro che spiegano le uccisioni delle mogli come una punizione alla loro infedeltà coniugale.

Siamo però convinti che presentare Biancaneve mettendo l'accento non sul fatto che "fa la serva ai nanetti" ma che è una bambina in crescita - in passaggio dal mondo del credito ("sono una principessa, tutto mi è dovuto") al mondo del debito ("posso prendermi cura degli altri") - farà sembrare "nuovi" i personaggi delle storie più note.

Altre riflessioni dalle domande degli insegnanti

Quando si usano le fiabe tradizionali, leggendole dalle raccolte che riportano i testi originali, si può rimanere perplessi su diversi aspetti che spesso suscitano domande negli insegnanti. Ne presentiamo alcune.

I termini difficili o desueti vanno mantenuti?

Le fiabe tradizionali contengono un linguaggio oggi non più utilizzato. Nel commentare i fatti, i personaggi nominano ad esempio "cristiani e infedeli", Dio e la Provvidenza, che erano un intercalare tipico nel gergo comune, ma che oggi stride e offende; i testi presentano inoltre parole desuete (come "cerusici", i chirurghi di un tempo) e a volte particolari cruenti che possono davvero infastidire. Rispettare una fiaba non significa che essa vada sempre bene, come detto, o che sia intoccabile in tutti i suoi aspetti. Qualche termine e i modi di dire antiquati o in disuso possono essere sostituiti per migliorare la comprensione. In altri casi si può scegliere di mantenere un certo termine perché dà fascino all'ambientazione; ad esempio, la domestica della principessa si chiama "fantasca", un nome particolare, che si può spiegare ai bambini e poi tenere, oppure sostituire con *cameriera* senza per questo ledere la storia; e così pure l'acciarino può essere tradotto in "una specie di accendino che faceva scintille" (in *L'acciarino magico*, dei Grimm). Certo bisognerà spiegare che cosa fa il maniscalco, il ciabattino, ecc., ma la fiaba è "intoccabile" rispetto al senso e non tanto alle parole.

A volte il bambino ha sentito una versione diversa della fiaba e perciò la "contesta". Cosa è bene dirgli?

Non ci si pone certo in contrasto con le storie raccontate in famiglia, si dirà "io so questa", oppure "su questo libro è così". Non ci sono paragoni da fare, né classifiche di gradimento: quella è la storia "di mamma e papà", questa "della scuola" o "come la conosco io".

I due porcellini devono morire?

La fiaba dei *Tre porcellini* nella sua versione classica prevede che il lupo mangi, uno per volta, i due maialini piccoli e che soltanto il grande, quello saggio, si salvi. È una metafora di come la crescita prevede che debba morire ciò che è piccolo per far spazio alle doti di intelligenza, razionalità e saper vivere. I bambini di oggi però conoscono questa storia nelle sue versioni addolcite, con i porcellini che si salvano correndo alla casa del fratello. La fiaba è fra le prime che sentono e



vedono in tv; la gran parte di libri e cartoni animati mostrano sempre questo sviluppo, perciò essi rifiutano o non apprezzano una variabile negativa. Quando una storia ha anni e anni di narrazione di un certo tipo diventa patrimonio comune, perciò è preferibile raccontare la versione moderna senza porre problemi ai bambini, che sono giustamente affezionati a ciò che conoscono.

Aggiungiamo anche un'altra riflessione: ci sono moltissime fiabe, eppure nelle scuole si raccontano quasi sempre le stesse. Una rilevazione in cento scuole trentine ha mostrato come le fiabe proposte siano uguali a quelle che raccontano i genitori, le più note. Quindi, anziché cambiare ciò che è conosciuto e amato, è certamente meglio scegliere altre fiabe, offrendo così ai bambini un momento nuovo, in cui immergersi senza la resistenza dei confronti.

Perché piace tanto la fiaba di zio Lupo, in cui la bambina protagonista viene mangiata e non più salvata?

Fra le fiabe raccolte da Calvino⁵³ c'è "Zio Lupo", che ai bambini piace molto. Sentita una volta, la continuano a richiedere nonostante punisca la disobbedienza della protagonista. Gli adulti si stupiscono di tale gradimento, visto che la fiaba non dà consolazione.

Vediamone uno stralcio.

(...) "Sta' buona, poverina. Ti farò io le frittelle" disse la mamma. Ma la mamma era tanto povera che non aveva nemmeno la padella. "Va' da Zio Lupo, a chiedere se ci presta la padella". La bambina andò alla casa di Zio Lupo. Bussò: bum bum "Chi è?" "Sono io!" "Tanti anni, tanti mesi che nessuno batte più a questa porta! Cosa vuoi?" "Mi manda la mamma, a chiedervi se ci prestate la padella per fare le frittelle". "Aspetta che mi metto la camicia". Bum, bum... "Aspetta che mi metto i mutandoni". Bum, bum... "Aspetta che mi metto i pantaloni". Bum, bum... "Aspetta che mi metto la gabbana".

Lo zio Lupo dà la pentola e chiede in cambio frittelle e vino, che la bambina gli porta, ma poi si mangia e beve per strada. Le sostituisce allora con "polpette di somaro e acqua sporca. Il Lupo se ne accorge e dice che nella notte andrà a casa a mangiarsi la bambina.

⁵³ CALVINO, I., VALENTINIS, P. (III.) (2013) *Fiabe da far paura (appena appena, non tanto)*, Fiabe italiane, Mondadori, Milano.

Quando fu notte e la bambina era già a letto, si sentì la voce di Zio Lupo da fuori. “Adesso ti mangio! Sono vicino a casa!”

Poi si sentì un passo sulle tegole: “Adesso ti mangio! Sono sul tetto!”

Poi si sentì un gran rumore giù per il camino: “Adesso ti mangio! Sono nel camino!”

“Mamma, mamma c’è il lupo!”. “Nasconditi sotto le coperte!”

“Adesso ti mangio! Sono nel focolare!”

La bambina si rincantucciò nel letto, tremando come una foglia.

“Adesso ti mangio! Sono nella stanza!”

La bambina trattenne il respiro.

“Adesso ti mangio! Sono ai piedi del letto! Ahm, che ti mangio!”

E se la mangiò. E così Zio Lupo mangia sempre le bambine golose!

È una storia di grande pathos, con un crescendo di paura che cattura, immobilizza quasi. I bambini sanno bene che la protagonista ha sbagliato: non ha fatto ciò che doveva, si è mangiata tutto (oralità senza limiti) e ha ingannato il lupo, e per la logica assoluta con cui ragionano ritengono giusto che venga punita. È quindi una fiaba che non offre scappatoie o consolazioni, eppure è molto richiesta.

Una fiaba di questo tipo fa male? Va contro quello che stiamo dicendo sul potere curativo delle storie? No. Se sta insieme a tante altre storie no. Se i bambini ascoltassero solo fiabe di questo tipo sarebbe davvero negativo, se poi venissero usate come monito ad essere più bravi, ancor peggio! Ma se viene vista solo come un giocare insieme con la paura, ha una sua funzione. I bambini, infatti, vi riconoscono le regole “fai quello che devi”, “tieni a bada l’oralità”, “non prendere ciò che non è tuo”, “non ingannare”, dentro un clima di cupa avventura.

Qualcuno può obiettare che una fiaba così può far paura davvero: ma la paura deve svilupparsi e chiudersi nel momento della narrazione. Se, invece, rimane e si protrae arrivando fino alla notte, sono possibili due motivi: o la fiaba si è connessa a paure latenti che si sono poste su quei personaggi, e allora non serve accusare il racconto ma riconoscerle oppure l’interpretazione del narratore è stata eccessiva, tanto che al bambino sono rimaste addosso sensazioni troppo forti, che non hanno trovato modo di elaborarsi e placarsi nella catarsi finale. È dunque importante che l’adulto sappia dosare espressioni e gestualità, ponga attenzione agli ascoltatori e abbia sapienza nell’offrire il gioco delle emozioni, siano esse stupore o timore. Se ci si accorge di aver esagerato bisogna fermarsi, sorridere, ridere, condividere: “Che paura, eh?”. E tornare insieme nella storia.

C’è inoltre la nota trasgressiva delle “polpette di somaro”, cioè cacca, e i bambini ridono a crepapelle quando il lupo se la mangia! Ma soprattutto piace il gioco della paura, che questa fiaba dà in un crescendo da thriller. Il piacere vero, pertanto, è stare in questa emozione e uscirne “vivi”. Questo è il gioco, basta riconoscerlo come tale.



I bambini portano libri da casa con fiabe di tutti i tipi. Quando leggerle?

I libri proposti a scuola vengono solitamente scelti con cura dagli insegnanti e rispondono agli scopi per cui sono ritenuti più adatti, mentre quelli che arrivano da casa sono come sono; questi però vengono letti comunque, spesso in giornata, perché altrimenti il bambino ne avrebbe dispiacere. Pensiamo che su questo ci sia da riflettere, ancor più quando si tratta di fiabe. Molti libretti in circolazione sono, infatti, riduzioni di fiabe classiche, rivisitazioni che hanno per protagonisti personaggi dei cartoni animati; a volte hanno finali modificati o presentano rielaborazioni inadatte all'età. Se un libro è valido, l'insegnante ha piacere di conoscerlo, ma anche in questo caso preferirà valutare tempi e obiettivi (attività cognitiva, di relax, spunto per aprire una tematica, ecc.). Invece, il via vai di libri e albi connotato come "rapido consumo" non arricchisce, come sembrerebbe, l'offerta narrativa della scuola, ma costruisce momenti in cui, per i bambini, i contenuti dei testi diventano meno importanti del sentirsi al centro dell'attenzione per aver portato quel libro. "Quando lo leggi il mio?", "Domani ne porto uno anch'io!". Libri e libretti si accumulano. Le emozioni riguardano più la relazione ("Sono stato bravo a portare i libretti") che le storie. Qualche bambino si fa accompagnare da mamma/papà in biblioteca e di volumi ne prende più d'uno ("La maestra sarà contenta!"), la volta dopo ancora di più. Qualche genitore approfitta per spostare sugli insegnanti la responsabilità e la fatica della lettura. Così, si muovono molti libri, si sentono tanti racconti, ma quel che ne resta è poco. Sono come semi che non arrivano a piantarsi e il vento si porta via.

Capitolo 3

IL RAPPORTO CON IL LIBRO



RACCONTARE È DEDICARE

Quando un bambino esprime soddisfazione per una storia ascoltata e la richiede ancora, pensiamo significhi che quel racconto è ben fatto e capace di suscitare emozioni; solitamente è così, ma non sempre. La narrazione, infatti, si inserisce in una relazione affettiva, ed è questo per il bambino l'elemento più importante. La vicinanza, i gesti e gli sguardi, la sensazione di sintonia, il divertimento, sono i fattori più rilevanti nella percezione del racconto. Perciò, se anche la storia fosse scarsa, potrebbe piacere comunque. Facciamo un esempio: il papà è stato via molto per lavoro, quando torna, nonostante sia un pessimo contastorie, prende in braccio il figlio e gli racconta un aneddoto, ci attacca qualcosa di spiritoso che fa ridere, qualche silenzio (perché non sa che altro dire, ma pare suspense)... Il bambino è entusiasta: al papà succedono cose interessantissime! Ma è della situazione affettiva che il bambino gode, le parole creano pezzetti di vita condivisa, e tanto basta; la storia senza né capo né coda è secondaria, il bambino ne tratterrà un pezzetto e lo ricorderà come meraviglioso.

Anche in casi affettivamente meno pregnanti, il bambino di fronte a un testo confuso, con incongruenze e o metafore incomprensibili, considera solo alcuni aspetti del racconto: le caratteristiche di un personaggio (la magia di una fata, la simpatia del cagnolino), oppure i passaggi buffi che l'adulto ha mimato. Gli insegnanti sanno che basta qualche parola trasgressiva (mutande, cacca) per rendere un episodio entusiasmante.

Occorre pertanto essere consapevoli di cosa si sta offrendo attraverso la narrazione: un momento di svago, un atto di cura, un'occasione di rielaborazione, uno spunto per aprire una conversazione, uno stimolo per affrontare tema, un'esperienza di problem solving, un modo per insegnare la morale o certi comportamenti. Sono intenzioni ben diverse per le quali è bene trovare i testi e i momenti più adatti.

I bambini più grandi subodorano le storie intrise di scopi moralistici e si dispongono ad ascoltarle decodificando con intelligenza "cosa l'educatore vuole", e ciò toglie naturalezza all'ascolto. Come scrive Marnie Campagnaro: "Alla rispettabile età di sei anni, già dopo una prima rapida lettura, questo giovane lettore intuì durante la ricerca che si trattava di storie costruite ad hoc, i cui protagonisti, bambini buoni, bravi, obbedienti, attenti, solidali, altruisti, comprensivi, compresi, desiderati e amati, impegnati ad affrontare con matura lucidità i "contraffatti" problemi della loro quotidianità, gli risultavano indigesti. Intorno a essi, poi, si affollava una moltitudine di papà sbadati, addormentati o poco presenti, mamme ultraindaffarate o iperprotettive, e una lunga, interminabile catena di cani, gatti, topi, conigli e lupi vegetariani politically correct, che ripetevano allegramente le stesse banali e identiche azioni. Sono, come ebbe modo



di dirmi il nostro giovane lettore, storie che “puzzano” di inautenticità. Ci sembra uno snodo cruciale da cui è bene che un educatore impari presto ad affrancarsi”¹.

Diverse sono le sensibilità e le idee che portano ad essere catturati, infastiditi o altro rispetto ad una storia; esaminiamo allora i principali motivi per cui si sceglie un libro e commentiamo qualche conseguenza.

Per i propri ricordi. Il “narratore improprio” della mia infanzia è stato mio nonno, che sapeva un’unica fiaba: *Giovannino senza paura*, e neanche giusta, era infatti arricchita con suggestivi particolari di sua invenzione. Guarda caso, tutte le avventure di questo personaggio sono quelle che più mi piace raccontare, da quella di Giovannino rapito dai briganti (nella raccolta dei Grimm) a quello spavaldo che, senza timore, dice “Butta butta!” all’orco nel palazzo disabitato (nella raccolta di Calvino). Adoriamo *Pollicina* perché ce l’ha raccontata la mamma quella volta che eravamo stati molto ammalati e ci eravamo sentiti i più amati del mondo, oppure abbiamo avuto zio/maestra/cugina spiritosi che ci hanno allenati al gusto per l’ironia, perciò ci piace ritrovarla nei libri. Vogliamo regalare ai bambini ciò che ha fatto godere noi stessi, è in queste storie che diamo il massimo di espressività e chi ascolta lo percepisce; però è anche una condizione così personale che a volte porta a non considerare realisticamente i veri interessi dell’uditorio. Inoltre, ogni persona ha un temperamento per il quale preferisce i racconti dolci - con farfalline, fiorellini, animaletti (tanti diminutivi, vezzeggiativi e tenerezza profusa) - piuttosto che quelli avventurosi e con personaggi e situazioni più forti; rispettando le scelte che derivano dall’indole, occorre però ricordare che i bambini hanno bisogno di diversificate esperienze letterarie: sia di quelle delicate e rassicuranti che di quelle più “da brivido” (ovviamente commisurato all’età). Allora, se un’insegnante non se la sente di rendere bene certi racconti, sarà utile che si accordi con i colleghi per ampliare l’offerta narrativa nella scuola.

Per l’intento educativo. La professione di educatore prevede di far conoscere ciò che è bene e ciò che è male, di spiegare la vita, il mondo, i rapporti, eccetera eccetera; c’è sempre qualcosa di buono da imparare e i libri sono un grande supporto per aprire argomenti e per costruire percorsi didattico-educativi. Ma bisogna stare attenti: se le storie vengono usate unicamente per “lavorarci su” si depriva la narrazione di un suo valore intrinseco: la condivisione di parole ed emozioni. Ci sono storie per ridere insieme o per rattristarsi, per stupirsi, per stare dentro un momento bello, senza dover attendersi ogni volta un: “Allora bambini, cosa impariamo da questa storia?”, con la conseguenza di dover ragionare, perdonare qualcuno e magari nel bosco delle fiabe fare la raccolta differenziata!

¹ DALLARI M., CAMPAGNARO M. (2013) Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa, Erickson, Trento, p.79-80.

Il raccontare è luogo di apprendimenti sottili. Il “Che ridere!” contagioso definisce ciò che è ridicolo per il gruppo, un “Ohhh!” di meraviglia è più esteso se si moltiplica sulla faccia dei compagni, il “Che peccato!” diffonde un comune sentimento di pietà; lo stare nel “far finta insieme” codifica piani interpretativi. Ad esempio, ***Un libro***, di Hervé Tullet, è un libro-gioco che presenta tanti pallini colorati e chiede al lettore di fare delle azioni, come piegare il volume di lato, la qual cosa dovrebbe “provocare” nella pagina successiva il rotolare dei tondi nell’angolo di destra. I bambini sanno bene che i pallini stavano già stampati là, ma, accettando di stare al gioco della finzione, accedono ai codici dell’umorismo. Le scritte del libro chiedono poi di toccare con il dito solo i tondi gialli e via via altre interazioni, con conseguenti sparizioni e ingrandimenti. Queste azioni contengono concetti di lateralizzazione, alternanza, grandezza; il bambino segue un filo narrativo, comprende effetti grafici, relazioni e causalità, ma esplicitarlo e rendere tutto ciò un’analisi concettuale rovinerebbe il divertimento, che di per sé sta già insegnando molto.

Per condividere un’emozione. Ci sono molti libri che parlano delle emozioni, dicono cos’è la gioia, la paura, l’imbarazzo, ecc. È giusto conoscere le parole che definiscono ciò che si prova, per riuscire a dire “mi sento addolorato” o “sono pieno di gioia” e a capire le persone nelle loro espressioni. Ma un’emozione viene compresa nelle sue sfumature soprattutto quando ci si “sta dentro”, la si percepisce o la si ricorda con intensità; quindi la si conosce più partecipando alle disavventure di un leprotto che si è perso oppure condividendo con i compagni i brividi di un libro “di paura” piuttosto che con un ragionare su figure asettiche. Le storie sono luoghi di emozione che aiutano i bambini a capire come sta il personaggio e nel contempo come stanno loro stessi nel compartecipare al suo stato d’animo. A volte un commento “a caldo” in una storia coinvolgente porta i bambini ad esprimere cosa provano e come si sono sentiti “quella volta che...” e questo è più significativo di un’attività mirata ma distaccata.

Per qualche evento. È inverno, è nata una sorellina... i libri offrono le parole più adatte per approfondire gli argomenti, da quelli più consueti, come lavarsi i denti, a quelli difficili, come la malattia o la morte. Ma di fronte a lutti, incidenti, eventi catastrofici, nell’immediato nessuna storia andrà bene perché difficilmente potrà corrispondere appieno ai sentimenti complessi che si sono attivati. Meglio allora fare spazio alle storie personali, che emergeranno in un contesto di ascolto - “anche il mio nonno è morto...” o “io avevo paura che cadeva giù anche la mia casa, come in televisione...”, “io volevo restare figlio unico” - e là l’insegnante potrà inserire scenari di speranza e parole di conforto, sostenere disponibilità al cambiamento, alleggerire e lenire; potrà raccontare qualcosa della sua esperienza “anch’io quando è morta la mia nonna...” oppure “ho letto di un bambino che...”.



Le vicende personali aprono la porta ai ricordi di ognuno e danno forma a quell'antico momento "magico" che è proprio del cerchio narrativo. Più in là, ci sarà il momento giusto per un libro su quel tema, che porterà altre conoscenze ed emozioni.

Per le belle figure. I libri si scelgono spesso per la loro bellezza estetica; molti illustratori per l'infanzia sono grandi artisti, anche perché il settore mantiene come acquirenti tanti adulti che restano legati alle raffigurazioni dell'infanzia. Capita spesso che storie molto raffinate a livello estetico siano però inadatte alla comprensione dei bambini piccoli, rendendo necessaria un'azione di interpretazione del narratore, che aggiunge o toglie testo, chiarisce impliciti e carenze logiche. Meglio allora esplicitare: "Questo è un libro con le figure bellissime", e portare l'attenzione su quelle. Certo, la storia si racconta, magari "scarnificata", ma è il codice visivo quello più partecipato. Ad esempio, il libro **Tutto cambia di continuo**, di Joel Guenoun, ha un testo complesso per l'età della scuola dell'infanzia, ma regala un incantevole gioco di immagini che, di pagina in pagina, si trasformano in altro: la testa di un cigno diventa capelli di donna, poi gatto, poi muso di pecora, mentre la scena dalla notte passa al giorno suggerendo un dialogo con l'universo. È la storia della vita che sempre muta, raccontata in poesia attraverso le forme: tutto può essere altro sotto il nostro sguardo e nell'andare del tempo.

Per il valore dell'autore. Ci sono autori che seguiamo perché fanno vibrare le nostre corde emotive, perché rispondono ai nostri interessi o perché hanno dedicato all'infanzia opere conosciute nel mondo per il loro valore creativo e spesso etico. È bene nominarli per farli apprezzare anche ai bambini, spiegando loro il motivo per cui ci piacciono, cosa i loro libri ci danno e magari anche la loro storia, che spesso ha un legame con i temi trattati. Sono azioni che trasmettono un patrimonio culturale e che predispongono alla costruzione delle proprie preferenze. Avere più libri degli autori (o illustratori) preferiti permette di decodificarne gli elementi che definiscono i diversi stili, riuscendo a differenziarli dagli altri, così come si riconosce un amico; senza fatica si aprono le porte ai concetti che appartengono all'educazione all'immagine. Il rapporto con il libro cambia completamente quando lo si riconosce come prodotto delle idee, dell'intelligenza, del gusto e delle intenzioni di qualcuno. Aprire un rapporto con un autore significa frequentarlo come una persona che ha qualcosa di bello da donarci; saremo perciò curiosi di sapere cos'altro ha ideato, cercheremo gli altri suoi titoli in biblioteca o in libreria, aspetteremo le nuove uscite, lo andremo a vedere sul web, magari gli lasceremo un messaggio sul suo sito o gli scriveremo una lettera o un'e-mail. Inizierà una relazione che ci nutrirà per lungo tempo e che imposterà un modo più intimo di rapportarsi alla letteratura e alle arti in generale.

Costruire un rapporto con il libro

Il rapporto con il libro nella scuola dell'infanzia è solitamente un atto pragmatico: è una bella storia, piace, si legge (guarda). Ma si può arrivare a una relazione ben più intensa e interessante se lo si considera come un'espressione artistica che ha un autore/autrice e come un oggetto con delle caratteristiche specifiche che possono affascinarci. Ciò che proponiamo non dovrà riguardare tutti i volumi che passano per le mani, ma se operiamo questo cambio di approccio - cominciando con qualche libro e autore - pian piano le cose cambiano: si accendono curiosità, si affina la capacità di osservazione, si acquisiscono chiavi di lettura, si fanno associazioni, si prova maggior piacere quando si avvicina un prodotto letterario perché lo si guarda in tutte le sue componenti con maggior consapevolezza.

Il libro è un prodotto che ha più genitori: scrittore, illustratore, editore, tipografo; nominarli e far conoscere ai bambini il loro lavoro apre uno scenario fatto di scelte e di idee, sollecita un'attenzione più ampia, non più legata solo alla storia contenuta nel libro, ma anche a quella che l'ha fatto nascere e al suo essere oggetto con caratteristiche proprie.

La carta d'identità del libro

Nel percorso di avvicinamento all'oggetto libro, quando presentiamo un volume cominciamo con il mostrare ai bambini la pagina che riporta tutti i dati relativi alla pubblicazione, che viene chiamata *colophon* e solitamente sta sul retro del *frontespizio* (la facciata che ripete internamente il titolo e l'autore). In questa "pagina identitaria" troviamo: i nomi dell'autore e dell'illustratore, la casa editrice e il paese dove si trova, l'anno della prima stampa e le ristampe, i diritti d'autore e altre note. Così facendo, quel libro assume un papà/mamma, una data e un luogo di nascita/stampa; esce dalla neutralità, presentandoci, oltre alla storia che contiene, la propria storia.

È un cambio totale di prospettiva, una doppia visione.

Con i bambini potremmo dire: *"Vediamo la 'carta d'identità' di questo libro... c'è scritto che è stato stampato nel 2011, quando siete nati anche tu e tu... È stato fatto in Francia e poi in Italia l'ha fatto stampare la casa editrice.... (si spiegherà con semplicità che cos'è una casa editrice), che sta a Milano ("Dove c'è mia zia!" dirò qualcuno)... nella tipografia di (differenza fra casa editrice e tipografia)... È già la seconda volta che lo stampano, una l'anno scorso e una quest'anno, come mai secondo voi? Certo, sarà piaciuto molto e allora sono state vendute tante copie e quindi ne hanno fatte delle altre. L'ha scritto Tal dei Tali... lo conosciamo già questo autore, vero? Vi ricordate qual è un altro suo libro?..."*

Gradualmente prende forma una relazione, e le relazioni suscitano interesse e prevedono sempre una certa dose di affetto.



Conoscere gli autori

Partiamo dunque dai creatori: una prima differenziazione è quella fra autore e illustratore (spesso sono la stessa persona ma altre volte no) che, usando linguaggi diversi (delle parole e visivo), hanno costruito questa storia. Come esempi vogliamo parlare di Leo Lionni, un artista di fama mondiale che ha dedicato alla letteratura per l'infanzia circa quaranta volumi, e di Mireille D'Allancé per la sua profonda sensibilità.

Leo Lionni

La sua produzione letteraria è una ricerca sulla costruzione dell'identità, sul rapporto con gli altri, sulla forza del gruppo e sul valore dell'accoglienza. Tutti i suoi libri sono adatti ai bambini della scuola dell'infanzia, anche se per alcuni testi c'è bisogno di qualche spiegazione, in particolare per comprendere appieno gli aspetti astratti e la morale della storia. Ci sono alcuni personaggi ricorrenti (i topolini) a cui è facile affezionarsi e una grafica che utilizza tecniche diverse, che possono divenire spunto per attività pittoriche: carta velina strappata o pre-dipinta e poi assemblata, stampa con formine o spugne, ecc.

La sperimentazione delle tecniche pittoriche che si osservano sui libri permette di rendere palpabile ciò che si vede sulle pagine e quindi di individuarne caratteristiche che altrimenti sfuggirebbero; si sviluppa in tal modo una competenza nel campo dell'espressione artistica e comunicativa. Si comincia con il guardare l'illustrazione in modo più approfondito, portando i bambini, attraverso le domande, a chiedersi "cosa vedono, cosa potrebbe essere, come avrà fatto a, cosa può aver usato per", individuando così materiali e strategie di costruzione di ambienti e soggetti.

Possiamo presentare Lionni ai bambini raccontando la sua storia di vita e come da essa sia nato il suo interesse per le relazioni sociali. La riportiamo qui come la racconteremmo a scuola: *"Il signor Leo era nato ad Amsterdam, una città dell'Europa, (è sempre bello disporre di un mappamondo), molto tempo fa², ma poi è venuto a vivere in Italia... Gli piaceva disegnare e cercava modi sempre nuovi per fare i dipinti, per questo era entrato in un Gruppo che si chiamava "Futurista", dove c'erano persone che volevano inventare cose per il futuro. Un giorno, chi comandava fece delle brutte leggi contro le persone di certi tipi (si possono spiegare semplicemente le leggi razziali) e allora Leo scappò negli Stati Uniti. Lì si mise a lavorare nella pubblicità ed era così bravo che divenne direttore di importanti riviste e di musei. Incontrò molti altri artisti con cui scambiò idee e la sua fantasia creò molte storie che parlavano di amicizia, perché voleva dire a tutti che si può andare d'accordo anche se si è diversi, e che, mettendosi insieme, si possono vincere i cattivi. I suoi*

² Nato nel 1910, muore in Italia nel 1999.

racconti con le figure belle piacevano tanto e perciò venne pubblicato. Poi anche in altri Paesi volevano conoscere le sue storie, perciò ebbe successo in tutto il mondo. A scuola abbiamo due suoi libri... sono questi... Chissà se in biblioteca ne troveremo degli altri..."



C'è un aneddoto sulla nascita del suo libro più famoso: **Piccolo Blu e Piccolo Giallo**, un bellissimo esempio della sua competenza narrativa e capacità di sintesi. Lionni stava viaggiando in treno e voleva comporre una storiella per suo figlio, ma aveva con sé solo alcune carte veline colorate, che però bastarono per creare questa memorabile storia.

Il racconto è semplice eppure ricco di simboli: un tondo azzurro incontra un tondo giallo e, giocando, i loro colori si mescolano; quando il tondo, ora verde, torna a casa non viene riconosciuto. La storia viene spesso usata nella scuola per lavori sulla composizione dei colori secondari³, va però riconosciuta principalmente come una poetica metafora sull'identità, sulla naturale commistione che l'incontro con l'altro implica e sul bisogno di avere una base sicura di appartenenza.

Lionni portò nell'editoria dell'infanzia la propria esperienza comunicativa, allora paragonabile, per spessore intellettuale, solo alla ricerca di Munari. Negli anni '60 l'illustrazione per bambini era ancorata a rappresentazioni tradizionali, perciò il libro *Little Blue and Little Yellow* ebbe in America un effetto dirompente. Il valore dei libri di Lionni fu riconosciuto anche dallo psicanalista Bruno Bettelheim, noto per aver indagato gli archetipi contenuti nelle fiabe; egli dedicò alla raccolta americana "Le Fiabe di Federico" una lunga introduzione teorica, ponendo l'accento sul tema centrale dei libri di questo autore: la costruzione dell'identità attraverso l'esperienza.

I libri di Lionni sono in continua ristampa, sono pertanto facilmente reperibili. Ricordiamo alcuni titoli, pubblicati da Babalibri: *Un colore tutto mio*, *Un pesce è un pesce*, *Cornelio*, *Il sogno di Matteo*, *Tico*, *Nicola dove sei stato?*

Queste storie vengono spesso utilizzate nelle attività didattiche e in internet si trovano vari filmati relativi a progetti didattici nati da questi testi oppure elaborazioni di artisti; ne segnaliamo qualcuno quale spunto operativo o come una diversa modalità di fruire della storia, guardandola anche in video. La proposta non intende certo sostituire il momento della narrazione, ma ampliarlo, mostrando, ad esempio, ai bambini come si può produrre un piccolo film utilizzando i disegni.

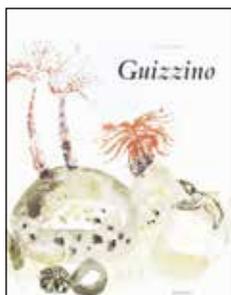
³ www.youtube.com/watch?v=B8PlomS8JYc



Federico

Lungo il prato c'era un vecchio muro vicino al granaio dove cinque allegri topi di campagna avevano costruito la loro casa. Tutti lavoravano, ma uno di loro era un fannullone. Si scoprirà poi che era un artista, un narratore, che sarà utile alla comunità in un altro modo.

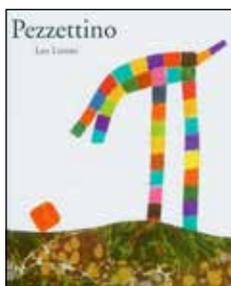
www.youtube.com/watch?v=77J_DZvnSAw



Guizzino

Il pesciolino Guizzino incontra un branco di pesci rossi che vive nascosto tra gli scogli per paura dei grossi pesci, ma, organizzando un'azione di gruppo, i pesciolini riusciranno a vincere i prepotenti.

www.youtube.com/watch?v=rjTxFZSB9sA
www.youtube.com/watch?v=HPY__V1-Hx8



Pezzettino

Pezzettino è talmente piccolo in confronto ai suoi amici che si convince di essere un pezzetto di qualcun altro. Così comincia a chiedere in giro: "Sono un tuo pezzettino?". Scoprirà infine di avere un'identità propria.

www.youtube.com/watch?v=PDhxSQTQgNE

Mireille D'Allancé

È un'autrice francese che riesce a raccontare con empatia le emozioni dei bambini e la relazione adulto/bambino. Lei stessa spiega che la sua capacità di inventare storie è nata dalla noia provata nell'infanzia, dimostrandoci con questo che annoiarsi ha anche risvolti positivi perché sviluppa la capacità di immaginazione. Ci dice che per arrivare al nocciolo delle emozioni è necessario lasciarsi andare, abbandonarsi ai ricordi del bambino che si è stati, mentre invece "Appena si cerca di dimostrare, sedurre, convincere, si resta ai margini di se stessi".

Questa capacità di portarsi al livello del pensiero dei piccoli le ha permesso di costruire storie che i bambini percepiscono come veritiere, con rappresentazioni e soluzioni che li soddisfano appieno.



Che rabbia!

Roberto ha passato una brutta giornata, è nervoso, risponde male al papà e non vuole mangiare gli spinaci. È preso dalla rabbia. Ma quando la Rabbia esce da lui e si materializza, il bambino la può conoscere in tutta la sua dannosa potenza. Un modo per “vedere” le emozioni che facilita il parlarne insieme, facendo associazioni rispetto alle esperienze personali.

Altri libri dell'autrice sono: il divertente *Banda di maiali!*, per ridere sul gioco delle parole che diventano realtà; *Quando avevo paura del buio*, sulle paure prima di dormire; *No, no e poi no!*, che racconta di un orsetto che non vuole andare scuola; *Ti ho visto!*, in cui un bambino, a causa della sua golosità, svuota via via un cestino di cose buone che gli era stato affidato.

Dedichiamo un approfondimento a *Ci pensa il tuo papà*, un libro che è una dichiarazione d'amore verso un figlio. Nel sentirlo raccontare i bambini possono godere della garanzia data da Papà Orso (che rispecchia il proprio), che si dichiara disposto a fare qualsiasi cosa per il suo cucciolo: lo salverebbe da ogni pericolo o aggressione, senza pensarci un attimo e senza avere paura di nulla. Proprio come ci si aspetta dal proprio papà!

L'orsetto è seduto sulle spalle del genitore (una posizione classica nel rapporto padre/figlio piccolo) e da lì gli pone una serie di domande in un crescendo di pericolosità e quindi di soddisfazione per le risposte ricevute.

Questa storia è un ottimo esempio di come un'aggressività positiva, quella agita come difesa, sappia rincuorare i bambini. Si tratta di difendersi dai cattivi e il papà assolve bene il compito intervenendo senza indugio e usando pure le brutte maniere, se necessario: lo vediamo tuffarsi nel fiume, cercare il suo piccolo dappertutto, scrollare da un albero le scimmie che lo avevano rapito, tirare un sasso in testa al mostro che se lo stava portando via...

Non è un libro buonista questo, non sta dalla parte di quegli adulti che colgono ogni occasione per insegnare a comprendere i motivi del cattivo e perdonarlo per le sue pessime azioni. Questa storia sta nella dimensione affettiva, non in quella dell'educazione sociale e civile. Sta dalla parte delle irrazionali quanto ancestrali paure dei bambini (di cadere vittima di malvagi, di perdersi, di essere abbandonati, di essere distrutti), che non dipendono, solitamente, dall'esperienza, ma appartengono all'umana fragilità.

Nel racconto questi timori trovano accoglienza e si placano, viene così appagato quel bisogno di sicurezza che dà serenità e sul quale si costruisce anche la capacità di avere buoni rapporti con gli altri. E, più avanti, anche la disponibilità a perdonare chi si comporta male.



Racconti come questi rinfrancano, ribadendo questioni fondamentali, che è bello sentirsi dire: “non temere, ci sono io per te” e “non preoccuparti, tutto si risolve”.

Fanno parte di questo tipo di storie quei libri in cui il cucciolo cerca la mamma e trova animali che lo scansano, ma anche personaggi che lo aiutano, e alla fine la mamma c'è (o il papà o la famiglia), ed ecco che egli viene riconosciuto, gli dicono come si erano preoccupati per la sua assenza, ritrova i gesti e le parole che confermano affetto e appartenenza, gli elementi che cementano la fiducia nella struttura psichica di ogni persona.

Conoscere gli illustratori

Leggendo la copertina del libro si nota che è stato scritto da qualcuno e illustrato da qualcun altro. Conoscere gli illustratori, il loro particolare stile, le soluzioni adottate per rappresentare le storie, il loro carattere, è un'attività molto interessante. Oggi ci sono case editrici che prestano particolare attenzione agli aspetti grafico-artistici e alle forme di avanguardia espressiva; avere nella biblioteca dei bambini almeno due libri di uno stesso illustratore consente di esercitare una capacità di “lettura” che permette di riconoscere tecniche e autori delle soluzioni originali.

Si coltiva così una competenza osservativa e di decodifica (importante in quest'epoca di immersione comunicativa) che favorisce lo sviluppo del senso estetico e sollecita l'immaginario grazie alla scoperta di formule espressive diverse.

Ad esempio, **Anna Laura Cantone** è un'illustratrice spiritosa (*Ogni mestiere ha il suo prot!* - *Una mamma robot*), traccia figure dai contorni ripetuti, con personaggi dagli occhi tondi, espressioni buffe e corpi sformati, inseriti in scene rese materiche da cuciture, ritagli da riviste...

Invece, **Oliver Jeffers** usa un disegno essenziale, in particolare per la serie degli *Ughi* (*Io non c'entro!* - *Chi trova un pinguino...*), ma estremamente efficace, con segni grafici che indicano arrabbiatura o altri stati emotivi.



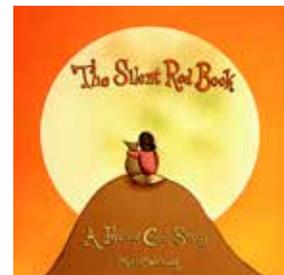
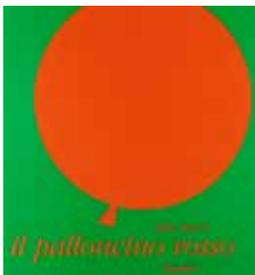
Christian Voltz (*Ancora niente? - Non è colpa mia!*) ci dà accesso all'arte contemporanea con l'originalità delle sue creazioni "plastiche", create assemblando materiali di ogni tipo: fil di ferro, tappi, ossa, sassi, lucchetti, carote, bulloni, tessuti, piume, conchiglie e ogni genere di oggetti, preferibilmente vecchi. Individuati i materiali usati, vien voglia di sperimentare per afferrare i segreti del linguaggio visivo e avvicinarsi all'arte e alla poesia.

I silent-book

I bambini sono abituati a pensare che l'insegnante sappia la storia, ma ci sono libri dove le scritte non ci sono e occorre dedurre i fatti solo dalle illustrazioni, pertanto chiunque può dare senso a ciò che via via le immagini mostrano. Nei silent-book (libri silenziosi) l'immagine sollecita la parola e il lettore mette in atto un processo mentale che si basa su codici visivi culturalmente condivisi (espressioni dei visi e posture dei corpi dei personaggi, elementi che si trovano in posizioni diverse nelle pagine) per costruire una coerenza fra gli elementi ed estrapolare un racconto. Sono volumi solitamente di elevata qualità che, dentro una cornice di silenzio, invitano ad inventare i dialoghi, a immaginare i suoni ambientali, ad associare segni, colori e codici (es. vicinanze, relazioni) dentro una cornice di senso.

Fra gli autori che hanno raccontato esclusivamente per immagini è famosa **Iela Mari**, che è stata un'antesignana dei silent book. Negli anni '60 *Il palloncino rosso* rappresentò, infatti, una piccola rivoluzione editoriale, per l'essenzialità di una storia fatta solo di trasformazioni. La sua linea stilistica fu tesa, da un lato, a ridurre al minimo gli elementi dell'immagine, dall'altro, a rappresentare in minuziosi dettagli la circolarità nella realtà degli eventi naturali, come in *L'albero*, in cui si vede una pianta che muta nelle stagioni accogliendo diversi animali, o in *L'uovo e la gallina*, con la ciclicità della crescita.

Un'edizione recente di silent-book è il libro *Indovina che cosa succede*, di **Gerda Muller**, dove soltanto le impronte lasciate da un bambino e dal suo cane permettono di immaginare tutta una serie di loro azioni in diversi luoghi.





Segnaliamo poi i silent book di **Maia Walczak**, come *The Silent Red Book*, perché rappresentano la nuova frontiera della narrativa: sono pubblicati anche in e-books e dispongono di applicazioni scaricabili su computer e iPad; inoltre sono presenti in internet dei deliziosi video di queste silenziose, coloratissime e suggestive narrazioni⁴.

I pop up per coltivare la meraviglia

Avere molti libri a disposizione non crea necessariamente amore per essi, anzi, l'uso scontato può togliere loro valore; se poi il bambino ha a che fare con libri rovinati, ancor più è portato a maltrattarli. Occorre quindi riuscire a mantenere assieme due fattori: una frequentazione ampia di libri e il rispetto per essi.

Per aiutare i bambini ad assumere comportamenti di tutela verso i libri, vale la pena di presentarli come oggetti che hanno bisogno di modi gentili per rimanere belli a lungo. Queste raccomandazioni sul toccare, sfogliare, riporre con cura, non devono certo divenire troppo vincolanti, vanno però fatte presenti, anche se sappiamo che verranno dimenticate dentro la consuetudine delle azioni quotidiane. Riteniamo allora che una buona idea per sottolineare questi concetti sia quella di rendere meno accessibili alcuni libri, quelli particolarmente delicati, così da sollecitare in maniera indiretta comportamenti più idonei anche verso le pubblicazioni in generale.

Suggeriamo dunque di affidarsi alla suggestione che regala la teatralizzazione: creiamo una piccola scena che ha lo scopo di far diventare davvero speciale il libro scelto. L'insegnante ripone in un sacchetto il volume (si possono fare più pacchetti) che vuole tutelare, ci mette un bel nastro e pure un fiocco, poi sceglie il momento più adatto per mostrarlo ai bambini in tutta la sua particolarità, volutamente accentuata. È una situazione intima e calma in cui l'insegnante estrae il libro con gesti rallentati e lo passa ai bambini chiedendo loro la stessa delicatezza; dopo un po' dice che deve riporlo, ma che certamente lo riporterà un'altra volta.

Quanto durano in una biblioteca dei bambini i pop up (o *movable book*), quei libri animati che hanno elementi mobili e l'effetto della tridimensionalità, spesso con effetti meravigliosi? Poco. Dopo un po' le sezioni non si sollevano più, le alette che creano movimento non vanno più avanti e indietro (o su/giù); il libro diventa presto brutto e i gesti che lo riguardano sempre più indifferenti.

⁴ www.maiawalczak.com/picture-books/ - www.vimeo.com/25922227

Questi sono quindi i libri più adatti ad entrare nel gioco di questa “disponibilità ridotta”. Non avere a disposizione questo tipo di libri e non poterli neppure vedere sulla mensola dell’insegnante e chiederglieli - come si fa di solito con i suoi libri personali - non lascia ai bambini che la possibilità di desiderarli. La capacità di spostare il desiderio nel tempo, mantenendolo vivo dentro di sé, è uno dei meccanismi più interessanti del pensiero, e va senz’altro rafforzato. Quando il volume ricomparirà, spontaneamente i gesti si faranno delicati e l’attenzione altissima. Il nostro convincimento è che, a ricaduta, questa forma di attenzione - naturalmente insieme agli altri noti interventi più dichiarativi - possa disporre i bambini ad avere più cura anche degli altri libri.

Il consiglio perciò è di avere a scuola qualche libro molto bello, ad esempio *Scia - Poesia di carta*, di **David Pelham**, un pop up tutto bianco con affascinanti costruzioni a più livelli, oppure *600 punti neri*, il pop up d’autore di **David A. Carter** (nell’immagine sottostante).



Il libro “protetto” potrebbe essere una vecchia edizione: “È il libro di quando ero piccola, ci tengo particolarmente. Vedete, ormai le pagine sono ingiallite e fragili, occorre proprio fare piano per non romperle... Ma guardate che belle figure...”. Ed ecco che i bambini assumono un atteggiamento quasi reverenziale, puntano lo sguardo sui particolari, notano i segni del tempo, soprattutto si lasciano andare allo stupore. Mentre ripone il libro nel sacchetto, l’insegnante promette: “Un altro giorno ve lo riporto ancora”, e in tal modo permette al bambino di fermare dentro di sé il piacere provato, di allenare la sua capacità di attendere, non dando per scontato tutto quanto, come oggi spesso capita.



RACCONTARE È RENDERE VISIBILE

Qualsiasi storia raccontata è un'interpretazione, una piccola messa in scena che adotta categorie teatrali, anche se il narratore non è un attore e non è pienamente consapevole di ciò che sta trasmettendo con corpo, viso, voce. Una stessa storia può essere passata con più o meno pathos o humor, anche tradendo a volte - magari non avendolo compreso appieno - quanto l'autore intendeva esprimere, ad esempio non rendendo bene i toni comici.

Anche quando il testo viene semplicemente letto, il narratore ci mette del suo: calca i toni in un punto piuttosto che in un altro, rallenta o velocizza i dialoghi, modula la tonicità del corpo e le espressioni del viso, dando un certo carattere a personaggi ed eventi. È dunque regista e interprete, crea mondi e partorisce personalità secondo il proprio immaginario. Corpo e voce, gestualità e tono sono la fucina da cui escono i personaggi che il contastorie - oltre all'autore - crea.

Voce

La prosodia è quell'insieme di inflessioni vocali attraverso cui si dà colore a una narrazione; chiunque riconosce la differenza espositiva fra un relatore e un altro nel dare enfasi al tema trattato. Il linguaggio è governato dall'emisfero sinistro del cervello per la gran parte degli umani (anche per il 30% dei mancini), grazie ad aree specializzate per la comprensione e la produzione, ma gli studi di neuro-linguistica hanno dimostrato come l'emisfero destro partecipi per quanto riguarda gli aspetti della *pragmatica* e della *prosodia* (Aglietti, Fabbro, 2006).

In linguistica, la *pragmatica* riguarda la scelta delle parole e dei modi verbali più consoni al contesto: la selezione dei termini adatti alle situazioni, alle regole di cortesia, alle relazioni formali o informali, inoltre permette di decodificare le metafore e l'ironia, e favorisce l'immedesimazione cogliendo le emozioni relative ai fatti.

La *prosodia* (dal latino *prosodia-m*, composto di *pros*, "verso" e *odè*, "canto") è la parte che riguarda intonazione, ritmo, lunghezza ed energia data a sillabe e vocaboli nel parlato; sono gli elementi che danno carattere alla narrazione perché enfatizzano, plasmano, caratterizzano.

Immaginiamo di dire la frase "Voleva entrare". Grazie alle nostre capacità prosodiche, potremmo esprimerla come una constatazione o con un accenno di dubbio, potremmo tenere una pausa così lunga da far capire che dopo un passo il soggetto cambierà idea.

È noto in psicologia clinica il caso di un'insegnante elementare che aveva subito una lesione infiammatoria nell'emisfero destro e da ciò era derivata una perdita della capacità linguistica relativa alla prosodia; la signora aveva recuperato le altre funzioni del linguaggio tranne questa, ma tanto bastò per avere molte difficoltà nell'insegnare, tanto che decise

di lasciare la professione. Il suo modo di parlare era divenuto monotono, senza ritmo, e i bambini non l'ascoltavano più. Non esprimendo più quelle variazioni che danno spessore alle parole e al loro scorrere, gli alunni perdevano il filo e il senso dei discorsi: non distinguevano più una brontolata da un commento favorevole, un inciso importante da uno superficiale, per non dire di come risultavano noiosi i racconti!

Nella comunicazione gran parte di ciò che si coglie è legato agli aspetti prosodici, mentre del contenuto del messaggio arriva appena circa il 30%.

Gli insegnanti devono quindi essere un po' attori: la voce cambia adattandosi ad ogni personaggio ed evento, le pause sono spazi pieni, lo sguardo crea fili di tensione e tiene insieme. Ci vuole il sussurro e l'esclamazione, accelerare e rallentare, il respiro e il silenzio. Serve essere immersi in ciò che si propone.

Un buon esercizio viene dal raccontare senza libro, perché allora la responsabilità è totale, non ci sono figure di supporto, non ci sono parole scritte, non c'è il riparo del volume da tenere in mano, c'è solo il proprio personale teatro per dare forma a tutto quanto. I bambini si lamentano: vogliono il libro; è più facile capire e seguire la storia, le figure sono belle e non serve faticare a immaginare le cose. Ma se un insegnante sa raccontare bene offre l'occasione per un'attività che stimola l'intelligenza e sostiene la costruzione di visioni personali.

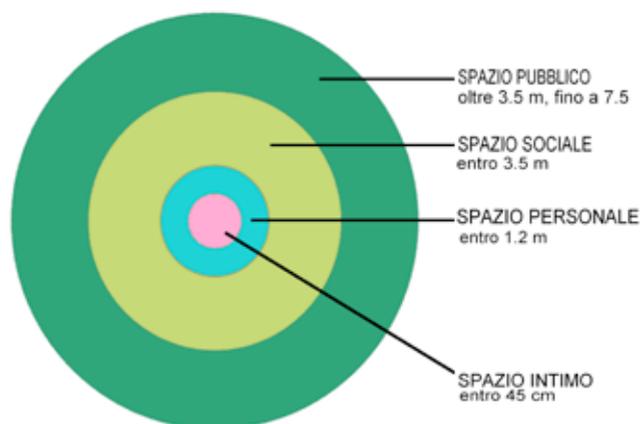
Corpo

Non ci si rende conto di quanto il corpo incida nella comunicazione, eppure gran parte dell'interpretazione del messaggio dipende da come il fisico lo veicola. Gli sguardi, la dilatazione della pupilla (da vicino), la rigidità o la mollezza del tono muscolare, la gestualità e i suoi significati, la distanza e i movimenti del busto, la testa che si contrae nelle spalle o si flette indicando la disponibilità all'ascolto; il corpo dilata lo spazio indicando un "più in là" e lo restringe nel contrarsi. Sono indicazioni che l'interlocutore coglie pienamente, e ancor più i bambini: essi sono maestri nel decodificare il linguaggio corporeo.

Distanze

La prossemica è la disciplina che studia le distanze che gli umani adottano nei rapporti che intrattengono con gli altri. L'antropologo Edward T. Hall definì nel 1963 quattro "zone" interpersonali" dentro cui le persone intrattengono azioni comunicative diverse:

- *distanza intima*: da 0 a 45 cm: dichiara una relazione stretta (i visi sono molto vicini, è facile entrare in contatto);
- *distanza personale*: da 45 a 120 cm: codifica l'interazione tra amici (allungando il braccio si arriva a toccarsi);
- *distanza sociale*: 1.2-3.5 metri: riguarda la comunicazione tra conoscenti o un classico rapporto insegnante-allievo (non è previsto toccarsi);
- *distanza pubblica*: oltre i 3.5 metri: è adottata nelle pubbliche relazioni, nelle conferenze.



Lasciando ad altra sede le informazioni più approfondite che considerano le implicazioni culturali (italiani e giapponesi si rapportano in modi molto diversi) e le differenze relative al genere sessuale, ci concentriamo sulla specifica situazione insegnante/bambini durante la narrazione nella nostra scuola dell'infanzia.

La disposizione dei soggetti modifica ampiamente il senso di partecipazione, più il narratore sta vicino agli ascoltatori più li invita all'intimità, più è distante più dovrà caricare la propria espressività per "raggiungerli". Se si racconta tenendo in braccio un bambino, dopo un po' facilmente egli dirà qualcosa di personale; così pure due adulti conoscenti (ma, a volte, anche estranei), trovandosi seduti vicini, saranno facilitati a parlare del proprio privato, come capita nei vagoni dei treni, dove, infatti, le distanze sono del tipo *personale* (sotto i 120 cm). Naturalmente ognuno ha anche una propria personalità, più o meno socievole, ma per tutti la disponibilità viene facilitata/limitata dalla situazione spaziale.

Alla distanza di circa un metro e mezzo, quella che connota la narrazione nel piccolo gruppo di scuola, la relazione è facilmente governata dallo sguardo, allungando busto e braccio si può toccare qualcuno, alzando appena la voce si può richiamare l'attenzione, i tratti espressivi del viso sono ben percepiti.

Leggere un libro a un grande gruppo, stando seduti a due metri - cioè fuori dello *spazio personale* - ha poco riscontro, il bambino appartiene al gruppo coinvolto in quell'azione ma può non sentirsi preso individualmente. Non disponendo di un legame forte con l'insegnante, da solo dovrebbe mantenere la scelta di stare attento, ma qualcuno non ce la fa. Chi è meno interessato o meno capace di autocontrollo facilmente inizia a divagare, inizia un rapporto verbale o corporeo con il vicino - che sta appunto in una *distanza intima* - partono toccamenti, risatine, sussurri; il rapporto con il

narratore è a rischio, se non già rotto, ed egli può ritrovarsi a dover più volte interrompere la storia per richiamare a sé l'attenzione.

Per coinvolgere un pubblico in una "distanza sociale" il narratore deve adottare i meccanismi teatrali: amplificare i gesti, variare maggiormente i toni della voce, mostrare grandi immagini, adottare effetti sorpresa. Per "tenere" il gruppo avvinto a ciò che dice deve "avvicinarsi", quindi amplificherà i gesti (un braccio teso ci porta un metro in avanti), dilaterà le pause, renderà più palesi le espressioni di viso e corpo mantenendole per qualche secondo in più.

Se l'adulto è seduto, dimezza la potenzialità attrattiva del suo corpo, ma può farsi vicino usando lo sguardo per "tener agganciati" i presenti, allungherà un silenzio, batterà le mani, così da riportare gli sguardi a sé (non per dire "fate attenzione!", ma per qualcosa connesso alla vicenda). Altrimenti ci sarà sempre qualcos'altro di attrattivo lì vicino che farà uscire qualche bambino dalla storia. Se si è interessati una mosca si scaccia, altrimenti si segue.

È preferibile narrare in una condizione di *spazio personale*, quindi in un gruppo piccolo, con la possibilità di toccare, guardarsi negli occhi, stare nel tu per tu. Anche se si legge un libro e si ha lo sguardo occupato, occorre alzare spesso gli occhi per "riprendersi" il pubblico. Ogni insegnante sa che dopo un po' che un bambino non è guardato si ritrova solo, e c'è qualcuno che solo non ci sa stare.

Quando invece si ha un gruppo grande di ascoltatori ci si attrezzerà per una narrazione più animata, con una gestualità più ampia e "sguardi legame" che trattengono.

ALTRI MODI DI NARRARE

Le tecniche narrative di cui parleremo si adattano a due diverse distanze: il teatro in scatola ha bisogno di vicinanza, la valigetta Kamishibai va bene per un pubblico più ampio. Ma nessuna tecnica salva un narratore "molle" e autocentrato, ogni storia ha bisogno di un "donatore" convincente che porge gli eventi come una bella stoffa ricamata.

Raccontare con il "teatro in scatola" significa muovere su un piano degli oggetti o delle figure di cartoncino prestandogli le parole e le espressioni del proprio viso. È infatti sul volto del narratore che stanno le emozioni dei personaggi e nella sua capacità di fare voci diverse il dipanarsi delle relazioni.

Un esempio sono le *Fingerpuppen*, piccoli burattini fatti con il panno, da infilare sulle dita per piccole narrazioni che si svolgono in grembo all'insegnante. I bambini stanno intorno all'adulto, è una situazione raccolta e breve, che può portare calma in certi momenti di attesa.



Il piccolo teatro in scatola

I personaggi per il teatro da tavolo sono giocattolini, bamboline, animaletti di plastica; ad esempio, tornano utili gli addobbi di Pasqua, come i coniglietti, ovetti, uccellini, paperette, ecc., che si possono perciò chiedere alle famiglie.

Se questi oggetti vengono scelti per diventare personaggi di un racconto devono essere tolti dal gioco comune e collocati in un'apposita scatola, insieme a tutto il resto che serve. Questo contenitore deve essere riconoscibile, in modo che i bambini, vedendolo, possano chiedere di risentire quella storia, per arrivare poi anche a metterla in scena autonomamente. Se, invece, il cagnolino utilizzato tornasse nella cesta degli animali di plastica, con cui i bambini giocano abitualmente, perderebbe il ruolo di personaggio; vivrebbe certo altre vicende inventate di volta in volta, ma "quella" si perderebbe.

Nel tempo si potrà comporre una "biblioteca delle storie in scatola", che potrà essere collocata vicino, o dentro, quella dei libri.

La narrazione si svolge su un tavolino oppure a terra, sul tappeto, mettendosi in piccolo cerchio. In queste storielle gli elementi dell'ambientazione possono non risultare necessari, se non sono essenziali per definire gli eventi; se, invece, serve dichiarare un cambio di situazione, si può creare un paesaggio con semplici cose: una striscia di carta crepa per il fiume, una montagna di cartoncino... Per creare un'atmosfera intima si possono abbassare un po' le tapparelle e utilizzare una lampada da tavolo per illuminare la piccola scena: sotto il cerchio di luce si crea un luogo speciale che cattura l'interesse.

La storia ***Il coniglietto disobbediente*** racconta di questo animaletto che, annoiandosi, esce dal prato di casa e va all'avventura. Un atto trasgressivo di cui il narratore, per una volta, si farà complice prendendo le parti dello spericolato protagonista. Il coniglietto, muovendosi sopra un panno verde, incontrerà diversi personaggi: una gallina che cova e gli parla del pulcino che nascerà, una papera scorbutica che vuole litigare,



due bamboline vanitose che vogliono fare le modelle e sfilano per lui, un maiale ubriaco che è meglio evitare, una pecora stanca, un uccellino che gli regalerà un semino dolce, un amico con cui fermarsi a giocare e dimenticarsi del tempo che passa... Ogni personaggio ha un proprio carattere, un problema da risolvere o qualcosa da insegnare.

L'insegnante li porta sulla scena e poi li toglie, tenendoli in fila vicino a sé (ma fuori visione) perché poi li dovrà far ricomparire nell'ordine precedente.

Infatti, quando la mamma andrà a cercare il coniglietto, incontrerà, a sua volta, tutti i soggetti, che le diranno di averlo visto e aggiungeranno un commento su di lui ("Ah, quel coniglietto gentile che mi ha aiutato!"), riportando così i fatti alla memoria dei bambini.

Quando infine ritroverà il figlio, la mamma gli farà una sonora brontolata, ma quello dirà fra sé e sé: "Domani faccio un altro giretto". Ogni tanto è bello essere complici delle monellerie dei bambini, specie quando dimostrano autonomia e capacità di sapersela cavare.

Poi, nel prossimo episodio, ci potrebbe essere anche qualche incontro nuovo, con un effetto sorpresa che fa sempre piacere.

Narrare con le figure

Nel "teatro di figura", al posto degli oggetti, si usano delle immagini di cartoncino, ritagliate e plastificate, che stanno appoggiate sul piano quando non sono in azione e vengono movimentate quando devono parlare e agire. È interessante notare che, posizionando le immagini in spazi distinti, si possono considerare anche azioni che avvengono nello stesso momento, cosa interessante dal punto di vista della costruzione del pensiero narrativo.

Ad esempio: "Il coniglio andò a prendere la scopa," (eccolo andare a destra a prenderla), "intanto il sole scaldava il pupazzo facendolo sciogliere" (il narratore alza il sole e fa scivolare il cappello dalla testa del pupazzo). Quando il leprotto torna trova il cappello per terra. "Chi l'ha fatto cadere?", si chiede.

Una proposta per rendere i bambini protagonisti è farli diventare personaggi, da utilizzare in storie loro dedicate. Basterà costruire delle figurine di cartoncino che portino incollato il viso del bambino, ritagliato da una fotografia, e un vestito diverso per ognuno.

Potranno disegnarlo i bambini stessi oppure sarà l'insegnante a preparare degli abiti sulle forme di cartoncino (anche utilizzando la stoffa) e i bambini potranno poi scegliere il loro preferito, come in un negozio; in questo caso il volto verrà messo dopo.





“Questa volta la storia è di Eleonora”, dirà l’insegnante, prendendo la figurina di quella bambina, e inizierà un racconto. Saranno piccole storielle personalizzate o una vicenda dal sapore di fiaba. Gli altri bambini appariranno magari in ruoli secondari oppure per nulla, a loro toccherà un’altra volta. È bene che siano episodi brevi, dato che soddisfano soprattutto il piacere di vedersi in scena in qualche fatto positivo o vincente. Anche il bambino più irrequieto acquista un’incredibile capacità di concentrazione quando è in modo così evidente l’eroe della situazione!

Naturalmente, anche gli insegnanti avranno la loro figura col viso di fotografia, così potranno entrare nelle teatralizzazioni di figura.

Riportiamo una storia del teatro di figura davvero efficace perché dà modo di giocare con le emozioni di un momento che i bambini ben conoscono: quelle di fine giornata, quando ci si ricongiunge con i propri cari. Ho inventato **Chi viene a prendermi?**, improvvisando, nel momento dell’uscita di un giorno qualsiasi e poi, riflettendoci, ne ho riconosciuto la valenza, perciò l’ho “fermata” come “storia in scatola”. È stata poi molto richiesta dai bambini, un po’ perché, aggiungendo battute e personaggi (alcuni suggeriti dai bambini stessi), diventava sempre più divertente, ma soprattutto perché i bambini ci trovavano il “brivido” dei loro timori più nascosti. Questa storia, infatti, “funziona” perché raccoglie un’emozione comune a molti di loro: la naturale fatica del passare da una situazione connotata affettivamente ad un’altra.

Le sensazioni che appartengono al momento dell’attesa comprendono diversi stati d’animo: un po’ di tensione per il passaggio dall’essere il bambino “della scuola” a quello “della famiglia”, un po’ di malumore da stanchezza, un pizzico di risentimento verso il genitore che è mancato per tante ore; c’è poi la sorpresa, positiva o negativa, nel veder arrivare chi non ci si aspettava, ad esempio la nonna al posto della mamma. E che dispiacere prova chi rimane ultimo perché i familiari sono in ritardo!

È un insieme emotivo che per qualche bambino risulta poco gestibile: ecco allora un pianto improvviso, atti aggressivi verso l’adulto, lo scappare via divincolandosi dagli abbracci, il dire di voler restare con l’insegnante. Sono tutte azioni che dichiarano proprio l’opposto di ciò che in realtà il bimbo desidera: di ricongiungersi ai suoi cari.

Certo, l’insegnante consola, spiega, e questo fa star meglio, ma una storia può fare di più, perché non usa la logica ma un’altra prospettiva, quella del gioco, in cui le emozioni prima si amplificano nell’essere fortemente espresse e poi si placano in ciò che il fantastico offre.

È ciò che succede in questo racconto dalla sceneggiatura davvero essenziale e piacevolmente ripetitiva. Si mette sul tavolo la figurina dell’insegnante, di fronte a quelle dei bambini posizionati in semicerchio, pronti per il saluto di fine giornata, e si tengono nascoste le figure dei cattivi, che verranno tirate fuori una alla volta.

La stessa scena si ripete per ogni bambino presente, cambia solo il personaggio di turno e ciò che dice.

L'insegnante saluta i bambini con le parole di rito e poi si vedono arrivare, i brutti ceffi che affermano di essere dei parenti. L'insegnante finge di crederci, ma intanto chiede nascostamente al bambino (quello di cartoncino, ma anche guardando quello vero) se quel tale sia veramente suo padre/madre/zio/baby sitter e, vista l'ovvia risposta negativa, dice all'impostore: "Attenda un attimo", prende una clava e la passa al bambino che picchierà il soggetto che lo voleva rapire. un'azione difensiva da parte della vittima che dà grande soddisfazione e molto divertimento, condiviso con i compagni.

Per chiarire, ecco uno stralcio della rappresentazione.

"Buongiorno, signora maestra, sono il papà di Massimo" dice l'insegnante facendo parlare la figura del Tirannosauro Rex che entra in scena sul tavolo.

"Ma scusi... non mi pare!" risponde allibita la maestra parlando alla figura di cartone.

"Oh, invece sì!" ribatte il Tirannosauro col suo vocione.

"Aspetti un attimo, per favore."

Rivolgendosi alla figurina del bambino: *"Ma quello è il tuo papà?"*

E poi guarda il bambino vero che risponde: *"No!"*

L'insegnante conferma: *"Ah, ecco, mi pareva strano! Allora lo sistemiamo noi, quell'imbroglione!"*

Consegna di nascosto il manganello al bambino e lo invita a dar tante botte alla figura appoggiata al tavolo, mentre commenta:

"Ecco, prendi queste e non venire mai più!"

Quindi si complimenta con il bambino per il suo coraggio:

"Bravo Massimo, l'hai sistemato per bene!"

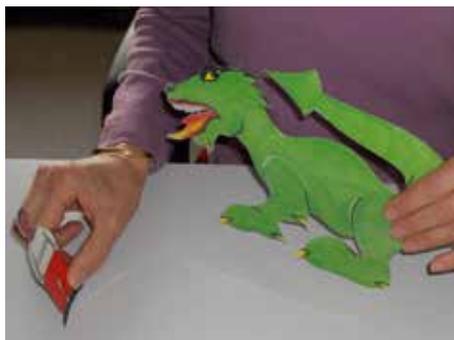
Ma ecco arrivare una strega: *"Sono la nonna di Tania."* dice con la sua voce stridula.

"Non può essere!" esclama la maestra sottovoce.

Chiede conferma alla bambina e la storia prosegue con le stesse azioni e altre frasi che i bambini conoscono (*"Ce l'ha la delega per prendere il bambino?"*), ma anche sorprese.

È divertente quando il personaggio imbroglione dice cose personali, che l'insegnante sa: *"Su, vieni, lo sai che dobbiamo andare dal dentista!"*, rendendo la rappresentazione simpaticamente "veritiera".

Ognuno si aspetta una sorpresa per sé ed è facile prendere spunti dalla giornata o dalle conoscenze che si hanno *"Ma davvero questa strega è la tua nuova baby sitter?"*.



Più avanti si aggiunge qualche nuovo personaggio e si inventano entrate d'effetto: "Oh, chi sta entrando dalla finestra? Un pipistrello!", "Chi sta uscendo dal buco del lavandino? Uno squalo!"

Trovare soluzioni originali e divertenti fa diventare questa storia ogni volta nuova.

I bambini si chiedono: "E per me chi verrà?", attendono con partecipazione e poi ridono come matti quando picchiano chi li voleva prendere senza diritto.

Dentro la scatola della storia ci sono:

- le figure di tutti i bambini;
- la figura dell'insegnante (o più insegnanti);
- tanti personaggi cattivi (animali feroci, personaggi delle fiabe o dei cartoni animati conosciuti);
- un manganello di plastica o un martello di spugna, di quelli di carnevale, oppure una clava costruita apposta appallottolando carta di giornale, poi incerottata con lo scotch da pacco; ne risulta un oggetto morbido e resistente che permette di colpire la figura con forza, dando energia al gesto senza timore di rompere nulla).

È bene che questi personaggi non vengano né disegnati, né colorati dai bambini, perché diverrebbero personali, non sarebbero più neutri e di tutti; si crea infatti un legame con ciò che si produce e qualcuno potrebbe pensare che il gorilla che ha colorato debba venire a prendere soltanto lui.

Naturalmente questa storia va proposta quando i bambini si sono inseriti nella realtà scolastica e non nei primi tempi, quando qualcuno teme davvero che il genitore non ricompaia. Quando invece il rapporto di fiducia è consolidato, il racconto ha grande successo e dà anche un aiuto a chi ne ha bisogno, così come le storie possono fare.

Riportiamo, a conferma, un fatto vero. Un bambino ogni giorno accoglieva la mamma con scontrosità, dandole spinte e dicendole "Non ti voglio"; poi l'insegnante propose questa narrazione, in cui lui si divertì molto. Quel giorno, quando la madre arrivò, il bambino la accolse con un

sorriso e le diede tranquillamente la mano. La signora, stupita per questo cambiamento, gli chiese “Tutto bene?” e il piccolo rispose: “Sai che gli ho dato tante botte a quel mostro!”. Il bambino aveva dunque trovato un posto in cui riversare le proprie preoccupazioni, ricevendone sollievo.

Qualcuno si può chiedere: ma se poi il bambino credesse davvero al fatto di poter essere preso a fine giornata da un bandito? No, non capita, perché l’atteggiamento dell’insegnante definisce la situazione collocandola chiaramente in quel *contratto di finzione* che connota lo spazio come luogo di fantasia; inoltre le caratteristiche di eccesso date alle situazioni narrative tolgono qualsiasi dubbio, assumendo totalmente la caratteristiche dell’invenzione. Se poi, ancora, un bambino avesse dubbi, la storia avrebbe fatto emergere questo suo timore, che avrebbe ora le parole per farsi domanda, e questo è un bene perché ad essa basta rispondere, confermando che mamma e papà vogliono prendersi il loro bambino e tenerlo con sé, altro che mostri!

I giochi dei bambini sono storie

Quando i bambini giocano raccontano storie, il loro giocare è sempre un narrare. Sono racconti di fantasia o faccende di casa, in ogni caso sono momenti in cui il bambino impersona qualcun altro in piccole avventure. Queste storielle nascono e muoiono in una volta oppure si ripetono per giorni e si sviluppano quando c’è coesione in un gruppetto di bambini che hanno trovato ruoli loro graditi e temi entusiasmanti.

La proposta è quella di restituire questi giochi-storie ai bambini in una forma narrativa che glieli renda visibili. È una sorpresa e un modo per ripercorrere i vissuti, distanziandoli dall’immediato e dalla fisicità, cosa che favorisce anche la mentalizzazione, la costruzione di strutture di pensiero.

La storia dei lupetti, ad esempio, è nata da un gioco inventato da alcuni bambini durante l’attività psicomotoria: fingevano di essere lupetti che volevano spaventare una mucca, impersonata da un’insegnante, che li faceva divertire dimostrando paura. La scena si è ripetuta più e più volte, andando ad arricchirsi di frasi e luoghi distinti: la tana dove vivevano con mamma lupa, il prato recintato dove stava la mucca...

I bambini indossavano delle stoffe colorate come mantelli e quando la storia in scatola è stata confezionata è stato bello mantenere questo fattore mettendo ai lupetti di cartoncino un foulard di carta colorata.

La storia è davvero semplice: contiene il gioco della paura, il salvataggio della mucca da parte del contadino, ma anche la mamma lupa che si complimenta con i cuccioli per il loro coraggio.

Nella scatola ci sono le figurine di cartoncino da muovere sul tavolo; la voce del narratore e le sue espressioni fanno il resto.



Aver “fermato” quel gioco nel tempo, definendolo come una rappresentazione, lo ha reso qualcosa di speciale, dando ai bambini la percezione di come le loro fantasie siano valide e apprezzate. Ogni volta che i bambini si soffermano per più tempo su un gioco vale la pena di riconoscerlo come un luogo di emozioni e fatti significativi, allora dargli la forma di una storia in scatola diventa un’occasione per rinforzare quanto esperito. E poi, sarà un bel regalo, che dice “ho visto, ed era bello quello che avete fatto”.

La valigetta Kamishibai

Il Kamishibai è uno strumento di narrazione adatto a un ascolto di grande gruppo. Si tratta di una valigetta che, aprendosi, diventa una specie di teatrino in cui stanno le immagini, del formato di un foglio A3, che vengono fatte passare, da davanti a dietro, attraverso un’apertura laterale. Nella parte dietro la valigetta è aperta, cosicché il narratore può leggere il testo relativo all’immagine che il pubblico sta vedendo, cosa utile, in particolare, quando la storia è una lunga filastrocca.

Dato che il “teatrino” resta in piedi da solo, il contastorie ha le mani e il corpo liberi e può quindi aggiungere gestualità alla narrazione. Il vantaggio di questa modalità è che tutto il gruppo vede bene le immagini e la partecipazione è simile a quella teatrale, con l’attenzione rivolta verso il “palco”. Il contastorie rimane a stretto contatto con gli ascoltatori, che vedono bene sia le espressioni corporee sia le figure per tutto il tempo necessario.

La storia del Kamishibai. Il termine giapponese Kamishibai deriva da *kami* che indica un materiale cartaceo e *shibai*, che significa: storia drammatizzata traducibile come “teatro di carta”. Nella tradizione giapponese le figure erano ritagliate nella carta colorata, più avanti sono state composte con varie tecniche, come dipinti o collage. Il narratore - così come facevano i contastorie europei nel 1800 - girava nei paesi con la sua valigia posta su un carretto o su una bicicletta, proponendo a grandi e



piccoli racconti divertenti o gesta epiche. La “valigetta delle storie” nasce intorno al 1920 e poi si espande; posizionata su biciclette o carrettini, venne usata anche a scopo propagandistico per incentivare i ragazzi, attraverso racconti di idilliaco coraggio, ad arruolarsi nell’esercito, anche nella seconda guerra mondiale. Più avanti, il Kamishibai divenne materiale didattico nelle scuole. Ancora oggi viene usata da qualche artista narratore di strada, è inoltre uno strumento utilizzato nelle biblioteche. La valigetta Kamishibai si trova in vendita e sempre più ci sono storie per essa (non sempre adatte all’età 3-6 anni), ma si può anche facilmente costruire con il legno compensato oppure utilizzando scatoloni di cartone resistente. La valigetta deve essere di colore neutro: marrone come il legno o nera, senza decorazioni, per non distogliere l’attenzione dall’immagine esposta.

Le storie e le illustrazioni per Kamishibai

I racconti per Kamishibai si compongono di una sequenza di circa 15 immagini dai colori vivaci, scarse di particolari, perché non verrebbero colti data la distanza del pubblico. È importante che ci sia una figura di inizio, con il titolo, e una con la parola “Fine”, per definire meglio i momenti di apertura e chiusura, cosa importante per i bambini.

Nei testi vi è una preferenza per il discorso diretto, con dialoghi brevi e incisivi, spesso in rima, mentre scarseggiano le descrizioni.

Nell’inventare una storia per la valigetta Kamishibai occorre suddividere bene la narrazione in figure che esponano i fatti, tralasciando gli elementi superflui e dando risalto ai fattori pregnanti. Ad esempio, l’arrivo del drago può essere rappresentato soltanto disegnando un suo enorme piede, che risulta più efficace di un piccolo drago intero.

I bambini sono ancora più coinvolti quando la narrazione prevede la partecipazione corale, con frasi da ribadire. Ad esempio, l’insegnante racconta “Il cerbiatto crebbe crebbe... E che grande diventò!” e invita i bambini a ripetere “E che grande diventò!”. Le volte successive l’eco parte immediato.

Il Kamishibai è utile anche per imparare le canzoni, aiutati dalle sequenze delle immagini.



LA BIBLIOTECA DEI BAMBINI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Di solito nelle scuole dell'infanzia c'è uno spazio dedicato ai libri per i bambini, con regole condivise sull'utilizzo e decisioni su arredo e contenuto. Le scelte dipendono in gran parte dagli spazi e dai mobili a disposizione. L'angolo viene strutturato a inizio anno esponendo gli albi posseduti, molti dei quali sono stati regalati da associazioni o dai genitori, come ricordo di fine anno o perché non più utilizzati a casa.

I libri vengono sostituiti secondo diverse motivazioni:

- osservando i bambini, vengono tolti i libri meno scelti;
- secondo la tematica trattata: la stagione e le feste in corso, il bosco...
- facendo ruotare i libri con quelli di altre sezioni in periodi stabiliti.

Tappeti, cuscini e peluche rendono lo spazio morbido e affettivo.

A volte l'insegnante entra nella biblioteca dei bambini per raccontare qualcuno dei libri, ma solitamente è un luogo autogestito. Durante la giornata l'accesso allo spazio libri è libero, i più grandi amano raccontare ai loro amici o alle bambole le storie che sanno o che inventano lì per lì; le capacità che attivano in queste occasioni sono molte: linguistiche, relazionali, di pensiero logico e creativo.

Approfondiamo le caratteristiche di questo spazio, il cui valore è riconosciuto da tutti, per individuare gli elementi di una biblioteca ideale.



Spazio. La lettura e il dialogo sono azioni tranquille, occorre perciò che il luogo dei libri sia “protetto” e assuma un alone di intimità; dovrebbe perciò trovarsi lontano dai giochi più movimentati (come le costruzioni o i travestimenti) ed è preferibile che sia distante dalla zona grafico-pittorica, per evitare che qualche piccolo vada a colorare anche i libri. Le ambientazioni create nelle scuole sono le più varie: c'è chi ha messo una grande poltrona o divanetti colorati, chi cuscini di varie fogge, posti sopra un tappeto spesso, che permette di sfogliare i libri stando seduti a terra; solo in pochi casi c'è un tavolino nelle vicinanze. Queste tre diverse dimensioni (comodamente seduti, sdraiati, seduti al tavolo) andrebbero considerate perché il rapporto con un libro cambia anche rispetto a come entra in contatto con il corpo.

Corpo e lettura. Le differenti posture del corpo nella visione dei libri danno all'esperienza di lettura valenze diverse: stando sdraiati, il corpo trasmette alla mente indicazioni di rilassamento, il pensiero tende a divagare. Vale per i bambini quanto per gli adulti, infatti, solitamente si studia seduti a un tavolo e non a letto; l'ambiente suggerisce, sostiene o avversa atteggiamenti. Il tipo di pensiero cambia se si tengono aperti i testi su una superficie o se si appoggiano al petto, inoltre l'atto di sfogliare è più o meno facilitato, così come il rischio di rovinare le pagine. Generalmente, i bambini guardano i libri stando a terra oppure in poltroncina/divanetto, nell'implicito se ne ricava che la lettura è proposta principalmente come un'attività di relax. Sfogliare un libro su un piano dispone a un modo più analitico di osservare e commentare, perciò, spazio permettendo, è bene che ci sia anche un tavolino con sedie nei pressi. Laddove, viceversa, non si ha una poltrona o un tappeto occorre prevedere una possibilità di lettura rilassata, utilizzando magari una brandina in cui poter leggere sdraiati. È il caso di far notare ai bambini queste diverse possibilità d'uso quando si presentano le regole di quello spazio.

Scaffali. Un fattore importante è l'accesso ai libri: gli espositori che permettono la visibilità frontale della copertina consentono l'immediata riconoscibilità del libro, mentre l'uso di ceste, di mobili a cassettoni o di ripiani rende la scelta più casuale e l'uso meno curato, perché il prendere e il riporre implica sfregamenti e inceppi fra i volumi.

Libri. Quanti libri esporre? È bello avere un'ampia scelta, ma il troppo disturba e, in ogni caso, i bambini non visionano i libri che non apprezzano. Se si ha il tempo di prendere nota di quante volte un libro viene sfogliato interamente, con interesse e piacere, si scoprirebbe che qualche volume non viene guardato quasi mai, e che altri vengono aperti solo su alcune figure, quelle più emozionanti. Avere molto materiale non stimola interesse verso di esso, è piuttosto la sorpresa che lo smuove. Perciò è il caso di organizzare anche l'assenza: se un libro amato va in trasferta in un'altra sezione, sarà poi una gioia vederlo ricomparire.



Occorre decidere quanti e quali volumi mettere a disposizione rispetto al numero dei bambini, al loro interesse e agli argomenti trattati. È preferibile esporre 15-20 libri che ai bambini piacciono piuttosto che 30 che non incuriosiscono.

Soprattutto è importante che i bambini conoscano le storie contenute, in modo che possano raccontarle dall'inizio alla fine a se stessi e ai compagni; serve dunque che i libri della biblioteca dei bambini vengano letti più volte dall'insegnante.

Mettere dei libri sul tema che si sta trattando in quel periodo offre occasione di approfondimenti, che nascono dalle conversazioni spontanee dei bambini. Se è Primavera è bello avere un intero scaffale di libri che trattano argomenti di questo periodo, è un modo per entrare in un clima e goderselo appieno. E allora via i libri sui mezzi di trasporto e sul mare e fuori quelli sugli animaletti del prato, gli uccelli che fanno il nido, l'orto... Ripetitivo? No, focalizzante.

Nel tempo i libri si usurano, sono slabbrati, incerottati, mancano parti, le linguette movibili sono strappate... Questi libri, in effetti, sono brutti e non dispongono i bambini a trattarli bene. Ciò produce un atteggiamento che si diffonde verso tutti i libri: non si appoggiano bene, si lasciano cadere, si sfogliano in fretta, insomma, si rovinano. Ma tanto erano già rovinati, pensa inconsapevolmente il soggetto. L'impatto visivo con libri non belli o non coinvolgenti provoca disaffezione. Gli albi donati dalle famiglie sono a volte stra-usati oppure sono dei cartonati più adatti ai bambini di due anni, oppure risalgono all'infanzia del fratello grande e hanno immagini di cartoni animati di cinque anni prima, che quindi i bambini non conoscono. Far numero non è costruire amore per i libri.

Come nasce quel senso di rispetto che dà forma alla cura? Nasce da un sentimento di preziosità, che va in qualche modo anche sottolineata. Pertanto è meglio osservare la biblioteca con occhio critico: che impressione dà? A che sentimenti induce? L'ammirazione crea gesti leggeri, l'indifferenza azioni casuali. Certamente il modo di porsi deriva anche da quello visto negli adulti (anche a casa), sono comportamenti che vengono assorbiti, ma c'è un fattore intrinseco: se il libro è rovinato si può rovinare. Allora è il caso di rinunciare a qualche volume scassato, a quelli aggiustati con lo scotch, sgualciti, mancanti di pezzi o pagine, alle vecchie edizioni con immagini superate. Perché il gusto estetico si coltiva frequentando il bello.

È preferibile inoltre mettere da parte i libri costruiti dai bambini degli anni precedenti, sono una memoria produttiva e affettiva che non appartiene ai bambini presenti, che possono avere difficoltà ad apprezzare prodotti composti da compagni sconosciuti. Questi materiali sono invece un valido stimolo se si vuole costruire un libro simile, o "ancora più bello", e allora si analizzeranno volentieri e rimarranno esposti per un po'.



Immagini sciolte. La proposta per riciclare i vecchi libri è quella di ricavare immagini da riporre in scatole dedicate a quella storia, che sarà così usufruibile in altro modo. Le figure vanno plastificate, dopo aver coperto il retro con il cartoncino nero o bianco, perché siano gradevoli e non confusive.

Le illustrazioni di ogni storia avranno una scatola apposita, con il titolo e una figura di riferimento.

I bambini amano le figurine e possono divertirsi a sistemare una storia conosciuta oppure anche solo commentare liberamente le immagini.

Si possono anche avere scatoline con delle figure sciolte per stimolare un'attività di invenzione, che è però più difficile e va sostenuta dall'insegnante, che molte volte inventerà qualche raccontino secondo le categorie indicate anche in questo libro. Le figure possono essere animaletti, case, oggetti e personaggi delle fiabe, ma "neutri", cioè non quelli riconoscibili come protagonisti delle fiabe note, cioè non Biancaneve o un orco visto in Pollicino, perché nell'età 3-6 anni i bambini difficilmente sanno collocarli in un altre storie, né vogliono modificare quella che conoscono.

Riviste d'arte o di fotografia, di architettura, di viaggi, di natura.

Offrono immagini molto belle, prodotte da grandi fotografi. Ci sono famiglie abbonate a queste pubblicazioni che possono passarle alla scuola dopo l'uso, oppure la biblioteca comunale le può regalare quando le dismette, se sono ancora in buono stato.



I raccoglitori. Un'altra idea, se si hanno immagini sparse di una storia o pagine di un libro che si è deciso di disfare, è quella di metterle in raccoglitori con le buste di plastica che contengono la pagina ritagliata. Con una semplice strategia di piegatura e aggancio, la teca può anche stare in piedi e diventare un comodo espositore per chi racconta storie⁵. Così come la Kamiscibai, questa soluzione lascia le mani libere e l'illustrazione comodamente visibile a lungo.

⁵ La teca nell'immagine è un'ideazione di Rafaella Zanoni per la Federazione Trentina della Cooperazione. Immagini di Nella Valentini.

Capitolo 4

COSTRUIRE LIBRI È UNA BELLA STORIA



LIBRI CREATIVI

Presentiamo ora una serie di libri e libretti che riassumono, dentro la pratica del lavoro manuale, elementi relativi alla narrazione esposti precedentemente. Questi libri artigianali sono una mia produzione che si compone di aspetti originali e di rielaborazioni di idee raccolte negli anni in laboratori e in letture.

Diventeranno altresì libri “unici” una volta costruiti dai bambini perché ognuno li personalizzerà a piacere, e sarà interessante soprattutto cogliere gli spunti operativi, i modelli di pensiero che sostengono le storie per poterne svilupparne altre.

È bello trovarsi di fronte a un albo ben illustrato, a pagine patinate colorate e sorprendenti, a storie accattivanti di cui scoprire il finale, ma è altrettanto bello sentirsi protagonisti e “fare”, nel vero senso della parola, un libro.

Vogliamo sottolineare che non è il prodotto estetico finale che conta (il bel lavoretto, per intenderci), quanto piuttosto i vari passaggi di questa costruzione attraverso cui il bambino inventa, dà forma e corpo alle immagini e soprattutto governa pienamente le fasi e i risultati del suo operare. Il risultato è subordinato al processo creativo (V. Lowenfeld, 1960): alla fine di questo lavoro impegnativo ed eccitante, il protagonista dovrà essere l'autore stesso, non solo il libro.

Fare un libro significa conoscere rilegature e operare scelte tecniche e relative ai materiali: quando i bambini confezioneranno il loro libretto potranno avere consapevolezza di ogni elemento e sentirsi piccoli artigiani, scrittori, fabbricanti di immagini e di storie. Ci saranno libri collettivi - dove ognuno sarà responsabile di una pagina - che daranno il piacere di essere parte di un'azione di gruppo, e libri individuali, magari di quella stessa storia, perché quando una cosa piace si vuole averne una copia tutta per sé.

I libri devono essere realizzati dal bambino, ma prima occorre che egli abbia visto libri costruiti dall'insegnante perché così può disporre di un immaginario di possibilità che poi diverrà via via sempre più personale. Non si parte da zero, la creatività è soprattutto un rimescolamento di idee conosciute e i bambini devono poter visionare diversi libri fatti a mano, ragionando insieme all'adulto sulle scelte compositive, in modo da appropriarsene, per arrivare in un secondo momento a sperimentare variazioni. Perciò è bene che gli insegnanti occupino un po' del loro tempo per costruire dei libri da presentare ai bambini, come stimolo per altre produzioni.

L'insegnante preparerà il materiale, organizzerà il tempo e il luogo: in altre parole, predisporrà l'ambiente di apprendimento. Il suo compito è quello di strutturare il “contenitore” all'interno del quale ognuno potrà



trovare il suo posto e la serenità per godersi l'attività proposta.

L'adulto non deve incorrere nell'errore di finalizzare questi lavori al solo aspetto cognitivo (organizzazione del foglio, strutturazione di un lavoro in sequenze, correttezza nell'uso di materiali, di forme, di rapporti topologici, ecc.), pena la demotivazione dei bambini, la perdita di entusiasmo e la limitazione della loro autonomia e autostima. Al contrario, il bambino, sollecitato a costruire, sostenuto nel suo lavoro attraverso l'atteggiamento propositivo e stimolante dell'insegnante, diventerà costruttore del proprio sapere e non solo di un bel libretto di cui essere orgoglioso. Dunque, anche in questi lavori l'insegnante deve "rinunciare" a se stesso e mettersi al servizio del bambino, evitando soprattutto di ridurlo a un ruolo passivo di esecutore (della serie "questo pezzo mettilo lì, no... non così...").

L'insegnante ha a disposizione un canovaccio per la realizzazione e guida il bambino senza essere eccessivamente direttivo. I vari passaggi sono ovviamente vincolati dal testo (es. libri dalle filastrocche) o dal senso del progetto (es. i libri "Per fare"), ma è importante che non ci si senta troppo legati al modello proposto: i colori possono essere cambiati e il bambino può scegliere di posizionare diversamente i personaggi. Ogni idea nuova, se coerente, va valorizzata e realizzata.

Pagina dopo pagina, attraverso l'esecuzione di ritagliare, piegare e incollare, si concretizza il pensiero del bambino. L'emozione contenuta nella storia prende vita, le relazioni affettive narrate assumono letteralmente una forma attraverso le sagome che interagiscono tra loro in uno spazio (quello della pagina) che diventa uno "spazio di vita" (K. Lewin, 1951). Collocando i personaggi sul cartoncino, scegliendo come posizzarli, il bambino esprime le relazioni affettive: è libero di manifestare i propri sentimenti, di dare intensità o attenuare i suoi timori e le sue paure, di rivelare l'amore che nutre per le figure genitoriali, di indugiare su personaggi per lui significativi. La forma finale costituisce dunque una rappresentazione metaforica dell'emozione che permette al piccolo autore di dare un nome alle emozioni stesse.

La realizzazione di questi libri non si limita a coinvolgere affettivamente il bambino, ma sostiene i processi cognitivi: attraverso i linguaggi creativi e la simbolizzazione si dà una forma all'esperienza e si costruisce conoscenza. Il lavoro può essere condotto individualmente, tuttavia è evidente come l'interazione con il gruppo dei pari offra le condizioni per un apprendimento efficace in cui ognuno è di stimolo agli altri e in cui il bambino può organizzare le proprie conoscenze progredendo in modo ordinato e fecondo (nuovi stimoli equivalgono a nuove idee).

E infine vogliamo porre l'accento sulle funzioni metacognitive favorite da un processo di lavoro sapientemente orchestrato dall'insegnante. Innanzitutto è necessario pianificare l'attività, immaginando come

procedere passo a passo, e si devono pensare delle strategie efficaci per conseguire un risultato soddisfacente e gratificante, dunque occorre anche imparare a prevedere. Con il tempo il bambino diventa abile a ordinare le informazioni, a gerarchizzarle, a rivedere le strategie utilizzate, guidando e dirigendo il proprio pensiero e alla fine è in grado di valutare il risultato, ovvero di esercitare gradualmente un controllo sulle varie fasi e di apprendere da eventuali “errori” di esecuzione, ma inizialmente chiare sequenze esecutive, con i materiali predisposti, permettono di non disperdere energie.

Ogni libretto darà gioie diverse: dalla prima realizzazione in cui ci si sente felici per aver compiuto un lavoro impensabile e unico, a quelle sempre più appaganti per l’originalità di esecuzione e per aver concretizzato le proprie idee in modo sempre più originale e adeguato al proprio “sentire”.

Un laboratorio di libri

Così com’è per tutte le cose che si conoscono in modo più profondo, anche il rapporto con il libro migliora quando si arriva a considerarlo in tutte le sue componenti. Come già detto, i buoni libri sono un’opera artistica, frutto dell’ingegno di scrittore e illustratore, e poi del lavoro di più persone, con soluzioni, scelte di materiali, linguaggi e stili che hanno portato al prodotto che arriva nelle mani del lettore. Aver modo di avvicinare ognuno di questi elementi dà al libro un’identità e una storia, e il dialogo che si apre con esso si fa più curioso e articolato.

Andando a indagare com’è fatto un libro dal punto di vista materiale, si incontrano parole - come *formato* o *rilegatura* - ma per prima cosa ci poniamo (e poniamo ai bambini) la domanda “Che cos’è un libro?”.

Una risposta coerente sarà: “È qualcosa che si sfoglia”.

È da qui che si può partire con una prima attività di laboratorio: trovare tutto il materiale che ha la caratteristica di sfogliabilità, e, una volta reperito, mettersi a comporre libri assai strani. Troveremo diversi tipi di carta e di cartoncino, naturalmente, ma anche stoffa, plastica, spugnette per lavare i piatti, alluminio ritagliabile dai contenitori, reticoli vari, e altri manufatti di struttura piatta che diverranno fogli per libri tattili.

Bruno Munari diceva che il rapporto sensoriale con il libro viene prima di quello con il suo contenuto. Costruì quindi i suoi *Prelibri*, piccoli libretti di materiali diversi, dedicati ai bambini piccoli, fatti di plastica, di legno, di panno, ecc. Dentro hanno qualche figura stilizzata, dei buchi, delle forme, nessuna storia, oppure minima. Hanno la funzione di far entrare in contatto con la “dimensione libro”, oggetto che si apre e si chiude, che ha un verso o forse un altro, che è duro o molle, con una rilegatura o un’altra...

Dopo la costruzione casuale di libri tattili, si passa a fare delle scelte sul contenuto, ad esempio: “Libro del ruvido e morbido”, “Libro delle plastiche”,



“Libro dei cartoncini” (cartoncini diversi: ruvidi, zigrinati, stampati).

Di seguito, si può decidere di costruire libri che trattano di un unico tema: colori, forme, buchi... Iniziando da elementi molto semplici prende forma una sperimentazione interessante da cui possono nascere: “Libro dei buchi”, “Libro delle righe”, “Libro delle forme”...

Si scoprirà che su un unico concetto c'è di che sbizzarrirsi, ad esempio il concetto *righe* porterà a disegnare o ritagliare e incollare una riga grossa, una sottile, una curva, per arrivare poi a chiedersi: “Il filo è una riga?”, “E una strada?”, “E il serpente?”. Sì! E allora c'è anche la scia che nel cielo lascia l'aeroplano... E avanti così, cercando cose “in forma di riga”.

Come strategia per suscitare l'interesse, è meglio partire da libri piccoli, perché danno subito l'impressione di un progetto fattibile, che si può terminare presto, con rapida soddisfazione. Lasciamo a più avanti i progetti complessi, i libri grandi da realizzare in un tempo più lungo e in forma collaborativa.

Un bell'esempio di libro da fare insieme è il *Libri dei colori*¹, che viene composto con diversi materiali ma che hanno un unico colore, uno per ogni pagina: i bambini sono invitati a portare da casa materiali di una tinta ma che siano piuttosto piatti (plastiche, bottoni, ecc.), poi l'insegnante li incollerà sui fogli di cartone, cercando di creare paesaggi o giochi di forme.



L'insieme darà la possibilità di accorgersi delle diverse gradazioni che un colore può avere. Due esempi: tanti fiori rossi su cui una coccinella si muove (legata a un filo rosso) e il cielo sarà un tramonto; una pagina tutta scura avrà un paesaggio sui toni del grigio e del nero, per abitante ci sarà un ragno e sarà notte.

¹ Le immagini si riferiscono ad un libro confezionato dall'insegnante Enrica Chistè.

Le rilegature

Per essere sfogliate, le pagine del libro devono stare insieme, ed ecco che si apre il discorso rilegatura.



Qualsiasi cosa “tenga uniti i fogli” è una rilegatura: conosciamo le pinzature, le spirali, l’incollatura, ma per capire meglio come stanno insieme le pagine di un libro vero prendiamo un vecchio volume e lo immoliamo sull’altare della conoscenza. È bene spiegare ai bambini che si sta usando un libro destinato al riciclo, per non legittimare un’azione di distruzione.

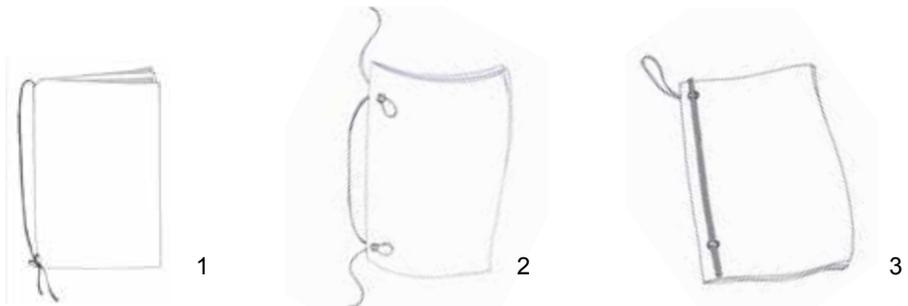
Vedremo che la maggior parte dei libri sono composti da fascicoletti rilegati a *brossura*, che può essere di due tipi: *fresata* o a *filo refe*. Il primo tipo è di fattura più rapida ed economica, il secondo resiste di più all’usura.

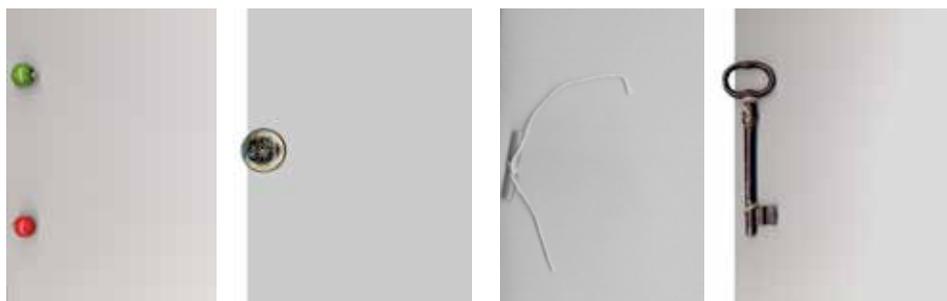
In quella *fresata*, prima dell’incollatura, le segnature vengono raccolte e tagliate con una fresa in modo da permettere una maggiore penetrazione della colla; quella a *filo refe* le segnature vengono cucite al centro con un filo di cotone, lino, canapa o sintetico e poi incollate.

Nel laboratorio si sperimentano dunque le diverse possibilità di rilegatura, è importante insegnare ai bambini queste semplici modalità perché possano poi costruire autonomamente i propri libretti. Quella più semplice è piegare in due i fogli e fermarli passando un filo nella parte centrale, annodandolo poi sopra o sotto; facendo due taglietti sugli angoli, resterà fermo quando lo si annoderà (1).

Un altro modo è usare legnetti, spiedini (con la punta tagliata), cannuce, qualsiasi elemento stretto e lungo. Basta fare due buchi con la foratrice, passare in ognuno di essi il filo doppio in forma di anello (2) e infilare in questi l’oggetto (3); dietro si fa un nodo, lasciando, se si vuole, anche un po’ di filo per appendere il libretto.

Si possono poi usare bottoni e biglie bucate, che vanno infilati per poi passare il filo nel foro e fissarlo dietro su un pezzo di cartoncino che fa da fermo.





È poi divertente trovare oggetti di rilegatura inerenti quella storia, ad esempio una chiave se si racconta di un castello o una forchettina di plastica se è un libro sul cibo. Ricordiamo che Fortunato Depero aveva utilizzato i bulloni per rilegare un suo libro d'artista. Pure a noi le idee artistiche non mancheranno!

Avendo imparato che i libri hanno una carta di identità, è bene che anche quelli fatti dai bambini riportino i dati di identificazione. Nell'ultima facciata si potrà dunque scrivere chi l'ha costruito e se il libro è stato fatto da un gruppo ci sarà scritto il nome di quello (es. *Gruppo Grandi*), poi la data e altri riferimenti.

Se si preparano delle etichette adesive prestampate con il nome della scuola, ogni bambino potrà poi completarle mettendo il proprio nome e la data (magari usando un timbro).

Se si è utilizzato un testo di uno scrittore è importante dichiararlo, differenziando così fra chi ha inventato la storia e chi ha costruito il libro. È un primo riconoscimento del *Diritto d'autore*: se qualcuno inventa qualcosa rimane sua, e questo vale per tutto il mondo delle creazioni. Le idee circolano, si intrecciano, si copiano, si modificano, e questo è bene perché nascono sempre nuove cose, ma chi è riconosciuto come titolare del racconto/musica/fotografia ha il diritto di essere nominato.

Certo non tutti gli autori si conoscono, come i materiali della tradizione orale, che non hanno genitori ma solo raccoglitori (come i Grimm); ma sappiamo invece che *Alice Mascherina* è di Gianni Rodari e allora lo scriveremo. Ribadiamo ancora una volta che non intendiamo certo proporre una forzatura tesa alla memorizzazione di nomi, piuttosto l'attivazione di un processo mentale che valorizza e rispetta il mondo creativo.

Questo libro è stato fatto da (NOME BAMBINO) _____
a (NOME DELLA SCUOLA) _____
in (CITTÀ) _____
il (DATA) _____
Testo di (ad esempio: Gianni Rodari) _____

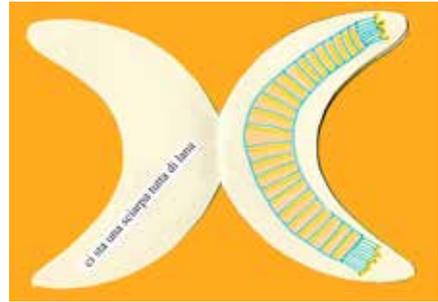
Libri di tutte le forme

Un'idea interessante per stimolare nei bambini la produzione di piccole storie basate su associazioni e rime è quella di proporre la costruzione di libretti di varie forme, con la rilegatura a filo. Facile immaginare che un libro ritagliato a cuore possa contenere tutte le persone a cui si vuol bene; in un libro a forma di casetta può starci una storia di famiglia e in uno a forma quadrata cose quadrangolari. Devono essere fascicoletti di poche pagine, con storielle molto semplici per le quali l'adulto saprà inventare qualche effetto a sorpresa o un finale buffo. Perché il divertimento è un grande motore che spinge a sperimentare ancora. Ecco un esempio.

Il libro a forma di banana



Nel libro a forma di banana...



ci sta una sciarpa tutta di lana,



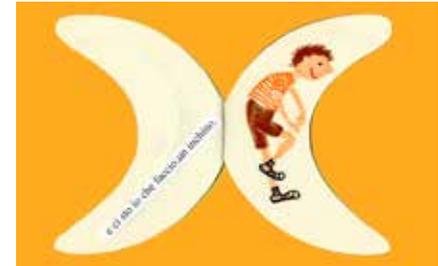
poi ci sta una luna storta,



una gatta che sembra morta,



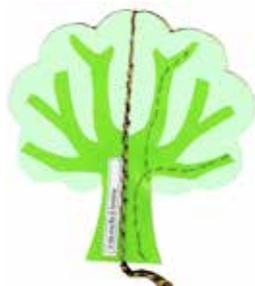
un fagiolo e un fagiolino,



e ci sto io che faccio un inchino.



È fondamentale che l'insegnante abbia già prodotto vari libretti perché i bambini possano entrare nel gioco prima copiandoli e poi producendo qualcosa di personale. Rifacendo ciò che hanno visto, rinforzano i concetti e il metodo, arrivano così a progettare di fare un libretto a forma di macchinina disegnandoci tanti mezzi di trasporto. L'obiettivo a lungo termine è, infatti, che ogni bambino riesca a ideare qualcosa di proprio. L'insegnante può proporre il libro a forma di ciambella, con il buco in mezzo, di letto, di chitarra, di torta, di tutte le forme geometriche.... Nel libretto a forma di bambino ognuno potrà disegnare i propri amici. Riportiamo altre simpatiche produzioni.



Nel libretto alberello

*Nel libro a forma di alberello
ci sta un nido per l'uccello
ci sta un gatto arrampicato
e un serpente addormentato,
ci sta una fila di formiche
sedute sul ramo ci son le mie amiche
e su un altro un po' più in là
qualche maschio ci sarà!*



Nel libro mela

*In un libro a forma di mela tonda
ci sta una faccia rubiconda
un salvagente ci sta perfetto
e una palla io ci metto,
ci sta un sole color giallo
ci sta una boccia di cristallo
ci sta tutto quel che è tondo
ed infatti ci sta il mondo!*



Nel libro castello

*In un libro fatto a castello
io ci metto qualcosa di bello:
una principessa innamorata
una regina tutta truccata
un re ciccione,
un principe dormiglione,
un giullare divertente
e nella prigione...
non ci metto niente!*

LIBRI “PER FARE...”

Il primo libro di quella che sarebbe diventata una serie artigianale è stato *Per fare un lupo della fiabe*, nel 2006, al quale ne sono seguiti altri², con lo stesso modello ma anche nuove invenzioni.

La ripetitività e gli elementi che via via si presentano hanno il potere di reificare, di rendere presente il protagonista, descrivendolo e caratterizzandolo con tutto ciò che lo rendono unico e riconoscibile. La costruzione del personaggio segue esattamente il tipo di pensiero del bambino della scuola dell'infanzia, caratterizzato dall'intuizione e dalla giustapposizione di elementi. Dopo i quattro anni, il bambino riesce molto bene a fare anticipazioni sull'andamento dei fenomeni o sulle relazioni causali tra eventi, e l'acquisizione della capacità rappresentativa gli permette di manipolare i pensieri e non solo gli oggetti concreti, tuttavia tale rappresentazione è di tipo lineare e additivo, non essendo ancora il pensiero reversibile. In altre parole, la logica che lo guida è di tipo intuitivo, è unidirezionale ed è strettamente aderente alla realtà concreta. La percezione inoltre domina sull'attività rappresentativa e pertanto i dati percettivi prevalgono su quelli rappresentativi.

Costruire un Lupo, o una Mamma o un Bambino, significa allineare e combinare insieme tutti gli elementi che specificano quell'oggetto, e si tratta di elementi concreti, come i denti del Lupo o le gambe e le braccia della Bambina, per realizzare poi graduali operazioni di sintesi e di rielaborazione della rappresentazione mentale. Il Lupo delle fiabe prende dunque forma, vita e forza nel libro che si sta costruendo ma, contemporaneamente, mentre lo arricchisce di dettagli feroci, il bambino può dominare questo soggetto spaventoso ed ecco che l'attività diventa anche catartica e liberatoria. Non a caso, i bambini amano costruire il libretto della Mamma per farne un regalo alla propria, ma impagabile è la soddisfazione nel creare Draghi, Orchi e Mostri vari.

È chiaro che non sono certo i libretti con i mostri ad alimentare la paura dei bambini e nemmeno sono l'occasione per conoscere esseri terrificanti: essi già invadono i loro pensieri e, a volte, i loro sogni ed è un profondo bisogno allora poterli nominare, descrivere, disegnare, in una parola “oggettivarli”. Perché se vengono “portati all'esterno” - con la parola, con il segno, con il simbolo - è come se il bambino se ne potesse distanziare e in tal modo essi perdono potere su di lui. E il bambino scopre altresì che della paura si può ridere. Recuperiamo dunque in questa sede tutto quello che abbiamo già detto dei mostri e della loro irrinunciabile funzione per la crescita.

² *Per fare un drago, Per fare un bambino, Per fare una strega, Per fare un orco, Per fare Babbo Natale.*



Per fare... i personaggi delle fiabe

Questi libri si basano sulla composizione di un personaggio - ma potrebbe essere un oggetto o un luogo - elencando le sue parti e quelle che invece non gli appartengono; infine prevedono un finale a sorpresa, con un'esclamazione oppure con una battuta spiritosa o affettuosa. Per costruire il soggetto si usa quindi il pensiero logico, ma anche il pensiero divergente, quello della fantasia e dell'ironia.

I libri della serie "Per fare..." sono soprattutto un bel gioco. Muovono il piacere di dire cose che già si sanno, ma sono ricchi anche di sorprese, di scherzi, di logiche anche complesse (come l'uso della negazione) ma poste in modo leggero e divertente, con vari materiali tattili e segni tipografici e della segnaletica (come la barra per la negazione).

Il primo libro è nato per giocare con la figura del Lupo, perché il lettore potesse dire che lo conosceva bene e che aveva proprio voglia di vederlo via via comparire in tutte le sue caratteristiche. La lista di figure che si susseguono vanno a formare il lupo delle fiabe, non il lupo reale, lo si esplicita nel titolo e continuamente nel testo, evitando di confondere il personaggio della fantasia con l'animale dei parchi. Il lupo dell'Appennino non si veste per imbrogliare e neppure è di colore nero.

Questi libri iniziano sempre con una domanda:

Che ci vuole per fare un lupo delle fiabe? (o qualsiasi altro soggetto)

Segue la risposta:

Eh, ci vogliono tante cose! E io le so!

Questo "E io le so!" si è rivelato un passaggio importante ed è quindi ora presente in ogni libro di questa serie, perché dà al bambino il piacere di sentirsi dire che egli sa le cose di cui si parla, è un rimando che fa bene all'autostima. Seguono pagine in cui compare un unico elemento per volta, accompagnato da qualche aggettivo o commento.

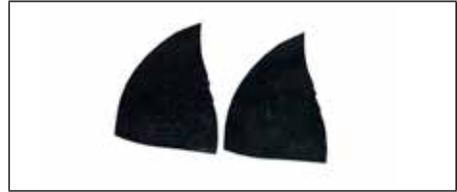
Di seguito, presentiamo tutte le immagini di *Per fare un lupo delle fiabe* e i testi che le accompagnano, come modello che possa sostenere altre produzioni reali o fantastiche.

Il procedimento prevede una sequenza di elementi che portano a completare la figura intera del personaggio, si passa poi a ragionare su altri fattori, come dimensioni e colore; infine si conclude con un'esclamazione, anticipata da una pagina di pausa (con un punto di domanda che obbliga al tempo di sospensione): "Ci vuole la PAURA!", parola che andrà accompagnata da un gesto esagerato (braccia alzate, occhi sbarrati).

Ed ecco il piacere dell'urlo liberatorio e insieme la dichiarazione che il lupo sta nelle storie a far paura perché vogliamo che ce la faccia!



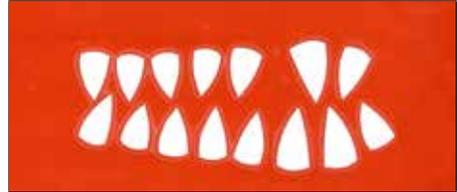
Una testa di lupo



due orecchie di lupo



due occhi cattivi di lupo



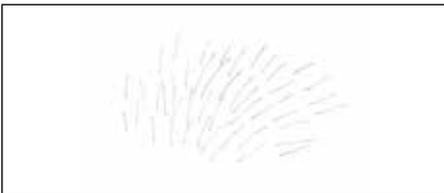
denti di lupo



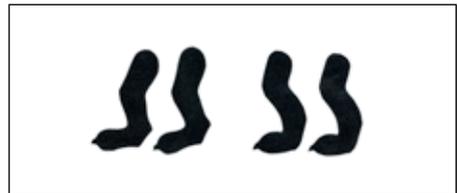
una lingua di lupo



un corpo di lupo



pelì di lupo



quattro zampe di lupo



una coda di lupo



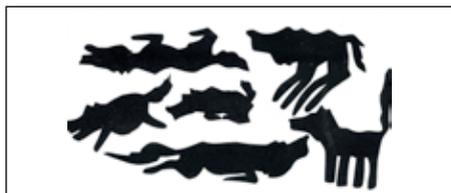
No, corna no!



No, ali no!



Ed ecco fatto il lupo delle fiabe!



Ma lupi ce n'è di tanti tipi...



grassi (hanno appena mangiato!)



magri (affamati!)



piccoli



grandi (che non ci stanno neanche nella pagina!)



A volte sono vestiti (per imbrogliare!)



Anche i bambini li sanno disegnare



I lupi delle fiabe sono neri o scuri



No, verdi no!



No, azzurri no! (e altri colori...)



Ma, per fare il lupo delle fiabe, soprattutto una cosa ci vuole...



LA PAURA!

Come sempre capita nella condizione di gioco, si imparano tante cose ma senza quasi accorgersene: simboli comunicativi, dell'interrogazione o dell'esclamazione, numeri, contrari; sono concetti che i bambini acquisiscono facilmente, tanto che poi li possiamo vedere utilizzati con cognizione nei loro disegni.

Altri personaggi delle fiabe

Il mondo delle fiabe dà molti spunti per questo tipo di libri. Mostri e draghi si possono immaginare con molteplici caratteristiche intriganti: corna, ali, code, squame, collocazioni diverse: sotto terra, negli abissi; con i personaggi fiabeschi ci si può davvero sbizzarrire nominando con le loro particolarità, gli oggetti tipici e le abitazioni (castelli, catapecchie, bottigliette di pozioni magiche, tesori, abiti...); si può ridere sui loro piedi puzzolenti, immaginare i loro gatti spelacchiati, i pidocchi fra i capelli, i mutandoni... È un bel modo per imparare anche tanti vocaboli nuovi, anche in altre lingue.

Per un personaggio come il Gigante o l'Orco è bene far comparire nell'immagine anche un bambino, per evidenziare le proporzioni, che altrimenti non sarebbero percepibili. Il libro può terminare con un terribile urlo da orco: "Un forte UUAHH..."

Ciò darà al bambino la possibilità di esprimere una bella scarica d'energia, cosa che fa bene in particolare ai bambini timidi che tendono a trattenersi.



Nel libro "*Per fare una strega*", dopo aver elencato tutte le sue brutte caratteristiche e le sue proprietà (casa, pentolone, pozioni magiche, ecc.), si può inserire un libretto più piccolo, chiuso con un laccetto o uno strap, in cui si incollano le cose che alla strega non piacciono per niente: i vestiti alla moda (ritagliati dai giornali), un braccialetto con i ninnoli, una collana di perle, un cappellino grazioso... È un altro modo per giocare con i contrari brutto/bello e tutto ciò che è bello a lei non piace! Infine si può terminare dicendo: "Per fare una strega ci vuole... LA MAGIA NERA!".





Ma poi esplicitiamo, usando l'immagine del viso di un ragazzino ciò che i bambini sanno bene: quel che accade dentro le storie è frutto di fantasia. Poter esprimere questo pensiero fa bene ai bambini perché ribadisce il confine realtà/immaginario, inoltre sono anche qui protagonisti del sapere.



Ma tu ci credi?



*Dentro il libro certo che sì,
fuori dal libro certo che no!*

Per fare... tante cose

Con i libri "Per fare..." si possono affrontare tanti argomenti: gli animali, le stagioni, i mestieri, gli ambienti; ad esempio, si può progettare "un magnifico parco giochi", con le attrezzature e i nascondigli, ma i pericoli no!

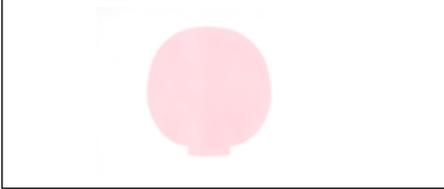
Si può fare il libretto per ognuna delle persone care: "Per fare il papà" (la mamma, il nonno, la maestra, ecc.) descrivendoli per le loro caratteristiche generali (essere maschio/femmina) per arrivare a quelle più specifiche, fisiche e di carattere, cercando i modi per rendere anche qualche concetto astratto (come disegniamo la pazienza?). Il libretto personalizzato può essere un bel regalo per le feste dedicate ai parenti, soprattutto perché, su una base comune, che certo nominerà il bene che ci si vuole, si può esprimere qualcosa di assolutamente personale.

In "Per fare la mia mamma" l'obiettivo non è certo quello di costruire un prototipo unico di mamma, anzi, quel che conta è che ogni bambino possa dire com'è la sua. Nella nostra esperienza, i bambini sanno descrivere con precisione, disarmante semplicità e simpatia il proprio genitore, spesso con risultanti umoristici. Il libretto diventa unico perché la propria mamma è diversa da quella del compagno, perché, se facilmente servirà una borsetta, visto che le donne la usano, per fare *la mia* serve un tapis roulant, dal momento che è fissata con la ginnastica, o un piercing, perché se lo è fatto fare, o gli occhiali con gli strass, quelli sono segno che è proprio lei. In questo modo, anche la Mamma, il Papà, la Maestra o il Bambino si oggettivano sul foglio, acquistando un'identità propria, distinta e complementare a quella del piccolo inventore.

Per i segni di negazione si possono usare le barre incrociate che si ritrovano su etichette e anche altre segnaletiche, ma se non piacciono si può scrivere un NO, che i bambini sapranno presto decodificare.

È importante mantenere la dimensione del gioco, evitando che questi libri si trasformino in sterili liste, perciò occorre inserire passaggi inaspettati. Ad esempio, se “Per fare un bambino o una bambina” diventasse solo un libro sullo schema corporeo sarebbe assai noioso, invece con lo stravolgimento è tutt'altra cosa.

Quindi, per fare un/a bambino/a ci vuole una testa, ma...



Vuota? Certo che no!



Con occhi, naso, bocca, orecchie capelli... Messi così? Certo che no!



Ah, ecco, così si!



Con le corna? Certo che no!



Ci sono bambini con la pelle di diversi colori.



Anche verde? Certo che no!

Continuando, lo stesso meccanismo si può adottare per gli arti, messi sul tronco in modo strambo, con le ali o la coda che non ci sono, ecc.

E ancor più speciale sarà il libro “Per fare Me”! Con il piacere di nominare e disegnare (o ritagliare o comporre con vari materiali), il mio corpo (alto fino a toccare...), i miei capelli ricci/dritti/a spazzola, le mie lentiggini, ecc. E poi: la mia bicicletta senza più le rotelle, i miei occhiali nuovi... E avanti con i contrari divertenti: la barba NO!, il ciuccio NO! Non serve dire tanto e tutto, ma quelle caratteristiche che identificano il bambino in questo momento e che ha voglia di sottolineare per dire “questa/o sono io e ne sono contento!”.

La frase di risposta “Certo che no!”, utilizzata costantemente, diventa qualcosa di ilare, un rafforzativo che ritroveremo poi anche nel linguaggio consueto. Così pieno di sorprese, il libro sarà sfogliato molte e molte volte, e anche i bambini più piccoli lo sapranno dire dall'inizio alla fine, che ci piace sia: “Per fare un bambino ci vuole l'amore!”.



LIBRI CON LE FILASTROCCHHE

Sul ruolo e la funzione delle filastrocche si è scritto tanto. Il ritmo insito nelle poesie in rima e nelle filastrocche struttura fin dai primi momenti di vita il pensiero del bambino e contribuisce alla formazione del linguaggio, permettendo altresì di affrontare concetti fantastici e divertenti.

Alla nascita i canali sensoriali del bambino sono molto sensibili e per lungo tempo sono il mezzo con cui egli acquisisce conoscenze e informazioni sul mondo e su se stesso. Le impressioni che derivano dai sensi sono una sorta di memoria corporea - un archivio di sensazioni - alla base del nostro sviluppo fisico e affettivo. Quando il bambino non comprende ancora il significato delle parole è però sensibile ai ritmi naturali - il tono della voce degli adulti - e alle sue infinite sfumature.

La costruzione della frase in genere è molto semplice e il contenuto comprensibile, le parole vengono spesso ripetute e sono in rima baciata al fine di essere facilmente memorizzate. Le pause permettono al bambino di pensare e rielaborare quanto ascoltato, ponendo così le basi della percezione di sé come soggetto separato dagli altri.

Nell'evoluzione del linguaggio si nota una forma naturale di ecolalia: il bambino spesso ripete ciò che sente dire dall'adulto. È un comportamento spontaneo, che gli studiosi ritengono essere una funzione che serve all'infante per fissare le sonorità delle parole, per memorizzarle e per padroneggiare le costruzioni linguistiche, come in una specie di "ripasso rinforzante". Perciò le filastrocche sono in realtà una "scuola di parole" che permette al bambino di accorgersi degli abbinamenti di sonorità e delle similitudini, e di avviarsi pian piano anche verso il complesso mondo della metafora, dell'ironia e della poesia, in cui le parole stanno per altro e costruiscono immagini che "vogliono dire". È un percorso mentale complesso, ricco di connessioni, in cui i libri composti con le filastrocche possono essere un supporto importante.

Gianni Rodari definiva le filastrocche "giocattoli sonori", indispensabili alla crescita del bambino: con i libri tratti da filastrocche è possibile giocare da soli o con gli altri, è possibile leggerli e rileggerli recitandoli a memoria ed è possibile farne un dono che si sa dire oltre che dare.

Perché il testo sia facilmente memorizzabile in tutta la sua lunghezza serve che le immagini siano chiare, ben definite e diverse in ogni passaggio, in modo da non essere confondibili una con un'altra. Preferibilmente ogni rima dovrebbe avere la propria raffigurazione.

Le illustrazioni e il focus sull'azione

Spesso si chiede ai bambini di riordinare le sequenze di una storia utilizzando immagini che sono molto simili fra loro, ciò implica dover cogliere i dettagli, cosa che per alcuni bambini è assai impegnativa. I bambini con deficit di attenzione possono non distinguere una scena da un'altra somigliante perché non differenziano i fattori più importanti da quelli secondari, fanno fatica, ad esempio, a dire chi è il soggetto principale in un certo momento (che può non essere il protagonista). Quando si costruiscono immagini per i bambini è dunque importante che esse permettano di decodificare senza dubbi quali sono gli elementi che definiscono quel momento, il suo significato e le relazioni fra soggetti e/o oggetti. I bambini vengono in tal modo aiutati ad afferrare lo sviluppo di una storia e, nel contempo, rafforzano le loro capacità narrative.

Entriamo anche nel contesto dell'educazione all'immagine, che ha come obiettivo la costruzione della capacità di analisi e di una maggior consapevolezza su ciò che trasmettono foto e video. È un percorso lungo, che percorriamo anche da adulti, ma sicuramente può cominciare già nella scuola dell'infanzia. Commentare le immagini dei libri favorisce la decodifica di codici: della rappresentativa spaziale, (vicino/lontano), del movimento (i segni grafici che lo indicano), delle linee che sul viso rivelano le emozioni, delle relazioni fra i personaggi, ecc.

Mettere in sequenza le figure di un racconto implica riconoscere elementi di continuità, oltre che la logica del prima e dopo, ad esempio, un personaggio cambia vestito solo se la storia lo prevede (es. per andare al ballo), e non si veste più volte durante il giorno, come facciamo noi, rimane uguale per essere subito riconosciuto.

Cerchiamo pertanto di individuare alcune categorie per comporre immagini che pongano il focus sul nucleo centrale dell'azione e sul suo senso. In fotografia e nelle riprese cinematografiche si usa il termine *piano* per indicare il tipo di inquadratura in rapporto alla figura umana, si parla di *campo* quando l'inquadratura è più ampia.

Conosciamo questi termini, che ci aiutano anche per l'illustrazione:

- **figura intera**: si vede tutto il corpo del protagonista;
- **piano americano**: parte dalla metà della coscia, è spesso utilizzato per inquadrare due o più persone; permette di mostrare sia l'espressione del protagonista che la sua azione (curiosità: si ritiene sia nato nel cinema western per poter vedere la fondina dei pistolieri e le relative imperdibili mosse);
- **piano medio**: si vede la figura dalla vita in su;
- **mezzo primo piano o mezzo busto**: è un'inquadratura tagliata circa all'altezza del petto;

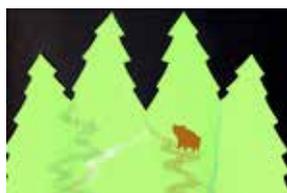


- **primo piano**: il viso, focus sull'espressione (in fotografia è conosciuto anche come "formato tessera");
- **primissimo piano**: il volto del soggetto riempie l'intera inquadratura, a volte comprende solo la zona occhi e bocca;
- **particolare**: è un elemento, del volto (es. occhio, brufolo) o dell'ambiente (sasso sulla via, sul quale poi si inciamberà);
- **fuori scena**: l'ambiente rimane vuoto (il protagonista è scappato, andato via, si occupa di altro), ma si vede ancora qualcosa di lui, un dettaglio che chiaramente gli appartiene o una parte del suo corpo (lo strascico di un vestito, un piede in fuga, una mano che saluta). La storia è finita e anche il protagonista sta uscendo da essa, oppure potrebbe essere un'entrata, in cui si anticipa qualcosa: un piede che avanza... calza stivaloni... è un cavaliere: il protagonista che acquisterà nella pagina seguente tutte le sue caratteristiche.

Utilizzando la storiella in rima "Orso e pulcino", vediamo le scelte fatte per comporre immagini diverse che portino l'attenzione del lettore su quanto espresso dalla strofa della filastrocca.

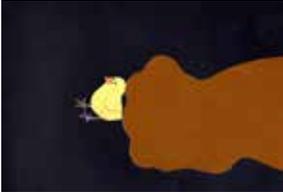


In copertina, oltre al titolo e all'autore, c'è solo un orecchio dell'orso e un pezzetto del pulcino: la scelta è di presentare soltanto così i due protagonisti, senza mostrarli del tutto, ma suggerendone le grandezze: un orecchio dell'orso è grande quanto il culetto del pulcino.



*C'era una volta un orso bruno
che non voleva vedere nessuno,
stava da solo nel fitto del bosco,
sempre col muso, sempre nascosto.*

La pagina è interamente dedicata all'ambiente in cui la storia si svolge: il bosco. Con un effetto di apertura di due alette del cartoncino ritagliato ad alberi (due alberi che si aprono a finestra) si scopre il protagonista; ciò rinforza il concetto di *nascosto*.



*Ma una sera un pulcino,
perduto e impaurito,
si mise seduto
vicino al suo dito.*

*Piccino piccino com'era il pulcino
Non s'era accorto che quel cuscino,
così morbido e peloso,
era il piede dell'orso malmostoso!*

Il focus è sulla differenza di proporzioni fra orso e pulcino, che qui viene resa con il pulcino appoggiato al piede. L'orso non si vede tutto, ma la mente provvede a completare le immagini facendole “continuare” e quindi immaginandole intere.



*Neanche l'orso si era accorto,
dormiva fisso che sembrava morto
e solo al mattino con un occhio
gli pareva di vedere un pidocchio.*

Si parla di vedere, di sguardo, e allora è importante focalizzare l'attenzione su questo atto. La scelta perciò è stata quella di fare mezza faccia dell'orso con un occhio che guarda un pulcino, messo quasi al centro; è stato fatto molto piccolo per sottolineare come viene visto dall'orso.



*Gli fece un verso e si alzò di scatto,
il pulcino pensò che fosse matto,
pareva un monte che brontolava
il muso lontano non lo guardava.*

*L'orso vedeva un puntino giallo
che intorno gli faceva un ballo,
sembrava una giostra ridarella
gli girava la testa, ma era bella.*

Tutte queste azioni sono riassunte nell'atto del pulcino che gira intorno al colosso-orso. Questa immagine riporta nuovamente alla differente misura dei protagonisti e in più contrappone la statica serietà dell'orso alla dinamica simpatia del pulcino, il cui movimento è reso con righe circolari.



*Ma tutto felice ci fosse qualcuno
il pulcino baciava l'orso bruno
e siccome alla zampa arrivava
solo quella allora abbracciava.*

*"Ho perso la mamma e pure il papà
E non so come son finito qua!"
Ora piangeva il piccolino
e l'orso bruno si agitò un pochino.*

Il focus è sull'emozione provata dal pulcino, serve perciò una centratura su di lui. È bene anche disegnare le lacrime più grandi del normale (sproporzionate) per dare risalto alla tristezza.



*Cosa fare con un neonato?
Pensava l'orso disperato,
Una gran pena gli faceva...
Ma il pulcino già sorrideva.*

*E l'orso disse: "Il bosco è pieno di sentieri,
adesso cerchiamo il tuo di ieri".
E per non schiacciarlo come un pisello
se lo mise in testa come un cappello.*

La cosa divertente è quel mettersi il pulcino in testa, perciò è inutile mostrare il corpo dell'orso, basta il pulcino seduto fra le orecchie.



*Iniziarono a camminare
e il pulcino si mise a cantare,
così passò il tempo dimenticando
cosa stavano cercando.*

*Divennero amici di allegria
e molti giorni volavano via,
l'orso musone era contento,
il pulcino era un divertimento.*

La visione è a tutto campo, si torna sull'ambiente che accoglie i due amici che proseguono insieme. La distanza dà l'impressione del grande spazio da esplorare. I protagonisti sono ora piccoli, il pulcino è appena un puntino sulla testa dell'orso, ma basta a dire che c'è.



*Passarono i mesi finché un bel dì
l'orso sentì un chicchirichiiiiiiiiiiii
E si chiese chi fosse mai...*

Qui c'è il solito rallentamento, prima di rivelare il finale, dato dalla pagina con il punto interrogativo; il verso *chicchirichì* continuerà poi nel foglio seguente, arrivando nel becco del pulcino ormai diventato galletto.



Ma era il pulcino e tu già lo sai!

L'inquadratura è ancora sulla testa dell'orso perché l'attenzione è su chi sta facendo l'azione del cantare.

Come s'è visto, ogni immagine ha cercato di rendere solo il nucleo centrale di ogni momento, permettendo al bambino di riconoscerlo e di differenziarlo dagli altri. Se il libro venisse spaginato, egli riuscirebbe facilmente a ricomporlo nell'ordine esatto degli eventi perché le immagini non sono confondibili l'una con l'altra ed è abbastanza semplice capire quale viene prima e quale dopo.



Come far nascere una storia

Un modo interessante per inventare una storia per farne un libro è partire da due elementi: un personaggio e immagini/disegni di diversi ambienti.

Le immagini saranno ritagliate dai calendari, dalle riviste di viaggi, fotografia, arredamento, mentre altri elementi necessari alla storia verranno disegnati dopo e aggiunti dove serve.

Mettendo il personaggio su uno sfondo ci si può chiedere cosa ci potrebbe fare: in un prato potrà essere punto da una vespa o salire su un trattore, al mare potrà nuotare, pescare, imbarcarsi, oppure battagliaire con un mostro marino, in casa potrebbe cercare qualcosa in ogni stanza, in cucina cucinerà...

Ciò che manca si disegnerà e si incollerà sopra la fotografia oppure gli si dedicherà l'intera pagina seguente (per la pizza, la vespa, il trattore). Dunque un inizio di storia c'è.

Per chiarire facciamo un esempio.

C'era Tale che stava in un prato a raccogliere fiori (qualche fiore disegnato andrà incollato sullo sfondo).

Una vespa lo punse su un piede (disegnare la vespa).

Tale urlava come un matto (disegnare un fumetto con segni di urla).

Lo vide un suo amico (disegnare l'amico) *che lo portò...*

Vediamo di quali altre immagini disponiamo: se abbiamo un ospedale e una casa, la storia potrebbe procedere così:

L'amico lo accompagnò in ospedale dove un infermiere lo medicò.
Tale tornò a casa zoppicando e brontolando contro le vespe.

Se invece avessimo la foto di un ingorgo di traffico e una di una vasca da bagno piena di schiuma, potremmo inventare:

Tale si tuffò nel traffico per tornare a casa (disegno di una piccola casa in lontananza).

Quando arrivò, con delle pinzette estrasse il pungiglione (disegno del pungiglione, bello grande).

Per rilassarsi della brutta avventura si fece un bagno meraviglioso con tanta schiuma e il male al piede gli passò del tutto.

Quindi un'immagine paesaggistica suggerisce possibili azioni e, allo stesso modo, un protagonista con delle caratteristiche ben definite fa venire alla mente come potrebbe agire nei diversi luoghi. Cioè: se è piccolo avrà certi problemi, se è gigante altri; se è timido tenderà a nascondersi, se è spavaldo non temerà nulla...

La storia nasce dunque dalla somma dei particolari (fisici e del carattere) del protagonista e dai suoi bisogni, desideri, volontà, e da quanto gli ambienti ci indicano: potrebbe voler provare tutti gli sport di mare o di montagna, ad esempio, ma potrebbe anche trovarsi catapultato in una serie di quadri famosi e mettersi a parlare con qualche "omino" di Mirò.

Scelto il personaggio, basta lasciar fluire i pensieri per immaginare cosa potrà combinare. L'insegnante non condurrà forzatamente verso una storia prefissata, ma, considerando le concatenazioni più fruttuose, darà indicazioni utili per costruire il racconto. Prenderà così consistenza un canovaccio che dovrà essere semplice e dovrà chiudersi in pochi passaggi. I bambini tendono a divagare e una storia che non si conclude diventa frustrante, perciò l'adulto deve avere in mente qualche meta possibile e gratificante da proporre, tenendo naturalmente conto di quanto espresso.

La modalità più semplice è dare alla storia un ripetersi di azioni con lo stesso scopo:

- **cercare qualcosa/qualcuno;**
- **nascondersi** da qualcuno, amico o nemico (e poi magari intrappolare lui);
- **azioni in crescendo:** qualcuno che mangia diverse cose fino a gonfiarsi come un pallone e poi scoppiare; qualcuno che viaggia con mezzi sempre più grandi; prima a piedi, poi in triciclo, bicicletta, auto, fino al missile;
- **cercare qualcosa e incontrare molti personaggi a cui chiedere** (simpatici/antipatici/con reazioni diverse) ponendo una stessa domanda: "Hai visto mio fratello?", "Hai trovato la mia palla?" e poi... trovare l'aiuto oppure stancarsi e arrangiarsi;
- **chiedersi cosa può essere una certa cosa**, fare delle ipotesi (visibili) e nell'ultima pagina scoprirlo;
- **avere un problema da risolvere** per il quale si verrà infine aiutati da vari soggetti, ad esempio costruire una casetta.

I bambini amano la ricorsività perché dà sicurezza nello scorrere delle vicende, inoltre anche i più piccoli riescono a raccontare una storia basata sul riproporre lo stesso script. L'insegnante deve quindi impostare rapidamente una struttura narrativa semplice dentro cui i bambini possono forgiare ipotesi senza doversi preoccupare, perché il racconto si regge su pilastri solidi. Inventare una storia è un problem solving: il protagonista ha un problema e noi lo aiutiamo offrendogli quanto riusciamo a immaginare.



Il libro *Un ciuffo di lana* è un esempio di una storia in cui vi è una domanda costante, che in questo caso è “*Di chi è questo?*”



Di chi sarà questo ciuffo di lana?



Un uccellino l'avrà perso in volo?



Un gatto ha rotto la pancia dell'orsetto?



Qualcuno ha sfondato un materasso?



Il pastore ha tosato la pecora?



O la pecora s'è impigliata nei rovi?



Oppure un lupo s'è mangiato la pecora!



Oh, non era un ciuffo di lana! Ecco cos'era!



Era un pezzo di barba di Babbo Natale!

Da notare il crescendo di aggressività nelle azioni, che aumenta la partecipazione emotiva che poi va a trasporre positivamente su qualcuno di molto amato. La storia si potrebbe ampliare chiedendo ai bambini di aggiungere altre ipotesi rispetto all'origine del ciuffo di lana, usciranno così le loro conoscenze: "dall'imbottitura della giacca a vento", "dal cuscino di mia nonna".

Le domande con cui comporre un libro possono essere tante: "Di chi è questo tappo?" È della bottiglia del nonno? Del profumo della mamma?... Per poi scoprire che non era un tappo ma il seggiolino di un nanetto! Basta un po' di fantasia.

Inventare un personaggio

Si decide insieme ai bambini come vogliamo che sia il protagonista: può essere un bambino o bambina, un cagnolino o altri cuccioli, ma potrebbe essere un soggetto che non esiste. Inventarlo in gruppo è un'attività costruttiva in tutti i sensi: i bambini devono esprimere una serie di conoscenze e caratteristiche, poi trovare un accordo su quali tenere o a quali rinunciare.

Se si conoscono i libri "Per fare..." si è allenati a dire e scartare caratteristiche perché questi volumi si basano proprio su questo procedimento.

Ad esempio, un visitatore dallo spazio, come potrebbe essere?



“È buono o cattivo?”

È la connotazione principale da cui deriva tutto il resto: i buoni hanno caratteristiche opposte a quelle dei cattivi. Come spiegato precedentemente i bambini dell'età di cui ci occupiamo hanno bisogno di questi stereotipi per definire la realtà.

“Che forma vogliamo abbia?”

Può essere un soggetto strambo o un oggetto animato: con occhi e arti ogni cosa diventa personaggio; oppure si può comporre un essere sommando forme e parti di animali conosciuti: testa tonda con proboscide, orecchie di gatto, corpo quadrato e zampe di gallina...

Per non fare “salti” di logica, è bene partire dalla testa e continuare poi scendendo. Se i bambini non hanno idee, si chiede:

“Ha le ali? Ha le antenne? Quanti occhi ha? Come sono?...”

L'insegnante procede attraverso domande e con un certo ordine: i vestiti, poi l'attrezzatura, poi l'automezzo, e nomina gli elementi necessari: “Ha bisogno del casco?”.

Il corpo scelto rivela già un carattere: un tipo quadrato, un tipo “tutte punte”, ma occorre esplicitarlo proponendo dei contrapposti:

“Che tipo è? È timido o prepotente?”.

L'insegnante dovrà riassumere diversi desideri e concludere mediando: “Ci sono tante idee sugli occhi, siamo d'accordo che siano più di due, direi che possiamo fargliene tre davanti e uno dietro. Va bene?”.

L'attività non deve essere troppo lunga perché i bambini perderebbero interesse, lasciando voce solo a quelli più capaci. È un procedere che si fa più rapido e divertente quando si ha un po' di allenamento. I bambini inventano quando giocano o disegnano, ma rendere consapevole questo processo costa una certa fatica, perciò è bene che l'insegnante a un certo punto chiuda e disegni ciò su cui si è concordi, rendendo così visibile il comporsi del nascituro, seppure in bozza imperfetta.

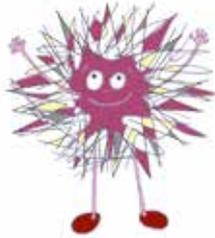
Un altro modo per creare un personaggio, lavorando in piccolo gruppo, è quello di assegnare ad ogni bambino una parte, partendo da testa o corpo e aggiungendo poi i particolari. Qualcuno dirà che ha la pancia tonda, un altro che ha la testa a triangolo, il prossimo aggiunge le orecchie, ecc. I bambini stessi disegnano le parti su un foglio comune, dove prenderà forma un essere che è stato fatto da tutti.

Infine, l'insegnante presenta il risultato con tutte le sue caratteristiche:

“Dunque abbiamo fatto un tipo ben strano, che ha...”.

Invita poi i bambini a scegliere un nome. Vanno evitati quelli di fratelli, cugini, cani; si può provare ad inventarlo magari giocando con le sillabe: “Lo potremmo chiamare con un nome che comincia per Ba (o per *Ciu*, ecc.). Ba ba... Si proverà così a comporlo aggiungendo sillabe: Babalù, Babigià, Bacucù...”

La psicologia della Gestalt insegna che immagini diverse stimolano associazioni linguistiche coerenti con la percezione di durezza, continuità della linea, spigoli e altri elementi. Perciò linee disordinate o puntute fanno più pensare a consonanti come T, D, K, Z, mentre forme tondeggianti suggeriscono sonorità morbide, date da lettere come L, F, M, P. Le immagini producono suoni e viceversa. Perciò il personaggio a sinistra potrebbe chiamarsi *Dikket* o *Zyzu*, l'altro *Ballino* o *Pumpo*.



Anche Lionni adottava questo metodo.

Raccontò: *“Mi capita spesso di fare conferenze o lezioni a bambini piccoli. Allora chiedo di disegnare un cane o un gatto o un topo e tutti sanno cosa sono un cane o un gatto o un topo. Poi dico di disegnare un coniglio e ancora non ci sono difficoltà. A questo punto tutti sono interessati e io dico: Adesso disegnatte un ‘biba’. Tutti rimangono zitti perché non sanno che cos’è un ‘biba’ che, naturalmente, è qualcosa che non esiste. “Come, dico io, non siete capaci di disegnare un ‘biba’? Adesso vi racconto una storia: un ‘biba’ si trova in un prato quando incontra un altro ‘biba’. Come stai? chiede il primo ‘biba’. Bene, risponde l’altro. Perché non facciamo una passeggiata?” La storia che racconto non ha nessuna importanza, ma fa sì che il ‘biba’ non sia più una parola senza significato ma un qualcosa che, si muove, parla, entra in rapporto. Il ‘biba’ comincia ad esistere e ad essere definito non dai suoi connotati ma dalle sue azioni. I bambini cominciano a vedere davvero il ‘biba’. Il passo successivo potrà essere la sua rappresentazione grafica.”³*

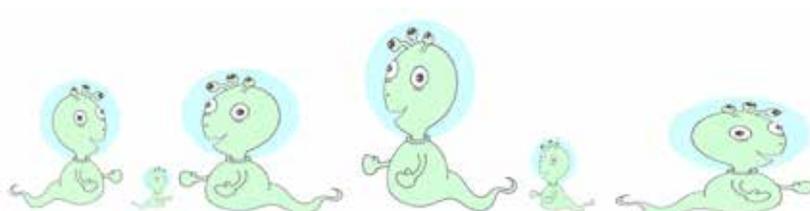
Disegnato il personaggio (dall’insegnante o dal bambino) e assegnatoli un nome, si può fotografare o scansionare e in tal modo si potrà inserire più volte su un file di scrittura, modificando in grandezza e larghezza secondo le necessità del racconto; si può anche lavorare l’immagine modificando colori e altro. Il protagonista può infatti comparire in diverse posizioni: da vicino, da lontano, girato a destra o a sinistra, magari durante la storia cresce o ingrassa. Poi si stampa il foglio con tutti i personaggi, che verranno colorati, completati e ritagliati (perciò è meglio non abbiano troppe parti piccole!), ma si può anche decidere di colorarlo prima e

³ Testo di Leo Lionni riportato in: RAUCH A. (2009) *Il mondo come Design e rappresentazione*, Usher Arte Lucca.



stampare a colori. Si può anche lasciare il viso del personaggio vuoto per disegnare in un secondo tempo le espressioni adatte ai diversi momenti del racconto.

Portiamo come esempio l'extraterrestre *Ufino* (che ritroveremo più avanti in una storia) in versione base, rimpicciolito e ingrandito, rivolto a destra o a sinistra, ingrassato e smagrito.



Si ragiona dunque insieme ai bambini su quante volte il soggetto dovrà essere ripetuto, di che grandezza e in che posizione, e quali altri personaggi servono per quella storia. L'insegnante mostra il procedimento al computer facendo partecipare i bambini, che ben presto saranno anche in grado di fare da soli.

“In questa figura dove lo vogliamo mettere?... Sul tetto? Nascosto dietro un cespuglio? Allora lo devo rimpicciolire...”

È interessante per i bambini vedere l'insegnante mentre duplica le immagini, le modifica, le ribalta, ecc., e ancora più poter provare, ad esempio, il copia-incolla o un cambio colore. Certo sono attività di piccolo gruppo, ma molto proficue per diversi apprendimenti.

Il foglio pieno di personaggi (in bianco e nero da colorare o già a colori) viene mandato in stampa e poi ritagliato, scegliendo per ogni pagina il soggetto nella misura e posizione giusta.

Non è un lavoro da poco, anzi, richiede tempo e pazienza. Naturalmente torna utile che l'insegnante abbia prodotto per prima un libro di questo genere e che lo abbia mostrato ai bambini spiegando come l'ha composto, poi si può decidere di farne uno insieme.

Le procedure informatiche non tolgono creatività, piuttosto mostrano come ottimizzare alcuni procedimenti. Permettono inoltre di comprendere alcune attività di composizione grafica delle pagine dei libri, che in seguito anche i bambini sapranno riconoscere, ad esempio noteranno la stessa immagine ripetuta uguale più volte e sapranno che non è stata continuamente disegnata ma semplicemente riprodotta. È quindi una competenza che prende forma, che favorisce la ricerca di soluzioni e la presa di decisione. Disegnare dieci volte una stessa cosa non è poi un'azione significativa, sapere come clonarla invece è un atto che potrà stimolare ingegno e creatività.

Ufino - Una visita dallo spazio

Inventare una storia per *Ufino* è abbastanza facile: è un esploratore e non conosce la Terra! Se si hanno fotografie di fondali marini si può farlo andare là, fornito di sommergibile, e gli si può far incontrare un polipo gigante, appositamente disegnato; con le immagini dei pianeti (anche dipinti dai bambini) si può farlo viaggiare nel Sistema Solare.

Presentiamo una sua avventura, la sua prima visita sulla Terra, per rendere visibile quanto spiegato in precedenza. Questa storia è nata utilizzando un calendario fotografico con quadri paesaggistici di un pittore trentino⁴, alcuni sfondi sono invece stati ritagliati per creare figure necessarie (es. i pianeti e le scarpe).



In copertina c'è il protagonista e due pianeti che danno idea dell'ambientazione della storia.



*Un'astronave piccina piccina
atterrò un giorno di prima mattina
vicino a un fiume, sopra un prato,
poco distante da un centro abitato.*



*Ne scese un omino col casco infilato,
un extraterrestre dallo spazio arrivato.
Si guardò in giro coi sei occhi che aveva,
non conosceva quel che vedeva.*



*Il suo pianeta era assai differente
tutto pietroso,
senz'acqua né niente
perché lo scaldava un sole cocente.*

⁴ Carlo Frenesi, di Mezzolombardo (TN). Calendario 2012 del Comune di Mezzocorona (TN).



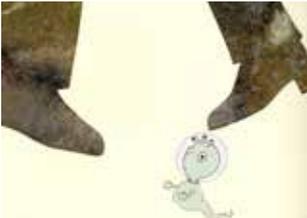
*Lì avevan case sottoterra scavate
e le piante non eran mai nate
perciò mangiavano
solo pietre tritate.*



*Invece qui sul pianeta terrestre
c'erano piante e pure foreste,
c'erano erba e fiori sbocciati
e tanti insetti un po' spaventati.*



*Passò qualcuno e lui si nascose
voleva capire quelle strane cose,
vide le case con le finestre
e la gente che andava alle feste...*



*L'aria era fresca, il cielo era terso,
non era poi male quel mondo diverso.
Ma... era abitato da giganti!
Era meglio stare distanti!*



*Così fece qualche fotografia
e nel computer se la mise via,
poi ripartì con la sua navicella
pensando: "Terra, quanto sei bella!"*



*Ma se lo avessi incontrato io
gli avrei detto: "Amico mio,
grande o piccolo che tu sia,
hai tutta la mia simpatia,
perciò ti invito a casa mia!"*

Il finale delle storie

Inventare l'epilogo di una storia è un'azione interessante a livello cognitivo e affettivo, significa infatti intervenire sui desideri/intenzioni dei personaggi progettando azioni coerenti e che soddisfino emotivamente l'autore. Che si voglia salvare un protagonista, premiarlo, eliminarlo o farlo sposare, occorre costruire qualcosa di logico. La capacità di inventare finali si sviluppa rapidamente nei bambini che partecipano ad attività in cui vengono proposte storie da terminare, in cui possono mettere i propri sentimenti.

La *Storiella dell'uccellino* offre un esempio efficace dei risvolti emotivi che sono implicati nella formulazione di un finale. Si racconta la storia al gruppo di bambini, senza utilizzare immagini, e nel momento prefissato si chiede loro: "E adesso che succederà?".

La storiella dell'uccellino⁵

1. *C'era una volta un albero. Su un ramo di quest'albero c'era un nido con dentro degli uccellini appena nati.*
2. *La mamma e il papà volavano avanti indietro portando cibo ai loro piccoli.*
3. *Dietro una siepe, un gatto selvatico osservava tutto con attenzione...*
4. *A un certo punto, quando il papà e la mamma uccello erano entrambi via, uno di loro si mise sul bordo del nido.*
5. *L'uccellino sbatteva le ali e traballava, voleva volare... ma cadde giù!*
6. *Il gatto selvatico lo vide, saltò fuori e...*

I bambini esprimeranno le loro ipotesi su come va a finire.

Si scoprirà che le variabili sono davvero tante, dalla morte dell'uccellino al suo salvataggio con varie formule:

- l'arrivo rapido di entrambi i genitori che beccano il gatto o fanno altre azioni per fermarlo;
- l'azione di un solo genitore, che spaventa o attacca il gatto in qualche modo;
- l'intervento salvifico dei fratelli, coalizzati contro il nemico, con frullio di ali e cinguettii richiamano i genitori o agiscono in difesa;
- l'iniziativa di qualche persona che abitava là vicino e ha visto;
- lo scatenarsi di fortunosi elementi naturali: un fulmine, un colpo di vento che spezza un ramo, ecc.

Molto facilmente i bambini si immedesimano con l'uccellino in pericolo e cercano pertanto di salvarlo, industriandosi con ciò che sanno immaginare.

⁵ Liberamente ispirata alla "Storia dell'uccellino" in DÜSS L., (a cura di) A.D. CESARO (2013) *Il metodo delle favole in psicanalisi infantile*, Franco Angeli, Milano.



È interessante notare come ognuno, di fronte ad un pericolo imminente, faccia riferimento alle proprie risorse dell'io e alle esperienze vissute, e meno sul ricordo di storie che conosce. Difficilmente a un figlio unico vengono subito alla mente fratelli da far intervenire, penserà piuttosto ad altri soggetti ("arrivò nonno-uccello"); invece chi ha fratelli, specie più grandi, o un legame forte con i cugini attiva i pari nella lotta contro il gatto ("i fratelli dell'uccellino urlarono e chiamarono la mamma"). Un bambino di genitori separati da tempo può essere portato a farne intervenire uno solo, ma può anche darsi che, viceversa, il suo desiderio si esprima proprio in un'immagine di coppia che lo salva. Così pure chi ha una coppia di genitori affiatata li farà arrivare insieme, mentre chi è nel periodo di grande attaccamento con il papà si farà salvare da lui. Bambini dal carattere ottimista trovano sempre "qualcuno che passava di là" (la vita buona), chi è triste immaginerà scenari drammatici.

Ci sarà anche chi dirà che il gatto selvatico in fondo era buono e perciò all'uccellino darà solo una leccatina; è un modo per allontanare la paura dell'aggressione.

Anche chi ha detto, senza problemi (non sempre ci sono!), che il gatto si mangiava l'uccellino, avrà piacere di sentire altre versioni. E ci sarà anche chi ha visto il proprio gatto mangiarsi un uccellino e semplicemente racconterà questa possibile realtà.

In contesto scolastico non si fanno indagini psicologiche, si cerca piuttosto di dare ai bambini occasione di rappresentare i propri pensieri e soprattutto di nutrirsi delle molte possibilità di salvezza inventate dai compagni. Questo diventa rasserenante per quei bambini che, per la loro indole o per vicende vissute, non dispongono di molta capacità di resilienza. Perché è questa che si mette in atto quando salvando il protagonista in verità si "salva" se stessi.

Per un bambino che immagina l'uccellino perire (perché forse in quel momento non dispone di risorse immaginative salvifiche) sarà confortante sentire quante possibilità di aiuto esistono, grazie alla vivace fantasia dei compagni. Per tutti è inoltre illuminante ascoltare le ipotesi degli altri, che moltiplicano le possibilità di affrontare i casi della vita.

Naturalmente l'insegnante deve aiutare i bambini a considerare situazione e caratteristiche dei personaggi per definire i possibili interventi. Ad esempio, se qualcuno dice: "Arrivano i pompieri", occorre far notare che essi devono essere stati avvisati da qualcuno, a meno che non passino per caso. Come abbiamo spiegato, i bambini piccoli non posseggono la Teoria della Mente - che considera i pensieri dell'altro, cosa egli sa o non può sapere in quel momento - e tendono quindi a credere che tutti conoscano ciò che essi fanno. Così, nel caso dell'arrivo dei vigili del fuoco o di altri, i bambini immaginano che tutti sappiano che l'uccellino è in pericolo e che quindi agiscano per salvarlo.

Altri fattori da sistemare possono essere di ordine logico (pesi, misure, tempi), ma non troppo rigidamente, in fondo vince la “legge del cartone animato”, per cui anche l’incredibile è possibile (ad esempio: nella storia dell’uccellino, mamma uccello che solleva pesi sproporzionati per colpire il gatto).

Molte storie si prestano a immaginare un nuovo finale, facciamo un esempio con il racconto *Amicizia*, del libro *Storie mignon*⁶, in cui un elefantino è amico di una formica, che vive sulla sua schiena, dorme dietro il suo orecchio e ogni tanto si fa vedere guardandolo in un occhio. Il racconto è breve e poetico e si chiude dicendo “Alla nostra amicizia ci penso io!”. È dunque una storiella adatta a introdurre una conversazione sull’essere diversi eppure amici o di cosa si fa per prendersi cura di un amico, ma che ben si presta anche per aggiungere un prosieguo:

“E se un giorno un gran colpo di vento facesse cadere la formichina dalla schiena dell’elefante, secondo voi, come potranno ritrovarsi i due amici?”.

Ed ecco un colpo di fortuna o un’ingegnosa invenzione o l’aiuto di qualche personaggio... Quale? Un uccello? No, quello si mangia la formica! Una coccinella? Sì, perché sa volare...

L’uso di storie da terminare riporta alla modalità educativa del Circle Time⁷, un piccolo gruppo di discussione intorno ad un tema, in cui ognuno dice le proprie ipotesi per risolvere una questione (in questo caso della storia, ma potrebbe essere un fatto reale, ad esempio un conflitto), in cui vengono ascoltate le opinioni di tutti e si collabora per scegliere soluzioni condivise. Le prime volte l’insegnante dovrà aiutare i bambini, anche esprimendo qualche propria invenzione o suggerendo strumenti per far crescere l’inventiva quando la conversazione si ferma (“Forse per terra poteva esserci un bastone?”), ma via via il suo ruolo diventerà solo quello di sostenere e comporre le ipotesi dei bambini: “Dunque, Simone dice che può arrivare un grillo, che può saltare... Voi che ne pensate?”.

Le scelte finali potranno essere disegnate per costruire un libro con il finale preferito oppure uno che riporta più epiloghi, in modo da valorizzarli tutti.

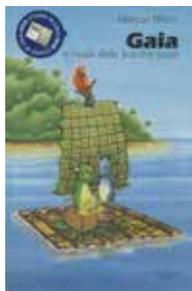
Questa attività si comprende meglio se si possono vedere libri dai finali multipli; ci sono varie pubblicazioni di questo tipo, ma solitamente sono complesse per l’età della scuola dell’infanzia, invece le avventure della

⁶ TAVA A., VALENTINI N. (2011) *Storie mignon*, Provincia autonoma di Trento, Trento. Il pdf del libro è scaricabile da www.vivoscuola.it/scuola-infanzia-editoria-docenti.

⁷ Il circle time è un metodo di lavoro, ideato dalla Psicologia Umanistica negli anni '70, con lo scopo di proporre a classi delle scuole e ad altri gruppi un modo per acquisire consapevolezza delle proprie e altrui emozioni; è un gruppo di discussione su argomenti diversi, organizzato con regolarità per sviluppare competenze comunicative e rispetto verso l’altro.



topolina Gaia di **Marcus Pfister** sono adatte perché sono ben costruite e comprensibili, anche grazie al fatto che le pagine del libro, ad un certo punto, sono tagliate orizzontalmente, a formare due libretti autonomi, e la storia continua in due modi diversi: una con un finale positivo, che deriva da comportamenti intelligenti, mentre, nell'altro, l'egoismo e la superficialità producono danni.



In **Gaia e l'isola delle bacche rosse** l'argomento è il rapporto con lo straniero. Il gruppo di topolini approda su un'isola su cui vive un popolo di topi con costumi e linguaggio diversi, perciò i due gruppi non si capiscono. Nel finale negativo ai topolini viene il mal di pancia, non essendo venuti a conoscenza della velenosità di certe bacche; in quello positivo utilizzano i disegni per comunicare e i locali possono così avvisarli del pericolo.

In **Gaia e la pietra di fuoco** il tema è il rapporto con l'ambiente. I topolini trovano in una grotta delle pietre preziose e si mettono a scavare per portarle via senza preoccuparsi di alterare in tal modo la stabilità della montagna. Nel finale sfavorevole il monte frana, mentre nell'altro i topini costruiscono delle forme di argilla come dono di ringraziamento e in tal modo riempiono i vuoti, restituendo così solidità al monte. Una bella metafora sul valore del ricambiare.

Capitolo 5

I GRANDI TEMI E I LIBRI CHE LI AFFRONTANO



I LIBRI SONO UNA RISORSA

I libri non possono essere considerati un prontuario per curare i malesseri e spiegare tutte le problematiche. Contare sul fatto che un libro possa corrispondere puntualmente a una situazione o a un sentimento è un'illusione, data la complessità dell'animo umano. Spesso infatti non c'è linearità né logica in ciò che si prova: un giorno si può soffrire per la separazione dei genitori, quello dopo rallegrarsene quasi, un altro non volerli per nulla pensare e infastidirsi nel sentirne parlare. Naturalmente quel dolore c'è, latente, ma non si ha la forza di affrontarlo e perciò si nega, oppure si è presi da altre urgenze emotive, ad esempio l'aver litigato con l'amico del cuore, cosa sconvolgente che, sul momento, copre altri dispiaceri.

Un racconto mirato resta però una risorsa, se somiglia alla propria esperienza ci si può riconoscere e accoglierne gli aspetti consolatori o trovarci significati di supporto. Pertanto è bene avere dei libri per le problematiche emotive più consuete e offrirli nel momento che si ritiene più idoneo, e poi lasciare che ogni bambino ne ricavi ciò che può. La vicinanza empatica farà il resto, quanto e più delle parole di qualunque storia.

Trattiamo dunque qui di seguito alcune tematiche importanti e suggeriamo i libri che riteniamo validi. Non è una lista esaustiva, giacché domani uscirà un altro albo ben fatto, ma una segnalazione che intende sottolineare l'intelligenza con cui queste storie sanno trattare gli eventi, a volte anche in modo divergente rispetto al raziocinio comune, eppure sapienti nel raggiungere il nucleo del problema.

Occorre fare molta attenzione con le storie che trattano esplicitamente di sentimenti, i bambini subodorano quelle troppo connotate dalle preoccupazioni educative dell'adulto - tese più a spiegare cosa è bene fare e come essere - e perciò, in modo più o meno consapevole, alzano una barriera ("so già quel che vuoi dirmi: che è bene fare così e così, ma non mi importa"), mentre si lasciano andare laddove percepiscono che, attraverso le azioni del protagonista, possono liberamente lenire/rielaborare ciò che provano.

Presentiamo dunque alcuni libri, all'interno di ampie aree tematiche, che riteniamo interessanti proprio per la loro autenticità, per la capacità che hanno di trattare le questioni in modo profondo, senza prediche, ma attraverso esperienze reali o fantastiche, e spesso simpatiche, che il bambino può percepire come veritiere e "dalla sua parte".

Attraverso queste segnalazioni confidiamo di dare una chiave di lettura che permetta di guardare i libri per l'infanzia con occhio critico, riuscendo a coglierne - laddove c'è - l'essenza e la forza.



La sfida della crescita



Mangerei volentieri un bambino, di Sylviane Donnio e Dorothee de Monfreid, pare una simpatica storiella, con illustrazioni dai tratti rapidi ed essenziali, che non lascia trasparire la sapienza che contiene. Gli insegnanti la utilizzano per parlare di cibo o commentare i risultati negativi della disobbedienza, invece il vero tema è la crescita, il desiderio di autonomia.

Il protagonista è un piccolo cocodrillo che dice di voler mangiare un bambino e perciò rifiuta le buone cose che mamma e papà insistono a preparargli. I suoi genitori, affettuosi e protettivi, da una parte celebrano le doti del cucciolo (“che denti che hai”), dall’altra lo tengono vincolato ai cibi pronti e morbidi (lo trattano da piccolo). Ma lui vuole affrontare la vita e far da sé. Sarà un’avventura faticosa, che lo porterà a dover ammettere che non è ancora pronto, ma lo sguardo futuro sui propri desideri ne uscirà rafforzato.

È possibile che qualche bambino di quelli che chiamiamo “cognitivi” - quei bambini cioè che sono sempre allertati sul piano intellettuale, che si lasciano andare con più difficoltà al mondo del fantastico perché inconsciamente usano le loro conoscenze per difendersi dalle emozioni - contesti il fatto che i cocodrilli non mangiano torte e banane. L’adulto deve allora riportarli al “contratto di finzione” dicendo che nelle storie inventate tutto può essere, si accetta infatti che gli animali parlino e si comportino come umani. Le analisi naturalistico-scientifiche vanno fatte in altri momenti, questo deve essere molto chiaro al narratore e all’ascoltatore.

Il racconto è divertente e va pertanto raccontato con un tono che esterni questa caratteristica.

Ogni mattina, mamma Cocodrillo porta ad Achille delle ottime banane per la prima colazione e ogni mattina si meraviglia: “Come sei grande, figlio mio, come sei bello e che bei denti hai!”

La dentizione nella crescita rappresenta un momento di distacco dalle pappe molli, lo svezzamento porta verso i cibi da masticare ed è anche un distacco corporeo dal genitore, è dunque un passaggio di separazione. I denti rappresentano anche la possibilità di “aggredire” il mondo, incidendo sulle cose; la masticazione è in sé un atto che implica un allontanamento dalla suzione e un passaggio importante nell’assunzione del “Sé separato”. Nel linguaggio, i denti permettono di pronunciare le consonanti dentali, quelle incisive, dure, che necessitano di determinazione per uscire: T, D, Z. Un bambino che non usa i denti, che rimane legato alle “banane”, cioè agli alimenti molli, “pappola” anche nel linguaggio, non aggredisce il cibo e la vita, non si sta separando, vuole restare piccolo.

Il coccodrillo dice: *“Oggi mangerei volentieri un bambino!”*

I genitori però gli offrono prelibatezze: il papà gli porta un wurstel, è grande ma pur sempre molle e cotto, non c'è avventura nel mangiare un wurstel, né la torta offerta dopo. Achille vuole crescere e mangiare cose da grandi, quindi un bambino! Sul viso del coccodrillino scorrono le sue emozioni: arrabbiatura e convinzione.

Risulta inoltre spiritoso per i bambini vedersi in qualità di cibo!

Il piccoletto si dirige spavaldo verso il fiume, va ad affrontare la vita. Ci va da solo e contro la volontà dei genitori (i primi *“no”*).

Mamma e papà piangono disperati, ma lui non si lascia intrappolare dalle loro lacrime.

Sulla riva ecco una bambina. Achille alza le zampe e apre la bocca per aggredirla. Ma la bambina non ne ha paura:

“Oh, guarda! Un piccolo coccodrillo! Che carino!...”

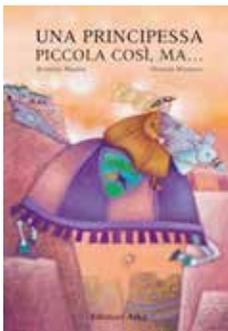
Che smacco! La realtà è frustrante. La bambina lo tratta come un giocattolo, lo riconduce alla sua piccolezza nonostante lui stia esprimendo tutta la sua forza! E poi lo afferra per la coda e lo lancia nel fiume. L'avventura è finita male.

Eppure, girando pagina, si vede Achille sorridente. I genitori sono a tavola, non sono più disperati, hanno accettato che affrontare delle sfide è un fatto naturale, qualche volta occorre che i figli imparino da soli.

“Mamma! Papà! Delle banane, presto! Devo diventare grande!”

Achille ha dunque cambiato idea? No, lo si scopre nell'ultima pagina, dove egli grida: *“Per mangiare un bambino!”*

Le sue motivazioni non sono cambiate, deve solo aspettare un po', posticipare ciò che oggi non è possibile, ma mantenere l'immaginario. Perché per crescere servono due cose: fare i conti con la realtà e coltivare delle buone aspettative rispetto alle proprie potenzialità. Questo ci dice Achille, e i bambini lo capiscono bene.



Una principessa piccola così, ma..., di Beatrice Masini, è illustrata da Octavia Monaco, un'artista che sa creare grandi suggestioni pittoriche. Questa è una delle numerose fiabe moderne che hanno visto la luce per rivalutare e valorizzare la figura femminile. Alla principessina Caterina dicono che è troppo piccola per fare questo e quello, ma lei è una bambina audace e quando scopre che suo nonno - pur essendo anche lui piccoletto - ha compiuto grandi imprese, decide di comportarsi allo stesso modo, parte da sola e va ad affrontare un drago dentro una storia dalla tipica struttura fiabesca. È bene che alle figure classiche si aggiungano bambine e donne ardite e fiere, che non si



lasciano intrappolare da pizzi e merletti, anche quando li amano, così come fa questa principessina che assume la propria avventura e ci regala una nuova eroina. Perché si è coraggiosi anche se si è piccoli, e, certamente, anche se si è femmine.

I toni delle relazioni familiari



Un urlo di mamma, di Jutta Bauer, è il racconto di una lite fra mamma e bambino, che dà una efficace rappresentazione della disintegrazione del Sé che avviene nei piccoli nei momenti di conflitto. Quando la mamma è molto arrabbiata, per il figlio è una destabilizzazione: si infrange il rapporto che costituisce la sicurezza di base. La sua identità, in quanto legata alle figure

affettive significative, perde interezza e senso. Attraverso immagini e parole azzeccate, ma che hanno anche la bellezza di metafore poetiche, riconosciamo quel “non essere più di” e quindi “non essere più intero”, e il non avere più un posto nel mondo perché si è separati dalle fondamentali figure di riferimento affettivo.

Quando nel rapporto capitano queste “fratture” (ed è normale che succeda), per il bambino sono attimi che sembrano eterni, che si dilatano nello spazio-tempo, finché un’azione del genitore non arriva a ricomporre il rapporto. Sono sensazioni che anche gli adulti provano nelle crisi delle relazioni importanti. All’apparenza, questo racconto sembra utile per imparare le parti del corpo, in verità offre qualcosa di più profondo e nutritivo: una garanzia di riconciliazione.

Un piccolo pinguino racconta in prima persona cosa ha provato dopo che la sua mamma gli ha urlato contro arrabbiata.

Dalla bocca di mamma esce una specie di scossa, a rappresentare l’acutezza dello strillo e la sua energia devastatrice.

“...mi ha mandato in mille pezzi.”

Il piccolo si frantuma fisicamente, in parallelo allo stato emotivo: il suo lo infatti si è disgregato.

Poi il pinguino tenta di ricomporsi cercando le proprie parti, che si sono sparse ovunque nel mondo e anche oltre.

“...La mia testa è volata fra le stelle.”

“...E il mio corpo fino al mare.”

Il corpo è arrivato nel mare e ciò sembra proprio rifarsi al ribollire di liquidi nella pancia quando un dolore colpisce nelle viscere.

“Il mio culetto sparito in città... (...)”

I pezzi si sono dispersi in diversi luoghi lontani e sconosciuti.

“Volevo cercarmi ma gli occhi erano in cielo...”

Non avere occhi significa che nulla più esiste intorno a sé.

“Volevo gridare ma il mio becco era sui monti.”

Al piccolo manca anche la voce, è impotente. Così ci si sente quando si è agosciati.

“Mi rimangono le zampe che però continuano a correre.”

Rimane l'agitazione, un movimento che continua, ma senza senso né direzione. È l'ipercinesi di chi manca del proprio centro, che si muove solo per colmare l'inquietudine.

“A sera le zampe arrivarono stanche morte nel deserto del Sahara.”

Un deserto enorme è l'arrivo, un luogo senza vita.

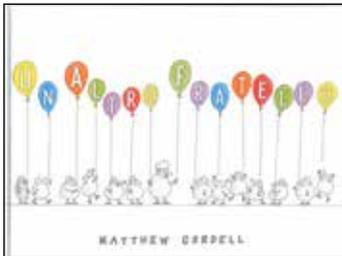
Ma ecco un'ombra che arriva: una forma di protezione dall'aridità del luogo. È la mamma, disegnata di una grandezza più estesa della sua normale misura, perché è una dimensione simbolica che arriva a ricreare tutto uno spazio.

Poi, con ago e filo, la madre riattacca tutti i pezzi, rimette insieme il piccolo.

“Scusa se ho urlato così forte” disse la mamma.

Basta poco per ritrovarsi. I due riprendono il viaggio insieme.

L'ultima illustrazione mostra una nave: un'immagine che dichiara il muoversi di mamma e figlio in un percorso comune. La nave sta volando verso il sole: il viaggio non è sulla terra ma dentro i sentimenti. Il sole è la serenità ritrovata. Ma non ci sono parole che lo dicono, all'immagine è lasciato l'intero incarico di esprimerlo e al lettore il compito di cogliere questa poetica simbologia.



Un altro fratello, di Matthew Cordell, parla in modo nuovo del problematico rapporto di un primogenito con i figli nati dopo. La gelosia verso i fratelli è uno dei “problemi” relazionali più affrontati; lo si trova nei miti, nelle fiabe e in molte storie moderne. Va detto che il rapporto tra fratelli è complesso e frustrante in modo naturale, dà misura all'egoismo del singolo e nella quotidianità

costruisce profondi sentimenti di appartenenza.

Ci sono tante storie sul tema della gelosia verso il fratellino, che spiegano comportamenti ed emozioni, cercando di valorizzare il grande, capace di far questo e quello, e di mostrare quanto sia bello avere un piccolo che ti guarda adorante. Anche questo libro dice tutto questo, ma si distingue perché riesce a farlo esprimendo senza mezzi termini il senso di fastidio che i fratelli procurano ai primogeniti, anzi, lo dilata mettendo il protagonista di fronte a ben tredici fratellini che gli invadono la vita, lo copiano in tutto e non lo lasciano mai in pace. L'ex figlio unico si ritrova rapidamente circondato da piccoli che piangono, vomitano, fanno la cacca, lo seguono, mentre i genitori sono troppo occupati.



Ugo mangia solo cereali Fruttys per colazione. E Gilberto, Pietro, Marzio, Serafino, Michelangelo, Carletto, Piercesare, Romeo, Tobia, Leopoldo, Bruno e Napoleone pure.

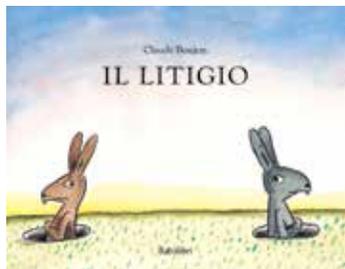
I fratelli vengono tutti chiamati per nome e ciò produce un effetto di ridondanza che esprime la pressione del sentirsi così circondati, così come graficamente la spirale rappresenta il gorgo in cui il protagonista è finito. Non c'è in questo racconto alcuna raccomandazione, né indicazione di comportamento, ma c'è il rimando emotivo di una condizione che fa dire a chi ci si riconosce "sì, anche per me è così", anche se ha un fratello soltanto, dato che lui ha invaso la vita con la stessa ampiezza.

Emergono poi anche gli aspetti contraddittori: quando i fratelli crescono non ricalcano più le azioni del grande e lui si sente improvvisamente solo e inutile. Anzi, deve pure riconoscere i suoi limiti: i fratelli guardano un film che a lui fa paura! Un ridimensionamento pesante, ma anche il significato che ognuno cresce a suo modo, con le proprie capacità e limiti.

Poi, l'arrivo di una sorellina lo "salverà", dandogli un'altra occasione di essere "venerato"; ciò viene espresso in un'unica frase "Il mio fratellone!", una parola che da sola dichiara il posto speciale che il grande ha nella relazione.

È una storia spiritosa, che va raccontata quindi con il brio con cui è stata scritta e disegnata.

I compromessi dell'amicizia



Il litigio, di Cloude Boujon, racconta di due signori conigli che abitano in tane vicine e sono amici, ma cominciano poi a disturbarsi con azioni che ritroviamo tipicamente nei condomini, come tenere la radio a volume alto o esporre lo stenditoio dove non va. Arrivano poi a insultarsi e a costruire un muro divisorio. L'arrivo di una volpe che li vuole mangiare modifica la situazione e unisce i due nella fuga in un'azione comune che li salva e li riavvicina. Il racconto ha immagini molto chiare e uno sviluppo ben afferrabile nelle sue motivazioni.

La risoluzione del conflitto fra i due ci ricorda la ricerca dello psicologo Muzafer Sherif, uno dei fondatori della Psicologia sociale: secondo i suoi esperimenti, gli individui sono portati a cooperare se hanno un obiettivo che li accomuna; agire insieme per quello scopo porta infatti a superare atteggiamenti oppositivi e a riconoscere le qualità dell'altro (Sherif, 1954).

Anche in questa storia i signori conigli, per evitare di essere mangiati dal comune nemico, si ritroveranno a lavorare in accordo per scavare un

tunnel, che rimarrà poi come collegamento fra le due tane. Ciò costituirà una nuova possibilità di frequentarsi e di conoscersi, accettando anche qualche difetto dell'altro. L'ultima immagine, infatti, ci mostra le loro sagome in lontananza, sedute fianco a fianco, con la radiolina e lo stenditoio; il testo dice che *“non bisticciano quasi più”*, considerando, realisticamente, che nelle relazioni amicali un po' di fastidio si può sopportare.

La complessità dell'accoglienza

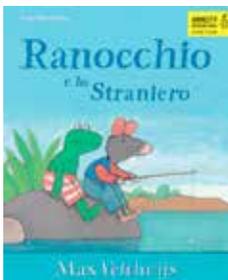


Questa è Susanna¹ di Jeanne Willis, illustrata da Tony Ross, racconta di una bambina che fa moltissime cose: va in altalena, si tuffa, si nasconde e spaventa il gatto, va alle mostre, fa aeroplanini di carta, si arrabbia, abbraccia, fa scherzi... Alla fine, c'è scritto:

“Questa è Susanna, queste e tante altre sono le cose che sa fare, proprio come me e come te.”

Soltanto nell'ultima immagine, senza testo, si vede che Susanna sta su una sedia a rotelle. Perché la sua condizione non è la prima cosa da sapere di lei, ma una delle tante. È dunque un libro che dichiara con forza un cambio di sguardo, per adottare quello che mira a vedere le potenzialità del soggetto piuttosto che fermarsi sui limiti, il suo carattere nella sua complessità invece che ridurlo al “poverino”.

Ma per ogni persona si dovrebbe riuscire a partire da ciò che è e gli piace essere, rivelarglielo facendogli da specchio, verbalizzando e sottolineando ciò che sa fare e ciò che sa dare agli altri e soprattutto la sua unicità.



Ranocchio e lo Straniero, di Max Velthuis, nel 2004 ha vinto il premio Andersen per la letteratura per l'infanzia; la ristampa ha visto poi la collaborazione di Amnesty International Italia.

“Un giorno, comparve uno straniero che si accampò al margine del bosco. Che tipo è? Cosa cerca qui da noi? Quello è uno sporco lurido ratto... Con i ratti, bisogna stare in guardia, sono tutti ladri!”

Inizia così la storia di Ratto, lo straniero, che, grazie all'amicizia con Ranocchio, saprà conquistare la fiducia degli altri, che lo avevano percepito in modo negativo. Ranocchio non si fa influenzare dalle apprensioni e dai pregiudizi degli abitanti della valle e decide di farsi una propria opinione, cercando di cogliere ciò che di buono può offrire lo sconosciuto. I due si mettono a fare delle cose insieme e ciò permetterà loro di conoscersi e di capire che ognuno è diverso, ma tutti

¹ www.vimeo.com/58781251



hanno bisogno dell'altro. C'è dunque bisogno di avvicinarsi, superando la diffidenza di chi arriva da "fuori". Alla fine del racconto Ratto, liberamente e non a causa di problemi, decide di proseguire il suo viaggio: è un finale imprevisto, date le buone relazioni che ora ha anche con gli altri animali, ed è anche un po' triste. Ma anche questa è una lezione: gli amici possono allontanarsi, ma qualcosa rimane: i ricordi e quanto si è imparato.

Il bello dei Mostri



Nel Paese dei mostri selvaggi, di Maurice Sendak, è diventato un capolavoro della letteratura per l'infanzia e ne è stato ricavato anche un film.² L'autore, ispirato da Bruno Bettelheim riguardo la valenza simbolica delle fiabe, in questa storia riesce a rendere le dinamiche inconscie che appartengono alla crescita. Il racconto è all'apparenza molto semplice, eppure è ricco di significati e perfetto nel rapporto

immagine/testo, così come nell'uso sapiente delle parole. Ne proponiamo pertanto un'analisi completa, per rendere evidenti questi elementi e saperli riconoscere anche in altre fiabe moderne.

Max si mise il suo vestito da lupo e ne combinò di tutti i colori, e anche peggio.

Bastano poche parole e pochi dettagli per dire moltissimo: il bambino ha un aggressivo costume da lupo, ne combina di tutti i colori (senso lato in cui ognuno può mettere ciò che vuole). Ed è sufficiente quel "anzi di più" per dichiarare che ha proprio esagerato. Ogni bambino ha una propria esperienza di cosa significhi esagerare.

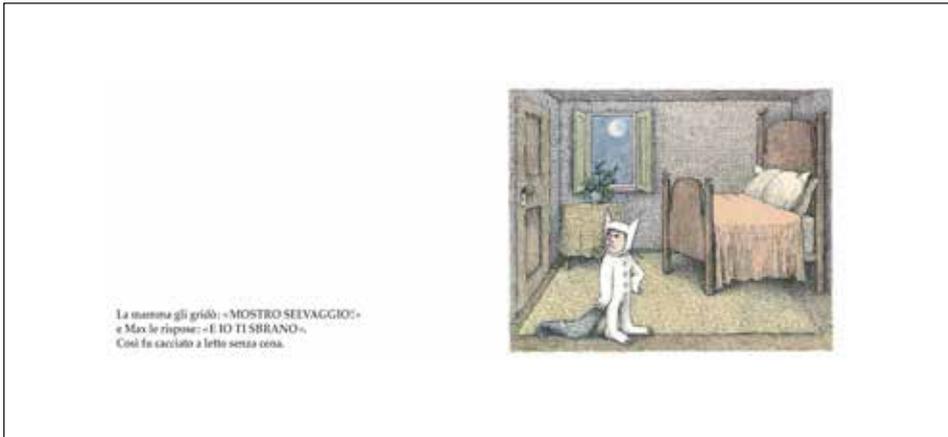
Le immagini di inizio sono centrali nella pagina di destra. Sono piccole, mostrano Max che sta giocando, ha costruito una casa-tana, rincorre il cane, è l'attacco al nemico, messo spesso in scena dai bambini. È uno dei classici giochi simbolici dei bambini: casa, aggressione, attacco/difesa.

La mamma gli gridò: "MOSTRO SELVAGGIO!"

Max le rispose: "E IO TI SBRANO".

Da notare come nel testo le frasi siano in MAIUSCOLO, codice che sta per "gridato" (come sappiamo anche per la scrittura in internet). Max, ancora dentro il personaggio che sta interpretando, risponde come esso. Non accetta che il gioco finisca. Perciò viene mandato a letto senza cena.

² "Nel paese delle creature selvagge", di Spike Jonze. Genere fantastico drammatico, per ragazzi e adulti. USA, 2009.

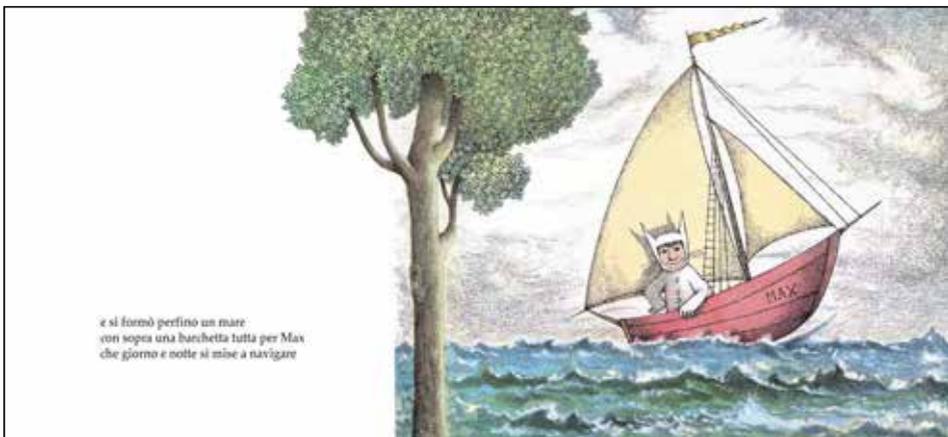


Questa azione del genitore non esiste fortunatamente più nelle pratiche educative, ma è un codice presente nelle fiabe (es. Giacomino e il fagiolo magico), che usano simbologie ancestrali. Non ti nutro significa: interrompo la relazione affettiva.

Il viso di Max è arrabbiato, nell'immagine seguente appare invece indifferente. Queste sono le emozioni del bambino che dentro di sé prima si infuria ma poi dice: non mi interessa della punizione, sto sulle mie posizioni.

Intanto, nella pagina le immagini sono diventate sempre un po' più grandi. L'illustratore in questo modo geniale rappresenta la fantasia che sta prendendo il posto della realtà. Infatti, la stanza si trasforma in foresta e poi in mare.

L'illustrazione nelle pagine seguenti si espande ancora fino ad occupare anche la facciata di sinistra. Il bambino si immerge completamente nel mondo della sua immaginazione.





Max sulla sua barchetta (...) giorno e notte si mise a navigare. Navigò in lungo e in largo per mesi e mesi. E infine dopo un anno o poco più...

Nella fantasia il tempo perde la cronologia reale, si espande nell'esperienza di un tempo diverso.

Max arriva nel paese dei mostri selvaggi: esseri aggressivi, che le parole si fanno carico di descrivere:

(...) *quelli ruggirono terribilmente, digrignarono terribilmente i denti, rotearono tremendamente gli occhi e mostrarono gli artigli orrendi*

Osserviamo quante *erre* ci sono in queste parole (*rrruggiscono, terribilmente, rrrrotearono, arrrrtigli, orrrrendi*) e poi la ripetizione dell'avverbio *terribilmente*. Un lettore capace accentua queste lettere rendendo palpabile il suono e ne rafforza il senso mettendo le mani ad artiglio.

Il protagonista è in atteggiamento di paura quando emerge il mostro marino, ma poi la postura del corpo cambia mostrando l'intenzione di affrontare i mostri.

Fino a che Max gridò: "A CUCCIA!" e li domò con il trucco magico di fissarli negli occhi gialli

È il delirio magico dell'onnipotenza, ma anche la determinazione all'autodifesa. Ed è interessante e divertente vedere che il bambino usa i termini conosciuti, quelli che adopera con il proprio cane.

...quelli ebbero paura e proclamarono che lui era più mostro selvaggio di tutti. E lo fecero re di tutti i mostri selvaggi.

Max è dunque il mostro più mostro. Nel gioco fantastico i bambini sono sempre nel gioco "*di più*": più forti, più belli, più importanti; questa volta Max ingigantisce il piacere dell'essere al massimo "il cattivo che è". È stato cattivo, si sente cattivo, è arrabbiato di sentirsi così ma nel pieno della volontà di esserlo.

Max dà poi il via alla *ridda selvaggia*: un termine sconosciuto per i bambini, eppure il significato arriva loro anche senza spiegazioni.



Le illustrazioni sono ora a piena pagina, non c'è bisogno di parole, che si possono certo immaginare solo come versi e risate.

Poi Max si stanca e manda i mostri selvaggi *a letto senza cena*.

Ed ecco che il bambino rimette in pari le cose punendo i mostri nello stesso modo in cui è stato trattato lui. Una bella soddisfazione!

Ma il gioco sta finendo. Max si sente solo e sale il bisogno di ritrovare la realtà, ed ecco che, a seguito di questo bisogno, percepisce un buon odore. I bisogni affettivi tornano a presentarsi e sono rappresentati, ancora una volta, dal rapporto con il nutrimento.

Ma i mostri selvaggi gridarono: "Oh, non andartene - noi ti vogliamo mangiare - così tanto ti amiamo!"

Ecco la dichiarazione psicologicamente illuminante: se si rimane intrappolati nel mondo della fantasia si muore, perché si viene divorati dai propri mostri.

Max si difende con uno di quei *No!* che sono salutari per l'identità. Il delirio di onnipotenza termina con il chiudersi del gioco. Il bambino lascia i ruoli immaginari, chiude l'azione oppositiva, torna a casa... Il protagonista lascia l'isola, riprende la sua barca e intraprende il viaggio di ritorno.

(...) e navigò indietro per un anno o poco più e in lungo e in largo per un mese e per un giorno intero.

Il racconto riprende gli stessi termini per chiudere la storia.

Max di nuovo naviga per un tempo irreali, lo stesso di prima all'incontrario, e in parallelo anche le illustrazioni si ridimensionano, tornando a stare nella pagina di destra.

Finché tornò a quella sera nella sua stanzetta dove trovò la cena ad aspettarlo

La stanza ora non è piccola, non è grande, è esattamente della misura della facciata del foglio, a dire la misura delle cose così come sono, reali.

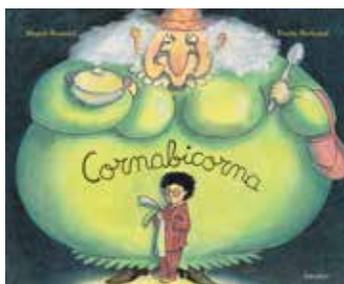
Le parole "*ad aspettarlo*" dicono che il genitore, anche se arrabbiato, rimane nella relazione affettiva e conferma il proprio voler bene.

Max sorride e fa l'atto di togliersi il cappuccio.

Il libro termina con due facciate bianche e una sola frase:

che era ancora calda.

È una frase secondaria e sta scritta in basso, sola nelle due facciate bianche. Pare una scelta da nulla averla messa lì, anziché dall'altra parte unita alla frase principale, invece è densa di significato: è il messaggio che tutto il tempo di questa avventura (i "mesi e mesi" del viaggio, la festa con i mostri) in verità è stato assai breve, neppure il tempo del raffreddarsi di una minestra. Niente figure, perché questa è una constatazione "fuori storia", più sul senso del narrare. Averla scritta in un'altra pagina, distante, obbliga il narratore a fare una pausa e a darle attenzione, portando così su questo momento narrativo una forza straordinaria, che un lettore competente dovrebbe rendere appieno.



Cornabicorna, di Pierre Bertrand, illustrata da Magali Bonniol, racconta di un bambino che non vuole mangiare la minestra, ma non dice quanto fa bene mangiarla, né che il protagonista imparerà ad apprezzare tutte le sue proprietà vitaminiche, no, non la mangerà neppure il giorno dopo. Il tema dell'alimentazione è uno dei più densi di significati e spesso uno dei più conflittuali

perché sul mangiare si riversano tensioni, rivalse, difesa dei propri gusti, stanchezze e aspetti affettivi e relazionali così profondi che si scontrano con quelli più razionali dell'educazione alla salute e delle regole.

La storia sta tutta dalla parte del bambino, delle sue ragioni (seppur sbagliate), ed è perciò consolatoria. In effetti, il messaggio che arriva è: non importa se non mangi la minestra, sei in gamba perché te la sai cavare.

Le fiabe contattano le emozioni che fanno stare a disagio, le fanno scendere nell'arena e le fanno lottare per ritrovare un equilibrio; mirano ad una pacificazione, magari momentanea, e l'insegnamento principale è sempre "ce la fai". In questo caso: ce la fai a tener testa ai grandi, con le loro minestre, le buone intenzioni e le inutili minacce. I grandi (mamma, papà, nonna, nonno) e le loro sacrosante quanto irritanti pressioni sono incorporate da una grossa strega, chiamata in causa proprio dagli adulti per far paura a Pietro e convincerlo a mangiare, invece il bambino avrà la meglio su di lei.

"Allora, moscerino con gli occhiali, ti faccio paura adesso?"

"Nooo, puzzi di gruviera!" "Cosa?"

"Puzzi di gorgonzola stagionato!" "Cosa?"

"Puzzi come i calzini del mio papà!"

È un dialogo che fa tanto ridere i bambini: le puzze e il water in cui finirà la strega, sono garanzia di comicità facendo parte dell'intimo e del "proibito", quindi il divertimento è assicurato, ma la forza della storia sta soprattutto nel dare un momento di pausa fra le tante sollecitazioni di genitori e insegnanti a mangiare questo e quello. È un margine di scorrettezza in cui poter riderci su insieme, e per questo fa davvero bene. Le fiabe capiscono i bambini, gli adulti che capiscono i bambini raccontano loro le fiabe.

Diverse immagini mostrano Pietro che si oppone al piatto di minestra, arroccato sulla sedia, con genitori e nonni intenti a convincerlo (è circondato!). Infine va a letto con la pancia vuota, mentre gli adulti minacciano che chiameranno Cornabicorna, una strega.

Ed ecco che quella arriva, brutta e imperiosa. La strega cresce e cresce, e si mangia tutto: coperta, nuvole... Così la fiaba assume un

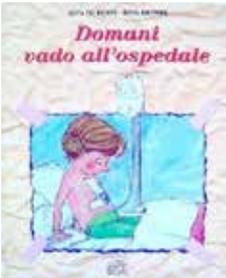
problema legato all'oralità e lo dilata, facendo mangiare tutto a qualcun altro, al cattivo. Dà così modo al bambino di allentare la tensione sul nodo problematico, gli dà una tregua rigenerante.

Ma Cornabicorna si mangerebbe anche il coniglietto di Pietro, e allora bisogna annientarla. E con astuzia il bambino ci riesce, ingannandola: la sfida sulla capacità di farsi piccola e poi la getta nel gabinetto. Che soddisfazione!

La fiaba ha avuto successo editoriale ed è uscita la continuazione: **La vendetta di Cornabicorna**.

Per parlare di alimentazione sana ci sarà naturalmente occasione e non mancano i buoni libri che invitano a sperimentare gusti e sapori, e su cui si possono costruire interessanti attività didattiche, mentre Cornabicorna è bene che resti fuori da proposte che implicano ragionamenti e rimanga come possibilità per il bambino di rilassarsi e ridere su un argomento che per alcuni è spinoso.

I timori del dolore



Domani vado all'ospedale, di Ann De Bode e Rien Broere, entra nel vivo dell'esperienza di ospedalizzazione. La copertina ci mostra una bambina che guarda con aria seria il grande cerotto che ha sul petto. L'immagine è poggiata su una carta stropicciata, sì, a volte la vita non va liscia. La storia percorre ciò che accade a Francesca e al suo orsacchiotto, che, a specchio, subisce gli stessi trattamenti necessari per curare il cuore ammalato. È lui che accoglie i timori della bambina, dal braccialetto al polso alla flebo, dalla puntura agli strumenti più complessi, dalle spiegazioni dei sanitari ai dubbi. Non vengono nascoste le lacrime sul viso della piccola ricoverata, né oggetti come la bombola ad ossigeno o il recipiente per fare la pipì a letto, e infine la lunga cicatrice che resta. Ma ci sono anche le attività ricreative e le affettuose attenzioni del personale e dei parenti.

Con delicatezza vengono esposte le diverse emozioni di una simile avventura e così, partecipando alle sensazioni della protagonista, si ha modo di dire al bambino che a volte ci sono cose difficili da affrontare, ma si può contare su molti aiuti. Ed è normale avere paura, sentire la voglia di rifiutarsi, di nascondersi, ma poi si possono superare i momenti duri e anche guarire, combattendo - insieme ai propri cari e al personale medico - la battaglia per tornare a stare bene.

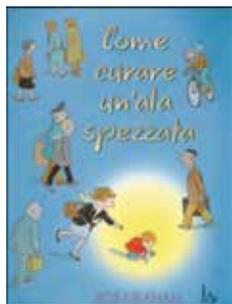
Ciò che provoca dolore, fatica, paura, non si edulcora, come fanno certi libri in cui tutto è verniciato di allegria: "è come un gioco", "una punturina,



un cerottino”... Non è così, il bambino lo sente e imbrogli non ne vuole. Non è allegro andare a farsi operare (o altri ricoveri). Bisogna allora trovare le parole per dire che c'è del brutto da sopportare, ma anche la sicurezza che non si è soli e che, con impegno e speranza, tutto viene tenuto sotto controllo. E serve che siano parole semplici e vere, che portino fuori i pensieri, perché solo dicendoli si possono tenere a bada. Solo così ci si può sentire capiti e sostenuti davvero. Le storie che sanno di verità danno forza, i camuffamenti no.

Questo è uno dei pochi libri che abbiamo trovato capace di raccontare ai bambini piccoli l'esperienza dell'ospedalizzazione esplicitando le reali preoccupazioni e paure che si provano. La miscela di timori e divertimento per qualche situazione comica non snatura la verità delle emozioni, ma le mescola piuttosto con credibilità e le consola attraverso il gioco della fantasia.

La malattia nella vita di un bambino rappresenta l'interruzione di una quotidianità fatta di certezze basate sulla routine degli eventi. L'eventuale ospedalizzazione (sua o di un parente significativo, o della maestra o di un amico) crea un disorientamento ma può essere affrontata e superata positivamente. L'adulto ha il compito di aiutare il bambino a comprendere il significato di quanto sta accadendo, rinforzando la fiducia sulla riappropriazione dell'integrità fisica. I bambini vivono nel “qui ed ora”, una degenza in ospedale e le terapie necessarie possono essere vissute come eterne, impossibili da tollerare, senza possibilità di cambiamento. Attraverso la vicinanza e la narrazione (il dialogo, la comunicazione sincera di cosa succede) l'adulto aiuta il bambino a dare un senso a quanto sta accadendo, fornisce il supporto per una costruzione mentale che contiene le novità del ricovero, delle cure, dell'attesa. In questo modo mantiene saldo il vissuto di benessere del bambino, evitando processi regressivi, smarrimento e tristezza.



Come curare un'ala spezzata, di Bob Graham, offre molti spunti per parlare della malattia, della sofferenza, della paura che non ci sia guarigione, della necessità delle cure. Il libro racconta di un bambino che si occupa amorevolmente di un piccione che trova ferito su un marciapiede, in mezzo al via vai indifferente della grande città. Poche parole e tante immagini per una storia di affetto ma anche di rispetto, perché infine il bambino lascerà libero il volatile guarito.

Il libro ha un finale positivo, che talvolta la vita non riserva, ed è efficace nel favorire l'identificazione sia con il piccione ferito sia con il piccolo Billy, sollecito e premuroso. Ed è un testo sincero perché *“una piuma caduta*

non si può riattaccare” ma “un’ala spezzata talvolta può guarire: con il riposo... con il tempo... e un po’ di speranza”.

Le immagini scorrono lente a sottolineare il dilatarsi del tempo necessario per la ripresa: il superamento di questo “passaggio” della vita fortifica.

La fatica della Morte

La morte è una delle situazioni più difficili da gestire perché le domande sono diverse per ognuno e differenti sono i momenti di elaborazione del lutto, i tipi di morte, più o meno naturali e drammatici, e ciò che si vuole o meno condividere. Se muore una mamma/un papà/un fratello è un dramma per tutti, sono figure immortali per i bambini; se muore un compagno di scuola/una maestra/cuoca viene toccato un mondo che si credeva immutabile. Se muore il nonno di un compagno è possibile che i bambini che non lo conoscevano dicano: “Era vecchio”, con una rigidità rispetto all’ordine delle cose che pare senza sentimento.

Poi, un bambino di tre anni è diverso da uno di cinque, che meglio comprende i fattori spazio/tempo, che danno sicurezza ma anche forma a nuove paure a definiscono pure il concetto di finitudine. E allora è difficile trovare la storia giusta per parlare della morte, la morte vera, non quella delle fiabe, dove tutti sono contenti che il cattivo perisca.

I libri che raccontano della morte dei nonni, di fratellini o di personaggi realistici sono spesso molto complessi per i bambini della scuola dell’infanzia, ma anche per i più grandi e per gli adulti il percorso di integrazione della perdita è lungo ed emotivamente altalenante.

Per palesare la complessità degli stati d’animo che una morte scatena, ricordiamo brevemente le fasi di elaborazione del lutto. La più famosa analisi delle reazioni “tipiche” di un occidentale di fronte alla morte di un proprio caro è quella della psichiatra svizzera Elisabeth Kubler-Ross³, che teorizza cinque fasi attraverso le quali passa un individuo a seguito della perdita di una persona cara, o all’annuncio di una sua perdita imminente. Queste condizioni emotive non necessariamente si presentano in questa esatta sequenza, ma sembrano essere fisse.

Il quadro di ogni singola persona è naturalmente assai più complesso e le fasi possono anche ripresentarsi più volte, ma pare assodato che se una di esse non si attiva il lutto non viene adeguatamente elaborato.

³ È ritenuta una delle massime autorità in materia, nel 1969 pubblicò *La morte e il morire* (2005), Cittadella Editrice, Assisi, divenuto un testo fondamentale sul tema dell’elaborazione del lutto.



<i>Negazione/ rifiuto</i>	È un meccanismo di difesa che porta a negare il lutto.	È la fase dell'incredulità. Si resta zitti, annichiliti.
<i>Rabbia</i>	Si realizza la perdita e subentra un grande dolore, che provoca molta rabbia.	Questo sentimento si può rivolgere sia verso se stessi che le persone vicine, a volte pure verso il defunto, per l'abbandono subito.
<i>Negoziazione</i>	Si tenta di reagire.	Si cerca di analizzare e spiegare l'accaduto.
<i>Depressione</i>	Si prende atto della immutabilità dell'evento.	Razionalmente ed emotivamente si assume il dolore della perdita.
<i>Accettazione</i>	Si accetta l'accaduto e ci si "riappacifica" con esso attraverso l'espressione di vari sentimenti e azioni.	La tristezza e la rabbia prendono sfumature più moderate, fino al collocamento della persona assente nei propri pensieri senza provare più un dolore troppo intenso.

Per il bambino vi è in più la fatica di comprendere la fine di ciò che egli riteneva eterno, vacilla la sua sicurezza sulle cose (cos'altro di brutto potrebbe succedere?).

La prospettiva consolatoria delle storie che parlano di morte si definisce in diverse dimensioni:

DIMENSIONE	IPOTESI PROPOSTA	POSSIBILE REAZIONE DEI BAMBINI
di fede	C'è un Aldilà (immaginari diversi) dove pensiamo vadano le persone care.	Fa parte del pensiero umano in generale, e si fa più forte vicino alla perdita; si collega alla fede professata in famiglia.
di ciclo naturale vitale	È naturale la ciclicità della vita sulla Terra; non ha significato un'esistenza interminabile.	Incomprensibile per i bambini dell'età della scuola dell'infanzia.
di permanenza in forma fantasmatica o in forma di oggetti lasciati o messaggi che arrivano	L'assente rimane presente vicino a chi vive, viene "sentito" partecipa ancora alle cose della vita e può comunicare con il vivente.	Corrisponde alla speranza umana, ma ancor più al pensiero di tipo animistico dei bambini, perciò, se non viene trattato con misura, potrebbe dar forma a figure fantasmatiche.
di elaborazione	Dà voce alla tristezza e poi alle diverse modalità che prende il ricordo della persona.	Permette di condividere la condizione di tristezza e di credere nella significatività dei ricordi.

Ci sono dunque libri che possiamo ritenere sbagliati per i bambini della fascia 3-6 anni, proprio per il loro contenuto di difficile elaborazione, la loro realistica, oppure per la rappresentazione di una quotidianità "troppo animata".

Ricordiamo però che ogni storia vibra sulle corde del narratore, è lui/lei soprattutto che dà peso o leggerezza e, soprattutto, senso a ciò che esprime, aprendo le porte alle riflessioni dei bambini e accogliendo poi i loro pensieri e domande.



È difficile trovare pubblicazioni che sappiano raccontare bene la morte ai bambini piccoli, perciò ci fa piacere indicare ***Non è facile, piccolo scoiattolo***, un libro costruito con accortezza, sia nel testo che nelle illustrazioni ad acquarello. Il titolo è esplicito nel dire una cosa essenziale: non è facile. Nel sentirlo, il bambino può pensare che l'oppressione, la confusione, la rabbia che prova sono quindi legittime.

La storia inizia con un'intelligente illustrazione "bagnata di pioggia" (a rappresentare le molte lacrime che le appartengono).

Lo scoiattolo rosso era triste. Provava una grande malinconia perché la mamma era morta e pensava che non sarebbe stato mai più felice.

Entriamo dunque nel cuore del problema: come si sente il protagonista, veniamo a conoscerne il motivo e anche come questa condizione gli appaia interminabile.

Nell'illustrazione convivono due immagini: in lontananza, a sinistra (luogo che nella topologia grafica occidentale significa "il passato"), disegnata in bianco e nero, c'è la sepoltura, mentre a destra sta lo scoiattolo, solo e tremante.

Nella pagina seguente il padre cerca di consolarlo con frasi che per il piccolo non significano nulla.

La mamma sarà sempre con noi. Qui (nel cuore).

Lo scoiattolo non può capire perché ora per lui è il momento della rabbia, infatti: *Una sera si arrabbiò con la mamma perché l'aveva abbandonato. Era così infuriato che se la prese con i suoi giocattoli.*

Qui l'illustratrice supporta le parole metaforiche disegnando i giocattoli rotti e il piccolo rannicchiato nell'armadio svuotato, che può simboleggiare il suo vuoto interiore.

Lo scoiattolo cerca la stella che la mamma gli aveva indicato, ma non è ancora tempo, perciò non la vede.

Allora eccolo andare da un amico, il gufo, che lo lascia piangere *indisturbato*, senza dirgli nulla. Il saggio personaggio ci indica che in questi frangenti nessuna parola aiuta, ma gli abbracci sono importanti.

Il giorno seguente il sole illumina uno spicchio della pagina, a mostrare una ripresa della vita, ma ci sono ancora alti e bassi, poco dopo, infatti, vediamo lo scoiattolo scappare dal bosco dove i suoi amici si stanno divertendo, e va a rifugiarsi nel suo letto, la testa sotto le coperte (ancora chiusura).

Le mamme scoiattolo portano tutte, come segno identificativo, una sciarpa a righe, e allora ricordiamo che nelle prime pagine c'era una sciarpa a righe sulla sedia lasciata vuota dalla mamma dello scoiattolo e notiamo che il figlio la porta sempre con sé perché gli oggetti personali aiutano a far sentire presente chi non c'è più. Quando, più avanti, quell'oggetto viene lasciato è il segnale di un passaggio fondamentale: la madre è "sentita" dentro di sé e perciò non si percepisce più così intenso

il bisogno di oggettivizzarla attraverso le cose, ad esempio disegnandola continuamente, come infatti anche lo scoiattolo fa.

Il papà accompagna il figlio in una fase successiva: gli mostra una fotografia dei nonni, gli parla del bene che voleva loro, del fatto che sono invecchiati e morti, della sua tristezza e di ciò che dai suoi genitori ha imparato. Semplicemente, gli racconta il ciclo delle esistenze, che finiscono ma rimangono nel ricordo e negli insegnamenti. Lo scoiattolo ascolta sbirciando dalle coperte. Il papà appende sul muro le fotografie dei nonni e della mamma: codifica così la permanenza in casa di queste radici affettive. Ma ancora il piccolo non capisce. È davvero lungo e difficile questo percorso!

Finché un giorno, attraverso un'azione, ritrova la madre in ciò che essa gli ha trasmesso:

Raccolse le noci più grandi. Le apriva con molta abilità. Gliel'aveva insegnato la mamma, per non rompersi i denti.

Ed ecco che il ricordo si fa presenza: *Non sapeva perché, ma sentiva che sua madre gli era vicina.*

L'illustratrice la tratteggia in un abbraccio trasparente.

E finalmente lo scoiattolo è pronto a vedere nella notte *la stella della mamma!* Il gufo conferma che *oggi brilla più del solito.*

Il piccolo corre a dirlo al papà, per condividere la sensazione *che la mamma era con lui e che non l'avrebbe mai abbandonato.*

Poi, prima di dormire chiede: *Papà, raccontami una storia.*

Il racconto si chiude in una circolarità e ciò che aveva perso senso (una storia prima di dormire viene proposta allo scoiattolo anche nelle prime pagine) ora lo ritrova, e prende forma una nuova possibile tranquillità. La mamma è presente di fianco al letto, nella leggerezza del ricordo.



Uno scaffale per gli adulti

Come detto, un libro non è “la soluzione” ma spesso offre un grande aiuto, permette di considerare altri punti di vista e mette in luce aspetti che potremmo non aver preso in considerazione. Con questo intento presentiamo una breve bibliografia di testi scelti ad uso degli adulti, insegnanti e genitori. Non sono libri da leggere solo in caso di emergenza, possono essere consultati anche in assenza di precise problematiche, a mente serena. Li proponiamo con un breve commento basato sulla nostra lettura ed esperienza, chi legge li trova divisi per argomenti che seguono il percorso delle grandi tematiche di questo capitolo.

Crescita

Filliozat I. (2007) ***Le emozioni dei bambini***, Piemme, Casale Monferrato.

Con semplicità di linguaggio e molti esempi quotidiani, l'Autrice svela quello che c'è dietro comportamenti, parole e atteggiamenti dei bambini. Esplora con tatto e intelligenza le loro emozioni, aiutando gli adulti a conoscerle e riconoscerle per aiutare i piccoli a viverle. Isabelle Filliozat è una psicoterapeuta e nei suoi testi (tutti di lettura agile e immediata) propone molti esempi e modi efficaci per risolvere diverse situazioni complesse. Un libro valido e basilare, diretto e gratificante.

Juul J. (2001) ***Il bambino è competente***, Feltrinelli, Milano.

L'Autore è un terapeuta familiare e questo libro dalle prime pagine chiarisce l'ottica di lettura: i bambini sono vere e proprie persone fin dalla nascita, pieni di risorse e in grado di dialogare emotivamente e cognitivamente con gli adulti, all'interno di una relazione affettiva. I diversi aspetti del vivere insieme quali i conflitti, l'assunzione di responsabilità, la collaborazione, l'autostima ecc. sono presentati alla luce di un rapporto soggetto-soggetto che oltrepassa l'adesione a modelli educativi prestabiliti.

Morte

Fitzgerald H. (2002) ***Mi manchi tanto! Come aiutare i bambini ad affrontare il lutto***, Molfetta, La Meridiana.

Spiegare la morte a un bambino è uno dei compiti più difficili che un adulto è chiamato ad affrontare e spesso si delega, si tace, si mente, dimenticando che il vuoto lasciato dalla morte è in realtà una presenza quotidiana. Il bambino deve piangere la perdita di chi ama, il suo dolore deve avere voce e la sua disperazione deve essere vista, per poter riprendere a vivere pienamente. L'Autrice guida con delicatezza a parlare

della morte (anche nei casi estremi di suicidio e omicidio), della malattia che spesso la precede, dell'adattamento successivo, suggerendo indicazioni pratiche, consigli, idee.

Arènes J. (2000) ***Dimmi, un giorno morirò anch'io?*** Ed. Scientifiche Magi, Roma.

L'Autore affronta tematiche difficili quali l'elaborazione del lutto, il vissuto dell'abbandono e il sentimento intimo e profondo della perdita, nell'ottica della resilienza agli eventi della vita e della maturazione dell'individuo. Anche in questo testo si insiste affinché il dolore venga condiviso a livello familiare e di comunità.

Accoglienza, handicap (integrazione scolastica)

Rondanini L., Longhi M. (2003) ***Quello sguardo sottile. Una scienza romantica per l'integrazione scolastica***, Erickson, Trento.

Non è il solito manuale sull'integrazione scolastica, metodi di recupero e approcci differenziati al disabile; è un testo volutamente inusuale che apre all'incontro con la persona che, oltre a pregi, difetti, desideri e idee, ha anche una disabilità.

Separazione

Dowling E., Barnes G.G. (2011) ***Lavorare con i bambini e i genitori nel processo di separazione e divorzio***, Franco Angeli, Milano.

Quando due genitori si lasciano il processo di cambiamento della famiglia fino ad allora costituita è inarrestabile. Si tratta di una transizione, di una fase di passaggio verso un nuovo assetto relazionale. Le Autrici si focalizzano sui fattori che facilitano o che ostacolano questo processo, evidenziando sia i vissuti degli adulti sia quelli dei bambini in questo difficile momento e nella crescita.

Ospedalizzazione

Capurso M. (2008) ***Quando si ammala un bambino***, Ed. Magi, Roma.

La malattia rappresenta l'interruzione di una rassicurante routine quotidiana e il bambino deve essere sostenuto per trasformare questo arresto del proprio benessere in un'esperienza che dà significato all'evento vissuto. Anche i genitori, i familiari e gli insegnanti sono coinvolti in questo percorso basato sulla fiducia, sulla condivisione e sul dialogo.



Concludendo

Chiudiamo questa carrellata di libri, pensieri, raccomandazioni, consapevoli che potremmo continuare per pagine e pagine, perché i libri belli sono tanti ed è meraviglioso incontrarli, ma altrettanti sono quelli brutti, con il vestito a festa e in tasca molti difetti, fra cui un buonismo di maniera che a nulla serve. Ma molto abbiamo detto e va sedimentato, e fatto proprio, ognuno a modo suo.

Ci preme essere riuscite a dire che molte storie sono più, o meno, di quel che sembrano, che le emozioni non stanno sul vocabolario delle descrizioni ma nell'emozionarsi; che un libro non si deve sempre trasformare in didattica ma a volte è bene rimanga nel sacro piacere dell'ascolto condiviso; che i racconti non devono necessariamente spiegare qualcosa ma anche sussurrare magie e scatenare sorrisi, che inventare è in ogni caso esprimere qualcosa di sé.

Vorremmo aver solleticato un'attenzione e una voglia di verità in questo campo della narrazione, dove c'è talmente tanto di personale che le certezze sfumano nel cerchio antico della storia offerta e accolta in quel certo momento, da quegli adulti e da quei bambini e bambine. Allora, ci piace pensare di aver seminato un dubbio, da cui possa fiorire uno sguardo che si posi sui libri per l'infanzia con più attenzione e sui bambini con la gioia sapiente del gioco.

BIBLIOGRAFIA



Bibliografia adulti

- AGLIOTTI S.M., FABBRO F. (2006) *Neuropsicologia del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- ANZIEU D. (1994) *L'io-pelle*, Borla, Roma.
- BATTISTELLI P. (a cura di) (1995) *Io penso che tu pensi... Le origini della comprensione della mente*, Franco Angeli, Milano.
- BAUMAN Z. (2006) *Vita liquida*, Laterza, Roma.
- BETTELHEIM B. (1993) *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano.
- BOSCOLO P. (1997) *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino.
- BRUNER J. (1988) *La mente a più dimensioni*, Editori Laterza, Roma.
- BRUNER J. (1992) *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- BUTTERWORTH G., HARRIS M. (1998) *Fondamenti di psicologia dello sviluppo*, Psychology Press Ltd.
- CALABRESE S. (2011) *Le narrazioni nella mente dei bambini*, in Liber, 90.
- CALABRESE S., FIORONI F. (2012) *Leggere la mente. La lettura come stile di vita*, CLUEB, Bologna.
- CALABRESE S. (a cura di) (2012) *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*, CLUEB, Bologna.
- CALLARI GALLI M. (1999), "Aspetti antropologici della fiaba" in CAMBI F. (a cura di) *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Edizioni ETS, Pisa.
- CALVINO I. (1985) *Sulla fiaba*, Einaudi, Torino.
- CAMAIONI L. (a cura di) (2003) *La Teoria della Mente. Origini, Sviluppo e Patologia*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- CAMBI F. (1999), "Struttura e funzione della fiaba" in CAMBI F. (a cura di) *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Edizioni ETS, Pisa.
- CAMBI F. (a cura di) (1999) *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, EDIZIONI ETS, Pisa.
- CAMBI F. (2010) "La fiaba e il mondo arcaico: la cultura magica", in CAMBI F., LANDI S., ROSSI G., *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma.
- CAMBI F., LANDI S., ROSSI G. (a cura di) (2008) *L'immagine della società nella fiaba*, Armando Editore, Roma.
- CAMBI F., LANDI S., ROSSI G. *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma.
- CARDARELLO R. (1995) *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Firenze.
- CARDARELLO R., CONTINI A. (2012) *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*, Edizioni Junior, Parma.
- CASTELFRANCHI C., PARISI D. (1980) *Linguaggio, conoscenze e scopi*, Il Mulino, Bologna.
- CASTELLAZZI V. (2000) *Introduzione alle tecniche proiettive*, Las, Roma.



- CERUSO T. (2013) *Tra Disney e Pixar. La "maturazione" del cinema d'animazione americano*, Sovera Edizioni, Roma.
- CROCE B. (1993) *Storia dell'età barocca in Italia*, Adelphi, Milano.
- CYRULNIK B., MALAGUTI E. (2005) *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento.
- DALLARIM. (2008) *In una notte di luna nuova. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento.
- DALLARI M., CAMPAGNARO M. (2013) *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento.
- D'AMICO S., BAUMGARTNER E., DEVESCOVI A. (2000) *Il lessico psicologico dei bambini. Origine ed evoluzione*, Carocci Editore, Roma.
- DELLE FAVE A (2010) "Comprendere il benessere per potenziare l'intervento" in GOLDWURM G., COLOMBO F. (a cura di) *Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere*, Erickson, Trento.
- DETTI E. (1987) *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze.
- DÜSS L., (a cura di) A.D. CESARO (2013) *Il metodo delle favole in psicanalisi infantile*, Franco Angeli, Milano.
- FERRERO E. (2004) *Barbablù. Gilles de Rais e il tramonto del medioevo*, Einaudi, Torino.
- FONZI A. (a cura di) (2001) *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze.
- FRESCHI E. (2013) *Il piacere delle storie*, Edizioni Junior, Parma.
- GIUSTI E., Di FAZIO T. (2008) *Psicoterapia integrata dello stress*, Sovera Editore, Roma.
- GOLDWURM G., COLOMBO F. (a cura di) (2010) *Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere*, Erickson, Trento.
- HALL E.T. (1968) *La dimensione nascosta*, Bombiani, Milano.
- HELD J. (1978) *L'immaginario al potere*, Armando, Roma.
- HERMAND. (2003) in CALABRESE S. (a cura di) (2012) *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*, CLUEB, Bologna.
- INTILLA F. (2006) *La funzione d'onda della realtà*, Lampi di Stampa, Milano.
- KÜBLER-ROSS E. (1976) *La morte e il morire*, Cittadella, Assisi.
- LAPLANCHEJ., PONTALIS J.-B. (1993) *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Roma.
- LEVI-STRAUSS C. (1964) *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano.
- LEVORATO M.C. (1988) *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna.
- LEVORATO M.C. (2000) *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.
- LINGIARDI V., MANEDDU F., (2002) *I meccanismi di difesa*, Raffaello Cortina, Milano.
- LUMBELLI L. (2009) *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- LUTHI M. (1979) *La fiaba popolare europea*, Mursia, Milano.
- MEICHENBAUM D.A. (1999) *Al termine dello stress*, Erickson, Trento.

- NECCHINI A. (2004) *La narrazione come funzione della mente e come esperienza psicopedagogica*, Morlacchi, Perugia.
- NEGRO A. TAVA A. (2013) *Storie per crescere. Storie per bambini, riflessioni per adulti*, Provincia autonoma Trento, Trento.
- NELSON K. (2007) "Rappresentazioni di eventi, sviluppo narrativo e modelli operativi interni", in D. ROLLO (a cura di) *Narrazione e sviluppo psicologico*, Carocci, Roma.
- PIAGET J. (1926) *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- PIAGET J. (1967) *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino.
- PONTECORVO C. (1997) "Analisi di narrazioni nel contesto familiare" in SMORTI A. (a cura di) *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze.
- PROPP V. (1976) *Morfologia della fiaba e radici storiche dei racconti di magia*, Newton Compton, Roma.
- PROPP V. (1990) *La fiaba russa. Lezioni inedite*, Einaudi, Torino.
- RAUCH A. (2009) *Il mondo come Design e rappresentazione*, Usher Arte Lucca.
- RICHTER D. (1995) *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Mondadori, Milano.
- RODARI G. (1973) *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- ROLLO D. (a cura di) *Narrazione e sviluppo psicologico*, Carocci Editore, Roma.
- SELIGMAN M. (1996) *Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero*, Giunti, Firenze.
- SHERIF M. (2013) *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment*, Literary Licensins, LLC, Whitefish (MT).
- SMORTI A. (1994) *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- SMORTI A. (a cura di) (1997) *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze.
- TAVA A. (2014) "Ma che ci vuole per fare...", *Bambini*, anno 2014, n.2, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 63-65.
- TIGOLI M.C., FRECCERO E. (2012) *Sviluppare le abilità di comprensione e narrazione. Prevenzione e recupero delle difficoltà di linguaggio*, Erickson, Trento.
- VALENTINO MERLETTI R. (1996) *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano.
- WINNICOTT D. (1986) *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma.
- ZANI B., CICOGNANI E. (1999) *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Carocci, Roma.
- ZIPES J. (2004) *Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari*, Mondadori, Milano.
- ZIPES J. (a cura di) (2012) *Principessa Pel di topo e altre 42 storie da scoprire*, Donzelli, Milano.



Bibliografia bambini

- AA.VV. (2012) *Fiabe sonore. A mille ce n'è... Le storie più belle da leggere e ascoltare*. Vol. 1, Vol. 2 (2013), con 2 CD Audio, Fabbri Editore, Milano.
- BAUER J. (2008) *Urlo di mamma*, Nord-Sud Edizioni, Milano.
- BERTRAND P., BONNIOL M, (2012) *Cornabicorna*, Babalibri, Milano.
- BERTRAND P. BONNIOL M, (2014) *La vendetta di Cornabicorna*, Babalibri, Milano.
- BOUJON C. (2009) *Il litigio*, Babalibri, Milano.
- CALÌ D., CANTONE A.L. *Una mamma robot*, Edizioni Arka, Milano.
- CALVINO I. (1956) *Le fiabe italiane*, Einaudi, Torino.
- CALVINO I., VALENTINIS, P. (Ill.) (2013) *Fiabe da far paura (appena appena, non tanto)*, *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano.
- CARLAIN N., CANTONE, A.L. (2008) *A ciascuno il suo prot!*, Arka, Milano.
- CARTER D.A. (2007) *600 punti neri*, Franco Cosimo Panini, Modena.
- CORDELL M. (2013) *Un altro fratello*, La Margherita Edizioni, Cornaredo.
- D'ALLANCÉ M. (2006) *Ci pensa il tuo papà*, Babalibri, Milano.
- D'ALLANCÉ M. (2007) *Che rabbia!*, Babalibri, Milano.
- D'ALLANCÉ M. (2010) *Banda di maiali!*, Babalibri, Milano.
- D'ALLANCÉ M. (2012) *Quando avevo paura del buio*, Babalibri, Milano.
- D'ALLANCÉ M. (2007) *No, no e poi no!*, Babalibri, Milano.
- D'ALLANCÉ M. (2007) *Ti ho visto!*, Babalibri, Milano.
- DE BODE A., BROERE R. (2000) *Domani vado all'ospedale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- DONNIO S., DE MONFREID D. (2005) *Mangerei volentieri un bambino*, Babalibri, Milano.
- GORBACEV V. (2007) *Tommaso e i cento lupi cattivi*, Nord-Sud Edizioni, Milano.
- GUENOUN J. (2008) *Tutto cambia di continuo*, Franco Cosimo Panini, Modena.
- GRAHAM B. (2014) *Come curare un'ala spezzata*, Il Castoro, Milano.
- JEFFERS O. (2013) *Io non c'entro!*, Zoolibri, Reggio Emilia.
- JEFFERS O. (2013), *Chi trova un pinguino*, Zoolibri, Reggio Emilia.
- LIONNI L. (1999) *Piccolo blu e piccolo giallo*, Babalibri, Milano.
- LIONNI L. (2001) *Un colore tutto mio*, Babalibri, Milano.
- LIONNI L. (2005) *Federico*, Babalibri, Milano.
- LIONNI L. (2006) *Pezzettino*, Babalibri, Milano.
- LIONNI L. (2006) *Guizzino*, Babalibri, Milano.
- LIONNI L. (2006) *Un pesce è un pesce*, Babalibri, Milano.
- LIONNI L. (2007) *Il sogno di Matteo*, Babalibri, Milano.
- LIONNI L. (2009) *Cornelio*, Babalibri, Milano.
- LIONNI L. (2012) *Tico*, Babalibri, Milano.
- LIONNI L. (2011) *Nicola dove si stato?*, Babalibri, Milano.
- MARI I. (2004) *Il palloncino rosso*, Babalibri, Milano.
- MARI I. (2004) *L'uovo e la gallina*, Babalibri, Milano.

- MARI I. (2007) *L'albero*, Babalibri, Milano.
- MASINI B., MONACO O. (2004) *Una principessa piccola così, ma...*, Edizioni Arka, Milano.
- MULLER G. (2001) *Indovina che cosa succede. Una passeggiata invisibile*, Babalibri, Milano.
- MUNARI B. (1900) *I Prelibri*, Corraini Edizioni, Mantova.
- PELHAM D. (2007) *Scia - Poesia di carta*, Franco Cosimo Panini, Modena.
- PFISTER M. (1999) *Gaia e la pietra di fuoco*, Nord-Sud Edizioni, Milano.
- PFISTER M. (2001) *Gaia e l'isola delle bacche rosse*, Nord-Sud Edizioni, Milano.
- RAMON E, ill. ASUNA R. (2011) *Non è facile, piccolo scoiattolo*, Kalandra, Firenze.
- RODARI G. (1972) *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino.
- SENDAK M. (1999) *Nel paese dei mostri selvaggi*, Babalibri, Milano.
- TAVAA., VALENTINI N. (2011) *Storie Mignon*, Provincia autonoma Trento, Trento.
- TULLET H (2010) *Un libro*, Franco Cosimo Panini, Modena.
- VELTHUIJS M. (2010) *Ranocchio e lo Straniero*, Bohem Press Italia, Trieste.
- VOLTZ C. (2002) *Ancora niente?*, Edizioni Arka, Milano.
- VOLTZ C. (2002) *Non è colpa mia*, Edizioni Arka, Milano.
- WALCZAK M. (2011) *The Silent Red Book*, www.maiawalczak.com/picture-books/
- WILLIS J., ROSS T. (1999) *Questa è Susanna*, Mondadori, Milano.

Sitografia

(i dati internet sono stati verificati in data 6 agosto 2014)

- www.istat.it/it/archivio/108662
- www.youtube.com/watch?v=76p64j3H1Ng
- www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0078871#s2
- www.midisegni.it/disegni/propp.shtml
- www.ediq.ulaval.ca/fileadmin/ediq/fichiers/A_venir/Programme_1er_Congres_mondial_sur_la_Resilience.pdf
- www.youtube.com/watch?v=B8PlomS8JYc
- http://www.youtube.com/watch?v=77J_DZvnSAw
- www.youtube.com/watch?v=rjTxFZSB9sA
- www.youtube.com/watch?v=HPY__V1-Hx8
- www.youtube.com/watch?v=PDhxSQTQgNE
- www.maiawalczak.com/picture-books/
- www.vimeo.com/58781251
- www.vivoscuola.it/scuola-infanzia-editoria-docenti

*Finisce ogni storia,
si chiude il libro.
È bello quando le storie finiscono,
lasciando la voglia di risentirle,
come un'acquolina nelle orecchie,
che risuona di desiderio.*

*Intanto, la storia si siede in testa
ad aspettare la prossima volta
e si mette a chiacchierare
con altre faccende,
e le sue figure si mescolano
ai pacchetti di fotografie.*

*È sempre una gran commedia,
piene di lampadine che brillano
di idee bizzarre oppure serie,
di progetti e nostalgie,
e qualcuna scoppia pure,
evaporando in parole,
senza dolore.*

*Così, quando il libro si riapre
e la storia esce di nuovo dalla bocca
in verità, ha un vestito un po' cambiato:
un bottone s'è mollato...
s'è messa un fiocco rosso sul gilè...*

*Perché le storie sono vive.
Hanno il respiro che gli dai
e un'anima segreta che non sai.*

A. Tava

Della stessa Collana ITINERARI - Strumenti e riflessioni pedagogiche

1. LO SPAZIO DEL GIOCO

Un percorso di ricerca nella scuola dell'infanzia
di Giusi Messetti - 2000

2. LARILLALLERO

Musica e scuola dell'infanzia
di Cecilia Pizzorno, Luisella Rosatti - 2000

3. MAESTRA NON SONO CAPACE...

L'arte e il linguaggio grafico-pittorico
di M.Teresa Fiorillo, Lorenza Nardelli, Morena Quardi - 2003

4. CONDIVIDERE L'ORIZZONTE

Scuola e famiglia: dall'esperienza ambientale alla costruzione
di un orizzonte pedagogico condiviso
di Delia Fontana - 2004

5. EDUCARE ALLA PLURALITÀ LINGUISTICA

L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia
di Miriam Pintarelli - Gianfranco Porcelli - Adriana Rosas - 2004

6. VARCARE LA SOGLIA

Spazi tempi attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia
di Elena Besozzi - 2005

7. INTERCULTURANDO

Accogliere i bambini d'altrove nella scuola dell'infanzia
di Laura Mentasti - 2006

8. MANO MENTE CUORE

In due esperienze di laboratorio
di Lara Albanese, Claudia Bevilacqua - 2006

9. UN SALTO, UN PERCHÉ

Esperienze di laboratorio sul movimento
di Anna Tava, Beatrice Andalò - 2008

10. PENSIERI DI CIELO

L'educazione religiosa nella scuola dell'infanzia
di Enrico Delama, Padre Matteo Giuliani, Pina Tromellini,
Alessandro Martinelli - 2011

11. DENTRO IL DISEGNO

L'attività grafica nella scuola dell'infanzia
di Alessandra Negro - 2012

12. CARTOON IN TASCA

Una ricerca-azione sulla media education nella scuola dell'infanzia
di Alessia Rosa - 2012

13. STORIE PER CRESCERE

Storie per bambini, riflessioni per adulti
di Alessandra Negro, Anna Tava - 2013

Finito di stampare Agosto 2014