

Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato

Martino Negri

Università degli Studi di Milano-Bicocca

(Ricevuto 22/09/2016; pubblicato 1/12/2016)

Abstract

La presente riflessione muove dal riconoscimento della relazione esistente tra testualità e macrotestualità nell'albo illustrato, dove il racconto nasce dall'articolazione di una successione di elementi verbo-visuali – le *aperture* di pagina – che rimandano da un punto di vista concettuale e ritmico alla funzione dei versi nei componimenti poetici.

Il riconoscimento dell'analogia, al tempo stesso semantica e strutturale, tra *aperture* e versi, consente di individuare quattro macro-categorie di albi – a struttura *anaforica semplice*, *anaforica articolata*, *irregolare ricorsiva* e *irregolare libera* – di rilevante efficacia euristica sia nell'ottica di una riflessione sull'albo inteso come macchina testuale complessa e multifforme, sia per coglierne alcune significative implicazioni di ordine pedagogico.

L'esperienza della lettura di albi illustrati – come è evidenziato nella chiusura del discorso – è infatti funzionale alla promozione di una cultura dell'ascolto e del rispetto, riguardando almeno tre aspetti, tra loro significativamente connessi: l'educazione dello sguardo, l'*habitus* mentale della lentezza riflessiva e la promozione dell'ascolto reciproco.

This reflection is inspired by from the recognition of the relationship between textuality and macro-textuality in picturebooks, where the story depends on the arrangement of a succession of verbal-visual elements - the double spread - that lead conceptually and rhythmically to the function of verses in poems.

The recognition of the semantic and structural analogy between double spread and verse helps to identify four broad categories of structures: anaphoric simple, anaphoric articulated, irregular recursive and irregular free. These are of considerable heuristic effectiveness both for a reflection on picturebook conceived as complex and multifaceted textual machine, and for grasping important pedagogical implications.

The closing of the essay highlights how the experience of reading picturebooks serves to foster a culture of listening and respect, and involves at least three aspects significantly interconnected: learning to observe, the mental habitus of reflective slowness and fostering reciprocal listening.

Parole chiave: albo illustrato, poesia, testualità, educazione dello sguardo, educazione all'ascolto

Keywords: picturebook, poetry, textuality, learning to observe, learning to listen

I colori hanno questo di bello: ridono e cantano senza aprir bocca, e, invece di parlare all'orecchio, parlano all'occhio, tacendo.

Quando un bimbo li vede, capisce subito le parole che non dicono, e impara subito a memoria la canzone che non cantano.

A. Rubino

Una forma di poesia verbo-visuale

La dimensione metaforica tipica di molti albi illustrati¹ ha spesso suggerito ai critici, accademici e non, l'idea di una parentela, ora manifesta ora segreta, ma sempre profonda, tra l'universo dell'albo e quello della poesia. La presenza di immagini metaforiche – estremamente duttili nella condensazione del significato e al tempo stesso felicemente aperte alla significazione (Nikolajeva & Scott, 2001; Blezza Picherle, 2002; Salisbury, 2012; Terrusi, 2012) – costituisce in effetti un significativo elemento di relazione tra i due mondi. A indicare una relazione con l'universo della poesia contribuisce anche l'attenzione molto spesso prestata, in questo tipo di albi, alla dimensione sonora, musicale e ritmica del linguaggio verbale chiamato a dialogare con quello iconico nello spazio della pagina (Kessler, 2012, p. 340).

Il rapporto tra albo illustrato e poesia può però essere inteso anche da un'altra prospettiva, a partire dalla relazione di rispondenza semantica e strutturale tra il concetto di verso e quello di *apertura*: termine col quale si indica lo spazio modulare, verbo-visuale, rappresentato dalla doppia pagina che si dischiude allo sguardo del lettore durante l'atto della lettura (Van der Linden, 2006, pp. 65-77). Ogni giro di pagina, infatti, offre al lettore la stessa tensione esperienziale – sospesa tra aspettativa, anticipazione e sorpresa (Tontardini, 2012, pp. 31-32)² – generata dalla lettura dei versi, a prescindere dalla consistenza e dall'organizzazione degli elementi verbali nello spazio della pagina, che può variare dalle poche parole organizzate in una singola frase/verso alla presenza di più periodi articolati in versi o in prosa, fino alla completa assenza di elementi verbali tipica dei *silent* o *wordless picturebook*. L'atto di girare la pagina è infatti assimilabile, in questa prospettiva, al tornare degli occhi a capo, verso sinistra, esaurita la lettura di un verso, per iniziare a leggere quello successivo.

Il rapporto di analogia, al tempo stesso semantica e strutturale, individuabile tra giro di pagina e verso, è estremamente interessante non solo nell'ottica di una più approfondita comprensione dell'albo illustrato inteso come macchina testuale, oggetto narrante dotato di un respiro proprio e peculiare, e dunque di un ritmo, ma anche per riflettere sulla natura stessa dell'esperienza di lettura generata dagli albi, sospesa tra diverse forme di temporalità: l'incalzare della temporalità sequenziale narrativa e l'invito alla sosta contemplativa della poesia (Nodelman, 1988, pp. 242-248; Varrà, 2012, p. 77).

Tale analogia consente, al tempo stesso e conseguentemente, di riflettere sul potenziale rivestito dall'esperienza della lettura di albi illustrati in ambito educativo: non solo nell'ottica della promozione di una sempre più necessaria alfabetizzazione iconica attraverso la dimensione estetica (Blezza Picherle, 1996, 2002; Terrusi, 2012), ma più in generale come occasione di un avvicinamento all'esperienza della letteratura intesa come luogo di incontri potenzialmente formativi, nel segno della meraviglia e della riflessione (Benjamin, 2006), attraverso l'immersione nelle storie degli altri (Jauss, 1989) e il coinvolgimento emotivo e intellettuale (Blezza Picherle, 2004). Reclamando un'attenta e lenta esplorazione del tessuto testuale, l'esperienza generata dagli albi sviluppa le capacità di osservazione e ascolto del testo, offrendosi per di più, nella dialettica tra esperienza personale di lettura e discussione intorno al testo, come un campo privilegiato – in linea con le *Indicazioni Ministeriali per il curricolo* del 2012 – per una promozione dell'ascolto reciproco e per una valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente attraverso pratiche di confronto ermeneutico (Fish, 1987; Cardarello & Chiantera, 1989; Cardarello 1995, 2012; Blezza Picherle, 2013).

Il verso e il giro di pagina

Il rilievo assunto dal giro di pagina nell'esperienza della lettura degli albi illustrati, attraverso l'attivazione dell'attenzione del lettore, sospeso tra la memoria delle pagine lette e la prefigurazione di quelle future (Varrà, 2012)³, aiuta in primo luogo a mettere a fuoco la natura sequenziale delle immagini presenti negli albi, che proprio per questa ragione non andrebbero mai interpretate come unità di significato autonome poiché strettamente connesse, sia sul piano formale sia su quello semantico, alle immagini che le precedono e a quelle che le seguono (Nodelman, 1988; Nikolajeva & Scott, 2001). Analoga è l'esperienza della scrittura poetica, dove spesso accade che un significato – una figura, un pensiero, un motivo – non si esaurisca nel singolo verso, distendendosi invece in una misura più ampia oltre l'*a capo*, grazie all'artificio retorico dell'*enjambement*, in tasselli che il lettore è chiamato a raccogliere e collegare per comporre una forma più complessa, un disegno riconoscibile nella sua organicità⁴ che spesso mantiene, però, i tratti dell'enigma. Il poeta, d'altra parte, è colui che conosce "l'arte di parlare per figure", ammoniva Juan Rodolfo Wilcock (1972, p. 81), e molto spesso le figure sono difficili da riconoscere o interpretare, o si prestano benignamente a indicare cose disparate, colte da lettori diversi o dal medesimo lettore in epoche differenti della propria vita: è questo un tratto che, evidentemente, avvicina l'universo della poesia a quello degli albi illustrati, contribuendo ad alimentare il dibattito intorno al destinatario implicito (Iser, 1972, 1976/1987) e reale (Hunt, 2011, pp. 13-30) di molti *picturebook*, esemplari, in questo senso, rispetto a quel polimorfo e affascinante "territorio di confine" che è la letteratura per l'infanzia (Beseghi, 2001; Grilli, 2015).

Se l'analoga tra il meccanismo del giro di pagina e l'andare a capo risulta proficua per evidenziare la natura sequenziale delle immagini negli albi illustrati e dunque, conseguentemente, per sottolineare il tema della temporalità del racconto e la natura del suo ritmo (Nodelman, 1988, p. 249), al tempo stesso ci aiuta a comprendere come nell'albo le dimensioni della testualità e della macrotestualità finiscano col collimare. Qui, infatti, ogni doppia pagina non rappresenta solo ciò che, da un punto di vista strutturale, anche rispetto a un'eventuale funzione diegetica, ogni singolo verso rappresenta all'interno del componimento al quale appartiene: ogni *apertura* si configura piuttosto come una vera e propria unità di significato regolata da precise scelte concettuali ed estetiche che rendono il testo dell'albo – inteso come insieme e articolazione delle diverse *aperture* di cui si compone, risguardi compresi – un macro-testo che coincide con l'albo stesso nella sua interezza e complessità di oggetto narrante.

Le unità semantiche di cui il discorso verbo-visuale dell'albo si avvale, infatti, sono elementi complessi, unità iconotestuali potremmo dire, servendoci di un'espressione derivata dall'intuizione di Barbara Bader, a cui si deve l'invenzione del termine *iconotext* (Bader, 1976): elementi di un discorso sequenziale, che si sviluppa nel tempo (Nodelman, 1988; Nikolajeva & Scott, 2001), generando propri ritmi e atmosfere (Van der Linden, 2006, 2013), dove il significato di ogni singolo elemento nasce dall'intreccio dei linguaggi, verbale e iconico nello spazio della doppia pagina, e dove il significato dell'insieme dipende dalle relazioni tra i diversi elementi di cui il discorso si compone: con effetti sia sul "tempo del libro", sia sul "tempo del lettore" (Varrà, 2012). Ogni *apertura* è infatti un'unità di significato la cui funzione e il cui senso dipendono dalle unità che precedono e da quelle che seguono, e dove i linguaggi verbale e iconico dialogano secondo forme di relazione variamente categorizzate dai critici ed estremamente feconde, quando se ne considerino la molteplici declinazioni, arrivando fino al caso estremo dei *silent* o *wordless picturebook*, dove l'assenza di elementi verbali amplifica ulteriormente l'apertura semantica del testo.

La discontinuità del racconto che deriva dalla successione delle *aperture* è intrinseca al libro inteso come medium fondato sul concetto di pagina – che nasce da quello di piega (Melot, 2006, pp. 45-47) – e trova una continuità nell'esperienza di lettura del lettore, dove i diversi elementi narranti di cui la storia è intessuta si ricompongono in un disegno unitario, per quanto effimero, che dura quanto l'atto stesso della lettura.

Diverse forme di testualità

Il rapporto tra albo illustrato e poesia assume configurazioni molteplici, storicamente determinate, che dipendono dalla specificità iconotestuale di ciascun albo e consentono di cogliere elementi di relazione con forme di poesia tra loro distanti come lo sono filastrocche e ninne-nanne, dove a contare è quasi

esclusivamente l'elemento ritmico-musicale, e versi in cui la dimensione semantica ha un ruolo decisamente più rilevante e dove le forme semplici e ripetitive tipiche delle *nursery rhymes*⁵ lasciano il posto a ritmi e motivi meno evidenti e più vari, consentendo di affrontare con un'ampia gamma di prospettive e sfumature anche grandi questioni esistenziali: vita e morte, felicità e dolore, solitudine e amicizia, amore, guerra, memoria. Pare che nessun tema sia "inadatto" nel mondo degli albi illustrati: un altro elemento di vicinanza all'universo della poesia, sebbene questo fatto – perché di un fatto si tratta, non di un'ipotesi o di una teorizzazione – suoni ancora scandaloso e inaccettabile a molti. Troppi pregiudizi e troppa paura ancora incombono sulle letture dei bambini (Pitzorno, 1995, pp. 14-20; Blezza Picherle, 2004, pp. 277-281).

In una prospettiva di natura euristica, l'analogia tra verso e giro di pagina funziona se si prendono in considerazione narrazioni verbo-visuali di tipo lineare, dove il giro di pagina assume un ruolo indispensabile nella scansione ritmica del racconto (Tontardini, 2012; Van der Linden, 2013); decisamente meno efficace risulta se applicata a narrazioni non-lineari o multilineari, dove la struttura narrativa è più articolata e la natura dell'atto della lettura assume altre caratteristiche, come nei *Wimmelbuch* o libri del brulicare, per i quali non è possibile stabilire un punto di partenza specifico per la lettura, né un percorso privilegiato o un univoco punto d'approdo (Mirandola, 2012). Tale limite restringe inevitabilmente il campo di applicazione del modello proposto a un insieme, comunque ampio ed eterogeneo – quanto a temi, scelte espressive e destinatari – di oggetti letterari: albi che procedono per accumulo di elementi verbo-visuali relativamente indipendenti, anche se legati da *pageturners* (Nikolajeva & Scott, 2001, p. 152) di natura formale o strutturale (è il caso degli albi in cui troviamo in ogni pagina una risposta differente a una medesima domanda, per esempio)⁶, e albi caratterizzati da una vera e propria tensione narrativa, che lega più strettamente tra loro le pagine in una sequenza più o meno ripetitiva o irregolare di elementi che conduce il lettore dal principio alla fine della storia⁷.

Nonostante la straordinaria varietà delle soluzioni adottate nei singoli casi, l'ipotesi di un'analogia tra verso e giro di pagina consente di individuare, all'interno delle due grandi famiglie indicate, quattro tipologie principali di albi in relazione all'organizzazione strofica e ritmica del discorso:

- albi a struttura *anaforica semplice*: presentano una costruzione schiettamente anaforica del discorso, dove a ogni *apertura* corrisponde una frase/verso (e una situazione o scena) dal principio alla fine del volume;
- albi a struttura *anaforica articolata*: in questi albi, a ogni *apertura* corrisponde un insieme di versi articolati in più o meno estese strutture strofiche che si ripetono generando un ritmo regolare o alternandosi ad altri gruppi di versi, diversamente organizzati, che fungono da ritornelli, fino alle pagine finali dove compaiono nuove configurazioni strofiche che fungono da coda;
- albi a struttura *irregolare ricorsiva*: hanno una struttura meno regolare e più mobile dei precedenti, all'interno della quale è possibile riconoscere formule verbali (e non verbali) ricorrenti oppure presenti solo nei passaggi che scandiscono le diverse fasi del racconto, configurandosi come segnali di una struttura formale alla base del discorso che dà all'opera, nonostante l'irregolarità ritmica, un suo proprio respiro e un'intima coerenza;
- albi a struttura *irregolare libera*: qui il rapporto tra iconico e verbale è meno immediatamente evidente, vista l'assenza di strutture regolari ripetute, o di versi riconoscibili in quanto tali, e si configura in maniera indipendente e specifica di caso in caso.

La struttura più elementare è quella proposta dagli albi che presentano una struttura *anaforica semplice*, dove a ogni *apertura* corrisponde una singola frase o verso che contribuisce alla presentazione di una scena o di una situazione autonoma e indipendente dalle altre, cui pure è legata da un punto di vista formale.

Esemplare risulta in questo senso *Il libro di Belvedere* (1947) di Antonio Rubino, un piccolo capolavoro dimenticato, architettato dall'autore a partire da una personale rielaborazione di un'antica rima popolare genovese, *Volta la carta*⁸.



Fig. 1-2 – Esempio di albo a struttura *anaforica semplice* (Rubino, 1947)

Qui ogni *apertura* presenta una litografia magnificamente stampata solo al *recto* il cui soggetto – indicato all'interno di un cartiglio nella parte alta dell'immagine – è introdotto dal secondo verso del distico in calce alla pagina precedente, che termina con i punti di sospensione invitando il lettore a un esercizio di anticipazione giocato sulla rima:

Ecco il Libro di Belvedere,
si volta il foglio e si vede...

il lanciere!
Ecco il lanciere di grande valore,
si volta il foglio e si vede...

il fiore!
Ecco il fiore di buon nasare,
si volta il foglio e si vede...

il mare!
Ecco il mare con tutti i suoi pesci,
si volta il foglio e si vede...

i cinesi! [...] (Rubino, 1947, pp. 1-5)

Al piacere di prefigurare nell'immaginazione la cosa evocata guidati dall'ingannevole indizio della rima – nel suo giocoso rimare a volte Rubino pare farsi beffe del lettore come quando fa rimare “pesci” con “cinesi”, con deliziosa licenza poetica – si somma quello della sorpresa di vedere, voltato il foglio, cosa c'è davvero sulla pagina.

Questo tipo di meccanismo – la corrispondenza diretta tra un'*apertura* e un verso/situazione – si presta a variazioni infinite, come mostrano molti albi, anche recenti, quali *La grande domanda* di Wolf Erlbruch e *A che pensi?* di Laurent Moreau.



Fig. 3-4 – Esempio di albo a struttura *anaforica semplice* (Erlbruch, 2004)

Mentre nel primo a ogni *apertura* corrisponde la risposta verbo-visuale di un personaggio alla medesima domanda esistenziale, nel secondo il lettore incontra, a ogni giro di pagina, un diverso personaggio ed è chiamato a sollevare la grande aletta sulla quale questo è raffigurato – una pagina nella pagina – per scoprire quali pensieri in forma di figura lo attraversino.

Interessanti varianti di questo meccanismo sono offerte da *Fortunatamente* di Remy Charlip e *Le regole dell'estate* di Shaun Tan. Nel primo la struttura del discorso è movimentata, nella sua regolarità, dall'alternanza costante degli *incipit* dei versi – “Fortunatamente” e “Sfortunatamente” – sottolineati sia da *aperture* a colori o in bianco e nero a seconda dell'occorrenza, sia dallo sviluppo marcatamente diegetico della vicenda narrata il cui *climax* è raggiunto proprio nell'ultima tavola, dove il gioco si conclude.

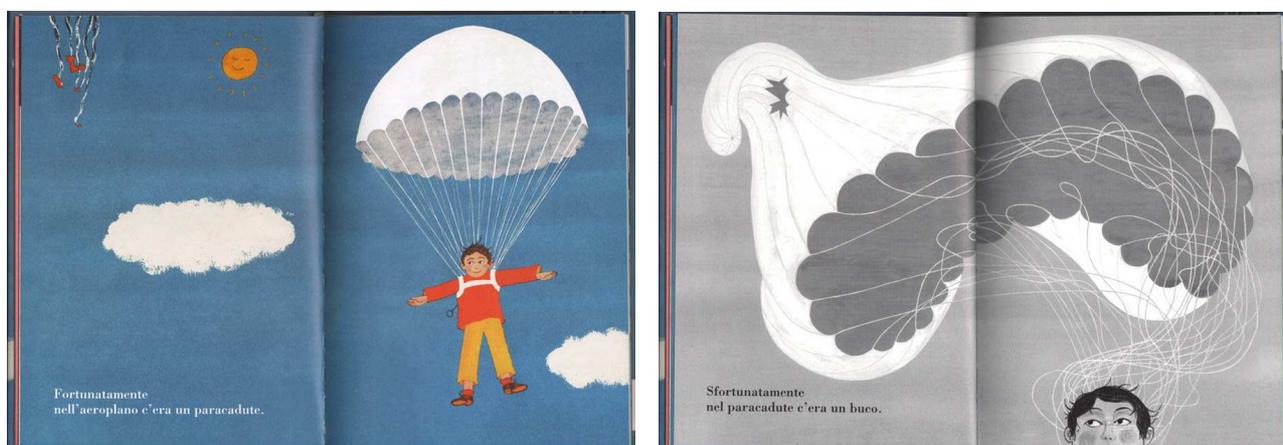


Fig. 5-6 - Esempio di albo a struttura *anaforica semplice* (Charlip, 2010)

Il secondo, invece, è un albo di grande formato dalla struttura per lo più regolare, dove ogni *apertura* è caratterizzata da una pagina, a sinistra, contenente gli elementi verbali – una singola frase – e da una pagina, a destra, con una scena intensamente colorata con tempera a olio. Tan allestisce una sorta di diario delle avventure di due amici condensato in una successione di piccole prese di coscienza, epifanie del pensiero – divertenti o inquietanti, comiche o drammatiche a seconda dei casi – sui diversi aspetti della vita di cui i due hanno fatto esperienza nel tempo incantato dell'estate. Grazie all'incipit anaforico che le caratterizza – con

L'esclusione della prima pagina e delle ultime, sorta di coda in cui si mostra più esplicitamente la dimensione anche diegetica del racconto, fino a quel momento nascosta dalle illuminazioni rapsodiche della memoria – ogni *apertura* rappresenta un'unità iconotestuale autonoma che dà forma a una specifica “regola”, il cui senso nasce dall'incontro/scontro tra il verbale e l'iconico che, presi in considerazione singolarmente, direbbero qualcosa di molto diverso, qualcosa di incomprensibile o di decisamente assai più banale.

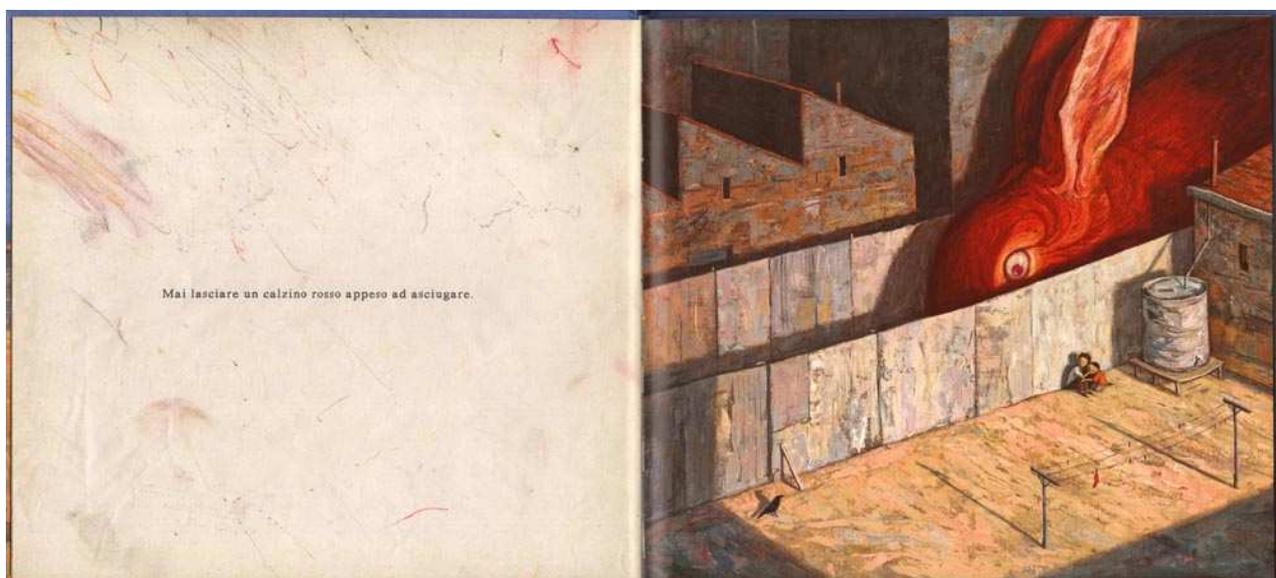


Fig. 7 - Esempio di albo a struttura *anaforica articolata* (Tan, 2015)

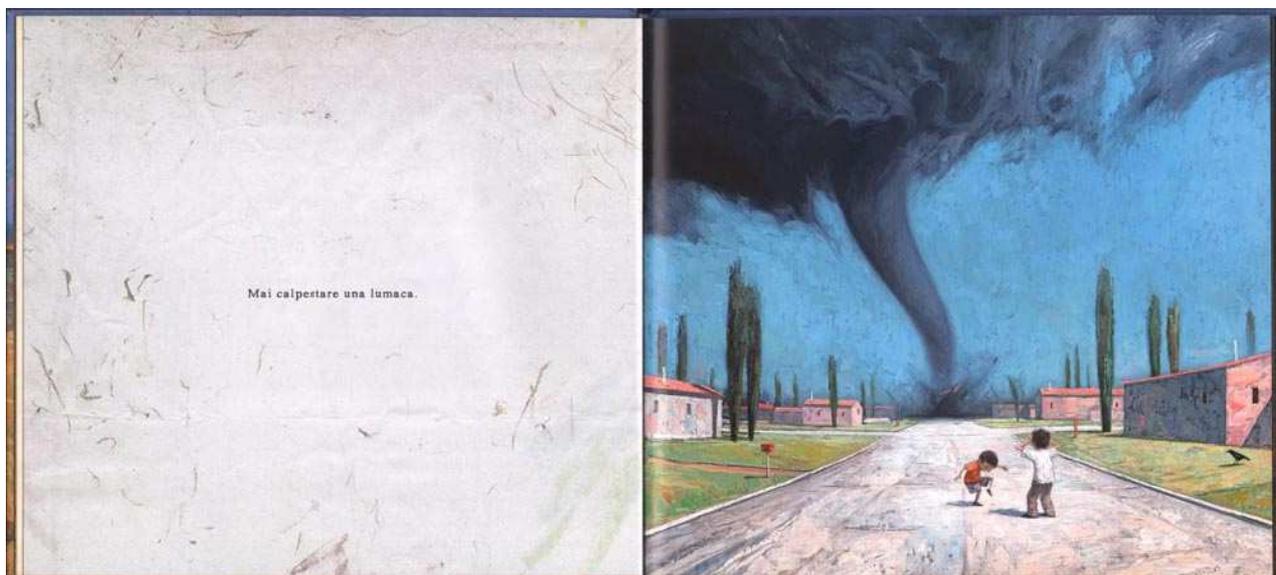


Fig. 8. - Esempio di albo a struttura *anaforica articolata* (Tan, 2015)

Nell'albo di Tan ogni *apertura* propone una scena apparentemente enigmatica il cui significato è indicato dalla “regola” alla quale è associata che, a sua volta, svela il proprio senso solo grazie all'immagine che la accompagna, configurandosi come uno di quei rari esempi di reale interdipendenza tra linguaggio verbale e iconico che dovrebbe essere costitutiva di un albo illustrato che voglia dirsi tale (Negrin, 2015).

Alla seconda tipologia di albi, quelli a struttura *anaforica articolata*, appartiene invece *Come? Cosa?* di Fabian Negrin: un breve racconto dai tratti surreali incentrato sul fraintendimento di un messaggio che di pagina in

pagina, di bocca in bocca, in un crescendo parallelo al progressivo infuriare del vento – al tempo stesso causa del fraintendimento e occasione di inattese avventure dello sguardo – condurrà il protagonista attraverso luoghi e incontri sempre più improbabili fino alla rassicurante meta che, per miracolosa coincidenza, chiude circolarmente la storia. Qui, con l'eccezione della prima *apertura*, dove compare la domanda faticosa – “Ehi, che cosa vuoi mangiare stasera?” – necessaria a mettere in movimento il meccanismo, e delle ultime, con le quali la storia si avvia alla conclusione dopo il *climax* della tromba d'aria che tutto sconvolge, mescolando luoghi e tempi, ogni doppia pagina è caratterizzata dalla presenza di brevi elementi testuali: piccole strofe dalla struttura precisa destinata a ripetersi per dieci volte prima del blocco finale di pagine dove si dilata in un crescendo che spazia su più *aperture* prima di dileguare, lasciando spazio a una ritrovata quiete.

- Ehi, che cosa vuoi mangiare stasera?

- Purè di patate!

Il vento soffia.

- Come? Cosa? Due grandi frittate?

- Stasera tuo padre vuole due grandi frittate!

Il vento sbuffa.

- Come? Cosa? Delle palme impanate?

- Stasera mio padre vuole delle palme impanate!

Il vento fischia.

- Come? Cosa? Galline ammastrate?

- Stasera suo padre vuole galline ammastrate!

Il vento si gonfia.

- Come? Cosa? Ciabatte slacciate?

[...]

- Stasera suo padre vuole un mago dalle braccia alate!

Il vento impazzisce.

- Come?

Il vento ulula.

Ora basta o tutto esplode!

- Cosa?

Il vento si arresta.

- Purè di patate?

- Oggi c'è stato un po' di vento in mare.

- Vento? qui è stato calmo, mi pare.

- Calmo?!

- Come? Cosa? (Negrin, 2016a).

Le strofe ideate da Negrin contemplano tre versi caratterizzati, ciascuno, da un impasto di costanti e variazioni intese a coinvolgere il lettore, al tempo stesso rassicurato e spiazzato dal gioco dei fraintendimenti. Il primo verso inizia sempre con la parola “Stasera”, seguita dall'indicazione del presunto piatto desiderato dal padre per cena: un padre che a seconda del personaggio che parla è “tuo”, “mio” oppure “suo”. Il secondo verso racconta il crescere della forza del vento in frasi dalla struttura grammaticale elementare: soggetto (“Il vento”) e verbo (“soffia”, “si gonfia”, “infuria”, “si scatena”). Nel terzo verso, che

inizia sempre con quella che diventa una sorta di formula magica – “Come? Cosa?” – non a caso scelta come titolo dell’albo, il fraintendimento si compie anticipando lo scenario della doppia pagina successiva.

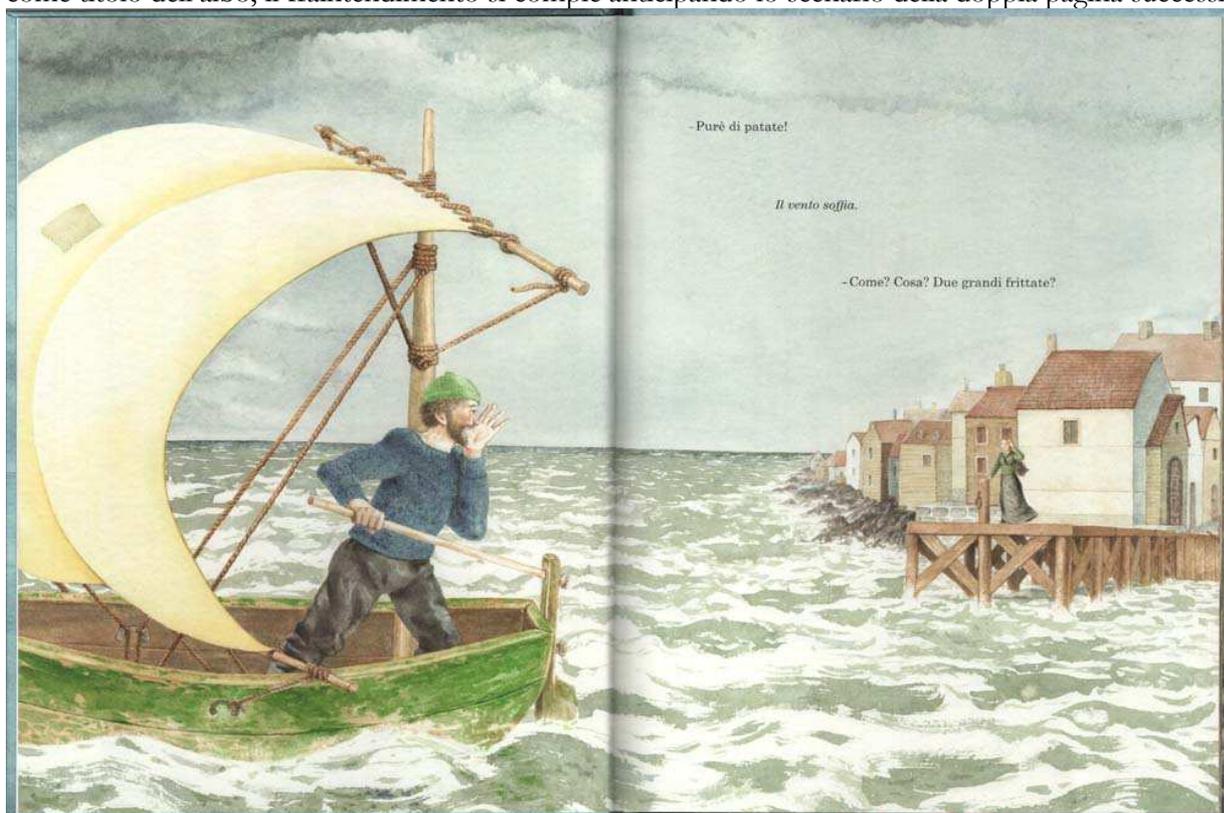
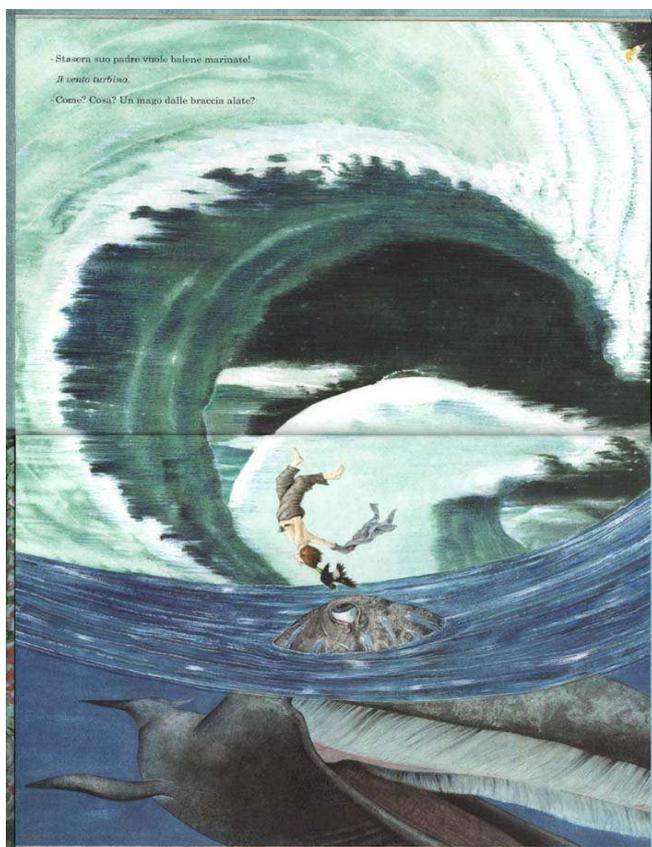


Fig. 9 – Esempio di albo a struttura *anaforica articolata* (Negrin, 2016)



Martino Negri – *Dal verso al giro di pagina*

Fig. 10 - Esempio di albo a struttura *anaforica articolata* (Negrin, 2016)

Negrin gioca sul piacere della prefigurazione – è sempre la rima a guidare il lavoro di anticipazione condotto dal lettore – ma a differenza di quanto avviene nell'albo di Rubino, qui la sorpresa è amplificata dall'assurdità crescente delle scene dischiuso allo sguardo del lettore, inizialmente familiari e realistiche ma, un giro di pagina dopo l'altro, sempre più fantastiche e al tempo stesso audaci dal punto di vista visivo, fino alla ricomposizione dell'equilibrio iniziale. Un equilibrio precario se si considera l'ultima battuta: dietro la quale è possibile scorgere, come sottolinea lo stesso autore in un'intervista (Negrin 2016b), un'allusione al fraintendimento come elemento costitutivo della comunicazione umana e soprattutto di quella tra gli adulti e bambini, alla base di molte domande e questioni epistemologiche sempre aperte rispetto alla natura e alla possibilità stessa di una letteratura per l'infanzia (Benjamin, 1924/2012; Zipes, 2002; Nodelman, 2008; Hunt, 2011; Bernardi 2016).

Ormai considerato un classico moderno, *A caccia dell'orso*, di Michael Rosen ed Helen Oxenbury, propone un'interessante variante di questa seconda tipologia di albi. *Aperture* in bianco e nero e a colori alternate accolgono rispettivamente strofe composte da due quartine e un distico, che si ripetono identiche in ogni strofa; fanno eccezione due versi soltanto che, di strofa in strofa, introducono un nuovo scenario, e terzine di elementi onomatopeici – altro riferimento stretto all'universo intensamente ritmico-musicale della poesia, della filastrocca in particolare – derivanti dalle specificità dell'ambiente attraversato dai protagonisti nella loro caccia.

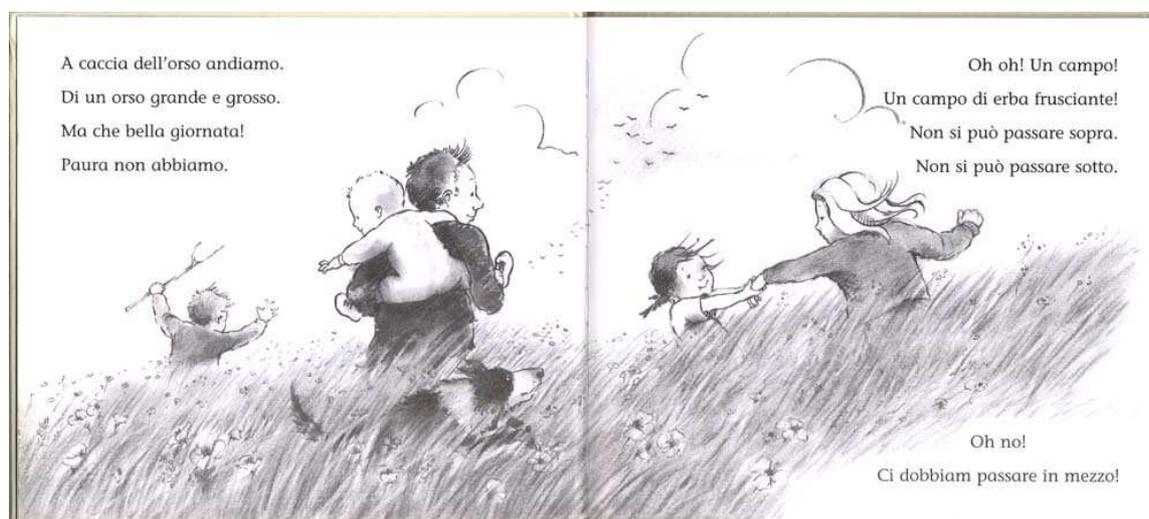


Fig. 11 – Esempio di albo a struttura *anaforica articolata* (Rosen & Oxenbury, 2001)

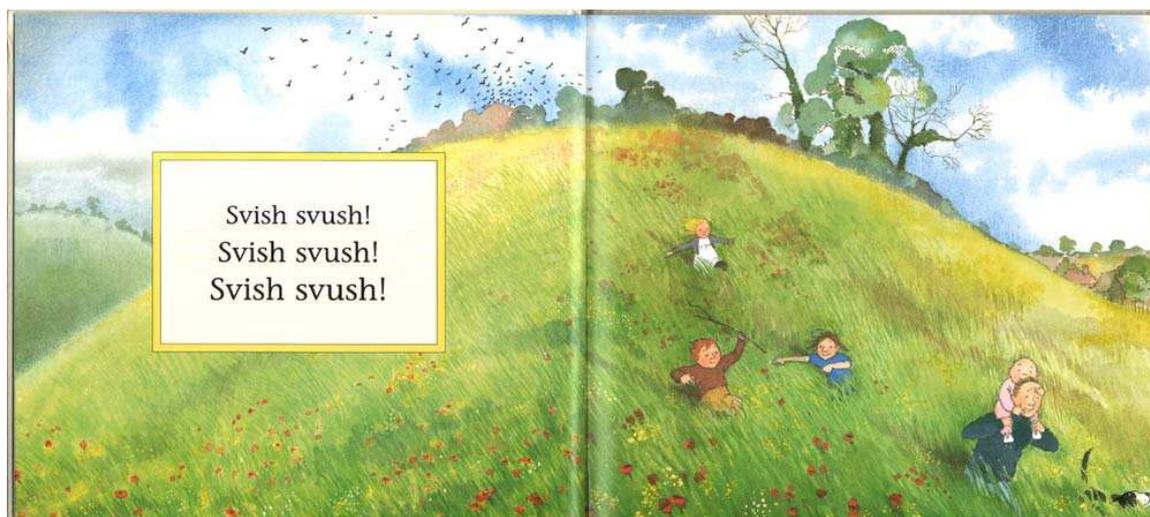


Fig. 12 – Esempio di albo a struttura *anaforica articolata* (Rosen & Oxenbury, 2001)

Il modulo della doppia apertura – quella in bianco e nero, dove viene introdotto verbalmente il nuovo ostacolo da superare, e quella a colori, dove l'impresa si compie e non c'è spazio per le parole ma solo per i rumori dell'incontro e della lotta tra uomini e natura – si ripete per sei volte prima della fine del racconto dove, come avviene molto spesso in questi albi, troviamo una coda in cui la regolarità della struttura strofica viene alterata per favorire una chiusura più efficace del racconto: qui è occasione di una spettacolare accelerazione ritmica che in due sole *aperture* – giocate sulla ripetizione degli elementi orizzontali (la prima) e verticali (la seconda) che tagliano in strisce le pagine e sulla condensazione di elementi verbali prima diluiti in singole *aperture* – mostra la precipitosa fuga verso casa dei cacciatori improvvisati.

Al terzo gruppo di albi, a struttura *irregolare ricorsiva*, appartengono opere fondate su un'organizzazione più mobile del discorso, generalmente caratterizzata da una progressione di tipo narrativo sostenuta da forme di sintassi verbo-visuali molteplici, che danno al racconto uno specifico e riconoscibile ritmo. Al suo interno il lettore trova formule verbali (e non verbali), iterate anche a distanza di molte pagine, a suggerire l'idea di una struttura soggiacente – per quanto irregolare, e dunque meno facile da individuare – che dà alla storia un'intima coerenza.

Esemplare, in questo senso, è un altro grande classico, *Nel paese dei mostri selvaggi*, di Maurice Sendak. Vi si narra di come Max, messo in castigo nella propria stanza, compia un viaggio immaginario “là dove abitano le cose selvagge”, allestendo un vero e proprio dialogo tra i linguaggi che conquistano spazi e assumono un peso variabile nel corso del racconto: è evidente, per esempio, come nella progressione delle *aperture*, man mano che Max si inoltra nella terra misteriosa e ambigua della propria interiorità, la razionalità rappresentata dal rischiarante linguaggio verbale, il *logos*, sparisca e il linguaggio iconico, più opaco e ambiguo, assuma un rilievo sempre maggiore, fino a occupare per intero lo spazio disponibile nelle pagine centrali, ovvero nel cuore dell'esperienza vissuta da Max. Il linguaggio verbale recupera gradualmente spazio e rilievo solo quando Max, sfogata nella “rida selvaggia” danzata al chiaro di luna coi mostri l'eccedenza energetica innescata dalla rabbia per la reclusione, desidera ritornare a casa e, conseguentemente, ritornare in sé.

Sendak è particolarmente abile nell'imporre un ritmo al suo racconto, orchestrando forme diverse di risposdenze verbo-visuali, giocando su accelerazioni e rallentamenti, facendo sentire al lettore la misura musicale insita nella composizione delle singole immagini e nella loro successione, avvalendosi anche di elementi verbali ricorrenti che connotano – come un vero e proprio paesaggio sonoro – l'esperienza del viaggio. Ne sono un esempio – oltre alla formula, ripetuta identica a se stessa, che descrive il comportamento rituale dei mostri: “ruggirono terribilmente, digrignarono terribilmente i denti, rotearono tremendamente gli occhi e mostrarono gli artigli orrendi” – le frasi di rito che aprono e chiudono il viaggio di Max, segnando il passaggio tra il piano della realtà concreta e quello dell'interiorità attraverso un gioco di elementi simili variamente disposti. All'andata:

e navigò in lungo e in largo
per mesi e mesi
infine dopo un anno o poco più
giunse nel paese dei mostri selvaggi.

Al ritorno:

e navigò indietro per un anno o poco più
e in lungo e in largo per un mese
e per un giorno intiero.

Finché torno a quella sera nella sua stanzetta
dove trovò la cena ad aspettarlo

che era ancora calda.

La chiusura dell'albo è particolarmente interessante nella prospettiva ermeneutica fin qui adottata. La forza dell'ultimo verso – che offre magistralmente attraverso un dettaglio (la temperatura della cena) un indizio fondamentale per collocare con certezza il viaggio compiuto da Max nella dimensione dell'interiorità, dove il tempo e lo spazio assumono dimensioni relative e non oggettive – è infatti amplificata dal giro di pagina, che costringe il lettore a una pausa di lettura più lunga di quella che avrebbe generato un semplice *a capo*. Viene così evidenziata la dimensione ritmica della relazione tra verso e giro di pagina, che Sendak ci insegna a non considerare mai in maniera rigida, ma piuttosto come possibilità di invenzione espressiva e narrativa.

e si formò perfino un mare
con sopra una barchetta tutta per Max
che giorno e notte si mise a navigare

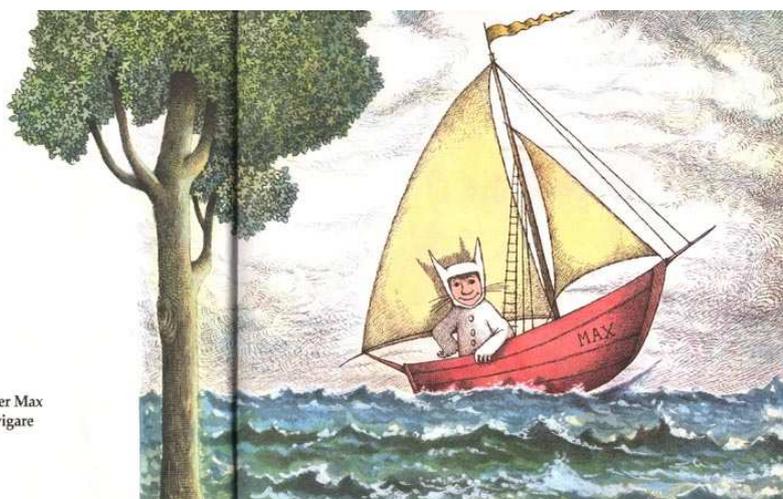


Fig. 13 – Esempio di albo a struttura *irregolare ricorsiva* (Sendak, 1969)

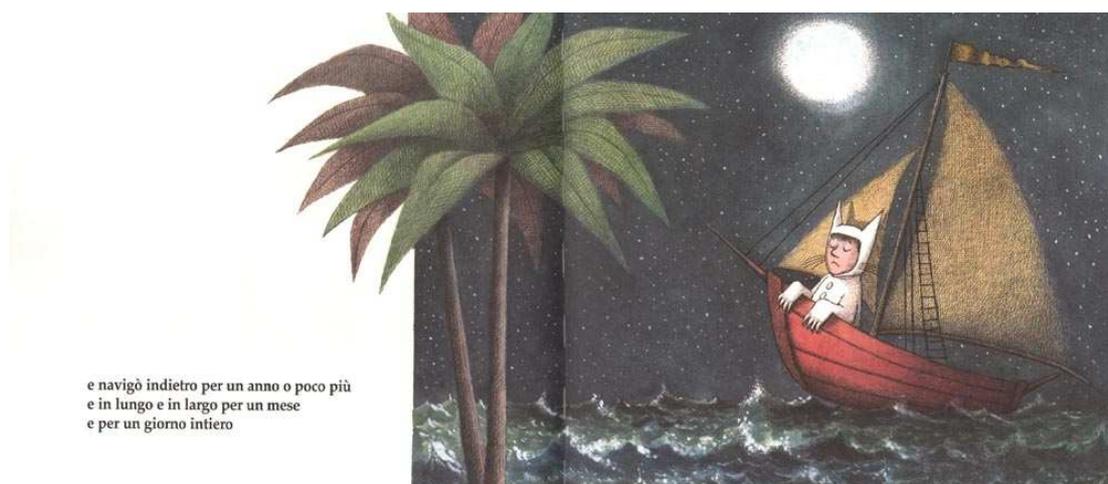


Fig. 14 – Esempio di albo a struttura *irregolare ricorsiva* (Sendak, 1969)

Curiosamente vicino, nella specularità dell'itinerario che propone al lettore, risulta *Selvaggia* di Emily Hughes, che fa muovere la sua protagonista da una condizione originaria di presunta selvatichezza a una fase di presunta civilizzazione fino al liberatorio finale in cui si ristabilisce l'equilibrio originario arricchito da una maggiore consapevolezza della propria condizione, da preservare a qualsiasi costo. La Hughes affronta qui un *tòpos* della letteratura per l'infanzia – la figura ambivalente e ambigua del bambino selvaggio (Richter, 1987/1992; Grilli, 2011) – con l'intento elegiacamente provocatorio di celebrarne l'incanto, collocandosi al fianco dei bambini nella lotta contro il mondo degli adulti e, soprattutto, contro il dominio che questi esercitano su di loro attraverso l'educazione (Faeti, 1995; Grilli, 2015). Ma a interessarci – più del tema – è l'organizzazione del discorso narrativo: *aperture* dove una delle pagine ospita unicamente un breve testo su sfondo bianco e l'altra una scena che la occupa per intero (corredata o meno di altre parole) si avvicendano a pagine in cui l'immagine riempie l'*apertura* integralmente accogliendo al suo interno le parti verbali; con l'eccezione di una pagina, dove esplode la furia della protagonista e non c'è spazio per le parole, come non ce n'era per Max durante la "ridda selvaggia".

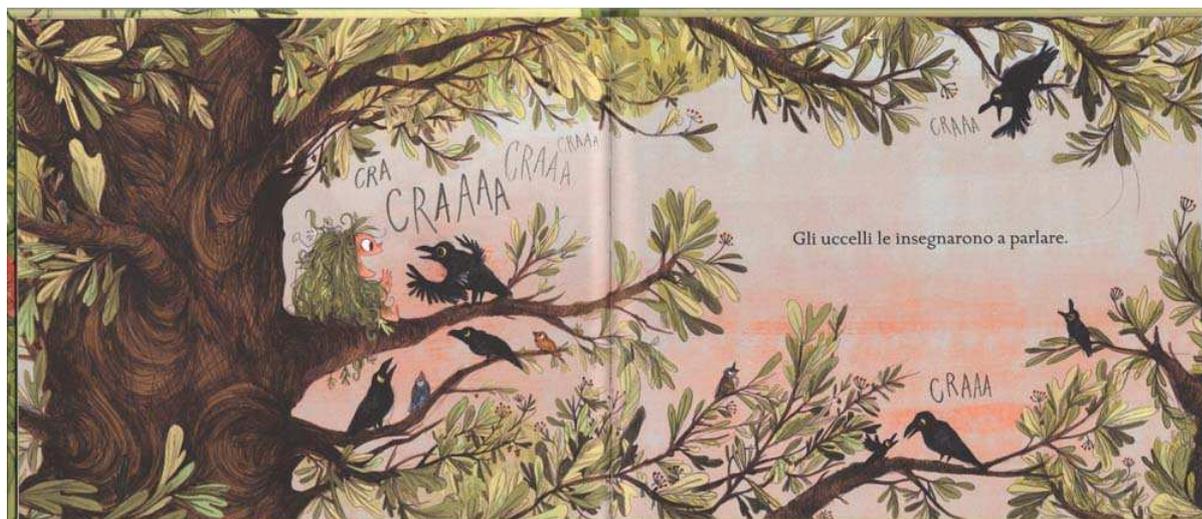


Fig. 15 – Esempio di albo a struttura *irregolare ricorsiva* (Hughes, 2015)

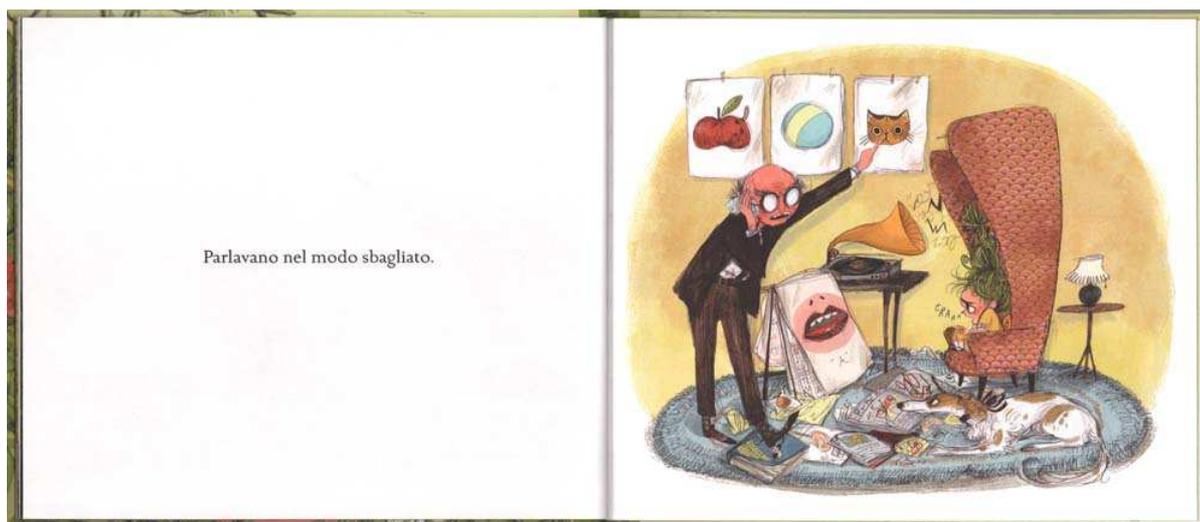


Fig. 16 – Esempio di albo a struttura *irregolare ricorsiva* (Hughes, 2015)

Il viaggio di andata e ritorno nella civiltà vissuto dalla piccola selvaggia è scandito non solo dal ritmo dei pieni e dei vuoti delle illustrazioni, ma dalla scansione degli elementi del tessuto verbale che, visti nel loro insieme e letti in successione, lasciano intravedere strutture linguistiche ricorrenti e altre corrispondenze formali che danno all'insieme una strutturazione coerente e simmetrica. La consueta coda è qui rappresentata da distico finale dopo la chiusura perfetta del cerchio operata da versi che riprendono e ribaltano la costruzione logica del distico iniziale:

Nessuno ricordava come fosse arrivata nel bosco,
ma tutti sapevano che era la cosa giusta.
L'intera foresta la accolse come una di loro.
Gli uccelli le insegnarono a parlare.
Gli orsi le insegnarono a mangiare.
Le volpi le insegnarono a giocare.
Lei capiva, ed era felice.
Un giorno incontrò alcuni nuovi animali nella foresta...
La trovavano strana...
...e lei trovava strani loro.
Facevano ogni cosa in modo sbagliato!
Parlavano in modo sbagliato.
Mangiavano in modo sbagliato.
Giocavano in modo sbagliato.
Lei non capiva, e non era felice.

Ne aveva abbastanza!
[apertura senza parole]

Tutti ricordarono come se ne andò,
e tutti sapevano che era la cosa giusta.
Perché non si può domare una creatura
così felicemente selvaggia (Hughes, 2013/2015).

L'ultimo tipo di albi, a struttura *irregolare libera*, è il più difficile da trattare attraverso generalizzazioni di efficacia euristica evidente, ad esempio servendosi di uno o più testi ritenuti in vario modo esemplari rispetto alle caratteristiche del gruppo. In questi albi l'assenza di strutture regolari ripetute rende meno immediate e nette le risposdenze tra iconico e verbale, il cui rapporto si configura in maniera indipendente e

specifica di caso in caso, a volte di pagina in pagina, rimandando alla costellazione letteraria del verso libero. Ogni albo rappresenta, in questo senso, un'opera a sé, caratterizzata da una sintassi specifica e da una propria atmosfera che contribuisce a connotare il ritmo interiore della lettura.

In *The Arrival*, poema di sole immagini del già citato Shaun Tan, ci sono così pagine in cui il tempo si distende pigramente in uno spazio che invita alla sosta contemplativa e pagine dove l'azione incalza accelerando il ritmo del racconto e spingendo il lettore a procedere nella lettura per scoprire, voltata la pagina, cosa succede. In *L'anatra, la morte e il tulipano*, invece, Wolf Erlbruch allestisce uno spazio narrativo caratterizzato dall'essenzialità degli elementi che vi compaiono: i due personaggi, sempre presenti, si stagliano prevalentemente su uno sfondo neutro, privo di elementi che non abbiano una natura schiettamente metaforica o allusiva, sottolineando la natura di *conte philosophique* dell'albo. A connotare il ritmo del canto verbo-visuale, ancor più degli elementi disposti nello spazio della singola o della doppia pagina, è soprattutto l'evoluzione del rapporto tra l'anatra e la morte, che di pagina in pagina si trasforma mantenendo però un tono di fondo costante e riconoscibile, dovuto anche al garbo delle parole e delle formule scelte da Erlbruch: parole che lavorano abilmente intorno alla questione esistenziale, mettendo in scena le molte sfumature del sentire e le sue contraddizioni, la fragilità e la necessità delle relazioni, la forza della comunione nata dall'esperienza della condivisione di un tempo insieme – per quanto paradossale – nella consapevolezza della sua transitorietà.

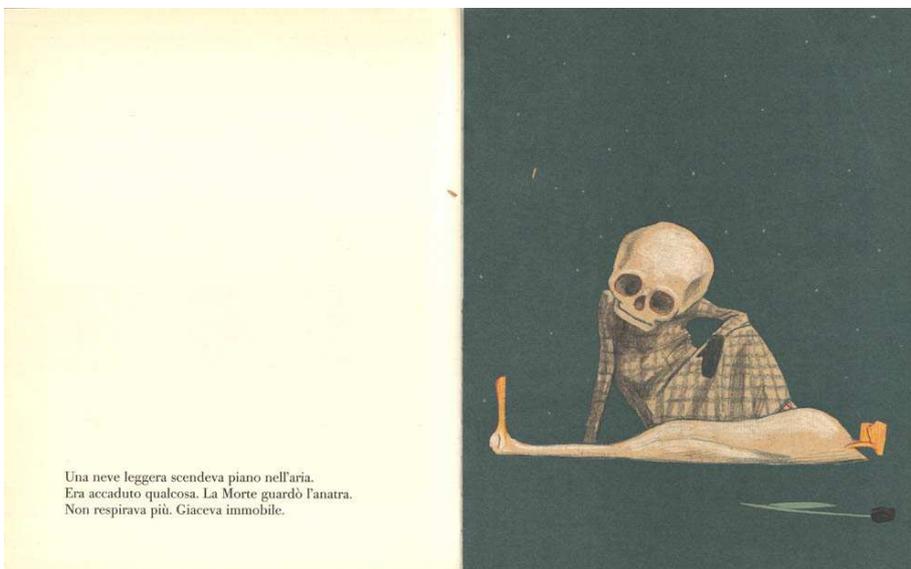


Fig. 17 – Esempio di albo a struttura *irregolare libera* (Erlbruch, 2007)

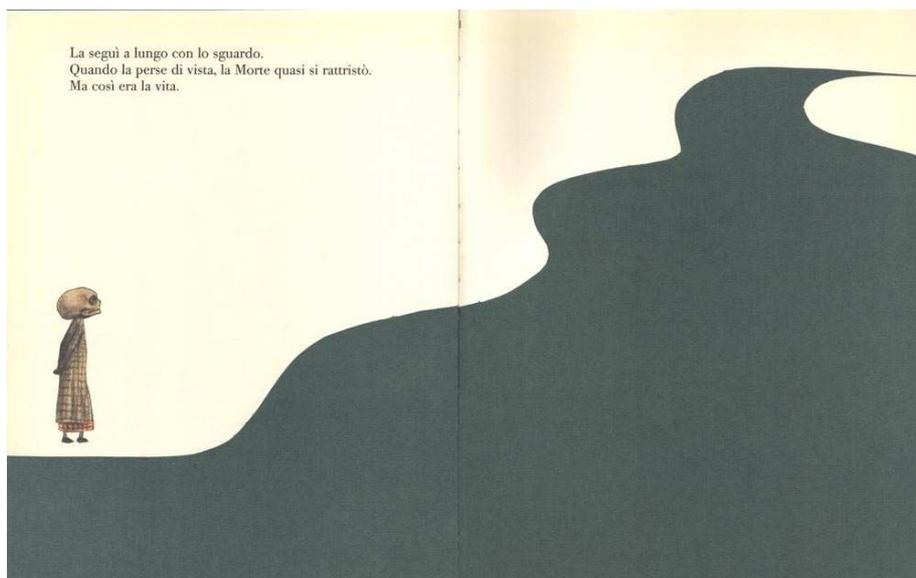


Fig. 18 – Esempio di albo a struttura *irregolare libera* (Erlbruch, 2007)

La condivisione di un tempo comune inteso come esperienza formativa fondativa, è al centro di un altro piccolo gioiello verbo-visuale appartenente alla quarta tipologia di albi, *Cip e Croc* di Alexis Deacon, costruito intorno ai temi dell'incontro e del viaggio alla scoperta di sé attraverso la condivisione delle esperienze e la contaminazione reciproca. Ritmo e misura del racconto sono scanditi dall'alternarsi irregolare di doppie pagine occupate per intero da una sola grande tavola, che invita alla sosta e all'esplorazione della scena, e pagine più marcatamente diegetiche dove, con formule di volta in volta variate quanto a disposizione delle figure nello spazio, si sviluppa la piccola ma intensa storia di formazione dei due protagonisti.



Fig. 19 - Esempio di albo a struttura *irregolare libera* (Deacon, 2015)

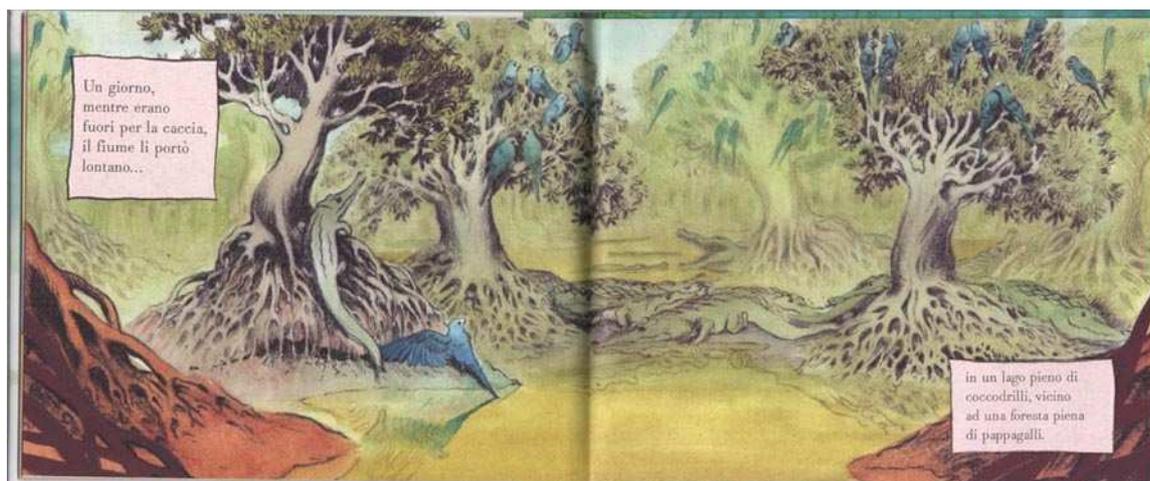


Fig. 20 – Esempio di albo a struttura *irregolare libera* (Deacon, 2015)

Alla scansione del ritmo contribuisce significativamente la natura del dialogo tra i codici: le immagini, infatti, interagiscono col testo verbale trasformando il senso letterale di ciò che le parole dicono, ora amplificandone il significato, ora conferendogli una particolare coloritura, ironica, comica, drammatica, lirica; al tempo stesso, le parole suggeriscono specifiche chiavi di lettura delle figure, ora precisandone ora dilatandone il significato (Van der Linden, 2013, pp. 100-101).

Testualità, lentezza e ascolto: tre valenze pedagogiche dell'albo illustrato

La relazione tra poesia e albo illustrato esplorata alla luce del riconoscimento di un'analogia di natura strutturale tra verso e giro di pagina è estremamente utile, come abbiamo visto, per mettere a fuoco la funzione, al tempo stesso ritmica e semantica, delle *aperture* nell'economia dei testi verbo-visuali caratterizzati da una narrazione di tipo lineare. La messa a fuoco di questa relazione risulta non meno feconda anche per ragionare sui tratti costitutivi dell'esperienza generata dalla lettura degli albi e, conseguentemente, sulle valenze formative e trasformative che questa può assumere. Tale esperienza, infatti, è condizionata dal tipo di rapporto di analogia individuabile tra *aperture* e versi: ora vincolato a scelte verbali precise e strutturanti (ripetizioni anaforiche, strutture strofiche riconoscibili), ora a più articolate e complesse forme di relazione, dipendendo da una più generale attenzione e sensibilità nei confronti delle scelte espressive, sintattiche ed estetiche, adottate e dal grado di coinvolgimento del lettore nel gioco ermeneutico che queste contribuiscono a strutturare e connotare (Nodelman, 1988).

Le ricadute di ordine pedagogico derivanti dall'esperienza di lettura dell'albo illustrato sono molteplici e già, almeno in parte, esplorate: sia nell'ambito della ricerca di matrice cognitivista (Lumbelli, 1977; Cardarello & Chiantera, 1989; Cardarello 1995; Cardarello & Contini 2012), sia nella prospettiva della pedagogia della lettura, dove assume un ruolo rilevante anche l'attenzione alla dimensione estetica (Bleza Picherle, 1996, 2002; Arizpe & Styles, 2003, 2009; Terrusi, 2012, pp. 151-177). Qui, per ragioni di spazio, ci limiteremo a indicare quelle dischiuse dalla prospettiva euristica adottata, nella consapevolezza della necessità di un approfondimento, da condursi in futuro, delle linee di indagine qui solo accennate. I possibili "effetti" sul lettore dischiusi dall'incontro tra i bambini e le opere appartenenti alle famiglie di albi individuate non riguardano esclusivamente l'ambito dell'educazione letteraria o dell'alfabetizzazione iconica ma, più in generale, quello della formazione del bambino inteso come soggetto chiamato a confrontarsi con sempre maggiore frequenza e intensità con codici e linguaggi multiformi, spesso ad alto tasso d'iconicità, nonché con forme di cultura e visioni del mondo diverse da quella di origine. Il tempo e lo sforzo che la scrittura poetica reclama per essere compresa, con la sua alterità e distanza rispetto al linguaggio ordinario – o meglio, rispetto a un uso ordinario del linguaggio – è infatti propedeutica alla formazione di una cultura dell'ascolto e del rispetto, fondamentale per affrontare le sfide della contemporaneità (Bleza Picherle, 2004,

pp. 281-289), come sottolineato a più riprese anche dalle *Indicazioni ministeriali per il curricolo* (2012, pp. 4-6, 16-19, 24-26), e riguarda almeno tre aspetti, tra loro significativamente connessi.

In primo luogo educa all'osservazione. Invita a prestare attenzione ai dettagli testuali – visivi, verbali, grafici e materiali – e al loro significato nell'ottica di una reciprocità relazionale (Nodelman, 1988; Salisbury & Styles, 2012, pp. 56-58; Cardarello, 2012, pp. 50-53; Campagnaro, 2012, p. 122), promuovendo l'esplorazione attenta e lenta dello spazio della pagina e la cura delle parole, che sono entrambe forme di ascolto (Blezza Picherle, 2002, p. 38): di quanto l'autore ha allestito – ovvero delle sue intenzioni di architetto, di costruttore di senso attraverso un sistema complesso di segni, non solo verbali e iconici, ma anche più ampiamente formali e materiali – ma anche di ciò che il lettore sente e comprende durante l'esperienza stessa della lettura, un'esperienza in cui la dimensione della soggettività, con tutte le sfumature cognitive ed emotive implicate, gioca sempre un ruolo centrale, anche nei lettori meno ingenui e più avvertiti (Spinazzola, 2012). Le parole, d'altra parte, sono fondamentali per esprimere le idee e le emozioni suscitate dalla lettura, per esempio in una discussione intorno al testo condotta in classe, sia alla scuola dell'infanzia sia alla primaria, in modo formale o informale (Blezza Picherle, 1996, 2013; Chambers, 2015), oppure, più semplicemente, parlandone con un amico, in una situazione di maggiore intimità, spinti dal desiderio tanto elementare quanto umano di condividere storie che ci sono piaciute o ci hanno turbato (Gottschall, 2014). Confrontarsi attraverso le parole su qualcosa che si è letto è una delle strade possibili per rispondere in maniera non dogmatica, ma valorizzando la pluralità delle prospettive, a quella ricerca di risposte alle “domande esistenziali” e di “orizzonti di significato” che è tanto intensa nei bambini proprio a partire dagli anni della scuola dell'infanzia (*Indicazioni Ministeriali per il curricolo*, 2012, pp. 4-6) e che le figure e le parole degli albi possono contribuire ad alimentare: è dunque fondamentale imparare a porsi in ascolto delle parole, così come delle immagini, ed esplorarne le possibilità espressive riconoscendone le infinite sfumature e ambiguità, e infine farne tesoro per potersi ritrovare, all'occorrenza, nella condizione di saperle scegliere per esprimersi. È questo, in fondo, il cuore della lezione di Gianni Rodari, che invitava a esercitarsi a giocare col linguaggio e sperimentarne senza timore né riverenza le possibilità espressive, non con l'ambizione di condurre i bambini a costruire opere d'arte degne di quel nome, ma con il sogno di aiutarli a istituire un rapporto sano e liberatorio con il linguaggio, imprescindibile per esercitare pienamente la propria libertà di futuri uomini e cittadini (Rodari, 1973).

Conseguentemente, educare all'ascolto delle parole e delle figure che s'affacciano dialogando dalle pagine degli albi illustrati – intesi come orditi testuali complessi, resistenti a un'immediata intellesione da parte del lettore, chiamato alla fatica dell'interpretazione – educa a un importante *habitus* mentale, quello della lentezza e del rifiuto della fretta come modalità privilegiata di approccio alle esperienze, non solo estetiche (Blezza Picherle, 2002, p. 38): un atteggiamento che pare urgente promuovere in un'epoca come la nostra, dominata dai “like” e dalle risposte immediate – in quanto non mediate dalla riflessione e, dunque, non ponderate – spesso fondate su ragioni di natura istintiva o esclusivamente emotiva (Kahneemann, 2012). Il fattore letterario mostra qui in maniera nitida la sua implicita rilevanza formativa: che non dipende tanto dai contenuti – i temi delle narrazioni – intorno ai quali il testo prende forma, quanto dalle scelte espressive, sintattiche ed estetiche, operate dall'autore e dal ruolo che queste giocano nella strutturazione dell'esperienza, per quanto non generalizzabile in termini assoluti, del lettore (Blezza Picherle, 2007, pp. 211-221). L'apparente brevità di queste narrazioni verbo-visuali, infatti, non si esaurisce in un tempo di lettura ridotto, invitando invece – proprio come la poesia – alla sosta contemplativa (Varrà, 2012, pp. 94-95), all'istituzione di un tempo nel quale fermarsi ad assaporare la singolarità e la extra-ordinarietà del linguaggio ibrido di cui il racconto è intessuto e a godere della sua specificità e unicità, promuovendo così l'incontro con il multiforme universo dell'arte e della dimensione estetica, già segnalato come traguardo, nelle *Indicazioni nazionali*, fin dalla scuola dell'infanzia (2012, pp. 20-21, 60-61).

L'albo reclama un'esperienza di lettura dai tempi dilatati e, nell'incertezza interpretativa che dischiude, invita anche alla pratica della rilettura, spesso feconda di sorprese per il lettore disposto all'ascolto, che può scoprire aspetti del racconto sfuggiti a una prima lettura o addirittura riformulare la propria interpretazione sulla base dei nuovi indizi raccolti, come un cacciatore intento a *leggere* le tracce lasciate dalla sua preda (Ginzburg, 1986/2000, pp. 166-167). Dischiudendo uno spazio di esperienza che si sviluppa nel segno dell'incertezza interpretativa, ed è testimonianza della dignità propriamente letteraria di questi oggetti narranti (Andruetto, 2014, pp. 68-69), la lettura degli albi educa, infine, all'ascolto reciproco (Campagnaro,

2012, pp. 114-115). L'apertura alla significazione delle immagini, soprattutto nel loro vario porsi in interazione con le parole nel singolo spazio della pagina e di *apertura* in *apertura*, consente infatti di attivare riflessioni personali e collettive, che l'adulto deve essere in grado di stimolare e guidare (Blezza Picherle, 2002, p. 36), capaci di dischiudere spazi fecondi nell'ottica inclusiva di una valorizzazione dell'unicità e della singolarità culturale di ogni studente – principio cardine nella filosofia delle *Indicazioni nazionali* – dove ogni bambino, potendo giocare una propria parte e offrire un contributo nell'interpretazione delle figure, o della successione delle figure, attingendo al proprio personale bagaglio culturale ed esperienziale, impara ad assumere la pratica ermeneutica come pratica imprescindibile di approccio alla lettura, non solo delle parole (Fish, 1987), e delle figure (Faeti, 1972), ma del mondo stesso, nella sua irriducibile complessità, e delle persone, colte nella loro peculiarità culturale e irripetibilità esistenziale.

Note

¹ L'espressione "albo illustrato" designa, in Italia, il *picturebook*, ovvero quel particolare tipo di libri dove il racconto è veicolato da linguaggio verbale e linguaggio iconico variamente intrecciati tra loro (Nodelman, 1988; Nikolajeva & Scott, 2001; Van der Linden, 2006; Terrusi, 2012; Hamelin, 2012).

² Gli effetti di lettura generati dalla sequenzialità temporale dei testi narrativi e dalle strategie interpretative attivate dal lettore costituiscono un ambito di ricerca particolarmente fecondo nel panorama della narratologia contemporanea. Meir Sternberg ha proposto una definizione di "narrazione" ancorata alla dimensione pragmatica degli effetti di lettura e riferita a tre costanti narrative universali – gli effetti di *sorpresa*, *suspense* e *curiosità* – derivanti dalla relazione tra le due classiche temporalità narrative (tempo della storia e tempo del racconto). In anni più recenti Raphael Baroni ha integrato la prospettiva retorica-funzionalista di Sternberg con gli studi di matrice cognitivista sugli schemi mentali che soggiacciono all'attività di lettura e di interpretazione testuale, fornendo una definizione più articolata di tali effetti e individuando nel concetto di "tensione" il dispositivo di attivazione della macchina narrativa (Sternberg, 1990, 1992; Baroni, 2007).

³ Il lavoro a cui è chiamato il lettore dell'albo illustrato durante l'atto della lettura non si discosta, in questo senso, da quello a cui è chiamato il lettore di testi letterari in generale, ricondotta da Wolfgang Iser a un doppio movimento di ritenzione e protensione a opera del lettore (Iser, 1976/1987; Spinazzola, 2012), ma è caratterizzato da una maggiore discontinuità dovuto all'organizzazione del discorso in precise unità iconotestuali messe in sequenza (Nodelman, 1988, p. 249).

⁴ Per cogliere da una prospettiva di matrice cognitivista il lavoro di comprensione, sempre finalizzato alla costruzione di una rappresentazione coerente del testo attraverso i diversi processi cognitivi di integrazione e inferenza attivati nel lettore durante l'atto della lettura, si rimanda ai lavori di Maria Chiara Levorato (1988), Lucia Lumbelli (2009), Roberta Cardarello e Annamaria Contini (2012).

⁵ Si osserva qui, per inciso, che le *nursery rhymes*, che tanto spazio hanno avuto nell'ambito della produzione editoriale per i lettori più giovani, non solo in ambito anglosassone, erano spesso pubblicate in deliziosi volumetti corredati di immagini e di figure che per molti studiosi rappresentano il più significativo antenato del *picturebook* inteso nel senso moderno del termine. Piccoli capolavori sono, nel loro genere e per la distanza ideologica e di gusto che li separa, i *limerick* di Edward Lear, originariamente pubblicati in *A book of Nonsense* (1846) e le "storielle allegre" che Heinrich Hoffmann, negli stessi anni, raccolse nel suo *Struwwelpeter* (1845); ma anche, in epoca vittoriana, i volumetti di Walter Crane e, più tardi, quelli illustrati da Arthur Rackham.

⁶ Per quanto riguarda l'ambito degli abbecedari contemporanei, risultano esemplari i lavori di Nikolaus Heidelbach: (2010, 2011). Gli albi in cui ogni pagina o gruppo di pagine organizzate in modulo rispondono a una medesima questione posta all'inizio del libro sono per lo più, ma non necessariamente, rivolti a lettori molto piccoli; si possono qui citare, come esempio di lavori per i più piccoli gli albi seriali di Emma Dodd (2010, 2011, 2013), Chris Haughton (2010, 2013, 2014) e di Matthieu Maudet (2010, 2012, 2015). A questo gruppo appartengono tuttavia anche opere più complesse come *Quella notte* di Rémi Courgeon, *Domani inventerò* di Agnès de Lestrade e Valeria Docampo o *L'albero rosso* di Shaun Tan, che reclamano, pur nella diversità dei temi e delle scelte espressive, un maggiore sforzo intellettuale e immaginativo da parte del lettore.

⁷ A questa famiglia di albi, più difficile da definire per la varietà delle soluzioni adottate dai diversi autori, possono essere ricondotti opere classiche come *Era inverno* di Aoi Kono-Huber e *Tre feroci banditi* di Tomi Ungerer, ma anche i più recenti *Bisognerà* di Thierry Lenain e Olivier Tallec e *Little Tree/Pett Arbore* di Katsumi Komagata, *Il viaggio* di Francesca Sanna e *Il piccolo giardiniere* di Emily Hughes, per citarne solo alcuni.

⁸ La traduzione in italiano della rima è presente nella storica raccolta di filastrocche e conte popolari a cura di Nico Orengo, *A-uli-ulé. Filastrocche, conte, ninnenanne* (1971); altre rielaborazioni interessanti sono quella di Michelangelo Coviello, *Filastrocca popolare*, uscita nella silloge *Pin Pidim. Poeti d'oggi per i bambini* concepita da Antonio Porta e Giovanni Raboni (1978) e quella del cantautore genovese Fabrizio De André, *Volta la carta* (1978).

Riferimenti bibliografici

- Andruetto, M.T. (2014). *Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: equiLibri.
- Arizpe, E., Styles, M. (2003). *Children reading pictures. Interpreting visual texts*. Abingdon-New York: RoutledgeFalmer.
- Ascenzi, A. (Ed.) (2001). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Milano: Vita & Pensiero.
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. New York: MacMillan.
- Baroni, R. (2007). *La tension narrative: suspense, curiosité et surprise*. Paris: Seuil.
- Benjamin, W. (2006). L'arte di raccontare. In W. Benjamin, *Strada a senso unico* (pp. 89-90). Einaudi: Torino. (Original work published 1928)
- Benjamin, W. (2012). Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati. In F. Cappa, M. Negri, (Eds.), *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario* (pp. 84-96). Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1924)
- Bernardi, M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: Franco Angeli.
- Beseghi, E. (2001). Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni. In A. Ascenzi (Ed.) (2001). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Milano: Vita & Pensiero.
- Beseghi, E., Grilli, G. (Eds.) (2011). *La letteratura invisibile*. Roma: Carocci.
- Blezza Picherle S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. La Scuola: Brescia.
- Blezza Picherle, S. (2002). Di fronte alle figure. *Il Pepeverde*, 11, 12, 34-42.
- Blezza Picherle, S. (2004). *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Blezza Picherle, S. (Ed.) (2007). È lo stile che fa la differenza. In S. Blezza Picherle (Ed.), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi* (pp. 191-221). Milano: Vita e Pensiero.
- Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi fra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Campagnaro, M. (2012). *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Campagnaro, M. (2013). La potenzialità delle immagini. Educazione visiva ed emozionale attraverso gli albi illustrati. In M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*. Trento: Erickson.
- Cardarello R. (1989). *Incoraggiare a guardare: la comunicazione dell'insegnante e il libro di figure*. In L. Lumbelli (a cura di), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cardarello R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cardarello R. (2002). *La lettura delle figure: qualità dell'immagine e comprensione*. In N. Paparella (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della formazione*. Atti del III Congresso Scientifico SIRD, Lecce, Pensa MultiMedia Editore.
- Cardarello, R. (2012). La comprensione dei testi: processi cognitivi e competenze del lettore. In R. Cardarello, A. Contini (Eds.) (2012), *Parole, immagini, metafore. Per una didattica della comprensione* (pp. 19-41). Azzano San Paolo: Junior.
- Catarsi, E. (1999). *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*. Tirrenia (Pi): Edizioni del Cerro.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: EquiLibri.
- Charlip, R. (2010). *Fortunatamente*. Roma: orecchio acerbo. (Original work published 1964)
- Contini, A. (2012). Comprendere le immagini: segni iconici e segni plastici. In R. Cardarello, A. Contini, (Eds.) (2012), *Parole, immagini, metafore. Per una didattica della comprensione* (pp. 93-118). Azzano San Paolo: Junior.
- Courgeon, R. (2016). *Quella notte*. Novara: White Star (Original work published 2015)
- Deacon, A. (2015). *Cip e Croc*. Cagliari (PU): settenove. (Original work published 2012)
- De Lestrade, A., Docampo, V. (2014). *Domani inventerò*. Milano: Terre di Mezzo. (Original work published 2014)
- Dodd, E. (2010). *Io....* Milano: L'Ippocampo. (Original work published 2010)
- Dodd, E. (2011). *A volte....* Milano: L'Ippocampo. (Original work published 2007)
- Dodd, E. (2013). *Per sempre....* Milano: L'Ippocampo. (Original work published 2013)
- Erlbruch, W. (2004). *La grande domanda*. Roma: Edizioni E/O. (Original work published 2003)
- Erlbruch, W. (2007). *L'anatra, la morte, il tulipano*. Roma: Edizioni E/O. (Original work published 2007)

- Escoffier, M., Maudet, M. (2010). *Buon giorno dottore*. Milano: Babalibri. (Original work published 2010)
- Escoffier, M., Maudet, M. (2012). *Buongiorno postino*. Milano: Babalibri. (Original work published 2012)
- Faeti, A. (1972). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Torino: Einaudi.
- Faeti, A. (1995). *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Milano: Bompiani.
- Fish, S. (1987). *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*. Torino: Einaudi. (Original work published 1980)
- Ginzburg, C. (2000). *Miti emblemi spie*. Torino: Einaudi. (Original work published 1986)
- Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 2012)
- Grilli, G. (2015). "Terra di confine". Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale. *RSE. Rivista di storia dell'educazione*, 2, 2, 25-37.
- Haughton, C. (2010). *Oh-oh!*. Roma: Lapis. (Original work published 2010)
- Haughton, C. (2013). *Oh no, George!*. Roma: Lapis. (Original work published 2012)
- Haughton, C. (2014). *Sbb! Abbiamo un piano*. Roma: Lapis. (Original work published 2014)
- Heidelberg, N. (2010). *Cosa fanno le bambine?*. Roma: Donzelli. (Original work published 1993)
- Heidelberg, N. (2011). *Cosa fanno i bambini?*. Roma: Donzelli. (Original work published 1999)
- Hughes, E. (2015). *Selvaggia*. Cagliari (PU): settenove. (Original work published 2013)
- Hughes, E. (2016). *Il piccolo giardiniere*. Cagliari (PU): settenove. (Original work published 2015)
- Hunt, P. (2011). Perché studiare la letteratura per l'infanzia?. In L. Tosi, & A. Petrina (Eds.), *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù*. Bologna: Bononia University Press.
- Kahneman, D. (2015). *Pensieri lenti e veloci*. Mondadori: Milano. (Original work published 2011)
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink.
- Iser, W. (1987). *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. Bologna: il Mulino. (Original work published 1976)
- Jauss H.R. (1989), *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria (I). Teoria e storia dell'esperienza estetica*. Bologna: il Mulino.
- Kesler T. (2012), Evoking the world of poetic nonfiction picture books. *Children's literature in education*, 43, 338-354.
- Komagata, K. (2008). *Little Tree/Pett Arbre*. Tokyo-Paris: One Stroke/Trois Ourses.
- Kono-Huber, A. (1967). *Era inverno*. Milano: Emme Edizioni.
- Lenain, T., Tallec, O. (2005). *Bisognerà*. Roma: Lapis. (Original work published 2004)
- Leroy, J., Maudet, M. (2015). *Quando sarò grande*. Milano: Babalibri. (Original work published 2015)
- Levorato, M.C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: il Mulino. (Original work published 1982)
- Lumbelli, L., Salvadori, M. (Eds.) (1977). *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*. Milano: Emme Edizioni.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Melot, M. (2006). *Libro*. Milano: Edizioni Sylvestre Bonnard. (Original work published 2006)
- Moreau, L. (2012). *A che pensi?*. Roma: orecchio acerbo. (Original work published 2011)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Repubblica Italiana (ed.) (2012). *Indicazioni ministeriali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Mirandola, G. (2012). Libri senza parole? Li voglio subito. In Hamelin (Ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (pp. 111-131). Roma: Donzelli.
- Negri, M. (2012). *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore. Per una didattica della letteratura nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Negrin, F. (2015). Impasse. *Hamelin. Storie, figure, pedagogia*, 15, 40, 20-37.
- Negrin, F. (2016a). *Come? Cosa?*. Roma: orecchio acerbo.
- Negrin, F. (2016b). <http://www.letteratura.rai.it/articoli/fabian-negrin-gli-equivoci-del-vento/32974/default.aspx> (ver. 10.09.2016).
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York-London: Routledge.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Orengo, N. (Ed.) (1971). *A-ulì-ulé. Filastrocche, conte, ninnenanne*. Milano: Bompiani.
- Pitzorno, B. (1995). *Storia delle mie storie. Come e perché scrivere per i bambini*. Parma: Pratiche.
- Porta A., Raboni G. (ed.) (1978). *Pin Pidìn. Poeti d'oggi per i bambini*. Milano: Feltrinelli.
- Richter, D. (1992). *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese* (P. Viti, Trans.). Scandicci (Firenze): La Nuova Italia. (Original work published 1987)
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rosen, M., & Oxenbury, H. (2001). *A caccia dell'orso*. Milano: Mondadori (Original work published 1989)
- Rubino, A. (1947). *Il Libro di Belvedere*. Milano: Garzanti.
- Salisbury, M., Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks. The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing.
- Sanna, F. (2016). *Il viaggio*. San Dorligo della Valle: Emme Edizioni.
- Sendak, M. (1969). *Nel paese dei mostri selvaggi*. Milano: Emme Edizioni. (Original work published 1963)
- Spinazzola, V. (2012). *L'esperienza della lettura*. Milano: Unicopli.
- Sternberg, M. (1990). Telling in time (I): Chronology and narrative theory. *Poetics Today*, 11, 901-948.
- Sternberg, M. (1992). Telling in time (II): Chronology, teleology, narrativity. *Poetics Today*, 13, 463-541.
- Styles, M., Arizpe, E. (Eds.) (2009). *Acts of reading. Teachers, text and childhood*. Stoke on Trent: Trentham books.
- Tan, S. (2008). *L'approdo*. Roma: Elliot. (Original work published 2006)
- Tan, S. (2009). *L'albero rosso*. In S. Tan (2009), *Oggetti smarriti*. Roma: Elliot. (Original work published 2003)
- Tan, S. (2015). *Regole dell'estate*. Milano: Rizzoli. (Original work published 2013)
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Tontardini, I. (2012). *Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato* (pp. 21-48). In Hamelin (Ed.). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Ungerer, T. (1967). *Tre feroci banditi*. Milano: Emme Edizioni. (Original work published 1961)
- Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Mondadori: Milano.
- Valentino Merletti, R. (1999). *Libri per ragazzi: come valutarli?*. Mondadori: Milano.
- Valentino Merletti, R. (2000). *Racconti (di)versi*. Mondadori: Milano.
- Valentino Merletti, R. (2001). *Libri e lettura da 0 a 6 anni*. Mondadori: Milano.
- Valentino Merletti, R. (2004). Il picture book, questo sconosciuto. *Liber. Libri per bambini e ragazzi*, XVII, 61, 17-21.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2013). *Album[s]*. Paris: Editions De Facto/Actes Sud.
- Varrà, E. (2012). *Albo e tempo*. In Hamelin (Ed.). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli, pp. 73-110.
- Zipes, J. (2002). *Oltre il giardino. L'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter*. Milano: Mondadori. (Original work published 2001)
- Wilcock J.R. (1972). *Lo stereoscopio dei solitari*. Milano: Adelphi.

Martino Negri insegna Didattica della letteratura e Letteratura per l'infanzia all'Università degli studi di Milano-Bicocca. Oggetto privilegiato del suo interesse di ricerca sono le modalità di incontro tra parole e immagini nello spazio della pagina. Ha pubblicato *Viperetta. Storia di un libro* (Scalpendi, 2010), *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore* (Erickson, 2012) e ha curato, con F. Cappa, l'edizione di W. Benjamin, *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario* (Raffaello Cortina, 2012).

Contatto: martino.negri@unimib.it