



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

**DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE**

Ciclo 36

Settore Concorsuale: 11/D1 - PEDAGOGIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/02 - STORIA DELLA PEDAGOGIA

PER UN'ERMENEUTICA DEL FANTASTICO IN PEDAGOGIA: UN PERCORSO TRA
NARRAZIONI, IMMAGINARIO, BISOGNI DI SENSO E EDUCAZIONE

Presentata da: Monica Bertolo

Coordinatore Dottorato

Elena Luppi

Supervisore

William Grandi

Co-supervisore

Maria Cristina Matteucci

Esame finale anno 2024

ABSTRACT

L'idea di questo progetto nasce da una constatazione confermata anche dai dati della produzione libraria: la *fiction* continua a confermarsi tra le letture preferite dai più giovani.

Ma perché queste narrazioni riescono a catturare la loro attenzione? Quali bisogni immaginativi, di senso, educativi e formativi soddisfano? Come sono presenti tra le molteplici offerte dell'industria culturale? Quale potrebbe essere oggi il loro significato pedagogico rispetto anche al passato? Perché è importante continuare a proporle nella relazione educativa?

L'indagine, nel tentativo di rispondere a questi interrogativi, ha rilevato come la narrativa fantastica per bambini e ragazzi sia influenzata dall'odierna tendenza alla contaminazione dei generi letterari, che rende difficile tracciarne una mappa esaustiva e precisa. Il fantastico appare infatti articolarsi in una pluralità piuttosto ampia di identità e linguaggi di espressione. Ma si tratta anche di una modalità che, trascinando il lettore in un mondo diverso da quello reale, induce all'uso di un ragionamento di tipo analogico. Tramite connessioni e similitudini, questo può rivelarsi importante in un momento di grande complessità storico-sociale come quello presente, contrassegnato pure da tristezza, sbandamento, egocentrismo, competitività e tendenza a uniformarsi a modelli standardizzati.

Se fossero quindi affrontate, nei contesti educativi, con uno sguardo più attento, queste narrazioni potrebbero risultare preziose per far acquisire a bambini e ragazzi abilità comunicative, negoziali, di pensiero critico e creativo e rimediare all'impoverimento delle risorse linguistiche e di empatia conseguenti anche a una disaffezione per la lettura o alla difficoltà di accedervi o a un interesse per prodotti culturali di bassa qualità.

Parole chiave: competenza narrativa, complessità, *fiction*, pensiero divergente, storia dell'immaginario

Ai miei genitori

INDICE

INTRODUZIONE	p. I
CAPITOLO PRIMO	
LE ORIGINI DEL FANTASTICO	
1.1 Un “indefinibile” fantastico	p. 3
1.2 Breve digressione storica	p. 6
1.3 Gli antenati: mito e fiaba	p. 8
1.4 Dalla fiaba alla <i>Bildung</i> fantastica	p. 12
1.5 Fantasia e nuove immagini d’infanzia al debutto	p. 14
1.6 Un fantastico tutto italiano, tra Paesi dei Balocchi, Maghe Lune e Terre fiabesche	p. 18
CAPITOLO SECONDO	
IL FANTASTICO NELLE NARRAZIONI CONTEMPORANEE	
2.1 Metamorfosi ed evoluzioni	p. 24
2.2 Il fantastico nelle storie di oggi	p. 29
2.3 Il fantastico nel mondo delle figure	p. 44
2.4 Il fantastico nei media elettronici	p. 70
2.5 Il fantastico nella poesia e nel teatro	p. 93
CAPITOLO TERZO	
IMMAGINARIO E BISOGNI DI SENSO	
UNA LETTURA CRITICA DEGLI UNIVERSI NARRATIVI DI ALCUNE SAGHE DIVENUTE POPOLARI: <i>BARTIMEUS, TWILIGHT E HUNGER GAMES</i>	
3.1 Possibili ragioni di un successo	p. 125
3.2 Trame, intrecci e forme del romanzo	p. 128
3.3 Strutture narrative, stilistiche e linguistiche	p. 135
3.4 Luoghi dell’avventura, tra realtà e finzione	p. 148
3.5 Creature fantastiche: l’essere mostruoso tra forme e significati	p. 161
3.6 Eroi ed eroine in viaggio	p. 175
3.7 Metafore e bisogni di senso	p. 185

CAPITOLO QUARTO

LE NARRAZIONI FANTASTICHE NELLE PRATICHE EDUCATIVE

4.1 Premessa	p. 198
4.2 Contesto	p. 205
4.3 Disegno e metodologia	p. 207
4.4 Risultati	p. 211
4.4.1 Preambolo	p. 211
4.4.2 Il fantastico nelle idee degli insegnanti	p. 212
4.4.3 Lo studio del fantastico a scuola	p. 230
4.4.4 Ombre	p. 245
4.5 Conclusioni	p. 256
4.6 Traccia dell'intervista	p. 263

CAPITOLO QUINTO

UN'INTERPRETAZIONE PEDAGOGICA DEL RAPPORTO TRA NARRAZIONI FANTASTICHE E INFANZIA E ADOLESCENZA

5.1 Fantastico e pensiero pedagogico-educativo. Quale rapporto?	p. 267
5.2 Il fantastico nell'epistemologia della complessità di Maria Montessori	p. 269
5.3 Educazione alla fantasia e piani di sviluppo nella prospettiva montessoriana	p. 272
5.4 Quando la vera creazione del mondo si fa racconto "fantastico": le favole cosmiche	p. 276
5.5 Dalla parte delle fiabe... Rodari pro Pollicino e Pinocchio	p. 279
5.6 Tra tradizione e modernità: le fiabe di Rodari	p. 283
5.7 Utopie, invenzioni linguistiche, gioco narrativo e umorismo nel fiabesco mondo di Rodari	p. 285
5.8 La genesi di una fantastica	p. 290
5.9 La pedagogia della fantasia secondo Rodari	p. 294
5.10 Creatività e spinta utopica attraverso la narrazione fantastica	p. 296
5.11 Le trame fantastiche	p. 299
5.12 Narrazioni fantastiche, tra controllo e utopia	p. 301
5.13 Itinerari di crescita attraverso il fantastico	p. 305
5.14 Il fantastico nell'epoca del disincanto	p. 310
5.15 Il fantastico per una pedagogia dell'immaginario	p. 314

CONCLUSIONI	p. 320
BIBLIOGRAFIA	p. 323
RINGRAZIAMENTI	p. 350

INTRODUZIONE

A che cosa servono le storie che non sono neanche vere? Harun non riusciva a togliersi dalla mente questa terribile domanda¹.

Con questo assillante dubbio si sfogliano le pagine di uno dei più suggestivi romanzi fantastici per l'infanzia e l'adolescenza: *Harun e il mar delle storie* di Salman Rushdie. Si tratta infatti della complicata questione che agita la mente di Harun, il giovanissimo protagonista del libro, combattuto tra chi, come il piagnucoloso Signor Sengupta, vuole fargli credere che non portino a niente di buono, perché la vita non è un libro di favole, e chi, come il padre, lo Scià del Bla-bla, reputa invece agiscano come un caldo flusso energizzante. Il tarlo si scioglierà definitivamente solo al termine di un avventuroso ed eroico viaggio sul dorso di un'upupa meccanica, intrapreso per rimediare al mutismo e allo sconforto del padre Rashid, abbandonato dalla moglie Soraya, e salvare l'Oceano delle Storie, che è stato inquinato dal Principe del Silenzio e rischia di estinguersi per sempre. Alla fine, Harun capirà che le storie che non sono neanche vere vanno preservate proprio perché fonte di ispirazione e vitalità.

Non diversamente da Harun, anch'io ho iniziato a chiedermi come mai il genere fantastico continui a piacere a bambini e ragazzi, a confermarsi tra le letture più apprezzate, a quale funzione formativa possa adempiere oggi e perché sia importante continuare a proporlo in ambito educativo in modo culturalmente critico e complesso.

A questo punto ho delineato il disegno della ricerca, individuando la domanda principale e gli obiettivi specifici da indagare. E così, per cercare di fornire un'interpretazione pedagogica del rapporto che intercorre tra narrazioni fantastiche e infanzia e giovinezza, ho immaginato e intrapreso un percorso di tipo esplorativo ed ermeneutico.

Nel primo capitolo ho provato quindi a capire innanzitutto che cosa si intenda per fantastico e se sia possibile darne una definizione univoca, risalendo alle sue radici storico-letterarie. Tale ricognizione ha evidenziato come il fantastico sia una modalità letteraria non definibile secondo rigide nomenclature, risalente al mito e alla fiaba e connessa al *Bildungsroman*.

Nel secondo capitolo mi sono soffermata in particolare a descrivere come si sia trasformato nel corso del tempo e si annidi nelle trame di moltissime storie contemporanee, contaminandosi con altri generi e linguaggi: pagine figurate dei libri, media elettronici, poesia e teatro. Questa indagine mi ha permesso di rilevare come, nelle loro differenti manifestazioni contemporanee, questi diversi prodotti narrativi si ricolleghino alla tradizione e come ne siano stati aggiornati i contenuti.

¹ S. Rushdie, *Harun e il mar delle storie*, Mondadori Libri, Milano 2018, p. 13.

Nel terzo capitolo ho svolto uno studio critico di alcuni cicli narrativi completi di successo, per cercare di comprendere a quali possibili bisogni immaginativi, di senso, formativi e educativi risponda. L'analisi di alcune saghe divenute popolari - *Bartimeus*, *Twilight* e *Hunger Games* - mi ha permesso di riflettere sulle eventuali ragioni del loro successo, sui cambiamenti subentrati nell'immaginario collettivo e sulle metafore d'infanzia che esprimono anche le opacità e i bisogni inconfessabili di bambini e adolescenti.

Nel quarto capitolo ho compiuto una riflessione in merito alle prassi utilizzate nei contesti educativi per proporre lo studio, rispetto anche alle idee e alle conoscenze degli educatori. L'indagine qualitativa sui dati raccolti con la ricerca sul campo mi ha permesso di valutare, in base anche a quello che pensano e fanno gli insegnanti, se i modi di proporre le narrazioni di tipo fantastico a scuola, ne consentano, tra aspetti positivi e negativi, un approfondimento articolato, costruttivo, problematico e di considerare quindi quali approcci critici al testo, metodologie, narrazioni, forme espressive, attività e aspetti valutativi potrebbero rivelarsi più opportuni per affrontare un genere che ha caratteristiche riconoscibili.

Nel quinto capitolo ho infine provato a formulare un'interpretazione pedagogica della relazione che collega questa tipologia di narrazioni all'infanzia e all'adolescenza, attraverso una disamina, in particolare, del pensiero di Maria Montessori e Gianni Rodari, che, proprio in merito a questo rapporto, hanno espresso idee e pareri divergenti. Ho poi inoltrato la riflessione a quelli che sono invece gli orientamenti pedagogici attuali sulla questione. E questo mi ha condotto a individuare le possibili ragioni sul perché sia fondamentale continuare a nutrire l'immaginario giovanile anche con storie che aprono percorsi imprevedibili, sollecitano la fantasia e spalancano nuovi mondi, tra le «ordinate maglie del reale»², facendo affiorare visioni e punti di vista alternativi. Pur nella consapevolezza che per farlo bisogna però avere il coraggio di scivolare anche verso sentieri non lastricati di certezze, ma inediti e di rottura.

Per quanto riguarda la metodologia, preliminarmente ho elaborato delle ipotesi sull'argomento della ricerca e in seguito ho riflettuto sugli aspetti che avrebbero potuto soddisfarle, immaginando una cornice di sviluppo articolata per parti. Ho quindi svolto una ricognizione della letteratura esistente sull'oggetto di indagine e selezionato le fonti, tra saggi, narrazioni, documenti storici, atti di convegno, video, contributi in rivista e in quotidiani, dopo averle reperite tra biblioteche fisiche e digitali, social network accademici, musei, banche dati. In corso d'opera invece ho focalizzato l'attenzione sulla loro comprensione, analisi e interpretazione con la consapevolezza di chi sa che, non esistendo una conoscenza realmente oggettiva, universalmente valida e cogente, ogni fatto

² E. Beseghi, *Per una pedagogia dell'immaginario. Il contributo della letteratura per l'infanzia*, in L. Guerra (a cura di), *Pedagogia "Sotto le due torri". Radici comuni e approcci culturali*, CLUEB, Bologna 2012, p. 44.

materiale documentato è la testimonianza di un uomo vissuto in un determinato periodo che trasfigura il passato attinto dalla memoria collettiva in base al significato che egli vi scopre³ e che applicare nella fase di ricostruzione le sole regole e logiche delle scienze empiriche e naturali a quelle dello spirito ne produrrebbe incomprensioni, sfasamenti, limiti e soprattutto incapacità e impossibilità di penetrare nell'essenza dell'educazione e della storia⁴. Pertanto, oltre ai dati d'archivio, ho dato ampio spazio anche allo studio delle fonti letterarie e iconografiche quali rappresentazioni della realtà contenenti quelle preziose metafore d'infanzia che sono in grado di cogliere i silenzi e le zone d'ombra di tanti bambini e adolescenti altrimenti invisibili o difficili da comprendere. Grazie all'esplorazione di questo ricco patrimonio simbolico, che offre per l'appunto scenari di senso e ulteriori spie e tracce delle lacerazioni, dei sogni, delle attese, delle speranze e delle inquietudini collettive vissuti dai protagonisti delle trame analizzate, ho così avuto modo di accedere a quell'immaginario, di cui spesso si lamenta la decadenza e la perdita, che fornisce però un apporto molto interessante allo studio della storia e delle mentalità⁵. In questa attività di perlustrazione ho cercato inoltre di individuare connessioni tra dati apparentemente privi di legami, secondo il paradigma indiziario di Carlo Ginzburg⁶.

L'approccio che ho usato è stato prevalentemente di tipo storico-letterario e comparativo, basato pertanto sulla ricostruzione cronologica dei dati emersi, sul confronto tra quelli della stessa natura: intrecci, nuclei tematici, strutture linguistiche e narrative, figure-metafore-simboli, circa tipologie narrative simili, e sul riferimento a modelli e/o pratiche per costruire comunità di lettori a scuola intorno a narrazioni di genere fantastico. Con lo stesso atteggiamento investigativo ho cercato pure di leggere, comparare e interpretare, nella sua ricchezza di dettagli, il materiale raccolto con le interviste che ho rivolto ad alcuni docenti di una scuola secondaria di primo grado per il segmento di ricerca empirica, secondo una proposta specificamente elaborata.

³ H.I. Marrou, *Tristezza dello storico. Possibilità e limiti della storiografia*, Editrice Morcelliana, Brescia 1999.

⁴ R. Fornaca, *La ricerca storico-pedagogica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1988.

⁵ E. Beseghi, *Verso nuovi percorsi ermeneutici. Immaginario, Letteratura per l'infanzia, Storia dell'educazione*, in «Rivista di storia dell'educazione», 2 (2016), pp. 45-56.

⁶ C. Ginzburg, *Miti emblemi spie. Morfologia e storia*, Adelphi, Milano 2023.

CAPITOLO I
LE ORIGINI DEL FANTASTICO

1.1 Un “indefinibile” fantastico

La principale questione, oggetto di attenzione da parte di questa ricerca, come già anticipato nella parte introduttiva, è cercare di capire perché il fantastico, declinato nella multiformità delle sue elaborazioni narrative, riesca a suscitare una così forte fascinazione tra bambini e adolescenti e se possa quindi costituire uno strumento pedagogico importante per la conoscenza delle attese e dei bisogni dell’immaginario infantile¹, nonché un valido strumento didattico di accompagnamento allo sviluppo.

Nel corso del XX secolo vi è stato un vero e proprio boom della cosiddetta letteratura “fantastica”. Ma quali sono le ragioni di un successo che continua a confermarsi anche oggi²? Prima di addentrarci però in questo viaggio esplorativo di un genere riconosciuto come un vero e proprio fenomeno mediatico, è opportuno capire che cosa si intenda per fantastico e soprattutto se sia possibile definirlo.

Punto di riferimento privilegiato fra tutte le teorizzazioni sul fantastico è stato quello dello studioso bulgaro Tzvetan Todorov che, nel suo saggio *Introduction à la littérature fantastique*³ (1970), riconosce all’esitazione il carattere distintivo della letteratura fantastica. Egli afferma che il fantastico emerge quando «in un mondo che è sicuramente il nostro, quello che conosciamo, senza diavoli, né silfidi, si verifica un avvenimento che, appunto, non si può spiegare con le leggi del mondo che ci è familiare. Colui che percepisce l’avvenimento deve optare per una delle due soluzioni possibili: o si tratta di un’illusione dei sensi, un prodotto dell’immaginazione, e in tal caso le leggi del mondo rimangono quelle che sono, oppure è realmente accaduto, è parte integrante della realtà, ma allora questa realtà è governata da leggi a noi ignote»⁴. L’incertezza provata dal lettore quindi altro non è se non la messa in discussione dell’opposizione tra reale e irreali⁵ e «il fantastico occupa il lasso di tempo di questa incertezza: non appena si è scelta l’una o l’altra risposta, si abbandona la sfera del fantastico per entrare in quella di un genere simile, lo strano (soluzione razionale) e il meraviglioso (soluzione soprannaturale)»⁶.

La posizione di Todorov, tuttavia, benché rimanga una pietra miliare nelle riflessioni sul fantastico letterario degli ultimi decenni, è stata oggetto di critiche da parte di altri studiosi, che ne hanno evidenziato il carattere troppo rigido e dogmatico e hanno preferito rifarsi alle teorie del sociologo e critico francese Roger Caillois. Questi, nella prima metà degli anni Sessanta, afferma che «Il

¹ W. Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, Bononia University Press, Bologna 2007, p. 79.

² R. Gioacchini, *Dalla fiaba alla fantascienza. La funzione della fantasia nei mondi incantati di magia e tecnologia*, Effeelle Editori, Cento (FE) 2005, p. 21.

³ T. Todorov, *La letteratura fantastica*, tr. it. di E. Klersy Imberciadori, Garzanti, Milano 1977.

⁴ *Ibi*, p. 28.

⁵ S. Albertazzi (a cura di), *Il punto su: La letteratura fantastica*, Laterza, Bari 1993, p. 7.

⁶ T. Todorov, *La letteratura fantastica*, cit., p. 28.

fantastico manifesta uno scandalo, una lacerazione, un'irruzione insolita, quasi insopportabile nel mondo della realtà [...]. Il fantastico è dunque rottura dell'ordine riconosciuto, irruzione dell'inammissibile all'interno dell'inalterabile legalità quotidiana, e non sostituzione totale di un universo esclusivamente prodigioso nell'universo reale»⁷.

Negli stessi anni anche Louis Vax tenta la sua definizione di fantastico. Ma, a differenza di Caillois, egli chiama in causa il concetto di "inesplicabile" e colloca il fantastico, con la sua forte connotazione seduttiva, nel conflitto tra il noto e l'ignoto, tra il reale e il possibile, tra il normale e l'insolito⁸.

Una voce che si distingue dalle precedenti appena illustrate è quella di Jacqueline Held. La studiosa è critica nei confronti di una definizione di fantastico che lo faccia coincidere solo con quanto genera paura e inquietudine o lo sovrapponga al meraviglioso, poiché quest'ultimo «s'è, lungo il tempo, imbastardito, svigorito, svuotato forse del suo contenuto più reale e più denso». Preferisce invece considerare il fantastico come «lo straordinario, il pazzesco, l'incredibile», qualcosa che è «solamente immaginabile, vale a dire che non è visibile agli occhi di tutti, che non esiste per tutti, ma è creato dall'immaginazione, dalla fantasia di una mente», ed è perciò espressione di una visione soggettiva. Secondo la sua prospettiva, il fantastico instaura allora con la realtà un rapporto dialettico, contraddistinto da rispecchiamenti soggettivi. L'insolito, di cui è fatto anche il fantastico, potrebbe risultare tale per noi, ma rappresentare invece una realtà ovvia per gli altri⁹.

Tra gli studi sul fantastico è stato inoltre fondamentale il contributo di Lucio Lugnani (1983), che rileva i limiti degli enunciati di spiegabile e inesplicabile; egli propone un ampliamento dello schema triadico di Todorov (strano, meraviglioso e fantastico) con l'aggiunta dei due modi narrativi del realistico e del surrealistico. Per quest'ultimo in particolare intende la realtà profonda «che il paradigma di realtà rimuove e sublima» e che ha a che fare con la dimensione del sogno, dell'allucinazione, dell'ipnosi. Si tratta di una modalità letteraria moderna che si sviluppa nel corso dell'Ottocento e che risente del fascino di fenomeni come lo spiritismo, il magnetismo e l'ipnosi. Essa si differenzia pertanto dal meraviglioso in quanto non rimanda a qualcosa di gerarchicamente superiore all'esistente ma ad una condizione interna che è all'origine di pulsioni, censurate o rimosse, indipendenti dal mondo esterno¹⁰. Secondo Lugnani, quindi, distinguendosi in questo da Todorov, non ci può essere una vera e propria esitazione di fronte all'evento soprannaturale, perché esso fa parte del nostro immaginario.

⁷ R. Caillois, *Nel cuore del fantastico*, tr. it. di L. Guarino, Milano, Feltrinelli 1984, pp. 90-92.

⁸ L. Vax, *La séduction de l'étrange: études sur la littérature fantastique*, Paris, Presses universitaires de France 1965, pp.40-45.

⁹ J. Held, *L'immaginario al potere. Infanzia e letteratura fantastica*, Armando Editore, Roma 1978, pp. 17-26.

¹⁰ E. Mesároová, *Discorso teorico-critico sul fantastico negli ultimi anni del Novecento in Italia*, «Romanica Olomucensia», 26.1 (2014), p. 80.

Un'altra posizione complessa è quella di Rosemary Jackson (1986), la cui interpretazione di fantastico è al tempo stesso psicanalitica e sociologica. Il fantastico, secondo la sua teorizzazione, è una forma di linguaggio dell'inconscio e anche una forma di contestazione sociale rispetto all'ideologia dominante del periodo storico in cui si manifesta¹¹. I mondi in ombra del fantastico, a differenza di quelli del meraviglioso, che generano realtà alternative, sono vuoti, svuotanti e dissolventi. Ma proprio per la loro vuotezza prolungano il desiderio, poiché insistono su un'assenza, una mancanza, su ciò che non è visibile¹². Secondo la Jackson però il fantastico, essendo una letteratura (auto)riflessiva, riesce a costruire nuovi mondi e nuove realtà attraverso la manipolazione e deformazione linguistica (neologismi, giochi di parole...)¹³.

Innovativi sono infine i risultati degli studi compiuti sul fantastico anche da Irène Bessière (1974): il fantastico non può essere considerato come il rovesciamento del razionalismo dei Lumi, perché così si riconducono i componenti di ogni estetica a un sistema di opposizioni esclusive. Il fantastico coniuga invece gli elementi contrapposti, non deriva dall'esitazione tra ordine naturale e sovrannaturale, ma dalla loro contraddizione e dalla loro riconsolazione mutua e implicita¹⁴.

Quelle riportate fino a qui sono solo alcune delle acquisizioni portate alla teoria del fantastico da vari contributi, che hanno avuto tutti il merito di lanciare nuove prospettive e allargare la riflessione sulla comprensione di una "modalità" letteraria che rimane difficilmente catalogabile e sistematizzabile secondo una rigorosa nomenclatura. Se il fantastico rappresenta quindi una zona di frontiera inafferrabile, in penombra, il «rovescio dello specchio» di Lewis Carroll¹⁵, è invece preferibile, a mio avviso, considerare fantastico ogni prodotto narrativo, nel quale tematiche, situazioni, atmosfere, linguaggio o tutto questo insieme permettono anche ai fruitori più piccoli di entrare in un mondo differente da quello comunemente percepito, un Mondo Secondario inventato da un «sub-creatore», dove l'incredulità deve essere sospesa, altrimenti l'incantesimo e la magia si rompono e il Mondo Primario riappare¹⁶. Fantastica è quindi ogni opera che difende l'attitudine alla libertà creativa del bambino di fronte alle immagini, alle idee, alle parole, alle cose e a ciò che può fare, per garantirgli così lo sviluppo di un'intelligenza che sia contemporaneamente critica, dinamica e trasformativa nei confronti del mondo, della società e degli altri uomini, più che funzionale e asservita alle logiche del mercato globale.

¹¹ *Ibi*, p. 81.

¹² R. Jackson, *Il fantastico. La letteratura della trasgressione*, Napoli, Pironti 1986, p. 45.

¹³ E. Mesárova, *Discorso teorico-critico sul fantastico negli ultimi anni del Novecento in Italia*, cit., p. 82.

¹⁴ I. Bessière, *Le récit fantastique. La poétique de l'incertain*, Paris, Larousse 1974, pp. 12-13.

¹⁵ J. Held, *L'immaginario al potere. Infanzia e letteratura fantastica*, cit., p. 36.

¹⁶ J.R.R. Tolkien, *L'albero e la foglia*, Rusconi Libri, Milano 1976, pp. 47-48.

1.2 Breve digressione storica

L'aver compreso che il fantastico è indefinibile per il suo carattere instabile, cangiante e che non conosce certezze ci spinge ora a chiederci in che epoca sia riuscito a imporsi come genere. Molti studiosi, esperti di storia, letteratura e cultura occidentali, ne situano la nascita in un tempo relativamente recente, tra la fine del 1700 e gli inizi del 1800, quando «il mondo, nel bene e nel male, non è più stato lo stesso e vari settori della vita sociale, dell'immaginario e della comunicazione umana nelle tante sue forme hanno subito [...] un ribaltamento e una strutturazione radicali»¹⁷. Quello che avvenne in quegli anni, tra eventi storici sovversivi (Rivoluzione industriale e Rivoluzione francese), il profondo rivolgimento delle forme e dei generi letterari e la completa trasformazione dei modelli culturali, costituì una vera «svolta epocale»¹⁸.

Tuttavia, c'è un accordo abbastanza ampio tra gli storici e gli studiosi della letteratura nel sostenere che non si possa ricondurre l'origine della letteratura fantastica ai soli sconvolgimenti sociali e ideologici della Rivoluzione francese e al conseguente rifugio degli scrittori e degli intellettuali in un irrazionalismo nostalgico, negli anni della Restaurazione. Allo stesso modo è riduttivo ricondurre il *revival* della letteratura fantastica nella seconda metà del 1800 al fallimento delle rivoluzioni democratiche del 1848 e del 1870 e alla perdita di fiducia nell'esaltazione positivista del progresso, della razionalità e della scienza¹⁹. Quello che si verifica nel passaggio fra il Settecento e l'Ottocento è invece un mutamento che investe profondamente le mentalità e le sensibilità collettive. Un crescente scetticismo, dovuto anche ai nuovi paradigmi scientifici di spiegazione della scienza e delle leggi fisiche e biologiche, mette infatti in discussione e rende problematiche le spiegazioni religiose e sacrali che fino a quel momento si erano date dell'esistenza e del mondo²⁰. E questo perché i filosofi dell'Illuminismo avevano iniziato a mettere in discussione i modelli culturali del tempo, considerando le superstizioni e le false credenze nella magia e nel sovrannaturale come pseudoscienze. Benché relegate a un livello inferiore dal sistema della cultura scientifica ufficiale, furono comunque ritenuti legittimi gli interessi sia per la cultura infantile (i bambini hanno un senso del tempo e dello spazio che è ancora intuitivo e un atteggiamento verso il mondo che è ancora magico) che per quella letteraria (il modo con cui i poeti trattano le qualità metaforiche e simboliche della lingua è anch'esso magico)

21.

¹⁷ S. Lazzarin, *Il modo fantastico*, Roma-Bari, Editori Laterza 2015, E-book ed.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ R. Ceserani, *Il fantastico*, Bologna, il Mulino 1996, p. 103.

²⁰ *Ibi*, p. 108.

²¹ *Ibidem*.

Nello stesso periodo, si modifica inoltre l'assetto del millenario sistema letterario europeo, grazie alla fortissima carica di rinnovamento operata dalla cultura romantica, con le sue tendenze ora rivolte verso il reale, ora verso l'irrazionale e verso tutto ciò che si distacca dalla realtà. Molti sono infatti gli scrittori che si dedicano all'analisi dei sentimenti e dei turbamenti dell'animo, sedotti dalle nuove prospettive offerte dall'introspezione psicologica e dai misteri che sfuggono alla comprensione umana²². Fiorisce inoltre, in Inghilterra, il romanzo gotico, con la sua attrazione per le manifestazioni del sovrannaturale, i fenomeni di mesmerismo e parapsicologia, il mistero della malvagità umana, la perversione degli istinti e del carattere, la preferenza per lo stile e le ambientazioni elevate e sublimi²³.

Ma fu la Germania il paese in cui il romanticismo, legandosi alla filosofia dell'idealismo di Immanuel Kant (1724-1804)²⁴, Fichte, Schelling ed Hegel, fece acquisire al termine fantastico il significato di atteggiamento ideologico, psicologico ed estetico, con caratteri sempre più antitetici a quelli del razionalismo illuministico e del classicismo. Proprio in quel contesto storico-culturale si generò pertanto un modello letterario nuovo e moderno, quello per l'appunto della letteratura fantastica, che sorse dalla commistione di varie tendenze (romanzo gotico inglese, *Schauerroman* tedesco, *roman noir* francese). E Hoffmann ne fu uno dei più significativi rappresentanti. Nella sua opera, infatti, si trovano molti dei procedimenti (le tendenze iconiche e rappresentative della narrazione, le potenzialità creative del linguaggio e della metafora, la tecnica dell'esitazione...) e dei temi della letteratura fantastica (del doppio, della follia, della vita dopo la morte...)²⁵.

Il fantastico si avvale però anche di strutture, tematiche e codici espressivi presi da generi letterari preesistenti, come la poesia lirica romantica e il romanzo declinato nelle sue varie forme, e da altre forme non letterarie, come la musica e le arti figurative²⁶. Ma, a differenza dei romanzi ottocenteschi, che davano la quasi certezza di un lieto fine o dell'intervento di una giustizia morale riparatrice nel caso di un finale drammatico e doloroso, il fantastico presenta invece lacerazioni, rappresentazioni di amori distorti e perversi, follia, inesplicabilità degli eventi, nichilismo²⁷. Altro punto importante è la sua connessione con il fiabesco, da cui ricava gli elementi di sorpresa, anche se enfatizzati e deprivati della loro apparente naturalezza, e con l'umoristico, inteso come gioco letterario, linguistico e distanziamento parodico dalla narrazione²⁸. Il modo fantastico, per la sua natura polisemica e non univoca, ha quindi operato una grande trasmutazione dell'immaginario, fornendo agli scrittori nuove

²² M. Praz, *La carne, la morte e il diavolo nella letteratura romantica*, BUR, Milano-Roma 2008.

²³ *Ibidem*.

²⁴ I. Kant, *Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, Rizzoli, Milano 1989.

²⁵ R. Ceserani, *Il fantastico*, cit., p. 100.

²⁶ *Ibi*, p. 101.

²⁷ *Ibi*, p. 102.

²⁸ *Ibi*, p. 112.

strategie di rappresentazione dell'avventura conoscitiva, ritenuta capace di mettere in dubbio le certezze della cultura codificata e dominante e di rivelarne anche gli squarci e le zone d'ombra²⁹.

1.3 Gli antenati: mito e fiaba

La cultura romantica, con le sue costanti fondamentali di sogno, dimensione onirica, notte, mistero del buio, inconscio, morte, introspezione, fantasia, novella fiabesca, popolo, cultura orale, enigma del fantasmatico, passioni forti e ambigue, alterità del surreale e del sovrannaturale, ha contribuito, come abbiamo già avuto modo di constatare, al diffondersi di una nuova sensibilità filosofica ed estetica e all'imporsi, dal punto di vista letterario, del genere fantastico. Ma questo tentativo di storicizzazione non potrebbe essere facilmente contraddetto dalla constatazione che il fantastico in realtà è sempre esistito ed è quindi atemporale? In fin dei conti la Bibbia, i poemi epici, i racconti fantastici di Luciano, *L'asino d'oro* di Apuleio, i romanzi cavallereschi... non rappresenterebbero già delle narrazioni fantastiche "fuori epoca"³⁰? E quindi non sarebbe più opportuno sostenere che tale genere affonda le sue radici in una tradizione ancora più lontana, che ha a che fare con l'oralità e quindi con quelle storie dal contenuto fantastico, come il mito e la fiaba, che hanno accompagnato da sempre il peregrinare dell'uomo sulla terra, occupando l'immaginario collettivo e incarnando il bisogno e il desiderio di sognare un mondo alternativo a quello esistente?

Come riportato ne *Il mondo incantato* di Bettelheim, nelle società preletterate, la linea di demarcazione tra mito, novella popolare e fiaba era poco netta. E anche le parole di cui si avvalgono oggi le lingue moderne per indicare questi racconti arcaici non sono poi così definite: il tedesco ha mantenuto *Sage* per i miti e *Märchen* per le fiabe, mentre il francese e l'inglese ricorrono rispettivamente alle espressioni *Contes de fées* e *Fairy tale*, sottolineando il ruolo che vi svolgono le fate, quando in realtà nella maggior parte di essi non compare nessuna fata³¹. Prima di arrivare però a una forma definita dalla scrittura, sia i miti che le fiabe sono passati di bocca in bocca per secoli e sono stati abbondantemente rielaborati e modificati dai narratori, in base alle loro preoccupazioni, agli interessi degli ascoltatori, ai particolari problemi dell'epoca vissuta³².

Certe fiabe e storie popolari si sarebbero poi evolute dal mito e altre invece si sarebbero incorporate in esso. In ogni caso, entrambe le forme, anche nelle modalità ibridate, avrebbero in comune un'«ininterrotta e misteriosa attività fabulatrice che appartiene ormai a un mondo lontanissimo»³³;

²⁹ *Ibi*, p. 113.

³⁰ S. Lazzarin, *Il modo fantastico*, cit., E-book ed.

³¹ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, Feltrinelli Editore, Milano 1977.

³² *Ibi*, p. 30.

³³ M. Lavagetto (a cura di), *Racconti di orchi, di fate, di streghe. La fiaba letteraria in Italia*, Mondadori, Milano 2008, p. XIII.

affonderebbero le loro origini nella preistoria dell'uomo; racchiuderebbero l'esperienza globale di una società da trasmettere come retaggio alle future generazioni e generalmente ci parlerebbero col linguaggio dei simboli, che farebbe appello alla nostra mente conscia, inconscia e a tutti e tre i suoi aspetti - Es, Io, Super-io³⁴. Ma in che cosa invece si differenzierebbero? Sempre secondo Bettelheim «[...] il mito presenta il suo tema in una forma grandiosa, è latore di forza spirituale, e il divino è presente e viene percepito sotto forma degli eroi sovrumani che pongono continue richieste ai semplici mortali. Per quanto noi, i mortali, possiamo sforzarci di essere come questi eroi, rimarremo per sempre inferiori ad essi. [...] La fiaba, invece, è presentata in modo semplice, familiare; nessuna richiesta viene posta all'ascoltatore. Ciò fa sì che il bambino più piccolo non si senta costretto ad agire in modi particolari, e non sia mai indotto a sentirsi inferiore. Lungi dal porre richieste, la fiaba rassicura»³⁵. Quindi, benché ci siano evidenti analogie fra questi due tipi di storie, sia per la presenza di personaggi e ambienti fantastici e irreali che per il verificarsi, in un tempo lontanissimo e indeterminato (il classico *c'era una volta*), di eventi miracolosi e dal valore simbolico, rimane però una sostanziale differenza nel modo in cui tutto ciò è comunicato. Mentre nel mito gli avvenimenti vengono presentati come fatti grandiosi e ispiratori di sacra meraviglia, nella fiaba, malgrado la loro innegabile singolarità, vengono invece presentati come qualcosa di ordinario, che potrebbe accadere a chiunque. Anche il finale è poi diverso: tragico nel mito, poiché esso proietta una personalità ideale che agisce sulla base delle richieste del Super-io, quasi sempre lieto invece nella fiaba, poiché essa illustra un'integrazione dell'Io, che consente così un'adeguata soddisfazione dell'Es³⁶. Questo naturalmente secondo gli studi di matrice psicanalitica. Inoltre, nella fiaba, mancano la caratterizzazione dei personaggi, i cui trionfi avvengono grazie all'aiuto di aiutanti magici, e il legame con le credenze scientifiche e religiose che caratterizza in origine il mito.

A questo punto ci dobbiamo pure chiedere a quale destino siano andati incontro nel corso del tempo questi racconti. Molti miti, tramandati solo in forma orale, sono andati perduti e ben poco è giunto fino a noi del vasto repertorio mitologico e la ricostruzione è avvenuta attraverso la selezione e lo studio di fonti di origine diversa. Qual è stata invece la sorte della fiaba? Come si è trasformata da quando ha trovato una forma stabile ed è uscita dal flusso d'aria dell'oralità per calare sulla carta? Alle origini era sceneggiata con maestria dalle voci multiple e polifoniche di menestrelli di corte o teatranti di strada, che riuscivano, pur non perdendo di vista il canovaccio e l'andamento della narrazione, a sintonizzarsi col pubblico e a far apparire magicamente l'illusione incantatrice³⁷. Con il

³⁴ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, cit., p. 39.

³⁵ *Ibi*, p. 30.

³⁶ *Ibi*, pp. 39-40.

³⁷ M. Bernardi, *Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione*, in E. Beseghi - G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci editore, Roma 2011, pp. 108-109.

suo successivo adagiarsi sulla pagina, essa ha smesso di vagabondare tra le forme mutevoli dell'oralità e si è cristallizzata in quelle immutabili della scrittura³⁸.

Ma quando avvenne questo passaggio? La sua prima embrionale formalizzazione scritta apparve nel Cinquecento a opera di Giovan Francesco Straparola. Nella sua raccolta *Le piacevoli notti* (1550-53), egli introdusse, accanto a tradizionali novelle realistiche, storie fantastiche della tradizione popolare. Cento anni più tardi comparve *Lo cunto de li cunti overo Lo trattenemiento de' peccerille* (1634-36), una raccolta di 50 fiabe di origine popolare scritta dal finissimo poeta e novelliere Giambattista Basile. Quest'opera, che non era però destinata ai bambini, ma ai principi e cortigiani del Regno di Napoli, fu molto importante per la successiva strutturazione del genere letterario, perché seppe veicolare il mito della mobilità sociale, conquistabile metaforicamente attraverso il viaggio, la metamorfosi e l'utilizzo di magie e macchine magiche³⁹.

I natali della fiaba, come genere letterario, furono però festeggiati in Francia, quando, nel 1697, uscirono le celeberrime *Histoires ou Contes du temps passé* di Charles Perrault, che attinse ad alcuni racconti orali della tradizione popolare e ne fece delle splendide fiabe letterarie per i cortigiani e le cortigiane della corte di Luigi XIV⁴⁰. Nello corso del Seicento, come disse Calvino, «il genere diventò di moda, snaturandosi: nobildonne e *précieuses* si diedero a trascrivere e ad inventare fiabe»⁴¹ e Madame D'Aulnoy coniò per la prima volta il termine fiaba o racconto di fate, intitolando la sua opera *Les Contes des Fées*. Un'altra tappa fondamentale nella storia della fiaba si ebbe quando, nel 1704, il viaggiatore e orientalista Antoine Galland tradusse liberamente in francese il manoscritto arabo *Les mille et une nuits*. La raccolta si diffuse in tutta Europa e anche Carlo Gozzi, drammaturgo veneziano del Settecento, vi attinse per scrivere le sue *Fiabe teatrali*⁴².

Si deve attendere però il Romanticismo perché la fiaba trovi lo spazio storico, culturale, sociale e letterario per la sua massima fioritura. Essa, infatti, con l'evocazione di un mondo misterioso, buio e rifuggente le luci dell'Illuminismo, consacrò il diritto della fantasia di ricreare, duplicare, interpretare e rovesciare la realtà⁴³. Furono i fratelli Jacob e Wilhelm Grimm, grazie a uno studio e a una raccolta sistematica, a trascrivere il patrimonio orale delle fiabe. Con tale lavoro, avrebbero contribuito alla nascita di una rinnovata identità germanica⁴⁴.

Con l'andare degli anni, i due studiosi decisero di intervenire sulle versioni originali delle fiabe, per elevarne la dignità letteraria e le ripulirono così da grettezze o "immoralità". Pertanto, rispetto al

³⁸ R. Gioacchini, *Dalla fiaba alla fantascienza. La funzione della fantasia nei mondi incantati di magia e tecnologia*, cit., p. 36.

³⁹ M. Campagnaro, *Le terre della fantasia*, Donzelli editore, Roma 2014, pp. 40-41.

⁴⁰ *Ibi*, p. 43.

⁴¹ I. Calvino, *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano 2023, p. VIII.

⁴² M. Campagnaro, *Le terre della fantasia*, cit., pp. 40-41.

⁴³ *Ibi*, p. 44.

⁴⁴ *Ibidem*.

primo volume, intitolato *Kinder- und Hausmärchen* e pubblicato nel 1812 con 86 fiabe, la versione definitiva della raccolta, la settima, fu pubblicata nel 1857 con 200 fiabe⁴⁵.

Anche Hans Christian Andersen, tra il 1835 e 1872, pubblicò le sue intramontabili fiabe, appartenenti alla memoria dell'infanzia: *Il brutto anatroccolo*, *La Sirenetta*, *L'acciarino magico*, *Il tenace soldatino di stagno* e moltissimi altri titoli, la cui lettura apre al mondo infinito dell'immaginario, accompagna il lettore in luoghi sconosciuti e fa conoscere personaggi fantastici. Andersen tuttavia «[...] sostituisce alla fiaba specchio fedele dell'anima collettiva, tipica dei fratelli Grimm, una fiaba soggettiva e lirica, che, traendo origine dal vero, si ispirava non solo alla tradizione danese, ma anche scandinava, europea e orientale»⁴⁶.

Nello stesso periodo, in Inghilterra, a differenza di altri paesi, si riscontra, come fa notare Hartland, una scarsità di versioni inglesi delle fiabe europee e ne individua la causa nel Puritanesimo, che preferì alla loro giocosità, irrazionalità e immoralità racconti tradizionali più edificanti e veritieri, come le leggende e le storie bibliche⁴⁷. A questa penuria si cercò di ovviare in seguito con l'importazione di fiabe da altre parti d'Europa, che furono tuttavia osteggiate non più dalla religione, ma dal razionalismo illuminista, sotto la cui egida furono pure spesso riscritte e reinterprete come racconti verosimili e didattici, alieni da ogni stranezza fantastica⁴⁸.

E in Italia invece? Nel nostro Paese, il genere fiaba non conobbe la stessa «voga romantica che percorse l'Europa»⁴⁹, quell'attenzione popolare e culturale che si ebbe in altre nazioni. Tuttavia, soprattutto a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, si ebbero numerosi e importanti scrittori di fiabe d'autore, come Emma Perodi o Luigi Capuana, tradotto anche all'estero, solo per citarne alcuni. E insieme vi furono anche studiosi e raccoglitori di fiabe popolari: Giuseppe Pitrè, che diede alle stampe una delle più belle raccolte di fiabe e leggende che l'Italia possieda, dopo aver indagato con scrupolo scientifico e inesauribile dedizione le tradizioni folcloriche della Sicilia, la contessa Carolina Coronedi Berti con le sue *Favole bolognesi*⁵⁰, Vittorio Imbriani con le sue antologie di “canti” e “conti”, per arrivare infine alla fondamentale raccolta di fiabe italiane scelte da Calvino negli anni '50 del Novecento.

Che cosa ha quindi reso immortale il fascino di queste novelle fantastiche che sono giunte fino a noi grazie anche al sapiente lavoro di raccolta, trascrizione o scrittura di cercatori meticolosi, eruditi,

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ A. Nobile - D. Giancane - C. Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, p. 43.

⁴⁷ R. Gioacchini, *Dalla fiaba alla fantascienza. La funzione della fantasia nei mondi incantati di magia e tecnologia*, cit., p. 164.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ I. Calvino, *Fiabe italiane*, cit., p. IX.

⁵⁰ https://www.bibliotecasalaborsa.it/bolognaonline/mappa-degli-scrittori-e-scrittrici-a-bologna/writer/carolina_coronedi_berti (ultima consultazione: 5 ottobre 2023).

filologi, storici, filosofi e letterati? Non è forse vero, come sottolinea Paul Hazard, che ci rimandano a un tempo d'esordio della storia della nostra specie, al momento del «[...] risveglio di un'anima indecisa, incapace di distinguere l'io dal non-io, di separare la realtà dal sogno? [...]»⁵¹, a un tempo «[...] in cui le bestie e le piante parlavano; in cui l'anima si separava dal corpo durante la notte e correva per conto suo mille avventure, si nascondeva in un fiore, in un albero, in un animale della foresta o della pianura; era fumo, era ombra, era specchio. [...]»⁵²? Condivido il pensiero di chi, tra gli studiosi, Hazard compreso, rintraccia in questi racconti una mitologia poetica e i riflessi della prima aurora dell'immaginazione⁵³.

1.4 Dalla fiaba alla *Bildung* fantastica

Nell'Europa romantica si era difeso il valore dell'immaginazione e della cultura folcloristica tradizionale, quindi anche della fiaba, come espressione della fantasia popolare⁵⁴. Ma, nella seconda metà del 1800, in seguito a una brusca accelerazione dell'industrializzazione, si trasformarono repentinamente, in nome dell'avanzamento della civiltà, assetti socioeconomici e culturali consolidati e contesti ambientali e urbani. La fuliggine tinse di nero il cielo, le industrie e le cave sfigurarono il paesaggio e le città divennero squallide e invivibili⁵⁵. Artisti e scrittori, soprattutto inglesi, cominciarono a percepire le aberrazioni del nuovo mondo industrializzato, anche per l'emergere di fenomeni di degrado sociale, quali criminalità, prostituzione e lavoro minorile, il senso di solitudine e di annichilimento portati dalla realtà del loro tempo, decantata dal finto buonsenso e perbenismo borghese, ma assolutamente alienante, deludente e mortifera per la loro ispirazione poetica. Quindi, nell'Inghilterra vittoriana della seconda metà del XIX secolo, una minoranza di autori, che si potrebbero definire "utopici"⁵⁶, come Charles Dickens, Charles Kingsley, George MacDonald e Lewis Carroll, iniziarono, attraverso le loro opere, a proporre mondi e modi di vita alternativi a quelli di un'epoca che non li soddisfaceva, dando così il via a una sperimentazione che diventerà ancora maggiore e più radicale, a opera di altri scrittori, nel corso del secolo successivo, che a sua volta sarà contrassegnato da mutamenti rapidi e imprevisi, oltre che da atmosfere oscure e incomprensibili⁵⁷.

⁵¹ P. Hazard, *Uomini, ragazzi e libri*, Editore Armando, Roma 1967, p. 123.

⁵² *Ibidem.*

⁵³ *Ibidem.*

⁵⁴ R. Gioacchini, *Dalla fiaba alla fantascienza. La funzione della fantasia nei mondi incantati di magia e tecnologia*, cit., p. 165.

⁵⁵ G. Grilli, *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in E. Beseghi - G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, cit., p. 43.

⁵⁶ R. Gioacchini, *Dalla fiaba alla fantascienza. La funzione della fantasia nei mondi incantati di magia e tecnologia*, cit., p. 166.

⁵⁷ M. Bernardi, *Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione*, in E. Beseghi - G. Grilli (a cura di), *La Letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, cit., p. 112.

Insieme al romanzo mimetico e alla narrativa naturalista, fondati su una visione unitaria e oggettiva della realtà, questi autori innovativi, modificando in parte le convenzioni, gli schemi e le ideologie alla base delle fiabe letterarie classiche, portano alla ribalta anche il genere fantastico, sapendo che esso, metaforizzando, rompe il confine tra il qui e l'altrove e s'invola in «[...] un Eden onirico e libero, trasgressivo e lontano dall'abbruttimento della realtà dominata da un clima minaccioso e distruttivo anche per le impetuose novità del progresso, percepibili nelle metropoli offuscate dal fumo delle ciminiere come nell'anonimia della folla che si sostituiva alle forme di socialità del passato»⁵⁸. Nascono così storie d'invenzione autonome che riprendono, riorganizzano e miscelano gli ingredienti fiabici, rendendoli più sofisticati e colti rispetto al racconto popolare⁵⁹. Il fantastico, specialmente nella letteratura anglosassone e tedesca di fine Ottocento, si appresta in questo modo a trasformarsi in una *Bildung*. Le storie iniziano infatti a seguire l'itinerario formativo e l'evoluzione di un giovane che, «[...] prima ancora di affrontare le caratteristiche prove (e non solo della fantasia eroica), ha il tempo di prendere le misure dalla sua condizione di individuo "gettato" - per dirla con le parole di Heidegger - nel mondo, prima di percorrere un piano, un disegno o un progetto che egli stesso (spesso inconsapevolmente) ha scelto»⁶⁰.

Le storie della *Bildung* fantastica prendono infatti di solito spunto dalla realtà, da scene quotidiane, da personaggi ordinari, ma nel mezzo della vicenda si sviluppa una fantasia che non ha tempo, non ha luoghi definiti, rende possibile il sogno e la meraviglia⁶¹, intendendosi per meraviglia il sentimento che sorge subitaneo dal contatto con una realtà Altra, che non obbliga il lettore ad abdicare alla ragione e al buon senso, ma contribuisce ad ampliarne i confini mentali, per rivelargli che sono possibili altre dimensioni, in cui si affacciano il trascendente, il magico e il metafisico. Quello che però garantisce la messa in risalto dei fatti straordinari narrati rimane in ogni caso il fondale, sempre composto da eventi usuali e tranquilli⁶².

Alcuni dei più straordinari classici per l'infanzia - *Alice nel Paese delle Meraviglie* (1865) e *Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò* (1872); *Le avventure di Pinocchio* (1883); *Peter Pan e il ragazzo che non voleva crescere* (1904); *Peter Pan nei giardini di Kensington* (1906); *Peter Pan e Wendy* (1911); *Il giardino segreto* (1910)... - furono pubblicati proprio tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, quando già si preparava l'aria alienata della catastrofe che avrebbe trascinato il mondo nel baratro della Grande Guerra. Essi divennero così l'emblema del desiderio di evasione

⁵⁸ *Ibi*, p. 113.

⁵⁹ F. Cambi, *Alice e la sofisticazione della fiaba*, «Studi sulla formazione», 20 (2017), p. 31.

⁶⁰ C. Asciti, *Letteratura fantastica*, Casa Editrice Odoya, Bologna 2015, p. 468.

⁶¹ C. Marini, *Il fantastico. Frontiera della letteratura per l'infanzia*, Edizioni QuattroVenti, Urbino 2003, p. 63.

⁶² W. Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, cit., pp. 81-83.

in un altrove consacrato all'infanzia e della rivendicazione utopica del Sogno e dell'Illusione⁶³. Le pagine di questa fortunata serie di romanzi per bambini non potrebbero infatti rappresentare l'aspirazione umana a una mitica età dell'oro che coinciderebbe per l'appunto con un tempo eternizzato dell'infanzia, verso il quale riandare per salvaguardarsi dalle incertezze e dalle delusioni della realtà?

Il filosofo trascendentale Novalis ritiene che il «compito più alto» dell'educazione dovrebbe essere quello di accompagnare il discente al raggiungimento della propria consapevolezza. Secondo la sua utopia, la natura è infatti un progetto del nostro spirito. Forgiare un soggetto pensante significherebbe allora condurlo verso la conquista anche dell'universo mondo e della tanto agognata età dell'oro⁶⁴. Educare attraverso storie fantastiche potrebbe quindi rivelarsi molto utile proprio a questo scopo. La finzione riesce infatti ad abbattere le sbarre del reale, permettendo, grazie ai suoi elementi onirici, di sfiorare ciò che è levato, misterioso, ignoto, infinito e non limitarsi solo a ciò che è ordinario, risaputo, finito.

1.5 Fantasia e nuove immagini d'infanzia al debutto

Ad un certo punto, come accennato sopra, fanno la loro comparsa sul palcoscenico letterario internazionale le opere di scrittori anticonformisti, che vogliono dare voce ai veri sentimenti e pensieri dei bambini, esaltando, nei loro libri, il sogno ad occhi aperti, gli spazi della fantasia per vivere avventure magiche e trasgressive e le monellerie e le impertinenze di protagonisti contestatori e ribelli⁶⁵. La vera protagonista di queste storie è infatti proprio «[...] l'infanzia, vista come evasione dagli adulti, come libertà sognata, come miracolo di un mondo parallelo: impossibile quanto indispensabile»⁶⁶.

Cominciamo quindi questa breve ricognizione, “attraverso” e “oltre gli specchi”, richiamando alla memoria alcuni degli indimenticabili romanzi fantastici del passato. Tra i più celebri vi è sicuramente il complesso e sofisticato testo di *Alice nel Paese delle Meraviglie*, capolavoro della fantasia di Lewis Carroll che, opponendosi a un'epoca, come quella vittoriana, in cui il bambino veniva considerato come un essere imperfetto da far diventare adulto il prima possibile, si era invece schierato completamente dalla parte dell'infanzia⁶⁷, rivendicandone la libertà, l'autonomia e difendendone la

⁶³ M. Bernardi, *Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione*, in E. Beseghi - G. Grilli (a cura di), *La Letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, cit., pp. 112-113.

⁶⁴ F. Cercignani, *Il fiore azzurro. Rileggendo Novalis*, «Studia theodisca», (2002), p. 23, in <https://riviste.unimi.it>.

⁶⁵ S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 95.

⁶⁶ G. Pontiggia, *Tom, fanciullo in fuga*, «Panorama», 23 gennaio 2003, p. 15.

⁶⁷ E. Beseghi, *La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia*, in E. Beseghi - G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, cit., pp. 69-70.

curiosità e la logica onirico-divergente⁶⁸. La protagonista è infatti una bambina che, in un caldo meriggio primaverile, mentre è in compagnia della sorella, viene catapultata in una realtà rovesciata, un mondo di sotto, dove vive strampalate avventure e incontra bizzarri personaggi: il Coniglio Bianco, il Bruco, la Duchessa, il Gatto del Cheshire, il Cappellaio, la Lepre Marzolina, il Ghiro, la Regina di Cuori⁶⁹..., dotati di parola proprio come se fossero esseri umani, pronti a dare consigli e raccomandazioni e a instillare nella bambina il dubbio sulle certezze della cultura che ha acquisito nel mondo di sopra; alcune relative alla scuola, all'educazione e altre al modo di rapportarsi con gli altri e con gli adulti.

Alice è la rappresentazione di una bambina diversa dall'usuale: è coraggiosa, volitiva, mai intimidita dagli adulti. Di fronte alla scortesia o all'ipocrisia, non rinuncia ad esprimere in modo schietto e anche un po' sfacciato il proprio punto di vista⁷⁰. «Scempiaggine e cretineria!» risponde al Re, quando questi, durante il processo, chiede alla giuria di emettere la sentenza prima del verdetto. E alla Regina, che le vuole tagliare la testa, ribatte: «Ma a chi credi di far paura? [...] Voi tutti non siete altro che un mazzo di carte»⁷¹.

In Alice è il sogno, con le sue procedure anti-realistiche, stravaganti e assurde, a costituire il regno del fantastico e tutto il racconto si colloca quindi alla quota dell'onirico. Gli eventi si succedono in modo casuale, in uno spazio polimorfo, dove gli spazi d'uso del reale: il cunicolo, la sala, il mare di lacrime, la riva, la casa, il giardino e il campo da gioco... sono essi stessi sintetizzati e accorpati in modo illogico, proprio come in una *rêverie*⁷².

Oltre che per l'originale impianto narrativo, costellato anche da sottili giochi linguistici, *nonsense* e *nursery rhymes*, e per la sua versatilità interpretativa, Alice può considerarsi a tutti gli effetti un romanzo di formazione, in quanto la piccola protagonista diventa padrona di sé e vive assecondando convinzioni morali autentiche e non imposte dal regime e dai modelli educativi del suo tempo.

Un altro bambino che contende ad Alice il ruolo di protagonista nel quadro della letteratura di fine Ottocento/inizio Novecento è Peter Pan, il bambino volante che proviene dalla terra incantata di Neverland, dove i bambini non crescono mai, e subisce il fascino delle storie della buona notte che la signora Mary Darling, una bella e giovane madre, racconta ai suoi figli per farli addormentare. Una notte però, durante una delle sue uscite a Londra, perde la sua ombra, e quando Wendy, la figlia di Mary, gliela ricuce addosso, lo sfuggente e misterioso ragazzo la invita a volare verso il Paese che non c'è. Wendy accetta l'avventura e, con i suoi fratellini John e Michael, ormai svegli, parte. Nella

⁶⁸ F. Cambi, *Alice e la sofisticazione della fiaba*, cit., p. 35.

⁶⁹ L. Carroll, *Le avventure di Alice. Nel paese delle meraviglie. Attraverso lo specchio*, Mursia, Milano 1985.

⁷⁰ S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, cit., p. 97.

⁷¹ L. Carroll, *Le avventure di Alice. Nel paese delle meraviglie. Attraverso lo specchio*, cit., p. 104.

⁷² F. Cambi, *Alice e la sofisticazione della fiaba*, cit., pp. 34-35.

fantastica isola che non c'è, i bambini si fermeranno a lungo e andranno incontro a mille peripezie, ai perfidi dispetti di Campanellino, alla minaccia del temibile capitano Uncino e dei pellerossa⁷³.

Ma chi rappresenta veramente Peter Pan? Non è forse l'«espressione di un'infanzia mitizzata, che evade dal mondo adulto costrittivo e poco disponibile alle esigenze di verità e purezza dell'infanzia, idealmente cristallizzata nell'archetipo del Puer Aeternus»⁷⁴? Di certo, egli incarna l'immagine del bambino che non vuole crescere, che si ribella sia all'ordine sociale, che vuole fargli indossare giacca e cravatta, sia all'ordine etico-culturale, che lo vuole ubbidiente, ammaestrato e poco spontaneo⁷⁵.

Non diversamente Uncino, con la sua sete di vendetta implacabile e le sue pose narcisistiche, potrebbe rappresentare il *dandy*. Pure lui, infatti, in modo impertinente, imprevedibile ed eccentrico cerca, con l'exasperazione della finzione e dell'artificiosità, la rottura delle gerarchie, il rovesciamento della cultura dominante che rifiuta il caos istintuale e naturale del bambino da cui il pensiero razionale ha così faticosamente tentato di emanciparsi nel lungo cammino dell'educazione e dell'incivilimento⁷⁶. Se fosse effettivamente così, allora lo scontro finale tra i due antagonisti sancirebbe il definitivo trionfo dell'eros libero e imprevedibile del *puer* non tanto sull'adulità del *senex*⁷⁷, fedele alle proprie tradizioni, elegante e perbenista, ma sull'irresponsabilità franca, senza timore e irridente di una figura che si bilancia tra realtà e gioco, tra vanità e suggestione⁷⁸. Infatti, nelle battute finali del duello, al grido di Uncino: «Pan, chi o che cosa sei tu?», Peter risponde: «Io sono la giovinezza e la gioia. Sono un uccellino appena sgusciato dall'uovo»⁷⁹. E più avanti, poco prima di morire, Uncino grida beffardamente: «Brutte maniere», andandosene soddisfatto dal cocodrillo⁸⁰.

Il romanzo si chiude infine con la scelta di Peter di rimanere una creatura del cielo, con la sua natura ambivalente di «bambino e angelo combattente, di sogno di giovinezza e psicopompo, di principe dell'immaginazione ed eroe ostinato, sanguinario, incosciente ed egoista, nonché difficile da conquistare al vero affetto»⁸¹. È invece Wendy la vera protagonista del viaggio di formazione: l'avventura magica e vertiginosa vissuta con Peter le ha permesso di tornare a casa cambiata e cresciuta. E non è forse una delle più grandi sfide dell'educazione il fatto di preservare, nel passaggio

⁷³ J.M. Barrie, *Peter Pan*, Gribaudo, Milano 2016.

⁷⁴ M. Valeri - C.M. Forlì, *Immagine dell'infanzia nel racconto fantastico*, «Atti Acc. Rov. Agiati», s. 7 v. 2 (1992), p. 237.

⁷⁵ M. Terrusi, *Eterni, fanciulli, alati: neotenia, leggerezza, e letteratura per l'infanzia*, «Studi sulla formazione», n. 20 (2017), p. 398.

⁷⁶ *Ibi*, p. 402.

⁷⁷ *Ibi*, p. 404.

⁷⁸ G. Grilli, *In volo, dietro la porta. Mary Poppins e Pamela Lyndon Travers*, Società Editrice «Il Ponte Vecchio», Cesena 2002, pp. 84-95.

⁷⁹ J.M. Barrie, *Peter Pan*, Gribaudo, Milano 2016, p. 159.

⁸⁰ *Ibi*, p. 160.

⁸¹ M. Terrusi, *Eterni, fanciulli, alati: neotenia, leggerezza, e letteratura per l'infanzia*, cit., p. 404.

dall'infanzia all'età adulta, l'essenza panica e celeste dell'individuo nel suo percorso su questa terra, in una sempre più complice integrazione di *senex e puer*?

Un altro indimenticabile romanzo fantastico per bambini e ragazzi è di sicuro anche *Il Viaggio meraviglioso di Nils Holgersson attraverso la Svezia* (1906) di Selma Lagerlöf, una lunga storia che ha per protagonista Nils, un ragazzo di quattordici anni che a scuola è un disastro e che, oltre a mangiare e dormire, sa fare poco altro, come portare al pascolo le oche. Un giorno, dopo aver trattato male un troll, si ritrova miniaturizzato. La nuova situazione appare inizialmente spiacevole, ma in seguito diventa un'occasione da cogliere al volo. Il giovane capisce infatti di capire il linguaggio degli animali e decide così di seguire le oche selvatiche nella loro migrazione. In groppa all'ocona del granaio, intraprenderà un meraviglioso viaggio e giungerà pure in Lapponia. La punizione subita in realtà gli consentirà di vivere un'esperienza esaltante, di ampliare i suoi orizzonti conoscitivi e di fare del bene quasi senza accorgersene. Al termine, felice di tornare uomo, perderà però qualcosa di irrecuperabile: la vita selvaggia, la disponibilità di sé e degli altri⁸².

Memorabile è inoltre il viaggio-volo del piccolo principe di Saint-Exupéry⁸³ nella sua inesausta ricerca di senso tra pianeti immaginari, abitati da re solitari, bislacchi vanitosi, ubriaconi, lampionai, uomini d'affari e vecchi geografi, che sembrano ospitare tutte le piccolezze, ottusità e follie del genere umano. Alla fine, però, anche questo piccolo testimone dell'incanto *fanciullino* avrà modo di comprendere qual è il senso profondo del vivere: «il valore dei legami, il calore dei sentimenti e il colore del ricordo»⁸⁴. E sarà proprio una volpe, innesto fantastico della tradizione favolistica e fiabesca, a consegnargli questa importante verità filosofica.

Rispetto a quelli menzionati finora, i classici per l'infanzia che hanno aperto questa prima fortunata stagione del genere fantastico e che provengono soprattutto dal Nord-Europa sono molti altri: *Il mago di Oz* di Baum, *Mary Poppins* di Travers, *Winnie Puh* di Milne, *Il giardino segreto* di Burnett ... Ma tutti, come abbiamo avuto modo di constatare in questo breve excursus, hanno in comune, oltre a un'immaginazione «più vicina al sogno, meno coordinata, meno logica, meno staccata dalla vita affettiva e, nell'insieme, più atta a sedurre le giovani anime»⁸⁵, anche una comprensione profonda dell'infanzia, «considerata come un'isola fortuna, della quale bisogna proteggere la felicità, come una repubblica degna di vivere in se stessa, secondo le sue leggi, come una casta dai privilegi gloriosi»⁸⁶. A questo punto non ci rimane che vedere che cosa accadde, nello stesso periodo, sotto il sole e i cieli del Sud.

⁸² C. Marini, *Il fantastico. Frontiera della letteratura per l'infanzia*, cit., p. 64-65.

⁸³ A. de Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*, tr. it. di R. Piumini, 2M, Napoli 2022.

⁸⁴ L. Acone, *Diversi ed essenziali. Immagini e orizzonti d'infanzia da Saint-Exupéry a Mackesy*, in «Quaderni di Intercultura», Anno XII/2020, pp. 1-9.

⁸⁵ P. Hazard, *Uomini, ragazzi e libri*, cit., p. 87.

⁸⁶ *Ibidem*.

1.6 Un fantastico tutto italiano, tra Paesi dei Balocchi, Maghe Lune e Terre fiabesche

Anche in Italia, dopo l'unificazione e in particolare durante l'età umbertina (1878-1900), vengono avviate importanti iniziative nel campo della produzione letteraria per l'infanzia e la relativa editoria. Per molto tempo e in varie parti del nuovo Stato italiano, era stato adottato il *Giannetto* di Luigi Parravicini⁸⁷, il libro educativo per antonomasia, un testo in cui abbondano le buone intenzioni e che racconta le vicende di un fanciullo modello, le cui azioni si ispirano ai valori della tradizione ottocentesca e risorgimentale, riassumibili nella triade: Dio, famiglia e patria⁸⁸.

Ma il vero inizio della letteratura per l'infanzia, secondo gli studi di Boero e De Luca, si ha proprio con *Le avventure di Pinocchio. Storie di un Burattino* di Carlo Collodi (1883), pubblicato a puntate sulla rivista *Il Giornale dei Bambini* con il titolo *La storia di un burattino* dal 1881 al 1883.

Prima di Pinocchio, come osserva Blezza Picherle, Collodi aveva già strizzato gli occhi a un altro ragazzino birichino e intraprendente, *Giannettino*, ma ancora troppo artificiale e inautentico, «perché forzatamente monello in funzione didascalico-educativa, nel senso che l'intero libro narra la storia del suo ravvedimento e della sua trasformazione in 'bravo bambino'»⁸⁹. Ma è con il burattino di legno, con la sua ventata di spensieratezza, divertimento e ottimismo, che l'infanzia viene messa al centro così com'è, senza la petulanza pedagogica di tutta la letteratura educativa del secondo Ottocento⁹⁰.

Anche il Pinocchio di Collodi si colloca quindi nel dominio del fantastico o del cosiddetto «realismo magico», come alcuni studiosi hanno invece preferito definirlo, intendendo quest'ultimo «[...] come l'apparire, nel clima della fiaba pura, di un particolare elemento realistico, avvolto pur sempre come in un alone di sospensione arcana, di attesa quasi mistica, di magiche possibilità. Elemento realistico che parte, di solito, da una base concreta, e che ritorna, come conclusione, ad un finale concreto»⁹¹.

Il racconto comincia infatti con un segnale inequivocabile di genere («c'era una volta»), ma subito Collodi scivola dal fiabesco verso il realismo del suo tempo, ravvisabile nei temi, nei personaggi e nell'intreccio. Pinocchio stesso, fabbricato dalle abili mani di un falegname, non è un re, come nei vecchi *contes de fées* francesi, che comunque l'autore conosceva bene, ma «un semplice pezzo da catasta, di quelli che d'inverno si mettono nelle stufe»⁹². La catasta non sta ad indicare solo il materiale che caratterizza il suo singolare aspetto fisico, ma anche la sua umile condizione sociale di

⁸⁷ L'opera di Parravicini venne premiata nel 1836 come miglior libro di testo per la scuola. Il libro è una sorta di progetto educativo che viene raccontato dal protagonista attraverso i valori della cultura dell'epoca e diviene lo strumento per alfabetizzare le nuove generazioni così come diventa libro didattico per gli insegnanti, i quali non ricevevano una formazione professionale. Cfr. P. Boero - C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, GLF Editori Laterza, Bari 2009, p. 29.

⁸⁸ A. Nobile - D. Giancane - C. Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*, cit., p. 51.

⁸⁹ S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, cit., p. 99.

⁹⁰ P. Boero - C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 53.

⁹¹ V. Galante Garrone, *Incontri con autori e opere di letteratura per l'infanzia*, Loescher, Torino 1964, p. 114.

⁹² C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, Giunti Editore, Milano 2008, p. 5.

bambino povero, come ce n'erano molti nell'Italia di quei tempi. Allo stesso modo, anche gli altri personaggi, al di là dell'alone meraviglioso che li circonda, si mostrano ben ancorati alla realtà dell'epoca: l'orco della fiaba diventa il marionettista Mangiafuoco o l'Omino di burro, il losco trafficante di bambini, mentre la fata si trasforma nella buona donnina del popolo⁹³. Anche la nascita di Pinocchio è avvolta da un'aura favolosa, che ricorda la solennità dei miti del demiurgo creatore (Prometeo, Efesto, Dio), capace di plasmare e animare la materia inerte. Ma sia l'avvinazzato mastro Ciliegia, col suo spirito pratico, che Geppetto, con i suoi sogni da futuro artista girovago, ne rappresentano in realtà la versione parodica e comica⁹⁴.

L'intento parodico, oltre che nei personaggi, si rivela anche nello sviluppo dell'azione: il burattino fin dalla sua nascita rivela il suo temperamento disubbidiente, vispo e irrequieto: si schernisce del povero Geppetto, sottraendogli addirittura la parrucca. Non è quindi quella di Pinocchio l'indole di un'infanzia non ancora domata dall'educazione? E la sua corsa per le strade e per i campi, con le gambe legnose appena intagliate, non è forse la metafora della natura selvaggia, ribelle, anarchica del bambino non civilizzato⁹⁵? Nonostante il suo aspetto burattinesco, egli è infatti il primo vero bambino della letteratura italiana che non pensa con la logica dell'adulto e che non è capace di andare al di là del momento presente. E molte delle sue disgrazie, addebitate ingenuamente alla malasorte («Oh! Ma se sapeste quante disgrazie mi son piovute sul capo e quante cose mi sono andate a traverso»⁹⁶ dice Pinocchio al suo babbino nel ventre del Pesce-cane), sono invece spesso la conseguenza di azioni sprovvolute e birichinate tipiche di una logica difettosa nel riconoscere il principio di causalità⁹⁷.

Anche i luoghi da lui frequentati, costituiti da strade campestri, aie contadine, povere case di piccoli artigiani, moli di pescatori e osterie di paese, benché facciano riferimento a una geografia specifica, quella di una certa parte d'Italia, la Toscana, sono in realtà anche spazi metafisici e simbolici che fanno da sfondo al cammino pedagogico di una giovane creatura che, continuando ad errare (nel duplice significato di sbagliare e girovagare), perviene alla fine alla propria più vera identità⁹⁸.

Pinocchio, pertanto, proprio per i suoi modi spontaneistici e aperti, le sue azioni sincopate, i suoi discorsi scombinati, la sua incapacità di stare fermo e il suo essere fiducioso e pronto ad accogliere il nuovo, rimane non solo un'icona universale ma anche una delle più riuscite metafore di infanzia della letteratura per l'infanzia italiana⁹⁹.

⁹³ V. Bonanni, *Pinocchio, eroe di legno. Modelli mitologici, fiabeschi, realistici*, «Cahiers d'études italiennes», 15 (2012), p. 230, in <https://journals.openedition.org>.

⁹⁴ *Ibi*, pp. 232-233.

⁹⁵ *Ibi*, p. 236.

⁹⁶ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 225.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ G. Grilli, *Perché Pinocchio è un'icona universale? Ipotesi, spunti ermeneutici e un indizio paleoantropologico*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 3 (2016), pp. 108-109.

⁹⁹ *Ibi*, p. 110.

Agli inizi del Novecento fa la sua timida comparsa in Italia anche la collerica, bizzosa e trasgressiva *Viperetta* di Antonio Rubino, una bimba che «piange e strilla per ore ed ore; scaraventa gli oggetti per terra; morde la mamma anche a sangue; rosicchia gli oggetti con i suoi dentini aguzzi, radi e taglienti; pizzica la faccia delle persone, mettendosi ad urlare se non rimangono ferme»¹⁰⁰. Si tratta di una delle prime bambine che si ribella contro ogni regola e imposizione e che rivela il suo comportamento ribelle e sfrontato anche quando si reca prima in visita dai Ghingheri, una famiglia tutta etichetta e con dei figli che «sembrano manichini di sartoria»¹⁰¹ e poi in casa Gangheri, dove i bambini sono «buoni come l'oro»¹⁰².

Trascinata sulla Luna dai suoi Capriccetti, «omini minuti, con le orecchie a punta, le mani adunche, le bocche sgangherate la lingua lunghissima e pungente»¹⁰³, *Viperetta* avrà modo di confrontarsi con strani personaggi: la bellissima e ieratica Maga Luna, tre noiosi e pedanti pedagoghi, il goloso Lunello, la calma e studiosa Paolotta, il povero poeta malinconico Lunotto. Questi incontri la costringeranno a fare i conti con la sua testardaggine e natura selvaggia e ad avviare un percorso di cambiamento che le permetterà di decentrarsi da sé e di diventare più quieta e riflessiva¹⁰⁴.

Anche in questo romanzo fantastico, come in *Pinocchio*, la trasformazione non avviene tanto per i saggi consigli e suggerimenti educativi degli adulti, quanto piuttosto attraverso le reali esperienze di vita e il confronto con gli altri¹⁰⁵.

Dalla penna di Sergio Tofano, negli stessi anni, esce la figura di un altro bambino indisciplinato e pestifero, Benvenuto, che è stato addirittura bocciato per ben tre volte all'esame di licenza elementare. I vari precettori cui i genitori si rivolgono per salvare la carriera scolastica del figlioletto non sembrano rivelarsi all'altezza, fino a quando però fa il suo ingresso nella storia Palmiro Mezzanella, un personaggio smilzo, longilineo e un po' sognatore, che riesce a far studiare il suo riluttante allievo, raccontando ogni genere di fiaba e rendendo leggere e affascinanti anche le materie più ostiche, come la grammatica e la geografia¹⁰⁶.

Attraverso un viaggio rocambolesco, il protagonista si trova allora immerso in un mondo fiabesco stravolto, in cui i più noti personaggi sono caratterizzati in modo opposto rispetto alla tradizione: gli orchi sono vegetariani, la Bella Addormentata soffre di insonnia, il lupo di Cappuccetto Rosso fa il cameriere in una locanda, Barbablù veste i panni del proprietario di un'agenzia e Aladino, persa per sempre la magia della lampada, si ritrova a fare il sarto in Via dei Miliardari¹⁰⁷.

¹⁰⁰ S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, cit., p. 111.

¹⁰¹ A. Rubino, *Viperetta*, Edizioni EL, Trieste 1993, p. 36.

¹⁰² *Ibi*, p. 44.

¹⁰³ *Ibi*, p. 54.

¹⁰⁴ S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, cit., pp. 112-113.

¹⁰⁵ *Ibi*, p. 114.

¹⁰⁶ *Ibi*, p. 132.

¹⁰⁷ S. Tofano, *Il romanzo delle mie delusioni*, La Nuova Frontiera Junior, Roma 2018.

La conclusione del romanzo ha tuttavia un retrogusto amaro. Benvenuto ritorna alla realtà deluso dal confronto con questo Paese rovesciato e completamente sospeso, perché abituato a misurarsi con le funzioni immutabili della fiaba tradizionale e quindi con un mondo prosaico e ottuso. E alla fine, nonostante l'impegno e i buoni propositi, viene bocciato per la quarta volta all'esame di licenza elementare¹⁰⁸. Palmiro, che incarna invece la figura dell'istitutore ideale, capace di sentire col cuore e di recepire la ricchezza interiore dei bambini, viene, ahimè, licenziato per inefficienza¹⁰⁹.

Anche in Italia, pertanto, tra il tramonto di un secolo e gli albori di quello successivo, si assiste, grazie all'impegno di originali scrittori, a un generale cambio di prospettiva e alla proposta di testi per l'infanzia innovativi, sganciati da un intento solo precettistico e moralista e animati da una ventata di fantasia misuratamente trasgressiva.

¹⁰⁸ *Ibi*, p. 140.

¹⁰⁹ S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, cit., p. 132.

CAPITOLO II
IL FANTASTICO NELLE NARRAZIONI CONTEMPORANEE

2.1 Metamorfosi ed evoluzioni

Come abbiamo visto, è a partire dal XIX secolo che la letteratura per l'infanzia, grazie anche a un progressivo processo di alfabetizzazione, si differenzia da quella per adulti e arriva a ispirarsi in particolare a due codici tematico-morfologici: quello *controfattuale* del fiabesco, che si riferisce a una narrazione avventurosa e implausibile, in cui anche la magia è di casa e tutto può accadere, e quello del romanzo di formazione, intendendo per quest'ultimo invece la storia di un protagonista giovane che trova o fallisce il proprio destino ricorrendo a convenzioni mimetico realistiche¹.

Sono infatti gli ultimi decenni del XIX secolo e i primi del XX a essere contrassegnati da un grande fermento artistico, in particolare per quanto concerne anche la stagione del fantastico. La letteratura per l'infanzia, adottando il format della fiaba, con intrecci e personaggi irreali, e spalmandolo su stringhe romanzesche più lunghe e complesse, dà alle stampe alcune di quelle opere intramontabili (*Alice nel paese delle meraviglie*, 1865; *Le avventure di Pinocchio*, 1883; *Il meraviglioso mago di Oz*, 1900; *Peter Pan nei giardini di Kensington*, 1906; *Il piccolo principe*, 1943...), di cui si è già parlato nel capitolo precedente, incentrate su scenari sfuggenti le logiche del senso comune, onirici e originali².

Ma in seguito che cosa accade? In che modo la narrativa fantastica evolve, si trasforma e risente del mutare anche dei contesti storico-sociali? Negli anni Trenta-Quaranta, in Italia ad esempio, con l'opera di fascistizzazione voluta da Mussolini e il conseguente controllo dei mezzi di diffusione dell'informazione (cinegiornali e documentari), anche la narrativa non realista, essendo considerata una minaccia all'eticità del bambino³, viene sottoposta a censura: le fiabe vengono rielaborate in chiave fascista e molte storie nazionali e internazionali sono modificate, ridotte o riscritte. I testi di Lewis Carroll, Pamela Lyndon Travers e Karin Michaëlis vengono addirittura dichiarati moralmente inadatti alla gioventù fascista⁴. I pochi fantasy ammessi invece dal regime sono quelli, come rileva Lindsay Myers, focalizzati non tanto su trasformazioni e viaggi magici o su mondi fantastici secondari ma sull'esaltazione delle imprese incredibili di protagonisti straordinari, come i campioni sportivi de *I pugni di Meo*, *Picchio campione del mondo* e *I birichini del cielo*⁵.

Negli stessi anni che cosa avviene però altrove in merito alla narrativa fantastica? Come è raccontato da Humphrey Carpenter nel volume *Gli Inklings. Tolkien, Lewis, Warren & Co.*⁶ del 1978, ma

¹ S. Calabrese, *Letteratura per l'infanzia*, Pearson, Milano-Torino 2013, p. 11.

² *Ibi*, p. 12.

³ Si veda il *Congresso Nazionale per la Letteratura Infantile e Giovanile*, Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche - sindacato nazionale fascista autori e scrittori, Bologna 1938.

⁴ L. Myers, *Un fantasy tutto italiano. Le declinazioni del fantastico nella letteratura italiana per l'infanzia dall'Unità al XXI secolo*, Edizioni ETS, Pisa 2016, p. 156.

⁵ *Ibi*, pp. 157-159.

⁶ H. Carpenter, *Gli Inklings. Tolkien, Lewis, Warren & Co.*, 1978, «Andersen», 262 (2009), pp. 32-33.

pubblicato in Italia nel 1985, alcuni amici, docenti di letteratura ad Oxford, si misero a disquisire di metafore e di miti durante una passeggiata serale, fino a notte fonda. E fu proprio questo club di letterati che, tra gli anni Trenta e Cinquanta, inventò un nuovo genere letterario, quello del *fantasy*, attratto com'era dalle saghe medievali e convinto pure del fatto che sono le storie, in attesa da qualche parte, a catturare gli scrittori per venire alla luce e non il contrario. Su questi presupposti vengono allora alla luce la fiaba epica *Lo Hobbit* (1937) e *Il Signore degli Anelli* (1956) di Tolkien e *Lontano dal pianeta silenzioso* (1938), *Perelandra* (1943) e *Le cronache di Narnia* (1950-56) di Lewis⁷.

Nello stesso periodo, si apre pure una seconda importante stagione della letteratura fantascientifica, che era già stata inaugurata, fra fine Ottocento e inizio Novecento, con i romanzi di Verne *Dalla Terra alla luna* (1865), *Viaggio al centro della Terra* (1864) e *Cinque settimane in pallone* (1863) e con i racconti di Herbert Wells (1866-1946) *La macchina del tempo*, *L'uomo invisibile*, *L'isola del Dott. Moreau*, *La guerra dei mondi*, *I primi uomini sulla Luna*⁸. Nel periodo tra le due guerre, infatti, negli Stati Uniti in particolare, sono edite riviste popolari di racconti, come *Weird Tales*, *Amazing Stories* e *Astounding Stories*, che rivelano una grande fiducia nella tecnica e nelle straordinarie potenzialità dell'uomo⁹.

Nel 1934 sono pubblicate negli Stati Uniti anche le storie a fumetti di *Flash Gordon* (1934), che vengono edite pure in Italia in quello stesso anno, anche se con qualche aggiustamento per adattarle all'imperante ideologia fascista¹⁰. Una voce fuori dal coro rispetto a quella di molti altri autori di fantascienza, che scrivono negli anni Trenta e hanno una visione ottimistica nei confronti della modernità, è quella di Howard Phillips Lovecraft (1890-1937), il quale, come osserva Antonio Faeti, ha invece lo sguardo distopico del catastrofista¹¹.

Nell'immediato secondo dopoguerra, in seguito alle immani tragedie provocate dal conflitto e nonostante l'estromissione delle sinistre dal governo italiano, hanno modo di rafforzarsi e radicarsi non solo alcuni dei principi fondamentali dell'ideologia marxista, come la lotta alla disuguaglianza, alla povertà e alla corruzione, ma anche quei valori universali di pace, giustizia, solidarietà, comprensione internazionale, ripudio dei pregiudizi e delle discriminazioni e superamento di angusti orizzonti nazionalistici¹². Di tali valori iniziano a essere portavoce le opere di molti scrittori, compresi quelli che si impegnano nella letteratura per bambini e ragazzi, come Dino Buzzati con *La famosa invasione degli orsi in Sicilia* (1945), Carmen Gentile con *La repubblica pinguina* (1950) e Gianni

⁷ A. Nobile - D. Giancane - C. Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 91-92.

⁸ *Ibi*, pp. 90-91.

⁹ W. Grandi, *Gli ingranaggi sognati. Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 50.

¹⁰ D. Barry, *Gordon*, SugarCo Edizioni, Milano 1974, pp. 7-12.

¹¹ A. Faeti, *La scala a chiocciola*, in E. Beseghi - A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1993, pp. 5-8.

¹² A. Nobile - D. Giancane - C. Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, cit., pp. 93-94.

Rodari con *Il romanzo di Cipollino* (1951), ma anche Cesare Zavattini e Italo Calvino¹³. Tutti e tre i romanzi appena menzionati, come evidenzia Lindsay Myers, raffigurano delle società in cui c'è una chiara polarizzazione fra ricchi e poveri: ne *La repubblica pinguina*, il contrasto è tra pinguini cortigiani e pinguini poveri; nel regno del Principe Limone de *Le avventure di Cipollino*, il divario è tra la razza di frutta, che vive in palazzi lussuosi, e la razza di verdura, che vive invece in case improvvisate e fa fatica a mantenersi; e infine, ne *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, la contrapposizione è tra gli uomini, superbi, ambiziosi, pieni di invidia e di capricci, e gli orsi, di natura modesta, semplice, paziente e bonacciona, che si lasciano tuttavia abbindolare dallo splendore della città e diventano a loro volta schiavi della propria avidità¹⁴. Ma è in particolare con Rodari, come avrò modo di approfondire in seguito, che la narrativa fantastica, non più concepita come mera evasione dalla realtà, diventa occasione di riflessione, di presa di coscienza dei problemi, di maturazione umana e civile, di impegno attivo e militante per il miglioramento della collettività¹⁵.

Autore di altre agili fiabe moderne (*Fiabe dei nostri tempi*, 1968; *Il sommergibile innamorato e altri racconti*, 1968) è pure Argilli che, non diversamente da Rodari, aggiorna il repertorio fiabesco, inserendolo in un mondo moderno, tecnologico e ravvivandone il linguaggio in senso umoristico e ironico¹⁶.

La sete di fantastico dei bambini è soddisfatta anche dalla continua riedizione di fiabe classiche, il cui contenuto, al di là dell'elegante veste tipografica, impreziosita anche da artistiche illustrazioni, è spesso manipolato e edulcorato rispetto all'originale. Non mancano, tuttavia, autori originali di racconti fantastici che ambientano le loro storie ora in altre epoche storiche, ora in realtà urbane e tecnologizzate. Tra questi si ricordino Rodolfo Botticelli (*Il trenino delle fiabe nuove*, 1950), di Elda Bossi (*Filidoro*, 1952 e *Il galletto sul campanile*, 1952), di Gina Basso (*Le novelle di Simonetta*, 1960), di Olga Visentini (*Azzarellina*, 1963), di Ignazio Drago (*E il principino piangeva*, 1950), di Roberta Grazzani (*Il pagliaccio fiordaliso*, 1967) e di Pinin Carpi (*Cin Cion Blu*, 1968). Anche il teatro e la poesia beneficiano negli anni del dopoguerra dell'estro creativo di geniali autori. Oltre alle insuperate *Filastrocche in cielo e in terra* (1960) del maestro Rodari, per il teatro è Sergio Tofano, ad esempio, a esibire la maschera del Signor Bonaventura, personaggio immaginario dei fumetti e per questo tormentone già noto a intere generazioni di bambini, in un ciclo di commedie umoristiche¹⁷.

A ben guardare la narrativa fantastica nel periodo della ricostruzione post-bellica assume spesso la connotazione della fiaba moderna, posta anch'essa al servizio degli ideali di pace e di giustizia sociale

¹³ L. Myers, *Un fantasy tutto italiano. Le declinazioni del fantastico nella letteratura italiana per l'infanzia dall'Unità al XXI secolo*, cit., pp. 175-177.

¹⁴ *Ibi*, pp. 178-186.

¹⁵ A. Nobile - D. Giancane - C. Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, cit., pp. 94-95.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibi*, p. 101.

e caratterizzata pure da una critica corrosiva, dissacrante e contestativa nei confronti della società capitalistico-borghese e del consumismo sfrenato e predatorio¹⁸.

In concomitanza con gli anni Sessanta e Settanta, che sono quelli della contestazione, della ricerca di alternative, di motti quali *l'immaginazione al potere e un nuovo mondo è possibile*, le cose iniziano a mutare e, sotto la spinta di fattori economici e sociopolitici, compare una pletora di collane per l'infanzia. Nel 1959 escono, ad esempio, i primi titoli della collana "Libri per ragazzi" Einaudi che, oltre a Rodari, ospita anche Italo Calvino. Nel 1958 Donatella Ziliotto, dopo un lungo viaggio nei Paesi del Nord, crea una collana fortemente innovativa come "Il Martin Pescatore", dove per la prima volta viene tradotto *Pippi Calzelunghe* della Lindgren. Sempre nel 1958, prima con l'editore "Del Duca" e poi con "Mursia", iniziano a uscire i romanzi d'avventura di Mino Milani. Nel 1966, con la "Emme Edizioni" di Rosellina Archinto, inizia a mutare anche il campo dell'illustrazione, con la pubblicazione di grandi autori: Leo Lionni, Maurice Sendak, Tomi Ungerer, Eric Carle, Iela ed Enzo Mari, Bruno Munari e Mitsumasa Anno. Nel mentre nascono anche nuove sigle editoriali, come le "Nuove Edizioni Romane", che pubblicano i primi libri, sia in versi che in prosa, di un giovane Roberto Piumini¹⁹. Questo proliferare di nuovi editori, in concertazione con le discussioni critiche intorno alla letteratura per l'infanzia tenute su nuove riviste accademiche, come "Schedario" (1953), "Lo specchio del libro per ragazzi" (1963) e il "Minuzzolo" (1965), e le novità apportate da esperienze scolastiche differenti, come quelle di Mario Lodi e del Movimento di Educazione Cooperativa, contribuiscono a vivacizzare il dibattito e a spingere gli autori a esplorare i problemi sociali, servendosi o del romanzo realista, come Renée Reggiani, Luciana Martini e Giuseppe Bufalari, o delle tecniche narrative del fantastico per un'interrogazione invece metaforica della realtà circostante, come Gianni Rodari e Luigi Malerba.

Il fantastico che si trova nelle storie di quegli anni è spesso ancora però un *fantasy* Pinocchiesco²⁰, secondo la definizione di Lindsay Myers, perché si presenta come una rielaborazione de *Le avventure di Pinocchio* di Collodi, anche se si avvia a trasformarsi, già a partire dalla fine degli anni Settanta e in particolare negli ultimi due decenni del secolo scorso, in un *fantasy* compensatorio²¹, grazie all'opera di importanti autori: Donatella Ziliotto, Bianca Pitzorno, Angela Nanetti, Beatrice Solinas Donghi, Silvana Gandolfi, Susanna Tamaro, Roberto Piumini, Roberto Denti... Sono quindi immesse nel mercato del libro anche storie di tipo fantastico, dove eventi straordinari stravolgono la vita di

¹⁸ *Ibi*, pp. 96-103.

¹⁹ R. Cicala - W. Fochesato, *I cambiamenti necessari dell'editoria per ragazzi. Una radiografia prima e dopo il Covid-19*, in AA.VV., *La fabbrica della fantasia. Storie editoriali di libri per ragazzi*, Edizioni Santa Caterina, Pavia 2020, pp. 9-10.

²⁰ L. Myers, *Un fantasy tutto italiano. Le declinazioni del fantastico nella letteratura italiana per l'infanzia dall'Unità al XXI secolo*, cit., pp. 187-203.

²¹ *Ibi*, pp. 205-219.

bambini comuni e la magia e la fantasia favoriscono la loro formazione psicologica e il costituirsi di una loro definita identità²².

Il vero momento di svolta avviene infatti nella seconda metà degli anni Ottanta, quando il tradizionale ritardo che la letteratura italiana per l'infanzia ha rispetto ad altre realtà europee o statunitensi viene azzerato attraverso anche nuovi progetti editoriali, come la "E. Elle" di Trieste, diretta da Orietta Fatucci, con le sue due collane tascabili, "Un libro in tasca" e "Letture"; "Gl'Istrici" di Donatella Ziliotto; la "Mondadori Junior", ideata da Francesca Lazzarato e Margherita Forestan; il "Battello a Vapore"²³, promosso dalla Piemme; "Fatatrac", con le sue collane rivoluzionarie "Che senso ha" e "Giralibro"; "Carthusia", fondata da Patrizia Zerbi,... che offrono titoli di opere di autori - italiani e soprattutto stranieri - molto trasgressivi sia sul piano dei contenuti da offrire a un pubblico giovanile, sia su quello di una lingua più agile e rapida²⁴. Per quanto riguarda i racconti di tipo fantastico, l'autore che fa da apripista in tal senso è certamente Roald Dahl, di cui vengono pubblicati in quegli anni *Gli sporcelli* (1980), *Le streghe* (1983), *Matilde* (1988). Sulla scia dahliana, anche Bianca Pitzorno, con la sua originale fiaba capovolta *L'incredibile storia di Lavinia*, Roberto Piumini, con il suo capolavoro *Lo stralisco*, Donatella Ziliotto, con *Io nano*, Susanna Tamaro, con *Il cerchio magico*, Silvana Gandolfi, con *L'isola del tempo perso*, e molti altri si cimentano nella scrittura di romanzi di rottura rispetto agli schemi e ai contenuti narrativi del passato²⁵. I protagonisti di questi romanzi abitano gli stessi mondi del lettore e i romanzi possono quindi sembrare di primo acchito realisti. Le avventure vissute dai bambini, tuttavia, non hanno luogo nel mondo primario, bensì in un mondo secondario, un altrove misterioso e fantastico, che conferisce slancio alle storie raccontate²⁶.

Con la fine degli anni Novanta e alle soglie del nuovo secolo, si apre una nuova stagione editoriale: le collane più che lanciare sul mercato le novità investono sul successo occasionale, sul *best seller* destinato talvolta a non diventare un classico²⁷. Si punta infatti di più ai libri seriali, anche per quanto riguarda la *fiction*, come la serie di *Stilton* o di *Harry Potter*, per attrarre i lettori e farli diventare degli acquirenti abituali. Il tutto accompagnato da una spettacolarizzazione massmediatica e di mercificazione non solo del libro ma anche di tutto quel repertorio di *gadget*, predisposto secondo logiche di mercato e di omologazione dei gusti, più che per un sincero interesse per l'effettivo

²² L. Myers, *Un fantasy tutto italiano. Le declinazioni del fantastico nella letteratura italiana per l'infanzia dall'Unità al XXI secolo*, cit., pp. 205-208.

²³ R. Cicala - W. Fochesato, *I cambiamenti necessari dell'editoria per ragazzi. Una radiografia prima e dopo il Covid-19*, in AA.VV., *La fabbrica della fantasia. Storie editoriali di libri per ragazzi*, cit., pp. 10-12.

²⁴ A. Nobile - D. Giancane - C. Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, cit., p. 129.

²⁵ *Ibi*, p. 130.

²⁶ L. Myers, *Un fantasy tutto italiano. Le declinazioni del fantastico nella letteratura italiana per l'infanzia dall'Unità al XXI secolo*, cit., p. 209.

²⁷ F. Bacchetti - F. Cambi, *Testualità, critica e letteratura di consumo*, in F. Bacchetti - F. Cambi - A. Nobile - F. Trequadrini (a cura di), *La Letteratura per l'infanzia oggi*, CLUEB, Bologna 2009, p. 33.

ampliamento delle basi culturali del pubblico giovanile fruitore e per esperienze di lettura realmente formative, capaci di stimolare riflessioni, anche di natura estetica, e pensiero critico e interpretativo²⁸.

Gli stessi pediatri dell'associazione benemerita "Nati per leggere" sostengono che la lettura dovrebbe far parte integrante dell'educazione alla salute, essendo un formidabile mezzo di formazione, di stimolo dell'intelligenza e di arricchimento del linguaggio di chi legge o ascolta. Allora, anche la proposta della letteratura fantastica, in particolare nella forma del *fantasy*, che è esploso come genere, in seguito alla fortunata saga di *Harry Potter*, dovrebbe alimentare la fantasia e appagare il bisogno di avventura e di sogno nel bambino come nel ragazzo con racconti di buona qualità. Sarebbe quindi auspicabile:

- cercare di fermare il vortice del marketing, che ha generato un sottobosco narrativo, reso più fitto non solo dal proliferare di numerosissimi prodotti a linguaggio iconico-verbale, ma anche da quelli veicolati dai nuovi strumenti della comunicazione (libro, fumetto, cartoons, videogiochi...);
- improntare una riflessione sul valore estetico e educativo delle opere per scongiurare che la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, anche di tipo fantastico, trasformi il libro da oggetto di comunicazione a semplice prodotto²⁹.

2.2 Il fantastico nelle storie di oggi

«[...] Non ce la farete mai!» dichiarò Jacob. «Quel mondo comprende persone e creature che nemmeno vi immaginate! Persone e creature più potenti di quanto voi non sarete mai! Il vostro esercito verrà distrutto non appena ci metterete piede.»

Il generale Marquis scoppiò in un'altra risata.

«È piuttosto improbabile, Fratelli Grimm» ridacchiò. «Vedete, la Grande Armée sta progettando qualcosa di enorme, ci sono molti territori che pensiamo di conquistare per la fine del prossimo anno. Il mondo delle fiabe è solo una briciola della torta a cui stiamo puntando. Mentre parliamo, migliaia e migliaia di soldati francesi si stanno addestrando per unirsi all'esercito più grande mai visto. Dubito fortemente che qualcosa possa ostacolarci, non gli egiziani, non i russi, non gli austriaci, e certo non un manipolo di fate e goblin [...]»³⁰.

«[...] Ma che cos'era?» domandò Tilly. «Altri buchi di trama?»

«Abbiamo fatto bene a venire questa notte» disse Gretchen. «Le favole ci stanno collassando attorno. Temo che la situazione sia ancora più grave, non si tratta solo di un buco di trama isolato. Credo che le storie si stiano sbriciolando.»

«Cosa?» esclamò Tilly. «Può succedere mentre siamo dentro una storia?»

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ A. Nobile - D. Giancane - C. Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, cit., pp.148-152.

³⁰ C. Colfer, *La terra delle storie. L'avvertimento dei Grimm*, BUR Rizzoli, Segrate (MI) 2016, pp. 18-19.

«Certo», fece Gretchen, scandagliando il paesaggio martoriato. «Il tessuto di queste favole si è indebolito. Credo che i Risguardi stiano incominciando a invadere le storie, mentre si deteriorano attorno a noi. I Risguardi esistono per tenere insieme le storie, come credo ben saprete, ma penso che questo potrebbe essere un effetto collaterale della frattura nelle fiabe.

I Risguardi non sanno più cosa tenere insieme e dove farlo. Credo proprio che la persona che stiamo andando a trovare saprà aiutarci [...]»³¹.

Il mondo delle fiabe è veramente in pericolo? Due romanzi della letteratura per l'infanzia contemporanea, come si evince dai passi riportati sopra e tratti rispettivamente da *La Terra delle Storie. L'avvertimento dei Grimm* di Chris Colfer e da *Tilly e le storie da salvare* di Anna James, evocano, attraverso un intreccio fantastico e avventuroso, la minaccia che incomberebbe sulle fiabe. Nel terzo libro della saga di Colfer essa proviene dal passato ed è incarnata nella figura del generale Du Marquis, intenzionato a condurre le truppe napoleoniche alla conquista e poi all'annessione del mondo delle fiabe all'Impero francese. Ancora una volta i due gemelli protagonisti, Alex e Conner, aiutati dagli amici di sempre: la strampalata Mamma Oca, l'altezzosa Cappuccetto Rosso, il ragionevole Ranocchietto, gli avventurosi e romantici Jack e Riccioli d'Oro, la sdolcinata Trolbella, la Bella Addormentata, Cenerentola e Raperonzolo, con i rispettivi principi Azzurri, e Bo Peep, dovranno allora riunire i sovrani di tutta la Terra delle Storie per sconfiggere il pericoloso nemico.

Non diversamente, nel libro della James, è l'undicenne Tilly Pages, che è una librovaga, e quindi può viaggiare dentro le storie, parlare con le sue eroine preferite e vivere esperienze uniche, a fiutare che qualcosa non va nell'universo delle fiabe. Mentre è infatti in vacanza a Parigi con il suo migliore amico Oskar, si rende conto che le fiabe stanno letteralmente perdendo la loro magia. In *Cappuccetto Rosso, Jack e il fagiolo magico, Raperonzolo e Riccioli d'oro* l'atmosfera è al dir poco caotica. I personaggi si smarriscono e le storie, mescolandosi, si confondono l'una con l'altra. Inoltre, iniziano ad aprirsi misteriosi buchi neri nelle trame, che rischiano pertanto di collassare. Tilly capisce allora che deve entrare nelle fiabe e sfidare l'avversario prima che rovini il mondo della fantasia per sempre.

Se stessero effettivamente così le cose, le fiabe rischierebbero di perdersi definitivamente e non costituirebbero più quel magico serbatoio di trame che si tramanda da generazioni e che ancora oggi funge da nucleo catalizzatore per l'invenzione di altre storie fantastiche. Fortunatamente infatti esse, travalicando spazio e tempo, continuano a viaggiare, sono accolte da altre comunità, che si dimostrano disposte ad accettarne empaticamente il significato più riposto e profondo, e distillano così quell'arcaica sapienza, risultante dalle esperienze ariose, creative e avventurose che l'umanità pratica per rispondere ai dubbi, agli interrogativi e ai problemi che l'attanagliano da secoli³².

³¹ A. James, *Tilly e le storie da salvare*, Garzanti, Milano 2021, pp. 329-330.

³² A. Articoni - A. Cagnolati, *La metamorfosi della fiaba*, Gruppo editoriale Tab, Roma 2020, p. 10.

Ma perché le fiabe, a differenza di quanto potrebbe accadere nella finzione di un romanzo, non corrono il rischio di essere annichilite?

Secondo Jack Zipes è per la loro natura mimetica. Esse, infatti, pur essendo costantemente ri-create e riformate, attraverso anche l'uso di nuovi media, come la stampa, l'elettronica, il disegno, la fotografia, i film e la tecnologia digitale, riescono a creare mondi altri e grazie alla distanza tra questi e quello reale l'uomo è messo nella condizione di affrontare le questioni problematiche dell'esistenza. Le nostre stesse vite, come le fiabe, non hanno forse origine dal conflitto? E il miglior antidoto per cercare di risolverlo non potrebbe essere allora quello di misurarsi con le contraddizioni e le ingiustizie del reale attraverso proprio l'ordito delle loro trame narrative³³?

Per Milena Bernardi è anche per la loro natura di reperto che permangono nell'immaginario e si ripresenta come topos nel sottosuolo narrativo del romanzo³⁴. La parentela tra fiaba e *Bildungsroman* è infatti ravvisabile nel lascito che il fiabesco ha trasmesso in eredità al romanzo di formazione: «[...] finali con agnizioni e giustizia riguadagnata, ripristino dell'identità ritrovata dopo essere stata ingannevolmente sottratta, restituzione dello stato di diritto della persona che si riappropria del nome, dell'appartenenza familiare e dell'eredità, smascheramento dei malvagi/cattivi antagonisti/impostori [...]»³⁵. Rimangono tuttavia, dal punto di vista della letteratura per l'infanzia, delle differenze tra i due generi: la fiaba si colloca simbolicamente nel passato, mentre il romanzo si proietta nel futuro sulla scia di una *Bildung* che condurrà il protagonista all'integrazione nella società attraverso un iter formativo, spesso sì contraddittorio e discontinuo per via delle opposizioni tra incanto/disincanto, illusione/delusione, utopia/realtà, ma che si conclude alla fine con l'accettazione della compromissione tra io e mondo³⁶. Nel passaggio tra Otto e Novecento, si assiste tuttavia a un clamoroso mutamento anche del romanzo di formazione, che non inscena più l'apprendistato di un giovane, calato in un preciso contesto sociale e volto alla conquista della sua autonomia e all'accettazione "equilibrata" del principio di realtà, ma rappresenta invece la regressione di un soggetto protagonista, divenuto incapace di guardare avanti a sé e quindi proiettato verso l'infanzia, essendo il mondo da lui percepito come ingannevole, traditore, ostile e freddo e gli adulti come deludenti e inaffidabili³⁷. È proprio in quel lasso di tempo epocale, traumatizzato anche dai tragici eventi della Grande Guerra, che nascono, per quanto riguarda la letteratura per l'infanzia, alcuni classici capolavori, *Peter Pan il ragazzo che non voleva crescere* di J.M. Barrie o *Il giardino segreto* di F.E.H. Burnett solo per citarne alcuni, e si esaspera la passione collettiva per una percezione

³³ J. Zipes, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Donzelli editore, Roma 2012, p. 28.

³⁴ M. Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2011, p. 52.

³⁵ *Ibi*, p. 53.

³⁶ *Ibi*, p. 56.

³⁷ *Ibi*, pp. 55-56.

“magica” del reale³⁸. La permanenza in un Altrove evocato in queste opere più che un’anti-crescita rappresenterebbe qualcosa di più complesso che ha a che fare con la scoperta da parte di Freud di una dimensione nuova e inquietante al tempo stesso: l’inconscio³⁹. E il nuovo romanzo di formazione novecentesco è chiamato proprio a disvelare quelle zone oscure, tra traumi e faglie ferite, che mostrano l’altro da sé che abita in ogni uomo⁴⁰. Il lettore bambino, immergendosi nella lettura delle finzioni letterarie, ha quindi modo di imbattersi nelle traversie, nelle tribolazioni e nelle avventure che agiscono sul processo di cambiamento degli eroi protagonisti di tali rappresentazioni letterarie⁴¹. È infatti nel tempo dell’illusione narrativa, che concede pause, ritorni all’indietro e balzi in avanti, che il giovane fruitore dell’atto narrante ha modo di riflettere e pensare sui conflitti, sulle ambivalenze, sui misteri, sugli amori... del vivere⁴². Tutte le storie, anche della narrativa contemporanea più recente, anche se riviste e decostruite secondo la sensibilità postmoderna, presentano infatti, come già ribadito in precedenza, non solo tracce delle convenzioni tematiche e stilistiche delle fiabe di magia⁴³, ma aprono pure all’inquietante, al perturbante, al perverso, all’inconfessabile, allo strano e al meraviglioso e «[...] rivelano così quei sussurri dell’invisibile e dell’indicibile che squarciano la patina protettiva che offusca il vero [...]»⁴⁴.

I romanzi destinati ai bambini e ragazzi dei giorni d’oggi continuano quindi a includere, come già era accaduto in alcune opere della letteratura per l’infanzia del primo Novecento e poi in maniera ancora più spiccata in quelle prodotte nella seconda metà del secolo scorso, anche la dimensione del surreale, dello spaventoso e del mortifero⁴⁵. Anche l’orrore, infatti, per la sua vocazione ambivalente, capace di suscitare sia sentimenti di repulsione, respingimento e avversione che di fascinazione, richiamo e attrazione⁴⁶, rientra a pieno titolo tra quelle finzioni che Roger Caillois colloca «nel cuore del fantastico», definendo quest’ultimo come tutto ciò che «[...] è rottura dell’ordine riconosciuto, irruzione dell’inammissibile all’interno dell’inalterabile legalità quotidiana, e non sostituzione totale di un universo esclusivamente prodigioso all’universo reale»⁴⁷. La letteratura per l’infanzia è essa stessa un ricettacolo fitto di percorsi orridi e irresistibili al tempo stesso. Tra vecchie e nuove inquietudini la narrativa gotica infatti, anche se si è modificata nel corso del tempo e in particolare

³⁸ L. Scarlini, *Non essere: le avventure di Peter Pan nel paese dei mai più*, in J. M. Barrie, *Peter Pan nei giardini di Kensington. Peter e Wendi*, Einaudi, Torino 2008, p. XV.

³⁹ M. Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l’infanzia e romanzo di formazione*, cit., pp. 70-71.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibi*, p. 74.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ L. Tosi - A. Petrina (a cura di), *Dall’ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l’infanzia e la gioventù*, Bononia University Press, Bologna 2011, p. 376.

⁴⁴ M. Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l’infanzia e romanzo di formazione*, cit., pp. 77-78.

⁴⁵ *Ibi*, p. 55.

⁴⁶ E. Beseghi - A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1993, p. 28.

⁴⁷ R. Caillois, *Nel cuore del fantastico*, Milano, Feltrinelli 1984, p. 91.

nel passaggio dall'Illuminismo, con il risalto del suo lato oscuro e irrazionale, al Romanticismo, con l'exasperazione dell'ambiguità e la progressiva eliminazione della separatezza tra sogno e realtà, non cessa di affascinare l'immaginario, anche giovanile, perché conduce in zone di confine, immerge in mondi in cui i codici etici e comportamentali "normali" sono stravolti e contemporaneamente prevede un'intensificazione delle emozioni provenienti dal deposito personale di desideri proibiti, sogni e ossessioni⁴⁸. In particolare, questa seduzione per la deformità, il ribaltamento dell'ordine costituito, l'espressione di tutto ciò che è interdetto e taciuto si fa sentire più forte nei periodi di crisi o eclissi della ragione in cui il mostro rappresenta molto bene la frantumazione della società⁴⁹. Molti scrittori per l'infanzia hanno dato e continuano a dare forma nelle loro opere a questo incontro con l'innominabile, il prodigioso, lo straordinario e il diverso, pur con risultati diversi dal punto di vista della qualità letteraria.

Una collana che ha venduto più di cinquecento milioni di copie in tutto il mondo ed è stata tradotta in trentadue lingue⁵⁰ è quella sicuramente dei "Piccoli Brividi" di R.L. Stine, fenomeno importato dall'America e edito nella sezione Libri per Ragazzi Mondadori negli anni Novanta. Come è facile intuire dal titolo (l'originale "Goosebumps" è stato tradotto in Italia con "Piccoli Brividi" anziché con la versione letterale "Pelle d'oca", forse troppo comica o goffa), si tratta di racconti dell'orrore, come già si evince da alcuni famosi titoli *Alito di vampiro*, *Un barattolo mostruoso*, *L'incubo di Slappy*, *Il pupazzo parlante*, *Il mistero del lago gelato*, che hanno per protagonisti ragazzi comuni alle prese con il mondo soprannaturale, infestato da mostri terrificanti, licantropi, oggetti stregati e altri *cliché* del genere horror. La docente di psicologia Maria Teresa Magliozzi ha cercato di comprendere quali motivi ne hanno decretato lo straordinario successo, tanto da ricavarne in quegli anni anche una serie tv e un videogioco. Ecco quali sono le sue conclusioni:

Generalmente, i racconti sono scritti in prima persona. La prosa è scorrevole, spezzettata, ricca di dialoghi e battute che stemperano la tensione nei momenti di maggiore pathos. La paura è evocata costantemente, ma raramente è descritto qualcosa di realmente orrorifico, se con questo intendiamo particolari raccapriccianti o situazioni agghiaccianti: il terrore è soprattutto mentale, è ciò che i protagonisti immaginano possa accadere ma che poi non si verifica davvero. [...] I personaggi di questi racconti sono ragazzini con i problemi tipici dell'età preadolescenziale: insicurezze, conflitti

⁴⁸ E. Beseghi - A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, cit., p. 135.

⁴⁹ *Ibi*, pp. 142-143.

⁵⁰ B. Stelter, *'Goosebumps' Rises From the Literacy Grave*, «The New York Times», 25 marzo 2008. Cfr. <https://www.nytimes.com/2008/03/25/books/25stin.html>, <http://personaggi.ragazzimondadori.it/piccoli-brividi> (ultima consultazione: 20 aprile 2020).

con gli adulti, rivalità fra fratelli sono lo sfondo realistico, quotidiano in cui irrompe d'improvviso l'elemento fantastico⁵¹.

Benché siano plausibili le motivazioni sopra edotte, altri prodotti narrativi, probabilmente di maggiore valore qualitativo, potrebbero essere proposti ai bambini e ai ragazzi per far loro comprendere quell'«estetica dell'orrore» che crea sconcerto e straniamento. I romanzi di S. King, ad esempio, fondendo tecniche di scrittura originali insieme a strutture narrative prese a prestito dalla tradizione della letteratura popolare, riescono proprio a trasformare l'orrore in arte in quanto toccano quei «punti di pressione fobica»⁵² che fanno emergere, di fronte all'incedersi del normale e razionale corso degli eventi, paure e vulnerabilità che appartengono all'infanzia dell'individuo e della specie umana⁵³. E questo è quello che accade anche nel breve romanzo horror/fantascientifico *The Mist*, ambientato nel Maine, dove, dopo un violento temporale che sradica alberi, distrugge rimesse e causa danni alla linea elettrica, appare una fitta nebbia che avvolge la poco ridente cittadina di Bridgton. Ma in quel mare lattiginoso si nasconde qualcosa che morde, stritola, trancia. Si tratta di orribili creature (calamari giganti o qualcosa del genere, insetti volanti, ragni...), sicuramente molto poco terrene, ma in ogni caso provviste di quella primitiva bestialità che si manifesta nell'atto di uccidere. Quello che tuttavia genera angoscia a un certo punto non è più la straordinarietà degli eventi cui assistono gli abitanti della piccola comunità, rimasti asserragliati in un supermarket, ma il dubbio: chi sono veramente i mostri? Gli animali all'esterno, o le evolute, civilizzate e globalizzate persone all'interno che, anziché solidarizzare fra loro per far fronte a un pericolo comune, iniziano invece a battibeccare e a dividersi tra chi crede, non crede ed è empirista?

Avrai più paura dei mostri che infestano la nebbia o di quelli che vivono negli abissi dell'anima umano⁵⁴?

Con *The Mist* e in generale con tutti i suoi romanzi King ci fa comprendere che per uscire dalla pressione delle nostre più profonde, insane e paralizzanti fissazioni e fobie, bisogna, almeno una volta nella vita, cercare di contenerle o di reprimerle per buttarsi in qualcosa di salvifico che può sembrare anche più grande di noi. Infatti, dopo l'innescò della bomba e aver creato la sensazione che si siano

⁵¹ M.T. Magliozzi, *Quei piccoli brividi che piacciono tanto ai bambini*, documento presente sulla piattaforma online «Academia edu», privo di data di pubblicazione, pp. 1-2. Cfr. https://www.academia.edu/31348019/Quei_Piccoli_Brividi_che_piacciono_tanto_ai_bambini (ultima consultazione: 5 ottobre 2023).

⁵² S. King, *Danse macabre*, Edizioni Frassinelli 2016, p. 336.

⁵³ E. Beseghi - A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, cit., pp.160-161.

⁵⁴ S. King, *The Mist*, Mondadori, Milano 2018.

spalancate le porte del mondo alle forze del male, arriva sempre un finale che scioglie la tensione e ricaccia il genio del male nella sua bottiglia⁵⁵.

Oltre a King, con i suoi lunghi romanzi, ci sono però molti altri modi di creare, inventare e raccontare l'orrore, come quello di affidarsi al racconto breve. In *Storie del terrore in un minuto*⁵⁶ Neil Gaiman, Michael Connelly, Margaret Atwood, James Patterson e molti altri riescono a esprimere anche in poche righe il terrifico, rifacendosi ad alcuni temi tipici del genere: le case, le mani, il mostro, la morgue... In *Quattro bagliori al chiaro di luna*⁵⁷ di Stephen Marche, ad esempio, sono dei bagliori al centro della storia e uno di questi è quello che proviene da una casa sita all'inizio di una fitta foresta, verso la quale il protagonista si dirige con la speranza di trovare un telefono per chiamare soccorso in seguito a una brusca sterzata che lo ha portato con la macchina dentro un fosso, ma sarà lì che comparirà il quarto bagliore, ossia quello della lama che gli infliggerà la morte. La casa, in questo racconto, diventa il mefitico territorio in cui avrà luogo il tormento e infine l'esecuzione⁵⁸. In *La mano strisciante*⁵⁹ di Margaret Atwood, invece, la protagonista è una mano avvizzita, sporca e con lunghe unghie, che striscia su per le scale di uno scantinato, sgattaiola per un corridoio oscuro e alla fine come un ragno gigante balza e apre la porta di una stanza, dove entra e trova una sua simile da rapire, attaccata però ancora ad un braccio. Qui ci si rifà alla tradizione dei molteplici brandelli anatomici (teste, occhi, gambe...) di tanta letteratura horror che prendono vita autonoma e diventano i veri protagonisti delle storie⁶⁰. Non diversamente, in *L'attacco dei baffi volanti*⁶¹ di Pseudonymous Bosch, la personificazione anima questa volta dei baffi terrificanti, visti come delle bestie ispide, ma prive di occhi e orecchie, che vibrano, si attaccano ai nasi dei ragazzi e come sanguisughe si nutrono del loro muco e del loro sangue fino a provocarne la morte. In *Prima o poi*⁶² di Arthur Slade è invece il claustrofobico sprofondamento in una fossa melmosa del protagonista, reo di aver rubato dei candelabri, a evocare l'immagine tombale della *morgue*, qui da intendersi non tanto come dimora monumentale ma come voragine fortuita che inghiotte però definitivamente l'anima perduta di chi ha peccato⁶³. In *Il prurito*⁶⁴ di Avi è il tema del mostro, come potenziale torturatore, seviziatore,

⁵⁵ E. Beseghi - A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, cit., p. 168.

⁵⁶ AA.VV., *Storie del terrore in un minuto*, Feltrinelli, Milano 2021.

⁵⁷ *Ibi*, p. 42.

⁵⁸ E. Beseghi - A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, cit., p. 68.

⁵⁹ AA.VV., *Storie del terrore in un minuto*, cit., p. 49.

⁶⁰ E. Beseghi - A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, cit., p. 79.

⁶¹ AA.VV., *Storie del terrore in un minuto*, cit., p. 37.

⁶² *Ibi*, p. 20.

⁶³ E. Beseghi - A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, cit., pp. 91-96.

⁶⁴ AA.VV., *Storie del terrore in un minuto*, cit., p. 70.

stupratore e omicida⁶⁵ a calcare la scena del racconto. In esso infatti il protagonista, dopo essersi alzato dal letto, si reca in bagno e lo specchio gli restituisce l'immagine di quello in cui si è trasformato: un lupo assetato di sangue e pronto a cacciare.

Ma l'horror può essere proposto anche in chiave ironica, con l'intento di sdrammatizzare la paura. Basti pensare all'originale cultore di folletti dispettosi, di sporcelli un po' schifosetti e streghe repellenti che è stato Roald Dahl, brillante scrittore portato in Italia da Donatella Ziliotto⁶⁶, che ha infiammato la fantasia di bambini e bambine attraverso un atipico realismo fantastico, intendendo per quest'ultimo il trasferimento di ciò che è "altro" all'interno della dimensione quotidiana del lettore e non il suo viaggio dal Qui a una dimensione extra⁶⁷.

Escluso dalla roccaforte della Londra letteraria, Dahl, in particolari negli anni Sessanta e Ottanta, si rende conto che le sue intuizioni sull'infanzia e sul modo di pensare dei bambini sono giuste. «La mente di un bambino è come una foresta buia. È piena di segreti pensieri semicivilizzati che poco dopo si dimenticano come sogni» scriveva «E per un adulto non è facile ricordare del tutto e con assoluta chiarezza, quaranta o cinquant'anni dopo, com'era essere un bambino. Io ci riesco. Sono certo di esserne capace»⁶⁸. E infatti l'ultimo decennio della sua vita fu di gran lunga il più produttivo della sua carriera per quanto riguarda la narrativa per bambini: fu proprio in quegli anni che uscirono il *GGG*, il Grande Gigante Gentile, ma anche *Le streghe* e *La magica medicina*⁶⁹.

E a proposito di *horror* proposto in modo anche esilarante, il *GGG* racconta per l'appunto dell'ardua impresa, non priva di effetti comici, in cui sono impegnati i due protagonisti, un gigante dal linguaggio sgangherato e dalla personalità eccentrica e adorabile e una bambina tenace e coraggiosa, Sophie, intenzionati a fermare altri nove giganti cattivissimi che ogni notte s'ingozzano di persone. Dopo molte peripezie, questi obbrobriosi esseri giganteschi nemici vengono catturati e imprigionati in un fossato molto profondo e costretti a mangiare solo cetrionzoli. Come ricompensa e gratitudine per il loro coraggio, il Grande Gigante Gentile e Sofia possono alla fine vivere in un grande castello vicino a quello della Regina, addobbato di regali fatti dai vari Re e Regine di tutto il mondo⁷⁰.

Guardando alla narrativa più vicina ai giorni d'oggi, anche Guido Sgardoli si cimenta in un horror umoristico con *Morto che parla*⁷¹, il cui protagonista è un ragazzino con una storia familiare che ha molto a che fare con l'aldilà: un padre becchino, una sorella che prevede il futuro e una madre dedita

⁶⁵ E. Beseghi - A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, cit., pp. 83-90.

⁶⁶ *Ibi*, p. 140.

⁶⁷ J. Senni, *Il fantastico incontra il quotidiano, Quentin Blake e Roald Dahl: l'inizio di un rapporto*, in AA.VV., *La fabbrica della fantasia. Storie editoriali di libri per ragazzi*, cit., pp. 53-54.

⁶⁸ Dahl, «Books Remembered and Books of Today», pubblicato in seguito sulla rivista «WETA» (marzo 1990) come *Roald Dahl Speaks Out*, RDMSC RD 6/2/136.

⁶⁹ D. Sturrock, *Roald Dahl. Il cantastorie*, Casa Editrice Odoja, Bologna 2012, pp. 389-409.

⁷⁰ R. Dahl, *Il GGG*, Adriano Salani Editore, Milano 1987.

⁷¹ G. Sgardoli, *Morto che parla*, Mondadori per PIEMME, Milano 2021.

alle sedute spiritiche nel salotto di casa. Ma a un certo punto la sua vita già incasinata si scombuscola completamente con l'arrivo del fantasma di un uomo, Aronne Pellegrino o Straocchio, il vecchio e strambo custode del deposito di ferrivecchi con un occhio finto che pulisce col Vetril, a cui sembrerebbe aver provocato accidentalmente la morte e di altri bizzarri personaggi, tutti defunti: la Tagliatabarri sig.ra Pitussi; il pescatore signor Patafrassi e suo cugino Erminio; il dott. Tremarella; i fenomeni da baraccone, Matilde Starnassi, la donna Cannone, e il nano. A questi si aggiunge il brutto ma vivo e vegeto assassino seriale Masaneta, alla fine ricondotto nella casa di cura da cui è fuggito.

La tensione in questo romanzo, originata dall'irrompere comunque del soprannaturale nella quotidianità del protagonista, è però stemperata dalla buffa arguzia con cui procede la narrazione. Molte sono le scene divertenti, come quando, a un certo punto, mentre stende la biancheria in giardino, la mamma di Guido non si accorge che sulla sua testa sta seduta la signora Pitussi intenta a struccarsi con uno straccetto o quando, al mattino, durante la colazione, il dottor Tremarella canticchia una canzoncina danzando sui fornelli, frattanto che gli altri giocano a ramino.

Ma questa leggerezza e levità del raccontare non smorza tuttavia i colpi di scena e la profondità del messaggio su cui viene invitato a riflettere il giovane lettore: la condizione di solitudine ed emarginazione cui sono state costrette molte persone in vita non cessa neppure da morte. Anche in una dimensione ultraterrena esse continuano infatti a presentarsi in veste di semplici spettatori.

Finora abbiamo visto abbiamo percorso, attraverso delle esemplificazioni narrative, come la paura affondi le sue radici in quella metà del mondo - per dirla con Ursula Le Guin - che è nelle tenebre.

Trattasi di una lunga tradizione letteraria che riguarda più generi: dalla fiaba, con i suoi orchi, streghe, boschi notturni, al fantasy, dal giallo, con i suoi enigmi delittuosi, fino alla fantascienza, che evoca una delle paure più ataviche: l'ignoto⁷². E se il fantastico nell'*horror* permette di addentrarsi nel mondo interiore per scandagliarne i conflitti intrapsichici, che generano paure, timori, ossessioni, fobie..., quello nella fantascienza potrebbe rappresentare invece il tentativo di spiegare ciò che la scienza non è ancora arrivata a spiegare, avvalendosi in ogni caso della facoltà miticizzante per conoscere la realtà in cui viviamo, una realtà che subisce di continuo profonde trasformazioni per via dei progressi scientifici e della tecnologia⁷³. Ma nel fare questo, lo scrittore di fantascienza deve comunque collegare la parte conscia con quella inconscia per arrivare all'autenticamente collettivo, quello che racchiude i desideri, le aspettative e i timori dell'umanità intera nei confronti dell'avanzamento tecnico-scientifico. È allora possibile approdare a tale immaginario condiviso solo attraverso uno scavo nel proprio nucleo individuale, che ha però il cuore nella comune oscurità⁷⁴.

⁷² E. Beseghi - A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, cit., p. 128.

⁷³ U.K. Le Guin, *Il linguaggio della notte*, Editori Riuniti, Roma 1986, p. 65.

⁷⁴ *Ibi*, pp. 69-70.

Scrivere racconti fantascientifici significa allora indagare e ripercorrere il complesso rapporto tra umanità, tecnologia e mistero, utilizzando proprio la scienza come strumento per esplorare e comprendere l'ignoto e l'indecifrabile⁷⁵. In tempi recenti, tuttavia, la fantascienza più che sulla carta stampata, in cui aveva inizialmente trovato il suo mezzo d'espressione più importante, si è trasferita in particolare sugli schermi cinematografici e televisivi⁷⁶. Per quanto riguarda i libri, invece, la fantascienza si è orientata soprattutto verso la distopia. Stanno spopolando infatti quei racconti in cui si immagina un futuro sfigurato da catastrofi o guerre, provocate non tanto da extraterrestri ma dagli esseri umani stessi⁷⁷, come accade nella saga di *Hunger Games* di Suzanne Collins. La vicenda dei suoi romanzi si svolge per l'appunto in futuro post-apocalittico nello stato di Panem, dove Dodici Distretti, ognuno deputato a un'attività produttiva, sono controllati dalla florida e moderna città moderna di Capitol City. Ogni anno, attraverso la cerimonia della Mietitura, vengono sorteggiati come tributi un ragazzo e una ragazza da ogni Distretto. Chiusi in un ambiente artificiale, l'Arena, essi dovranno uccidersi a vicenda fino alla proclamazione dell'unico vincitore che se ne tornerà a casa con una ricca rendita. Ma la protagonista Katniss Everdeen, dopo essersi offerta volontaria per partecipare al reality show degli *Hunger Games* al posto della sorellina minore Prim, insieme al compagno di scuola Peeta Mellark, riuscirà a ingaggiare una nuova guerra dei Distretti (la prima ribellione era avvenuta 75 anni prima) contro la capitale, a vincere e a inaugurare una nuova era basata su una maggiore uguaglianza⁷⁸.

Se molta letteratura fantascientifica, come appena enunciato, punta sulla distopia, ci sono anche autori che, usando l'immaginazione e partendo dall'assunto "Cosa succederebbe se?", immaginano il mondo del futuro sotto la spinta delle innovazioni che accelerano sempre di più la nostra percezione del presente: manipolazioni genetiche, intelligenza artificiale, social network, stampanti 3D, cambiamenti climatici, nanotecnologie, protesi biomeccaniche, energie alternative, Big Data⁷⁹... E come viene allora immaginato questo futuro? In *Amore che non può parlare*⁸⁰ di Fan Yilun, racconto tratto dall'antologia *Figli del futuro. Fantascienza per ragazzi del nuovo millennio*, si preconizza uno scenario futuristico fantascientifico, in parte anche distopico, sulla base dei problemi ambientali già in atto sul nostro pianeta. Si ipotizza infatti che la Terra ad un certo punto diventi inabitabile per via dei frequenti tsunami, terremoti e del fenomeno del El Niño. Grazie però al progetto di un tedesco di nome Serik si immagina che venga inventata la prima navicella fluttuante che permette la "migrazione

⁷⁵ W. Grandi, *Gli ingranaggi sognati*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 54.

⁷⁶ *Ibi*, p. 61.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ C.V. Segré, *Possa la buona sorte essere sempre dalla vostra parte. Suzanne Collins e la trilogia di Hunger Games*, in M. Lenti (a cura di) *Il fantastico nella letteratura per ragazzi*, Runa Editrice, Padova 2016, pp. 55-56.

⁷⁹ AA.VV., *Figli del futuro*, Future Fiction, Roma 2018, p. 7.

⁸⁰ F. Yilun, *Amore che non può parlare*, in AA.VV., *Figli del futuro*, Future Fiction, Roma 2018, pp. 171-181.

ad alta quota” dell’umanità in fuga dal nostro pianeta. Inizialmente tre miliardi di persone vivono in una sorta di felicità utopica nell’atmosfera senza alcuna forma di governo. Con il passare del tempo però scoppia una grande guerra, voluta in particolare dai discendenti dell’élite di ogni nazione che, riunitisi nell’Alleanza Fluttuante, dividono gli umani e assegnano loro una zona specifica dell’atmosfera: i tecnici nella troposfera, gli intellettuali nella stratosfera e gli ultimi nella termosfera. Ma come vivono gli uomini in queste condizioni? La Terra, abbandonata, è ormai una discarica. Quindi lì non è più possibile alcuna forma di vegetazione. L’unica soluzione rimane quindi il cibo sintetizzato. Esistono anche due modelli di navicella fluttuante: il primo, chiamato Indipendente, per chi vive da solo, il secondo, chiamato Simbiosi, per chi ha famiglia. Ogni proprietario deve fornire alcune informazioni di base: la propria specializzazione, i propri interessi e così via, al fine di creare una rete di relazioni con l’esterno. Tutto ciò per evitare l’autismo fluttuante, intendendosi con questo la tendenza a un individualismo esasperato, dove ogni passione può trasformarsi in un’identità e l’amore in un inganno, come accade al protagonista della storia. Egli si innamora infatti di un simulatore che gli fa credere di essere una donna in carne ossa. Solo alla fine la verità viene a galla: la donna che alla fine sposa, pensando sia reale, è venuta a mancare in realtà anni prima. Ma, per salvaguardare l’instimabile patrimonio librario della propria Navicella, ella ha programmato, prima di morire, un’altra da sé capace di scovare un degno successore di tale immensa libreria, scegliendolo comunque, nella sconfinata atmosfera, solo tra quelli che non hanno perso ogni legame con i propri antenati terrestri. Ma allora ciò che l’uomo teme di più di questi scenari futuristici non è forse la perdita di valore in termini di umanità piuttosto che le sempre più progredite invenzioni tecnoscientifiche?

E questo pensiero è quello che sfiora pure Angelo, il protagonista del romanzo di fantascienza *I Grigi*⁸¹ di Guido Sgardoli. Egli, insieme all’amica Claudia, è infatti coinvolto in un’avventura che lo vede impegnato a bloccare il tentativo di invasione della Terra da parte di strane creature aliene che hanno dei buchini al posto del naso e una fessura al posto della bocca. Questi alieni, i cosiddetti Reticuliani, vorrebbero sfruttare una sorta di porta temporale per riuscire nell’impresa e sarebbero disposti a offrire sapere tecnologico in cambio di essere umani da studiare per capire che cos’è effettivamente l’anima, quel valore aggiunto che sopravvive alla materia, che muove energie, la vera legge che regola l’universo e che trascende la realtà fisica. Nonostante tutto il loro sapere e la loro tecnologia, non riescono infatti ancora a riprodurla in laboratorio.

Benché la vicenda sia ambientata in un tempo e in luogo reale: siamo a Cavazza nel 1986, la trama poi si infittisce di mistero e diventa sempre più fantastica. Man mano che il ritmo aumenta e gli eventi quindi incalzano, la fantasia prende il sopravvento e compare anche una macchina del tempo. Silvio,

⁸¹ G. Sgardoli, *I Grigi*, DeA Planet Libri, Milano 2019.

che altri non è che la proiezione adulta futura di Angelo, ritorna nel passato per far sì che qualcosa di brutto non accada. Ma com'è possibile questo viaggio nel tempo? È lui stesso a spiegarlo, usando come esempio un foglio di carta: «Si tratta di una specie di anello. Immaginate il tempo come un foglio di carta. Se un lembo si piega tocca un altro lembo. La distanza tra i due punti sul foglio si riduce a un punto e in particolari condizioni ci si può passare in mezzo»⁸².

La distopia di questo romanzo è rintracciabile nella catastrofe che viene immaginata qualora gli alieni riuscissero davvero a conquistare il mondo: mancanza di libertà, inquinamento, povertà, miseria, sporcizia... Ci vogliono, quindi, ancora, oltre alle macchine, le intuizioni, l'intelligenza, l'inventiva, le emozioni, i sentimenti e la vitalità dell'uomo. La tecnologia non basta infatti da sola a garantire uno sviluppo equilibrato, rispettoso delle condizioni ambientali, capace di ridurre sempre di più le disuguaglianze e le differenze e di progettare in modo creativo le innovazioni, come la manipolazione di ogni genere di materiale, la scoperta di nuovi farmaci, l'elaborazione sempre più sofisticata di forme di intelligenza artificiale, la robotica, la corsa verso la conquista dello spazio, il controllo automobilistico, gli elettrodomestici, la tecnologia militare...

In *Mamma in polvere*⁸³ di Pino Pace, ad esempio, si arriva a ipotizzare, in un futuro neanche troppo lontano, la creazione di mamme liofilizzate, con fattezze simili a quelle della gente in carne e ossa, un sorriso ebete e lo sguardo perso. Le mamme-Lio non sono però delle semplici baby-sitter, ma molto di più. Sono infatti capaci di leggere fiabe, lavare sederini, cucinare una decina di cose, scaldare il latte e mettere i piatti nella lavastoviglie, ma la cosa più sorprendente, secondo la trama del libro, è che, dopo qualche anno dall'inizio del loro uso, alcune di loro, come Iside, la mamma-Lio di Mara, la giovane protagonista della vicenda, iniziano pure ad avere dei gusti, delle passioni, a piangere, a ridere, a innamorarsi...

In questo caso si è voluto immaginare un robot con pensieri e sentimenti via via sempre più umani e non solo un semplice esecutore di azioni programmate. Come a confermare che, per quanto la vita possa diventare più agevole grazie a macchine autonome o semi-autonome, rimane comunque irrinunciabile quel soffio vitale che rende speciali gli esseri umani... Perché allora non fantasticare di trasferirlo anche a un robot?

Il fantastico nella fantascienza può essere utilizzato pure a scopo divulgativo per diffondere ad esempio conoscenze di tipo astrofisico su argomenti difficili, quali loop temporali, immersioni tra galassie lontane anni luce, wormhole, buchi neri, supernove, asteroidi in collisione e pianeti sconosciuti. Essi possono essere infatti più facilmente compresi se si immagina che a compiere un viaggio cosmico e interplanetario, tra dissertazioni erudite e colpi di scena divertenti, sia un raro

⁸² *Ibi*, p. 251.

⁸³ P. Pace, *Mamma in polvere*, Camelozampa, Rubano (PD) 2021.

esemplare di Pandalorian, di nome Schwa, che vive indossando una soffice armatura a forma di panda e che, per evitare che le discussioni degenerino, abbraccia tutti. Questa in breve la trama di *Apollo Credici. Un game book spaziale*⁸⁴ di Luca Perri e Adrian Fartade, con le illustrazioni di Leo Ortolani.

Il fantastico, come abbiamo visto finora, contamina un po' tutti i generi, ma spesso erroneamente lo si identifica solo col fantasy, genere che, da venti anni a questa parte, riscontra un grande successo in particolare nella fascia *Teen* e *Young Adult*. La sua fortuna ha avuto però un andamento oscillante ed è spesso coincisa con periodi storici contrassegnati da grandi crisi: la fine degli anni Trenta, con il fantasma della Seconda Guerra Mondiale e l'uscita di opere come *Lo Hobbit* (1937) di Tolkien o *La spada nella roccia* (1938) di Terence Hanbury White; la seconda metà degli anni '50, con la Guerra Fredda e la pubblicazione della trilogia de *Il Signore degli Anelli* (1954), sempre di Tolkien, e di quella de *Le cronache di Narnia* (1956) di Clive Staples Lewis; la nostra epoca, contrassegnata da problemi sempre più pressanti: carenza di cibo nei paesi del Terzo Mondo, incontrollata immigrazione, squilibrio del nostro ecosistema, crisi energetica, esplosione del terrorismo e conseguente frattura fra mondo occidentale e mondo orientale⁸⁵. Questo successo del fantasy nei momenti in cui predomina un clima di incertezza e di instabilità si spiegherebbe col fatto che, quando la realtà diventa più intricata e minacciosa, esso costituirebbe un microcosmo in cui mettere alla prova la nostra visione del mondo, attraverso una riflessione in generale sulla natura dell'uomo, sulle sue motivazioni, sulle sue relazioni con gli altri e con la società di cui fa parte. Il confortevole isolamento in un'altra dimensione permetterebbe poi di tornare alla vita di tutti i giorni arricchiti dalle scoperte compiute e pronti a modificarla grazie alle suggestioni, sensazioni e idee sorte grazie a questo prolifico distacco⁸⁶.

Tra i fantasy contemporanei di maggior successo c'è sicuramente la saga di Harry Potter che, insieme a *Il Signore degli Anelli*, ha ottenuto un vero e proprio record di vendite. Ma a che cosa è dovuto tutto questo "clangore"? Secondo Isabelle Cani la scuola-castello di Hogwarts incarnerebbe il territorio delle avventure e delle emozioni, un territorio "indisegnabile", appartenente a un'altra dimensione, dove, non diversamente dai molti "altri mondi" tanto cari ai classici della letteratura per l'infanzia, il bambino ha la possibilità di incontrare creature fantastiche, spesso mutate dalle mitologie e/o dalle fiabe (sirene, centauri, draghi, re e regine, animali parlanti...), di vivere straordinarie peripezie, mettendo alla prova il suo coraggio, la sua determinazione e il suo vero valore e di tornare poi cambiato nel mondo di tutti i giorni, alla fine della storia⁸⁷. Il piacere del giovane lettore consisterebbe

⁸⁴ A. Fartade - L. Perri - L. Ortolani, *Apollo Credici. Un game book spaziale*, DeA, Milano 2021.

⁸⁵ R. Silva, *Insegnare a Hogwarts. Comprendere il fantasy per indirizzare l'agire educativo*, Edizioni Libreria Cortina, Verona 2015, p. 31.

⁸⁶ *Ibi*, pp. 36-37.

⁸⁷ I. Cani, *Harry Potter o l'anti Peter Pan. La magia della lettura*, Mondadori, Milano 2008.

inoltre nel fuggire dalla tradizionale cornice della modernità per avvicinarsi a un passato eterogeneo, in grado di mescolare fra loro epoche molto diverse e dare vita a un'ambientazione lontana nel tempo⁸⁸. L'Espresso per Hogwarts, con la sua locomotiva a vapore, richiamerebbe infatti i primi tempi della modernità; le lunghe tuniche dei maghi, le formule magiche, gli antichi libri di magia e i manici di scopa evocherebbero le atmosfere medievali; i negozi di Diagon Alley o di Hogsmeade farebbero pensare a un passato remoto idealizzato, distante da quello nostro massificato e omologante, e Hogwarts ricorderebbe invece le vere e al tempo stesso prestigiose ed elitarie public school anglosassoni, pur conservando, come tutto il resto, un fascino antico⁸⁹.

In tempi più recenti la Rowling ha pubblicato un altro romanzo, non un vero e proprio fantasy, anche se è difficile, proprio per il carattere multiforme di tale genere, darne una definizione chiara e univoca, dal momento che lo stesso termine porta con sé un'ambiguità non completamente definibile⁹⁰. Tuttavia, anche in questa nuova opera intitolata *Il maialino di Natale*⁹¹, il fantastico, presente come elemento meraviglioso e inconsueto, catapulta il giovane lettore nella classica atmosfera da fiaba. Il piccolo protagonista del libro, Jack, in preda alla disperazione per aver smarrito il suo adorato maialino di pezza Lino, la Vigilia di Natale, giorno dei miracoli e delle cause perse, sprofonda, dopo essersi rimpicciolito, sotto il pavimento di casa e si ritrova nella Terra dei Perduti. Lì, insieme al Maialino di Natale, quello che gli è stato regalato per rimpiazzare Lino, continua il suo viaggio mozzafiato, tra terre favolose, come il mondo del Fuori Posto, dell'Usa e Getta, del Dove sarà mai, la Landa degli Illacrimati, la Città dei Rimpianti, l'Isola dei Diletti; aiutanti magici, come un portapranzo parlante, una bussola coraggiosa, un Coniglietto Azzurro e un essere alato di nome Speranza; e nemici da sconfiggere, come il Perdente, un mostro fatto di rottami che divora ogni cosa. Alla fine, però, ritorna a casa cresciuto per aver imparato a elaborare la sofferenza e il senso di perdita, a non fermarsi alle apparenze (il carattere odioso e strafottente di Maialino di Natale nasconde in realtà un grande coraggio e altruismo) e il valore dell'amicizia e dei rapporti interpersonali per superare le difficoltà.

Un altro libro, in cui la dimensione fantastica si srotola tra leggende di pirati, richiami ai grandi classici inglesi come *Il giardino segreto* e rimandi fiabeschi, pur tingendosi comunque di tratti estremamente realistici e duri, è *Lucilla*⁹² di Annette Schaap, nota illustratrice olandese ma anche apprezzata scrittrice esordiente proprio con questo romanzo vitale e appassionante. Lucilla, che dà il titolo alla storia, è una bambina responsabile che vive col padre ubriacone, guardiano di un faro su

⁸⁸ *Ibi*, p. 30.

⁸⁹ *Ibi*, p. 25.

⁹⁰ M. Nikolajeva, *Fantasy* in J. Zipes (2006). (Eds), *The Oxford encyclopedia of children's literature*, v. 2, Oxford University Press, Oxford, pp. 58-62.

⁹¹ J.K. Rowling, *Il maialino di Natale*, Salani Editore, Milano 2021.

⁹² A. Schaap, *Lucilla*, La Nuova Frontiera, Roma 2019.

un isolotto non lontano dalla terraferma. L'incipit drammatico, con la descrizione di una terribile burrasca notturna del Mare del Nord, porta da subito i lettori a solidarizzare con le infanzie dimenticate e in balia di adulti incapaci di prendersene cura. E così ci si sente trascinati a fianco di Lucilla mentre cerca disperatamente, nel pieno della tempesta, di recarsi in una bottega a comprare degli zolfanelli per accendere la luce del faro. Ma è ormai troppo tardi: la notte inghiotte ogni cosa e una nave si schianta. A quel punto un'altra tragedia si abbatte su questa piccola, coraggiosa e resiliente: il suo trasferimento nella casa nera dell'Ammiraglio, che pullula di misteri, sia per il suo aspetto trascurato e invaso dalla vegetazione, sia perché si dice sia abitata da un mostro. In realtà Edward, questo il nome dell'orribile creatura che strappa a brani la carne di chi gli si avvicina, non è che una sirena - dice la realtà, - un orrore - dicono il mondo e suo padre, - un bambino - dice Lucilla⁹³. Ma pure in questo nuovo contesto, Lucilla, seppur inizialmente desiderosa di fuggire e sopraffatta da sentimenti di rabbia e afflizione, dimostrerà di saper affrontare la situazione e di toccare con mano ciò che la spaventa e che la vita le ha messo davanti, diventando così protagonista di un grande cambiamento non solo per sé ma anche per gli altri⁹⁴.

Da questo excursus, sicuramente parziale e non esauriente, sulle narrazioni fantastiche contemporanee, si è dedotto come tutto il panorama letterario della Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza sia stato investito da un vento di novità, che ha mescolato i generi letterari in una fusione, spesso feconda e creativa, e ha originato forme ibride e innovative⁹⁵.

Se fino al XX secolo gli elementi di contaminazione tra generi non furono considerati possibili e fu imposto, a fronte di una produzione letteraria sempre più ricca e complessa, addirittura il «modello evolucionista», secondo cui tutta la storia della letteratura poteva essere vista come una «lotta» di un genere contro l'altro, con il procedere del Novecento, invece, sono emerse nuove interpretazioni dei rapporti tra generi letterari differenti. In particolare, l'approccio semiotico ha evidenziato la multidimensionalità della narrativa contemporanea e mostrato come l'identità di un'opera dipenda sempre anche dalla «dimensione attraverso cui la si coglie»⁹⁶. Questo ha portato a capire come «l'eterogeneità dei fenomeni» intersecantesi portino alla creazione di opere in cui è fondante proprio la commistione tra generi⁹⁷. Indubbiamente ciascuno ha la propria ragione d'essere, come evidenzia William Grandi, perché tutti offrono allo scrittore-autore un modello di riferimento, permettono di analizzare e comparare materiali narrativi altrimenti inafferrabili e rispondono alle aspettative del

⁹³ <https://www.scaffalebasso.it/annet-schaap-lucilla-la-nuova-frontiera/> (ultima consultazione: 3 gennaio 2022).

⁹⁴ <https://gallinevolanti.com/lucilla-annet-schaap-la-nuova-frontiera-junior/> (ultima consultazione: 3 gennaio 2022).

⁹⁵ S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi: incontri tra educazione e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

⁹⁶ R. Silva, *Insegnare a Hogwarts. Comprendere il fantasy per indirizzare l'agire educativo*, cit., pp. 46-47.

⁹⁷ J.M. Schaeffer, *Che cos'è un genere letterario*, Pratiche editrice, Parma 1992, pp. 73-75.

lettore quando si accosta a una storia⁹⁸. Per chiarezza espositiva, si continuano allora a utilizzare etichette per identificare l'horror, il fantasy, la fantascienza..., anche perché aiutano a definire orizzonti di senso. Tuttavia, non esistono prodotti narrativi puri, ma opere in cui le diverse tipologie sono profondamente interconnesse⁹⁹. Forse il vero comune denominatore è proprio l'avventura, elemento caratteristico che tesse le trame e le tiene unite permettendo quell'agire che diventa esperienza e consente ai personaggi delle storie di modificarsi, maturare o rigenerarsi in un percorso a ostacoli e prove¹⁰⁰.

La forza di queste narrazioni fantastiche, indipendentemente dal genere che in qualche modo le definisce e le inquadra, sta però nella possibilità che viene data al lettore di immaginare mondi fittizi, senza tuttavia abbandonare il familiare, ma trasformandolo in quel che avrebbe potuto essere o potrebbe essere¹⁰¹. Lo studioso Bruner ritiene infatti che la narrativa, anche quella di fantasia, contribuisca a plasmare il mondo reale: «La grande narrativa letteraria restituisce un aspetto inconsueto al familiare e all'ordinario [...] Essa offre mondi alternativi che gettano nuova luce sul mondo reale»¹⁰². Bisogna quindi cercare di aiutare i bambini/adolescenti/giovani a costruire mondi alternativi a quello in cui vivono, mondi in cui credere e riporre aspettative personali e sociali. Bisogna evitare che si diffonda quella «privatizzazione della speranza», secondo le parole di Zygmunt Bauman, che consiste nella tendenza a oscurare le aspettative per il futuro e a riporle nel nostro mondo privato¹⁰³.

2.3 Il fantastico nel mondo delle figure

Finora abbiamo visto come nelle narrazioni contemporanee il fantastico si annida nelle trame delle storie intrecciando i generi e facendo riaffiorare i *topos* della tradizione fiabesca. Moretti assimila questi racconti a dei “romanzi fiaba”¹⁰⁴ per via della rappresentazione di quel percorso che porta i protagonisti, l'eroe, il personaggio, il bambino, il giovane nel bel mezzo di un rito di passaggio, isolato però in una sorta di cornice liminare. Ma è proprio in questo spazio-tempo sconosciuto, separato da quello convenzionale, che avviene il suo apprendistato-formazione, tra eventi, simbolicamente iniziatici, che lo condurranno alla conquista della propria maturità e quindi alla sua successiva reintegrazione nel mondo di tutti¹⁰⁵.

⁹⁸ W. Grandi, *Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi*, in E. Beseghi - G. Grilli (a cura di) *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci Editore, Roma 2011, p. 121.

⁹⁹ *Ibi*, p. 124.

¹⁰⁰ G. Agamben, *L'avventura*, Nottetempo, Roma 2015.

¹⁰¹ J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Editori Laterza, Roma-Bari 2006, p. 106.

¹⁰² *Ibi*, pp. 10-11.

¹⁰³ Z. Bauman, *Retrotopia*, Economica Laterza, Roma-Bari 2020.

¹⁰⁴ F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino 1999.

¹⁰⁵ M. Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, cit., p. 52.

In che modo si trasfigura però il fantastico se travalica i confini delle parole e diventa anche immagine? Che cosa significa e implica infatti utilizzare il fantastico nelle varie forme artistico-espressive dell'attuale letteratura per l'infanzia e passare quindi da un codice esclusivamente verbale a uno che combina invece parole e immagini, come nei *picture book*, nei fumetti, *graphic novel* e manga, o usa addirittura sole immagini, come nei *silent book*? A quando risalgono storicamente i primi tentativi di questa fruttuosa combinazione di figure e testo capace di dilatare lo spazio, comunicare nel modo della metafora e superare l'illusoria oggettività della denotazione, del dominio della ragione sul discorso e del primato della sola parola nella sua formulazione¹⁰⁶? E infine... Quali ricadute può avere dal punto di vista educativo la trasposizione delle narrazioni *fiction* in queste alternative modalità di comunicazione?

Per cercare di rispondere a tutti questi quesiti è forse il caso di comprendere per prima cosa in che modo e quando il fantastico si è fatto anche illustrazione e di procedere poi con l'individuazione di che cosa comporti l'uso contemporaneo di più codici nelle sue manifestazioni narrative, attraverso una disamina, a titolo esemplificativo, di opere per bambini e adolescenti più o meno recenti, scelte opportunamente tra le molteplici offerte dall'editoria, e questo per capire anche quali potenzialità possono rivestire le immagini dal punto di vista educativo.

Preliminarmente è necessario ribadire come l'illustrazione per l'infanzia abbia seguito a livello storico due grandi repertori: il primo facente riferimento ai cataloghi di immagini e agli album di figure, mentre il secondo alle illustrazioni intese come vero e proprio racconto. Nel primo caso le immagini identificano una certa realtà che viene data al bambino perché egli se ne appropri concettualmente e linguisticamente, nel secondo invece esse non si limitano a rappresentare qualcosa di oggettivamente dato, ma chiedono al bambino di essere interpretate e riconosciute all'interno di una lettura di senso¹⁰⁷. Appartiene in parte al primo filone l'opera di Comenio l'*Orbis Sensualium Pictus* (1658), perché si tratta del primo libro di testo scolastico che si propone di raccontare il mondo ai bambini utilizzando le immagini come sussidio per rendere più piacevole e coinvolgente e quindi meno astratto e pedante l'apprendimento¹⁰⁸. Questo primo "sussidiario" della didattica moderna è infatti costituito da tre elementi: le figure, che rappresentano tutto ciò che vi è di visibile nel mondo; le nomenclature, che danno un titolo a ciascuna figura, e le descrizioni, che invece ne spiegano le singole parti¹⁰⁹. Il maestro boemo è infatti ben consapevole di quanto le immagini possano fornire una visione diretta e chiara di tutte le cose (autopsia), rendendole presenti ai sensi, come precisa nel

¹⁰⁶ M. Campagnaro - M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013, p. 28.

¹⁰⁷ R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, Centro editoriale dehoniano, Bologna 2019, p. 144.

¹⁰⁸ *Ibi*, pp. 38-41.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

Prodromo della Pansofia (1637)¹¹⁰. Ma se le immagini dell'*Orbis Pictus* forniscono agli occhi del lettore una serie di “informazioni visive” sul mondo della storia narrata, svolgendo una funzione prevalentemente didattica, tuttavia, come si diceva poc’anzi, non è possibile incasellarle solo sotto il profilo esornativo-divulgativo, perché alcune tavole, come evidenzia Marcella Terrusi in *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l’infanzia*, non sono per niente realistiche. Quelle relative ai pesci, ad esempio, sembrano evocare più una zuppa di pesce che lo smisurato spazio oceanico in cui vive la fauna marina¹¹¹. E allo stesso modo le didascalie non indicano solo il nome dell’animale rappresentato, ma, a volte, anche una sua qualità. In questo modo al discente-lettore è data la possibilità di immaginare, ricordare, saperne di più. L’impiego di differenti strategie iconografiche e testuali permette infatti quella che Farné definisce «[...] una visività totale, come prerogativa didattica»¹¹².

In che modo allora nell’opera di Comenio è riconoscibile anche una dimensione fantastica? Laddove, le immagini simboliche o allegoriche, mescolando l’artificio e la natura, producono un sogno poetico, visionario e letterario, con la creazione ad esempio di animali mitici come il liocorno e «il drago, serpente alato [che] uccide col fiato»¹¹³.

Nei secoli successivi altre opere fondamentali contribuiscono a evolvere la forma del libro illustrato per bambini, grazie anche alla sperimentazione pedagogica di Locke che, nel suo trattato *i Pensieri sull’educazione*¹¹⁴, non ignora l’importanza delle immagini, anche se ritiene che il bambino possa avvalersene positivamente solo quando ha imparato a leggere¹¹⁵, di Rousseau¹¹⁶, che sostiene l’intenzionalità didattica dell’adulto, intesa come la sua capacità leggere didatticamente l’ambiente che lo circonda e di presentare al bambino *le cose stesse* che egli osserva e manipola¹¹⁷, e di Pestalozzi¹¹⁸ e Froebel¹¹⁹, che valorizzano l’autoapprendimento e la ricerca dei processi cognitivi naturali¹²⁰.

Un’altra tappa poi fondamentale per l’evoluzione della potenza comunicativa delle immagini è sicuramente il progetto dell’*Encyclopédie*, curata da Diderot, d’Alembert e Condillac¹²¹. Ma bisogna attendere la fine dell’Ottocento per veder nascere, grazie anche alla nuova tecnica della

¹¹⁰ *Ibi*, pp. 18-19.

¹¹¹ M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare e nominare il mondo*, Carocci editore, Roma 2012, p. 66.

¹¹² R. Farné, *Iconologia didattica. Le immagini per l’educazione dall’Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna 2002.

¹¹³ M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare e nominare il mondo*, cit., p. 66.

¹¹⁴ <https://archive.org/details/locke-pensieri-educazione-marchesi> (ultima consultazione: 18 marzo 2024).

¹¹⁵ R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, cit., p. 55.

¹¹⁶ J.J. Rousseau, *Emilio o dell’educazione*, P. Massimi (a cura di), Mondadori, E-book ed.

¹¹⁷ R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, cit., p. 57.

¹¹⁸ J.H. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, tr. it. di S. Quadri, Kkien Publishing International 2018, E-book ed., Vol. 2.

¹¹⁹ F. Froebel, *L’educazione dell’uomo e altri scritti*, La nuova Italia, Firenze 1960.

¹²⁰ M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare e nominare il mondo*, cit., p. 67.

¹²¹ *Ibidem*.

cromolitografia e a figure di maestri incisori, come Edmund Evans, esperienze editoriali e artistiche, legate all'illustrazione per bambini, destinate a influenzare la cultura e la produzione dell'albo occidentale successive¹²². È a partire proprio da questo periodo in particolare che il fantastico diventa oggetto di interpretazione figurale, come accade in *Alice nel Paese delle meraviglie* di Lewis Carroll, storia disegnata prima dal rigoroso e disciplinato Sir John Tenniel, che cerca di riprodurla fedelmente come era d'altro canto nei desideri del suo autore, e poi riproposta secondo lo stile invece etereo, misterioso, poetico, popolato da creature magiche e fantastiche, esseri in continua metamorfosi, di Arthur Rackham, illustratore anche delle fiabe dei Grimm¹²³.

Se la fine del 1800 è contrassegnata da questa fioritura di illustrazioni capaci di stimolare il potere immaginativo e fantastico dei bambini, lo è ancora di più il Novecento, con la pubblicazione di opere che hanno alimentato ulteriormente l'immaginario infantile, come luogo depositario di sogni, memorie primigenie e contatti con l'inconscio. All'alba del nuovo secolo escono infatti *Peter Coniglio*¹²⁴ (1901) di Beatrix Potter, *Little Nemo in Slumberland*¹²⁵ (1905) di Winsor McCay e *Peter Pan* (1906) di J.M. Barrie con le illustrazioni di Arthur Rackham¹²⁶. Se nel libretto della Potter il fantastico si mescola al quotidiano e il lettore, tra paura, divertimento e familiarità, vive le straordinarie avventure del disobbediente Peter in situazioni riconoscibili, in *Little Nemo* invece tutto gioca a favore della dimensione fantastica. Si tratta infatti di un fumetto onirico e immaginifico, considerato dai più un vero e proprio gioiello della nona arte. Le avventure del piccolo bambino protagonista iniziano quando la giovane figlia del re Morfeo, reggente di Slumberland, l'imponente regno dei sogni, cerca un compagno per i suoi giochi, ed il suo interesse cade sul piccolo Nemo. In una surreale corsa fra le stelle, tra scimmie a cavallo di canguri e conigli a cavallo di maiali, il primo tentativo di Nemo di raggiungere la principessa nel suo regno fatato fallisce e la storia si conclude con lui che si risveglia ai piedi del suo lettino¹²⁷. Leggendo e osservandone le tavole, si ha sì l'impressione di una scatenata fantasia visiva, quasi onirica, ma diversa da quel blob crudo, caotico, non narrativizzato, di associazioni, condensazioni e spostamenti tipico del sogno manifesto (già elaborato), perché tradotta in forma narrativa¹²⁸. *Little Nemo* può quindi essere considerato un'icona del mondo figurato del Novecento, capace di influenzare per il suo linguaggio innovativo e contemporaneo molta della tradizione illustrativa successiva¹²⁹.

¹²² *Ibi*, p. 68.

¹²³ *Ibi*, pp. 76-77.

¹²⁴ B. Potter, *Il mondo di Beatrix Potter*, Sperling & Kupfer, Milano 1997.

¹²⁵ W. McCay, *Little Nemo*, Garzanti, Milano 1969.

¹²⁶ M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare e nominare il mondo*, cit., p. 78.

¹²⁷ <http://www.slumberland.it/contenuto.php?id=51> (ultima consultazione: 19 gennaio 2022).

¹²⁸ D. Barbieri, *Sogni disegnati. Onirico e fantastico nel fumetto*, «Liber», *Inventori di sogni. Viaggio nell'immaginario infantile che sogna, fantastica, apprende*, XXVII, Fasc. III (2014), p. 28.

¹²⁹ M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare e nominare il mondo*, cit., p. 82.

Ma, rispetto a questo passato così foriero di novità, in tempi più prossimi, come sono cambiate e continuano a esibirsi sul proscenio dei libri illustrati le rappresentazioni grafiche del fantastico?

Se diamo uno sguardo alle meravigliose tavole dell'illustratrice austriaca Lisbeth Zwerger, ci renderemo conto di come le sue illustrazioni, non diversamente da quelle di Rackham, siano in grado di trasfigurare il materiale fiabesco dei grandi classici (Grimm, Andersen, Hoffmann, Dickens, Wilde), regalandoci raffinate e quasi rarefatte atmosfere da sogno. Il sapiente uso dell'acquerello nelle tonalità dei grigi, degli ocra, degli azzurri scuri, dei bruni cupi rinforzati dalle terre di Siena e dalle terre ombra, contribuiscono infatti a creare un'atmosfera ovattata, ma al tempo stesso pacatamente fosca per via delle brume e della fumosità caliginosa da cui sembrano emergere le sue illustrazioni, capaci di conferire così alla fiaba romantica uno spessore quasi cosmogonico¹³⁰.



H.C. Andersen, *Le fiabe più belle scelte e illustrate da Lisbeth Zwerger*, Adriano Salani, Milano 2006.

La tavola qui sopra riportata è tratta da *Mignolina*¹³¹ di Andersen, una fiaba tellurica e stagionale che affronta il problema della diversità insieme a quello dello scorrere del tempo. L'illustrazione ci catapultava immediatamente in una dimensione fantastica e di sogno: Mignolina, «[...] una bimba piccina piccina, adorabile e graziosa, non più grande di un mignolo [...]»¹³², sta dormendo beatamente nella sua culla fatta con un guscio di noce laccato, mentre una brutta, vecchia e grassa rospa, una creatura del sotterraneo, proveniente dalla mota, la osserva con sguardo sorpreso e in parte anche deliziato, sollevando le coltri che l'avvolgono. La piccola addormentata assume le sembianze della “fanciulla perseguitata” e la sua alterità, riconoscibile nelle piccole dimensioni, nell'essere deliziosa,

¹³⁰ A. Faeti, *Specchi e riflessi. Nuove letture per altre immagini*, Società editrice «Il Ponte Vecchio», Cesena 2005, p. 9.

¹³¹ H.C. Andersen, *Le fiabe più belle scelte e illustrate da Lisbeth Zwerger*, Adriano Salani, Milano 2006, p. 33.

¹³² *Ibi*, p. 30.

tenera e delicata come un petalo di rosa, benché considerata “proprio bruttina” da presuntuosi maggiolini kafkiani, e nella lievissima e indomabile lucentezza, la espone a essere vittima dei soprusi di creature ctonie senescenti (non solo la ranocchia, ma anche la “topa di campagna” e il talpone). Alla sua gentilezza, tuttavia, non sfuggirà una rondine rimasta ferita in un rovo e guarita grazie alle sue amorevoli cure. Sarà proprio l’uccellino risorto a nuova vita a sottrarla alle nozze col talpone e a condurla verso un radioso finale: l’abbraccio con il principino dei fiori¹³³, come illustrato alle tavole 4 e 5 rispettivamente di p. 41 e p. 43 del testo H.C. Andersen, *Le fiabe più belle scelte e illustrate da Lisbeth Zwerger*, Adriano Salani, Milano 2006.

Il contenuto fantastico di questa fiaba romantica di Andersen è reso dal punto di vista tecnico attraverso campiture ampie, acquose, dilatate in cui prevalgono i toni rossastri, sfumati verso il bruno, interrotti solo dal verde, ora più tenue ora più accentuato, dell’anfibio gigante che, proprio per la sua mole smisurata rispetto a quella minuta di Mignolina, spicca al centro dell’illustrazione e tende a monopolizzare l’occhio di chi osserva anche per la sua antropomorfizzazione fantasmagorica. Nella tavola è riconoscibile, inoltre, la cifra stilistica dell’illustratrice, oscillante tra richiami a diverse istanze: la pittura di Klimt e Kubin, il movimento artistico e ornamentale del *Biedermeier*, che combinava l’apparente quiete della restaurazione con l’ansia del sogno romantico, e il “giapponismo”¹³⁴.

Passando invece al fantastico delle fiabe moderne è interessante fermarsi sull’albo *Una festa inaspettata* di Akiko Miyakoschi, un libro illustrato pieno di fantasia e meraviglia, che ha per protagonista Kikko, una bambina intraprendente e coraggiosa, che decide di portare alla nonna la torta che il babbo ha dimenticato a casa. L’anziana signora abita però dall’altra parte del bosco. L’inizio potrebbe da subito ricordare la storia di un’altra famosa bambina, entrata a pieno diritto nell’immaginario collettivo: Cappuccetto Rosso. Entrambe indossano qualcosa di scarlatto che le contraddistingue: Kikko, un berrettino, una gonnellina e un paio di guanti, e Cappuccetto, una mantellina di velluto, e tutte e due mostrano anche un temperamento libero, spensierato e curioso, reso forse ancor più evidente proprio dal color porpora delle loro vesti. Cappuccetto ha però la sfortuna di imbattersi in un subdolo e feroce lupo che la seduce, inganna con le parole e le tende un agguato. Kikko va incontro invece a un destino più propizio. Dopo essere inciampata sulla neve fresca

¹³³ A. Faeti, *Specchi e riflessi. Nuove letture per altre immagini*, cit., pp. 59-61.

¹³⁴ *Ibi*, pp. 64-66.

e avere rovinato la scatola col dolce da consegnare alla nonna, giunge in una grande casa che non ha mai visto prima.



A. Miyakoshi, *Una festa inaspettata*, Salani Editore, Milano 2021.

La curiosità la spinge in un primo momento a sbirciare, attraverso una finestra, l'interno. Dentro non c'è suo padre, che tuttavia è entrato, ma un enorme orso. Mentre è fuori, la raggiunge un agnellino, con cappotto e borsa, che parla. E qui irrompe il fantastico: il viaggio della bambina nei boschi si trasforma in qualcosa di magico: le cose non sono più assolutamente come sembrano.

L'illustrazione qui sopra riportata riesce a rendere perfettamente quell'effetto sorpresa da sbigottimento che coglie Kikko quando entra nell'abitazione: i suoi occhi increduli si trovano di fronte un tavolo circondato da un numero indefinito di animali di tutti i tipi e di tutte le forme e dimensioni. Anche se lei non appare, è comunque intuibile la reciproca meraviglia di chi osserva e a sua volta è osservato per la prima volta. Kikko, pur essendo trattata come un ospite d'onore, si sente nervosa ed eccitata e allora spiega a questi misteriosi e nuovi compagni che cosa è successo durante il tragitto: la torta per la nonna si è rovinata. Perché allora non sostituirla, mettendo insieme i diversi pezzi di altri dolci?

La festa iniziata quindi dentro casa prosegue poi anche fuori, perché gli animali decidono di accompagnare Kikko attraverso il bosco fino alla casa della nonna. Al suo arrivo però di loro non rimane più alcuna traccia. Si è trattata di pura immaginazione o gli animali si sono semplicemente dileguati? Spetta al lettore dare un'interpretazione a questo finale aperto.

Dal punto di vista tecnico, l'illustratrice Miyakoshi ha privilegiato per le varie tavole il bianco e nero con l'uso occasionale del giallo e del rosso, utilizzati per far risaltare la vivacità e solarità della bambina, ma anche per evidenziare l'importanza di unire la diversità per un obiettivo comune (la nuova torta è il risultato di tante fette colorate e diverse) e rendere meno pauroso ciò che spaventa: il bosco tetro delle prime illustrazioni diventa un tripudio di suoni gioiosi e macchie di colore quando

alla fine Kikko trova nella compagnia dei nuovi amici un sostegno per portare a termine la sua missione¹³⁵.

E cosa diventa il fantastico quando invece si rivela in un *movable book* anziché nelle pagine di un *picture book*? Quali nuovi significati può acquisire? Che cosa cambia dal punto di vista artistico-letterario nella sua espressione?

Prima di rispondere però a tali quesiti cerchiamo di capire che cosa contraddistingue un libro *pop-up* e quando inizia la sua storia.

Per risalire alle sue origini bisogna fare un salto all'indietro fino all'invenzione dei *metamorphoses books* da parte di Robert Sayer (1725-1794), ingegnoso e intraprendente editore e libraio che, sfruttando la tecnica dei flap, creò dei libretti, conosciuti più col nome di *harlequinade*¹³⁶, dove le illustrazioni, accompagnate da un breve testo in versi, venivano stampate su un unico foglio, poi ripiegato perpendicolarmente in quattro parti in modo che le due immagini risultassero sovrapposte¹³⁷.

Presto queste *harlequinade* divennero popolari perché combinavano parola, immagine e movimento, trasformando il libro illustrato in una sorta di giocattolo. In seguito, cavalcando l'onda di questo successo, degli eccellenti artisti editori - autentici *paper engineers* - trasformarono il libro in un gioco incantato, capace di animarsi fisicamente, come le storie in esso raccontate¹³⁸. Anche il Futurismo, con il suo "paroliberismo", darà il proprio contributo allo sviluppo della destrutturazione verbo-visiva tipica di questi libri-oggetto¹³⁹. Ma la vera rivoluzione per quanto riguarda la sperimentazione delle potenzialità semiotiche di tecniche e materiali diversi dalla stampa si avrà con Bruno Munari (1907-1998), esponente di spicco di una corrente avanguardista grafico-ludico-immaginativa, che con i suoi "libri illeggibili", rinuncerà alla comunicazione testuale a favore di quella visiva e tattile per il tramite della carta, degli spessori, delle trasparenze, delle texture¹⁴⁰...

Vediamo ora cosa significa nel concreto tradurre la dimensione del fantastico nel libro *Ti dono il mio cuore*¹⁴¹ di Pimm van Hest e Sassafras De Bruyn, con il testo italiano di Vivian Lamarque, dove gli intagli e le azioni decostruttive risemantizzano la parola e l'immagine.

L'inizio del libro conduce il lettore subito in un'incantevole atmosfera da sogno. Una mattina di un giorno speciale, il mondo di fuori sembra richiamare Yuto, il bambino cinese protagonista, in modo

¹³⁵ <https://crescereleggendo.wordpress.com/2021/12/17/una-festa-inaspettata-akiko-miyakoshi/> (wordpress.com) (ultima consultazione: 19 ottobre 2023).

¹³⁶ G. Crupi, "Mirabili visioni": *from movable books to movable texts*, «JLIS.it», 1 (2016), p. 28.

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ *Ibi*, p. 29.

¹³⁹ *Ibi*, p. 39.

¹⁴⁰ *Ibi*, p. 40.

¹⁴¹ P. van Hest - S. De Bruyn, *Ti dono il mio cuore*, tr. it. di V. Lamarque, Clavis, Amsterdam - New York, e Il Castello, Milano 2019.

così suadente da indurlo a saltare giù dal letto e a fuggire via. L'illustrazione che accompagna il testo lo mostra infatti mentre si lancia fuori dalla finestra, con il lenzuolo del suo letto usato come paracadute. L'esterno si apre su un paesaggio di montagna, più aspro e definito nei colori e nelle forme in primo piano, e via via sempre più opalescente e sfumato in lontananza: il bianco di una bruma avvolgente lascia infatti intravedere solo gli spuntoni delle vette. In quello stesso giorno, mentre sta andando a scuola, incontra in un negozietto che non aveva mai visto e pieno di oggetti strani un vecchino. Questi gli regala una scatolina con la magia di contenere tutto ciò che gli servirà nella vita. Il misterioso donatore scompare e Yuto attende con paziente trepidazione che la scatola finalmente si apra. Al suo settimo compleanno, avviene il miracolo: essa si schiude e rivela sul fondo un seme, a forma di cuore.

Il bambino piantò [allora] il seme in un grande vaso. Ma nulla accadeva. “Abbi pazienza”, gli diceva la mamma, “alcune cose sono invisibili agli occhi”. “Ma il signore ha detto che...” “Se non accade nulla,” disse il padre, “forse nulla ora ti serve” [...] Ma era l'inizio di qualcosa di grande.

Questo qualcosa di grande è all'inizio un germoglio verde, poi un alberello e infine un grande e forte albero, così alto da poter essere scalato. Yuto e l'enorme pianta iniziano a vivere quasi in simbiosi, l'uno si prende cura dell'altra e viceversa.

Un giorno venne a sedersi accanto a lui una ragazza. [...] “Perché stai sempre qui tutto solo!” lei gli chiese. “Solo?” le sorrise. “Anche se tu ora non fossi qui, io non sarei solo. “Guarda e ascolta con il cuore [...] Non siamo mai soli. Mai”.

Yuto e Miyu, la ragazza che si era seduta accanto a lui, si sposano, diventano genitori di due bambini, e intanto la vita passa e tramonta per tutti, sotto lo sguardo benevolo dell'amico albero.

Il giorno in cui Miyu morì, Yuto andò dall'albero. Là, dove si erano conosciuti, le disse arrivederci. [...] Non era solo.

Dopo qualche tempo, una mattina, Yuto vede spuntare un meraviglioso cuore rosso tra le fronde del suo affezionatissimo albero. E, in seguito, quel cuore germogliato gli cade in grembo. Lui allora lo porta a casa e lo racchiude nella scatolina che aveva ricevuto in dono moltissimi anni addietro. Il giorno seguente la porta all'albero e lì incontra un bambino sconosciuto, che gli si siede accanto. Il vecchio Yuto, giunto ormai al termine della sua vita, decide che è giunto il momento di lasciare in eredità quel prezioso “testimone” a un'altra esistenza in fiore:

«È per te» disse Yuto «Tutto ciò che ti serve è qui, in questa scatola»

E...

Il mattino dopo, quando il bambino tornò là per chiedere all'uomo come aprire la scatola, l'albero era caduto. Allora si sedette sul tronco e aspettò. [...] Posò la scatola sul davanzale della finestra. E aspettò...

In questo libro emozionante, il codice linguistico è costituito per lo più da frasi brevi, incisive e ad effetto, e le parole utilizzate, anche nella traduzione italiana, ribadiscono come i legami d'affetto siano fondanti, duraturi e speciali. L'albero è infatti il simbolo dell'amore incondizionato e della capacità di prendersi cura degli altri. Ma questi sentimenti non hanno valore soltanto per il fatto che presuppongono relazionalità e partecipazione emotiva, ma anche perché si possono trasmettere di padre in figlio, di generazione in generazione, senza che il tempo costituisca una misura bastevole a misurarli.

Le illustrazioni di Sassafra De Bruyn, complesse e sfaccettate, contribuiscono poi a creare quell'atmosfera da sogno e di magia che altrimenti le sole parole non riuscirebbero a evocare, come è visibile in molte tavole, compresa quella in cui Yuto spinge il figlio sull'altalena, anche se ne potrebbero descrivere molte altre a titolo esemplificativo.



P. van Hest - S. De Bruyn, *Ti dono il mio cuore*, tr. it. di V. Lamarque, Clavis, Amsterdam - New York, e Il Castello, Milano 2019.

Qui l'elemento fantastico è reso infatti soprattutto dal punto di vista figurativo: su uno dei rami del mastodontico albero in fiore poggia una sorta di “gigantografia” di Yuto, ritratto mentre fa oscillare uno dei suoi due bambini su una corda-dondolo che tiene tra due dita della mano. Contemporaneamente l'altro figlio, più in ombra, è posato su un altro ramo e si diletta a suonare il flauto.

Dal punto di vista tecnico, le illustrazioni sembrano a volte delle fotografie, dove i chiaro-scuro si alternano in un gioco di luci e ombre che creano ambienti avvolgenti, e altre invece dei quadri in cui sono riconoscibili la manualità dell'artista e la morbidezza del suo pennello intinto sui toni sfumati e tenui del pastello. Ma sono proprie le fustellature di questo oggetto d'arte a conferire un fascino magnetico e ipnotico all'intrico di rami e foglie, alle finestre aperte su scorci paesaggistici, illuminati ora dalla luce del sole o della luna, a oggetti e figure. Esse creano infatti una sorta di ricamo, di fil rouge che lega le pagine le une alle altre, favorendo così lo scorrere della storia in un continuum mobile e privo di interruzioni.

L'effetto complessivo è malinconico e sognante per tutta la durata del racconto, che si chiude lasciando presagire la ciclicità di un destino in attesa di ricomparsi in altre esistenze¹⁴².

Un altro misterioso e sorprendente libro *pop up* che, in pagine monotematiche, omaggia alcune tra le storie fantastiche più celebri è *C'era una volta...* di Benjamin Lacombe¹⁴³. Utilizzando i suggerimenti e le suggestioni delle immagini mobili, veri e propri quadri di una galleria d'arte sfilano davanti agli occhi del piccolo lettore, fornendo solo uno spunto narrativo fantastico senza parole. Tavole tridimensionali ci raccontano infatti alcuni significativi momenti di fiabe che sono entrate a pieno titolo nell'immaginario popolare: Mignolina appena nata al centro di un grande tulipano rosso; Pinocchio al teatrino delle marionette; Madame Butterfly abbandonata dal tenente americano Pinkerton; Cappuccetto Rosso nelle fauci del lupo; Alice quasi sepolta da sparpagliate carte da gioco; Barbablù nello sgabuzzino degli orrori sul punto di giustiziare la sua settima moglie; la Bella Addormentata caduta in un sonno profondo dopo essere stata punta dal fuso di una strega malefica; i fratelli Darling al seguito di Peter Pan e in volo verso l'isola che non c'è.

Le sue pagine, che catturano per eleganza e spettacolarità, si aprono allora, in un certoso gioco di intagli, ritagli ed effetti scenografici, come fiori di carta, come teatro di burattini, come ali di farfalla, come bocca di lupo, come mazzo sparigliato di carte, come porta infestata da luridi insetti, come intrico di rovi e fuso appuntito, come volo su un cielo notturno londinese illuminato dalla luna.

Quello di Lacombe è quindi l'esempio di un libro da vedere, privo di testo, che, all'apertura, si trasforma in sorprendenti quinte teatrali e che non ha più solamente lettori come pubblico ma anche spettatori, sedotti dall'aspetto ludico e creativo di questo oggetto artistico che, sfogliato, invita a fantasticare sulla storia narrata, immaginando i vuoti lasciati dall'assenza di parole¹⁴⁴.

Finora abbiamo riportato degli esempi di come il fantastico di sapore fiabesco si esibisca nelle pagine illustrate dei libri. Ma che cosa accade invece quando il suo gusto incontra quello di altri generi? E in

¹⁴² <https://www.scaffalebasso.it/pimm-van-hest-sassafras-de-bruyn-ti-dono-il-mio-cuore-clavis/> (ultima consultazione: 22 gennaio 2022).

¹⁴³ B. Lacombe, *C'era una volta...*, Rizzoli, Milano 2017.

¹⁴⁴ G. Crupi, "Mirabili visioni": *from movable books to movable texts*, cit., pp. 35-36.

particolare quando si mescola al *noir* e all'*horror*, entrambi destabilizzanti e angosciosi, per il loro lato oscuro e misterioso che scompagina e sovverte?

Per verificarlo, partiamo dall'analisi de *L'uomo vestito di nero*¹⁴⁵, uno dei romanzi più amati del maestro dell'*horror* Stephen King, illustrato da Ana Juan. Il romanzo racconta le vicende di un vecchio signore di oltre 90 anni, Gary, che, sentendo l'alito della morte soffiargli sempre più vicino sul collo, decide, per evitare di non essere creduto o di essere trattato alla stregua di un pazzo, di affidare alla scrittura un ricordo, risalente a quando era bambino, che «[...] si fa sempre più nitido nella sua memoria, [risplendendo] come una stella oscura nelle costellazioni della [sua] infanzia»¹⁴⁶: il volto terribile dell'uomo vestito di nero. Decide allora di scrivere la storia di come lo incontrò sulle rive del Castle Stream nel Maine, a Motton, un pomeriggio d'estate del 1914. Spera così, attraverso una confessione diaristica, di liberarsi e di esorcizzare definitivamente la sua paura di imbattersi ancora in quell'oscura figura.

Dopo aver spiegato perché sente l'urgenza di riportare per iscritto proprio tale ricordo, tra i molti sbiaditi della sua mente, inizia a rievocare il passato e gli eventi terrificanti che accaddero quel giorno in cui decise di andare a pesca da solo, dopo aver sbrigato alcune commissioni: raccogliere la legna, strappare le erbacce attorno alle piante di fagioli e di cetriolo, portare fuori il fieno dal fienile, riempire due caraffe d'acqua da mettere nella ghiacciaia e raschiare via la cornice dalla porta della cantina. Ma mentre si trova nel bosco, tra gli alberi frondosi, la frescura portata dal fiume e il profumo verde di muschio, incontra uno strano uomo:

Era molto alto. Indossava un completo nero con il panciotto [...] aveva gli occhi dello stesso colore delle fiamme in una stufa a legna, rosso screziato di arancione. [...] lunghe dita che terminavano con artigli al posto delle unghie. [...] [e] minuscoli denti aguzzi tra le labbra pallide¹⁴⁷.

Tuttavia, quello che a Gary fa più paura non è tanto quello che l'uomo è: il Diavolo, ma quello che l'uomo gli dice e gli ripete, aprendo fauci che puzzano di zolfo e putrefazione, ossia che sua madre è morta per la puntura di un'ape come suo fratello Dan e che lo vuole uccidere e sventrare. Per sfuggire a morte certa, Gary gli offre allora il grosso salmerino che ha pescato. Ma la visione orripilante di quella bocca di squalo che inghiotte il pesce come il giocoliere di un circo ambulante ingoia una spada e di quegli occhi di brace che lacrimano un sangue denso e scarlatto gli permettono di riprendere il controllo del proprio corpo e di fuggire in un folle corsa fino all'uscita da quei corridoi boschivi lunghi e intricati resi scoscesi da gole piene di insidie. Infatti, appena oltre il punto in cui il sentiero

¹⁴⁵ S. King, *L'uomo vestito di nero*, Mondadori, Milano 2020.

¹⁴⁶ *Ibi*, pp. 12-13.

¹⁴⁷ *Ibi*, pp. 42-57.

esce dalla foresta, vede suo padre, che lo rassicura sul fatto che sua madre è ancora viva e che forse quello che dice di essergli capitato è stato in realtà solo un brutto sogno. Il genitore addirittura decide di riaccompagnarlo nel punto in cui sostiene di aver incontrato il Diavolo, ma di lui non c'è più traccia. È rimasta però dell'erba ingiallita e bruciata, che puzza di fiammiferi accesi, dove prima era sdraiato quell'uomo rivoltante e vicino al ponte dove Gary e il papà ritrovano la canna.

Anche in questo racconto, che trae ispirazione da *Il giovane signor Brown* di Nathaniel Hawthorne, King offre al lettore alcune caratteristiche tipiche della sua produzione: l'ambientazione immaginifica di Castle Rock, nel Maine, che continua a essere lo scenario prediletto per raccontare la quotidianità di un'umanità decisamente normale, a un certo punto messa però in discussione dall'arrivo di un evento perturbante e caotico; il valore terapeutico della scrittura intesa quasi come una sorta di magia portatile; la percezione dell'orrorifico e dello spaventoso affidata allo sguardo di un bambino; lo stile avvolgente, preciso e capace di traghettare il lettore in una zona d'orrore sospesa tra realtà e finzione.

Ad aumentare il livello di tensione e angoscia di questo incubo a occhi aperti contribuiscono anche le visioni e le immagini oniriche, fatte di ombre, sangue e strane figure, dell'illustratrice, scrittrice e pittrice spagnola Ana Juan. Le sue illustrazioni sono infatti dei veri e propri 'gioielli di carta' che fanno viaggiare la mente del lettore sulle terre del fantastico non meno delle parole di King, perché offrono uno spettacolo visivo unico nel suo genere¹⁴⁸.

Le atmosfere tetre e orrifiche sono rese attraverso un uso prevalente dei toni del nero, dei grigi, del bianco e del giallo zolfo attenuato, macchiati a intermittenza da spruzzi di rosso scarlatto virante talvolta verso le tonalità meno accese del rosa. Il rosso è nei disegni dell'illustratrice il simbolo del lusso e del peccato ed è quindi scelto per raffigurare il Diavolo, che appare sin dalla prima tavola come colonna di fumo che esce proprio dal camino della casa in cui vive Gary. Non a caso gli occhi del demoniaco ardono e sfavillano e per questo sono in grado di contaminare e incenerire tutto ciò su cui si posano.

Ciò che invece rimane candido e puro, perché riesce a sottrarsi alla cupidigia del suo sguardo, è il cervo che, con la sua mitezza, simboleggia proprio la natura felice prima della colpa originaria. Nelle tavole di Ana Juan, le sembianze di Gary si tramutano infatti in quelle di un cerbiatto innocente che fiuta il pericolo e scappa dalla tentazione mentre si ritrova solo nella selva fitta e terrificante, di dantesca reminiscenza, rappresentazione di uno stato di probabile smarrimento e di conseguente paura di caduta nel peccato.

¹⁴⁸ https://www.huffingtonpost.it/giuseppe-fantasia/disegni-ana-juan-illustratrice-preferita-allende-new-yorker_b_7051206.html (ultima consultazione: 24 gennaio 2022).

Un altro testo *dark* e crudele, percorso da una cinica ironia, è *La fiaba definitiva*¹⁴⁹ di Fabio Visentin. In questo breve libro illustrato, il protagonista è il fantasma di un gattino che ogni sera esce dalla sua tomba per guardare una bimba che avrebbe voluto come padroncina. A Natale, la piccola chiede ai suoi genitori come regalo proprio un cucciolo di gatto, ma loro glielo negano. Il gattino fantasma allora organizza un incidente perché lei muoia e possa quindi vedere esaudito il proprio sogno. Ora che è deceduta può infatti giocare col suo nuovo amico, ma quando vede i suoi genitori disperati al funerale si rattrista. Allora il gattino fa morire anche loro in un incidente stradale. E la famiglia è così di nuovo riunita. Ma, a Natale, la bimba si rende conto che non riceverà i regali. Il gattino pertanto interviene ancora, causando questa volta la morte di Babbo Natale. Ma neppure questo la soddisfa perché, senza di lui, tutti gli altri bambini, rimasti senza regali, piangono. Perché allora non provocare un'enorme esplosione per uccidere tutti? L'albo si chiude infatti con un'allegria città di fantasmi che festeggia finalmente il Natale.

Il testo, pur nella sua semplicità, rivolge una critica al mondo contemporaneo con un *humour* nero. In una società votata al consumismo, dove non c'è più spazio neppure per l'attesa dell'esaudimento dei propri desideri, che vengono così sviliti e ridotti quasi a merce di scambio, tutto deve essere velocemente soddisfatto, pena il subentro di sentimenti di frustrazione e tristezza.

Le immagini che interagiscono con l'elemento verbale hanno l'aspetto grafico-iconico di un fumetto, libero però dalle vignette. La sequenza narrativa sarebbe comprensibile anche senza parole che qui sembrano svolgere più che altro una funzione didascalica.

Dal punto di vista cromatico tutte le illustrazioni presentano invece i toni del nero, del bianco e del blu ottanio che contribuiscono a rafforzare l'aspetto *noir* di questa fiaba "definitiva", mortale e malvagia, ma anche malinconica per il messaggio di cui si fa portavoce.

Altra fiaba, rivista in uno stile *noir* comico-sarcastico, è *Aprite quella porta!*¹⁵⁰ di Jacques Benoît. Si tratta di un esilarante Cappuccetto "nero", in cui la protagonista è però una nonnina un po' tonta, che attende come sempre che la nipote le porti la cena nella sua casetta isolata in mezzo al bosco. Cappuccetto Rosso però è in ritardo. Puntualissimo, invece, arriva il Lupo. Sapendo che la nonna ha un debole per la buona cucina, egli cerca di prenderla per la gola per farsi aprire la porta. E inizia allora, scaltramente, a sciorinare un menu da leccarsi i baffi, ma poi, esasperato dalla sordità dell'anziana, comincia a gridare, urlare, sbraitare... I suoi strepiti, sempre più forti, si rivelano però del tutto inutili. A quel punto non gli rimane che rivelare la sua vera identità. Ma per entrare, in realtà, basta una semplice formula. Peccato che la nonna, oltre che golosa e sorda come una campana, sia pure smemorata: non ricorda le parole esatte del magico abracadabra che aprirebbe la soglia della sua

¹⁴⁹ F. Visentin, *La fiaba definitiva*, ComicOut, Roma 2016.

¹⁵⁰ J. Benoît, *Aprite quella porta!*, Orecchio Acerbo, Roma 2009.

casa e così il povero lupo, ormai esausto, se ne va per sfinimento. Nello stesso momento arriva Cappuccetto Rosso e la vecchietta ricorda che non c'è più bisogno della frase, perché il saliscendi è stato sostituito con una serratura moderna. Basta prendere la chiave che sta sotto il tappetino e infilarla nella serratura¹⁵¹. E così finisce il libro.

Questo testo, grazie anche a un inaspettato ribaltamento della storia originale, muove al riso. Rispetto alla fiaba tradizionale, infatti, in quella di Benoît c'è un contro-piano cinematografico: ci si trova già nella casa della nonna e quella che si aspetta è Cappuccetto Rosso.

Il *toc toc* alla porta, barriera che separa ciò che sta dentro, addomesticato e noto, da ciò che sta fuori, ignoto, estraneo e aperto, introduce poi il lupo visitatore, un personaggio che cambia forma e nome, ogni volta presentandosi con nuovi giochi di parole e rime surreali e insensate. L'effetto comico è così garantito ed è ottenuto anche attraverso una serie di opposizioni e contrasti. Alla vocina esile della nonna, ad esempio, fa da contraltare quella sempre più feroce del nemico esterno, in un climax parossistico, inquietante e al tempo stesso divertentissimo, reso evidente dai caratteri grafici che aumentano di dimensione via via che il racconto procede. Per quanto concerne le illustrazioni, invece, alla figura della nonna, che rimane pressoché immutata nel corso della narrazione, pur nella grande varietà delle sue riprese "fotografiche", dove predomina il colore rosso, si contrappone quella nera del lupo, più dinamica e metamorfica. Prima di dichiarare la propria vera natura, il visitatore diventa infatti mostro a tre teste, babau, diavolo, scheletro, vulcano che esplode, fantasma, gambero... in un gioco al travestimento furioso e urgente, perché il lupo deve entrare, lo esige la storia stessa¹⁵².

Quello di Benoît, insomma, proprio per questa sua capacità di combinare in modo originale parodia, testo in rima e immagini caricaturali, si presterebbe a essere un *picture book* non solo da sfogliare e leggere ma anche da recitare¹⁵³.

Un *graphic novel*, sempre di genere *horror*, ma di tutt'altra tensione dal punto di vista emotivo, è invece *Cinema panopticum* di Thomas Ott. In questo fumetto, completamente muto, la protagonista è una bambina che va al luna park, ma ha con sé solo cinque monete: non può pertanto accedere a molti dei divertimenti e giochi proposti. A un tratto si trova davanti a un tendone con su scritto: "Cinema Panopticum". All'interno trova cinque scatole, un misto tra vecchi jukebox e dei confessionali, che proiettano ciascuna un film diverso, ossia degli episodi in sé conclusi che hanno per protagonisti degli sconosciuti, gli stessi che la ragazzina ha già intravisto mentre passeggiava per le vie del parco giochi: un uomo vestito elegantemente che guarda il suo orologio, un pugile

¹⁵¹ https://www.orecchioacerbo.com/editore/index.php?option=com_oa&vista=catalogo&id=90 (ultima consultazione: 25 gennaio 2022).

¹⁵² <http://www.lefiguredeilibri.com/2009/01/15/la-nuit-du-visiteur-di-benoit-jacques-parte-i/> (ultima consultazione: 25 gennaio 2022).

¹⁵³ *Ibidem*.

mascherato, un signore dagli occhiali molto spessi e un mendicante che osserva il fondo di un bidone della spazzatura¹⁵⁴.

Nonostante l'assenza di parole e l'uso di un codice comunicativo apparentemente semplice, la lettura è complessa e stratificata, non solo per i rimandi letterari a grandi scrittori, come Franz Kafka, Edgar Allan Poe, James G. Ballard e Ray Bradbury, ma anche per la tagliente ruvidezza delle tematiche affrontate, riguardanti tutte alcune delle più antiche e profonde angosce dell'uomo: la voracità in *The hotel*, la superbia in *The champion*, il desiderio di rivalsa in *The experiment*, la solitudine in *The Prophet*¹⁵⁵. La redenzione non è ammessa e il pessimismo esistenziale di Ott è confermato dal destino terribile e inaccettabile riservato a tutti i personaggi-protagonisti delle quattro storie, che vengono proposte come fotogrammi di film. Questa tragicità è resa anche attraverso un disegno in bianco e nero, realistico e deformante allo stesso tempo, che presenta un ricco tratteggio e delle incisioni ottenute grazie alla tecnica dello *scratchboard*. Le inquadrature e la struttura a scatole cinesi sono poi il frutto della "regia" abilissima e pienamente controllata dell'autore¹⁵⁶.

E per finire con questa carrellata di esempi di libri diversamente illustrati, in cui il fantastico è mescolato all'*horror* e al *noir*, vediamo *Girl from the Other side*¹⁵⁷ di Yoshida Ayumu, in arte Nagabe, un manga dal sapore gotico e misterioso che ha per protagonista Shiva, una bambina umana che vive però insieme a un essere mostruoso, una creatura con la testa di caprone, che lei chiama Maestro. Nonostante la diversità - il Maestro appartiene al mondo degli estranei e Shiva a quello degli umani - tra i due intercorre un rapporto speciale, romantico e delicato, basato sulla reciproca e affettuosa accettazione dell'altro. La bambina, infatti, ama passeggiare e preparare torte per il suo tutore che, a sua volta, ha nei confronti della piccola un atteggiamento paternalistico e protettivo.

La meraviglia di questo fumetto sta nella forza dei contrasti: tratti sottili e neri densi, buio e luce, riferimenti orientali e occidentali, innocenza di una bambina e cupezza di un mostro. Benché il ritmo del manga sia complessivamente pacato, sin dall'inizio si respira la sensazione di una minaccia costante che incombe e proprio questo alternarsi di dolcezza e violenza riesce a mantenere sempre alta la suspense¹⁵⁸.

Finora abbiamo visto in che modo la dimensione fantastica si manifesti nelle pagine figurate di libri in cui si ipotizzano situazioni caratterizzate dall'inatteso sopraggiungere di elementi di carattere soprannaturale o surreale che destabilizzano le sicurezze acquisite e suscitano nel lettore un

¹⁵⁴ <https://progettovanadu.it/storie/cinema-panopticum> (ultima consultazione: 25 gennaio 2022).

¹⁵⁵ <https://www.lospaziobianco.it/cinema-panopticum/> (ultima consultazione: 25 gennaio 2022).

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ Y. Ayumu, *Girl from the Other side*, Edizioni BD, Milano 2016.

¹⁵⁸ A. Fiamma, *50 manga da leggere almeno una volta nella vita*, Newton Compton Editori, Roma 2021, pp. 86-87.

sovrapporsi di sensazioni che vanno dalla paura all'orrore fino alla repulsione, anche se con registri diversi: ora più inquietanti, ora invece più grotteschi.

Adesso invece focalizzeremo l'attenzione sull'analisi di alcuni manga, che continuano a registrare un incremento non solo di consensi da parte del pubblico giovanile ma anche nella trattazione del genere fantastico, sia nella forma della fantascienza che del *fantasy*¹⁵⁹.

Nello sviluppo di questa forma popolare di fumetto, medium ibrido e ibridato capace di veicolare sia storie di fantasia che di carattere documentario, ha rivestito un ruolo cruciale Osama Tezuka che, negli anni Sessanta, fu al centro degli anime in Tv e, negli anni Settanta e Ottanta, diede impulso all'animazione e al manga d'autore¹⁶⁰. In quanto "modellatore di media"¹⁶¹, secondo la definizione di Helen MacCarthy, egli traghettò infatti il manga verso la modernità, esplorandone le capacità implicite e conferendogli la forma grafico-narrativa che ha oggi.

Uno dei manga più importanti di questo maestro è, sicuramente, *La principessa Zaffiro*, un'opera pubblicata nel lontano 1953 e considerata erroneamente adatta soprattutto per le ragazze, anche per l'estetica kawaii che la contraddistingue, ossia per quello stile visuale esemplificabile in personaggi paffuti e dall'aria innocente, oltre che dolci, carini e indifesi¹⁶². La protagonista è infatti una ragazza che, nel design, sprizza la sua occidentalità, ricordando molto Betty Boop, per via della testa e degli occhi grandi e il corpo curvilineo, tratto grafico ereditato in particolare dai cartoon statunitensi della Walt Disney¹⁶³.

La storia, sin dall'incipit, evoca il fantastico mondo delle fiabe: nel regno di Silverland, la regina mette al mondo una bambina con due cuori, uno maschile e l'altro femminile, per colpa di un discolo angioletto di nome Tink. Ma la neonata ha l'aspetto di una ragazza e l'animo di un ragazzo. Non essendo però ammessi successori femmine al trono, i regnanti e i pochi fidati consiglieri decidono di allevarla come un maschio, concedendole di esprimere la sua vera natura solo in momenti privati, all'oscuro di tutti. Il racconto, che si sviluppa in tre volumi, narra per l'appunto le rocambolesche avventure di questa sventurata principessa che, senza un attimo di tregua, girovagherà per castelli, boschi, caverne, isole, oceani, navi pirata e regni incantati, tra amori, trappole, inganni ed esseri fantastici, per la conquista del trono e in particolare della propria libertà e di se stessa.

Il modo surreale e goliardico con cui si guarda all'ambiguità sessuale della principessa Zaffiro, ora intrepida e spavalda, ora timida e sentimentale, evidenzia sicuramente il carattere nipponico di questo manga che, tuttavia, mostra anche forti influenze occidentali per quanto riguarda l'intreccio e i suoi

¹⁵⁹ M. Pellitteri, *I manga. Introduzione al fumetto giapponese*, Carocci editore, Roma 2021, pp. 139-148.

¹⁶⁰ *Ibi*, p. 52.

¹⁶¹ <https://www.fumettologica.it/2019/11/astro-boy-osamu-tezuka-manga/> (ultima consultazione: 27 gennaio 2022).

¹⁶² *Ibi*, pp. 46-48.

¹⁶³ *Ibi*, p. 52.

richiami alle fiabe folkloristiche europee, ai poemi cavallereschi e ad altre opere note, come la tragedia shakespeariana *Re Lear*¹⁶⁴.

Di genere più fantascientifico è invece la trama di un altro suo manga famoso: *Astro boy* (titolo con cui è conosciuto fuori dal Giappone) o *Tetsuwan Atom* (letteralmente “Atom dal braccio di ferro”). Il protagonista è questa volta un robot-bambino con i caratteristici capelli a punta che lo rendono somigliante al Topolino a fumetti di Gottfredson. Esso è stato costruito dal dottor Tenma, direttore del Ministero della Scienza, che lo ha progettato come surrogato dell’adorato figlioletto Tobio, morto a circa otto anni. Ma, quando l’uomo si renderà conto che la sua creazione, alimentata tra l’altro da un cuore atomico, non lo potrà mai rimpiazzare, se ne sbarazzerà, vendendolo a un circo, dove sarà costretto a esibirsi come attrazione. Adottato poi da un altro scienziato, il Dottor Ochanomizu, Atom, benché animato dalla fissione nucleare e quindi figlio della tragedia del 1945, cercherà allora di comportarsi come un umano virtuoso e di lottare contro i cattivi per proteggere l’umanità e garantire una coesistenza pacifica ed egualitaria tra esseri umani e artificiali¹⁶⁵.

Atom è infatti un personaggio dalla natura duale, perché da un lato aspira a essere considerato un bambino “normale”, anche se non è riconosciuto come tale, e dall’altro, pur lottando contro le discriminazioni riservate ai robot, costretti a fare i lavori più umili e a subire maltrattamenti, è pure escluso dal loro mondo, perché troppo benevolo nei confronti degli umani.

Sta di fatto che rimane però uno dei personaggi più riusciti e iconici di questo prolifico autore, e, insieme al ragazzino robotico protagonista del film *Intelligenza artificiale* di Spielberg, ha pure un altrettanto celebre antenato: il collodiano Pinocchio, il burattino che voleva essere un bambino¹⁶⁶.

Un altro manga di *science fiction* è *Capitan Harlock* di Leiji Matsumoto, artista che si è cimentato in vari generi e che, rispetto ai suoi predecessori, a partire dagli anni Settanta, ha raggiunto una sua piena maturità sia nell’allestimento visuale degli scenari che nel respiro narrativo dei suoi fumetti¹⁶⁷. Anche di *Capitan Harlock*, come di molte altre sue opere di fantascienza, è stata poi fatta la versione animata, che ne ha sancito il successo.

La vicenda è ambientata in un futuristico 2977: l’umanità ha colonizzato tutto lo spazio, lottando contro altri invasori, ma appare apatica e disperata. I pigri terrestri considerano allora il pirata spaziale Harlock un traditore, perché si muove liberamente nel cosmo a bordo dell’astronave galeone Arcadia, tentando di proteggere la Terra dall’invasione delle Mazoniane, una razza di donne aliene che ne reclama il dominio¹⁶⁸. Lo aiutano in questa impresa alcuni fidati compagni: Tadashi Daiba, figlio

¹⁶⁴ <https://www.animeclick.it/manga/10324/la-principessa-zaffiro/recensioni> (ultima consultazione: 27 gennaio 2022).

¹⁶⁵ M. Pellitteri, *I manga. Introduzione al fumetto giapponese*, cit., pp. 52-54.

¹⁶⁶ <https://www.fumettologica.it/2019/11/astro-boy-osamu-tezuka-manga/> (ultima consultazione: 27 gennaio 2022).

¹⁶⁷ M. Pellitteri, *I manga. Introduzione al fumetto giapponese*, cit., pp. 87-89.

¹⁶⁸ A. Fiamma, *50 manga da leggere almeno una volta nella vita*, cit., pp. 44-45.

quattordicenne di uno scienziato che è stato ucciso da una mazoniana; Kei Yuki, ragazza che Harlock ha salvato in un'altra sua avventura; Meeme, un'aliena con poteri psichici; Yattaran, il primo ufficiale; Maji, il capo ingegnere; Masu Tsunajima, l'irascibile cuoca di bordo; e il Dr. Zero, capo ufficiale e medico¹⁶⁹.

Dal punto di vista dei contenuti, questo manga unisce la fantascienza al piratesco, riuscendo, narrativamente, ad abbordare i lettori, per via di quell'alternanza di pieni e vuoti, di tempi di azione e contemplazione, che danno respiro alla storia.

Dal punto di vista grafico esso invece può apparire obsoleto o *naij*¹⁷⁰, anche se il disegno, grazie a una linea fluida, pulita ed elegante, è in grado comunque di evocare quel senso del meraviglioso dato da sfondi galattici e interstellari, che diventano il teatro di avventure e incontri fantastici.

Per chiudere questo breve excursus su alcuni significativi manga che hanno segnato la storia di questa forma di narrativa grafica, divenuta anche, proprio per un suo peculiare linguaggio/ambiente pervasivo e immersivo¹⁷¹, un'arte colta¹⁷², ci soffermeremo su altri due manga, ossia *Dragon Ball* di Akira Toriyama e il più recente *My Hero Academia* di Kohei Horikoshi, divenuti entrambi due colossi dell'intrattenimento, con tanto di adattamenti animati, videogiochi, serie spin-off e perfino musical.

Dragon Ball è stato creato a metà degli anni Ottanta e ha per protagonista Goku, un ragazzino di 12 anni che vive tra le montagne e ha la particolarità di avere una coda prensile simile a quella di una scimmia e un'asta magica che può sia ingrandirsi che rimpicciolirsi. Dopo l'incontro con Bulma, una ragazza di 16 anni, egli deciderà di partire alla ricerca di sette sfere di drago le quali, se riunite, riusciranno a evocare un dragone col potere di esaudire i desideri. E questo sarà l'inizio di un percorso avventuroso che coinvolgerà i protagonisti, ma anche una serie infinita di altri personaggi, in un emozionante mix tra commedia, azione e occasionali momenti di dramma¹⁷³.

Grazie alla sua grande forza immaginifica, all'umorismo e al ritmo appassionante delle vicende, pur rimanendo una lettura senza pretese, questo manga si è rivelato uno dei più influenti della fine del secolo scorso e ha ispirato molti altri fumettisti. La sua popolarità continua anche oggi grazie a *Dragon Ball Super*, pubblicata da Star Comics, che immagina le avventure di Goku e dei suoi amici dopo la fine del fumetto originale¹⁷⁴. Ad esempio, in *La saga dei draghi malvagi*¹⁷⁵, Goku è tornato bambino e insieme alla nipote Pan parte alla ricerca dei sette Draghi Malvagi, generati dalle Sfere del Drago, dapprima faticosamente cercate e raccolte e poi però maldestramente sovraccaricate da lui e i

¹⁶⁹ *Ibidem*.

¹⁷⁰ M. Pellitteri, *I manga. Introduzione al fumetto giapponese*, cit., p. 89.

¹⁷¹ D. Barbieri, *I linguaggi del fumetto*, Bompiani, Milano 1991.

¹⁷² M. Pellitteri, *I manga. Introduzione al fumetto giapponese*, cit., p. 14.

¹⁷³ A. Fiamma, *50 manga da leggere almeno una volta nella vita*, cit., pp. 76-79.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ A. Toriyama, *La saga dei Draghi Malvagi. Dragon Ball GT*, Star Comics, Bosco (PG) 2021, vol.1.

suoi compagni. I due affrontano allora gli orripilanti e minacciosi mostri, Liangxingqiu, Wu Xing Long, Liuxinglong, Qi Xing Long, Suxinglong, che sono nati rispettivamente nelle sfere due, cinque, sei, sette e quattro e minacciano di distruggere l'universo intero.

Sempre legato al genere supereroistico, è anche *My Hero Academia*¹⁷⁶, manga sicuramente debitore nei confronti degli Spider-Man e degli X-Men della Marvel che ha per protagonista Izuku Midoriya, un ragazzo privo di poteri, in un mondo dove invece tutti, all'arrivo della pubertà, acquisiscono un "Quirk", ovvero un superpotere. Oltre a soffrire di questa mancanza, egli è pure tormentato da un bullo, di nome Katsuki Bakugo, che è invece capace di generare esplosioni. Ciononostante, egli tenta l'ammissione alla prestigiosa scuola per Hero del Giappone e qui, tra allenamenti, sfide, combattimenti contro i villain e fallimenti si realizza il suo percorso di crescita, non esente da snodi e colpi di scena, come quando scopre che dietro All Might, il più potente dei supereroi, si nasconde in realtà un signore rachitico, il cui potere, pur costandogli enormi sforzi fisici e dolori, può essere trasferito ad un'altra persona¹⁷⁷.

E se finora abbiamo visto come l'immaginario giovanile continui a nutrirsi anche attraverso le storie fantastiche proposte da manga, classici o moderni, che hanno ottenuto un successo planetario, vediamo invece qual è la risposta europea a questa invasività delle creazioni giapponesi con l'analisi di un fumetto anglosassone, *Hilda e il re montagna*, creato dall'irresistibile stile pop di Luke Pearson. Già dal titolo si evince che la protagonista è questa volta una ragazzina, che ha i capelli blu e le gambe a stecco¹⁷⁸. E se alcuni degli eroi dei manga analizzati fino adesso sono impegnati in una lotta feroce e senza esclusione di colpi con creature mitologiche malvagie e pericolose, come i draghi, tipiche pure del folklore giapponese, in *Hilda e il re montagna*¹⁷⁹, la minaccia proviene invece dai troll, sinistri abitanti di pietra della montagna e delle sue foreste, e figure sicuramente più ricorrenti nelle leggende del nord Europa.

Anche in questo episodio dei disegni incredibili e dall'infalibile appeal, sia per la schiettezza grafica che per il contrasto tra tinte calde e fredde, mettono in scena in modo coreografico le nuove avventure della piccola protagonista, impegnata in un'altra difficile missione. Hilda è infatti alle prese con l'apparente impossibile fuga dai monti in cui vivono le gigantesche e sassose creature dei troll, dopo che anche lei si è trasformata in una di loro. Vuole ritornare a Trolberg, a casa dalla sua mamma che è in ansia per la sua scomparsa e l'improvvisa apparizione in famiglia di un troll bambino di nome Baba.

¹⁷⁶ K. Horikoshi, *My Hero Academia*, Star Comics, Bosco (PG) 2016, vol. 1.

¹⁷⁷ A. Fiamma, *50 manga da leggere almeno una volta nella vita*, cit., pp. 128-129.

¹⁷⁸ <https://www.fantasymagazine.it/30762/hilda-e-il-re-montagna> (ultima consultazione: 28 gennaio 2022).

¹⁷⁹ L. Pearson, *Hilda e il re montagna*, tr. it. di C. Marietti, Bao Publishing, Milano 2019.

Come l'eroina di una fiaba deve allora superare tre prove per riappropriarsi di nuovo di sembianze da bambina. Trundle, il re montagna che si trova prigioniero all'interno di una caverna per aver cercato un tempo di sollevare un'insurrezione dei troll contro gli uomini, le chiede infatti di portargli del sidro, di togliere le campanelle che si trovano all'ingresso della sua grotta e di recuperare un oggetto rosso sangue da una collezione speciale. Hilda riesce in tutte e tre le sfide. Ma Trundle, suo antagonista, le ha teso in realtà un'imboscata. Finalmente libero, egli può ora marciare indisturbato verso Trolberg per distruggerla secondo il suo piano originario. Per fortuna, Hilda riesce a convincere il capo ranger Ahlberg a non fare fuoco sul nemico che avanza, mentre la Madre Terra, che giace dormiente sotto la città, persuade i suoi figli troll a non vendicarsi. Uomini e troll raggiungono così una parziale pacificazione e ogni anno, nella stessa notte in cui si sono verificati quegli straordinari eventi, i cancelli di Trolberg rimangono aperti, le campane silenziate e al popolo della montagna è concesso di camminare per le vie del suo centro.

La straordinarietà di questo fumetto sta nel fatto che riesce a infiammare la fantasia del lettore, non solo per la trama, che comunque attinge all'immaginario repertorio delle fiabe tradizionali, ma anche e soprattutto per la vivezza del suo stile visivo, per l'efficacia delle sue inquadrature, che ora zumano, ora rimpiccioliscono, creando sorprendenti effetti scenici, e per la varietà del suo ritmo, a volte più concitato, tutto azione e movimento, e altre più lento, quasi da fermo immagine, per particolari momenti della narrazione, più descrittivi, di riflessione o suspense.

Tra i vari alfabeti figurati in cui si esprime il fantastico c'è ora da vedere anche quello delle figurine per completare, seppur sommariamente, l'analisi iniziata. E in particolare, vale la pena soffermarsi, essendo passato oltre un ventennio dal loro esordio, sulla grande notorietà degli *stickers* dei *Pokémon*, una galleria di 150 mostriciattoli fantastici dall'aspetto di peluche, una sorta di bestiario ludico che gioca su ibridazioni del tutto improbabili, ma plausibili nel mondo immaginario e nella logica narrativa che li fa vivere¹⁸⁰.

In realtà l'album di figurine è tra gli ultimi supporti in cui sono approdati questi personaggi, nati dall'incrocio fra animali e insetti, o fra animali e piante, o fra piante e rocce, visto che il loro percorso "polimediale" è stato abbastanza esemplare. Sono infatti rimbalzati dal videogioco al cartone animato, dal cartone animato al film, dal film alle carte da gioco e alle figurine, e infine hanno pure conquistato il mercato dei gadget e dei giocattoli, ogni volta recependo naturalmente qualcosa di diverso dal nuovo medium¹⁸¹. Il supporto cartaceo dell'album si è rivelato in realtà un dispositivo ludico-didattico che ha permesso ai bambini di memorizzare con una facilità sorprendente i bizzarri

¹⁸⁰ R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, cit., p. 213.

¹⁸¹ L. Lipperini, *Generazione Pokémon. I bambini e l'invasione planetaria dei «giocattoli di ruolo»*, Castelvechi, Roma 2000, p. 28.

nomi dei piccoli mostri¹⁸²: l'immane topo elettrico Pikachu, il draghetto Charmander dalla coda infuocata, la tartarughina sparabolle Squirtle, il fantasma viola dal diabolico sorriso Gengar, il piccolo dinosauro con un teschio per elmo Cubone, la grande lucertola con un bulbo innestato sulla schiena Bulbasaur, il grazioso gatto senza peli Mew dai poteri strabilianti¹⁸³...

Nell'album, ognuno di essi è infatti incollato nel proprio riquadro a fianco di una didascalia che ne spiega le caratteristiche essenziali e raggruppato anche sulla base di criteri di somiglianza e affinità all'interno di differenti categorie¹⁸⁴.

In che modo l'immagine di una figurina isolata, inserita in un *continuum* che però non è di tipo narrativo, riesce allora ad esprimere la dimensione fantastica¹⁸⁵? Nel caso specifico sarebbero proprio l'aspetto o la stravaganza delle armi di queste piccole mostruosità fantascientifiche, come le disgustose leccate dello spettro Gastly, gli infantili attacchi di collera di Primeape o il magico canto soporifero di Jigglypuff¹⁸⁶, a destare la fantasia, la curiosità e l'interesse dei bambini, che ne vorrebbero possedere l'intera collezione.

Alla luce di quanto esposto finora che cosa possiamo concludere in merito alle varie "scenografie figurate" del fantastico sulle pagine figurate dei libri? Quale valore aggiunto acquisisce, dal punto di vista dei bisogni immaginativi e educativi del bambino, diventando anche immagine, nonostante i pregiudizi più volte espressi verso alcune forme visive narrate?

Sulla fruizione di immagini belle e seducenti da parte del bambino si era infatti ritenuto per molto tempo che esse lo distogliessero da faccende intellettuali più elevate. Solo il *logos* e non l'*ikon*, considerato appartenente a una cultura più bassa, subalterna e quindi da silenziare, poteva garantire un'efficace e edificante azione educativa¹⁸⁷.

Secondo il campo di indagine pluridisciplinare della *visual literacy*, risalente agli anni Sessanta e ascrivibile a John Debes, le narrazioni visive dei *picture book* sono invece, come abbiamo avuto modo di constatare con alcuni esempi, uno straordinario dispositivo pedagogico che consente al bambino di sviluppare la capacità di guardare le immagini visive per inferire loro ulteriori significati¹⁸⁸. L'illustrazione non ha infatti solo la funzione di esemplificare e reificare il testo: la descrizione e il calco esatto fra parola e immagine sono impossibili. Pur essendo inseparabili, i due elementi sono diversi e portano con sé sempre uno squilibrio, che non è detrazione, difetto o

¹⁸² R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, cit., p. 214.

¹⁸³ L. Lipperini, *Generazione Pokémon. I bambini e l'invasione planetaria dei «giocattoli di ruolo»*, cit., p. 135.

¹⁸⁴ R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, cit., p. 214.

¹⁸⁵ D. Ghelfi, *Le figurine: un fenomeno del nostro tempo*, «Scuola Viva», 6 (1980), p. 12.

¹⁸⁶ L. Lipperini, *Generazione Pokémon. I bambini e l'invasione planetaria dei «giocattoli di ruolo»*, cit., p. 135.

¹⁸⁷ M. Campagnaro, *La pluridimensionalità della visual literacy. Albi illustrati e itinerari educativi*, in S. Barsotti - L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci Editore, Roma 2019, pp. 124-125.

¹⁸⁸ *Ibi*, p. 126.

manca, ma forza dinamica¹⁸⁹. Come rileva Carboni, in *L'occhio e la pagina*¹⁹⁰, tra parola e immagine resta «[...] uno scarto, un residuo incombusto [...]»¹⁹¹, perché l'uno non può descrivere in modo esaustivo l'altro, ma possono semmai entrambi percorrersi e metaforizzarsi a vicenda. Quindi, se un buon libro, come «catalogo di destini»¹⁹², attiva già di per sé nuove possibilità immaginative ed esistenziali, allo stesso modo la letteratura visuale, attraverso la propria grammatica della fantasia, basata sul linguaggio delle immagini, vivifica lo sguardo e l'esperienza di lettura. Essa permette infatti al bambino di «[...] entrare in una iconosfera che ha una sua completezza, una sua coerenza, una sua armonia [...]»¹⁹³, di cui vanno decryptati la dimensione simbolica e i significati nascosti¹⁹⁴. Ma perché questo avvenga, in una realtà come quella attuale in cui i ragazzi sono già fagocitati dal mondo delle immagini, è altrettanto fondamentale attivare percorsi di alfabetizzazione visiva, proporre narrazioni iconiche meno descrittive e referenziali e albi con immagini più sfidanti, ardimentose, surreali e lontane dalle consuetudini visive del quotidiano¹⁹⁵.

Se una visione preconcepita circa le immagini ha comunque condizionato il mondo dell'educazione per diversi decenni del Novecento, decretando la superiorità della parola, della testualità e del discorso linguistico, quali pregiudizi hanno invece messo in discussione la qualità e la validità di prodotti narrativi che si avvalgono sempre di un codice iconico-verbale che mescola disegni a elementi di scrittura fonetica, racchiusi nei *ballons* e nelle didascalie, come il fumetto e i manga¹⁹⁶? Abbiamo visto come contenuti narrativi di tipo fantastico forniscano frequentemente materia per storie fumettate. Ma è sempre stato così? No. Negli anni della Guerra fredda il fumetto divenne infatti oggetto di una violenta campagna, perché si sosteneva che istigasse alla violenza, turbasse lo sviluppo sessuale, creasse fratture fra realtà e fantasia, ostacolasse lo sviluppo dell'intelligenza e del pensiero¹⁹⁷ e distogliesse pure da letture più impegnate, trattandosi di un mezzo di comunicazione primitivo, dove la parola è al servizio dell'immagine¹⁹⁸. In quel periodo furono solo alcune riviste per ragazzi, come il «Corriere dei Piccoli», il «Pioniere» e il «Vittorioso», a dare un grosso contributo al

¹⁸⁹ I. Tontardini, *Asimmetrie. Albo illustrato, immagine e parola*, in AA.VV., *In cerca di guai*, Edizioni junior bambini, Parma 2020, pp. 186-187.

¹⁹⁰ M. Carboni, *L'occhio e la pagina. Tra immagine e parola*, Jaca Book, Milano 2002.

¹⁹¹ *Ibi*, p. 11.

¹⁹² I. Calvino, *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano 2023.

¹⁹³ A. Faeti, *Estatici e memori*, in G. Gotti - T. Roversi - S. Sola - G. Tartarini (a cura di), *Album illustrato, autori, collane personaggi*, Giannino Stoppani Edizioni, Bologna 1998, p. 6.

¹⁹⁴ M. Terrusi, *Leggere il visibile: il mondo figurato delle pagine. Forma e poetica dei libri per la prima infanzia*, in E. Beseghi - G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, cit., pp. 154-155.

¹⁹⁵ M. Campagnaro, *La pluridimensionalità della visual literacy. Albi illustrati e itinerari educativi*, in S. Barsotti - L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., pp. 127-132.

¹⁹⁶ A. Nobile, *Paraletteratura per l'Infanzia. Il fumetto*, in F. Bacchetti - F. Cambi - A. Nobile - F. Trequadrini (a cura di), *La Letteratura per l'infanzia oggi*, CLUEB, Bologna 2009, pp. 171-172.

¹⁹⁷ E. Detti, *Il fumetto fra cultura e scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1984, p. 15.

¹⁹⁸ *Ibi*, p. 18.

suo sviluppo¹⁹⁹. Fu però in particolare tra gli anni '60 e '70, grazie anche a Gianni Rodari, che lo si riabilitò come strumento di comunicazione autonomo, con sue caratteristiche peculiari, diverse da quelle del libro e di altri medium²⁰⁰. Rodari, nel 1973, nella *Grammatica della fantasia*, attribuisce infatti una grande importanza al fumetto, perché al lettore sono richieste tutta una serie di abilità: interpretare le espressioni, i pensieri e i toni di voce dei vari personaggi, cogliere come cambia l'ambiente disegnato, riempire, attraverso un attivissimo intervento dell'immaginazione, i vuoti lasciati da una vignetta all'altra²⁰¹... Da allora diversi studi sul fumetto sono stati condotti all'interno di varie discipline (semiologia, sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia...) che in questo modo lo hanno rivalutato. Dal punto di vista sociologico, ad esempio, ne è stata evidenziata la positività in termini di recupero di un equilibrio interiore, seppur momentaneo, tra le derive esistenziali, anche angoscianti, originate dalle storture della società²⁰². Sul versante psicologico, invece, proprio per il suo carattere di smaccata irrealtà, ne è stata valorizzata la struttura difensiva e catartica, perché esso permetterebbe l'elaborazione delle pulsioni in fantasie, senza censura e riprovazione, non diversamente dalle fiabe, come sostiene Bettelheim ne *Il mondo incantato*²⁰³.

Perché proporre allora fumetti dai contenuti e temi fantastici ai bambini? La risposta potrebbe risiedere proprio nel fatto che la lettura, prima che smontaggio e decodifica di elementi grammaticali, attinti prevalentemente dall'analisi semiotica e strutturale, dovrebbe costituire, come dice Ermanno Detti, un'esperienza sensuale, capace di suscitare godimento e coinvolgere corpo, spirito e intelletto. E nel caso del fumetto, specie se invischiato col fantastico, tale sensualità risulterebbe ancora più accentuata, perché al fascino del racconto si aggiungerebbe la suggestione quasi magica del disegno²⁰⁴. Questo potente mezzo di comunicazione contribuirebbe inoltre ad arricchire la fantasia per la presenza di una notevole varietà di avvenimenti ipotetici, che allargherebbe così il ventaglio delle soluzioni possibili di fronte al medesimo problema²⁰⁵. Di fronte a certe storie di tipo fantascientifico, ad esempio, il lettore, pur non credendo reale o verosimile ciò che legge, potrebbe però iniziare a nutrire la speranza che quanto raccontato possa verificarsi o che molte cose siano davvero modificabili²⁰⁶.

In che modo viene invece trattata la materia del fantastico dal manga giapponese? Che cosa lo differenzia dal fumetto tradizionale? Una caratteristica di questi prodotti, che inondano edicole e librerie occidentali, è sicuramente l'abile commistione di fantasia e realtà, con elementi fantastici che

¹⁹⁹ *Ibi*, p. 16.

²⁰⁰ *Ibi*, p. 20.

²⁰¹ *Ibi*, pp. 22-23.

²⁰² *Ibi*, p. 38.

²⁰³ *Ibi*, p. 68.

²⁰⁴ *Ibi*, p. 159.

²⁰⁵ *Ibi*, p. 73.

²⁰⁶ *Ibidem*.

convivono col quotidiano, come abbiamo già avuto modo di vedere. Dal punto di vista dei contenuti ci sono sia richiami alla storia e alla tradizione nipponica che alla contemporaneità industrializzata, tecnologica e urbanizzata del Giappone. Quindi non è infrequente la presenza di personaggi, come samurai o guerrieri in armatura, al centro di avventure fantascientifiche, dove la storia si combina con la tecnologia e un pizzico di esotismo. Con queste storie di fantasia si veicolano contemporaneamente sia i valori dell'etica shintoista, come l'onestà, il coraggio, la lealtà, l'amicizia, il senso dell'onore, il sacrificio di sé, la dedizione al collettivo, ma anche la forza brutta di un mondo ipertecnologico, cupo e violento, dove si deve combattere contro mostri meccanici o robotici che possono mettere a repentaglio l'esistenza stessa del pianeta. Dal punto di vista grafico invece i disegni sono spesso computerizzati e ripetono le fisionomie tipiche dei nippon cartoon, contraddistinte da enormi occhi luccicanti, smorfie caricaturali a tutta bocca e marcate espressioni dei volti²⁰⁷. L'azione è poi spesso dominata da creature mostruose, scene orrifiche, rese ancora più evidenti dalle gigantesche scritte onomatopoeiche e dalla sovrabbondanza di grafemi di movimento²⁰⁸. Proprio contro questi manga dove la tensione ansiogena è altissima per i motivi appena sottolineati e anche contro quelli che sono interessati da evidenti processi di precocità in merito alla sfera sentimentale e alla sessualità è stata rivolta una critica da parte dei curatori dei manuali di letteratura per l'infanzia²⁰⁹.

Se i fumetti e i manga sono stati oggetto di valutazioni non sempre lusinghiere, giudizi analoghi non hanno risparmiato neppure le figurine, considerate uno dei passatempi preferiti dei bambini. Aspre accuse sono state rivolte infatti a vari prodotti di questa tipologia di collezionismo infantile, compresa un'interrogazione rivolta nientemeno che all'Académie Française dal comandante Jacques Cousteau contro i Crados, una serie di figurine trash-demenziale, nata in America col nome di *Garbage Pail Kids*, e in voga negli anni '80, accusate di essere «inquinanti per lo spirito» e «solo un primo passo verso la droga»²¹⁰. Questo campionario completo di schifezze fece letteralmente impazzire i bambini perché raffigurava, in chiave fantastica, alcune necessità infantili: «[...] ascoltare il proprio corpo, cercare di conoscerne i sapori e gli odori, parlarne coi compagni di scuola, azzardare le prime liberatorie parolacce, sfidare quotidianamente il “proibito” [...]»²¹¹.

Quella polemica fu sollevata da una parte del mondo adulto e delle famiglie che mal sopportavano l'entusiasmo suscitato da queste figurine di “monelli della spazzatura”, volendo i genitori avere forse

²⁰⁷ A. Nobile, *Paraletteratura per l'Infanzia. Il fumetto*, in F. Bacchetti, F. Cambi, A. Nobile, F. Trequadrini (a cura di) *La Letteratura per l'infanzia oggi*, cit., pp. 181-183.

²⁰⁸ *Ibidem*.

²⁰⁹ *Ibidem*.

²¹⁰ L. Bernardi, *Puzzoni*, «Dolce vita», 19 aprile 1989.

²¹¹ *Ibidem*.

come figli delle miniature da agghindare per la festa, da rinchiudere in casa e da coltivare in un verde campo di cavoli senza il pericolo di alcuna pericolosa contaminazione²¹².

Ma già allora alcuni pedagogisti scesero in campo a difendere il carattere educativo di quella operazione editoriale che riscosse così tanto successo. È infatti doveroso, essendo la figurina un oggetto tipico del mondo infantile, valutarne lati positivi e negativi dal punto di vista educativo, perché alcuni famosi albi con storie fantastiche, “Silvester Story” o “Mickey Story”, non hanno nulla da invidiare a un volume illustrato per ragazzi e proprio per questo possono concorrere a educare al buon gusto²¹³. Si tratta infatti di un medium versatile, in cui si sovrappongono l’esperienza visiva (osservare le figurine) e quella tattile (manipolarle), fonti entrambe di piacere per il giovane collezionista, che si diletta non solo a ricercare le figurine mancanti per completare l’album ma anche a barattarle con i compagni in un rapporto di scambio e socializzazione reciproci²¹⁴. Sia l’apertura delle bustine, carica di attesa e di sorpresa, che il procedere poi con la sistemazione degli adesivi rendono questa ritualità simile a un gioco, non dissimile da quello dei modellini o del puzzle, dove ogni pezzo deve trovare la propria giusta collocazione al fine di ottenere l’oggetto o l’immagine finale²¹⁵.

Per concludere questa parte sulle epifanie del fantastico tra le figure, si può dire che l’incontro tra segni verbali e iconici, che si interfacciano e dialogano, rende ancora più pregnante di senso quel viaggio in un Altrove lontano dalla prosaica realtà e quell’incontro con l’altro, con quello che non si conosce, con il mistero, con quell’essere in continuo mutamento dell’uomo che, inquieto, attraversa un mondo in divenire, di cui può cogliere, nella loro metamorfica vitalità, solo ombre, figure e forme²¹⁶.

Se, come dice Bruner, ne *La cultura dell’educazione*, «[...] l’invenzione narrativa stimola l’immaginazione. Trovare un posto nel mondo, per quanto implichi l’immediatezza di una casa, di un compagno o di una compagna, di un lavoro e di amici, è in ultima analisi un atto di immaginazione [...]»²¹⁷, allora anche la frequenza di racconti fantastici, tra fiabe popolari, romanzi, miti e leggende, aiuterebbe i bambini a strutturare e a nutrire la loro identità. «Divenir coscienti di se stessi nel proprio eterno valore è [infatti] il momento più importante della vita»²¹⁸ e la premessa fondamentale, come dice Kierkegaard, per scegliere chi essere e come esistere.

²¹² *Ibidem*.

²¹³ D. Ghelfi, *Le figurine: un fenomeno del nostro tempo*, cit., p. 14.

²¹⁴ R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, cit., p. 202.

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ M. Terrusi, *L’albo illustrato: una panoramica fra storia, storie, visioni e contemporaneità*, in S. Barsotti - L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l’infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., p. 179.

²¹⁷ J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Milano, Feltrinelli 2007, p. 54.

²¹⁸ S. Kierkegaard, *Aut, aut*, Mondadori, Milano 2016.

La presenza poi di immagini, proprio per la loro capacità di suscitare atteggiamenti di stupore e meraviglia, renderebbe ancora più coinvolgente ed entusiasmante l'esperienza della lettura e contemporaneamente agevolerebbe la partecipazione di tutti i bambini e/o ragazzi, compresi quelli provenienti da altri Paesi e alle prese con l'apprendimento e/o il consolidamento di una nuova lingua, alla pratica della lettura, ampliando così le possibilità di accesso alla trama narrativa.

I libri illustrati, anche di contenuto fantastico, proprio per la loro specifica cifra stilistica, che fa leva su immaginazione e conoscenze pregresse e universali, favorirebbero allora la comprensione di tutti gli apprendenti, compresi gli stranieri e i meno attrezzati, destando interesse e coinvolgimento più di un codice linguistico complesso e astratto dato preliminarmente²¹⁹. Una ricerca italiana, condotta in una scuola di Bologna con bambini migranti di dieci-undici anni e riguardante il progetto internazionale *Visual Journeys*, ha evidenziato in effetti come la lettura condivisa de *L'approdo* di Shaun Tan, un *silent book* di alto livello artistico e letterario, abbia a tutti gli effetti avuto ricadute positive non solo sull'apprendimento, più rapido e efficace, della seconda lingua, ma anche sull'esercizio di co-costruzione e negoziazione del senso, di discussione e ascolto attivo dell'altro, in una vera comunità inclusiva²²⁰. La dimensione fantastica e finzionale, come scrive lo stesso autore dell'opera nella prefazione al volume inglese, ha invece contribuito a creare quello spazio dilatabile dove le invenzioni e le immagini sono state fonte di ispirazione e stimolo per i bambini stranieri a raccontare le loro esperienze di vita²²¹.

Le narrazioni per immagini, anche di contenuto fantastico, eserciterebbero quindi sui bambini una forte fascinazione, fungendo da catalizzatori pedagogici, capaci di produrre consapevolezza e cambiamento²²², all'insegna pure di una cittadinanza «planetaria, attiva, interculturale»²²³.

2.4 Il fantastico nei media elettronici

Quella sera la vecchia Regina stava seduta sopra una panca molto vicina al fuoco crepitante, e le sue mani operose, che intrecciavano di consueto i fili di paglia per farne cappelli, restavano inerti nel grembo. I più piccoli fra i nipotini le sedevano accanto guardando un grandissimo paiolo appeso sopra il fuoco, nel quale bollivano le castagne. [...] La vecchietta finì di sbucciare una castagna, e dopo che l'ebbe data alla minore delle nipotine, prese a dire con la voce dolce e il purissimo accento, proprio degli abitanti delle montagne toscane: - Dovete sapere che al tempo dei tempi arrivò un

²¹⁹ M. Polita, *L'insegnamento grammaticale nella scuola primaria attraverso l'albo illustrato*, in <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/7581/7354> (13 pagine), (ultima consultazione: 1° febbraio 2022).

²²⁰ G. Grilli - M. Terrusi, *Lettori migranti e "silent book": l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali*, «Encyclopaideia», XVIII, 38 (2014), p. 85.

²²¹ *Ibidem*.

²²² G. Grilli - M. Terrusi, *Lettori migranti e "silent book": l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali*, cit., p. 83.

²²³ M. Tarozzi, *Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008, pp. 121-140.

giorno a Montecornoli un vecchio con la barba bianca, i capelli lunghi che gli scendevano fin quasi alla cintola, vestito di una cappamagna di seta e con un turbante in testa²²⁴.

Basta una cornice realistica/antropologica come quella appena rievocata attraverso la novella *Lo scettro del re Salomone e la corona della regina Saba* di Emma Perodi perché ci vengano in mente immagini lontane nel tempo, che spesso neppure più ci appartengono, benché esistano nel nostro immaginario, per sentirci immediatamente rapiti dalla voce di una novellatrice intenta a filare intorno al fuoco in un ambiente familiare e intimo e a raccontare delle fiabe. Se per un attimo ci è parso di udire veramente la voce di “nonna Regina”, come quei nipotini che le si stringono attorno, che ci ha introdotto sulla soglia di un mondo altro immaginario, che cosa accade alle narrazioni fantastiche quando sono invece proposte da altri media che hanno una loro specificità di linguaggi e registri? C’è veramente il rischio di perdere quel tratto arcaico del racconto orale, contraddistinto da quel rapporto in *praesentia* irriproducibile ed esclusivo tra narratore e ascoltatori²²⁵, o invece esso continua a crepitare ancora in una miriade di altre forme narrative²²⁶? La prepotente e inarrestabile diffusione delle tecnologie informatiche, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, ha infatti introdotto una profonda revisione del modo di raccontare storie anche *fiction* nell’editoria rivolta all’infanzia e all’adolescenza²²⁷. Ma come si racconta il fantastico allora nelle produzioni filmiche, televisive, d’animazione e video-giocabili, in un’epoca di grande vitalità e visibilità dei modi e delle forme della narrazione come quella attuale? Come cambiano le strutture delle storie di fantasia in questa rete fittissima di narrative mediatiche che si intersecano e influenzano vicendevolmente?

Cosa succede ai racconti di tipo fantastico, ad esempio, quando sono veicolati dal cinema?

Per rispondere a questo primo quesito è necessario evidenziare innanzitutto che cosa differenzi questa prodotto artistico-narrativo dalla performance orale. Se quest’ultima può considerarsi un evento e una prassi, in cui si sente la forte impronta del narratore che attinge allo sconfinato repertorio delle proprie e altrui esperienze, mettendovi anima, occhio e mano proprio come un artigiano²²⁸, il cinema è invece un prodotto finito ricomposto meccanicamente da una serie di eventi scollegati (riprese, incisioni, doppiaggi...). A differenza quindi della comunicazione orale, il destinatario non partecipa in nulla delle dinamiche attraverso cui il messaggio cinematografico si concretizza²²⁹. In questo senso, il

²²⁴ E. Parodi, *Le novelle della nonna. Fiabe fantastiche*, Libreria Editrice, Varese 2020, pp. 5-8.

²²⁵ M. Bernardi, *La narrazione orale tra bambini e adulti: da flusso continuo a vena carsica*, «Ricerche di pedagogia e didattica», 5, 1 - *Infanzie e famiglie* (2010), p. 7.

²²⁶ W. Benjamin, *Il narratore. Considerazioni sull’opera di Nikolaj Leskov*, Einaudi, Torino 2011, E-book ed.

²²⁷ A. Antoniazzi, *C’era una volta... il libro. Dai libri-game alle app*, in S. Barsotti - L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l’infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci editore, Roma 2019, p. 287.

²²⁸ W. Benjamin, *Angelo Novus*, Torino, Einaudi 1995, p. 259.

²²⁹ L. Sbardella, *Oralità. Da Omero ai mass media*, Carocci Editore, Roma 2006, p. 124.

cinema assomiglia molto di più alla letteratura scritta, dove il supporto cartaceo limita la parola entro certi confini e non ne permette la trasformazione e il cambiamento.

In che cosa sta allora la sua specificità e originalità nel raccontare storie fantastiche?

Dal cinematografo al cinema odierno, anche nelle sue versioni animate e in 3D, ricche di suggestivi effetti scenici e sonori, di strada ne è stata percorsa parecchia. Ma è soprattutto grazie alla rivoluzione operata da Méliès, con le sue formulette magiche, se si è passati dalla fotografia animata presa dal vero alle scene via via sempre più spettacolari che hanno lanciato il film sempre più in alto «[...] verso un cielo di sogno, verso l'infinito delle stelle - delle "stars" - bagnato di musica, popolato di adorabili e demoniache presenze, lontano dal quotidiano di cui avrebbe dovuto essere - secondo ogni apparenza - il servitore e lo specchio»²³⁰. E se «il cinema è [già di per sé] creatore di una vita surreale» come dichiarava Apollinaire già nel 1909²³¹, perché capace di produrre emozioni e sogni e di sfuggire pertanto alla sorte prosaica delle invenzioni che diventano macchine, in che modo allora riesce, forte del suo linguaggio sinestetico che coinvolge più sensi, a realizzare spazi immaginativi protetti e potenti in cui poter sperimentare ansie, paure, orrori, realizzare desideri, soddisfare pulsioni nascoste e amplificare gli orizzonti delle proprie possibilità²³²?

La produzione filmica contemporanea è immensa e molto variegata, ma cerchiamo comunque di rispondere a tale quesito, pur nella consapevolezza di muoversi in un enorme ginepraio di trame raccontate per mezzo di questo trasfigurante media audiovisivo, partendo dall'analisi di alcune famose opere dei due grandi raccontafiabe, rispettivamente d'Occidente e d'Oriente, Walt Disney e Hayao Miyazaki.

Per quanto riguarda il primo, sappiamo quanto, grazie al suo genio creativo e al suo lavoro di innovatore instancabile, egli sia riuscito a trasformare l'animazione in una forma di intrattenimento visivo e in un mezzo per raccontare storie, adatto a un pubblico di tutte le età e di ogni parte del mondo. In oltre novant'anni di successi, la Disney è diventato infatti il simbolo di qualcosa di magico e di un nuovo tipo di divertimento, unico e coinvolgente, anche se le sue versioni cinematografiche delle fiabe popolari sono state private di tutti i dettagli violenti, truci e truculenti da romanticismo ottocentesco e sono state trasformate in storie un po' "zuccherine", leggere, allegre, piene di numeri musicali secondo la politica family-friendly del suo fondatore. L'adattamento Disney de *La Sirenetta* (1989) non prevede ad esempio il tragico finale della fiaba originale di Andersen: la sirenetta dello scrittore danese non solo viene respinta dal suo amato, che sposa un'altra donna, ma anche costretta

²³⁰ E. Morin, *Il cinema o l'uomo immaginario*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016, p. 16.

²³¹ *Ibi*, p. 17.

²³² A. Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeo, Milano 2012, p. 5.

a scegliere se ucciderlo e tornare sirena, in mezzo alle sue sorelle, o morire, tramutandosi in spuma di mare. La giovane sceglie la seconda via e si getta tra le onde.

Anche la celebre *Biancaneve e i sette nani* (1937), che fu di fatto il primo lungometraggio di Walt, nonché un successo senza precedenti anche per record di incassi, non presenta il finale “strappalacrime” della versione dei Grimm, dove la matrigna non muore infatti casualmente, come nella trasposizione disneyana, ma perché costretta a indossare prima delle pantofole di ferro roventi e a danzare poi fino alla morte²³³.

Da quegli anni, grazie anche alla creatività, al talento e alla cura dedicata al più piccolo dettaglio di tantissimi artisti, animatori, attori, registi, ingegneri dell’animazione e al sodalizio, risalente agli anni ’80, con la Pixar, una piccola società che si occupava di computer-grafica, la Disney ha forgiato una serie ininterrotta di grandi capolavori, che hanno aggiunto ulteriore linfa alla dimensione fantastica, portando in scena non solo esseri umani ma anche topi, mostri marini, robot, emozioni... antropomorfizzati, pur riproponendo sempre un unico grande tema narrativo: un individuo desidera qualcosa, si mette in gioco e, con l’aiuto degli amici e della famiglia, cerca di ottenerlo. In questo percorso di ricerca, ha così modo di evolvere, crescere e imparare ad apprezzare coloro che lo sostengono e gli vogliono bene²³⁴. Tra le più recenti opere prodotte dalla prolifica casa d’animazione americana un film che sicuramente ha incantato il pubblico non solo per le due eroine, decisamente non convenzionali, ma anche per gli abiti spettacolari, le sinfonie ispirate alla tradizione musicale norvegese e la ricostruzione digitale di castelli, fortezze, cattedrali, fiordi..., anch’essi attinti dall’architettura e dal folklore locale dei Paesi nordici²³⁵, è *Frozen-Il regno di ghiaccio* (2013), la versione “cartoonizzata” de *La regina delle nevi* di Hans Christian Andersen. Anche qui la dimensione fantastica, resa ancora più magnificente dalla qualità estetica della riproduzione, come la resa grafica dei mirabili giochi di luce sulla neve e sul ghiaccio, cattura lo spettatore coinvolgendolo nella vicenda delle due protagoniste, Elsa e Anna, alle prese con la dualità del sentimento “amore vs paura”²³⁶. Elsa, la più grande delle due sorelle e giovane donna compita e razionale, ha involontariamente portato un inverno perenne nel regno di Arendelle in piena estate, ma la sua glacialità apparente nasconde in realtà un cuore caldo e passionale. Sarà la vivace, intraprendente e coraggiosa Anna, la più piccola delle due, a compiere allora un viaggio avventuroso per ritrovare la sorella e liberarla dalla paura di non saper controllare i suoi poteri magici. La storia ripercorre quindi questo percorso di ricostruzione di un rapporto consanguineo che si è interrotto e che si ricostituirà, comunque dopo

²³³ <https://metropolitanmagazine.it/walt-disney-e-i-finali-edulcorati-del-canone-disneyano/> (ultima consultazione: 2 marzo 2022).

²³⁴ J. Fanning, *The Disney book*, Giunti Editore, Milano 2017, p. 100.

²³⁵ *Ibi*, pp. 110-111.

²³⁶ *Ibidem*.

vari ostacoli e peripezie, sulla base di un ritrovato affetto fraterno. L'amore che alla fine trionfa - e sta qui la novità - non è quindi quello romantico che riguarda la conquista dell'amato/a o il ricongiungimento tra due innamorati che sono stati separati come di solito accade nelle tradizionali trame fiabesche. Anna, infatti, nella sua avventura per salvare Arendelle, ha modo di confrontarsi con ben due giovani, il galante principe Hans e il simpatico montanaro Kristoff, che potrebbero rubarle il cuore, ma invece essi rimangono personaggi secondari, funzionali solo alla ricucitura di una relazione familiare con Elsa. La tensione che deriva da questa sfida è tuttavia mitigata, com'è nello stile tipicamente Disney, dalla simpatia di altri personaggi, come i buffi e bonari troll e l'esilarante pupazzo di neve Olaf²³⁷.

Altro racconto di formazione, nuovamente focalizzato sui legami familiari, è il 60esimo Classico Disney animato *Encanto* (2021), che ha per protagonista Mirabel Madrigal, una ragazza a cui purtroppo il destino ha rifiutato il talento che è invece stato riservato a tutti gli altri membri della sua famiglia, una vera e propria dinastia di portenti: Julieta, che controlla il meteo; Pepa, che guarisce facendo mangiare i suoi manicaretti; Bruno, che prevede il futuro; Luisa, che è dotata di una forza eccezionale; Dolores, che ha un super udito; Camillo, che può trasformarsi a piacimento e Antonio, che comunica con gli animali. Ma è proprio lei invece, che non ha abilità alcuna ed è la pecora nera di turno, a dover ingaggiare una lotta non tanto, come in *Frozen*, contro un'antagonista, ma contro i suoi stessi demoni interiori, per scongiurare ai suoi cari l'inevitabile rovina di cui diventerebbe l'artefice, come rivelato dal sogno premonitore dello zio Bruno. Alla fine, impara ad accettare la sua normalità, conferitale anche dal fatto di indossare degli enormi occhiali (sembrerebbe quasi la prima "nerd" che rompe il canone delle bellissime principesse Disney). Ma è proprio questo suo essere priva di ogni prodigioso dono che la rende speciale e capace di rimettere insieme i pezzi di una famiglia sfaldata, dove ogni talento sarebbe egoriferito e risponderrebbe in realtà a un'assenza di azione corale e di autentica cooperazione²³⁸.

Il fantastico è evocato dallo stesso titolo del film. *Encanto* è infatti una sorta di Altrove terrestre, di rifugio paradisiaco creatosi in seguito al sacrificio del patriarca della famiglia Madrigal, in fuga dalle persecuzioni, simbolo e sintesi di immaginari e dolorosi esodi che ne riecheggiano altri, attuali e purtroppo veri. La sua morte, tuttavia, innescò un vero e proprio miracolo: le montagne iniziarono a tremare e alzarsi fino a formare una valle in una piccola gola irraggiungibile da chiunque. Qui i sopravvissuti, ossia la matriarca Alma e i tre figli neonati, poterono, grazie a un misterioso

²³⁷ <https://www.ecodelcinema.com/frozen-2-2019.htm/frozen-il-segreto-di-arendelle> (ultima consultazione: 3 marzo 2022).

²³⁸ <https://cinema.everyeye.it/articoli/speciale-encanto-perche-film-disney-divisivo-55754.html> (ultima consultazione: 3 marzo 2022).

incantesimo, ritrovare la tranquillità, prosperare ed evolvere alla guida di una nuova e pacifica comunità, protetti dalla magia²³⁹.

Encanto è quindi la metafora di quella fantasia che alleggerisce non solo il peso della realtà, quando diventa un fardello troppo opprimente, ma anche dell'urgenza di riuscire, con una buona dose di fiducia e speranza, a immaginare un futuro diverso dalla realtà immanente, non priva di sofferenza e dolore.

E sempre dalle officine creative della Disney Pixar è di recente uscito *Red*, una commedia di formazione che ha anche in questo caso una protagonista femminile, Mei, una ragazzina di tredici anni, canadese di origini cinesi, in piena crisi adolescenziale e in conflitto con la madre, una donna apprensiva, iperprotettiva, severa, autoritaria, che la soverchia con le sue aspettative di perfezione. Mei si sente infatti schiacciata da sentimenti contrastanti che oscillano tra la paura di non compiacere le elevate richieste della donna, che aspira a una figlia modello e disciplinata, e il desiderio invece di emanciparsi dal suo giogo pressante per vivere in modo più libero e autentico.

Interessante è il fatto che in questo film d'animazione il fantastico non ha nulla a che vedere con l'evocazione di un magico Altrove, ma riguarda invece l'estrinsecazione del mondo interiore della giovane protagonista che, all'apice delle sue emozioni, si trasforma in un enorme, ma tenerissimo, panda rosso. Anche qui però c'è un forte richiamo agli antichi riti di iniziazione. Mei infatti, non diversamente dalle donne della sua famiglia, è vittima di un anatema che si manifesta durante la crescita e che può essere scongiurato solo con una speciale ritualità che permette di congelare nella forma inanimata di un ciondolo, di un braccialetto o di un anello la furia del mostro, in modo che non prenda il sopravvento sulla prescelta. Si tratta pertanto di un film che declina, attraverso la metafora della trasformazione, il tema della crescita e dei cambiamenti psicologici e fisici che essa comporta. La nuvola rossastra che avvolge l'adolescente Mei, mutandola in un gigantesco ed esplosivo animale rosso e peloso, simbolizza il delicato passaggio dall'infanzia all'adolescenza, con il suo carico di pulsioni emotive amplificate e difficilmente controllabili e di bisogni irrinunciabili, come quello di emanciparsi dagli adulti di riferimento, di trovare la propria identità, di viverci alcune audaci passioni segrete: assistere al concerto della propria boyband preferita; provare le prime cotte per qualcuno... Il fantastico sbreccia anche attraverso la sceneggiatura, che guarda agli anime giapponesi anni '90 per quanto riguarda la spettacolarità della messinscena, il montaggio e le pregevoli gag visuali.

L'altro grandissimo raccontafiabe è il giapponese Hayao Miyazaki, definito anche il *Disney d'Oriente*, anche se la sua sensibilità lo ha portato ad allontanarsi dai lungometraggi Disney, pur avendo gradito, come da lui stesso dichiarato, film come *Fantasia*, *Pinocchio* e *Biancaneve*. Questa presa di distanza è giustificabile col fatto che, secondo lui, un film, anche se leggero, debba proporre

²³⁹ *Ibidem*.

emozioni vere al pubblico²⁴⁰. Nei suoi meravigliosi capolavori il fantastico irrompe in maniera preponderante, facendoci varcare le soglie di altri mondi, come accade ai vari personaggi protagonisti delle sue opere, spesso tra l'altro femminili - aspetto quest'ultimo caratteristico proprio del suo cinema²⁴¹ - alle prese con un percorso di crescita e di apprendimento pieno però di magia e di incanto. E l'incanto è proprio la cifra stilistica di questo regista versatile e poliedrico. Già i titoli di alcuni dei suoi più noti lungometraggi evocano non solo atmosfere da sogno e fiaba, come *La città incantata* (2001), vincitore dell'Oscar come miglior film d'animazione, o *Il castello errante di Howl* (2004), ma anche quel gusto tutto giapponese «per il teatro, per le illusioni, per i travestimenti e le simulazioni. [...]»²⁴².

Chihiro, la protagonista di *La città incantata*, conduce con sé infatti lo spettatore in una sorta di “Paese delle meraviglie” tutto giapponese, dove, non diversamente dalla Alice di Lewis Carroll, ha modo di imbattersi in diversi personaggi strampalati e fuori di testa, tra cui il Senza-Volto, un essere indifeso e timido, forse metafora di quanti non hanno ancora trovato chi veramente sa apprezzarli e rispettarli; le due gemelle, Youbaba e Zeniba, che rappresentano rispettivamente il contrasto della società nipponica tra la sua vocazione tradizionale e domestica e quella moderna e industriale; Haku, il misterioso bambino tirapiedi della malvagia e autoritaria strega Youbaba; Bō, il neonato gigante, che, a causa della patologica ossessività della madre, non ha mai visto l'esterno della sua stanza; Kamaji con le sue numerose braccia e i suoi piccoli aiutanti, allegoria del popolo sfruttato, che vivono unicamente perché lavorano...

Grazie anche all'incontro con queste folcloristiche e bizzarre creature, Chihiro affronta il suo personale viaggio di iniziazione ed emancipazione, che la trasforma in un'adulta responsabile, autonoma, coraggiosa e giudiziosa.

Benché il film sia una storia di fantasia, una grande avventura in un magico e coloratissimo mondo popolato da ragni antropomorfi, palline di fuliggine, ranocchi parlanti, teste rotolanti, vecchie megere, bebè giganti, uccelli di carta, dragoni..., non mancano, a differenze dei lungometraggi di Disney, com'è di solito poi nelle fiabe, anche scenari cupi e difficili. A causa, infatti, dell'avidità e del materialismo dei suoi genitori, trasformati in ributtanti maiali con un incantesimo, la piccola Chihiro si trova a lavorare come sguattera in un'immensa casa termale, dove è costretta, pur di salvare la sua famiglia, ad affrontare tutte le prove che costituiscono la vita vera, quella in cui non c'è tempo per piangersi addosso. Se i fondali del film si aprono allora su un mondo parallelo, dove prevalgono

²⁴⁰ M.T. Trisciuzzi, *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*, Carocci editore, Roma 2013, p. 42.

²⁴¹ M.T. Trisciuzzi, *Dal libro allo schermo. Letteratura, cinema e animazione per bambini e ragazzi*, in S. Barsotti - L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., p. 279.

²⁴² M.T. Trisciuzzi, *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*, cit., p. 43. Già in A. Terzani Staude, *Giorni giapponesi. Alla ricerca dell'anima del Giappone contemporaneo*, Edizioni Tea, Milano 2009, p. 92.

atmosfera ampie, intrise di sogni e nostalgia, e ambientazioni magiche e pittoresche, non altrettanto si può dire degli avvenimenti inquietanti che capitano alla protagonista. Le vere fiabe fanno infatti anche paura e lo spettatore bambino, con la visione de *La città incantata*, si trova a fronteggiare sullo schermo una serie di situazioni che suscitano sentimenti forti che può però imparare a riconoscere e a introiettare: i genitori maiali potrebbero provocare smarrimento e angoscia; il mostro melmoso ribrezzo; la voracità del Senza-Volto sgomento²⁴³...

Anche *Il castello errante di Howl* rievoca alcuni truci topoi fiabeschi, come quello della stanza proibita e inaccessibile di Barbablù. Howl è infatti una sorta di “dongiovanni sanguinario”²⁴⁴, che si diverte a conquistare le ragazze per rubarne il cuore prima di abbandonarle. Anche Sophie, la giovane e dolce cappellaia protagonista del lungometraggio, ne subisce il fascino, dopo che il vanesio mago, un giorno, la mette in salvo dalle grinfie di due uomini d’arme, che la importunano con adulazioni assolutamente non richieste né gradite. Ma questo porta l’orribile Strega delle Lande desolate a crederla una rivale d’amore e a lanciarle una maledizione, che la trasforma in un’anziana di novant’anni con il vincolo di non poter rivelare a nessuno questo segreto. La ragazza decide allora di scappare e in seguito, grazie anche a un curioso spaventapasseri di nome Rapa, riesce a ritrovare il castello dell’attraente, ma narcisista, Howl, convinta che questi possa spezzare il suo maleficio. Dopo aver conosciuto l’apprendista Markl e soprattutto Calcifer, capriccioso demone del fuoco e motore pulsante della fortezza mobile, col quale molti anni prima Howl è sceso a patti, riesce a farsi assumere come donna delle pulizie per scoprire i segreti di quello stranissimo luogo e per liberarsi dal suo sortilegio.

Anche questa narrazione di Miyazaki ci riporta all’universo fiabesco, tra potenti incantesimi, inattese avventure e personaggi dal carismatico fascino, anche se il regista scardina poi le convenzioni narrative delle fiabe tradizionali, rendendo labile e in continuo mutamento il confine tra amico e nemico, buono e cattivo, brutto e buono.

Un primo elemento di rottura di questa epopea fantasy è infatti l’aver come protagonista non un’avvenente giovane, ma un’anziana signora, nella cui pelle Sophie riesce a portare a compimento il proprio percorso di maturazione e accettazione di sé. Allo stesso modo, grazie alle plurime identità che è in grado di assumere, Howl cerca di vivere all’insegna della libertà, lontano dagli obblighi imposti da miopi e avidi regnanti. L’incertezza riguarda anche il castello, un bizzarro e claudicante conglomerato di ferraglia che si sposta liberamente tra le vallate e le regioni di Ingary e dà accesso ad altri mondi attraverso una porta incantata che può aprire ora su una capitale dall’imponente

²⁴³ <https://www.animeclick.it/anime/517/sen-to-chihiro> (ultima consultazione: 4 marzo 2022).

²⁴⁴ M.T. Trisciuzzi, *Dal libro allo schermo. Letteratura, cinema e animazione per bambini e ragazzi*, in S. Barsotti - L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l’infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., p. 280.

architettura marziale o su una ridente cittadina sul mare. L'incerto confine tra bene e male è rintracciabile anche nei personaggi della Strega delle Lande e di Suliman. La prima cessa ben presto di essere una minaccia oscura per Sophie, mentre la seconda, in quanto potente maga di corte, non esita a usare il suo incommensurabile potere per ordire trame contorte e crudeli. L'indeterminatezza coinvolge poi pure la messa in scena di un conflitto armato, fatto a colpi di armi e mezzi steampunk, tra due immaginarie fazioni, in lotta per la supremazia. L'intenzione non è quella probabilmente di approfondire le ragioni di una guerra feroce, "stupida e folle", ma piuttosto di far riflettere sul fatto che ogni lotta per la supremazia e il potere è come una consuetudine inamovibile dalla storia del genere umano²⁴⁵.

Il grande raccontafiabe d'Oriente riesce quindi a creare storie che permettono agli spettatori, siano essi bambini o adulti, «[...] di sorvolare i cieli dell'immaginazione, rendendo possibile l'impossibile, di accostar[li] con sguardo limpido al [loro] fanciullino interiore e sbirciare dal buco della serratura i segreti del mondo»²⁴⁶.

Se per le animazioni "cartoonizzate" abbiamo osservato due differenti modi di trasporre sul grande schermo il fiabesco, grazie alla maestria di Walt Disney e Hayao Miyazaki, che cosa accade quando il fantastico e la *féerie* traboccano, scaturiscono e zampillano dalle pellicole filmiche?

Anche in questo caso, le produzioni contemporanee sono molteplici e di qualità molto variabile, ma quel che ci interessa, per mezzo di alcuni esempi, è comprendere come il cinema, magico ed estetico e in ugual misura estetico e affettivo, attraverso nuove strutture narrative, abbia interiorizzato la magia del fantastico e ne abbia metamorfizzato i contenuti²⁴⁷.

Nelle narrazioni scritte abbiamo visto come esso travalichi la definizione di genere, pur rifacendosi sempre alla tradizione della fiaba e del mito, e questo dato è riscontrabile anche nei film degli ultimi tempi, come *Lo Schiaccianoci e i quattro regni* (2018) di Lasse Hallström e Joe Johnston che è subentrato alla regia del primo per delle riprese aggiuntive di 32 giorni.

Si tratta anche questa di una pellicola targata Disney che ha per protagonista una ragazza, Clara, che la sera della Vigilia di Natale riceve in dono un misterioso oggetto da parte della mamma da poco deceduta. Per aprirlo serve una chiave speciale che però è sparita. È il padrino Drosselmeyer a metterla sulle sue tracce, dandole un filo d'oro che la conduce immediatamente in uno strano e misterioso mondo parallelo, bellissimo e sconcertante al tempo stesso, per via delle sue terre, ora incantevoli, ora oscure e minacciose, e dei suoi bizzarri abitanti. Il primo essere in cui si imbatte è un soldato schiaccianoci, cui segue l'incontro con il Re dei Topi e con i reggenti di tre Regni: la Terra

²⁴⁵ <https://anime.everyeye.it/articoli/speciale-il-castello-errante-howl-fiaba-dark-fantasy-hayao-miyazaki-48072.html> (ultima consultazione: 5 marzo 2022).

²⁴⁶ M.T. Trisciuzzi, *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*, cit., p. 98.

²⁴⁷ E. Morin, *Il cinema o l'uomo immaginario*, cit., p. 114.

dei Fiocchi di Neve, la Terra dei Fiori e la Terra dei Dolci. Ma la preziosa chiave è custodita nel nebuloso Quarto Regno, un tempo Terra dei Divertimenti e ora landa desolata e buia, nonché Terra d'esilio per Madre Cicogna. È lì che la ragazza deve avventurarsi per compiere il suo percorso iniziatico e di trasformazione²⁴⁸.

Anche qui il fantastico irrompe nella scelta Disney di immergere lo spettatore in un mondo fatato di giochi, dove però le minacce sono solo apparenze non diversamente dal mondo reale. Infatti, Madre Cicogna e il re dei Topi, con le loro fisionomie deturpate e ributtanti, non sono in realtà i nemici da combattere, ma è Fata Confetto, con il suo nome e aspetto caramelloso, a essere la perfida da sconfiggere. Allo stesso modo quello che nella realtà sembra un padre incapace di curarsi dei tre figli rimasti orfani di madre è invece solo un uomo, provato dal dolore, che ha perso la donna che ama e che vuole tuttavia a ogni costo riportare il calore e la gioia di vivere nel cuore rattrappito e spento della figlia.

Anche qui quindi una storia di formazione che trae ispirazione dal racconto di E.T.A. Hoffmann e che si sviluppa in un Altrove magico, di cui colpiscono, dal punto di vista registico, soprattutto l'eccezionalità dei costumi e delle ambientazioni.

Altra fiaba, forse più gotica, fatta di magia, orchi cattivi e segreti da difendere, è quella raccontata dal film *Spiderwick - Le cronache* (2008), tratto dai testi di Tony DiTerlizzi e Holly Black. In questo caso il mondo magico, più che una realtà parallela, è quello delle creature invisibili che vivono attorno alla nuova casa in cui vanno ad abitare Jared, l'eroe protagonista, il gemello Simon e la sorella maggiore Mallory. Jared ne viene a conoscenza grazie al libro scritto dal prozio Arthur Spiderwick. Anche in *Spiderwick* si riconosce l'impianto classico di molti film fantasy: l'ingresso in un mondo fatato attraverso una soglia, in questo caso rappresentata dal libro stesso; la lotta tra il bene e il male che contrappone esseri magici benevoli e orchi perfidi e malvagi, come Mulgarath; un contesto familiare problematico che si ricompone proprio nell'affrontare il magico mondo scoperto, e un ragazzino eroe, incompreso in famiglia, ma protagonista assoluto nella vittoria contro i nemici cattivi²⁴⁹.

Altre pellicole abbastanza recenti, ambientate sempre in territori magici, sono *Mr. Magorium, la bottega delle meraviglie* (2007) di Zach Helm e *Il mistero della casa del tempo* (2018) di John Bellairs.

Nella prima è la bottega di uno strampalato e attempato giocattolaio di 243 anni, Mr. Magorium per l'appunto, a essere il luogo speciale in cui i bambini possono scorrazzare liberamente, perdersi senza paura tra palline che rimbalzano da sole, porte magiche che aprono in stanze sempre differenti e

²⁴⁸ <https://www.cinematografo.it/recensioni/lo-schiaccianoci-e-i-quattro-regni/> (ultima consultazione: 5 marzo 2022).

²⁴⁹ <https://www.sentieridelcinema.it/spiderwick-le-cronache/> (ultima consultazione: 5 marzo 2022).

peluche animati in cerca di abbracci, e dove si compie anche la trasformazione dei principali personaggi. Molly Mahoney, la protagonista, ad esempio, dopo la morte del suo mentore, il Signor Magorium, riesce a recuperare la fiducia in se stessa e a scoprire e a far emergere il proprio talento sopito; il piccolo Eric, un bambino timido, isolato e assiduo frequentatore della bottega, trova finalmente i suoi primi veri amici; mentre Henry, l'ingessato contabile cui viene affidata la gestione amministrativa dell'attività, impara a sciogliersi e alla fine aiuta addirittura Molly a riportare il prodigio nel negozio, liberandolo così da quel cupo strato di polvere e tristezza che vi si è depositato in seguito alla dipartita del suo eccentrico proprietario.

Nella seconda invece il luogo della magia è rappresentato dalla misteriosa casa in cui si trasferisce il piccolo protagonista, Lewis Bernavelt, dopo la morte in un incidente stradale dei suoi genitori. L'abitazione è quella dell'eccentrico zio Jonathan che si dedica all'occultismo insieme a una stravagante vicina, la signora Zimmerman. Anche Lewis inizia a cimentarsi con le arti magiche, ma una notte commette un terribile errore e riporta così in vita la crudele e potente strega Serenna Izard, intenzionata a portare a termine il suo diabolico piano: scovare, tra le mura della casa, l'orologio stregato che ha costruito insieme al marito e che può distruggere l'umanità intera. Solo Lewis può anticiparla e salvare così il mondo da quell'oscura minaccia.

Se i film appena menzionati ripetono un po' sempre gli stessi cliché e il medesimo schema narrativo, con la descrizione di una parabola che vede il personaggio principale in particolare compiere il proprio percorso formativo in dimensioni altre, sicuramente più originali e con una proposta del fantastico più desueta sono i *Gremlins* (1984), *Pleasantville* (1998) e *MirrorMask* (2005).

Il primo dei tre è una sorta di favola nera, un impeccabile horror/commedy/fantasy degli anni Ottanta, prodotto da Steven Spielberg, maestro nel saper creare storie che non invecchiano e veicolano messaggi ancora attualissimi, come quello dell'incapacità dell'uomo di prendersi cura del pianeta. La vicenda ruota intorno a dei mostriatoli violenti, capitanati dal terribile "Ciuffo bianco", che cominciano a invadere e a spargere il terrore nella piccola cittadina di Kingston Falls. Alla fine, però, vengono sterminati tutti, a rischio anche della propria vita, dal giovane protagonista Billy, aiutato dalla sua ragazza Kate. Ciò che è buono e bello in natura, come il mite e grazioso cucciolo di "Mogwai", che non può soffrire assolutamente la luce, l'acqua e non deve mangiare dopo la mezzanotte, può, se non rispettato e deturpato, per irresponsabilità e incoscienza, scatenare il caos e le forze del male²⁵⁰.

Nei *Gremlins* il fantastico deflagra in modo rivoluzionario e fragoroso con lo scatenarsi dei piccoli mostri assassini che iniziano a seminare morte e distruzione in un contesto di apparente normalità: cittadina americana innevata, famiglia unita e allegra e atmosfera da Vigilia di Natale.

²⁵⁰ M. Castagna, *116 film da vedere prima dei 16 anni*, Mondadori Libri, Milano 2021, p. 65.

In *Pleasantville*, invece, esso fa la sua irruzione con la proiezione all'interno della tv di due litigiosi fratelli gemelli, David e Jennifer, che diventano così Bud e Mary Sue, i protagonisti della sitcom in bianco e nero del 1958 che dà per l'appunto il titolo al film. Ma il loro arrivo a Pleasantville, dove non piove mai, tutti sono bianchi e di classe media, non esiste il sesso e neanche la criminalità, innesca una vera e propria rivoluzione e il "virus" del colore inizia a diffondersi con la comparsa dei primi fiori policromi in quella finta ed emotivamente vuota vita della comunità²⁵¹. Una favola moderna, divertente sì, ma mai superficiale, che invita a riflettere sul mondo che ci circonda e che spesso diamo per scontato. L'assuefazione appiattisce infatti sui toni del grigio ed esclude altri orizzonti di senso, mentre la curiosità, il libero pensiero, la fantasia sprigionano il colore e diventano contagiosi, facendo approdare a nuovi contenuti esistenziali.

Anche in *MirrorMask* il favoloso subentra al quotidiano lacerandolo e portando la protagonista Helena, un'adolescente diversa dai suoi coetanei solo per il lavoro che svolge: giocoliere nel circo dei genitori, in un mondo alternativo che stravolge come uno specchio deformante la sua già effimera realtà circense. In questo nuovo universo, popolato da libri dalla forte personalità, da gatti-sfinge, da titani orbitanti, si compie il *Bildungsroman* di Helena, un'esperienza che ella vive in una dimensione cangiante, perennemente in bilico tra sonno e veglia, luce e ombra, e che la mette in contatto anche con le parti più oscure della propria personalità²⁵².

Tra le narrazioni cinematografiche però più innovative del primo decennio di questo nuovo secolo vi è sicuramente *Avatar* (2009), film che riesce a intersecare diverse storie parallele: la prima riguarda la lotta per la sopravvivenza del nostro pianeta e della cultura umana ad esso connessa, minacciati dall'economia e dall'imperialismo; la seconda coinvolge direttamente Pandora, un satellite immaginario che i terrestri vorrebbero sfruttare e razzare senza alcun riguardo per le forme di vita che lo popolano, e la terza è quella del marine paraplegico Jake Sully che, grazie alla tecnologia della telepresenza, trova un nuovo corpo e un nuovo ambiente totalmente diverso da quello suo di origine. Ma mentre le prime due storie si chiudono con la vittoria dei Na'vi, gli esseri umanoidi che abitano Pandora, e la sconfitta degli umani, la terza, quella del soldato Jake, non ha una conclusione definitiva. Non si sa infatti se egli sia riuscito effettivamente a trasformarsi in qualcosa di diverso²⁵³.

Oltre al cromatismo e all'uso dominante dell'azzurro, colore che profuma di fiaba (si ricordi Barbablù) e di una nostalgica mitologia arcadica, molti altri sono i rimandi simbolici, culturali e leggendari che fanno di *Avatar* un film *fantasy* più che di fantascienza²⁵⁴. Tutto il film è infatti incentrato sul tema fantastico del transito, tra altrove diversissimi uno dall'altro, e delle

²⁵¹ *Ibi*, p. 72.

²⁵² P. - D. Boero, *Storia del cinema. Letteratura per l'infanzia in cento film*, Le Mani, Genova 2008, pp. 239-241.

²⁵³ A. Caronia - A. Tursi, *Filosofie di Avatar*, Mimesis Edizioni, Milano 2010, p. 95.

²⁵⁴ *Ibi*, p. 101.

trasformazioni. La sua spettacolarità sta proprio in questo e anche nell'uso del 3D, che consente, per mezzo di particolari dispositivi, il passaggio da una vecchia riproduzione piatta delle immagini sul video a una proiezione invece simbolica dello spettatore stesso nello schermo²⁵⁵.

Avatar è diventato quindi l'emblema di una grande fiaba tecnologica in cui si congiungono generi (oltre al *fantasy* e alla fantascienza, anche l'avventura) e media diversi; si fondano e ri-fondano i miti e soprattutto avvengono continue metamorfosi nell'inarrestabile mutare del presente, nella ricerca di sé e della propria identità²⁵⁶.

Altro luogo mediatico di eventi è la televisione, il cui portato di stimoli vocali e sonori non è sicuramente inferiore a quello del cinema. Anch'essa, al pari della prima generazione di mass media elettrici, come teorizzò in maniera ardimentosa e influente McLuhan negli anni Sessanta, ha segnato infatti un distacco dalla "galassia Gutenberg" e un ritorno sicuramente all'oralità, anche se nella forma di un surrogato molto sbiadito rispetto alle fantasie e ai miti delle società non mediatiche²⁵⁷.

Tuttavia, anche attraverso il mezzo televisivo il fantastico viene ancora oggi narrato in una molteplicità di forme e diventa l'elemento cardine del racconto della contemporaneità che ambisce, in particolare in ambito immaginativo, a rinnovarsi dalle fondamenta e a progettare un futuro diverso da quello attuale. Un futuro che «non si presenta con i connotati della necessità, ma con quelli del possibile: non garantisce sulla realizzazione dei nostri progetti, ma non li condanna neppure allo scacco [...]»²⁵⁸.

Pur camuffato in una fantasmagorica varietà di generi di frontiera, il fantastico continua a essere proposto in particolare nella forma dei cartoni animati e delle serie tv che riscuotono sempre un grande successo di audience.

Tra le narrazioni *fiction* destinate ai più piccoli e su cui è forse il caso di fermarsi per individuarne le specificità, tra punti di debolezza e di forza, vi sono le serie animate *Floopaloo Summer Camp* e *Trolls - La festa continua!*

La prima narra le vicende di Lisa e Matt, due cugini di rispettivamente 10 e 11 anni, che trascorrono un'incredibile estate in un Summer Camp in compagnia dei loro amici: Bryan, Malik, Greta, Maria e Giovanna e dello scoiattolo Squeak. A supervisionarli ci sono invece l'intendente Ippolito, l'amorevole direttrice Olga e l'assistente dei vari laboratori Annetta. In che modo il fantastico è qui di scena? In fin dei conti si tratta di una storia ambientata ai giorni d'oggi, verosimile tra le altre cose, perché ha per protagonisti dei ragazzini normali che non hanno dei superpoteri o delle qualità

²⁵⁵ *Ibi*, p. 95.

²⁵⁶ A. Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, cit., pp. 22-23.

²⁵⁷ L. Sbardella, *Oralità. Da Omero ai mass media*, cit., pp. 125-126.

²⁵⁸ M.G. Contini, *Categorie e percorsi di problematicismo pedagogico*, «Ricerche di pedagogia e Didattica», 1 (2006), in <http://rpd.cib.unibo.it/issue/view/143>. Cfr. A. Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, cit., p. 3.

eccezionali. Ma quello che è incredibile è il luogo che li ospita, ossia una foresta piena di meraviglia e sorvegliata da una creatura misteriosa di nome Floopaloo, detto anche “Re della foresta”, che lascia loro campo libero per quanto riguarda i suoi oggetti magici, ma non vuole mai mostrarsi.

Si tratta di un cartone ben congegnato non solo per i personaggi, che non appaiano mai bidimensionali e stereotipati, ma anche perché sa alternare storie di intrattenimento, caratterizzate da un umorismo non banale e loquace, a vicende che trattano anche temi complessi, come l’amore, la consapevolezza di sé e la politica, in alcuni casi, senza mettere da parte la fantasia, evocata anche attraverso una grafica pulita, semplice e curata.

Nell’episodio sei della prima stagione, ad esempio, si parla dell’amore non dichiarato tra Olga e Ippolito. I bambini protagonisti cercano di ricorrere alla magia per fare in modo che i due adulti superino le rispettive reticenze e timidezze e abbiano finalmente il coraggio di esprimere i loro sentimenti. Nella valle del Flapascià, riescono allora, seguendo gli appunti della nonna contenuti nel Quaderno Segreto di Lisa, a far nascere un albero, capace di generare la mela dell’amore che rende pazzi l’uno dell’altro chi la mangia. Purtroppo, il frutto viene mangiato da Ippolito e dallo scoiattolo Squeak, e, come in un’esilarante commedia, questo fatto degenera in una serie di equivoci e malintesi. Solo una mela della discordia può allora rompere l’incantesimo e porre rimedio alla nuova e sconveniente situazione generata dalla magia. I bambini capiscono così che è meglio seguire il flusso naturale degli eventi e che ogni forzatura, anche nell’espressione delle emozioni, può risultare controproducente. Pur essendo un cartone moderno, ambientato ai giorni d’oggi, diversi sono i rimandi agli antichi miti del passato, come quello della mela, frutto dell’immortalità che Ercole riesce a conquistare nel giardino delle Esperidi, “pomo della discordia” che scatena la guerra di Troia, ma anche, secondo la tradizione biblica, frutto della tentazione che seduce Adamo ed Eva, dando così origine al peccato originale.

Nell’episodio sette invece altro tema è quello della difficoltà che hanno gli adulti nel riuscire a mantenere vivo uno spirito fanciullino e un orecchio acerbo che servono per continuare a capire quelle voci che, una volta cresciuti, non si stanno più a sentire: gli alberi, gli uccelli, le nuvole che passano, i sassi, i ruscelli²⁵⁹...

Nella puntata in questione al centro della vicenda vi è infatti una persona matura: l’ex-ufficiale Ippolito, uomo rigido, compassato e serio, ma anche romantico, sensibile e affezionato ai bambini del campo. Nella sequenza narrativa succitata, l’uomo decide di andare a funghi nel bosco, ma lì incontra il Floopaloo, l’enigmatico protettore della Natura che nessuno ha mai visto, anche se si dice abbia gli occhi gialli, il pelo blu e profumi di panna e caramello. In seguito, proprio per volontà di questo particolare personaggio, perde la memoria e inizia a comportarsi come un bambino, giocando in

²⁵⁹ G. Rodari, *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze 1979.

particolare con Bryan, il ragazzino che si distingue per la sua passione per gli sport estremi. Alla fine, grazie a Lisa e Greta, Ippolito rinsavisce e ritorna a essere l'uomo disciplinato di sempre. Anche in tale spezzona di storia vi sono dei richiami alla letteratura e in particolare al poema epico di Ludovico Ariosto, quando Astolfo, su incarico di Dio, va sulla Luna (dove si raccolgono tutte le cose che si perdono in Terra) per recuperare il senno del campione cristiano Orlando, divenuto folle a causa del "tradimento" di Angelica. Nel cartone, come abbiamo detto, sono le due bambine Lisa e Greta che, coraggiosamente, decidono di ritrovare l'"ampolla" contenente la memoria perduta del povero Ippolito, entrando nel sistema centrale computerizzato del Floopaloo. Solo i bambini possono conservare il segreto della magia. I grandi rischiano invece di rovinarla e di svilarne la bellezza con atteggiamenti assurdi, ridicoli e fintamente spontaneistici, perché non hanno saputo coltivarla e preservarne la genuinità nel loro percorso di maturazione.

Diverso è invece il cartone *Trolls - La festa continua!* che ha per protagonisti non dei bambini veri, ma delle piccole creature di fantasia, dai capelli dritti e coloratissimi, canterine e piene di energia. A differenza di *Floopaloo*, questa fiaba presenta forse il limite di essere un po' troppo buonista, per via dei messaggi educativi espliciti che sottende sull'importanza di accogliere il diverso e di rendere contagioso il buonumore, con un sorriso, un bel gesto e azioni di altruismo. Poppy, la principessa dei Trolls, Grandino, DJ Suki, Minuta, Guy Diamante, ma anche Re Peppi, sono infatti tutti personaggi sempre allegri e pieni di fiducia anche quando incombono i terribili Bergen, giganti depressi che li inseguono per divorarli. Questo desiderio di rendere felici gli altri a tutti i costi è visibile in molti episodi di questa serie animata. Ad esempio, nel secondo episodio della prima stagione, Poppy è alle prese con l'organizzazione di due feste di compleanno a sorpresa: quella per l'amico Branch e quella per la Bergen Bridget. Ma per dimostrare di essere all'altezza e di riuscire perfettamente nell'impresa è inverosimilmente disposta a tutto, anche a dividersi per tutta la giornata dei preparativi fino a quasi "schiattare" per la stanchezza, pur di far sentire entrambi i suoi due amici speciali. Questa ostentazione di buoni sentimenti appare eccessiva e poco realistica, oltre a togliere ai piccoli spettatori la possibilità di riflettere e intuire "la lezione" in autonomia.

Abbiamo visto, seppur con pochi esempi, come l'offerta del fantastico sia continuamente garantita ai più piccoli con versioni aggiornate dei cartoni animati. Ma che cosa accade quando invece esso è trasposto in serie tv filmiche indirizzate a un pubblico più grande, adolescente o adulto?

Partiamo con delle considerazioni sul caso *Squid Game* (2021), che negli ultimi tempi ha fatto molto discutere e ha focalizzato l'attenzione dei media. Vietata ai minori di 14 anni, la serie sudcoreana del catalogo Netflix ha invece riscosso una notevole popolarità tra i giovanissimi. La trama racconta la storia di un bizzarro esperimento sociale, una sorta di gioco al massacro. Chi vince, il più furbo è il caso di dirlo, otterrà un ricchissimo montepremi, pari a 456 milioni di won (pari a 33 milioni di euro).

Vi aderiscono 456 persone tutte indebitate fino al collo e che non hanno più nulla: niente affetti, niente denaro e per questo disposte a tutto pur di sopravvivere. I personaggi principali in realtà sono però solo cinque: il padre spiantato che vuole riottenere la custodia della figlia; il capo di una società di investimenti che rischia la galera; la profuga nordcoreana che aspira a ricongiungersi alla sua famiglia; l'anziano malato di tumore che sfida la vita; il gangster che fugge dai suoi stessi strozzini e l'immigrato pakistano che vorrebbe sostenere i suoi cari²⁶⁰.

La dimensione fantastica è rintracciabile nell'isolamento forzato, a cui sono costretti i 456 prescelti per il superamento delle prove, in un Altrove creato però artificialmente e per niente magico, una sorta di isola-bunker, dove, sotto la sorveglianza di uomini incappucciati, i protagonisti gareggiano in una serie di giochi tradizionali, alcuni dei quali, come quello del calamaro e del caramello, proprio tipici della Corea del Sud: chi vince passa al livello successivo, chi perde muore barbaramente trucidato.

Anche in questo prodotto televisivo il fantastico coinvolge la narrazione non solo nella congestione e mescolanza di generi (pseudo-fantascienza distopica, horror, thriller), ma anche e soprattutto nello spiccato effetto di straniamento prodotto dal *plot* insieme agli apparati scenografici e musicali inquietanti. L'imprevedibilità degli eventi rompe infatti ogni schema narrativo codificato e porta il telespettatore fuori dalla sua *comfort zone* coinvolgendolo in una storia perturbante proprio per i suoi contenuti niente affatto rassicuranti, in quanto spietati e perversi. I riferimenti poi al *lifestyle* asiatico sono numerosi e contribuiscono a destare ulteriore curiosità, essendo anni luce lontani dalla cultura europea²⁶¹. Per queste sue particolarità, *Squid Game* è un prodotto *fiction* sicuramente originale che propone una satira sottile del mondo in cui viviamo, mondo che cambia troppo in fretta e che in pochi riescono a rincorrere. Si tratta quindi della fotografia del lato oscuro della società attuale dei consumi, liquida e improntata al "tutti contro tutti". L'espressione latina *homo homini lupus* è quella che meglio potrebbe quindi definire il gioco sadico di *Squid Game*, in cui le azioni dei personaggi sono determinate soltanto dall'istinto di sopravvivenza e sopraffazione a conferma della natura fondamentalmente egoistica dell'uomo. E in questo pervertito paradigma del "tutti contro tutti", confermato anche dalla serie, esistono solo due categorie di persone: i *winner* e gli *user*. Entrambi vivono però in uno stato di perenne angoscia: gli *user* perché, come dice Zygmunt Bauman in *Vite di scarto*²⁶², sono destinati a essere eliminati e i *winner* perché, nonostante la vittoria, sono ossessionati

²⁶⁰ <https://www.ilgiornale.it/news/spettacoli/cosa-c-dietro-successo-squid-game-serie-coreana-netflix-che-1979608.html> (ultima consultazione: 7 marzo 2022).

²⁶¹ *Ibidem*.

²⁶² Z. Bauman, *Vite di scarto*, Laterza, Bari 2007.

dalla precarietà del contingente, dal mito della *performance*, del successo e del denaro e dalla paura di rimanere prima o poi fuori dalla sedia²⁶³.

Squid Game ha sollevato diverse critiche perché entrata prepotentemente nell'immaginario collettivo attuale, non solo degli adulti, essendo una serie tv pensata proprio per una platea di questo tipo, ma anche dei bambini. Ma è giusto che un prodotto narrativo così alternativo, dove il fantastico sbreccia tra le pieghe di un quotidiano contemporaneo consumistico e cosmopolita, rivelandone però gli aspetti più truci, violenti e sadici, possa e/o debba essere visto dai bambini? La questione andrebbe investigata in tutta la sua complessità. Sicuramente però quello che è mancato, in questo frangente, è l'occhio attento e vigile dell'educatore, che non si è sufficientemente interrogato sulla convenienza che un prodotto siffatto arrivi a soggetti in formazione sprovvisti ancora di consolidati strumenti ermeneutici per valutarlo in modo critico.

Abbiamo visto ora come *Squid Game* metta in scena un racconto di rara crudeltà in cui il fantastico si manifesta in forma distopica, insinuandosi tra le crepe di un tessuto sociale poco coeso in cui l'uomo meschinamente ed egoisticamente rincorre solo il proprio appagamento personale.

Un'altra produzione del canale telematico Netflix è *Locke & Key* (2020), adattamento per lo schermo del fumetto firmato dal figlio di Stephen King, Joe Hill. In quest'ultima, a differenza di *Squid Game*, la dimensione fantastica ha più a che fare con i conflitti intrapsichici dei giovani protagonisti, riduci da un profondo dramma: il violento omicidio del padre che li ha costretti a trasferirsi in Massachusetts nella vecchia casa di famiglia, avvolta da un alone di mistero e leggenda per le forze magiche che la governano. Keyhouse è infatti una dimora sontuosa, antica e suggestiva che nasconde un segreto: è eretta sopra ad un portale che apre su un'altra dimensione, un mondo ultraterreno abitato da presenze demoniache prive di forma ma in grado di impadronirsi dei corpi degli esseri umani con cui entrano in contatto. L'accesso a questi mondi fantastici è possibile solo attraverso delle chiavi, anch'esse dalla fattura ricercata, dal look antico e con un'anima stregata. I tre ragazzi finiscono col diventarne i custodi, ma questo li espone a notevoli rischi, tra cui il confronto con temibili entità soprannaturali, come l'oscura e malvagia "donna del pozzo" Dodge. Oltre quindi essere alle prese con i problemi tipici delle loro età: trasloco, amicizie, innamoramenti, rivalità..., sia Bode, il più piccolo, che Kinsey e Tyler, i due fratelli adolescenti più grandi, devono riuscire ad affrontare i loro demoni interiori, personificazione delle ferite che portano nell'animo a causa della tragedia vissuta, per trovare il proprio posto e poter nuovamente ricominciare²⁶⁴. Nei personaggi di *Locke & Key*

²⁶³ [https://www.orizzontescuola.it/quando-le-serie-tv-entrano-in-classe-il-caso-squid-game-lo-speciale-con-lo-
psicopedagoga-stefano-rossi-in-diretta-mercoledi-15-dicembre-ore-21/](https://www.orizzontescuola.it/quando-le-serie-tv-entrano-in-classe-il-caso-squid-game-lo-speciale-con-lo-psicopedagoga-stefano-rossi-in-diretta-mercoledi-15-dicembre-ore-21/) (ultima consultazione: 7 marzo 2022).

²⁶⁴ [https://www.cinematographe.it/recensioni-serie/locke-e-key-recensione-serie-tv-
netflix/amp/#aoh=16430596021661&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&_tf=Da%20%251%24s](https://www.cinematographe.it/recensioni-serie/locke-e-key-recensione-serie-tv-netflix/amp/#aoh=16430596021661&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&_tf=Da%20%251%24s)
(ultima consultazione: 8 marzo 2022).

giovani e meno giovani possono allora riconoscersi, perché in essi si identificano, ritrovando paure primarie condivise: la perdita dell'innocenza; il fatto di poter far male a qualcuno che si ama; la rivelazione che un momento di debolezza può portare a un'inevitabile rovina. Quando infatti la famiglia Locke arriva a Lovecraft, Tyler dice che un ragazzo delle superiori non può essere che una sola cosa: l'atleta, la puttana, il secchione o la vittima²⁶⁵. Una conferma questa del fatto che in ogni animo umano alberga un sé sfaccettato in una pluralità di identità, cui corrispondono sentimenti ed emozioni, anche ambivalenti e contrastanti, capaci però di fornire materiale per le grandi storie.

Finora abbiamo avuto modo di constatare come i grandi topoi del fantastico, con i suoi continui rimandi alle più antiche e importanti tradizioni iniziatiche, di cui le grandi narrazioni sono testimoni privilegiati, continuino ad annidarsi tra le pieghe di un'epoca disincantata come la nostra e di una tecnologia apparentemente fredda come quella dei media elettronici. Oltre al cinema e alla tv, che cosa accade però quando la dimensione del fantastico ci conduce nel dedalo dei videogiochi, che sono il più nuovo degli strumenti immaginativi²⁶⁶? Il libro *Hyperversum*²⁶⁷ di Cecilia Randall è in grado di evocare quello che potrebbe accadere se la soglia di passaggio a un altro mondo fosse per l'appunto il videogioco stesso. Nel suo romanzo, infatti, è il videogame che fa da ponte tra il qui e l'Altrove e, quasi come una macchina del tempo, catapulta i protagonisti nel XIII secolo, specificamente nell'anno 1214, in Fiandra, all'epoca della guerra tra il francese Filippo II e quello inglese Giovanni Senza Terra. La loro missione, nel primo volume della saga, consiste nell'intercettare i messaggi che una spia inglese porta a un feudatario francese, futuro alleato contro Filippo II. In palio c'è una ricca ricompensa e il guadagno di punti-esperienza. Se il complotto invece non viene sventato, i personaggi sono destinati a perdere punteggio e a trovarsi indeboliti nella sfida successiva²⁶⁸. Ma se nel libro della Randall i due diversi livelli di realtà, per quanto intrecciati, rimangono dialetticamente distinti, nel film *eXistenZ* (1999) di David Cronenberg si assiste invece a una moltiplicazione dei livelli di realtà disorientante per lo spettatore, perché, per interfacciarsi con il gioco che dà il titolo alla pellicola, non è più necessario alcuno schermo: i giocatori possono connetterlo direttamente al proprio sistema nervoso centrale che si trasforma così in un centro neurale ibrido, bio-tecnologico²⁶⁹.

Sicuramente qui siamo nell'ambito della pura fantascienza, ma il mondo virtuale videogiocabile è già una realtà e il potere che esso ha di immergere il giocatore nelle sue trame narrative è altrettanto vero. Ma rispetto alle "finzioni" letterarie, filmiche e televisive, come si modifica l'accesso a quel territorio magico e altamente simbolico del fantastico attraverso il videogioco? Come evidenzia Anna

²⁶⁵ J. Hill - G. Rodriguez, *Lock & Key. Benvenuti a Lovecraft*, MagicPress edizioni, Ariccia (RM) 2020, p. 20.

²⁶⁶ A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2013, p. 1.

²⁶⁷ C. Randall, *Hyperversum*, Giunti, Milano 2007, E-book ed.

²⁶⁸ *Ibidem*.

²⁶⁹ G. Pecchinenda, *Videogiochi e cultura della simulazione*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 140-141.

Antoniazzi molti sono i temi propri del fiabesco - ma anche mitologici, leggendari o afferenti ad altri generi narrativi - che ricorrono nelle narrazioni videogiocabili²⁷⁰. Allora in che cosa consiste effettivamente la novità di questo simulato modo di narrare storie? Di certo in una modalità di fruizione più partecipata. Il videogioco offre infatti al giocatore la possibilità di compiere azioni “virtuali”, di reitarle e/o di modificarle, e di vederne immediatamente il risultato, sviluppando al contempo quelle competenze epistemiche, cognitive e pragmatiche, che gli permettono di condurre a buon fine il gioco. Proprio, come un *lector in fabula*, a ogni partita, il videogiocatore può rinnovare il proprio status e scoprire nuove e alternative soluzioni²⁷¹. Nel continuo passaggio dal reale alla finzione, il giocatore, spogliatosi del proprio corpo, ridefinisce il proprio alter ego virtuale o *avatar*, e, nel Cyberspazio, può vivere avventure che esulano dalla propria esperienza quotidiana, ampliando così i propri orizzonti di possibilità²⁷². Molte sono infatti le prove che durante la sfida videogiocata è chiamato ad affrontare: risolvere oscuri rompicapi, accedere a passaggi segreti, trovare formule magiche, sconfiggere mostri inquietanti... Proprio per questo deve affinare le proprie strategie di gioco e di sopravvivenza. Entrare in un simulacro fittizio e vestire quindi i panni di un altro gli consente inoltre di ridefinire continuamente se stesso e di cambiare senza frantumarsi, conquistando la possibilità di perdurare nei vari passaggi e quindi nel tempo²⁷³. Lo stesso Jung d'altronde diceva che «sul sentiero della vita non facciamo che reimbarci continuamente in noi stessi travestiti in mille fogge»²⁷⁴.

Ciò è quanto accade in molte storie interattive. Tra i giochi che hanno spopolato e continuano ad avere un nutrito parterre di affezionatissimi videogiocatori vi è sicuramente *The Legend of Zelda*, una saga della Nintendo che iniziò moltissimi anni fa, nel 1986, e riscosse un immediato successo tanto da vendere più di un milione di copie. Da allora sono usciti diversi altri capitoli che hanno ricevuto premi e recensioni oltremodo positive da parte della critica. Ma allora c'è da chiedersi a che cosa tale serie videoludica deve questa fortuna che resiste negli anni? Innanzitutto, si è passati gradualmente da una visuale dall'alto, tipica dei giochi di ruolo degli anni '80 e dei primi anni '90, al 3D che ha conferito agli ultimi capitoli, realizzati come *Breath of the wild*, una grafica estetica e visiva davvero impareggiabili. In secondo luogo, è poi un maestoso affresco, capace di ricreare una sorta di epica digitale con protagonista un eroe bambino, Link, che si trova a dover difendere di volta in volta la principessa Zelda, dalle grinfie del suo rapitore: il terribile Ganondorf²⁷⁵. Ma come si esprime allora il fantastico in questa serie? Per prima cosa nell'esplorazione del mondo di Hyrule, questo magico

²⁷⁰ A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, cit., pp. 50-51.

²⁷¹ A. Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, cit., p. 29.

²⁷² A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, cit., p. 73.

²⁷³ *Ibi*, p. 72.

²⁷⁴ C.G. Jung, *La psicologia del transfert*, Il Saggiatore, Milano 1961, pp. 152-153.

²⁷⁵ A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, cit., pp. 145-146.

altrove dove c'è una quantità pantagruelica di sotterranei da esplorare, pieni di enigmi e puzzle da risolvere. La magia è presente anche nell'uso di oggetti speciali, tra rampini, stivali magnetici, boomerang, archi e bombe, che Link deve utilizzare per superare questi *dungeon* misteriosi. Poi ci sono i combattimenti contro i nemici, vere e proprie sfide iniziatiche, non diverse da quelle cui sono sottoposti gli eroi delle fiabe, in cui il protagonista deve dare prova anche di destrezza e abilità. In *the Minish Cap*, ad esempio, la miniaturizzazione di Link, che ricorda quella di *Alice nel Paese delle Meraviglie* di Carroll e *I viaggi di Gulliver* di Swift, è necessaria perché egli possa accedere a mondi totalmente nuovi e inesplorati, come minuscole tane di topo, piccole scale, microscopiche liane... Il rimpicciolimento permette infatti a Link di muoversi nel regno dei Minish, gnomiche creature fantastiche che possono essere viste solo dai bambini, che parlano una lingua comprensibile esclusivamente per chi vuole ascoltarla e che possono svelare, in quanto sapienti, preziosi segreti della loro terra e quindi del gioco. Alla fine, anche i *gamer*, come il piccolo elfo Link, imparano una lezione: per sconfiggere il mostro, come il Minotauro, metafora di ciò che è oscuro, ambiguo e indomabile, è fondamentale affinare la propria astuzia, osservare il mondo da una pluralità di prospettive e agirvi in modi sempre differenti a seconda delle situazioni, facendo tesoro in particolare degli insegnamenti di chi è più saggio e non di chi è più violento²⁷⁶.

The Legend of Zelda può essere quindi considerato a tutti gli effetti un *videogame* narrativo proprio perché ripropone tutti i riferimenti del fiabesco: l'incontro con gli aiutanti magici, la ricerca di oggetti perduti, l'ostacolo da parte di antagonisti sempre più potenti e difficili da sconfiggere, poteri magici che consentono ciò che nella realtà non potrebbe accadere²⁷⁷. Un altro prodotto che, non diversamente da *Zelda*, ha venduto un numero esorbitante di copie e fa parte della categoria di giochi chiamata *sandbox* o *mondo aperto* è *Minecraft*²⁷⁸. Anche in questa vasca di sabbia senza fine i bambini possono costruire, scavare, esplorare, ma soprattutto vivere avventure grandiose, in modalità sopravvivenza, creativa o estrema, mettendo in scena situazioni fantastiche che li assorbono completamente²⁷⁹. Pur essendo elementare, la grafica a cubi, fatti con vari materiali: legno, metallo, oro..., permette ai giocatori di costruire di tutto: palazzi immensi, case bellissime, interi villaggi o città, ma anche armi: spade, archi, frecce, asce, pale e piccozzi per difendersi dai mostri della notte, quali ragni, zombi, scheletri e Creeper, mob verdastrì ostili che esplodono con un attacco suicida e mortale non appena sono visti.

²⁷⁶ *Ibi*, pp. 51-53.

²⁷⁷ *Ibi*, p. 52.

²⁷⁸ J. Shapiro, *Il metodo per crescere i bambini in un mondo digitale. Il rivoluzionario, indispensabile manuale per genitori del XXI secolo*, Newton Compton Editori, Roma 2019, p. 54.

²⁷⁹ *Ibi*, p. 55.

Dalle osservazioni dedotte da questi pochi ma comunque significativi esempi di videogiochi, si è compreso come il fantastico sia onnipresente anche nei mondi simulati del virtuale e negli spazi magici ricreati artificialmente, dove vigono leggi completamente differenti da quelle del mondo reale²⁸⁰. Ma in quali rischi si potrebbe incorrere in questa trasposizione del fantastico nel linguaggio elettronico? Sul tempo e sulle energie che lo stare al computer, in uno stato di quasi totale assorbimento, sottrarrebbe alle attività tradizionali di lettura, favorendo anche l'insorgenza di comportamenti svogliati, superficiali o, peggio, aggressivi nei bambini e ragazzi, si sono spesi e si continuano a spendere fiumi di parole²⁸¹. In che misura però questi timori e critiche rivolti nei confronti del computer e dei videogiochi sono effettivamente fondati? Araldo dell'iper-modernità, lo schermo dischiude l'accesso a una nuova dimensione. Tuffarsi in questo moderno "specchio" di Alice può permettere, a chi decide di attraversarlo, di sperimentare, in un'inedita dimensione fra sogno e realtà, un mondo dove tutto sembra possibile, dove i sogni "prendono corpo"²⁸². Ma quali conseguenze potrebbe sortire questa sottrazione di sostanza al mondo reale? Secondo i critici del digitale, come l'antropologa e studiosa di scienze del territorio Eleonora Fiorani, i media diseducano l'occhio, rendendolo incapace di distinguere il paesaggio dalle sue riproduzioni artificiali, i cosiddetti "nonluoghi"²⁸³, per utilizzare il fortunato neologismo coniato da un altro antropologo, Marc Augé, e annullano le differenze tra reale e immaginale, rendendo subito accessibile il fantastico, il cui incarnarsi e farsi realtà produrrebbe un'insidiosa smaterializzazione²⁸⁴. Contro i detrattori dell'irrealtà del virtuale, i suoi sostenitori esprimono invece una valutazione entusiastica dell'evoluzione culturale e antropologica in corso. A loro avviso, il virtuale è infatti, secondo la definizione del filosofo francese Pierre Lévy, un modo di essere «fecondo e possente, che concede margine ai processi di creazione, schiude prospettive future, scava pozzi di senso al di sotto della piattezza della presenza fisica immediata»²⁸⁵. Tra gli estimatori c'è anche chi lo difende perché considera il computer un medium dalle notevoli potenzialità narrative e paragona addirittura i videogame a un'arte performativa simile al teatro, in quanto opere multimediali e multicode, in cui la presenza di un canovaccio o di un testo non è indispensabile²⁸⁶. La prassi videoludica, infatti, si basa sulla nozione di improvvisazione e videogiocare significa non solo animare e attivare un testo progettato/programmato da un autore, ma

²⁸⁰ M. Bittanti, *Per una cultura dei videogames. Teorie e prassi del videogiocare*, Unicopli, Milano 2002, p. 116.

²⁸¹ A. Quadrio - R. Maragliano - M. Melai, *Joystick*, Disney, Milano 2003, pp. 51-53.

²⁸² C. Formenti, *Incantati dalla rete. Immaginari, utopie e conflitti nell'epoca di Internet*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pp. 31-32.

²⁸³ M. Augé, *Nonluoghi*, tr. it. di D. Rolland - C. Milani, Elèuthera, Milano 1993. Cfr. C. Formenti, *Incantati dalla rete. Immaginari, utopie e conflitti nell'epoca di Internet*, cit., p. 32.

²⁸⁴ E. Fiorani, *La comunicazione a rete globale*, Lupetti, Milano 1998, p. 33. Cfr. C. Formenti, *Incantati dalla rete. Immaginari, utopie e conflitti nell'epoca di Internet*, cit., p. 34.

²⁸⁵ P. Lévy, *Il virtuale*, tr. it. di M. Colò - M. Di Sopra, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997, p. 2. Cfr. C. Formenti, *Incantati dalla rete. Immaginari, utopie e conflitti nell'epoca di Internet*, cit., p. 40.

²⁸⁶ G. Canova, *Drammaturgie multimediali*, Edizioni Unicopli, Milano 2009, p. 50.

anche modificarlo nel momento stesso del consumo. L'utente dei videogame è contemporaneamente co-autore della performance, attore attraverso la protesi virtuale del suo avatar e anche spettatore primo, in quanto fruitore dell'esperienza che mette in atto²⁸⁷.

Al pari dei giochi della nostra giovinezza, i videogiochi richiedono il coinvolgimento attivo dell'utente. Ci invitano a creare e interagire con mondi simulati, personaggi, storie particolarmente sofisticate. I videogiochi non sono meri mondi fantastici da esplorare: essi amplificano le nostre capacità immaginative²⁸⁸.

Alla luce delle considerazioni finora riportate sul pervasivo universo delle storie videogiocabili, tra esaltazione delle sue potenzialità immedesimative e quello opposto della sua ghettizzazione forzata ai limiti dell'immaginario, come dovrebbe essere proposto il fantastico in questo rinnovato modo di raccontare storie? Sicuramente, al di là delle demonizzazioni sui possibili danni - fisici, comportamentali e neurologici - provocati dai videogame, che rappresentano comunque dei casi-limite più che la regola, anche il videogioco di tipo narrativo può costituire, come abbiamo già avuto modo di appurare con alcuni esempi, il trampolino di lancio per il fantastico, promotore di universi altri, alternativi, «[dei] micromondi necessar[i] per sottrarsi alla frustrazione continua imposta da un mondo esterno troppo grande e troppo complicato»²⁸⁹. Anche attraverso questa modalità, quindi, i bambini e i ragazzi possono fantasticare, esplorare sempre nuove situazioni e aprire la mente alla dimensione del possibile. Il gioco, anche se mediato dalle tecnologie informatiche, risulta in ogni caso fondamentale nei processi formativi e di crescita dell'individuo, perché non raffredda il pensiero, ma riscalda invece le “regioni fredde” dell'intelligenza integrandole con quelle “calde” dell'intuizione, della semantizzazione, dell'interattività²⁹⁰. Se è vero che la lettura di storie narrate attraverso supporto cartaceo funge da iniziatrice²⁹¹, perché fornisce le chiavi magiche per l'apertura di quelle porte che, nel fondo di noi stessi, sono ancora chiuse ma che, una volta sbloccate, ridestano la vita individuale dello spirito in un viaggio di riscoperta di sé e di progressione interiore, lo stesso accade anche con prodotti narrativi multimediali come i videogiochi, dove ciò che cambia è in realtà la modalità di fruizione e l'attivazione simultanea di abilità di tipo sensomotorio, rappresentativo, narrativo, strategico e simulativo²⁹². Pertanto, al di là dagli allarmismi lanciati dai detrattori di questi nuovi canali multisensoriali, che fanno presagire effettivamente il passaggio dall'*homo legens*

²⁸⁷ *Ibi*, p. 53.

²⁸⁸ W. Right, *Dream Machines*, «Wired», aprile 2006, p. 12. Cfr. G. Canova, *Drammaturgie multimediali*, cit., p. 54.

²⁸⁹ C. Infante, *Imparare giocando. Interattività tra teatro e ipermedia*, Bollati, Boringhieri, Torino 2000, p. 34. Cfr. A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, cit., p. 23.

²⁹⁰ R. Maragliano, *Esseri multimediali*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1996, p. 79.

²⁹¹ M. Proust, *Del piacere di leggere*, Passigli Editore, Perugia 1998, p. 39.

²⁹² A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, cit., p. 33.

all'*homo videns*²⁹³, con la conseguente attivazione di un'intelligenza di tipo simultaneo e l'indebolimento invece di quella sequenziale e lineare cui ci ha abituato il linguaggio alfabetico, ciò che è veramente importante è continuare a alimentare con buone proposte, siano esse letterarie, filmiche, cinematografiche o computerizzate, l'immaginario dei più giovani, affinché continuo, pur in questo intreccio ingarbugliato di linguaggi che si contagiano vicendevolmente, a vivere l'esperienza di spazi altri, eterotipici, se con questo termine filosofico coniato da Michel Foucault, si intendono quei luoghi senza luoghi, di sosta provvisoria, che vivono per se stessi, si autodelineano e al tempo stesso costituiscono il più grande serbatoio d'immaginazione²⁹⁴.

Le realtà virtuali, alla pari di tutte le altre narrazioni, consentono infatti, grazie anche agli enormi progressi della grafica digitale e della tecnologia a fibre ottiche, l'immersione in un mondo fantastico, inesistente nella realtà esterna, ma estremamente convincente per chi ci entra, in particolare se per accedervi non si manovra neanche più una tastiera o un mouse, ma muovendo direttamente il proprio corpo in una tridimensionalità perfetta²⁹⁵.

È allora inutile protestare e piangere contro lo strapotere della tecnologia, rimpiangendo i bei tempi in cui soggetto di conoscenza e soggetto di esperienza erano due cose ben distinte e padroneggiabili²⁹⁶. Il film d'animazione *I Mitchell contro le macchine* (2021), uscito dalle fucine creative di Sony Pictures, predice un'apocalisse robot. Immaginare però che i terrestri siano addirittura cancellati dalle loro stesse creazioni, perfette ma asettiche, è *science fiction*.

Ciò che si dovrebbe fare è invece avere un atteggiamento sia critico che costruttivo rispetto agli schermi catalizzanti dello smartphone, del PC o della consolle che dominano la nostra società. L'universo ipertecnologico, iperconnesso e reificante ha infatti un linguaggio specifico che potrebbe a tutti gli effetti contribuire a sviluppare nuove capacità intellettuali altrettanto preziose²⁹⁷. Forse la sfida più grande oggi non riguarda tanto il contrasto al digitale ma la capacità di salvaguardare l'affettività e i rapporti interpersonali che altrimenti rischiano di essere sopraffatti da un cinico individualismo.

²⁹³ R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000, p. 84.

²⁹⁴ M. Foucault, *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*, a cura di S. Vaccaro, tr. it. di T. Villani, Mimesis, Milano-Udine 2001, pp. 19-32.

²⁹⁵ A. Caronia, *Virtuale e la nuova pelle dell'uomo lo schermo del video*, Mimesis, Milano-Udine 2010, pp. 31-33.

²⁹⁶ *Ibi*, p. 47.

²⁹⁷ M. Wolf, *Proust e il calamaro*, Vita e Pensiero, Milano 2009, p. 233.

2.5 Il fantastico nella poesia e nel teatro

Le argomentazioni riportate in merito alle molteplici forme e mezzi attraverso i quali la dimensione del fantastico si manifesta hanno escluso finora una riflessione su altri due linguaggi espressivi importanti, ovvero quelli della poesia e del teatro, su cui vale la pena fare ulteriori considerazioni. Trattandosi di due modi che hanno entrambi a che fare non solo con la parola, ma anche col ritmo e col corpo, cercheremo di vedere non solo in che modo trova qui collocazione il fantastico, ma anche come essi possano proprio per le loro peculiari e anche affini caratteristiche rivalorizzare esperienze in cui la voce e la corporeità tornano a essere gli strumenti principe del racconto, impedendo di fatto il rischio di esporre bambini e ragazzi ai solo immaginari visivi preconfezionati offerti da video, televisione, cinema, videogiochi²⁹⁸...

Per quanto concerne la poesia è d'obbligo una premessa. È possibile definirla?



B. Friot - H. Tullet (ill.), *Un anno di poesia*, tr. it. di C. Carminati, Lapis Edizioni, Roma 2019.

²⁹⁸ G. Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi. Appunti sul teatro di narrazione*, Edizioni SEB, Torino 2021, pp. 9-10.

Sbirciando tra le parole usate dagli stessi poeti per tentare di farlo, si deduce che è molto arduo riuscirci²⁹⁹. Ha ragione allora Daniele Giancane, quando, in *Che cos'è la poesia*, dice che le definizioni di poesia sono infinite e che probabilmente sono tante quante sono i suoi stessi autori. Sicuramente però, essendo un “linguaggio ad alta condensazione emotiva”, proveniente da un mondo “altro” e quindi ineffabile e misterioso, la poesia apre su ampie radure, fa intravedere significati nuovi e affina la ricettività e la sensibilità, in quanto allarga l'area della coscienza³⁰⁰. Ma per quale motivo è percepita proprio come un linguaggio ad alto contenuto emotivo? Perché, a tutti gli effetti, essa collega il circuito sensoriale-affettivo con quello del pensiero e della consapevolezza e indica come incanalare le emozioni in senso creativo e non distruttivo³⁰¹. La poesia è però anche racconto, veicolato dalla voce³⁰², capace di trasformarsi in materiale figurativo e in gioco di suoni³⁰³. Ecco quali sono allora gli ingredienti suggeriti da Friot per fare una poesia:

Ingredienti per una poesia

Una capra
un ombrello
e l'ombra d'un albero in fiore
lì in pieno sole.

Si può fare una poesia con questo?

Una capra
un ombrello
e l'ombra d'un albero in fiore
lì in pieno sole.

Ma sì, che è abbastanza.
Silenzio! Ascoltate
e sulle punte eseguite la danza.

Una capra
un ombrello
e l'ombra di un albero in fiore
lì in pieno sole³⁰⁴.

Bastano questi ingredienti? Dunque... ci sono le immagini: la capra, l'ombrello, l'ombra di un albero; il ritmo dato dal gioco linguistico delle ripetizioni e delle rime (rima: abbastanza/danza e assonanza: fiore/sole); il richiamo a un ascolto attivo e coinvolto, essendo per la poesia fondamentale l'oralità, e l'invito a usare il corpo in una lieve danza eseguita sulle punte. Se fare poesia significa, come dice Chiara Carminati, utilizzare voce, corpo, mente e sguardo, possiamo allora dire di sì: gli

²⁹⁹ B. Friot - H. Tullet (ill.), *Un anno di poesia*, tr. it. di C. Carminati, Lapis Edizioni, Roma 2019.

³⁰⁰ D. Giancane, *Che cos'è la poesia*, Edizioni Tabula Fati, Chieti 2020, pp. 90-91.

³⁰¹ D. Bisutti, *Che cos'è la poesia*, in R. Morani (a cura di), *Parole senza fretta. Riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 30.

³⁰² C. Carminati, *Perlaparola*, Equilibri, Modena 2011, p. 29.

³⁰³ *Ibi*, p. 168.

³⁰⁴ G. Gotti, *Come un giardino*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2021, p. 74.

elementi essenziali per una buona ricetta poetica sono presenti proprio tutti. Ma perché tale esperienza è così totalizzante da coinvolgere tutti i sensi? Lo è nella misura in cui le parole non sono solo evocatrici di rappresentazioni mentali, ma esprimono anche quella musicalità di suoni, data dall'incantatoria combinazione di ripetizioni, echi e somiglianze fonetiche³⁰⁵, che attende però di essere liberata da una voce che sappia esprimerla, facendone assaporare il suo tipico gusto di stringa sonora pulsante di senso. La capacità delle parole in poesia di provocare sinestesie con accostamenti desueti e cortocircuiti percettivi è poi un'ulteriore conferma del loro potere di coinvolgere sfere sensoriali differenti, come recita Piumini in *Ora io scrivo una poesia*, un testo in cui i lettori sono invitati a usare gli occhi non solo come lenti per leggere, ma anche come bocche pronte a nutrirsi e a spremere il succo, a volte aspro, altre dolce, delle sue parole. Il lettore non deve quindi essere passivo, ma trasformarsi in una sorta di forza motrice, in colui che, sebbene non lo abbia prodotto, ha tuttavia il compito di rimettere in moto ogni volta il testo poetico³⁰⁶. Per captare stille di significato, tra i suoi materiali verbali vivi, vocianti e contrassegnati da un indelebile alone di «barbarismo»³⁰⁷, non basta infatti solo aguzzare la vista e lo sguardo. È indispensabile invece fare appello a tutti i sensi, essendo il linguaggio della poesia una totalità che riunisce una parte fisica (attraverso il suono possono essere evocate sensazioni di movimento, tattili, o addirittura olfattive e di gusto) e una parte intellettuale (groviglio inestricabile di pensieri-emozioni-sentimenti)³⁰⁸.

Ora io scrivo una poesia

Ora
io scrivo una poesia.
Aiutatemi
coi vostri occhi
aperti come bocche
per mangiare le parole salate
corte e lunghe
morbide e resistenti,
aiutatemi cogli occhi
come bocche per mangiare
le mie parole
stringerne il succo
aspro
che arriccica il naso
e dolce
come di frutta
matura e giusta.
Aiutatemi
coi vostri occhi
aperti per mangiare
le mie dieci parole

³⁰⁵ C. Carminati, *Fare poesia con voce, corpo, mente, sguardo*, Edizioni Lapis, Roma 2019, p. 20.

³⁰⁶ V. Magrelli, *Che cos'è la poesia*, Giunti Editore, Milano 2013, p. 16.

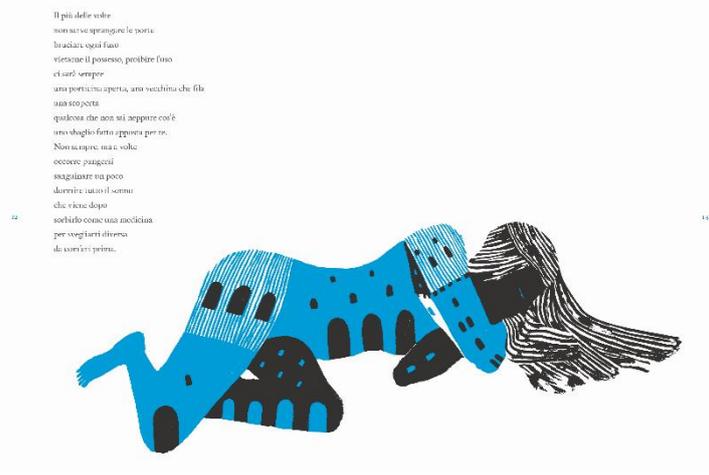
³⁰⁷ *Ibi*, p. 8.

³⁰⁸ D. Bisutti, *Che cos'è la poesia*, in R. Morani (a cura di), *Parole senza fretta. Riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*, cit., p. 28.

cento parole
nel piatto di carta luminosa.
Aiutatemi.
Ora
io scrivo
una poesia³⁰⁹.

In base alle considerazioni riportate fino a qui, si è dedotto che la poesia non è fatta solo da quello che dice, ma anche dal come lo dice, essendo un discorso dove il suono contribuisce in modo importante a determinare il senso e a muovere l'emozione³¹⁰.

Passiamo ora invece a comprendere attraverso quali fogge e travestimenti si manifesti il fantastico nella letteratura infantile in questo specifico linguaggio. Per quanto riguarda le narrazioni in prosa, che siano presentate nella forma di romanzo, di racconto illustrato o di storia filtrata da uno schermo, abbiamo già avuto modo di constatare come il fantastico sia sempre meticciano col fiabesco. E avremo modo di rilevare come anche per la poesia sia così. Infatti, molti degli autori che sono oggi impegnati nella scrittura di poesie per bambini e ragazzi richiamano esplicitamente nei loro versi le fiabe della tradizione folclorica. Una è, ad esempio, Silvia Vecchini, autrice del libro *In mezzo alla fiaba*³¹¹, il cui titolo è già un chiaro riferimento alle antiche storie che mai furono e sono sempre. In questo testo, sia le parole, seppur poche, con rime nascoste e suoni fragili, che le figure, splendidi frattali di sintesi di tutta la trama, rinarrano, ognuna a modo loro, memorie di racconti antichi e senza tempo³¹².



S. Vecchini, *In mezzo alla fiaba*, Topipittori, Milano 2015.

³⁰⁹ R. Piumini, *Io mi ricordo*, Nuove Edizioni Romane, Roma 1980.

³¹⁰ A. Molesini, *Manuale del giovane poeta*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1998, p. 25.

³¹¹ S. Vecchini - A. Vairo (ill.), *In mezzo alla fiaba*, Topipittori, Milano, 2015.

³¹² <https://www.radicelabirinto.it/in-mezzo-alla-fiaba/> (ultima consultazione: 8 aprile 2022).

In questa versione de *La Bella Addormentata nel bosco* solo pochi versi, stralci di una storia, riescono a condensare con pochi tratti significativi la trama intera della fiaba classica. Un piccolo componimento poetico che arriva, pur nella sua concisione, a toccare il nucleo centrale della narrazione, il suo cuore pulsante, lì dove la fiaba si fa fiaba e si risolve. L'autrice Silvia Vecchini, attraverso il linguaggio della poesia, si limita infatti a enunciare i punti di massima densità narrativa del testo originale: il divieto da parte del re di utilizzare aghi, fusi, arcolai, per scongiurare la maledizione di una strega malvagia lanciata contro la propria figlia; l'inganno ordito dalla fata cattiva per dare seguito al suo sortilegio; il sonno profondo in cui cade la principessa e infine il suo risveglio metamorfico. E lo fa con la grazia e la levità di versi percorsi da una bisbigliata musicalità di rime prevalentemente nascoste, ora perfette (fuso/uso, cos'è/te), ora imperfette (volte/porte, poco/dopo, medicina/prima), e da parole evocatrici di una soffusa atmosfera da sogno, resa ancora più intensa dalla presenza di intervalli silenziosi che arrestano la voce sull'orlo di precipizi, quasi mai segnalati da segni di interpunzione. Anche l'illustrazione si presenta come una sintesi perfetta della trama fantastica, il seme che contiene già tutta la forma dell'albero. La giovane raffigurata nell'atto di dormire il suo sonno iniziatico facilita infatti il lettore nel riconoscimento immediato dell'antica fiaba³¹³. Quella di Silvia Vecchini è allora una raccolta di fiabe classiche, *Barbablù, La Sirenetta, Cenerentola, La Bella Addormentata nel bosco, I Cigni selvatici, Cappuccetto Rosso...*, per citarne alcune, raccontate in una forma poetica così stringata, come si è visto, che riesce a condurre *ex abrupto* il lettore proprio nel mezzo, in *medias res*, del cuore narrativo³¹⁴.

Anche l'autore Bruno Tognolini si è cimentato nella scrittura di poesie narrative che si ispirano al fiabesco, dandone però una versione ancora più nera e tragica di quelle originali. Le sue ballate, in cui ribollono secoli di smarrimenti, danzano infatti sul bordo della notte e scivolano poi in un buio che non lascia scampo, tetro, pauroso, melmoso e insicuro. In *Rime buie*³¹⁵ non c'è alcuno spazio per la luminosità e proprio per questo lo scrittore, che le ha composte a partire dalle tavole illustrate di Antonella Abbatiello, scure ma anche ipnotiche e magiche come dei tarocchi speciali³¹⁶, non le ha pensate per i bambini, ma per un pubblico adulto, perché, come lui stesso spiega, hanno superato la pubertà e perso l'innocenza, in particolare a partire dalla quarta rima *Mangia!*³¹⁷. Nei primi tre componimenti: *Le due sorelle, Persa perduta e Lasciami andare*, il territorio del fiabesco, per quanto impervio, malagevole e fatto di realtà inaspettate e perturbanti, non è infatti così oscuro come lo è nei componimenti successivi, dove, tra isole remote e immote, cavalieri, labirinti, torri, erbe malefiche e

³¹³ <https://www.radicelabirinto.it/in-mezzo-alla-fiaba/> (ultima consultazione: 8 aprile 2022).

³¹⁴ <https://testefiorite.it/2018/02/mezzo-alla-fiaba/> (ultima consultazione: 8 aprile 2022).

³¹⁵ B. Tognolini - A. Abbatiello (ill.), *Rime buie*, Salani Editore, Milano 2021.

³¹⁶ <https://www.milkbook.it/rime-buie-bruno-tognolini-antonella-abbatiello-salani/> (ultima consultazione: 9 aprile 2022).

³¹⁷ <http://brunotognolini.com/rimebuie.html> (ultima consultazione: 9 aprile 2022).

boschi in cui trionfa l'ubàc, mostra gli abissi e il volto sinistro del mondo, in un ordito di occasioni ed emozioni che insieme incantano e inquietano³¹⁸. Ma se la fiaba vera è proprio quella in cui ci sono prove da superare, orrori da affrontare e brividi da provare, vediamo allora con un esempio concreto in che modo Tognolini, attraverso il linguaggio della sua poesia, abbia tradotto nella finzione letteraria l'incerto, il liminale, il contraddittorio e minaccioso della realtà stessa. In *Lasciami andare*, ad esempio, lo spunto narrativo, secondo le intenzioni dell'illustratrice, dovrebbe essere la fiaba *Prezzemolina*. La sua tavola, che è anche quella scelta come copertina dell'intera raccolta, mostra una foresta inghiottente, piena di oscuri anfratti, in cui si intravedono due minuscole figure. La cornice naturalistica, con le sue sagome arboree ondegianti, tentacolari e perlacee che risaltano su uno sfondo blu notte, domina la scena. Chi entra nel bosco, selvaggio, impenetrabile e insidioso, non può salvarsi. Ed è lì che un'orca cattiva sta conducendo la bambina che ha sequestrato. Vi è quindi l'allusione narrativa al rapimento architettato dalla malvagia strega a scapito della ignara e indifesa Prezzemolina che, con uno strappo violento, viene sottratta alla sua realtà affettiva e familiare e privata di una giovinezza radiosa e spensierata. Il riferimento alla nota fiaba di Giambattista Basile rimane anche nei versi in rima e metro regolari di Tognolini quando dice: «[...] La vita stava per cominciare/Alba di mare/Mi hanno rapita, non so nemmeno/Chi è che mi porta [...]»³¹⁹ o ancora, proseguendo, con un più esplicito richiamo alla brutalità di quel ratto, quando dice: «[...] Mi hai trascinata/Fra questi tronchi, gambe di morti/ In questo bosco/ Così lontana dai giorni miei [...]»³²⁰. Di fronte all'ignoto che si apre, ossia il bosco rovinoso in cui è trascinata a forza, la bambina si chiede chi sia colei che la sta conducendo per un così irto e periglioso cammino. La risposta non tarda a venire. Sono sempre le rime buie e tragiche dell'autore, che profumano però melodicamente di antiche ballate, a svelarcelo nella terza strofa: «Sono la vita, sono la morte/Sono il cammino/ [...], sono la strega/Sono la madre/ [...] Sono la sorte [...]»³²¹. La donna rappresenta forse una possibile epifania del percorso accidentato dell'esistenza? O piuttosto, come ribatte la giovane vittima di quell'oltraggio, uno sbaglio o, peggio, l'incubo in cui inconsapevolmente e forzatamente è stata condotta? Se così, serve un risveglio. L'attraversamento di quel gorgo oscuro richiede infatti consapevolezza e forza di volontà: «[...] Se è dentro il buio che devo andare/Vado da me»³²².

Lasciami andare

Lasciami andare! Lasciami andare!
Lasciami andare!
Sono sparita, non me ne sono

³¹⁸ W. Fochesato, *Un sentiero impervio*, «Andersen», n. 387 (2021), p. 58.

³¹⁹ B. Tognolini - A. Abbatiello (ill.), *Rime buie*, cit., p. 18.

³²⁰ *Ibidem*.

³²¹ *Ibi*, p. 19.

³²² *Ibidem*.

Nemmeno accorta
La vita stava per cominciare
Alba di mare
Mi hanno rapita, non so nemmeno
Chi è che mi porta

Mi hai trascinata
Fra questi tronchi, gambe di morti
In questo bosco
Così lontana dai giorni miei
Mi hai fascinata
Non voglio andare dove mi porti
Non ti conosco
Lasciami stare, dimmi chi sei!

Sono la vita, sono la morte
Sono il cammino
Disse la donna, sono la strega
Sono la madre
E questi tronchi sono le porte
Del tuo giardino
Sono la sorte che ora ti lega
Lasciati andare

Tu sei uno sbaglio
Io non li voglio questi giardini
Lasciami andare
Tu mi hai rapita
Non so perché
Ora mi sveglio
Perché non voglio che mi trascini
Se è dentro il buio che devo andare
Vado da me.



B. Tognolini - A. Abbatiello (ill.), *Rime buie*, Salani Editore, Milano 2021.

Oltre a scrittori di poesie per bambini e ragazzi, anche la grande poesia del Novecento, come rileva Donatella Bisutti, curatrice de *L'albero delle parole*³²³, offre esempi di narrativa fantastica. Nella raccolta c'è infatti una sezione di poesie che si prefigge una presa immediata sul bambino lettore, con la proposta di alcuni canti presentati quasi come dei racconti fantastici, evocativi di potenti immagini. *Per la città correva un uomo nero* dell'autore russo Aleksandr Block, ad esempio, sembra non raccontare nulla di straordinario. Il riferimento è all'antica prassi di illuminare le grandi città, come Pietroburgo, cui allude la poesia, accendendo i lampioni, per poi spegnerli al sopraggiungere dei primi chiarori dell'alba. Ma allora perché si ha la sensazione, leggendone il testo, che la descrizione poetica di questa superata consuetudine abbia qualcosa di magico, come se si trattasse di un incantesimo? Questo è dovuto al potere della poesia di trasformare qualsiasi oggetto, anche di uso comune, in qualcosa di fantastico. Vediamo come ci riesce per l'appunto Block.

Per la città correva un uomo nero

Per la città correva un uomo nero.
Si arrampicava a spegnere i lampioni.

Lenta, bianca l'aurora si avvicinava,
salendo assieme all'uomo sulla scala.

Là dov'erano quiete, morbide ombre
- Le gialle strisce dei lampioni a sera, -

la prima luce ha coperto i gradini,
penetra da tendine e da spiragli.

Ah, com'è scialba la città sull'alba!
L'omino nero piange sulla via.

La lettura introduce subito il lettore in un'atmosfera da favola: chi è l'uomo nero? È il lampionaio? Un misterioso cavaliere? Un dispettoso nano? È buono o cattivo? Bisogna avere paura di lui oppure no? Sì, perché è nero? Oppure no, perché alla fine piange? Proprio in questo gioco di negazione dei contrari, dove tutto è possibile, sta la dimensione fantastica di questo testo. L'omino nero che si aggira per la città e si arrampica sui lampioni potrebbe essere un semplice e bonario lampionaio ma anche un malvagio nano, potrebbe fare venire i brividi per il suo aspetto scuro ma anche commuovere per le sue lacrime. La stessa città con i suoi fanali spettrali nella nebbia, "le gialle strisce dei lampioni", e le raffiche di vento gelido, "gli spiragli", appare quasi stregata. Essa è bellissima, infatti, nel suo pallore aurorale, ma anche inquietante e corrosa da un male terribile per la miseria e la desolazione

³²³ D. Bisutti (a cura di), *L'albero delle parole. Grandi poeti di tutto il mondo per i bambini*, La tipografica Varese, Varese 1979.

dei tanti omini neri che piangono la loro disperazione, ma di cui nessuno si accorge, perché la notte li inghiotte³²⁴.

Fino a questo momento abbiamo visto come il fantastico possa essere evocato, con richiami più o meno espliciti, alla tradizione fiabesca, in poesie dove predominano toni cupi e drammatici. Ma cosa succede invece quando il registro vira verso l'ironico e l'umoristico? Per capirlo, vediamo come gioca Roald Dahl nei suoi *Revolving Rhymes*³²⁵ (*Versi perversi* nella traduzione italiana) con il rovesciamento del tema di note fiabe³²⁶. Nella sua versione poetica di Cappuccetto Rosso, ad esempio, la piccola non cade in trappola, ma dalle sue mutande estrae una pistola e spara a quel poveraccio di lupo.

Cappuccetto Rosso e il lupo

E dice allora Cappuccetto Rosso:
«Che splendida pelliccia hai addosso!»
«Ma no!» protesta il Lupo. «Cosa fai?»
Dovevi dire: 'Che gran denti hai...'
Comunque è irrilevante la questione,
perché ora ti mangio in un boccone!»
La bimba rise e, senza una parola,
dalle mutande levò una pistola,
la puntò al muso di quel poveraccio,
e bang! Lui cadde giù come uno straccio.
Due settimane dopo, passeggiando,
per la foresta me ne stavo andando:
ed ecco che incontrai quella bambina,
senza cappuccio e senza mantellina.
«Ti piace» disse con la voce fresca,
«questa mia bella pelliccia lupesca?»³²⁷.

Anche Roberto Piumini, giocando con rime scatenate e rocambolesche, immagina invece un seguito molto divertente per tre fiabe famose: *Cenerentola*, *Pollicino* e *Il Gatto con gli stivali*. L'autore, facendo leva sulla naturale curiosità dei bambini, che vorrebbero sapere come prosegue una storia quando la voce del narratore si interrompe, ne inventa un proseguimento spassoso, partendo dalla domanda: «E dopo?»³²⁸, come suggerisce Gianni Rodari nella *Grammatica della fantasia*. Nel caso di Pollicino che cosa succede ad esempio, applicando questa tecnica di invenzione fantastica? Piumini ce lo racconta dando prova di quello spirito arguto che muove al riso alla pari del minuscolo protagonista della fiaba. E così comincia la sua storia:

³²⁴ D. Bisutti (a cura di), *L'albero delle parole. Grandi poeti di tutto il mondo per i bambini*, cit., pp. 9-11.

³²⁵ R. Dahl - Q. Blake (ill.), *Versi perversi*, tr. it. di R. Piumini, Adriano Salani Editore, Milano 1993.

³²⁶ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Edizioni EL, Trieste 2013, pp. 74-75.

³²⁷ R. Dahl, *Versi perversi*, cit., pp. 35-37.

³²⁸ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., pp. 76-77.

Sventure d'amore di Pollicino

Passò il tempo, caddero le ghiande,
e Pollicino diventava grande:
ma essendo Pollicino, lo si sa,
cresceva solamente nell'età,
restando, di statura, piccoletto:
poco meno d'un pollice, s'è detto.
Però, nel cuore, era un giovanotto,
per le cose d'amore pronto e cotto³²⁹.

Come continua è presto detto... Pollicino prova a conquistare qualche giovane donzella, mettendosi alla prova come seduttore. I suoi dolci canti fanno sì breccia nel cuore delle fanciulle. Ma esse, non riuscendo a vederlo, si innamorano di altri giovanotti che scambiano per il vero cantatore. Alla fine, però, la sua sagacia e il suo intrepido coraggio lo portano a salvare una fanciulla dai capelli rosso vivo, folti e belli, caduta prigioniera del sanguinario orco Sacripante. Orchestra così tutta una serie di terribili ma esilaranti punizioni che mettono letteralmente k.o. il gradasso antagonista, che si ritrova infine sdentato, abbandonato e con tutto il suo castellaccio rovinato. Ma il lieto fine, in questo modo, è salvaguardato:

«Ma sono troppo piccolo, ti pare?»
«Ne ho abbastanza di orchi e omoni».
Lei dice. «I piccini son più buoni!»
Allora, lui, per essere educato,
e anche perché era innamorato,
le disse: «Sì, facciamo come dici:
un po' di differenza, fa felici!»
Così furono sposi per cent'anni,
ebbero gioie e figli, non malanni:
e se cent'anni sembra una bugia,
ne bastano novanta, e così sia³³⁰.

E che dire, rimanendo sulla strada del fiabesco in poesia, quando, oltre al registro comico, come abbiamo visto in Dahl e Piumini, si aggiungono le capriole della fantasia delle filastrocche, ad esempio, di Domenico Volpi in *Filafiabe, fantastrocche e molto altro!*³³¹ e di Silvia Roncaglia in *Principerse e filastrane*³³², che sbeffeggiano i luoghi e i personaggi delle fiabe, un po' per demistificare miti e paure (il fantasma, il lupo, l'orco...), un po' per far capire che ogni storia può essere raccontata da differenti punti di vista e anche attraverso la burla e lo sberleffo³³³. Curiosa, canzonatoria e umoristica è infatti la loro proposta narrativa di alcune figure archetipiche che, nelle fiabe, sono di solito paurose e torve, come quella del drago e della strega. Oltre a contenere questi

³²⁹ R. Piumini - G. Francella (ill.), *E poi? E poi? E poi?*, Parapiglia, Nazzarano (RM) 2017, p. 17.

³³⁰ *Ibi*, p. 32.

³³¹ D. Volpi - Y. Cao Van (ill.), *Filafiabe, fantastrocche e molto altro!*, Festina Lente Edizioni, Ferrara 2020.

³³² S. Roncaglia - R. Catamo (ill.) - C. Cerretti (ill.), *Principerse e filastrane*, Nuove Edizioni Romane, Roma 2009.

³³³ D. Volpi - Y. Cao Van (ill.), *Filafiabe, fantastrocche e molto altro!*, cit., pp. 3-5.

divertenti e dissacranti stravolgimenti, le loro filastrocche sono poi rinvivate, come si può vedere dai brani riportati qui sotto, dall'uso di parole acute e leggere al tempo stesso, dal gioco di rime ravvicinate (bacciate in *C'era una volta... un drago*³³⁴ di Volpi e alternate in *Filastrega*³³⁵ di Roncaglia) e da un suono, ritmo e musicalità molto cadenzati.

C'era una volta...

un drago

C'era una volta un grande drago
 Che funzionava soltanto a spago:
 tiravi una cordicella
 ed usciva una fiammella,
 se tiravi un cordone
 sfiatava un'eruzione;
 a calpestargli la coda un poco
 veniva furi un mare di fuoco.
 Lo adoperava un cuoco,
 là nel paese di Gerrarosto,
 per cuocere cibi a poco costo.
 Con una fiamma dalle narici
 Cuoceva lepri, quaglie e pernici,
 e con un fuoco più divampante
 arrosolava un elefante:
 una bella economia
 sulla bolletta dell'energia!

Filastrega

Filastrega
 Che stride
 e poi sega,
 stridula ride
 e le mani si sfrega,
 ribolle viscida
 nel pentolone,
 distilla lenta
 l'amara pozione.

Finora abbiamo avuto modo di constatare come la dimensione fantastica, in particolare riferita al fiabesco, possa essere evocata sia da poesie che da filastrocche. Ma allora qual è la sostanziale differenza tra queste due modalità di esibizione del fantastico? Possiamo dire in generale che nelle poesie, soprattutto dai toni più drammatici, le parole usate sono generalmente insolite, profumano di antico e di oltremondano e sono disposte in modo da formare una musica secondo un ritmo artificiale che prevede che esse siano raggruppate in versi, in rima o liberi, ordinati secondo schemi metrici con sillabe accentate al posto giusto e speciali pause, diverse da quelle della punteggiatura, seppure a volte con queste coincidenti³³⁶. Nella filastrocca, invece, che agisce su motivi più superficiali, non si bada tanto alla profondità di pensiero, né alla regolarità della forma. Ciò che conta è divertire. Le parole infatti non devono mettere soggezione, ma presentarsi come sbirciatine sul grande mondo dell'umorismo³³⁷.

E se abbiamo già visto come la filastrocca giochi con i suoi strani neologismi, accoppiamenti di sillabe senza significato, ripetizioni, assurdità, *non-sense* e rime interne in quantità eccessiva, che cosa accade quando è il linguaggio stesso della poesia a evocare il fantastico?

³³⁴ *Ibi*, p. 21.

³³⁵ S. Roncaglia - R. Catamo (ill.) - C. Cerretti (ill.), *Principesse e filastrocche*, cit., p. 43.

³³⁶ A. Molesini, *Manuale del giovane poeta*, cit., p. 26.

³³⁷ D. Volpi - Y. Cao Van (ill.), *Filastrocche, filastrocche e molto altro!*, cit., pp. 3-5.

Donatella Bisutti in *Le parole magiche*³³⁸ riesce ad esempio a trasformare le vocali e le altre lettere dell'alfabeto in colori, strumenti musicali, convogli di cammelli, con la sola magia dell'espressione poetica che, attingendo alla zona inconscia pre-verbale, riesce a disegnare un nuovo alfabeto delle immagini, delle sensazioni e delle emozioni. Le sue poesie, ora musicali, ora colorate, ora visive, muovono infatti tutti e cinque i sensi e mettono in contatto diretto e profondo con la realtà³³⁹. Che cosa diventa allora la O secondo questo linguaggio assolutamente *altro*?

Una poesia che va per il mondo
e ha il suono rotondo
di una tromba
una poesia in forma di rosa
una poesia gioiosa
per fare un girotondo³⁴⁰.

Non diversamente da Bisutti, anche Munari in *Alfabetiere*³⁴¹ si sbizzarrisce nella creazione di filastrocche, a partire da lettere singole o raggruppate. Ma in esse ciò che più conta non sono tanto il significato e il senso logico ma il ritmo sonoro e certe vaghe immagini che evocano, per la loro assurdità e stranezza, il fantastico. Nella sua variante la O diventa allora così:

Oddone è un omone
ha un orologio d'oro
e otto di ottone
in un oblò oblungo
ha un obolo
ha un oracolo
un olmo al lato opposto
un orcio
un orco
un orbo
Oddone è un omone
in orario
con l'orologio di ottone³⁴².

E che cosa succede quando la lesione del significato è totale come nei *nonsense* di Toti Scialoja, dove, oltre agli imprevedibili accostamenti linguistici e sonori e alla sperimentazione paronomastica, compaiono anche toponimi fantastici, una geografia irreali, uno zoo fiabesco e risuonano echi della grande letteratura e storia? Tra i luoghi e gli abitatori animali, antropomorfizzati, com'è nelle fiabe, ecco che fanno irruzione sulla scena della sua poesia una mosca che ronza a Mosca, una zanzara che

³³⁸ D. Bisutti, *Le parole magiche*, Feltrinelli Kids, Milano 2008.

³³⁹ *Ibi*, pp. 9-12.

³⁴⁰ *Ibi*, p. 29.

³⁴¹ B. Munari, *Alfabetiere*, Corraini Editore, Mantova 2007.

³⁴² *Ibidem*.

vive a Zara, una biscia che attraversa sulle strisce a Brescia o alacri bruchi di Locri³⁴³. Ecco degli esempi dei suoi stravaganti *nonsense*³⁴⁴:

C'era un cervo di Cerveteri
pieno di acciacchi, eccetera...
Gli prescrissero i veteri-
nari una dieta d'edera.

Questo anziano gatto d'Anzio
non è sazio d'avanzi
anzi n'è talmente ghiotto
che li stiva nel suo yacht.

Due oche di Ostenda
in guanti e mutande
pedalano in tandem
all'ombra dei dolmen
e in meno di un amen imboccano un tunnel.

Un cammello, lungo il Corso,
camminava lemme lemme
e pensava: «Avrà rimorso
chi mi scrive con due emme?»

E tra gli scrittori di poesie per bambini che giocano col linguaggio e lo trasfigurano fantasticamente c'è anche Cecilia Campironi che, in *Che figura!*³⁴⁵, gioca con le figure retoriche, personificandole in personaggi fantastici, strambi e divertenti che sfilano sotto gli occhi dei giovani lettori come icone simboliche: si va dal signor Litote, che ormai ha il torcicollo a forza di fare no con la testa, a Miss Enfasi, che sembra vivere a teatro, fino a Mago Ossimoro, che si rinfresca col fuoco e si scalda col ghiaccio. E che dire del cavalier tautologia? Qual è la sua funzione? La sua possente armatura gli conferisce un'aria importante e dalla sua bocca sembra sempre sul punto di uscire qualcosa di sensazionale. Ma svelatosi per quel che è, ossia un pappagallo, si limita in realtà a ripetere quanto già

*Cavalier
Tautologia*

Buffo personaggio, Tautologia. Lo vedi arrivare con la sua possente armatura e sembra che stia per dire qualcosa di sensazionale ma! Ecco che sbuca il pappagallo e ripete qualcosa di assolutamente ovvio: "Quando il cielo è nuvoloso è pieno di nuvole e, se piove, attento che l'acqua ti bagna!".
L'unica cosa certa è che non dice mai bugie!

CAVALIER
TAUTOLOGIA

Buffo personaggio, Tautologia. Lo vedi arrivare con la sua possente armatura e sembra che stia per dire qualcosa di sensazionale ma! Ecco che sbuca il pappagallo e ripete qualcosa di assolutamente ovvio: "Quando il cielo è nuvoloso è pieno di nuvole e, se piove, attento che l'acqua ti bagna!".
L'unica cosa certa è che non dice mai bugie!



C. Campironi, *Che figura!*, Quodlibet/Ottimomassimo, Macerata 2016.

³⁴³ https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/nonsensi/2.html (ultima consultazione: 14 aprile 2022).

³⁴⁴ T. Scialoja, *La zanzara senza zeta*, Quodlibet Ragazzini, Macerata 2018.

³⁴⁵ C. Campironi, *Che figura!*, Quodlibet/Ottimomassimo, Macerata 2016.

detto e significato in un'altra espressione o con un altro termine o elemento. Il suo pregio è però quello di riportare sempre la verità³⁴⁶.

Il fantastico, come abbiamo visto anche con Scialoja, si manifesta spesso nelle poesie per bambini, attraverso un vero e proprio catalogo di animali umanizzati. Si va da veri e propri racconti narrativi in versi, come *La scuola dei leprotti*³⁴⁷ di Albert Sixtus e le illustrazioni di Fritz Roch-Gotha, a poesie più o meno lunghe di altri autori che confermano così di avvalersi di un procedimento tipico della finzione fantastica, ossia la proiezione di un elemento ordinario in un mondo straordinario, dove l'insolito prende quantitativamente il sopravvento e le ordinarie leggi naturali vengono rovesciate nella misura in cui gli animali, le piante, gli oggetti... prendono vita e parola³⁴⁸. Vediamo alcuni dei protagonisti di questo bestiario poetico. Nella sopracitata *La scuola dei leprotti*, Sixtus, ad esempio, ripercorre in rima la storia di una giornata tipo di due leprottini, Pino e Rosa, che raggiungono i loro amici e poi si avviano felici sulla strada della scuola che si trova tra abeti e faggi nella foresta. Lì, tra lezioni di botanica applicata, di arte con le decorazioni di uova pasquali, di canto e di giardinaggio del maestro Sapientoni, trascorrono l'intera giornata, per poi rincasare e condividere il momento conviviale della cena con mamma e babbo. Non manca, com'è caratteristico della tradizione favolistica, l'intento moraleggiante di questo lungo racconto, espresso non solo dalle raccomandazioni dei genitori ma anche dai moniti del maestro che li mette in guardia in particolare da alcuni pericoli: il cacciatore e la volpe. Eccone un assaggio:

Al mattino, di buonora
s'alzano lesti i leprottini
mentre mamma, premurosa,
liscia loro i bei codini.
- Presto Pino, svelta Rosa,
della scuola è giunto il tempo!
Non si saltan le lezioni,
sia che piova o tiri vento!³⁴⁹

Di altro tenore è invece la raccolta *Versi di bestie*³⁵⁰ di Bruno Tognolini che, con il suo inconfondibile stile che concerta i metri e ricama i suoni, giocando con quelle che egli stesso chiama rime 'tambure', tra rime al mezzo, allitterazioni, omoteleuti..., ha composto dei versi, rispettosi, affettuosi, ma anche bonariamente derisori, per raccontare alcuni animali³⁵¹. Della sua fattoria fanno parte gli elefanti

³⁴⁶

<https://www.treccani.it/vocabolario/tautologia/#:~:text=di%20CF%84%CE%B1%E1%BD%90%CF%84%CE%BF%2D%20%20C2%ABtauto%2D%20%20BB,gi%C3%A0%20%20C3%A8%20detto%20nel%20soggetto> (ultima consultazione: 14 aprile 2022).

³⁴⁷ A. Sixtus, *La scuola dei leprotti*, Castalia Edizioni, 1998.

³⁴⁸ J. Held, *L'immaginario al potere. Infanzia e letteratura fantastica*, Armando Editore, Roma 1978, pp. 62-63.

³⁴⁹ A. Sixtus, *La scuola dei leprotti*, cit.

³⁵⁰ B. Tognolini - V. Niccolai (ill.), *Versi di bestie*, Topipittori, Milano 2022.

³⁵¹ <https://www.topipittori.it/it/topipittori/le-bestie-dellanima-sono-la-poesia> (ultima consultazione: 14 aprile 2022).

camminanti, la madre balena, la tartaruga che non ha fretta, i pesci degli abissi e molti altri. Ma vediamo come parla di sé una rabbiosa blatta ad esempio: «Io sono brutta, sono la blatta/Stretta e zamputa, piccola e piatta./ Questa è la vita, così son fatta/Sono una blatta/[...]»³⁵², cui fanno da contraltare invece, nella doppia pagina del testo, la soavità e la leggerezza di una farfalla: «[...] Folle volante folletto/Folla della leggerezza/Fiore fiammante di cielo fioretto/Gialla folata di brezza [...]»³⁵³.

Anche Piumini, in due sue raccolte *Io mi ricordo*³⁵⁴, con le poesie *Al bar della foresta* e *Nel mio zoo*, e *C'era un bambino profumato di latte*³⁵⁵, con le poesie *L'elefante Zanna Storta*, *La scimmia regista*, *L'orso e le more*, *Una lupa*, *Il cavallo a vapore*, sfodera, come si evince dai titoli, un ricco e variegato repertorio ferino. Ecco allora come appare, ad esempio, una lupa nella sua immaginazione poetica: «Una lupa,/buia cupa,/ulula alla Luna./La Luna splende chiara/nel silenzio lontano/Tra lupa e Luna fruscia/liscio il mare del vento,/ con pesci, e immense navi/di nuvole d'argento»³⁵⁶.

Ma perché anche nelle poesie si ricorre spesso a questa antropomorfizzazione degli animali? Bestie ridotte all'umano affollano infatti le narrazioni di ogni era: da Esopo a Mamma Oca, da Lassie ad Alien, dai centauri a Mickey Mouse³⁵⁷. Si tratta quindi di una questione antica ma che permette ai giovani lettori di affrontare, per mezzo pure del linguaggio poetico, problematiche evolutive, di vivere emozioni e anche di modificare il proprio pensiero in un percorso di crescita.

E che cosa succede quando invece in poesia il fantastico trasfigura la realtà stessa con i suoi oggetti, le sue figure, la sua materialità? Gli esempi che si potrebbero addurre sono tantissimi. La selezione riguarda quindi il diverso spunto realistico da cui alcuni testi poetici per bambini e ragazzi partono.

Se fossero le tele di celebri pittori, tra Andy Warhol, Man Ray, Pablo Picasso, René Magritte, Marc Chagall, Jackson Pollock, Raoul Hausmann, ad animarsi fantasticamente, come avviene in *Arte per le rime*³⁵⁸ di Marco Dallari, che cosa accadrebbe? Ecco, ad esempio, che cosa ispira *Maya con la bambola*³⁵⁹ di Pablo Picasso:

³⁵² *Ibi*, p. 28.

³⁵³ *Ibi*, p. 29.

³⁵⁴ R. Piumini, *Io mi ricordo*, cit.

³⁵⁵ R. Piumini - S. Cordero (ill.), *C'era un bambino profumato di latte*, Oscar Mondadori, Milano 2011.

³⁵⁶ *Ibi*, pp. 70-71.

³⁵⁷ <https://www.topipittori.it/it/topipittori/le-bestie-dellanima-sono-la-poesia> (ultima consultazione: 14 aprile 2022).

³⁵⁸ M. Dallari, *Arte per le rime*, Edizioni Artebambini, Bologna, 2012.

³⁵⁹ *Ibidem*.

Una bambola con un cappello buffo
 da cui spuntava un nerissimo ciuffo
 disse alla bimba che la teneva in mano:
 Com'è che hai negli occhi dipinti in modo strano?
 Maya rispose: "Ho gli occhi fatti ad arte
 Per potere vedere da ogni parte,
 vedo anche dietro, e non solo davanti
 come invece succede a tutti quanti
 io vedo sopra, sotto, qui e là!
 Mi ha dipinto così il mio papà."



Ill. di P. Butturini
 (libera interpretazione).

M. Dallari, *Arte per le rime*, Edizioni Artebambini, Bologna 2012.

In che cosa sta qui la straordinarietà? Nel fatto che ci sia un dialogo surreale tra una bimba e la sua bambola che, dotata di vita propria, può magicamente interloquire ed esprimere anche le sue perplessità.

E se fossero invece degli oggetti della quotidianità a diventare fantastici grazie alla voce della poesia? Bernard Friot, in *Buchi nel vento*³⁶⁰, Nicola Cinquetti, in *La forchetta fidanzata*³⁶¹, e anche Elio Pecora, in *Firmino e altre poesie*³⁶², ce ne danno dei meravigliosi esempi. Vediamo come?

Ecco allora, quello che potrebbe accadere, secondo Friot, a una normalissima panchina in un parco se la fantasia la rendesse volante o a una forchetta, secondo Cinquetti, se si sposasse, o ancora a un tegamino, secondo Pecora, se fosse coinvolto in un alterco con una vanitosa tazzina.

Una panchina volante

C'era nel parco
 una panchina vuota
 così mi ci sono seduta
 per farle compagnia
 e ho aspettato
 ho aspettato
 che mi dicesse qualcosa,
 che so: «Buongiorno»,
 «Come ti chiami?», «Tutto bene».

Ma la panchina no,
 non ha detto niente
 ha tossito discreta
 e poi bruscamente
 ha preso il volo.
 È salita verso il sole
 e si è fermata in mezzo a una nuvola
 rosa e dolce come zucchero filato.

La forchetta fidanzata

La forchetta fidanzata
 col tizio e col caio
 col tale e col tello
 s'è sposata col cucchiaino
 matrimonio molto bello

La forchetta maritata
 Ora pare più tranquilla
 Più posata.

³⁶⁰ B. Friot - A. Guillerey (ill.), *Buchi nel vento. Poesie a passeggio*, Lapis Edizioni, Roma 2020.

³⁶¹ N. Cinquetti, *La forchetta fidanzata*, Nuove Edizioni Romane, Roma 2004.

³⁶² E. Pecora - M. Farkas (ill.), *Firmino e altre poesie*, Orecchio Acerbo, Roma 2014.

A mezzogiorno ha suonato la campana della chiesa.
Lentamente, la panchina è discesa
nel parco.

Quando siamo atterrati
Mi ha chiesto con la sua bella voce rauca:
«Allora, ti è piaciuto?»
«Sì sì sì» ho risposto io
e sono fuggito gridando: «A domani!».

Ma quando sono tornato
l'indomani
la panchina era sparita.
Al suo posto c'era
una scala enorme e leggera
e senza guardare ho capito
che con quella potevo arrampicarmi fino al cielo
con la sua coltre di nuvole.
Fino al cielo
e più oltre.

Il tegamino

Che vanitoso quel tegamino,
sta sul fornello, mica in giardino!
Si crede il meglio della cucina!
Mi guarda e sbotta: “Boh, una tazzina!”
come non fossi snella e pregiata,
da quadrifogli ben contornata...
Il tegamino, cortese, gaio,
con la sua voce di vero acciaio,
dice e ripete: «Sono il più amato,
mattina e sera il più cercato,
l'acqua del tè porto a bollire,
per la tisana do tutto il cuore».

E se fossero infine delle figure umane a diventare oggetto di trasfigurazione fantastica?

Michal Rusinek, in *Piccole poesie di famiglia*³⁶³, crea delle piccole poesie sulle vite dei suoi antenati da una prospettiva insolita, immaginando che ognuno di loro abbia vissuto un'avventura e che su ciascuno si possa raccontare un aneddoto. Alcuni di questi lontani congiunti sembrano addirittura imparentati con certi personaggi delle fiabe. Eccone alcuni:

La strega

Devo svelarvi un segreto mega:
in famiglia abbiamo una strega.
Non ci credete? Ma è proprio così!
Sembra che da mille anni sia qui.
Lei non volava via cavalcioni,
e non sapeva fare pozioni,
non aveva il naso allungato
né abitava in un luogo incantato
grazie però a una magia potente
due signori stregò totalmente.
Un bel giorno, lei passeggiava
e uno le disse: «Oh, bella maga!».
Le porse un anello di bigiotteria...
e lei poco dopo divenne mia zia»³⁶⁴.

Il cavaliere

Abbiamo in famiglia pure un cavaliere
Che con l'intera sua schiera armata
andò a combattere contro un drago
per liberare una dama assediata.

Quando la schiera fu sotto alla torre,
tutta coperta da un gran rampicante,
in un baleno si mise addosso
un'armatura possente e pesante.

Ma il nostro uomo sudava da matti
(bisogna dire che è un problemino):
infatti, indossata la sua corazza,
era già fradicio come un pulcino»³⁶⁵.

Ma che cosa accade, invece, quando nella realtà s'infiltra il sogno che ne scompagina la linearità, la causalità e ne trasforma i suoi eventi in qualcosa di fantastico, magicamente fiabesco e mitico? È quello che accade nell'albo *Mio papà* di Daan Remmert de Vries³⁶⁶. Oltre a catturare il piccolo

³⁶³ M. Rusinek - J. Rusinek (ill.), *Piccole poesie di famiglia*, MIMebù Edizioni, Monfalcone 2021.

³⁶⁴ *Ibi*, p. 36.

³⁶⁵ *Ibi*, pp. 44-47.

³⁶⁶ D. Remmert de Vries - M. Tolman (ill.), *Mio papà*, tr. it. di A. Patrucco Becchi - L. Rocchi, Camelozampa, Monselice (PD) 2022.

lettore per le sue ampie tavole colorate, popolate di animali, scenari boschivi o desertici o metropolitani, esso rappresenta il tentativo di rispondere a una delle domande più frequenti che si fanno i bambini: «Cosa fanno i genitori mentre loro sono a scuola?». Attraverso la voce in versi di Lucia, la bimba protagonista, questo *picture book* cerca di raccontarcelo. Dopo essere stata accompagnata a scuola dal suo papà in bicicletta, la bambina immagina infatti che egli diventi una sorta di eroe alle prese con mirabolanti peripezie: lo scontro con un mostro feroce in mezzo a un bosco in Africa, il gioco con un annoiato Presidente in Messico, il salvataggio di una giovane da un brutto e selvaggio gorilla in cima ad un palazzo. Lucia e il suo papà sono specularmente presenti in parallelo: lei attraverso i versi della poesia e lui attraverso le illustrazioni. E questo fino a quando il barbuto genitore ritorna dal suo fantastico viaggio, in volo con un ombrello, pronto a riprendere la sua figlioletta al termine della giornata scolastica. A quel punto è Lucia a chiedere al papà di raccontare le sue avventure, pronta ad ascoltarlo con curiosità mentre si dirigono verso casa³⁶⁷.

Ecco delle quartine in rima, tratte dall'albo, che rendono perfettamente la magia di questa costruzione fantastica:

Li c'era ad aspettarlo
Un inquietante mostro
Che si era scatenato
feroce in mezzo al bosco.

Facendo patapunfete!
l'aereo è atterrato
e il mio papà in un attimo:
«Il mostro! L'ho beccato!»³⁶⁸.

Tra le poesie contemporanee per ragazzi vi sono anche autori, come Silvia Vecchini, Bruno Tognolini e Chiara Carminati, che danno voce alle emozioni di bambini e ragazzi in chiave fantastica. Le parole in versi che ne scaturiscono cercano di dipingere un affresco delicato, profondo e sentito del mondo interiore dei più giovani alle prese con gli anni difficili della crescita.

Silvia Vecchini, ad esempio, in *Acerbo sarai tu*³⁶⁹, grazie anche alla potenza delle illustrazioni liquide, policrome e indefinite di Francesco Chiacchio, riesce a raccontare, in ventotto brevi poesie, i sogni, i desideri, i dolori, la noia, l'amore... dei ragazzi³⁷⁰.

³⁶⁷ <https://www.familygo.eu/vacanze-con-bambini/libri/libri-imperdibili/mondo/mio-papa-libro-recensione/> (ultima consultazione: 15 aprile 2022).

³⁶⁸ D. Remmert de Vries - M. Tolman (ill.), *Mio papà*, cit.

³⁶⁹ S. Vecchini - F. Chiacchio (ill.), *Acerbo sarai tu*, Topipittori, Milano 2019.

³⁷⁰ <https://www.arezzone.it/blog/lettori-selvaggi/lettori-selvaggi-acerbo-silvia-vecchini.html> (ultima consultazione: 17 aprile 2022).

In *Sotto il pelo dell'acqua della notte*³⁷¹ rievoca la paura della notte quando i sogni si materializzano anche nella forma di incubi e allora il letto si trasforma nella scialuppa che scivola sul mare nero del pavimento e il corridoio diventa il buio anfratto dove abita un grande alligatore. L'unico modo per far scomparire quel terrore notturno che ha assunto le sembianze di un predatore feroce come lo squalo è tirare l'acqua dello sciacquone.

Sotto il pelo dell'acqua della notte

Sotto il pelo dell'acqua della notte
sento muoversi qualcosa.
È il vecchio sogno di quando il letto
era la scialuppa
e il pavimento un mare nero?
Chissà se in corridoio vive sempre
il grande alligatore
se lo squalo ancora aspetta che io tiri lo sciacquone.

Allo stesso modo Bruno Tognolini dà espressione con le sue *Rime di rabbia*³⁷² a tutta una serie di impropri, provenienti anche dal regno animale, vegetale e minerale, per aiutare bambini e ragazzi infuriati a sfogare la loro rabbia, un'emozione sicuramente travolgente che, alla pari della gioia, della tristezza e dell'amore, reclama però di essere manifestata. Le parole dell'autore, benché usate nella forma di un'invettiva furiosa, amara, dolente ma anche spassosa, hanno tuttavia il potere di aprire scenari nella mente con l'evocazione di immagini anche fantastiche. Ecco come:

Impropri del regno animale

Faccia di porco, puzza di cane
Testa di pecora, zampe di rane
Pelo di tasso, cagnetto grasso
Goffa giraffa col sedere basso
Pelle di rettile, vipera liscia
Pancia di viscida biscia che striscia
Il tuo animale dentro risale
Con la sua faccia di brutto maiale
Con la pelliccia, la coda e le corna
Il tuo animale risale e ritorna
Dalle tempeste dei secoli neri
Dalle foreste dei secoli bui
Torna da te l'animale che eri
E tu ritorna da lui!³⁷³

³⁷¹ *Ibi*, p. 54.

³⁷² B. Tognolini, *Rime di rabbia*, Salani Editore, Milano 2010.

³⁷³ *Ibi*, p. 19.

E come diventa invece fantasticamente l'amore, un altro sentimento impetuoso, quando viene cantato in poesia? Chiara Carminati ce lo racconta in *Viaggia verso, poesie nelle tasche dei jeans*³⁷⁴ con *Volevo una novità*³⁷⁵.

Volevo una novità

Volevo una novità
nella vita, una piccola
cosa gentile e bella, come una barca
di carta su un ruscello
un'ala di libellula tra i rami
o una musica sfuggita
a una finestra

ed ecco arrivi tu
in picchiata
un'apertura alare
fuori dal normale
un canto di tamburo
travolgente
tenace come
un transatlantico
che entra in Canal Grande

e mi riempi la vita
di domande.

L'amore, secondo la sua ispirazione poetica, appare allora come qualcosa di fulmineo e improvviso, simile a un volo in picchiata, un'apertura d'ali fuori dal normale, un canto di tamburo che travolge e per finire una grande nave che entra in Canal Grande. Per darne questa rappresentazione fantastica, Chiara Carminati si serve di poche parole, tutte misuratissime, icastiche nel loro significare a volte sibillino e contemporaneamente evocative di potenti metafore iconiche³⁷⁶.

Abbiamo avuto modo di constatare attraverso il percorso fin qui svolto come il linguaggio poetico, che vive e palpita di giochi di parole, lapsus, enigmi e metafore, sia capace di produrre sogni e invenzioni fantastiche. Ma per comprendere la vera portata esplosiva e le straordinarie possibilità inventive di questo linguaggio, che arriva a esplorare i meandri della coscienza, dicendo di più di quel che sembra dire, è necessario conoscere e sperimentare i meccanismi linguistici che consentono di giocare creativamente con le parole. A tal proposito Ersilia Zamponi guida agli atti di comunicazione del testo poetico e conduce così a scoprire e a gustare le sue qualità espressive sia con i suoi *I draghi locopei*³⁷⁷, dove riporta diversi esempi di semplici strumenti di ideazione lessicale (logogrifo, bifronti, acrostici, metagrammi), che con *Calicanto*³⁷⁸, dove commenta alcune poesie di Roberto Piumini che

³⁷⁴ C. Carminati - P. Valentini (ill.), *Viaggia verso, poesie nelle tasche dei jeans*, Bompiani, Milano 2018.

³⁷⁵ *Ibi*, p. 111.

³⁷⁶ <https://testefiorite.it/2018/05/viaggia-verso-poesie-nelle-tasche-dei-jeans/> (ultima consultazione: 17 aprile 2022).

³⁷⁷ E. Zamponi, *I draghi locopei*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1986.

³⁷⁸ E. Zamponi - R. Piumini, *Calicanto*, Giulio Einaudi editore, Torino 1988.

parlano di poesia. Ecco allora, come può nascere una fiaba, giocando in lingua “locopea”: si inventano dieci parole inesistenti e a ciascuna si attribuisce poi un nome comune di cosa, animale o persona corrispondente all’immagine che il suono della parola inventata ha suggerito. Il risultato è presto detto: «C’era una volta una garosa cirà che romiva in un gragliano. Un giorno, voltendo martare un ariello, cruse il suo zépilo serace e cominciò ad artusare. L’ariello, curito dalla fosa ametosa, golci la cirà che lo combò in un lonco e lo missicò in un morondo [...]»³⁷⁹.

Ma allora, se poetico è tutto ciò che scaturisce anche dall’invenzione e dall’immaginazione, è forse pertinente, per chiudere questo discorso sul fantastico nella narratività della poesia, la definizione di Lawrence Ferlinghetti, quando dice, in alcuni dei suoi illuminanti squarci poetici di *Cos’è la poesia. Sfide per giovani poeti*³⁸⁰, che la «Poesia è una lamina luccicante/dell’immaginazione/deve risplendere/e quasi accecarti»³⁸¹ e che il poeta «È maestro d’ontologia/che interroga costantemente la realtà/e la reiventa»³⁸².

E nel teatro contemporaneo come entra in scena il fantastico? Tra i due intercorre già naturalmente un nesso imprescindibile. La rappresentazione teatrale ha infatti di per sé i caratteri dell’alterità: la sua area simbolica diventa zona di transito nei territori dell’Altrove³⁸³.

In questa modalità narrativa, il racconto passa attraverso le parole, ma anche con la vocalità espressiva, le atmosfere sceniche, la gestualità. E non diversamente dalla poesia la sacralità di un momento narrativo teatrale è data non solo dal peso, dal colore e dal sapore delle parole ma anche da pause significanti e da respiri significativi. Ma per riuscire a coinvolgere bambini e ragazzi in una narrazione teatrale, anche di tipo fantastico, è fondamentale conoscere gli strumenti tecnici fonetici e corporei, ma forse, ancor prima, possedere un’appropriata conoscenza della scrittura drammaturgica. Scrivere per un pubblico giovanile significa infatti mettersi dalla parte dei ragazzi, evitando di impartire lezioni con l’occhio adulto e tenere quindi uno sguardo emotivo, stando all’altezza del loro sguardo. In altre parole, chi scrive teatro per bambini e ragazzi dovrebbe riuscire a stabilire una relazione basata sulla fiducia, la curiosità, l’ironia, l’empatia e sulla messa in gioco dei diversi immaginari³⁸⁴. Allestire uno spettacolo teatrale, ispirato al fantastico, dovrebbe infatti permettere al soggetto che lo osserva e vi partecipa di sentirsi coinvolto in un atto comunicativo progettato e predisposto proprio per sollecitare la sua immaginazione e indurlo a travalicare l’orizzonte angusto della realtà, non tanto nell’ottica di un momento di pura evasione o di contestazione, ma di un

³⁷⁹ E. Zamponi, *I draghi locopei*, cit., pp. 74-76.

³⁸⁰ L. Ferlinghetti, *Cos’è la poesia. Sfide per giovani poeti*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2002.

³⁸¹ *Ibi*, p. 20.

³⁸² *Ibi*, p. 66.

³⁸³ M. Bernardi, *Il tappeto dell’Altrove*, in E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008, pp. 43-93.

³⁸⁴ G. Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi. Appunti sul teatro di narrazione*, Edizioni SEB, Milano 2021, pp. 15-23.

ripensamento del reale secondo procedure logiche e oggettivabili, ravvivate però dalla forza magica, mitica e primitiva della fantasia, con i suoi salti, le sue asimmetrie e contraddizioni³⁸⁵.

Già Gianni Rodari considerava l'attività teatrale come un validissimo momento di «teatro-gioco-vita», la cui grammatica può allargare l'orizzonte del bambino inventore³⁸⁶. Egli, infatti, negli anni '70, la sperimentò, partendo proprio dall'esperienza, dalle invenzioni e dalle parole dei bambini e dei ragazzi. Rimangono tracce di questo suo importante lavoro in *A teatro con Gianni Rodari*³⁸⁷, una raccolta di pièce teatrali, alcune delle quali anche in rima, con suggestivi esempi di come il fantastico possa essere pensato per il palcoscenico. Tra questi vi sono *Il Tamburino magico*³⁸⁸, *Il vestito nuovo dell'imperatore*³⁸⁹ (dalla fiaba di Hans Christian Andersen), *La finta addormentata nel bosco*³⁹⁰ e *La storia di tutte le storie*³⁹¹, una fiaba teatrale in due tempi.

Ne *Il tamburino magico*, che è un testo in rima, la magia si nasconde nella grancassa di un Tamburino, grazie alla quale egli mette in fuga prima dei briganti e costringe poi all'esilio l'imperatore di una terra che vuole mandare i figli dei suoi sudditi alla guerra. La favola tocca temi universali che la rendono attuale e senza tempo: la guerra e il suo potere distruttivo; la povertà e la disperazione che essa porta tra la gente del popolo; la pazzia della classe dirigente che la reclama e spesso la promuove per i propri interessi. Ma la fiaba parla anche di bontà d'animo, generosità, ilarità. Il tutto, comunque, attraverso un'atmosfera danzante e musicale che inneggia alla pace e alla speranza di un mondo migliore. Dal punto di vista formale questo racconto per il teatro presenta poi la classica impostazione della fiaba: un inizio contraddistinto da una voce narrante che introduce nel regno della fiaba e presenta il protagonista: «C'era una volta un tamburino/che tornava dalla guerra.../[...]»³⁹²; uno sviluppo contrassegnato dalle prove che egli deve affrontare: «[...] Ballate, bricconi,/saltate, ladroni,/scegliete la dama, fate due inchini,/questo è il walzer dei malandrini [...]»³⁹³; e un finale in cui viene ristabilito l'equilibrio, con la punizione dell'antagonista prepotente e il trionfo della giustizia: «[...] Misericordia! Pace! Prometto!/Mi dimetto!/Vado in pensione [...]»³⁹⁴.

Ne *Il vestito nuovo dell'imperatore*, altro testo in rima adattato per il teatro da Rodari e liberamente ispirato alla famosa fiaba di H.C. Andersen, ci si ritrova alla corte di un re vanitoso e ricco, sempre in un tempo lontano e indefinito, dove due sarti, privi di scrupoli, si offrono di preparargli un vestito

³⁸⁵ P. Ricci - N. Siciliani de Cumis - C. Veneziano, *Fantasia e pedagogia, didattica e drammatizzazioni*, Il Sextante, Roma 2018, p. 16.

³⁸⁶ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 192.

³⁸⁷ M. Ferretti Rodari - P. Rodari - G. Orecchia (ill.), *A teatro con Gianni Rodari*, Edizioni EL, Trieste 2018.

³⁸⁸ *Ibi*, pp. 34-45.

³⁸⁹ *Ibi*, pp. 48-73.

³⁹⁰ *Ibi*, pp. 88-99.

³⁹¹ *Ibi*, pp. 126-186.

³⁹² *Ibi*, p. 35.

³⁹³ *Ibi*, p. 40.

³⁹⁴ *Ibi*, p. 44.

bellissimo e magico che risulta invisibile solo agli sciocchi. L'abito naturalmente non esiste, ma tutti i cortigiani, per non fare la figura degli stupidi, fingono di vederlo. L'unico a guardare le cose per quello che sono in realtà è un bambino che alla fine grida la verità e dice: «[...] Ma non vedete, o gente,/ che le Loro Maestà/ non hanno indosso niente? [...]»³⁹⁵. Con questa riscrittura per il teatro, comunque ironica e giocosa, Rodari ha voluto rivolgere un'acuta critica alla società moderna, dove conta di più l'apparire che l'essere, e un affronto a chi detiene il potere ma non lo merita. Anche qui, tuttavia, l'intelligenza prende alla fine il sopravvento su presunzioni e frivolezze grazie alla voce di un bambino, la cui innocenza e candore vanno però nascosti e protetti affinché, una volta cresciuto, riesca ad allontanare i tanti bugiardi esistenti con la sola forza della sua onestà.

Ne *La finta addormentata nel bosco*, Rodari ritorna invece a rovesciare, anche se con una versione per il teatro, fiabe antichissime come *La Bella Addormentata nel bosco*. Nella sua trasposizione in prosa, la protagonista Carina, corrispondente ad Aurora del testo originale, non cade in un sonno profondo per via di una maledizione, ma si finge addormentata con la complicità della sua madrina pur di trovare marito. Ma i principi che dovrebbero salvarla non sono degli impavidi eroi, pronti a immolarsi per liberarla dal terribile incantesimo. Sono piuttosto degli sciocchi presuntuosi, presi solo dalle loro inutili faccende: la caccia alle lepri, la guerra... Il ribaltamento è presto fatto: a sposare la bella Carina non sarà quindi il solito principe, ma un umile boscaiolo di nome Giacinto con la passione per la poesia. Anche in questo caso, Rodari si è divertito a criticare certe vane glorie di personaggi che si atteggiavano solo per il loro status sociale, ma che, essendo sprovvisti di carisma, sagacia e talento, non hanno nulla da offrire.

Ne *La storia di tutte le storie*, non c'è invece il richiamo a una sola fiaba specifica. Tutto il testo, nei suoi due tempi, è costruito infatti, come fa intuire il titolo, sull'innesto di microstorie che, come tessere sparpagliate, si congiungono a comporre un mosaico in cui ne baluginano altre, di più antiche e già conosciute. In questo pezzo teatrale, Rodari ripropone inoltre alcune caratteristiche tipiche della Commedia dell'Arte, come il ricorso alle maschere: Pulcinella, Colombina, Balanzone, Arlecchino, Pantalone, Brighella e Pierrot, e la recita a soggetto, prevedendo di lasciare in alcuni momenti spazio alle improvvisazioni di dialoghi, lazzi, scherzi e burle dei personaggi protagonisti e coinvolgendo direttamente il pubblico. In particolare, per quanto riguarda i tipi stilizzati che le maschere incarnano, Rodari si rifà alla tradizione: Balanzone rimane il solito "noioso e saccente pedante", con i suoi interminabili sproloqui senza senso; Pantalone il "vecchio e avaro brontolone"; Arlecchino il "servitore imbrogliatore, sciocco, ingenuo e perennemente affamato"; Brighella lo "zanni furbo e privo di scrupoli"; Colombina la "servetta scaltra, maliziosa, civettuola e con uno spiccato senso pratico";

³⁹⁵ *Ibi*, pp. 69-72.

Pierrot il “malinconico e romantico” e Pulcinella il “servo sciocco, ma con una buona dose di saggezza popolare”.

Sulla scia del veneziano Carlo Gozzi, che aveva capito la potenzialità drammaturgica della fiaba di magia, grazie al successo di pubblico ottenuto, tra il 1761 e 1765, proprio con la messinscena al S. Samuele delle sue *Fiabe: L'amore delle tre melarance, Il re cervo, Turandot, La donna serpente, L'augellin belverde*³⁹⁶, Rodari predispone, per questo testo, una sorta di sceneggiatura-canovaccio scritta ma non finita. La sua materia prima, pur appoggiandosi su altre fonti letterarie, consente infatti non solo libere affabulazioni e scambi corali ma anche la possibilità di continuare a giocare con l'immaginazione in modi sempre differenti.

E in che modo allora, quest'opera teatrale in particolare, scritta nel 1976 in collaborazione con gruppo di artisti di primissimo piano, tra cui Emanuele Luzzati³⁹⁷, Gianni Fenzi, Angelo Corti, Mara Baronti, Sebastiano Tringali..., e considerata il capolavoro del maestro di Omegna³⁹⁸, è riuscita a dar voce a un fantastico multiforme?

Si potrebbe rispondere dicendo che la sua forza dirompente si rivela nella trama che fin dall'inizio catapulta lo spettatore in un magico Altrove, nell'atmosfera surreale delle situazioni presentate, nell'aspetto e nel comportamento magico-assurdo dei personaggi e delle loro clownerie, nell'invenzione linguistica dei dialoghi, delle filastrocche, dei *nonsense*, nella comicità paradossale, nelle citazioni, più o meno esplicite, di altre storie di fantasia.

Ma vediamo allora, con degli esempi concreti, che cosa si intende con quanto appena dichiarato.

La storia è quella di un viaggio che Arlecchino, Pulcinella, Colombina e Balanzone compiono alla ricerca de *L'uomo che non c'è*. Il viaggio permette quindi ai quattro protagonisti di sbarcare su mondi immaginari e fantastici: il paese delle paure, il mercato delle parole, il pianeta Zorro, l'isola delle favole, la Luna³⁹⁹. Durante questo percorso iniziatico e di crescita, i quattro protagonisti si imbattono sia in personaggi amichevoli, come Pierrot e il bambino sperduto, che in figure intralcianti, come Pantalone e Brighella.

L'atmosfera surreale è evidente da subito con un richiamo ai miti cosmogonici sulla creazione del mondo e della vita. In un mondo vuoto, appaiono infatti da subito quattro uova che si schiudono e da cui nascono i quattro personaggi della storia proprio nella sua genesi. È poi tutto un susseguirsi di scenari surrealistici, che stravolgono forme e convenzioni, come le modalità in cui avvengono i trasferimenti da una tappa all'altra del viaggio: un ponte-arcobaleno nella fuga dal mercato delle

³⁹⁶ C. Gozzi, *Fiabe teatrali*, Garzanti Editore, Milano 2021, pp. XX-XXI.

³⁹⁷ T. Conte - E. Luzzati, *Facciamo insieme teatro*, Editori Laterza, Roma-Bari 2001.

³⁹⁸ <https://www.mentelocale.it/roma/eventi/151195-105-3209-la-storia-di-tutte-le-storie.htm> (ultima consultazione: 20 aprile 2022).

³⁹⁹ <https://www.mentelocale.it/roma/eventi/151195-105-3209-la-storia-di-tutte-le-storie.htm> (ultima consultazione: 20 aprile 2022).

parole al pianeta Zorro, un'immaginaria astronave per il ritorno sulla Terra, una zattera diretta verso l'isola delle favole, un tunnel per raggiungere l'Uomo che non c'era e per finire una bizzarra arrampicata sulla Luna.

Per quanto riguarda i personaggi, la stravaganza è l'ordinarietà che li contraddistingue. Tutti i loro comportamenti e azioni sono infatti insensati, trasgressivi, privi di logica e contravvengono ogni principio di realtà e ogni regola delimitante. Li vediamo allora, tra le scene iniziali, a scegliersi per mamma chi una ruota della bicicletta, chi un orsacchiotto di pezza, chi un ombrello e chi addirittura una pistola. Proseguendo poi nella narrazione, mentre si ritrovano in ospedale per riattaccare il dito all'avidio Pantalone, si impegnano in un rito di disinfezione del suo corpo, usando secchio e spazzolone. O ancora, a un certo punto, per tornare a essere padroni di sé e del proprio futuro, rinchiudono dentro un baule il prepotente Pantalone che si ritiene un domatore di destini.

Anche il linguaggio è trasfigurato fantasticamente: le battute, i dialoghi, le brevi filastrocche corrono sempre sul filo dell'assurdo e suscitano ilarità. Basti pensare alla lunga tiritera priva di senso di Balanzone sulle uova piene e quelle vuote:

Infatti, come dice il mio trattato di patafisica nel capitolo che parla delle uova, queste si dividono in due: le uova vuote e quelle piene. Le uova piene si dividono in due: quelle da mangiare e quelle da rompere. Le uova da rompere spesso sono più buone di quelle da mangiare. Le uova si dividono in trentatré: vengono al primo posto le uova vuote soltanto di dentro; al secondo, le uova vuote di dentro e di fuori, al terzo posto quelle di niente, con cui si fa la frittata di niente⁴⁰⁰ [...]

Oppure al ricco e variegato repertorio di parole, cui è possibile accedere in ogni momento attivando la fantasia, come fa Pierrot, quando cerca affannosamente nei suoi cilindri delle parole da dedicare a Colombina, tra «zucchero filato», «amore mio», «il tuo cuore e una capanna», «serenata», «sonetto», «stornellata», «violino»⁴⁰¹... O ancora alle arguzie dei numerosi dialoghi, come quando i quattro protagonisti, traghettati nell'isola delle favole, devono inventare ciascuno una storia:

Pulcinella: [...] C'era una volta il dottor Paolino che girava il mondo a cavallo di un gelato volante. Capì in un paese molto caldo, troppo caldissimo, il gelato si squagliò e il dottor Paolino si soffiò il naso⁴⁰².

O infine alle filastrocche, che intervallano qua e là il corpo del testo, contribuendo a vivacizzare il ritmo e a rendere magica l'atmosfera:

⁴⁰⁰ M. Ferretti Rodari - P. Rodari - G. Orecchia (ill.), *A teatro con Gianni Rodari*, cit., p. 136.

⁴⁰¹ *Ibi*, p. 146.

⁴⁰² *Ibi*, p. 162.

C'era una volta la storia di tutte le storie
sapeva un milione di storie e anche di più
però ne mancava una:
inventala tu⁴⁰³!

Altrettanto numerosi sono poi i momenti comici. Una situazione particolarmente divertente è, ad esempio, quando i quattro personaggi, sempre in ospedale, cercano di far addormentare Pantalone per riattaccargli il dito: Balanzone, dall'alto della sua "sapienza", si raccomanda di usare il cloroformio e non il lisoformio, Brighella propone un po' di veleno per topi e Arlecchino passa invece ai fatti, dandogli ben due martellate in testa: la prima che fa correre il poveretto per tutta la sala operatoria e la seconda che fa invece svenire un impressionabile Balanzone.

Anche i riferimenti ad altre storie sono abbastanza espliciti: nel pianeta delle paure, compaiono alcuni archetipi tipici del fiabesco: la Strega cattiva, l'Orco, il Lupo Mannaro; nel pianeta Zorro vi è un bambino sperduto che ricorda molto i bambini sperduti dell'isola che non c'è di Peter Pan; nell'isola delle favole è presentata una vecchina, una sorta di novellatrice a rovescio, che si fa raccontare le storie anziché raccontarle; nel Paese dell'Uomo che non c'era appare invece una delle topografie classiche della fiaba: il bosco con una casina piccina piccina. Infine, anche l'allunaggio dei quattro viandanti potrebbe ricordare sia il meraviglioso viaggio epico compiuto da Astolfo per il recupero del senno di Orlando del poema di Ludovico Ariosto che quello poetico-onirico della più recente *Viperetta* di Sergio Rubino.

Rodari con la sua sperimentazione teatrale si inserisce in quel movimento di rinnovamento del teatro che nacque intorno al Sessantotto e che si sviluppò intorno a una doppia crisi: quella della scuola, caratterizzata da un metodo fondato sul nozionismo e sulla trasmissione gerarchica e autoritaria del sapere, e quella propria del teatro, che si avvertiva troppo imbrigliato nelle leggi del mercato⁴⁰⁴. Anche lui, come abbiamo visto soprattutto con *La storia di tutte le storie*, ripensa allora l'esperienza scenica, distaccandosi dall'idea di un teatro d'élite, percepito come istituzione e mero prodotto di spettacolo, e la riprogetta anche come momento di partecipazione e condivisione, nell'ottica di un teatro che «possa servire per insinuare dubbi, per rompere delle prospettive, per togliere delle maschere, mettere in moto qualche pensiero [...], un teatro pieno di interrogativi, di dimostrazioni giuste o sbagliate, di gesti contemporanei»⁴⁰⁵.

In tempi ancora più recenti, molte altre compagnie teatrali investono sulla messa in scena del fantastico, avendo come obiettivo il raggiungimento di un pubblico variegato, sia giovanile che

⁴⁰³ *Ibi*, p. 164.

⁴⁰⁴ S. Bottiroli, *Marco Baliani*, Zona, Arezzo 2005, p. 37.

⁴⁰⁵ AA.VV., *Per un convegno sul nuovo teatro*, «Sipario», n. 247 (1966), pp. 2-3.

adulto, e il più ampio possibile. Tra queste vi è Febo Teatro, una compagnia con sede a Padova, che ha come obiettivo quello di promuovere, diffondere e sostenere la cultura teatrale attraverso l'organizzazione di esperienze laboratoriali rivolte sia a bambini e ragazzi che a adulti proprio per permettere loro di mettersi alla prova e di approcciare nuovi strumenti espressivi⁴⁰⁶.

Anche Febo, per la creazione dei suoi spettacoli, trae spunto dalle fiabe popolari, avendo queste originariamente una funzione epifanica per tutta la comunità, ossia quella di rielaborare anche vicende molto dolorose per poi cercare di superarle. Diversi sono infatti i progetti nati da questa fonte di ispirazione che permette così alla compagnia in questione di destare e alimentare l'immaginario dello spettatore attraverso il linguaggio metaforico del fiabesco che, attivando un processo psichico di trasfigurazione di un dato di realtà in qualcos'altro, è in grado di traghettarlo, in modo coinvolgente ed emozionante, in un mondo altro, nuovo e diverso da quello vissuto nella quotidianità.

Partecipando alla rassegna della compagnia, ci si rende conto di quanto i suoi progetti di reinvenzione-reinterpretazione-scrittura di storie fantastiche contengano quelle preziose metafore d'infanzia imperniate intorno al tema della conquista della propria identità attraverso un percorso di crescita che sarà diverso a seconda delle scelte e delle azioni intraprese.

Nello specifico ne *Il mago di Oz*, una coproduzione di Febo e Fondazione Aida, si ripercorre proprio il tema di quel pericoloso e tortuoso cammino che è il diventare grandi, attraverso la storia di una bambina orfana, Dorothy, che dal Kansas, dove vive con gli zii, viene scaraventata in un villaggio abitato da strani ometti, i Succhialimoni, che la ringraziano per aver ucciso la Strega cattiva dell'Est. Ma la piccola vuole ritornare a casa e l'unico che sembra poterla aiutare è il Mago di Oz. Grazie al percorso intrapreso in compagnia di alcuni bizzarri personaggi incontrati lungo il cammino: lo Spaventapasseri senza cervello, il Boscaiolo di Latta senza cuore e il Leone vigliacco senza coraggio, ella diventerà una donna forte e riuscirà così a sconfiggere anche la Strega cattiva dell'Ovest.

In un'altra produzione, *La stamberga delle scarpe*, sempre intorno al tema della crescita, si parla nello specifico della redenzione di una ex-famosa stilista di scarpe magiche, Madame Le Tac, esiliata e costretta a vivere in una fatiscente stamberga per aver provocato in un tempo lontano un grave incidente nel palazzo reale del suo regno. Grazie alla relazione con il suo giovane assistente Rocchetto, un bizzarro aiutante magico che riesce a comprendere e a parlare la lingua delle scarpe, ma anche a combinare guai, ella riuscirà alla fine a ritornare in auge e a redimersi da quel suo riprovevole misfatto.

Mentre, ne *Le sorellastre di Cenerentola*, ancora in relazione alla difficile tematica del maturare, si affronta invece il discorso dell'invidia, immaginando una sorta di prosecuzione della fiaba originale: le protagoniste Anastasia e Genoveffa, dopo l'incoronazione di Cenerentola, vengono allontanate e

⁴⁰⁶ <https://www.feboteatro.it/home.html> (ultima consultazione: 21 aprile 2022).

vivono di elemosina. Per far provare a Cenerentola ciò che loro hanno provato nel rinunciare ai loro sogni di diventare principesse, le rapiscono allora la figlia appena nata. Alla fine, però, riescono a mettere da parte l'incancrenito livore, si concentrano sui loro veri talenti e diventano delle musiciste apprezzate e affermate⁴⁰⁷.

Tra le opere appena menzionate, in particolare lo spettacolo *La stamberga delle scarpe* si è aggiudicato nel 2021 il Premio Nazionale del Teatro per la Gioventù Otello Sarzi grazie a una modalità nuova e creativa di costruire e rappresentare personaggi d'animazione teatrale, alla vivacità ed esuberanza di riproporre i temi della commedia dell'arte e di renderli ancora attuali e all'originalità di una storia sulle scarpe nella patria della calzatura⁴⁰⁸.

Infatti, tra tutti i linguaggi artistici, i codici e le strutture drammaturgiche con cui è possibile di rendere il fantastico a teatro, Febo opta forse per la soluzione più antica, ovvero fare in modo che sia il pubblico ad aggiungere con la propria immaginazione quello che in scena talvolta viene presentato attraverso linguaggi metaforici. Nel Teatro Ragazzi, infatti, accendere l'immaginazione dei bambini e dei ragazzi è fondamentale per permettere la lettura stessa della storia, che può essere espressa attraverso tante opzioni stilistiche: ambientazione sonore (rumori, registrazioni, musiche), scenografie, illustrazioni, azioni fisiche, maschere, oggetti animati (pupazzi, burattini o oggetti quotidiani) e anche animazioni digitali (videomapping, proiezioni).

Ma ciò che più conta e che rende il "magico" credibile sono, per tale compagnia, la capacità e la versatilità degli attori di giocare con gli oggetti, i linguaggi e gli apparati scenici così da permettere agli spettatori di vivere un'esperienza conoscitiva emozionante e divertente.

Un altro interessante spettacolo di Febo è la sua reinterpretazione originale di *Peter Pan* di Barrie, immaginata come una sorta di suo seguito. Diversi sono gli elementi di novità introdotti rispetto alla versione per il teatro pensata da Barrie ed esibita al Duke of York's Theatre di Londra il 27 dicembre del 1904 col titolo *Peter Pan or The Boy Who Would Not Grow Up*⁴⁰⁹. Innanzitutto, rispetto al testo originale, la storia di Peter Pan è inserita in una sorta di altra storia che la incornicia e che ha per protagonisti uno scorbutico e anziano signore di nome James e due bambini di nome Paul e Moira. I due ragazzini entrano di nascosto a recuperare la palla di un loro amico nella casa di questo uomo divenuto cinico e misantropo. Mentre i due frugano in un vecchio baule nel tentativo di recuperare il pallone, trovano una strana sagoma di tessuto scuro che Moira riconosce subito come l'ombra di Peter Pan. Questo speciale rinvenimento desta nello spettatore la prima impressione di meraviglia e sorpresa, offrendo lo spunto per avviare nella narrazione un'altra narrazione, ossia quella della storia

⁴⁰⁷ <https://www.feboteatro.it/home.html> (ultima consultazione: 21 aprile 2022).

⁴⁰⁸ <https://notizieplus.it/febo-teatro-si-aggiudica-il-premio-giovani-compagnie-del-teatro-ragazzi-italiano-otello-sarzi/> (ultima consultazione: 21 aprile 2022).

⁴⁰⁹ J.M. Barrie, *Peter Pan. Il bambino che non voleva crescere*, Giangiaco Feltrinelli Editore, Milano 2015, p. 25.

di Peter Pan, che viene così raccontata dai tre personaggi della cornice nei suoi nuclei principali, seppur adattati: l'approdo all'isola che non c'è con la presentazione dei vari personaggi principali: i bimbi sperduti, i pirati con Spugna e Capitan Uncino, i pellerossa con Pantera e Giglio Tigrato; una scena di vita domestica nella casa dei bambini smarriti; il salvataggio di Giglio Tigrato; il sequestro di Wendy; lo scontro tra Capitan Uncino e Peter Pan, vinto da quest'ultimo; il ritorno di Wendy e dei fratelli Gianni e Michele a Londra.

In questa rilettura dell'opera di Barrie la chiave di volta drammaturgica, intendendo con quest'ultima l'elemento simbolico grazie al quale, agli occhi dello spettatore, l'intera storia assume una nuova luce, trasformandosi nella grande metafora che è in essa contenuta, sta sicuramente nell'importanza di riuscire a connettersi con la parte più profonda del sé che non può avvenire se si creano dei muri. Infatti, per quasi tutto il tempo, il Signor James non ricorda di essere stato Peter Pan finché non incontra Campanellino, la piccola fata amica che solo lui vede. Quando dice che non crede nelle fate, le procura un vero e proprio coccolone, dal quale riesce a salvarla solo ammettendo a voce alta che esse invece esistono. In quel preciso momento, in cui riconosce finalmente la magia, inizia a prendere consapevolezza di chi è veramente e "indossati i panni di Peter Pan" salva Wendy dall'acerrimo nemico Capitan Uncino che la tiene prigioniera.

Questa ripresa di contatto con il proprio intimo e quindi anche con la propria identità culmina nel monologo finale, quando il Signor James rivela di essere Peter Pan e di ricordare finalmente tutto. A livello drammaturgico, fine e inizio sono due momenti fortemente legati perché permettono, soprattutto nel teatro ragazzi, di poter vedere il cambiamento che trasforma i personaggi. Infatti, lo spettacolo si conclude con la richiesta a Paul e Moira, da parte del Signor James, di tornare anche il giorno dopo a divertirsi insieme a lui, segno che la magia è avvenuta e quei muri sono stati abbattuti.

Per suscitare nella mente di chi fruisce dello spettacolo immagini e visioni del racconto la regia ha privilegiato pochi elementi scenografici. Ciò proprio per sottolineare l'importanza del gioco e del potere dell'immaginazione. Ad esempio, il libro che i personaggi trovano diventa l'occasione per poter insieme raccontare una storia (metateatro) a cui ognuno prende parte con il contributo che può dare: il Signor James strimpella, rifacendosi al fatto che Peter ne *I giardini di Kensington* suona per la regina dello stagno per intere settimane; Moira, la più vicina al mondo dell'immaginazione, legge le parole del libro, ma le conosce talmente bene che poi inizia a recitarle a memoria, mentre il cugino Paul, timido ma creativo, ne inventa di tutti i colori interpretando personaggi anche molto diversi da lui. Pure nella stanza del signor James, nel momento della lettura del libro, i vari elementi prendono forma, trasformando lo spazio in tre ambienti utili al racconto e facendo diventare la casa un'"isola-che-non-c'è". Molto del potere è dato però anche dall'interpretazione degli attori: il loro modo di

toccarli, posizionarli e usarli rende infatti gli oggetti davvero magici. Come dice Peter: «Devi credere se vuoi vedere!».

Le musiche, tutte cover di brani dei Beatles, aiutano a creare un'atmosfera allegra e giocosa, strizzando l'occhio ai più grandi e stimolando i più piccoli.

Anche la compagnia di Febo Teatro ritiene che non siano gli artifici scenici a contare in sé, ma che le tecniche giochino un ruolo di supporto nel destare l'immaginazione del pubblico, che va conquistata con sincerità e senza ammiccamenti precostituiti. Infatti, ciò che conta veramente è che la recitazione sia percepita dallo spettatore come qualcosa di autentico che lo coinvolge e gli consente di riconoscersi per poterne ridere o distaccarsene grazie all'ironia e alla leggerezza⁴¹⁰.

Quindi, pure in un percorso di scrittura drammaturgica che si ispira al fantastico, non sono tanto la voce perfetta, l'espressività vocale giusta, l'azione coerente, un testo impeccabile, un linguaggio adatto, un immaginario condiviso... a garantire la qualità di uno spettacolo, ma la forza intrinseca della narrazione che dovrebbe riuscire a prendere il volo, diventare immagine in movimento e creare nuvole di emozioni che avvolgono e trascinano il pubblico dentro la storia stessa, cercando di comunicare l'inspiegabile, l'indicibile, il misterioso attraverso quel linguaggio antico che, come già analizzato, è proprio quello poetico e metaforico⁴¹¹.

⁴¹⁰ G. Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi. Appunti sul teatro di narrazione*, cit., pp. 105-106.

⁴¹¹ *Ibi*, p. 103.

CAPITOLO III

IMMAGINARIO E BISOGNI DI SENSO

UNA LETTURA CRITICA DEGLI UNIVERSI NARRATIVI DI ALCUNE SAGHE DIVENUTE
POPOLARI: *BARTIMEUS*, *TWILIGHT* E *HUNGER GAMES*

3.1 Possibili ragioni di un successo

La genesi delle narrazioni si perde nella notte dei tempi, quando l'uomo, nel tentativo di penetrare i segreti del mondo e di comprendere l'esistenza e la natura delle cose, elaborò dei racconti mitici per cercare di appagare la propria sete di conoscenza in merito alla creazione, ai fenomeni naturali, alle speculazioni sull'aldilà o sulla fine del mondo, a storie di eroi, di metamorfosi¹... Da quelle prime elaborazioni di fantasia di strada ne è stata percorsa molta e oggi più che mai, specie dopo la pubblicazione, nel 1998, di *Harry Potter* di Joanne K. Rowling, è evidente come i romanzi per l'infanzia abbiano iniziato a regredire verso una indistinta, *globale* pangea letteraria, caratterizzata da sincretismo di genere, con temi presi dalle fiabe classiche, rielaborazioni disneyane, *sitcom*, film d'avventura, *mystery* e *spy-stories*. Si parla infatti di romanzo *crossover*, traslocale e pan-generazionale, perché si sono ridotte le distanze tematiche e morfologiche fra testi per l'infanzia e testi per adulti, soprattutto per l'adozione mondiale di quel realismo magico, che prevede un incessante pendolarismo dal magico al quotidiano e dal quotidiano al magico².

Negli ultimi venti anni circa, con volumi di vendita possenti, sono diventati popolari alcuni cicli narrativi completi, rivolti a un pubblico infantile e adolescenziale (*Young Adult*) e contraddistinti da molti degli aspetti evidenziati circa il romanzo contemporaneo. Ma quali sono le ragioni di un successo così dirompente, trattandosi tra l'altro di prodotti con un livello di strutturazione molto complesso, al punto che si potrebbero definire degli "*instant classic*"³? Che cosa hanno in comune i cicli di *Bartimeus*, *Twilight* e *Hunger Games*, su cui, a titolo esemplificativo, si soffermerà questa analisi? Innanzitutto, sono storie di finzione costruite secondo i principi di una grammatica universale, ossia di uno schema di complicazione, crisi e soluzione, che porta gli eroi di queste saghe ad affrontare problemi e a combattere per superarli. Si tratta infatti di narrazioni che presentano stralci di vita reale, focalizzate sulle grandi difficoltà della condizione umana: il sesso e l'amore, la paura della morte, il desiderio del potere, l'eliminazione dell'asservimento⁴... Fungono da intense simulazioni di volo e inducono quindi i lettori a vivere, nello spazio però della finzione narrativa, arcaica tecnologia di realtà virtuale, esperienze forti, pur rimanendo vivi⁵. L'essere transitoriamente catapultati in universi paralleli permette ai fruitori di queste forme narrative, attraverso la costante attivazione dei neuroni specchio, di accendersi come se sperimentassero sulla propria pelle gli stati d'animo, i dissidi e i

¹ A. Jolles, *Forme semplici. Leggenda sacra e profana - Mito - Enigma - Sentenza - Caso - Memorabile - Fiaba - Scherzo*, Mursia editore, Milano 1980, pp. 90-119.

² S. Calabrese, *www.letteratura.global. Il romanzo dopo il postmoderno*, Giulio Einaudi editore, Torino 2005, pp. 224-225.

³ M. Lenti (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, Runa Editrice, Padova 2016, p. 6.

⁴ J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014, pp. 69-73.

⁵ *Ibi*, pp. 74-75.

turbamenti dei protagonisti e di dotarsi di un archivio mentale di situazioni complesse che un giorno potrebbero effettivamente dover affrontare e risolvere⁶. La forza di queste narrazioni sta allora proprio nella loro capacità di mettere in scena personaggi e trame pienamente coinvolgenti. Ma quando una storia riesce effettivamente a innescare quel meraviglioso istante in cui le emozioni si scaldano e la curiosità e la tensione iniziano a crepitare? Secondo Will Storr, scrittore e giornalista britannico, questo accade nel momento in cui il modello imperfetto del sé dei protagonisti delle storie viene messo in crisi da infauste situazioni che li porta a perdere il controllo sul mondo⁷. Secondo la sua teoria, ciò che incuriosisce non sono infatti tanto gli eventi dolorosi e disturbanti che hanno luogo sulla superficie del dramma, quanto coloro che li dovranno affrontare per ristrutturarsi e ricostruirsi in una forma nuova e migliorata⁸. L'interrogativo cruciale che assilla i personaggi riguarda la loro identità: «Chi sono io?», «Chi dovrò diventare per sistemare le cose?». Un ripensamento profondo delle loro convinzioni è il risultato di una continua interazione con una trama di eventi drammatici che li impegna in una lotta con versioni ribelli, imprevedibili e poco collaborative del sé. Gli antieroi, ad esempio, benché vengano spesso rappresentati come infestanti agenti patogeni capaci di suscitare repulsione, riescono comunque ad attirare le simpatie dei lettori, perché forse danno voce alle parti più sordide e poco trasparenti del loro subconscio. Storie siffatte si trasformano in una sorta di simulacro della coscienza: il ricevente, attraverso il caos, la tristezza e le continue lotte che affliggono i personaggi, sperimenta la perdita del controllo senza però mettersi davvero in pericolo. Questa esperienza gli permette di provare sensazioni simili a quelle vissute in contesti di realtà: accelerazione del battito cardiaco, aumento della produzione di sostanze neurochimiche, come il cortisolo e l'ossitocina, con i loro potenti effetti sullo stato emotivo e immersione narrativa totale, con la conseguente probabile alterazione di intenzioni e atteggiamenti radicati. Colui che viaggia tra le pagine di un buon romanzo, come hanno dimostrato gli studi, può ritornare a tutti gli effetti persuaso e trasformato in seguito al coinvolgimento indotto dal trasporto narrativo⁹. Molti dei bestseller pensati per un pubblico giovanile, come quelli di Jonathan Stroud, Suzanne Collins e Stephenie Meyer, che hanno scalato la classifica delle vendite, confermandosi come dei veri e propri successi editoriali, riescono a generare proprio questo alto grado di partecipazione emotiva e di dipendenza, puntando su sceneggiature, differenti in termini di qualità letteraria, in cui a ogni nuovo sviluppo corrisponde un vuoto di informazione che suscita l'irresistibile desiderio di scoprire che cosa accadrà in seguito. Infatti, nella letteratura alta, rispetto a quella di consumo, il rapporto di causa-effetto tra una scena e l'altra risulta meno rapido e più ambiguo e i pattern di cambiamento sono talmente impercettibili da

⁶ *Ibi*, pp. 76-85.

⁷ W. Storr, *La scienza dello storytelling. Come le storie incantano il cervello*, Codice edizioni, Torino 2020, pp. 66-74.

⁸ *Ibi*, pp. 45-52.

⁹ *Ibi*, pp. 176-175.

diventare dei veri e propri rompicapo che costringono il lettore a intrufolarsi nei buchi narrativi, disseminati lungo la strada del racconto, per cercare di intercettarne e chiarirne i possibili nessi causali¹⁰. Un'altra caratteristica vincente delle finzioni romanzesche contemporanee è che esse rispondono al crescente bisogno di narratività, anche tra i giovanissimi. Ma come si potrebbe spiegare questa crescente domanda di *fiction*? Secondo una prospettiva neopositivistica, il fatto di immaginare, attraverso la lettura, l'inesistente agisce come una sorta di antidepressivo: il cervello è indotto a produrre endorfine, ossia i neurotrasmettitori che danno il piacere, attenuano il dolore e potenziano il sistema cognitivo e quello immunitario¹¹. Ma c'è pure chi ipotizza che tale *full immersion* nei mondi possibili del romanzo, con le sue simulazioni di destini più o meno probabili e di esistenze per interposta persona, possa costituire anche una terapia al disorientamento e all'impoverimento della collettività nei momenti di crisi economico-sociale¹². A questo punto ci si deve chiedere però se e come sia cambiata questa immersività in seguito alla svolta intermediale del mondo delle narrazioni. Dagli anni Novanta circa, da un'opera di immaginazione si ricavano infatti molti altri prodotti, cornici e format, tra adattamenti cinematografici, videogame, serial televisivi, CD..., che danno quasi l'impressione che il magico e il soprannaturale pervadano la realtà stessa nei suoi gangli vitali¹³. L'imporsi del Web ha inoltre contribuito alla nascita e al proliferare di comunità *fandom* che documentano sempre di più il loro desiderio di divenire *user-reader* e di trasformare i processi di ricezione in esperienza partecipativa¹⁴. Per questa ragione, i fan agiscono spesso sul testo-base e lo ribaltano, prolungando storie rimaste a metà o inaugurando nuove vie di scorrimento per il racconto. La rete si trasforma così in un ginepraio prolifico di riletture, ampliamenti in avanti o indietro (sequel e prequel) e reinvenzioni dell'opera principale. Che cosa è allora possibile concludere in merito al quesito relativo alle ricadute innescate dalle culture partecipative digitali sui modelli narrativi? Che l'inarrestabile produttività dei *textual performers*, che aggrediscono la produzione primaria di un autore creando testi secondari, genera un vero e proprio universo immaginario condiviso¹⁵, una sorta di cyber-cosmo, dove le connessioni sinaptiche e neurali su ampia scala estendono anche l'esperienza immersiva, portandola oltre il limitato spazio della contemplazione "frontale" di un lettore che entra nel testo artistico e vi si immerge per intero¹⁶.

Quale riflessione è invece adducibile per terminare questa preliminare investigazione circa le ragioni del successo planetario di alcuni romanzi per ragazzi che hanno dato luogo a trilogie, quadrilogie o

¹⁰ *Ibi*, pp. 35-42.

¹¹ S. De Mari, *L'ultimo nemico che sarà sconfitto è la morte. Joanne Kathleen Rowling e l'epitologia di Harry Potter*, in M. Lenti (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, cit., p. 10.

¹² S. Calabrese, *Anatomia del best seller*, Laterza & Figli Spa, Roma-Bari 2015, pp. 7-8.

¹³ *Ibi*, pp. 14-19.

¹⁴ *Ibi*, p. 18.

¹⁵ *Ibi*, p. 19.

¹⁶ *Ibi*, p. 97.

addirittura a pentalogie? Prima di tutto che la *narrative transportation* è un'esperienza ad alto impatto emotivo e cognitivo che permette al lettore, nella veste di un *avatar*, di perdersi in un mondo alternativo alla realtà e di essere coinvolto in prima persona nelle storie, grazie a un flusso simil esperienziale, che innesca vivide immagini mentali. E in secondo luogo che Internet e modelli non sequenziali di lettura contribuiscono a generare una prospettiva ad "alveare", contraddistinta da una profusione di link, dove interattività e condivisione fanno emergere un nuovo modello di *empatia* che porta a un'identificazione quasi totale tra destinatario ed emittente della narrazione¹⁷.

3.2 Trame, intrecci e forme del romanzo

Dopo aver cercato di delineare le ragioni del successo planetario di alcune saghe, è ora necessario capire di quali congegni narrativi si avvalgono i contemporanei scrittori di romanzi ciclici. Per farlo si è pensato di fermarsi sull'analisi di alcune narrazioni di questo tipo che hanno scalato la classifica delle vendite, riuscendo a tenere incollati alle loro pagine milioni di giovani lettori: *Twilight*, *Bartimeus* e *Hunger Games*. Innanzitutto, si tratta di tre esempi di una letteratura *speculative fiction* in cui il materiale narrativo non è compreso entro i confini del reale e delle sue leggi fisiche, ma sfugge in una dimensione contornata da elementi meravigliosi, soprannaturali, misteriosi e perturbanti dove sono violati i principi scientifici normalmente accettati. La convenzione implicita è infatti la sospensione dell'incredulità, ossia la volontaria accettazione che la magia è in grado di influire sugli avvenimenti¹⁸. Ma di quali espedienti si sono serviti rispettivamente Stephenie Meyer, Jonathan Stroud e Suzanne Collins, autori di questa avvincente tripletta di saghe che è riuscita letteralmente a irretire i ragazzi? In che cosa questi cicli narrativi completi si assomigliano e in che cosa invece si differenziano nelle trame e nella morfologia del racconto? In che modo sono ancora imparentati con il *Bildungsroman*? Su quali elementi e in che misura appaiono invece sintonizzati sulle frequenze del romanzo postmoderno della globalizzazione?

Dovendo cercare di capire in che modo sono organizzati i meccanismi narrativi in queste tre saghe è necessaria una premessa in merito a che cosa renda possibile in termini di comprensibilità e completezza una narrazione. Come sostiene Peter Brooks nel suo saggio, il filo conduttore, la vera e propria linea di base intorno alla quale si struttura il racconto è la trama¹⁹. Ma che cos'è e come si potrebbe definire? Se per Aristotele, nella sua *Poetica*, essa è l'anima della tragedia, consistente nell'imitazione o rappresentazione (*mimesis*) di azione e connessione di fatti (*muthos*)²⁰, E.M.

¹⁷ *Ibi*, pp. 96-100.

¹⁸ <https://www.cinescuola.it/speculative/> (ultima consultazione: 19 settembre 2022).

¹⁹ P. Brooks, *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Giulio Einaudi editore, Torino 2004, pp. 4-5.

²⁰ P. Ricoeur, *Tempo e Racconto* (Vol. 1), Editoriale Jaca Book, Milano 1986, pp. 57-89.

Forster, nel suo arcinoto testo *Aspetti del romanzo*, la ritiene invece qualcosa di più complesso, che ha a che fare non tanto con la riduttiva imitazione di un'azione, ma con la «[...] vita segreta che ognuno di noi vive nel proprio intimo e alla quale ha accesso (attraverso i suoi personaggi) il romanziere»²¹.

Una delle funzioni principali del romanzo sarebbe quindi quella di dare espressione alle passioni, sogni, gioie, dolori... della natura umana e non solo a quello che è osservabile come azione²². Ma, per farlo, è necessario che «queste vite segrete» siano organizzate secondo una trama, che assumano un disegno e una logica²³. E uno degli elementi strutturali e dinamici fondanti del discorso narrativo è sicuramente quello rappresentato dal *plot*, ossia l'ordine, secondo una famosa distinzione avanzata dai formalisti russi, in cui gli eventi compaiono nella narrazione, non necessariamente coincidente con quello cronologico (*fabula*). Come rilevato da Ricoeur, la trama adempirebbe così a una funzione connettiva, ossia di collegamento fra avvenimento (o serie di avvenimenti) e storia: «[...] una storia è costituita da eventi nel senso che la trama *fa entrare* gli eventi dentro la storia [...] e la trama, in questo senso, si situa al punto in cui si intersecano narrazione e temporalità [...]»²⁴. A differenza dei formalisti russi, sostenitori di una teoria «costruttivista» del fatto letterario, che mira a isolare e identificare le unità minimali della narrazione e a formulare i principi della loro combinazione e interrelazione, il filosofo francese assegna invece alla trama e alle sue funzioni dinamiche e ordinatrici una maggiore importanza in termini costruttivi e al lettore un ruolo centrale ai fini della sua comprensione²⁵. Il *plot* rappresenterebbe secondo la sua prospettiva qualcosa di più complesso, ossia un tessuto che viene riorganizzato e risistemato dal lettore, sulla base di ciò che ha letto, o sentito, o immaginato, in modi però sempre provvisori. La sua esperienza di lettura consisterebbe infatti in un tentativo di ricavare prima un significato dal testo e poi, servendosi di esso come di un modello ermeneutico, della vita²⁶.

Secondo l'interpretazione di Will Storr il lavoro della trama sarebbe anche quello di tramare contro il protagonista. Un evento scatenante getterebbe infatti il personaggio in una nuova realtà psicologica, un luogo sconosciuto e ostile, in cui la teoria imperfetta del controllo verrebbe messa continuamente alla prova, fino a sfiorare il punto di rottura o addirittura a oltrepassarlo.

L'azione inizierebbe con un protagonista che ha uno scopo e che vive in un mondo stabile. In seguito, per il sopraggiungere di una sfida, egli sarebbe chiamato ad affrontare una serie di eventi concatenati

²¹ E.M. Forster, *Aspetti del romanzo*, tr. it. di C. Pavolini, Garzanti Editore, Milano 1991, p. 91.

²² *Ibi*, pp. 57-58.

²³ P. Brooks, *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, cit., p. 5.

²⁴ P. Ricoeur, *Narrative Time*, in W.J. Mitchell (a cura di), *On narrative*, Chicago University Press, Chicago Ill. 1981, p. 167.

²⁵ *Ibi*, p. 15.

²⁶ *Ibi*, pp. 20-21.

da relazioni di causa-effetto che sfocerebbero in un climax, una sorta di fatale scontro contro le forze oscure, sulle quali trionferebbe, potendo così fare ritorno alla sua comunità con un carico di lezioni e di “tesori”²⁷. Nella lieta soluzione finale, con il raggiungimento di un “perfetto bilanciamento”, l’eroe riuscirebbe in questo modo a trasformarsi in un tutto omogeneo²⁸.

Al tempo stesso, non diversamente da quello che accade nelle fiabe, si arriverebbe ad una conclusione in cui i maltrattamenti, gli scambi di persona, i peccati, le colpe e gli arbitri sarebbero rimossi e l’immoralità annullata²⁹.

Stando alle definizioni sopra riportate, si può concludere dicendo che la trama non è una mera successione di eventi, ma una tessitura, un’intelaiatura di parole, idee, personaggi, fatti... scelti per dare espressione al vivere e al suo inesauribile mistero³⁰.

Ma allora in che modo le tre saghe oggetto di analisi si conformano a questo modello di trama che pone interrogativi drammatici e manda a poco a poco in pezzi le certezze dei protagonisti, costretti a rivedersi attraverso un atto sovraumano di forza e di coraggio? Quali sono gli eventi scatenanti che obbligano i personaggi di queste storie della contemporaneità ad ingaggiare una lotta all’ultimo sangue per diventare delle persone nuove? E come si concludono queste battaglie esistenziali che riguardano in realtà vicissitudini interiori e crisi di identità³¹?

Nella saga di *Bartimeus* di Jonathan Stroud, il protagonista è un ragazzino inglese dai capelli neri: Nathaniel. Insieme a lui ci sono pure Kitty e Bartimeus. Ma in che punto si trovano i fatti d’inesco delle vicende che li vedono come protagonisti e che li costringono a un’evoluzione della propria persona? Trattandosi di una trama articolata su quattro romanzi, ricca di colpi di scena e con un intreccio che si sviluppa in modo complesso, gli eventi che fungono da detonatori e aprono una crepa, costringendo i protagonisti a guardare negli occhi le loro più grandi paure e a ingaggiare una lotta per superarle e reimporre il controllo sul mondo esterno, sono quelli che segnano proprio l’inizio di un percorso di cambiamento, non privo di ostacoli e asperità. Per Nathaniel questo momento coincide con l’umiliazione subita durante una serata molto importante nella casa del suo maestro di magia e padre adottivo Arthur Underwood, cui è stato affidato dai suoi veri genitori da piccolo. A mortificarlo è Simon Lovelace, mago senza scrupoli e membro del Parlamento inglese, che lo tratta con disdegno, arroganza e sussiego, nonostante gli abbia dato prova di padroneggiare nozioni anche complesse di magia. Da quell’istante l’eco delle parole denigratorie con cui lo sprezzante mago lo ha

²⁷ W. Storr, *La scienza dello storytelling. Come le storie incantano il cervello*, cit., pp. 160-161.

²⁸ *Ibi*, p. 162.

²⁹ A. Jolles, *Forme semplici. Leggenda sacra e profana - Mito - Enigma - Sentenza - Caso Memorabile - Fiaba - Scherzo*, Mursia editore, Milano 1980, pp. 223-224.

³⁰ Hamelin - R. Bindi, *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia*, Salani editore, Milano 2021, p. 18.

³¹ W. Storr, *La scienza dello storytelling. Come le storie incantano il cervello*, cit., pp. 159-174.

insultato - «*Sei solo un buono a nulla*», «*Non puoi far niente*», «*Sei troppo debole per combattere*»³² - comincia a deflagrare nella sua mente. L'orgoglio ferito lo spinge quindi a convogliare tutte le sue energie per vendicarsi del nemico, sottraendogli un manufatto dai poteri eccezionali: l'amuleto di Samarcanda. Ad aiutarlo nell'impresa c'è l'altro personaggio protagonista della saga, Bartimeus, un *jinn* di terzo livello, impudente, millenario, beffardo, dalla *verve* agile e disinvolta e di medio rango, che ama però vantarsi continuamente delle sue precedenti glorie, come l'edificazione delle mura di Uruk, Karnak e Praga. Per lui, la fase di instabilità ha inizio con la sua convocazione, impresa difficile in cui, nonostante l'inesperienza, il giovane mago apprendista riesce, utilizzando pentacoli e complessi riti magici. È proprio questo l'atto che segna la nascita di una collaborazione impari tra i due (demone/servitore e mago/padrone), fatta di ingegno, arguzia, mancanza di scrupoli e di pungente ironia³³. Tanti sono infatti i giudizi al vetriolo che il demone rivolge sia nei confronti del suo padrone, di cui tuttavia apprezza almeno inizialmente la destrezza, l'ingenuità infantile e una certa spregiudicata temerarietà, che verso gli altri maghi, che ritiene responsabili della sua condizione di schiavitù e di cui mette in risalto ogni avidità e meschinità.

Le azioni di cambiamento intraprese da questi due personaggi si trovano ne *L'amuleto di Samarcanda*, ossia nel primo romanzo della tetralogia, ma è nel secondo, ossia ne *L'occhio del Golem*³⁴, che si ha accesso anche al punto di vista di Kitty, il cui ruolo appare decisamente più marginale prima. È in questa fase della narrazione che si apprende infatti quale evento traumatico sia alla base della sua affiliazione alla Resistenza, una società segreta, composta da soli uomini immuni alla magia, che ha come obiettivo il rovesciamento del potere governativo dei maghi e la vendetta per tutti i comuni che, negli anni, hanno subito ingiustizie e soprusi. La ragazza stessa è stata vittima di un errore giudiziario: aggredita insieme all'amico d'infanzia Jacob da un mago, ha perso la causa ed è stata costretta a risarcire il colpevole dell'attacco per la decisione sbagliata di un giudice connivente³⁵.

Se finora si è visto quali sono i momenti da cui partono, intrecciandosi tra loro, le vicende dei tre protagonisti, si deve ora capire in che modo, sviluppandosi, l'intreccio li conduce a trasformarsi e a ricomporsi in una nuova identità.

Dopo il complotto di Simon Lovelace, descritto nel primo libro della quadrilogia, e l'affare del Golem, raccontato invece nel secondo, Nathaniel capisce finalmente quale vergognoso e terrificante scopo persegua il mondo dei maghi, di cui egli stesso fa parte come ministro dell'informazione. La volontà di preservare questo prestigioso incarico governativo e il desiderio di acquisire ulteriore potere lo hanno reso però freddo, cinico e politicizzato: agisce solo spinto dall'orgoglio e da una smodata ambizione. Nel terzo

³² J. Stroud, *L'amuleto di Samarcanda*, Adriano Salani Editore, Milano 2004, p. 111.

³³ P. Ferrara, *La libertà è un'illusione, c'è sempre un pezzo da pagare. Jonathan Stroud e la trilogia di Bartimeus*, in M. Lenti (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, cit., p. 119.

³⁴ J. Stroud, *L'occhio del Golem*, Adriano Salani Editore, Milano 2005.

³⁵ *Ibi*, p. 115.

libro della saga, *La porta di Tolomeo*³⁶, egli riesce tuttavia a ritrovare il giovane promettente che era stato e a riscattarsi. Decide infatti di allearsi ai diavoli e agli umani e di opporsi, tra battaglie, magia e colpi di scena, alla tracotanza dei maghi, arrivando addirittura a immolarsi, come un vero e proprio eroe, per salvare Londra e distruggere il demone Nouda.

Più infiacchito, meno potente e irraggiungibile appare invece Bartimeus. Da troppo tempo è infatti intrappolato sulla terra e questo lo ha reso fragile e debole. Ma, dovendo porre rimedio agli errori dei maghi usurpatori, chiama a forza tutto il suo epico e nobile coraggio e, ripercorrendo anche i momenti più bui della sua esistenza, lotta per riportare l'ordine e ripristinare le ingiustizie.

E che dire invece di Ketty, la ragazzina tutto pepe, per niente gestibile, che, come un piccolo diavolo formato umano, nel corso delle vicende narrate, ha fatto sempre di tutto per farsi odiare dal mondo magico? Anche lei, alla fine, acquisisce una maggiore indipendenza e consapevolezza che la conducono, accanto agli altri due amici, a scontrarsi contro la casta dominante dei maghi per abbatterla a favore di una forma di magia più alta e difficile: la democrazia.

A questo punto, dal momento che il racconto ripercorre, come si è appurato, l'arco di crescita e di trasformazione dei tre personaggi, si potrebbe concludere che l'opera di Stroud insceni narrativamente i tre momenti più importanti della parabola esistenziale: Infanzia, Adolescenza e Maturità, e rappresenti a tutti gli effetti un romanzo di formazione.

Anche nella saga di *Twilight*³⁷, la trama ruota intorno a tre protagonisti: Bella Swan, Edward Cullen e Jacob Black. Ma qual è l'accadimento che provoca uno scuotimento all'ordinarietà delle loro vite? Per Bella e Edward si potrebbe dire che è lo stesso, ossia il loro fatale incontro a scuola, a Forks, nello stato di Washington, dove la ragazza si è da poco trasferita per ritrovare l'affetto di quel padre da cui aveva dovuto separarsi all'età di soli due anni. Malgrado le diversità: lei, timida, goffa e un po' impacciata e lui, bellissimo come una statua greca, forte e dall'aria sicura, tra i due scatta un'attrazione irresistibile che ha però i connotati dell'amore impossibile alla *Giulietta e Romeo*³⁸. Per Jacob, invece, la crisi scatta più avanti nel tempo della narrazione, ossia in *New Moon*³⁹, il secondo tomo della tetralogia, e coincide con la scoperta di possedere il gene mutaforma del licantropo, nemico naturale dei vampiri, e di doversi pertanto allontanare da Bella, di cui egli stesso si scopre innamorato, benché non corrisposto. Anche qui l'intreccio si complica e i tre personaggi principali vivono e fronteggiano complicate vicissitudini, che hanno a che fare con lo strappo e l'allontanamento dalle persone amate, la caduta in depressione, la disponibilità al sacrificio per un amore, sia esso di tipo romantico o genitoriale, l'accettazione della diversità, il conflitto generato da una scelta, la

³⁶ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, Adriano Salani Editore, Milano 2006.

³⁷ S. Meyer, *Twilight*, LainFazi, Roma 2006.

³⁸ L. Costantini, *Ogni giorno deve finire, anche il più perfetto. Stephanie Meyer e la tetralogia di Twilight*, in M. Lenti (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, cit., p. 128.

³⁹ S. Meyer, *New Moon*, Fazi Editore, Roma 2007.

resistenza alle tentazioni, la sessualità percepita come minaccia, la maternità a rischio... Tutto questo permette loro però di evolvere e diventare altro da sé. Il cambiamento più evidente è però quello di Bella. Inizialmente è un'adolescente con scarsa autostima e poca fiducia nel futuro, ma poi diventa sempre più coraggiosa, intraprendente e altruista. Nell'ultimo capitolo della saga in particolare appare quanto mai determinata, dopo le nozze con Edward, a tenere prima il bambino che ha in grembo e poi, dopo aver realizzato il suo sogno di diventare una vampira immortale, a riuscire a controllare i suoi nuovi superpoteri. Anche Edward cambia, anche se la sua evoluzione nel complesso appare meno evidente. In quanto succhiasangue, è dotato di caratteristiche sovraumane: velocità, forza fuori dal comune, telepatia, perfezione fisica da dio greco, immortalità. Ma questa eccezionalità lo rende una figura più statica, imperturbabile. La sua vulnerabilità si manifesta invece nell'amore per Bella e la figlia Renesmee, per le quali è disposto a fare qualsiasi sacrificio.

Molto più complicato e contorto è invece il percorso di crescita di Jacob, un sedicenne di una tribù di nativi americani, i Quileute. Inizialmente la sua figura appare quasi marginale rispetto alle due preponderanti di Bella e Edward. Nel primo libro della tetralogia, è presentato infatti ancora come un ragazzino ingenuo, capace di diffondere gioia a coloro che lo circondano e legato a Bella, almeno all'inizio, da un'amicizia fraterna, risalente ai tempi dell'infanzia. È lui infatti che, durante un falò sulla spiaggia a La Push, svela all'amica la leggenda sui vampiri che vivono nella zona di Forks e ironizza sulla discendenza della sua famiglia dai lupi. La sua personalità diventa via via sempre più complicata e sfaccettata. La scoperta di essere un licantropo, un uomo lupo con il potere soprannaturale della trasformazione a comando, e non quindi un vero figlio della luna, lo porta innanzitutto a dover imparare a gestire questa sua una nuova corporeità, imponente, massiccia e forte, che lo rende più simile a un maschio alfa. Allo stesso tempo deve però fare i conti anche con la gestione dei propri sentimenti, che si fanno più istintivi, accesi e incontrollabili, e di un temperamento più aggressivo, pur rimanendo sempre nel profondo quel giovane solare, appassionato e dalla risata contagiosa che lo contraddistinguevano durante la prima giovinezza.

Anche in questa saga, pertanto, non diversamente da quella di *Bartimeus*, i personaggi sono alle prese con la crescita e con le problematiche connesse alla risoluzione di conflitti intrapsichici e interpersonali necessaria ai fini di una ricostruzione di se stessi più matura e armonica.

E per finire questa prima disamina sugli eventi d'inesco delle trame e dei loro sviluppi diamo uno sguardo a che cosa succede invece ai protagonisti di *Hunger Games*⁴⁰.

Per l'abile cacciatrice di contrabbando Katniss Everdeen, la vera eroina del romanzo, tale evento coincide con l'estrazione del nome della sorellina Prim per la partecipazione agli *Hunger Games*, un reality show voluto dalla capitale di un immaginario Stato totalitario, la Nazione di Panem. Tale

⁴⁰ S. Collins, *Hunger Games, Trilogia*, OscarMondadori, Milano 2015.

spettacolo si svolge ogni anno e consiste in uno scontro mortale tra 24 ragazzi (12 maschi e 12 femmine), provenienti dai 12 distretti in cui la popolazione è divisa. La giovane non esita a prendere il posto dell'amata sorellina, sapendo che un solo tributo può sopravvivere e che gli altri dovranno morire sotto l'occhio vigile delle telecamere a causa delle sadiche trovate degli Strateghi, viscidissimi burattinai dei Giochi. Per Peeta Mellark, questo momento è invece rappresentato dalla rivelazione, durante l'intervista che precede l'inizio dei giochi, del suo amore per Katniss. Inizialmente questa trovata può apparire solo una strategia pubblicitaria per ottenere i favori del pubblico. In realtà, il giovane è veramente innamorato della sua controparte femminile nella gara e presto quello che sembrava solo un finto idillio romantico si trasforma per entrambi in un vero sentimento, per il quale ciascuno è disposto addirittura a sacrificare la propria vita per l'altro.

Un altro personaggio, un po' più in ombra, che esce allo scoperto soprattutto ne *La ragazza di fuoco*, il secondo libro della trilogia, è Gale Hawthorne, il migliore amico, nonché compagno di battute di caccia, di Katniss. Ma l'abbrivio che dà veramente inizio alla sua storia è quando decide di confessare il suo amore alla ragazza, baciandola. Questa dichiarazione, che non sfugge all'occhio vigile del presidente Snow, lo mette però in serio pericolo.

Pure in questa trilogia tre sono i personaggi alle prese con eventi, anche drammatici, che li conducono a crescere e cambiare in fretta attraverso un percorso irto di sfide e ostacoli.

Quali conclusioni è possibile allora trarre in merito alla forma di questi romanzi ciclici? Che cosa hanno in comune?

Innanzitutto, tutti e tre afferiscono al fantastico, modalità letteraria apprezzata e diffusa, anche se sfumato nelle sue varianti *fantasy* urbano per *Bartimeus*, *fantasy* vampiresco per *Twilight* e distopia per *Hunger Games*. E, come già evidenziato, tutti sono pure imparentati con il romanzo di formazione. Ma rispetto al *Bildungsroman* tradizionale in che cosa si differenziano? Nelle grandi opere sette-ottocentesche, come ha rilevato Lukács nel terzo capitolo della *Teoria del romanzo*⁴¹, «[...] l'anelito soggettivo al senso si risolve[va] senza residui nella legislazione oggettiva della causalità [...]»⁴², il che significava che al senso si perveniva facendo scomparire la discrepanza tra le aspirazioni e gli interessi interiori del singolo e le regole della realtà fuori di lui⁴³. Dal punto di vista della trama, questo significava ricomporre nel finale i nessi causali della *fabula*, dispersi nell'intreccio, con la ricerca di un significato sovraperonale e dunque valido per tutti da attribuire alla vicenda⁴⁴. Nei romanzi ciclici presi in esame salta invece questa perfezione morfologica perché si tratta di testi caratterizzati da sentieri che si biforcano, da elementi narrativi simultanei piuttosto

⁴¹ G. Lukács, *Teoria del romanzo* (1920), tr. it. di A. Liberi, Newton Compton, Roma 1972.

⁴² F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Giulio Einaudi editore, Torino 1999, p. 78.

⁴³ *Ibi*, p. 76.

⁴⁴ *Ibi*, pp. 78-79.

che sequenziali, da assenza di fissità spaziale e unilinearità del testo. Questa eclissi della dimensione orizzontale della lettura costringe il lettore di fatto alla ricerca di analogie perdute, intertestualità rimosse, di nuclei argomentativi di lungo corso (*endoxa*)⁴⁵. Anche i personaggi sono meno prevedibili, più contraddittori e appassionanti rispetto all'eroe del *Bildungsroman* moderno, la cui identità era davvero tale solo in quanto sapeva «manifestarsi» e «oggettivarsi». In queste saghe postmoderne la «legge del cuore» entra in conflitto con il «corso del mondo» e i protagonisti non cessano quindi mai di sorprendere proprio perché, pur intraprendendo un percorso iniziatico che li porta alla maturità, non si fissano mai in un'immagine davvero conclusiva e coerente⁴⁶.

3.3 Strutture narrative, stilistiche e linguistiche

Visto il successo delle loro opere, in che modo gli scrittori di questi romanzi ciclici sono riusciti a creare curiosità o attese nel lettore riguardo allo sviluppo della narrazione? Di quali procedure narrative, accorgimenti stilistici e linguistici si sono avvalsi per farlo? Che tipo di trasposizione discorsiva hanno utilizzato per raccontare gli eventi narrati nelle loro storie?

Di sicuro i migliori scrittori contemporanei sono quelli che lavorano molto sul linguaggio e preferiscono una scrittura curata, precisa, complessa e artistica, cosicché le loro narrazioni risultino leggere, scorrevoli, avvincenti e interessanti. In tale prospettiva, utilizzano tecniche sofisticate, attinte anche dalla letteratura per adulti. Ricercano quindi incipit originali e attraenti; fanno un uso accorto della prima e della terza persona per adottare il punto di vista del protagonista; ricorrono frequentemente al monologo per scavare nella psicologia dei personaggi; prestano attenzione alla costruzione dei dialoghi, al gioco dei punti di vista, ai *flashback* e ai *flashforward*; propendono per un ritmo veloce, una scrittura leggera, la cura del dettaglio, parole con inedite configurazioni semantiche, tra cui fanno capolino figure retoriche (similitudini, analogie, metafore...) che evocano nuove realtà e presenze, una lingua viva che amalgama linguaggio letterario e quotidiano⁴⁷. Ma in che misura i testi di Stroud, Mayer e Collins rispecchiano questa ricerca? Quanto invece si conformano alla tendenza, ormai dilagata anche nell'editoria per adulti, di ridurre ogni asperità della lingua: «solo prima persona, solo presente narrativo, solo paratassi, tanti punti e niente punteggiatura intermedia, tanti verbi e pochi aggettivi, solo indicativo e nessun'altra forma verbale, finto gergale, ripetizioni enfatiche, tempi narrativi e costruzioni dei personaggi che nascono già nell'ottica di un

⁴⁵ S. Calabrese, *www.letteratura.global. Il romanzo dopo il postmoderno*, cit., p. 32.

⁴⁶ F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, cit., p. 95.

⁴⁷ S. Blezza Picherle, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*, QuiEdit, Verona 2018, pp. 125-138.

possibile adattamento cinematografico, nessun guizzo visivo e ancor meno visionario, ma tutto spiegato...»⁴⁸?

Si cercherà ora di rispondere a questi quesiti, esaminando dei frammenti di testo tratti direttamente dalle narrazioni in questione.

La temperatura della stanza crollò vertiginosamente. Una patina di ghiaccio si formò sulle tende e incrostò le lampade del soffitto. I filamenti delle lampadine si smorzarono e la luce si affievolì, mentre le candele che spuntavano su ogni superficie disponibile come una colonia di funghi si estinsero all'istante. Nella stanza semibuia si levò una nube sulfurea, gialla e irrespirabile, dentro la quale si agivano ombre nere e indistinte. In lontananza si udiva un coro di voci urlanti. La porta chiusa che affacciava sul pianerottolo fu sottoposta a una pressione improvvisa che la gonfiò verso l'interno e ne fece scricchiolare tutte le assi. Il pavimento fu attraversato da uno scalpiccio di piedi invisibili e dietro il letto e sotto la scrivania bocche incorporate sussurrarono parole sinistre [...]. Ehi, era la sua prima volta. Volevo mettergli un po' di strizza. E ci riuscii. Il ragazzino dai capelli scuri era in piedi al centro di un pentacolo più piccolo, in cui erano inscritte rune diverse, a un metro di distanza da quello principale. Di un pallore cadaverico, tremava come una foglia morta in balia della tramontana. I denti battevano come coperchi nelle mascelle tremanti, perle di sudore gli colavano dalle sopracciglia trasformandosi in ghiaccio a contatto con l'aria e rimbalzando al suolo come chicchi di grandine⁴⁹.

Non avevo mai pensato seriamente alla mia morte, nonostante nei mesi precedenti ne avessi avuta più di un'occasione, ma di sicuro non l'avrei immaginata così. Con il fiato sospeso, fissavo gli occhi scuri del cacciatore, dall'altra parte della stanza stretta e lunga, e lui ricambiava con uno sguardo garbato. Era senz'altro una bella maniera di morire, sacrificarmi per qualcuno che amavo. Una maniera nobile, anche. Conterò pur qualcosa. Sapevo che se non fossi mai andata a Forks non mi sarei trovata di fronte alla morte. Per quanto fossi terrorizzata, però, non riuscivo a pentirmi di quella scelta. Se la vita ti offre un sogno che supera qualsiasi tua aspettativa, non è giusto lamentarsi perché alla fine si conclude. Il cacciatore fece un sorriso amichevole e si avvicinò con passo lento e sfrontato, pronto a uccidermi⁵⁰.

Quando mi sveglio, l'altro lato del letto è freddo. Allungo le dita per cercare il calore di Prim, ma trovo solo la tela grezza della fodera del materasso. Avrò fatto un brutto sogno e si sarà infilata nel letto della mamma. Ma certo. Oggi è il giorno della mietitura. Mi sollevo su un gomito. Nella stanza c'è abbastanza luce per vederle. Prim, la sorella minore, è sdraiata su un fianco, rannicchiata contro il corpo di nostra madre, le guance vicinissime. Nel sonno la mamma sembra più giovane, un po' consumata, ma non troppo male in arnese. Il viso di Prim è fresco come una goccia di pioggia e incantevole come la primula di cui ha preso il nome. Una volta anche mia madre era bellissima. O

⁴⁸ Hamelin - R. Bindi, *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia*, cit., p. 34.

⁴⁹ J. Stroud, *L'amuleto di Samarcanda*, cit., p. 11.

⁵⁰ S. Meyer, *Twilight*, cit., p. 11.

almeno così dicono. Seduto di guardia accanto alle ginocchia di Prim, c'è il gatto più brutto del mondo. Naso schiacciato, un orecchio mozzo, occhi color purè andato a male. Prim l'ha chiamato Ranuncolo perché dice che il suo pelo giallastro ha lo stesso colore di quel fiore⁵¹.

Quelli riportati sopra sono gli incipit delle tre saghe prese in esame: *Bartimeus*, *Twilight* e *Hunger Games*. L'inizio di una narrazione non è mai un'operazione facile. Le prime pagine sono quelle, infatti, che suggeriscono il tono, il ritmo e lo stesso soggetto del racconto. Fallire il “qui comincia” potrebbe quindi compromettere l'intero impianto narrativo. Ma allora come iniziare? Vari sono i modi con cui si può aprire un romanzo:

- con la descrizione di un personaggio o di una persona;
- con una conversazione;
- con la presentazione in prima persona del narratore;
- con una riflessione filosofica o una sentenza anche in chiave ironica;
- con una cornice che spiega l'origine del racconto⁵².

Per quale soluzione hanno optato gli autori delle narrazioni prese in esame? Che cosa contraddistingue gli inizi delle loro narrazioni? In che cosa sono invece simili?

Stroud ci presenta subito la voce narrante di Bartimeus, il personaggio più strano e mordace della sua saga. Da subito il lettore si sente catturato da un'atmosfera misteriosa che genera tensione e conflitto grazie a una succinta ma evocativa descrizione che dà l'abbrivio iniziale e introduce con abilità le fondamenta magiche di una storia ucronica.

Meyer propende invece per una sorta di cornice anticipatoria di tipo metaforico e riflessivo che trascina il lettore nella mente e nei pensieri della protagonista.

Collins diversamente ancora sceglie di avviare il primo romanzo della sua saga portando subito il lettore tra gli eventi della narrazione e a contatto con alcuni dei personaggi della vicenda, che vengono descritti con brevi ma incisivi tratti.

Viste le differenze, che cosa allora accomuna questi incipit?

Tutti e tre sono riportati in prima persona e già questo aspetto svolge un'importante funzione motivazionale, perché permette a coloro che leggono di entrare nel mondo interiore di uno o più protagonisti e di percepirne più intensamente pensieri, stati d'animo e azioni⁵³. Queste prime righe, seppur costruite in maniera differente, come si è appena visto, riescono a risucchiare l'attenzione del lettore, invogliandolo a proseguire la lettura, perché generano uno stato di attesa, di incertezza e di suspense. Stroud ottiene questo effetto, impostando la prima scena come una sequenza descrittiva

⁵¹ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 9.

⁵² A. Bernardelli, *Che cos'è la narrazione*, Carocci Editore, Roma 2019, pp. 9-15.

⁵³ S. Blezza Picherle, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*, cit., pp. 138-139.

molto vivida e carica però anche di elementi minacciosi. Meyer destabilizza il lettore perché lo conduce tra i pensieri di amore e morte della protagonista attraverso una sequenza di tipo introspettivo, mentre Collins attira il lettore direttamente dentro la storia, facendolo entrare nel vivo dell'azione.

Oltre agli incipit, di quali altri accorgimenti si avvalgono però questi scrittori per continuare a destare fino alla fine la curiosità dei lettori? Sicuramente, riconducendo le trame narrative alla struttura del romanzo di formazione, in cui il protagonista, dopo aver superato tutta una serie di sfortunate vicende, migliora, rispetto all'inizio, la propria situazione, perché diventa più esperto e competente delle cose della vita⁵⁴. Quindi anche nei loro romanzi, si trova quella struttura, "a montagne russe", che rispecchia il percorso, fatto di salite e discese, di alti e bassi, compiuto dai protagonisti. Questi archi narrativi, che alternano cadute e ascese, generano picchi di tensione emotiva. Così il lettore non ha un attimo di tregua ed è continuamente coinvolto nell'intreccio⁵⁵. A questo punto è però opportuno valutare come è gestita la temporalità narrativa. In tutti e tre i romanzi la descrizione degli eventi narrati non è lineare, cronologica, ma presenta ellissi, sommari, anticipazioni (prolessi) e retrospezioni (analepsi) che le conferiscono dinamicità e impegnano il lettore sia emotivamente, per la presentazione di momenti inattesi, improvvisi, che creano un effetto sorpresa, che cognitivamente, perché lo costringono a fare delle "passeggiate inferenziali", per ricostruire il senso complessivo del racconto⁵⁶.

Ecco, a titolo esemplificativo, alcuni esempi di come i tre autori usano le procedure sopra descritte per dilatare o contrarre l'azione narrata.

Per quanto riguarda l'opera di Stroud, l'uso dei *flashback* è più evidente nel secondo e terzo libro della saga. In particolare, quando sono richiamati alcuni eventi accaduti prima che riguardano il jinn *Bartimeus* e il suo passato. Si ripercorre infatti la sua storia di demone alle dipendenze sempre di qualcuno, come l'imperatore di Praga o il principe d'Alessandria Tolomeo.

Così, dopo molte centinaia d'anni e una dozzina di padroni, i miei legami con Praga furono spezzati. Ma mentre la mia essenza si dileguava grata in tutte le direzioni e io guardavo in basso la città che bruciava e le truppe che marciavano, i bambini in lacrime e i folletti che lanciavano grida di guerra, l'agonia di un impero morente e il battesimo di sangue del successivo, devo dire che mi sentii particolarmente trionfante. Avevo la sensazione che in futuro tutto sarebbe stato peggio⁵⁷.
Fin dall'inizio si era rivelato un padrone entusiasticamente curioso. L'accumulazione di ricchezze, mogli e splendide proprietà vista Nilo - preoccupazioni cui la maggior parte dei maghi egizi

⁵⁴ A. Bernardelli, *Che cos'è la narrazione*, cit., p. 34.

⁵⁵ *Ibi*, pp. 32-40.

⁵⁶ *Ibi*, p. 114.

⁵⁷ J. Stroud, *L'occhio del Golem*, cit., p. 25.

dedicavano tutto il loro tempo - non lo avvincevano. Il sapere era l'unica cosa che lo interessava, ma non quello che trasforma le mura di una città in polvere e calpesta il collo al nemico sconfitto. Quello che gli interessava era di un tipo più ultraterreno⁵⁸.

Nella saga di *Twilight*, invece, l'innumerabile presenza di *flashback* (analessi) e i *flashforward* (prolessi) è un espediente cui è ricorsa la scrittrice per raccontare sia le vite dei vari componenti della famiglia dei Cullen prima della loro trasformazione in vampiri, sia per raccontare come la tribù dei Quileute discenda dai licantropi.

«Sono nato a Chicago nel 1901». In silenzio, mi guardò con la coda dell'occhio. Mi curai di non mostrare nessuna sorpresa, attendendo pazientemente il resto della storia. Accennò un sorriso e proseguì. «Carlisle mi trovò in un ospedale nell'estate del 1918. Avevo diciassette anni e stavo morendo di spagnola»⁵⁹.

Non avevo mai notato il tono maestoso della voce di Billy Black, ma in quel momento mi resi conto dell'autorità che da sempre esercitava. La penna di Emily si muoveva velocissima sul foglio, cercando di stargli al passo. «All'inizio, la tribù si stabilì in questo golfo e divenimmo abili pescatori e costruttori di barche. Ma la tribù era piccola e il golfo ricco di pesce. Altri desideravano la nostra terra, ma noi troppo pochi per difenderla. Una tribù più numerosa ci attaccò e noi ricorremmo alle nostre barche per scappare. Kaheleha non fu il primo spirito guerriero, ma non ricordiamo le storie che la precedono⁶⁰.

Nel quarto libro conclusivo della saga c'è invece una quasi totale coincidenza tra fabula e intreccio, in quanto, con la trasformazione di Bella in vampira, il racconto si concentra essenzialmente sulla sua "nuova vita", tutta in divenire.

Anche nella saga di *Hunger Games* ci sono dei salti all'indietro che in qualche modo rallentano il procedere incalzante degli eventi e al tempo stesso consentono però di conoscere meglio i protagonisti. Le digressioni temporali, che zoomano in particolare sulla loro vita prima dei giochi, permettono infatti di comprendere più a fondo che cosa è cambiato nel loro mondo tra prima e dopo e che tipo di evoluzione psicologica hanno conosciuto in fasi diverse della loro esistenza. Ecco alcuni esempi:

Il pomeriggio del mio incontro con Peeta Mellark la pioggia cadeva implacabile formando una cortina gelida. Ero stata in città, nella speranza di vendere al mercato pubblico qualche vecchio

⁵⁸ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., p. 67.

⁵⁹ S. Meyer, *Twilight*, cit., p. 244.

⁶⁰ S. Meyer, *Eclipse*, LainFazi, Roma 2007, p. 203.

vestito di quando Prim era piccola, ma non avevo trovato acquirenti. Sebbene fossi stata al Forno svariate volte insieme a mio padre, ero troppo spaventata per avventurarmi da sola in quel posto pericoloso. La pioggia aveva inzuppato la giacca da caccia, gelandomi fino alle ossa. Erano tre giorni che non avevamo nient'altro da mangiare che acqua calda con qualche vecchia foglia di menta rinsecchita che avevo trovato in fondo a una credenza⁶¹.

Da sei mesi mi affannavo nei boschi da sola, quando incontrai Gale per la prima volta. Era una domenica di ottobre, con un'aria fredda e acre di cose morenti. Avevo trascorso la mattina a fare a gara con gli scoiattoli per procurarmi delle nocciole, e il pomeriggio, un poco più caldo, a faticare nello stagno basso per raccogliere erba saetta. La sola carne che avevo catturato era uno scoiattolo in cerca di ghiande che mi era praticamente passato sui piedi. Comunque gli animali sarebbero stati ancora in circolazione quando la neve avesse coperto tutte le altre mie fonti di sostentamento⁶².

In che modo e con che caratteristiche si innestano invece le parti descrittive nel tessuto narrativo di queste tre saghe? Innanzitutto, è necessaria una premessa: nella scomposizione di un brano è difficile rintracciare sequenze pure, perché nella maggior parte dei casi esse presentano caratteri misti. La narrazione solitamente prosegue infatti intrecciando descrizioni, dialoghi, riflessioni e azioni. Anche la loro lunghezza è variabile: possono andare da poche righe a molte pagine. Pertanto, non è conveniente classificarle secondo una catalogazione rigida. Sono invece più chiari i criteri che permettono di capire quando inizia una e termina l'altra: l'entrata o l'uscita di scena di un nuovo personaggio; il cambiamento del luogo e/o del tempo; l'evidente passaggio da una tipologia sequenziale a una differente per il prevalere di determinati caratteri. E sono anche maggiormente evidenti gli effetti che esse producono sul ritmo narrativo. Alcune, più dinamiche, mettono in moto la narrazione e contribuiscono a farla procedere nel tempo, altre, più statiche, all'opposto, la rallentano o addirittura la sospendono. Sicuramente però quelle descrittive rientrano tra quelle più lente, perché contribuiscono ad arricchire la caratterizzazione di luoghi, ambienti, personaggi, eventi, oggetti, situazioni...

In tutte e tre le saghe, i vari tipi di descrizione non risultano mai pesanti o noiosi. Anzi, conferiscono al testo una dimensione sensoriale coinvolgente e stimolante, perché sollecitano il lettore a partecipare con tutto il corpo all'evento narrato, facendolo percepire non solo attraverso dati visivi, ma anche uditivi, olfattivi, tattili e gustativi⁶³. Anche la personalità e le caratteristiche fisiche e morali dei personaggi, pur emergendo in prima istanza dalle azioni che compiono, dai comportamenti che assumono e dalle relazioni che intrattengono con le altre figure del racconto, si delineano più

⁶¹ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 24.

⁶² *Ibi*, p. 75.

⁶³ S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e narrazione*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 238.

chiaramente grazie anche ai numerosi indizi descrittivi disseminati lungo tutto il corso della narrazione⁶⁴. Ecco come:

Scostai le pesanti tende scarlatte e ammiccai l'affascinante panorama di un grande cimitero municipale. File ordinate di pietre tombali correvano verso la notte, sotto l'occhio vigile di una schiera di frassini e larici. Di tanto in tanto, una lanterna appesa a un albero diffondeva la sua luce gialla e dolente. Un paio di individui gobbi e solitari si aggiravano per i vialetti di ghiaia tra le lapidi; il vento trasportava i loro sospiri fino alla finestra⁶⁵.

Erano passati più di due anni dalla ribellione di Lovelace e dal repentino ingresso di Nathaniel nell'élite. Nel frattempo, da quando aveva restituito l'Amuleto di Samarcanda alla custodia del riconoscente governo, aveva compiuto quattordici anni ed era cresciuto una spanna; era diventato più robusto, sebbene fosse rimasto snello, con i capelli scuri che gli pendevano lunghi e disordinati intorno alla faccia, secondo la moda del momento. Aveva un viso affilato e pallido per le lunghe ore di studio, ma gli occhi ardevano luminosi; i suoi movimenti erano pervasi di un'energia trattenuta a fatica⁶⁶.

Tratti da *L'occhio del Golem* della saga di Stroud, questi due esempi confermano quanto detto sopra. La prima descrizione rivela una straordinaria ricchezza di elementi che sicuramente accendono la percezione visiva di chi legge, come le tende scarlatte, la schiera dei frassini e dei larici, la lanterna che irradia una luce gialla e dolente, ma evocano anche altre suggestioni sensitive, come la pesantezza dei tendaggi o il sospiro del vento che giunge fino alla finestra.

La seconda invece, pur nella sua concisione, rende efficacemente come è cambiato il protagonista rispetto agli anni precedenti e ne mette in evidenza, con pochi tratti, quali trasformazioni sia fisiche che mentali sono avvenute in lui.

Per *Twilight*, si riportano qui di seguito altri esempi che ribadiscono questa funzione delle parti descrittive:

Non avevo bisogno dell'aria, ma mi *piaceva*. Grazie a essa sentivo gli odori della stanza: i deliziosi granelli di polvere, la miscela d'aria stagnante al flusso leggermente più fresco che veniva dalla porta aperta. Un'intensa folata di seta. La sfumatura di qualcosa di caldo e desiderabile, qualcosa che doveva essere umido ma non lo era... Quell'odore fece bruciare la mia gola secca, un'eco debole delle ustioni da veleno, nonostante il profumo fosse guastato dal sapore di cloro e ammoniaca. E, soprattutto, percepivo un profumo come di miele, lillà e sole, più intenso e vicino a me⁶⁷.

⁶⁴ *Ibi*, p. 244.

⁶⁵ J. Stroud, *L'occhio del Golem*, cit., p. 264.

⁶⁶ *Ibi*, p. 31.

⁶⁷ S. Meyer, *Breaking Dawn*, Fazi Editore, Roma 2008, pp. 351-352.

La prima reazione fu un piacere inconsapevole. La creatura aliena riflessa era indiscutibilmente bellissima, almeno quanto Alice o Esme. Era flessuosa persino se immobile e il suo viso perfetto, pallido come la luna, era incorniciato da una folta chioma di capelli neri. Gli arti erano sinuosi e forti, la pelle brillava leggermente, luminosa come perla. La seconda reazione fu di orrore. Chi era quella? A un primo sguardo non ritrovai il mio viso nella superficie liscia e perfetta dei suoi tratti⁶⁸.

Le due brevi descrizioni riportate qui sopra hanno a che fare col risveglio di Bella dopo la sua trasformazione in vampira. La prima mostra l'ambiente in cui avviene il suo risveglio, avvolta da una nuvola di profumi acri e dolci, deboli bisbigli, calore umido e stagnante frescura. La seconda invece svela, attraverso l'immagine riflessa in uno specchio, come si vede e si sente dopo il cambiamento.

Anche in *Hunger Games* si ritrovano parti descrittive con analoghe funzioni:

La mia stanza è grande come tutta casa mia, nel Giacimento. È lussuosa come il vagone del treno, ed è corredata da un numero impressionante di gadget automatici: sono sicura che non avrò il tempo di premere tutti quei pulsanti. La doccia, per esempio, ha un pannello con più di cento opzioni per regolare la temperatura dell'acqua, la pressione, i saponi, gli shampoo, i profumi, gli olii e le spugne per i massaggi. Quando si esce e si mette piede sul tappetino, si accendono dei condotti che asciugano il corpo con un getto d'aria. [...] E basta che sussurri in un microfono il cibo che preferisci, dopo averlo scelto da un menù interminabile, e quello ti compare davanti, caldo e fumante, in meno di un minuto. Gironzolo per la stanza mangiando fegato d'oca crostini di pane tostato finché qualcuno non bussa alla porta⁶⁹.

Lo staff lavora su di me fino al tardo pomeriggio, trasformando la pelle in raso luminoso, tracciandomi disegni sulle braccia, dipingendo fiammelle sulle mie venti unghie perfette. Poi Venia si dedica ai capelli, intrecciando fili rossi in un disegno che parte dall'orecchio sinistro, fascia il capo e ricade in un'unica treccia sulla spalla destra. Mi coprono il viso con uno strato di trucco pallido e poi mi ridisegnano i lineamenti. Grandi occhi scuri, labbra di un rosso intenso, ciglia che mandano lampi di luce quando sbatto le palpebre. Infine, mi cospargono il corpo di polvere d'oro, facendolo brillare⁷⁰.

Nella prima, un profluvio di dati di vario tipo dà proprio la sensazione di trovarsi nella stanza super accessoriata del Centro di Addestramento che è stata assegnata a Katniss. La seconda, invece, rende l'idea di come il rituale della vestizione cui la sottopone lo staff diventi per lei in realtà la cognizione di aver acquisito una sorta di nuovo spirito, quello della combattente un po' guascona.

⁶⁸ *Ibi*, p. 365.

⁶⁹ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 54.

⁷⁰ *Ibi*, p. 81.

Le descrizioni di queste saghe contemporanee appaiono quindi, a differenza del passato, più brevi, vivaci e plastiche, poiché mostrano gli eventi nella loro concretezza. Le si potrebbe addirittura definire sensoriali, proprio per la loro capacità di far sentire odori, sensazioni, rumori, ma anche significative e caratterizzanti, quando, nella presentazione dei personaggi, ne mettono in rilievo sia i tratti fisici che l'indole⁷¹.

Sicuramente le sequenze descrittive rientrano tra quelle più statiche, dal momento che rallentano un po' il fluire della narrazione, ma possono essere anche più rapide nel momento in cui, ad esempio, si descrive un luogo mentre lo si attraversa o un personaggio mentre agisce.

Che dire invece delle sequenze dialogiche? Anche queste possono ritardare il procedere dell'azione o all'opposto vivacizzarla, conferendole immediatezza e accendendo la tensione drammatica, quando il dialogo è improntato sullo scambio di informazioni necessarie alla prosecuzione della storia o per sviluppare e chiarire i rapporti e le relazioni, di conoscenza, scusa, amore, rabbia, amicizia... tra i personaggi o ancora, per mezzo del monologo interiore, per caratterizzarne il profilo, entrare nel loro mondo interiore e coglierne le diverse sfumature di temperamento. Il/la protagonista si narra così a ruota libera, in una sorta di *flusso di coscienza*⁷².

Ecco alcuni esempi di questo valore attribuito alle parti dialogate presi dai romanzi in questione:

Dialogo che fa proseguire l'azione:

«Kitty» disse Nathaniel. «Devo fermare quel demone adesso».

«Ma non puoi. L'hai appena detto tu: anche al massimo della forza, il bastone non è servito».

«Al massimo della forza che *potevo controllare*, ho detto. C'è solo un modo per trarne energia, ed è togliendo tutte le sicure di Gladstone: gli incantesimi che controllano il Bastone.

Così tutto il suo potere - aspetta, lasciami finire - tutto il suo potere sarebbe liberato in un colpo solo». Le sorrise. «Credo che questo sarebbe in grado di fermare Nouda».

La ragazza scosse la testa. «Non me la fai. Chi dice che non lo renderà ancora più forte? Allora, Bartimeus: credi di riuscire a...»

«C'è un altro fattore da prendere in considerazione» disse Nathaniel. Con qualche difficoltà sollevò il Bastone e indicò il soffitto. «Di che cosa è fatto questo edificio?»

«Vetro».

«E allora?»

«Ah» si inserì a un tratto la voce del jinn. «Sai, per quanto mi secchi dirlo, credo che non abbia tutti i torti».

«Ferro» disse Nathaniel. «E Nouda, essendo uno spirito, è vulnerabile al ferro. Se rompiamo il Bastone e la struttura gli ricade addosso... Che ne pensi, Bartimeus?»

⁷¹ S. Blezza Picherle, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*, cit., pp. 145-147.

⁷² *Ibi*, pp. 143-145.

«Potrebbe funzionare. C'è solo un piccolo problema...»

Kitty fece una smorfia. «Esattamente. Come pensi di rompere il bastone senza farti male? E di rimanere incolume sotto il crollo del tetto?»

Nathaniel si stirò, sentiva il collo freddo e rigido. «Lascia la cosa a me. Ce la caveremo»⁷³.

Dialogo che mette in luce il tipo di rapporto che intercorre tra personaggi:

«È come una droga per te, Bella». Il suo tono era rimasto gentile, niente affatto critico. «Ormai ho capito che senza di lui non puoi vivere. È troppo tardi. Ma sarei stato una scelta più sana. Non una droga: io sarei stato l'aria, il sole».

Accennai un sorriso malinconico. «Anch'io ne ero convinta, sai. Eri come un sole. Il mio sole personale. Il rimedio migliore alle mie nuvole».

Sospirò. «Con le nuvole posso farcela. Ma non posso cavarmela contro un'eclissi».

[...]

«Dimmi qual è la cosa peggiore per te», sussurrò.

«Temo che sia una cattiva idea».

«Per favore».

Come potevo negarglielo a quel punto?

«La cosa peggiore...». Dopo una pausa, lasciai che le parole sgorgassero in un flusso di sincerità.

«La cosa peggiore è che ho visto tutta... la nostra vita assieme. E la desidero, Jake, la desidero più di ogni cosa. Vorrei restare qui e non andarmene mai più. Vorrei amarti e renderti felice. Ma non posso, e mi sento morire»⁷⁴.

Monologo interiore

«L'ho fatto. Ho rovinato tutto! Se avevo anche solo un'ombra di possibilità, è svanita quando ho spedito quella freccia contro gli strateghi. Cosa mi faranno adesso? Mi arresteranno? Mi taglieranno la lingua e mi faranno diventare una senza-voce, destinata a fare per sempre la serva dei tributi di Panem? A cosa pensavo, mentre scagliavo quella freccia? A niente, è ovvio, ho tirato contro la mela per la rabbia di essere ignorata. Non stavo mica cercando di ucciderli. Se l'avessi voluto, qualcuno sarebbe morto!

Oh, ma che importanza ha? Tanto non vincerei comunque. Chi se ne frega di quello che mi fanno! Ciò che mi spaventa davvero è cosa potrebbero fare a mia madre e Prim, quello che la mia famiglia potrebbe subire adesso, a causa della mia impulsività. Gli porteranno via quel poco che hanno o manderanno mia madre in prigione e Prim all'istituto pubblico, oppure le uccideranno? Non vorranno ucciderle, no? E perché no? A loro cosa importa?»⁷⁵.

⁷³ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., pp. 488-489.

⁷⁴ S. Meyer, *Eclipse*, cit., pp. 478-479.

⁷⁵ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 71.

Si è visto finora come la scrittura di queste saghe si connota sostanzialmente per uno stile rapido, effervescente e brioso, anche se a volte questa dinamicità può sembrare frenata da inserti narrativi un po' più statici, che contribuiscono, tuttavia, a delineare meglio gli ambienti, a trasmettere sensazioni e a caratterizzare i personaggi nei loro tratti fisici e psicologici.

Che tipo di configurazione assumono invece le parole scelte da questi autori, specie quando diventano «vettori di senso»⁷⁶ che trasmettono significati impliciti e simbolici⁷⁷?

Accanto a un lessico semplice, di facile comprensione e uso quotidiano, questi autori fanno uso anche di termini ricercati, letterari e a volte addirittura dal tono lirico. Ma soprattutto utilizzano le parole per veicolare, in forma anche metaforica, la pesantezza e le situazioni negative della vita e per permettere al giovane lettore di entrare in relazione con personalità simili o molto diverse dalla sua e comprendere quindi meglio problemi, pensieri ed emozioni che lui stesso vive.

Per rendere possibile questa comprensione e immedesimazione, fanno allora spesso ricorso alla narrazione in prima o terza persona, che presenta in modo vivido il punto di vista percettivo, concettuale ed emotivo-affettivo dei personaggi, ma anche a figure retoriche pregnanti di senso, come metafore, similitudini e analogie.

Ecco alcuni esempi di questo stile linguistico, specificamente nella traduzione italiana, perché nella versione originale inglese, come messo in evidenza qui di seguito, certe espressioni avrebbero invece un significato un po' diverso. Nel testo italiano si riscontra questa combinazione di vari termini, ora più comuni, gergali, idiomatici, iperbolici, ora più difficili, ricercati e/o poetici. Le figure retoriche riescono inoltre a evocare immagini mentali inusuali che mostrano il mondo e la vita in modo diverso e creativo rispetto al pensiero omologato e dominante⁷⁸:

Lo scheletro osservò il mucchio di folletti con la testa inclinata di lato. Noi ci immobilizzammo a bocca aperta, raggelati nel mezzo della zuffa. Alla fine fu lui a parlare.

«Vi state moltiplicando?»

Modo di dire

«No» dissi. «Solo un po' di *botte da orbi* (tr. it. di *of rough-and-tumble*, lett. "tumulto")».

«Mi riferisco al vostro numero. L'altra volta eravate in due».

«Rinforzi» dissi. «Mi hanno mandato ad ascoltarti parlare. E farmi mangiare, ovviamente».

Parola ricercata

Lo scheletro piroettò sul bordo del parapetto. «Ma che gentili!» urlò *giulivo* (tr. it. di *gaily*, lett. "allegrement")

«Che bel complimento al mio eloquio e alla mia lucidità! Voi folletti siete più intelligenti di quel che sembrate».

⁷⁶ F. Frasnèdi - L. Poli, *Lettura e azione cognitiva*, Thema, Bologna 1989, pp. 26-27.

⁷⁷ S. Blezza Picherle, *Formare lettori. Promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 124.

⁷⁸ S. Blezza Picherle, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*, cit., pp. 148-149.

Iperbole

Lanciai un'occhiata a Tibbet e al suo amico, che erano ancora immobili con la bocca aperta, da cui scendeva un *rivoletto di bava* (tr. it. di *mouths wide and dribbling*, lett. "bocche spalancate e sbavanti"). In confronto a loro, un coniglio abbagliato (tr. it. di *Rabbits in headlights would have*

Similitudine

looked on them with scorn, lett. "conigli alla luce dei fari li avrebbero guardati con disprezzo") dai fari di una macchina *sembrava un leone*. «Non ci conterei» dissi.

Espressione poetica

Similitudine

In risposta al mio umorismo caustico, lo scheletro emise una *risata trillante* (tr. it. di *trilling laugh*, lett. "risata trillante") e improvvisò un tip tap a braccia in alto. Una cinquantina di metri più in là, nascosti dietro un comignolo *come due pipistrelli* (tr. it. di *like two shifty teenegers*, lett. "come due adolescenti sfuggenti"), vidi gli altri jinn che osservavano in attesa. Insomma, avrei detto che le ossa di Gladstone erano bell'e accerchiate.

Modo di dire

«Sembri piuttosto su di giri (tr. it. di *you seem in a very upbeat mood*, lett. "sembri di umore molto ottimista")» osservai.

Similitudine

«E perché non dovrei?» lo scheletro si avviò a concludere il balletto facendo schioccare *come nacchere* (tr. it. di *like castenets*, lett. "come castelletti") le ossa delle dita, a tempo con il gran finale battuto delle scarpe. «Sono libero!» disse. «Libero come il vento, libero e contento! Fa rima, sai?»⁷⁹.

Similitudine

In silenzio mi fece voltare verso le vetrate che riflettevano la festa *come un lungo specchio* (tr. it. di *the wall of glass reflected the party back like a long mirror*, lett. "il muro di vetro rifletteva la festa come un lungo specchio") e m'indicò la coppia riflessa esattamente davanti a noi.

«Di parte, dici?».

Modo di dire

Colsi soltanto *con la coda dell'occhio* (tr. it. di *I caught just a glimpse of Edward's reflection*, lett.

Similitudine

Metafora e parole ricercate

"ho intravisto solo di sfuggita il riflesso di Edward") l'immagine di Edward - il perfetto duplicato del suo viso perfetto - al fianco di una bellezza dai capelli scuri. La sua pelle era *come panna e rose* (tr. it. di *Her skin was cream and roses*, lett. "la sua pelle era color crema e rose"), gli occhi *sgranati dall'entusiasmo e coronati da folte ciglia* (tr. it. di *her eyes were huge with excitement and framed with thick lashes*, lett. "i suoi occhi erano enormi per l'eccitazione e incorniciati da folte ciglia").

Similitudine

La guaina stretta del vestito bianco scintillante si allargava nello strascico *quasi fosse una calla capovolta* (tr. it. di *like an inverted calla lily*, lett. "come un giglio di calla invertito") e il taglio dell'abito era così perfetto da rendere il suo corpo elegante e *aggraziato* (tr. it. di *graceful*, lett. "aggraziato"), almeno finché restava immobile.

Parola ricercata

Metafora

Prima che *un battito di ciglia* (tr. it. di *Before I could blink*, lett. "prima che potessi battere ciglio") la bellezza si trasformasse in me, Edward s'irrigidì e si voltò automaticamente nell'altra direzione, come se qualcuno lo avesse chiamato.

«Oh!», esclamò. Per un brevissimo istante aggrottò le sopracciglia. Poi di colpo si aprì in un sorriso raggiante⁸⁰.

⁷⁹ J. Stroud, *L'occhio del Golem*, cit., pp. 393-394. Cfr. J. Stroud, *The golem's eye*, Random House Children's Publishers, UK 2004, p. 404.

⁸⁰ S. Meyer, *Breaking Dawn*, Fazi Editore, Roma, 2008, p. 64. Cfr. S. Meyer, *Breaking Dawn*, Hachette Book Group, USA 2008, p. 41, *Breaking Dawn (The Twilight Saga, Book 4)*.pdf.

L'odore di sangue... era nel suo fiato (tr. it. di *The smell of blood... it was on his breath*, lett. "l'odore del sangue... era nel suo alito").

"Che cosa fa?" penso. "*Lo beve* (tr. it. di *Drink it*, lett. "Lo beve")" Me lo immagino mentre *sorseggia sangue* (tr. it. di *sipping it*, lett. "sorseggiandolo") da una tazza da tè. Mentre *ci inzuppa un biscotto* (tr. it. di *dipping a cookie*, lett. "immergendo un biscotto") e poi lo *tira fuori rosso e gocciolante* (tr. it. di *pulling it out dripping red*, lett. "tirandolo fuori gocciolante di rosso").

Fuori dalla finestra, *una macchina riprende vita, sommessamente e discreta* (tr. it. di *a car comes to life, soft and quite*, lett. "un'auto prende vita, morbida e silenziosa") *come le fusa di un gatto* (tr. it. di *the purr of the cat*, lett. "le fusa di gatto") poi *il suo ronzio si attenua* (tr. it. di *then fades away*, lett. "un po' si perde") in lontananza. Scivola via così come è arrivata, inosservata.

La stanza sembra girare in cerchi lenti, asimmetrici (tr. it. di *The room seems to be spinning in slow, lopsided circles*, lett. "La sala sembra girare in cerchi lenti e sbilenchi"), e mi chiedo se sto per svenire. Mi chino in avanti e afferro il tavolo con una mano. L'altra stringe ancora il delizioso biscotto di Peeta. Credo che sopra ci fosse un giglio, ma ormai è ridotto in briciole nel mio pugno. Non mi sono nemmeno accorta che l'ho schiacciato, ma credo di avere avuto bisogno di aggrapparmi a qualcosa mentre tutto *il mio mondo sbandava, fuori controllo* (tr. it. *my world veered out of control*, lett. "il mio mondo è andato fuori controllo")⁸¹.

Metafora

Personificazione

Similitudine

Personificazione

Parole ricercate

Metafora

Ritornando quindi alle domande iniziali, che cosa possiamo concludere in merito a queste narrazioni? Sicuramente sono scritture che, adeguandosi alla sensibilità moderna, possono apparire a una prima lettura semplici, come se fossero degli esercizi di ginnastica che lasciano l'impressione di non chiedere alcuno sforzo all'atleta. In realtà, custodiscono, anche se a livelli diversi di qualità letteraria, un sostrato di significati che, dietro un'apparente leggerezza, fanno comunque riferimento ai grandi interrogativi esistenziali e ai sentimenti che animano la vita dei "grandi"⁸².

Essendo poi di natura fantastica, si confermano anche come testi liberi da vincoli utilitaristici. Le parole infatti non sono usate in senso meramente funzionale. Esse lasciano il segno per ciò che dicono, ma anche e soprattutto per quello che non dicono, aprendo, attraverso l'artificio della finzione, la strada allo stupore, alla commozione, alla scoperta di mondi immaginari che lasciano emergere ciò che ciascuno ha dentro come testo interiore⁸³. Si tratta quindi di storie moderne, ma che continuano a giocare con archetipi e desideri umani primordiali, nonché con metafore pungenti. Pur cambiando nell'aspetto, nella forma, hanno conservato infatti come fondamenta gli antichi miti, fiabe e leggende.

⁸¹ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 263. Cfr. S. Collins, *The Hunger Games. Catching Fire*, Scholastic, UK 2021, p. 36.

⁸² L. Costantini, *Ogni giorno deve finire, anche il più perfetto. Stephanie Meyer e la tetralogia di Twilight*, in M. Lenti (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, cit., p. 120.

⁸³ M.T. Andruetto, *Per una letteratura senza aggettivi*, G. Zucchini (a cura di), tr. it. di P. Donatiello, Equilibri, Modena 2014, pp. 57-59.

Si sono trasformate e sono diventate qualcosa di diverso, ma il travaso del vino nuovo nelle vecchie bottiglie, come diceva Angela Carter, ha fatto comunque esplodere altri mondi e altre visioni⁸⁴.

3.4 Luoghi dell'avventura, tra realtà e finzione

In che modo e in che misura gli spazi d'avventura delle saghe prese in esame sono collegabili a quelli del *romance*, ossia a quella forma di narrazione fantastica primitiva, vicina alla fiaba e legata a schemi narrativi elementari, dove i fatti salienti dell'azione si verificano in altrove lontani e indeterminati, nei punti di contatto tra i mondi, tra i livelli d'esistenza: torri, sotterranei, buchi, giardini, isole, mari⁸⁵? Nelle topografie di questi *novel* è ancora riconoscibile il contrasto fiabesco tra i luoghi della città, della civiltà e degli uomini e quelli della campagna e della natura, contraddistinti da boschi fitti e inestricabili, fiumi ruggenti e spaventosi, grotte profonde e pericolose, montagne altissime e inviolabili⁸⁶? Se da un alto è possibile confermare che anche in questi tre romanzi ciclici le geografie immaginarie non mancano, dall'altro è opportuno invece chiedersi come sono state modificate e avviene il passaggio dal mondo quotidiano, civilizzato, a una realtà altra, straordinaria, soprannaturale, custodita da quella che i latini chiamavano lo spirito del luogo, il *Genius Loci*⁸⁷?

Partiamo allora da una disamina del ciclo di *Bartimeus*, le cui vicende sono ambientate in una Londra ucronica e distopica, dalle molteplici facce: quella turistica, ricca di musei, quella istituzionale, con i palazzi del governo, e quella antica, dei vicoli, dei pub e dei dock, come ricorda lo stesso autore Jonathan Stroud⁸⁸. Diverse sono anche le suggestioni letterarie provenienti sia dai romanzi di Dickens che da quelli di Arthur Conan Doyle. Della Londra vittoriana di questi due famosi scrittori la saga di *Bartimeus* ha ereditato in particolare un po' le atmosfere e i paesaggi fuliginosi e corrosivi, in cui regnano anche storture, caos, mostruosità, dove persone poco raccomandabili si nascondono negli angoli più bui pronti a rubare, rapire e traviare chiunque capiti a tiro. Ecco come appare infatti Londra agli occhi del protagonista Nathaniel in una delle sue primissime uscite mentre si sta dirigendo verso il Parlamento:

Mentre la macchina si dirigeva a sud, Nathaniel guardò fuori dal finestrino. Le infinite luci di Londra - i fari delle auto, i lampioni, le insegne dei negozi, le finestre delle case, le sfere di vigilanza - si

⁸⁴ K. Rundell, *Perché dovresti leggere libri per ragazzi, anche se sei vecchio e saggio*, Rizzoli Mondadori, Milano 2020, pp. 24-32.

⁸⁵ P. Zanotti, *Il giardino segreto e l'isola misteriosa. Luoghi della letteratura giovanile*, Felice Le Monnier, Firenze 2001, p. 67.

⁸⁶ M. Rak, *Logica della fiaba. Fate, orchi, giochi, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*, Bruno Mondadori, Milano 2005, pp. 112-121.

⁸⁷ C. Asciti, *Guida alla letteratura fantastica*, Odoja, Perugia 2015, p. 649.

⁸⁸ <https://www.illibraio.it/news/editoria/un-finale-esplosivo-per-bartimeus-7667/> (data ultima consultazione: 3 ottobre 2022).

riflettevano in rapida successione sulla sua faccia. [...] Come sempre furono le dimensioni della città a lasciarlo senza fiato: la profusione di strade, stradine, i nastri di luce che correvano in ogni direzione. Le case per la maggior parte sembravano molto diverse da quelle nella via del suo maestro: erano più piccole, modeste, più schiacciate tra loro. Spesso sembravano raccogliersi intorno a grandi edifici privi di finestre, con tetti piatti e alte ciminiere, presumibilmente fabbriche in cui i comuni si radunavano per qualche futile proposito. Perciò non lo interessavano molto. Anche i comuni erano ben visibili. Nathaniel si stupiva sempre di quanti fossero. Nonostante l'oscurità e la pioggia serale, erano in giro in numero sorprendente, a capo chino, frettolosi come le formiche del giardino, entravano e uscivano da negozi o a volte scomparivano dentro taverne agli angoli della strada, dalle cui finestre gelate trapelava una calda luce arancione. Ognuno di questi edifici aveva la sua sfera di vigilanza che galleggiava costantemente nell'aria al di sopra della porta; ogni volta che qualcuno ci passava sotto sobbalzava e pulsava emettendo un rosso più intenso. [...] Stavano entrando nel cuore di Londra e gli edifici diventavano più grandi e imponenti, come si addiceva alla capitale dell'impero. In numero di macchine private sulle strade aumentò, i negozi si fecero più grandi e vistosi e sui marciapiedi oltre ai comuni si vedevano camminare anche maghi⁸⁹.

Non diversamente dai romanzi di Dickens, come si può bene vedere dalla lettura di queste poche righe tratte dal primo romanzo della saga, *L'amuleto di Samarcanda*, Londra appare come una sorta di giungla tortuosa, in cui si ha la sensazione di un pericolo sempre in agguato, e anche una metropoli piena di contraddizioni, dove allo sfarzo e all'opulenza della vita dei maghi si contrappongono la povertà e la ghettizzazione della vita del popolino, tenuto sotto controllo nelle sue frange di dissidenti e disprezzato come semplice manovalanza.

Oltre a Londra anche altre città fanno da sfondo alle vicende narrate, ossia Praga e Alessandria d'Egitto. Della prima si parla in particolare nel secondo volume della saga, ossia in *L'occhio del Golem*, mentre della seconda nel terzo tomo *La porta di Tolomeo*.

Ma come si mostrano agli occhi del lettore queste altre due città? Praga appare come un sito decaduto, che conserva tuttavia, almeno agli occhi del demone Bartimeus, un'aura della sua vecchia e mistica grandiosità:

Riconoscevo la bellezza della città: le case color pastello con i loro tetti alti e rapidi di terracotta, che si radunavano fitti intorno alle guglie e alle torri campanarie di infinite chiese, sinagoghe e teatri; il grande fiume grigio che la attraversava serpeggiante con i suoi molti ponti, ognuno creato in uno stile differente con il sudore di una diversa squadra di jinn; e sopra a tutto il castello imperiale, pensosamente accovacciato sulla sua collina⁹⁰.

⁸⁹ J. Stroud, *L'amuleto di Samarcanda*, cit., pp. 180-182.

⁹⁰ J. Stroud, *L'occhio del Golem*, cit., pp. 267-268.

La città d'oro non incontra però l'approvazione di Nathaniel che la trova caotica, fuori controllo, sinistra, oscura, fatiscente e inquietante:

Vero; più ti addentri nei meandri della città vecchia, più le strade si fanno strette e labirintiche, connesse da un sistema capillare di viottoli e cortili laterali in cui gli spioventi dei tetti si fanno così fitti che la luce del giorno quasi non arriva a colpire il selciato. I turisti probabilmente trovano quel dedalo affascinante; per me, che ho uno sguardo leggermente più consumato, esso incarna alla perfezione il disordine disperato insito in ogni sforzo umano. [...] Passammo il Ponte di Pietra, con la sua vecchia torre cadente sul lato orientale, pipistrelli svolazzavano intorno alle travi sporgenti e alle finestre più alte tremolava una luce di candele. [...] Ci allontanammo dal fiume, dirigendoci nel cuore della città vecchia, dove il ghetto celava i segreti più profondi di Praga. Le case si fecero più piccole e fatiscenti, talmente addossate le une alle altre che sicuramente alcune stavano in piedi solo grazie al sostegno di quelle accanto⁹¹.

Gli effetti che questa città suscita nei due personaggi sono infatti differenti: Bartimeus si ricarica grazie alle energie magiche che trasudano dalle vecchie pietre e ai ricordi degli exploit del suo passato, Nathaniel invece diventa sempre più cupo e si lamenta come un vecchio bisbetico⁹².

Praga, quasi ancora più di Londra, evoca le atmosfere cupe e misteriose del romanzo gotico e delle *ghost stories*, proprio per il suo aspetto tetro, minaccioso e medievaleggiante e diventa così l'ambientazione ideale per una trama che miscela per l'appunto magia, avventura e complotto.

Diversa è invece la raffigurazione di Alessandria, di cui, all'inizio del terzo volume, viene data quasi un'immagine surreale, placida e di immobile fissità. Ma questo sfondo, reso imperturbabile, accresce paradossalmente il senso di angoscia perché contrasta con l'azione efferata che vi si svolge: la narrazione di un tentato omicidio, quello del principe Tolomeo, che viene però sventato grazie a Bartimeus, il suo fedele jinn.

La calura del giorno era un ricordo; l'aria era gelida. Sopra il palazzo risplendeva un'algida luna rotonda, che riversava argento sui tetti e nei cortili. Al di là del muro la grande città mormorava nella notte: ruote sullo sterrato delle vie, risate lontane dal quartiere dei piaceri giù al porto, la marea contro le pietre dei moli. Alle finestre risplendevano le fiamme delle lampade, sui tetti ardevano i tizzoni, in cima alla torre all'ingresso del porto un grande fuoco bruciava il suo monito al mare. L'immagine danzava sulle onde come un folletto luminoso⁹³.

⁹¹ *Ibi*, pp. 268-270.

⁹² *Ibi*, p. 270.

⁹³ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., pp. 11-12.

Le città della saga di *Bartimeus*, da quello che si evince dal punto di vista letterario, non sono quindi spazi fisici rassicuranti, ma luoghi sinistri e demoniaci, in cui allignano il male, l'inferno e l'utopia negativa. Le loro architetture e ambienti, anche stretti e claustrofobici, generano infatti quel senso di angoscia non dissimile da quello di molte altre città che costituiscono il nucleo narrativo fondante di famose opere letterarie, come *Le città invisibili* di Calvino, *Un regno in ombra* di Miéville o *La città senza nome* di Lovecraft, solo per citarne alcune⁹⁴.

Ma se gli spazi umani sono contrassegnati, come si diceva, dalla negatività dei sentimenti (ambizione sfrenata, desiderio di potere e vendetta, egoismo...) di chi li abita, non altrettanto si può dire invece dell'Altro Luogo, da cui provengono i demoni, dove non ci sono limitazioni, gabbie, costrizioni, definizioni, ma dove tutto è connesso e armonico. Questa totale estraneità dell'Altrove genera però nell'uomo sgomento la sensazione di una deriva, di essere un nonnulla nell'infinito. "Naufragar m'è dolce in questo mare". Così chiudeva Leopardi il suo idillio *L'infinito*, suggerendo, attraverso un ossimoro, come lo sprofondare nell'infinito possa suscitare in realtà quella serenità cui ognuno aspira.

Era un oceano infinito di luci, colori, consistenze che prendevano forma, correvano e si dissolvevano perpetuamente in se stessi, sebbene l'effetto non fosse mai né denso o fluido come un liquido né volatile come un gas, semmai era una combinazione tra i due, in cui fugaci particelle di sostanza si separavano e si univano senza fine⁹⁵.

E che cosa invece si può dire per quanto riguarda le topografie immaginarie di *Twilight*? La mappa dei contesti, anche in questa saga, è un'interessante girandola di posti, nomi, edifici, che danno l'idea di un forte realismo. Tuttavia, anche se le varie location in cui sono ambientate le vicende sono quasi tutte geolocalizzabili, si ha comunque la sensazione che un'aura fiabesca le avvolga, in particolare quando l'azione si volge in territori che rinviano a evidenti archetipi della letteratura fantastica, come le città, la foresta, l'isola, il mare e la spiaggia. Ma è bene procedere con ordine. Proprio il primo capitolo della saga è contrassegnato da un trasferimento: Bella Swan, l'introversa e timida protagonista degli inizi, si sposta infatti da Phoenix, in Arizona, dove vive la madre, a Forks, nello Stato di Washington, dove vive invece il padre.

A Phoenix c'erano venticinque gradi, il cielo era blu, terso e perfetto. Indossavo la mia camicia preferita, senza maniche, di sangallo bianco; la indossavo come un gesto d'addio. Il mio bagaglio a mano era una giacca a vento. Nella penisola di Olympia, nel nordovest dello Stato di Washington,

⁹⁴ C. Asciuti, *Guida alla letteratura fantastica*, cit., pp. 623-654.

⁹⁵ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., p. 380.

nascosta da una perpetua coltre di nuvole, esiste la cittadina di Forks. Questo insignificante agglomerato urbano registra in un anno il più alto numero di giorni piovosi di tutti gli Stati Uniti⁹⁶.

È la stessa Bella a esprimere i suoi stati d'animo in merito a questi due diversissime realtà urbane: l'una, Phoenix, sempre calda e soleggiata, capace di sprigionare energia e vitalità, e l'altra, Forks, una sorta di gabbia perennemente nebbiosa e plumbea che suscita al contrario un senso di oppressione claustrofobica.

L'autrice Stephenie Meyer ha probabilmente scelto una località molto piovosa come sfondo all'intreccio amoroso della mortale Bella con il succhiasangue Edward per conferire un alone romantico e soprattutto dark al suo romanzo. Oltre a questi due poli urbani, sono menzionati anche altri siti cittadini con caratteristiche opposte. Al vivace e moderno centro di Port Angeles con i suoi negozi, ristoranti e altri svaghi fa, ad esempio, da contraltare l'esoterica e misteriosa Volterra, in cui ha sede la potente confraternita dei vampiri Volturi.

Ma anche in questa saga, oltre agli spazi quotidiani vicini e chiusi, rappresentativi dell'attaccamento alla famiglia e alle proprie origini, compaiono anche i nascondigli, i luoghi del rifugio, dell'isolamento e della *quest*. La vera avventura inizia infatti proprio con l'allontanamento dal noto e lo sconfinamento in un'alterità sconosciuta e aperta, corrispondente alla prima funzione individuata da Propp nella *Morfologia della fiaba*⁹⁷. E in *Twilight* quali sono e come sono raffigurati questi spazi esterni e proibiti?

Tra siti più suggestivi e fiabeschi della saga ci sono sicuramente i boschi. È infatti qui, al di là del mondo familiare, non diversamente dalle fiabe, che i personaggi si perdono, incontrano creature straordinarie, subiscono incantesimi e trasformazioni e sono posti di fronte ai loro destini⁹⁸. In queste cattedrali gotiche, che si innalzano verticalmente verso il cielo, curvano a volta da tutti i lati e fanno filtrare la luce solo attraverso gli squarci tra le fronde, come in un tempio naturale, avvengono infatti le metamorfosi. E per quale motivo proprio nelle foreste? Baudelaire, nella sua celebre poesia *Corrispondenze* della raccolta *I fiori del male*, cerca di spiegarlo:

Come echi che a lungo e da lontano
Tendono a un'unità profonda e buia
grande come le tenebre o la luce
i suoni rispondono ai colori, i colori ai profumi⁹⁹.

⁹⁶ S. Meyer, *Twilight*, cit., p. 13.

⁹⁷ V.J. Propp, *Morfologia della fiaba*, tr. it. di G. L. Bravo, Einaudi Torino, 1988, p. 32.

⁹⁸ R.P. Harrison, *Foreste. L'ombra della civiltà. Tra mito ed ecologia, filosofia e arte, una storia dell'immaginario occidentale*, Garzanti Editore, Milano 1992, p. 192.

⁹⁹ C. Baudelaire, *Poesie e prose*, Mondadori, Milano 1973.

Solo nella foresta di simboli si determina quella confusione di sensi e quel recupero di un'unità indifferenziata che rendono possibile la ricomposizione dei dissidi, anche interiori, generati dalle opposizioni: mente e corpo, finito e infinito, terra e cielo, maschio e femmina, animato e inanimato, soggetto e oggetto¹⁰⁰...

Anche nei boschi dell'arcinota saga della scrittrice Meyer avvengono dei prodigi. Ecco dove Edward rivela a Bella l'enigma della luce solare e dei suoi effetti sui vampiri:

La foresta si spandeva in un labirinto sconfinato di alberi secolari, e iniziavo a temere che non avremmo più ritrovato la strada di casa. Lui era perfettamente a suo agio, nel verde della vegetazione, e non mostrava alcuna esitazione, neppure il minimo problema di orientamento. Dopo molte ore, la luce che filtrava dal tetto di foglie cambiò, da un tono oliva scuro a un giada luminoso. Era uscito il sole, come Edward aveva previsto. Per la prima volta da quando eravamo entrati nel bosco, sentii un'agitazione che presto divenne impazienza. [...] Raggiunsi i confini della chiazza di luce e, oltrepassate le ultime felci, entrai nel posto più grazioso che avessi mai visto. Era una radura, piccola, perfettamente circolare, piena di fiori di campo viola, gialli e bianchi. Si sentiva anche la musica scrosciante di un ruscello, nei dintorni. Il sole era alto e riempiva lo spiazzo di luce morbida. Camminavo lentamente, a bocca aperta, tra l'erba soffice e i fiori che dondolavano, sfiorati dall'aria calda e dorata. Mi voltai appena, desiderosa di condividere quella visione con Edward, ma lui non era più alle mie spalle. [...] Fece quel che mi sembrò un respiro profondo, poi uscì, nella luce abbagliante del sole di mezzogiorno¹⁰¹.

Da questo passo si evince proprio come la protagonista femminile del romanzo viva un'esperienza di fusione totale con la natura nella foresta, che è descritta quasi come un santuario sacro in cui la normale percezione sensoriale si amplifica e rende possibile quella magica corrispondenza tra tutte le cose. Ma le foreste di *Twilight*, oltre alla loro scenografica bellezza, data dai fitti alberi e dalle splendide cascate, sono anche i luoghi selvaggi dove si prova la paura, quella vera, che evoca pratiche, anche violente e spietate, di fiabesca reminiscenza, come le aggressioni, l'omicidio, lo stupro, l'isolamento forzato...

Si riportano qui di seguito, a titolo esemplificativo, in particolare due momenti in cui gli oscuri anfratti boschivi esalano i miasmi della minaccia. Nel primo episodio, il pericolo proviene però da un fatto intimo, e riguarda lo stato di offuscamento in cui cade la coscienza di Bella dopo che Edward le ha detto addio. Ecco come è descritto:

¹⁰⁰ R.P. Harrison, *Foreste. L'ombra della civiltà. Tra mito ed ecologia, filosofia e arte, una storia dell'immaginario occidentale*, cit., pp. 201-210.

¹⁰¹ S. Meyer, *Twilight*, cit., pp. 220-221.

Con le gambe tremanti, senza rendermi conto di quanto fosse inutile, lo seguii nella foresta. Le tracce del suo cammino erano svanite all'istante. Non c'erano impronte, le foglie erano tornate immobili, ma continuavo a camminare senza pensare. [...] Amore, vita, significato... la fine di tutto. [...] Le ore passavano come secondi. Forse il tempo si era fermato, perché ovunque andassi, il bosco era sempre uguale. Iniziai a temere di avere girato a vuoto sullo stesso breve tragitto, ma non mi fermai. Incespicavo di continuo e, più scendeva l'oscurità, più spesso cadevo. Alla fine inciampai in qualcosa - faceva buio, non avevo idea di cosa fosse - e restai a terra. Mi sdraiai sul fianco, per respirare, e mi raggomitolai tra le felci umide. In quel momento ebbi la sensazione che fosse passato molto più tempo di quanto pensassi. Non riuscivo a ricordare quando era scesa la sera. Di notte era sempre così buio, là sotto? Almeno un po' di luce doveva filtrare attraverso le nuvole e la chioma degli alberi... Ma non quella sera. Quella sera il cielo era totalmente nero. Forse non c'era neanche la luna: era un'eclissi, o una notte di luna nuova. [...] L'oscurità durò a lungo, finché non li udii che mi chiamavano¹⁰².

Nel secondo, il terrore è invece provocato da un evento esterno, da un'imboscata inaspettata. La giovane protagonista si trova ancora una volta nella foresta dove per la prima volta ha visto Edward alla luce del sole. Ma lui non c'è più. Pertanto, neppure l'atmosfera gaia e querula di quella radura, in cui gli uccellini cinguettano e gracchiano, gli insetti ronzano e i topolini scorrazzano tra i cespugli, riesce ad alleviare il suo dolore. Bella percepisce al contrario una sensazione di crescente disagio più si addentra in quel paesaggio desolato che la rituffa nell'abisso. Solo l'improvviso apparire del succhiasangue Laurent, assetato di sangue e di vendetta, riesce a scuoterla dal vortice rovinoso dei suoi pensieri.

Alla fine, lo riconobbi.

«Laurent!», esclamai, piacevolmente sorpresa.

Era una reazione irrazionale. Probabilmente avrei dovuto restare impietrita dalla paura¹⁰³.

La foresta, anche nei romanzi della Meyer, si presenta quindi come un luogo misterioso, innanzitutto, fonte al tempo stesso di vita e di morte, amica e nemica. L'immergersi in essa può essere infatti un'esperienza spaventosa, ma anche il viatico per un risveglio delle risorse personali e una radicale rigenerazione¹⁰⁴.

E che dire invece dell'isola di Esme di *Breaking Dawn*, ultimo libro della saga?

¹⁰² S. Meyer, *New Moon*, cit., pp. 68-69.

¹⁰³ *Ibi*, p. 195.

¹⁰⁴ <https://ilmanifesto.it/i-bambini-e-le-foreste-incantate-da-cappuccetto-rosso-a-oggi> (data ultima consultazione: 6 ottobre, 2022).

Sulle prime vidi soltanto la notte e la scia bianca della luna sull'acqua. Ma perlustrai con lo sguardo nella direzione che aveva indicato fino a individuare una sagoma bassa e nera che spezzava la luce lunare sulle onde. Più socchiudevo gli occhi nel buio, più la sagoma diventava dettagliata. Si trasformò in un triangolo rozzo, i cui lati irregolari affioravano dalle onde. Ci avvicinammo e notai che il profilo era morbido e dondolava mosso da una brezza leggera. Poi i miei occhi misero bene a fuoco i particolari: dall'acqua di fronte a noi spuntava un isolotto coperto da palme ondegianti, con una spiaggia che scintillava chiara alla luce della luna. «Dove siamo?», mormorai meravigliata mentre Edward cambiava direzione e girava attorno all'isola, verso nord. Mi senti malgrado il rombo del motore e si aprì in un grande sorriso luminoso. «Questa è l'isola di Esme»¹⁰⁵.

La rigogliosa e tropicale isola di Esme non esiste se non nell'immaginazione dell'autrice che tuttavia, seppur fantasticandola, le assegna una reale collocazione geografica: Rio de Janeiro, in Brasile. Dalla sua descrizione appare una sorta di Paradiso terrestre, di *locus amoenus*, di spazio mitico femminile, fertile e circoscritto, da scoprire e colonizzare¹⁰⁶. Molto più simile alle isole che simboleggiano il potere della donna: Alcina, Logistilla, Circe e Calipso, che non alle isole diaboliche, insidiose, aberranti, che celano i lati più reconditi e oscuri dell'animo umano, come quelle de *Il Signore delle mosche* di William Golding, de *Il mondo perduto* di Michael Crichton, de *Il dottor Moreau* di H.G. Wells.

È infatti in questa terra nuova, ben delimitata, lontana e circoscritta che Bella esaudisce finalmente il suo desiderio di realizzarsi compiutamente come donna, lasciandosi così alle spalle l'immaturità, l'impulsività e l'irrequietezza dell'età adolescenziale. L'isola di Esme è infatti un luogo di soglia, la rappresentazione astratta del definitivo passaggio al mondo adulto. Ma la transizione non è mai facile e scevra da pericoli: lividi fisici, incubi notturni e una gravidanza imprevista sono il prezzo, ad esempio, che Bella deve pagare per la crescita, lo sviluppo della sessualità e l'abbandono dell'Eden-grembo-materno¹⁰⁷.

Verificai subito stiracchiandomi per bene, tendendo e contraendo i muscoli. Mi sentivo indolenzita e parecchio dolorante, in effetti, ma soprattutto avevo la sensazione strana che tutte le articolazioni si fossero scardinate, trasformandosi in qualcosa a metà fra un essere umano e una medusa. [...] Sotto lo strato di piume, grossi lividi violacei iniziavano a fiorire sulla pelle chiara del mio braccio. Seguì il tracciato che disegnavano, fino alla spalla e poi giù fra le costole. [...] Edward sfiorò i lividi del mio braccio, uno alla volta, mostrandomi che combaciavano con la sagoma delle sue dita¹⁰⁸.

¹⁰⁵ S. Meyer, *Breaking Dawn*, cit., p. 81.

¹⁰⁶ P. Zanotti, *Il giardino segreto e l'isola misteriosa. Luoghi della letteratura giovanile*, cit., pp. 82-84.

¹⁰⁷ *Ibi*, p. 94.

¹⁰⁸ S. Meyer, *Breaking Dawn*, cit., pp. 89-90.

Non era quello del primo sogno, il vampiro bambino con gli occhi rossi seduto sulla pila di cadaveri delle persone a me care. Il piccolo che avevo sognato quattro volte in una settimana era senza dubbio umano: aveva le gote rosse e occhioni verde chiaro¹⁰⁹.

Non avevo alcuna esperienza di gravidanze, figli, annessi e connessi, ma non ero idiota. Avevo visto abbastanza film e trasmissioni televisive per sapere che non funzionava così. Ero in ritardo di soli cinque giorni. Troppo poco perché il mio corpo si fosse già accorto che potevo essere incinta. Troppo presto per avere la nausea al mattino o cambiare il ritmo dell'alimentazione e del sonno¹¹⁰.

E che dire infine della spiaggia La Push, altro luogo che nella saga ha il sapore, il profumo e il colore dell'alterità? Questo lembo di confine tra terra e mare, sito proprio nel punto in cui il fiume Quillayute sbocca sull'oceano Pacifico, ospita la tribù di nativi americani di cui fa parte Jacob, l'amico-spasimante-licantropo di Bella. E il suo fascino spettacolare è una miscela di natura incontaminata e di spazio leggendario che custodisce le chiavi di antiche tradizioni. È infatti in questo contesto extra-urbano e inviolato, dove l'oceano plumbeo non fa che dimenarsi, le nuvole non smettono di invadere il cielo e il vento soffia robusto, fresco e salmastro, che Jacob svela a Bella delle storie mitiche che riguardano la discendenza della sua gente dai lupi e dei loro nemici naturali: i freddi, come la famiglia dei Cullen. Ma è anche un luogo selvaggio, aspro, tempestoso, non diverso dagli incubi che le agitano la mente ed è proprio in questa striscia in cui gli elementi della natura sembrano scatenarsi in tutta la loro potenza che Bella decide di affondare per poi riemergere. La paura di perdere anche gli ultimi brandelli di pace, ritrovati con Jacob, la spingono al gesto estremo: volgere le spalle definitivamente al mondo degli umani ed entrare invece in quello del mito. Il momento è drammatico e all'unisono si sentono sia il ruggito ferino del paesaggio che l'agonia bruciante di Bella.

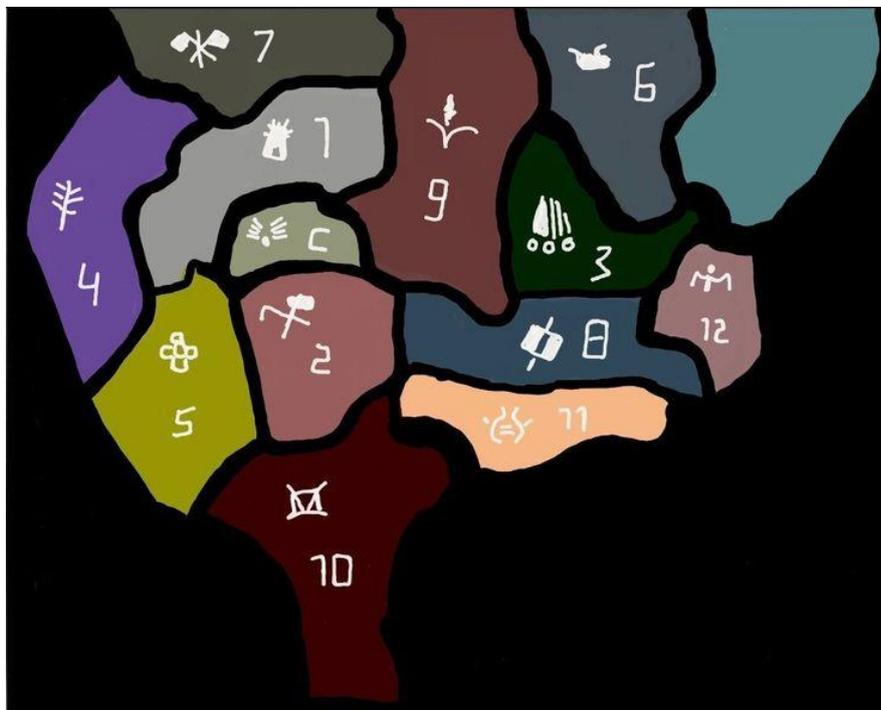
Al largo, le onde erano più infuriate di quelle che lambivano la spiaggia. Le vedevo schiaffeggiare gli scogli ed esplodere in grandi nuvole di schiuma bianca. L'atmosfera era sempre immobile, ma le nuvole ora si spostavano più velocemente. Lo spettacolo era inquietante, simile a un movimento volontario. Rabbrividdi, anche se sapevo che si trattava dell'effetto della pressione. Gli scogli erano una barriera di lame nere contro il cielo livido. Li fissai, ripensando in cui Jacob mi aveva parlato di Sam e della sua banda. Ripensai anche ai ragazzi - i licantropi - che si gettavano nel vuoto da quell'altezza. La visione delle loro sagome che volavano roteando era ancora nitida. Immaginai la libertà totale della caduta... Immaginai la voce di Edward nelle orecchie: furiosa, vellutata, perfetta... Il bruciore nel mio petto si accese in uno scatto di agonia. Doveva esserci un modo per raffreddarlo. Più passava il tempo, meno il dolore era tollerabile. Fissai gli scogli e le onde che vi si frangevano contro. Be', perché no? Perché non placare il dolore, subito¹¹¹?

¹⁰⁹ *Ibi*, p. 104.

¹¹⁰ *Ibi*, p. 120.

¹¹¹ S. Meyer, *New Moon*, cit., pp. 285-286.

E ora, per ultimare questo excursus sui luoghi dell'avventura delle tre saghe oggetto di analisi, vediamo come si presentano invece in *Hunger Games*. Il romanzo è innanzitutto ambientato in un Nord America post apocalittico, futuristico, nella nazione immaginaria di Panem, che è divisa in distretti e governata da un regime totalitario con sede a Capitol City.



Ill. di P. Butturini (libera interpretazione).

Come si vede dalla mappa, la capitale, contrassegnata dalla lettera C, si trova proprio al centro, difesa dalle Montagne Rocciose, e si erge quasi come una torre di controllo all'interno di un più ampio complesso architettonico. Questa particolare e fittizia struttura geografica, che ricorda l'opera ideata dal filosofo inglese Jeremy Bentham nel XVIII secolo, consente a Capitol City, centro assoluto del potere, di assoggettare gli abitanti dei vari distretti, che devono rimanere rigidamente separati gli uni dagli altri. Fra questi si frappongono pertanto vasti territori desolati e possenti recinzioni di metallo elettrificate, che impediscono ogni tipo di comunicazione. Tutto ciò al fine di garantire ordine e disciplina e preservare così l'organicità del sistema sociale dal rischio di eventuali collettivi in rivolta¹¹².

Racconta di Panem, la nazione risorta dalle ceneri di un luogo un tempo chiamato Nord America.
Elenca i disastri, le siccità, gli uragani, gli incendi, l'avanzare dei mari che inghiottirono buona parte

¹¹² http://www.ub.edu/geocrit/xiv_lauratruffa.pdf (data ultima consultazione: 7 ottobre 2022).

della terraferma, la lotta brutale per le poche risorse rimaste. Il risultato fu Panem, una splendente Capitol City attorniata da tredici distretti, che portò pace e prosperità ai suoi cittadini. Poi vennero i Giorni Bui, la rivolta dei distretti contro la capitale. Dodici furono sconfitti, il tredicesimo distrutto. Il trattato del Tradimento ci diede nuove leggi, per assicurare la pace e per ricordarci ogni anno che i Giorni Bui non dovranno più ripetersi, e ci diede anche gli Hunger Games¹¹³.

Dalla descrizione sopra riportata si deduce che non è ammissibile infatti alcuna trasgressione. Tra i dispositivi di controllo di natura politica, che il sistema di Capitol City utilizza, vi sono i Pacificatori, una sorta di polizia che si impegna a punire gli atti di disobbedienza dei singoli individui, che vengono sanzionati con l'arresto o l'inflizione pubblica di pene corporali attraverso pesanti strumenti di tortura. Tra quelli invece di natura simbolica vi sono gli *Hunger Games*, un *reality show* che ha luogo una volta all'anno e prevede uno scontro all'ultimo sangue tra ventiquattro adolescenti (un ragazzo e una ragazza provenienti dai vari distretti). Ma dove si svolge questo cruento gioco al massacro che i cittadini di Panem, per non macchiarsi di un crimine contro la legge, sono tenuti, tra l'altro, a seguire in televisione¹¹⁴? In un'arena, una sorta di Labirinto di Cnosso, abitato da alcuni esseri mostruosi, dove si ingaggia una dura lotta per la sopravvivenza, perché da lì è praticamente impossibile uscire vivi. Progettata dai *Gamemakers*, potrebbe essere qualsiasi cosa: una fitta foresta, una landa desolata, ghiacciata o un deserto bruciato. Per la 74^a edizione, essa ha al centro una pianura di terra battuta dove sta la Cornucopia, intorno è circondata, in una direzione, da un campo di grano, nell'altra, da un grande lago e, nelle due rimanenti, da un fitto bosco con diversi stagni, varietà di alberi diversi, zone paludose e rocciose.

Ci troviamo su un tratto di terreno piatto e scoperto. Una pianura di terra battuta. Alle spalle dei tributi, fermi sull'altro lato, non vedo nulla, il che può indicare un ripido pendio o addirittura un dirupo. Alla mia destra c'è un lago. Alla mia sinistra e dietro di me, un rado bosco di pini¹¹⁵.

Quella allestita per la 75^a edizione si presenta invece come un orologio, circondato da un potente campo di forza. Nelle sue varie sezioni, contrassegnate da un alto albero, che viene fulminato alla dodicesima ora, si scatenano contro i tributi dei veri e propri orrori: nebbia acida, pioggia di sangue, bestie sconosciute, onda di marea, scimmie carnivore, jabberjay che riproducono i suoni dei propri cari terrorizzati, insetti che emettono forti rumori di schiocco... Restare in vita qui sembra ancora più difficile, perché non c'è traccia d'acqua. L'unica che si può consumare in sicurezza si trova tagliando la corteccia degli alberi.

¹¹³ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, op. cit., p. 18.

¹¹⁴ http://www.ub.edu/geocrit/xiv_lauratruffa.pdf (data ultima consultazione: 7 ottobre 2022).

¹¹⁵ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, op. cit., p. 100.

Un orologio. Vedo quasi le lancette che ticchettano attorno al quadrante a dodici settori dell'arena. Ogni ora inizia un nuovo orrore, una nuova arma degli Strateghi, e finisce quella precedente. Fulmini, pioggia di sangue, nebbia, scimmie... queste sono le prime quattro ore dell'orologio. E alle dieci l'onda¹¹⁶.

Nei primi due libri della trilogia le arene, nel loro aspetto prevalente di folte, divoranti e insidiose boscaglie, rappresentano allora i luoghi di una ritualità arcaica e ancestrale¹¹⁷. I protagonisti sono costretti a subire prima, attraverso l'atto ostile e crudele del sorteggio, il traumatico distacco dal sistema di rapporti socioaffettivi-parentali delle loro comunità. Mentre poi, in quegli anfiteatri di morte, sconosciuti e spaventosi, sono sottoposti a un lungo e doloroso tirocinio, dove non mancano torture fisiche e mutilazioni¹¹⁸. Ma la posta in gioco è alta: si diventa adulti solo attraverso l'esperienza di qualcosa di diverso dal mondo noto, quotidiano e normale. Bisogna attraversare la paura, il mistero, il buio e il pericolo per diventare grandi¹¹⁹.

Ne *Il canto della rivolta*, l'ultimo libro del ciclo, l'iniziazione continua, ma questa volta in un luogo sotterraneo, nel cuore del misterioso distretto 13, dopo che il 12, in cui è cresciuta Katniss, è stato distrutto. La sua soppressione non è allora forse la metafora dell'infanzia definitivamente perduta della protagonista? Ma, per riemergere, bisogna toccare il fondo. È infatti in questo sottosuolo, in cui si vive secondo rigide regole e le lancette dell'orologio scandiscono i vari momenti della giornata, che Katniss deve ricomporre se stessa dopo essere andata a pezzi negli ultimi Giochi. L'unica strada per lei percorribile è quella diventare la Ghiandaia Imitatrice, il simbolo della rivolta, e di lottare quindi per la libertà e una maggiore giustizia sociale della gente di Panem. Il destino di innocenti burattini può essere capovolto solo distruggendo completamente Capitol City, emblema di una società distopica che fonda la propria esistenza sul soddisfacimento della sola classe dominante, affamando e sfruttando invece il resto della popolazione¹²⁰. Ma anche la guerra, combattuta de visu, porta con sé un incessante urlo di dolore, in un gioco non meno tribale degli altri, fatto di perdita e morte, di tortura e anche spettacolarizzazione della sofferenza. Infatti, se negli altri giochi le armi erano prevalentemente fucili e archi, nello scontro finale anche i media inscenano uno show degno degli Hunger Games.

¹¹⁶ *Ibi*, p. 447.

¹¹⁷ G. Grilli, *Di che cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli Editore, Roma 2021, p. 173.

¹¹⁸ M. Bernardi, *Infanzia e metafore letterarie. Orfanezza e diversità nella circolarità dell'immaginario*, Bononia University Press, Bologna 2009, pp. 62-63.

¹¹⁹ G. Grilli, *Di che cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, cit., pp. 173-176.

¹²⁰ http://www.ub.edu/geocrit/xiv_lauratruffa.pdf (data ultima consultazione: 7 ottobre 2022).

Ma a livello territoriale come si manifesta questo contrasto tra la ricchezza della città dominatrice e la povertà di altri distretti, come il 12? Capitol è strategicamente avvantaggiata dal punto di vista geografico, perché si trova sulle Montagne Rocciose, che costituiscono, in caso di incursione, una forte barriera contro eventuali attacchi ribelli. È una città ultramoderna e tecnologicamente avanzata e i suoi abitanti hanno un aspetto stravagante: ricorrono spesso alla chirurgia estetica e amano farsi impiantare baffi, unghie, gemme e pietre preziose. Indossano inoltre sfarzose parrucche e vestono in modo bizzarro. Il lusso della moderna capitale stride però con lo stato di indigenza in cui versa, ad esempio, il distretto 12, dove l'attività prevalente è l'estrazione del carbone. Ma anche all'interno di questa realtà vi sono delle disuguaglianze: la piccola cittadina è abbastanza agiata e comprende prevalentemente commercianti al servizio dei Pacificatori. La stragrande maggioranza della popolazione proviene però dal Giacimento, una sorta di favela abitata dai minatori. Oltre al mercato regolare, vi è pure un mercato nero, il Forno, dove Katniss è solita vendere e acquistare la selvaggina cacciata di frodo. Tuttavia, neppure qui mancano le ville lussuose dei vincitori delle precedenti edizioni degli Hunger Games. Anche questo distretto iper-vigilato è però avvolto, al di là della recinzione elettrificata che lo delimita, da boschi, dove pochi hanno però il coraggio di andare. Ma che cosa rappresentano in realtà queste aree boschive? Sono un piccolo spazio di evasione, di fuga dall'inautentico, di desiderio del proibito, di riappropriazione della propria intimità e libertà, a contatto con una Natura che ha sì i suoi pericoli, ma non è ostile come quella delle arene programmata per uccidere. Ecco come ci racconta queste topografie immaginarie la scrittrice:

Non riusciamo a evitarlo. Io e Peeta corriamo al finestrino per vedere quello che finora abbiamo visto solo in tv, Capitol City, la città che governa Panem. Le telecamere non hanno smentito sulla sua grandiosità. Semmai non hanno colto appieno la magnificenza degli edifici scintillanti in un arcobaleno di tinte che torreggia nell'aria, le auto sfavillanti che si muovono lungo le strade lastricate, le persone dagli abiti stravaganti, con capigliature bizzarre e i volti dipinti che non hanno mai saltato un pasto [...]. Tutti i colori sembrano finti, i rosa troppo carichi, i verdi troppo brillanti, i gialli così squillanti da fare male agli occhi, come quei leccalecca che non abbiamo mai potuto permetterci di comprare nella piccola pasticceria del Distretto 12¹²¹.

Il distretto 12 si trova in una regione detta "degli Appalachi". Già centinaia di anni fa, qui si estraeva il carbone¹²².

Anche se nei boschi è illegale e il bracconaggio viene punito con il massimo della pena, più gente sarebbe disposta a correre il rischio, se avesse delle armi a disposizione. [...] Nei boschi mi aspetta

¹²¹ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 44.

¹²² *Ibi*, p. 32.

l'unica persona con cui posso essere me stessa. Gale. Sento i muscoli della faccia che mi si rilassano e il passo che accelera, mentre salgo le colline fino al nostro posto preferito, uno sperone di roccia che domina la valle. Un cespuglio di more la protegge da sguardi indiscreti. Vederlo lì che mi aspetta mi fa sorridere, Gale dice sempre che io sorrido solo quando sono nei boschi¹²³.

A conclusione di questa breve esplorazione di alcune delle topografie fantastiche delle tre saghe prese in esame che cosa si può concludere? Che tutte, siano esse città, foreste, isole, spiagge, lande, montagne..., pur avendo a che fare con la nostra contemporaneità, caotica ed entropica, in realtà alludono ancora a quel mondo primitivo e mitico che l'hanno preceduta. Ognuna, infatti, si ricollega a uno dei principi fondamentali del nostro essere: il labirinto, inteso come descrizione immaginaria di ciò che non si conosce, dell'ignoto e rappresentazione dell'oscurità sulla Terra. Il viaggio quindi nei vari labirinti, artificiali o meno, altro non è che un percorso attraverso la conoscenza ricco di insidie, un cammino verso la crescita e il tragitto che ogni uomo compie lungo la vita con le sue paure, sofferenze e chimere¹²⁴.

3.5 Creature fantastiche: l'essere mostruoso tra forme e significati

Come appena accennato sopra, il viaggio rappresenta allora il percorso di accrescimento delle virtù intellettuali dell'uomo. Ma questo sviluppo è reso possibile in particolare da tutto ciò che accade nel corso del cammino: avversità, incertezze, speranze, scoperte, eventi inattesi e incontri, anche con l'anomalia del mostro¹²⁵. Nelle cronache e nei diari dei primi esploratori si trova infatti tutto un universo di cinocefali, antropofagi, Sciopodi (esseri con una gamba sola), Pianori (esseri dotati di orecchi enormi)... , in cui prevale l'ibridazione e il gusto per l'orrido¹²⁶.

Ma che cos'è un mostro e quali concetti gli sono legati? Il termine mostro indicherebbe, secondo la definizione del dizionario Treccani, sia una creatura mitica, di inumana crudeltà e repellente bruttezza, che suscita orrore e stupore per la sua composizione innaturale di elementi sia, in senso figurato, persone che possiedono qualità e abilità in grado molto elevato, superiore al normale e quindi, in qualche modo, in relazione con il divino, con il prodigio¹²⁷.

Il mostro allora, considerandolo anche sotto vari aspetti: genetico, rispetto alle cause (Aristotele), teologico ed estetico, rispetto all'armonia dell'universo (sant'Agostino), esemplificativo e normativo, rispetto ai modelli (concezione medievale)¹²⁸, rappresenterebbe sempre e comunque una

¹²³ *Ibi*, pp. 10-11.

¹²⁴ M.M. Sambo, *Labirinti. Da Cnosso ai videogames*, Alberto Castelvechi Editore, Roma 2004, pp. 91-96.

¹²⁵ C.C. Kappler, *Demoni, mostri e meraviglie alla fine del Medioevo*, Sansoni Editore, Firenze 1983, p. 105.

¹²⁶ M. Centini, *Sulle tracce del piccolo popolo*, Laura Rangoni Editore, Milano 1996, p. 45.

¹²⁷ <https://www.treccani.it/vocabolario/mostro/> (data ultima consultazione: 11 ottobre 2022).

¹²⁸ C.C. Kappler, *Demoni, mostri e meraviglie alla fine del Medioevo*, cit., pp. 181-182.

trasgressione, l'irruzione di un universo differente nel mondo della quotidianità¹²⁹. Ma c'è anche chi lo considera non tanto una deviazione rispetto alla natura, quanto piuttosto un gioco infantile fatto con la materia proveniente dal mondo che perverte però la creazione di Dio¹³⁰. E in quali luoghi risiederebbero esseri di siffatta aberrante deformità? Là dove lo sguardo non può arrivare. Quindi soprattutto nelle estreme regioni del mondo: zone terrestri periferiche, terre misteriose e inesplorate, luoghi isolati, come deserti e montagne. Fino alla prima metà del Quattrocento era però l'emisfero australe, l'*alter orbis*, a essere considerato in particolare la patria dei mostri. La cosmografia medievale ne aveva fatto il terreno d'elezione dell'immaginario, considerando la terra come un elemento posto al centro del mondo, diviso in due emisferi e circondato da nove sfere incastrate l'una nell'altra secondo un ordine immutabile e uno schema di rigide simmetrie. Secondo questa visione l'emisfero sottostante al nostro era guasto, corrotto, poiché era quello in cui Satana era sprofondato al termine della sua caduta¹³¹. Lì, allora, a causa dell'orrore fisico percepito nei confronti dell'intruso, la Natura partoriva un mondo alla rovescia, malformato e degradato, i cui abitanti, Antipodi o Antictoni, rappresentavano un enigma in merito non solo alla loro esistenza, ma anche al loro aspetto, che si ipotizzava comunque fuori dall'ordinario, selvaggio e difforme¹³².

Ma le creature mostruose sono anche quelle che vivono nelle antiche foreste, sotto la terra immobile, fra le onde in movimento e le nubi e forse anche sotto il tetto delle case. Si tratta di un mondo che si trova all'interno del nostro, ma nel quale nulla è necessariamente come sembra. È il *Mondo Invisibile* che, secondo il diario personale di Arthur Spiderwick, il pro-zio dei giovani protagonisti della celebre saga *Le cronache di Spiderwick* di Holly Black e Tony DiTerlizzi, può essere visto solo da chi ha il dono della *Vista*. In caso contrario, bisogna ricorrere a pietre magiche o a unguenti incantati¹³³. Ma perché, sia che si tratti di giganti che di minuscole creature, come quelle del Piccolo Popolo, raramente i mostri si manifestano entro l'orizzonte del conosciuto? Il dismorfismo, evidente in storture fisiche di vario tipo: aplasia, ipertrofia, unicità o molteplicità di organi, miniaturizzazione, gigantismo, ibridazione, mescolanza dei sessi e loro dissociazione¹³⁴ ..., rende particolarmente evidente la loro alterità e il loro aspetto misterioso e sconosciuto. Impersonando quindi il lato oscuro, la periferia e l'infrazione della norma, essi personificano gli elementi rimossi, non visibili e non sublimati della vita istintiva, che continuano però ad aggirarsi tra i labirinti dell'ego e aprono crepe

¹²⁹ M. Izzi, *I mostri e l'immaginario*, Roma 1982, p. 17.

¹³⁰ G. Lascault, *Le montre dans l'art occidental*, Parigi 1972, p. 179.

¹³¹ C.C. Kappler, *Demoni, mostri e meraviglie alla fine del Medioevo*, cit., pp. 30-40.

¹³² *Ibidem*.

¹³³ T. DiTerlizzi - H. Black, *Il libro dei segreti. Guida magica al mondo delle creature fantastiche*, tr. it. di M. Bastanzetti, Mondadori, Milano 2004, pp. 10-11.

¹³⁴ C.C. Kappler, *Demoni, mostri e meraviglie alla fine del Medioevo*, cit., pp. 105-157.

nelle strutture sedimentate del sapere. Il loro essere si presenta pertanto come un “rifiuto dell’ermeneutica”, una “sfida alla semantica e un’avventura nella sintassi”¹³⁵.

Ebbene, come si presentano allora questi esseri “altri” nell’immaginario contemporaneo? In che modo sono stati modificati rispetto al patrimonio culturale della tradizione? Che cosa vogliono dirci oggi? Quali risvolti socio-antropologici hanno assolto e assolvono?

Procedendo con ordine, è innanzitutto importante ricordare come questo pantheon di esseri fantastici, di cui è pregna la cultura letteraria e cinematografica odierna, in realtà ha costituito da sempre il materiale narrativo di una lunga tradizione orale che si basava sul fondamentale apporto costituito dalla leggenda, dalla fiaba e dalla favola¹³⁶. Pur nelle loro diversità, in queste narrazioni popolari, confluivano infatti sia frammenti di miti remoti, attraverso i quali le civiltà arcaiche assegnavano una fisionomia ai fenomeni naturali, che reminiscenze di antichi riti di passaggio caratterizzanti il ciclo della vita umana. Il tutto era traslitterato simbolicamente all’interno del racconto in forme archetipiche, capaci di condurre oltre il limite del possibile, attraverso strade apparentemente accessibili all’uomo, anche se disseminate di ostacoli proprio come un percorso iniziatico¹³⁷.

Vediamo allora in che modo questo sostrato universale di prodigi è stato aggiornato nella letteratura fantastica contemporanea, partendo da una riflessione sulle figure fantastiche presenti nelle saghe prese in esame.

Il ragazzino parlò con un filo di voce: «Io ti ordino di... di...» E sbrigati! «... d-d-dirmi il t-tuo nome». Di solito i più giovani iniziano sempre così. Inutili manfrine. Sia lui che io sapevamo che lo conosceva benissimo, il mio nome. Altrimenti come avrebbe potuto convocarmi? Bisogna conoscere le formule giuste, i segni giusti e soprattutto il nome giusto. Voglio dire, qui non stiamo parlando di taxi: quando chiami non arriva il primo che capita. Scelsi un tono di voce profondo, ricco, denso e scuro come cioccolata, del tipo che risuona ovunque eppure in nessun luogo particolare, e fa rizzare i peli sulle nuche più inesperte. «BARTIMEUS»¹³⁸.

Ma chi è Bartimeus, l’irresistibile protagonista dei romanzi del ciclo di Stroud? Un jinn millenario e un demone di medio livello. Attraverso esilaranti e argute note a piè pagina (postille che l’autore ha inserito per fornire un diverso livello di lettura e ampliare l’universo narrativo¹³⁹), ci racconta egli stesso di quanto variegato sia il mondo degli spiriti. I gruppi però principali, in ordine decrescente di potenza e temibilità, sono cinque: marid, afrit, jinn, foliot e folletti. Si aggiungono a questi legioni di

¹³⁵ L. Rangoni - M. Centini, *Indagine sul Piccolo Popolo. Mito, cultura e tradizioni di elfi, gnomi, fate e altri esseri leggendari*, Atlantide edizioni, Milano 2000, pp. 63-80.

¹³⁶ *Ibi*, p. 38.

¹³⁷ *Ibi*, pp. 37-41.

¹³⁸ J. Stroud, *L’amuleto di Samarcanda*, cit., pp. 12-13.

¹³⁹ <https://www.illibraio.it/news/editoria/un-finale-esplosivo-per-bartimeus-7667/> (data ultima consultazione: 13 ottobre 2022).

spiritelli di bassissimo livello ed entità terribilmente potenti, di gran lunga superiori ai marid¹⁴⁰. Sempre attraverso la sua voce narrante, che si esprime per mezzo anche di questi trafiletti a fondo pagina, si viene a sapere qualcosa di più in merito alle caratteristiche della categoria di cui fa parte. Prima di tutto sia la sua figura che quella degli altri demoni presentati nel corso della storia provengono dalla demonologia araba. Il termine stesso jinn ha un suono simile alla nostra parola “genio”¹⁴¹. Ma quali sono allora le peculiarità di questi esseri inafferrabili di derivazione islamica? In che cosa si differenziano dal catalogo dei demoni della tradizione occidentale? Bartimeus stesso dissemina informazioni sulla sua identità e natura. Nel mondo degli umani è ad esempio costretto a imprigionare la sua essenza in una qualche forma fisica, mentre nell’Altro Luogo la parte fondamentale del suo spirito è libera di mescolarsi e muoversi senza alcuna costrizione¹⁴². È brillante, perché non ha limiti al numero di forme che sa acquistare, a differenza degli Utukku, ad esempio, che, nonostante il bell’aspetto (statura elevata, testa di fiere e uccelli predatori, corazze di cristallo, scimitarre abbaglianti), sono più ottusi¹⁴³. Considera maleducato rinvangare il ricordo di guerre umane, subisce l’aura malefica irradiata dagli Horla, una potente sottoclasse del suo gruppo e non sopporta né l’argento, che è in grado di trapassare come burro molte delle sue difese magiche, né il ferro¹⁴⁴. Si considera bello e perfetto così com’è, anche se molti dei suoi aspirano a diventare afrit o marid¹⁴⁵. In quanto essere superiore può osservare su tutti e sette i livelli della realtà. Preferisce ingerire cibo, anche umano, che sia vivo in modo che galvanizzi la sua essenza¹⁴⁶. È pure soddisfatto e orgoglioso delle proprie imprese¹⁴⁷. Ritiene di essere difficile da convocare perché pignolo e attento al più piccolo errore degli incantesimi fatti dai maghi¹⁴⁸. E, per finire, si contraddistingue per il suo umorismo sardonico, caustico e basato sull’osservazione¹⁴⁹.

Dalle sue battutine ciniche e pungenti, ma anche spassose, si evince come lo scrittore abbia ribaltato lo stereotipo comune, carico di valenze negative, del demone malvagio, abitante dell’Oltretomba, assetato di sangue, che infligge agli umani epidemie, carestie e guerre civili. Bartimeus, in realtà, assomiglia di più al *daimon* e ai *daimones*, ossia a quelle figure che, nei tempi più antichi, erano considerate senza nome e quasi senza tempo. Socrate stesso diceva di avere dentro di sé un *daimon* con cui si consultava e che lo ispirava. Platone si riferisce invece ai *daimones* come a creature

¹⁴⁰ J. Stroud, *L’amuleto di Samarcanda*, cit., p. 42.

¹⁴¹ P. Ferrara, *La libertà è un’illusione, c’è sempre un prezzo da pagare. Jonathan Stroud e la trilogia di Bartimeus*, in M. Lenti (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, cit., p.110.

¹⁴² J. Stroud, *L’amuleto di Samarcanda*, cit., p. 207.

¹⁴³ *Ibi*, p. 209.

¹⁴⁴ *Ibi*, p. 243.

¹⁴⁵ *Ibi*, 362.

¹⁴⁶ J. Stroud, *L’occhio del Golem*, cit., p. 303.

¹⁴⁷ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., p. 40.

¹⁴⁸ *Ibi*, p. 196.

¹⁴⁹ *Ibi*, p. 278.

invisibili e benigne che vivono nell'aria, tra cielo e terra, e alle quali è bene rivolgersi con preghiere rispettose, perché fanno da intermediari tra gli immortali e i mortali¹⁵⁰. È da lui infatti che, nella saga di Stroud, Nathaniel trae la propria magia. Benché asservito e punzonato, è il demone a possedere a tutti gli effetti i poteri di cui il mago ha bisogno. Diversamente, questi sarebbe un semplice comune. La sua figura è assimilabile un po' anche a quella del *Trickster*, una figura ampiamente diffusa nelle tradizioni folkloriche che disturba l'uomo con scherzi e azioni, quasi mai violente, ma sempre destinate a suscitare reazioni da parte della vittima. Il suo *modus operandi*, burlone e canzonatorio, ricorda per certi versi proprio le malefatte di questo spiritello della stravaganza¹⁵¹. La sua immagine, come si è detto, sembra quindi contrastare con quella dell'immaginario collettivo che identifica il diabolico con il volto della morte, anche se pure Bartimeus, nel corso della vicenda, nel suo metamorfizzarsi continuamente in varie forme, assume sembianze di animali che, secondo remote credenze mitico-religiose, sono abbinati al male, come gatti, topi, rospi, alcuni uccelli (civette, corvi, pipistrelli...) ¹⁵². In un episodio tratto da *L'amuleto di Samarcanda*, ad esempio, lui stesso, che si trova imprigionato, ironizza su questa sua peculiare dote:

All'inizio il gatto andò bene, ma dopo un po' il globo si restrinse talmente che dovevo tenere gli orecchi abbassati sui baffi e sentivo che la punta della coda iniziava a friggere. Seguirono una serie di cambiamenti. Sapevo che mi stavano guardando, così non commisi l'ovvietà di trasformarmi subito in pulce (con l'unico risultato che il globo, per tenermi dietro, si sarebbe ristretto molto più in fretta). Invece, passai attraverso una serie di variazioni squamose, rimanendo ogni volta appena un po' più piccolo delle barre luminescenti della prigione. Prima un leprotto, poi un iustiti, poi un comune topo campagnolo... A mettere insieme tutte le mie forme si poteva aprire un negozio di animali niente male¹⁵³.

Accanto ai jinn, di cui Bartimeus è un originale esemplare, nella tetralogia compaiono però anche altre figure misteriose, ripescate sia dalla mitologia antica che dalle tradizioni folkloriche, anche sciamaniche, di tutto il mondo.

In particolare, compaiono sia creature gigantesche e dall'aspetto orchesco, come il minotauro e il golem, che gli esseri piccolissimi e fatati del Piccolo Popolo.

Per quanto riguarda il Minotauro è sempre Bartimeus, mentre è in avanscoperta al British Museum per cercare di capire chi è il responsabile delle devastazioni di alcuni importanti siti di Londra, a evocarne la ripugnante forma. La sua interpretazione dell'orrendo mostro è però rinnovata rispetto

¹⁵⁰ G. Ierandò, *Demoni, mostri e prodigi. L'irrazionale e il fantastico nel mondo antico*, Sonzogno di Marsilio Editori, Venezia 2017, p. 11.

¹⁵¹ M. Centini, *Sulle tracce del piccolo popolo*, cit., pp. 57-59.

¹⁵² M. Centini, *Animali, uomini e leggende. Il bestiario del mito*, Xenia Edizioni, Milano 1990, p. 202.

¹⁵³ J. Stroud, *L'amuleto di Samarcanda*, cit., p. 220.

alla classica immagine della creatura dal corpo umano e dalla testa di toro. Nella sua versione, che egli considera una vera meraviglia, benché gli sia costata secoli di limature, compaiono infatti alcune modifiche: corna con il giusto ammontare di volute, denti affilati alla perfezione, pelle di color ebano corvino, tronco umano, gambe caprine da satiro con zoccoli ungulati¹⁵⁴.

Ma anche, tra i demoni, ci sono figure ciclopiche orripilanti, come quelle che costituiscono la corte dei miracoli convocata da Mandrake, alias Nathaniel, ne *La porta di Tolomeo*. Ne fanno parte Bartimeus, nella forma minacciosa di un guerriero con la testa di leone, con corazza di cuoio, gonnellino di piastre di bronzo, occhi che brillano come cristalli, zanne smaglianti sulle gengive nere¹⁵⁵; il ciclope Ascobol; il trucido Cormocodran, un uomo cinghiale, con zanne e zampe imbrattati di estratto di guado, color blu acceso; Mwamba, un jinn che ha lavorato con le tribù abaluya in Africa orientale e che si presenta come una lucertola gigante piena di aculei con indosso stivali di pelle e infine Hodge, tutto brufoli, cattivo odore, cattiva indole¹⁵⁶. Tutte queste raccapriccianti manifestazioni demoniache richiamano alla memoria vari tipi di mostri. Alcuni manifestano affinità con quelli dell'antico Egitto con corpo umano e testa di animale (ibis, ippopotamo, vacca, sciacallo, leone, scorpione o falco), oppure testa di donna e corpo di leonessa come la Sfinge¹⁵⁷. Altri presentano similarità con quelli della mitologia greca, come i Ciclopi, esseri prodigiosi e grandi conoscitori dell'arte della lavorazione del ferro, dediti alla pastorizia e viventi in solitudine nelle caverne, di cui Omero ci fornisce un'icona nell'Odissea con Polifemo, il gigante con l'occhio solo ingannato da Ulisse con uno stratagemma¹⁵⁸. E altri ancora sembrano imparentati addirittura con i totem sciamanici, gli spiriti aiutanti dello sciamano, ossia il guaritore e il mediatore tra mondo fisico e spirituale. Bartimeus, durante la fuga dall'Hotel Ambassador, si trasforma infatti in un animale totem, il corvo, di una tribù non identificata, che vive però tra la foresta e la pianura. L'assunzione di questa magica forma gli consente di diventare invisibile, facendosi inghiottire dall'ombra¹⁵⁹.

E tra questa folla di creature enormi compare, nella quadrilogia, anche il golem. Ecco come viene descritto attraverso la voce narrante in terza persona di Kitty:

In piedi al centro del cortile una figura gigantesca, a forma di uomo ma molto più grande, dalle membra massicce e appena sbazzate, con una colossale testa che sembrava un blocco conficcato tra le spalle. Il golem parve disorientato dalla distruzione della sua nuvola; agitò inutilmente le braccia come per cercare di radunare di nuovo intorno a sé l'oscurità. [...] La faccia del golem era proprio sopra di lei: la bocca spalancata, gli occhi ciechi, il terzo occhio che la fissava, infiammato

¹⁵⁴ J. Stroud, *L'occhio del Golem*, cit., p. 180.

¹⁵⁵ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., p. 229.

¹⁵⁶ *Ibi*, p. 240.

¹⁵⁷ R. Giacobbo, *Mostri e creature fantastiche*, Giunti, Firenze-Milano 2007, p. 32.

¹⁵⁸ *Ibi*, p. 28.

¹⁵⁹ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., p. 275.

d'ira. [...] L'occhio nella fronte non era altro che un'ovale di argilla, ma nonostante la sua lavorazione intricata era spento e privo di vita¹⁶⁰.

In questo caso viene recuperata un'antica leggenda, secondo la quale, a Praga, molti anni addietro, un rabbino aveva creato un golem di argilla e lo aveva animato soffiandogli in bocca uno Shem, ossia un alito di vita per sconfiggere il male che affliggeva il suo popolo. Anche nella versione di Stroud, questo essere dotato di una forza e resistenza fuori dal comune non è in grado di pensare autonomamente, né di parlare o provare emozioni: è il servo del suo creatore. Dal punto di vista simbolico rappresenterebbe l'informe, l'imperfezione e l'embrione di quel processo alchemico che porta l'uomo alla trasformazione di se stesso. Il golem costituirebbe infatti la parte oscura che può essere gestita purché la si conosca e la si vivifichi. Ma l'inerzia della materia si può combattere solo attraverso un percorso iniziatico che mette alla prova e dimostra che si è degni di un'esistenza autentica, capace di tutelare e integrare l'animalità e la selvatichezza primigenie. Pinocchio stesso, attraverso un viaggio nella dimensione della morte, si deve immolare per poter essere accettato e accolto come un vero figlio da Geppetto. Diventare grandi però non dovrebbe mai significare dimenticarsi della propria essenza con-fusa e intrecciata con la natura e la sua vegetalità¹⁶¹.

Ma nella saga di Stroud non mancano neppure i rappresentanti del Piccolo Popolo, che la tradizione dipinge come minuscoli esseri fatati che vivono nei meandri della Terra, nei recessi nascosti delle montagne e delle colline, nelle cellule d'acqua sorgente e della cui schiera fanno parte elfi, fate, gnomi e folletti¹⁶². Come appaiono però in particolare in questo ciclo narrativo? Principalmente nella forma di foliot, folletti, talpoidi e fuochi fatui. I racconti popolari li presentano come degli ectoplasmi che non lasciano traccia, dei riflessi fugaci privi di ombra. E anche nei romanzi di questa fortunata serie sono considerati come entità inferiori, da liquidare sbrigativamente. È però tramite le note aggiuntive di approfondimento che si apprende qualcosa di più su questi spiriti demoniaci elementari, inconsistenti, incompleti e di basso rango:

Folletto calamita: una creatura noiosissima che ha l'aspetto e la vitalità di un rospo particolarmente pigro¹⁶³.

Talpoide: se possibile ancora più noioso del calamita¹⁶⁴.

¹⁶⁰ J. Stroud, *L'occhio del Golem*, cit., pp. 518-523.

¹⁶¹ G. Grilli, *Di che cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, cit., pp. 188-210.

¹⁶² M. Massignan, *Il Piccolo Popolo. Elfi, gnomi, folletti e creature fatate*, Xenia Tascabili, Milano 2006, p. 8.

¹⁶³ J. Stroud, *L'amuleto di Samarcanda*, cit., p. 98.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

Fuochi fatui: spiritelli che fanno fatica a stare al passo con i tempi. Visibili sul primo livello come piccole fiamme tremolanti (anche se su altri si rivelano più simili a calamari piroettanti)¹⁶⁵.

Foliot: spiriti di basso rango come questo hanno spesso menti piccole vendicative, e sfruttano ogni opportunità per spaventare gli umani in loro potere con minacce di torture e altri orrori. Altri hanno liste di barzellette sporche. Difficile stabilire che cosa sia peggio¹⁶⁶.

Passando alla saga della scrittrice Meyer, sono soprattutto due le figure mostruose da prendere in esame: i vampiri e i licantropi. Si tratta di alcuni degli esseri più sanguinari che se ne escono, ancora oggi, dalle pagine di tanti romanzi, film, serie tv... e che turbano da tempi immemorabili i sogni di persone di ogni età per il loro aspetto al limite tra l'umano e il bestiale e nei quali la deformità fisica va a braccetto con quella morale. Uno dei mostri letterari più noti ad avere inaugurato la stagione delle creature subumane è *Frankenstein, o il Prometeo moderno* di Mary Wollstonecraft Shelley, romanzo pubblicato nel 1818. Nella fantasia di tutti esso incarna infatti la creatura fortissima, nata dall'assemblaggio di pezzi di cadaveri diversi e animata per mezzo dell'elettricità. Ma tale esperimento risulta intollerabile al suo stesso creatore, il dottor Victor von Frankenstein, che lo rifugge, spingendo poi questo prototipo ripugnante di uomo artificiale a ribellarsi e infine a suicidarsi nelle fredde acque polari¹⁶⁷.

Altre figure emblematiche dell'eterna lotta bene e male, buio e luce, ragione e istinto sono pure *Lo strano caso del dottor Jekyll e del signor Hyde*, il romanzo del 1886 dello scrittore inglese Robert Louis Stevenson, e all'incirca dello stesso periodo, ossia del 1897, anche *Dracula*¹⁶⁸ di Bram Stoker. Ma è proprio a quest'ultima figura in particolare che si ispira *Twilight*. In che modo però è stata riscritta e reinterpretata? Sicuramente Meyer ha attinto il suo materiale narrativo dalla celebre storia dello scrittore irlandese che racconta di un conte vampiro che abbandona la natia Europa Orientale per ricercare le sue vittime nelle nebbiose strade della Londra vittoriana¹⁶⁹. Stoker si era ispirato a sua volta alla leggenda nera che aveva per protagonista il voivoda (principe) di Valacchia Vlad III, o Dracul (letteralmente figlio di Dracul o metaforicamente figlio del Diavolo), il fiero nemico dei Turchi che, nel XV secolo, si era guadagnato l'appellativo di "impalatore", perché condannava i suoi avversari a una morte particolarmente lenta e crudele, l'impalamento per l'appunto¹⁷⁰. Ma chi è veramente il conte Dracula nell'immaginario collettivo? È il principe della notte, il vampiro assetato

¹⁶⁵ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., p. 23.

¹⁶⁶ J. Stroud, *L'occhio del Golem*, cit., p. 498.

¹⁶⁷ R. Giacobbo, *Mostri e creature fantastiche*, cit., pp. 42-49.

¹⁶⁸ B. Stoker, *Dracula*, Lattes, Torino 2012.

¹⁶⁹ G. Turconi, *Angeli. Demoni. Creature fantastiche. In miti, leggende e storie vere*, Amazon Italia Logistica, Torrazza Piemonte (TO) 2022, p. 141.

¹⁷⁰ *Ibi*, p. 139.

di sangue che si aggira nel buio a caccia di prede per poi tornare, all'alba, nella sua bara. Anche l'autrice di *Twilight* si appropria di questo topos che ha iniziato a diffondersi in particolare a partire dal Medioevo, anche se già nel mondo antico esisteva una mitologia e un'epica dotate di un ricco repertorio di succhiasangue. Le demoniache Chere ed Erinni, ad esempio, bramavano assetarsi e ridestarsi col sangue nero delle proprie vittime. Nella stessa maniera si rianimavano anche i morti, come insegna la discesa di Ulisse nell'Ade¹⁷¹. Tuttavia, nella trasposizione romanzesca di questa figura all'interno della saga, vi sono anche degli elementi di novità rispetto all'immagine canonica del vampiro. Quali? La letteratura, la televisione e il cinema hanno abituato i lettori e il pubblico a identificare il personaggio di Dracula con un vecchio di alta statura, «pallido come il chiarore lunare», senza barba ma con lunghi baffi bianchi, le orecchie appuntite, peli sui palmi delle mani e, soprattutto, denti lunghi e acuminati, con il potere di trasformarsi in pipistrello o dissolversi in nebbia a suo piacimento¹⁷². Meyer invece si allontana da questo cliché e il suo succhiasangue non ha nulla di orrido dal punto di vista fisico. Anzi, il vampiro protagonista Edward Cullen ha un aspetto bellissimo: viso perfetto, muscolatura massiccia, capelli bronzo ramati, occhi cangianti, il cui colore va dal rosso al miele/ambra fino al nero, voce suadente e profumo irresistibile.

Alla luce del sole Edward era sconvolgente. Non riuscii ad abituararmi; eppure non gli tolsi gli occhi di dosso per tutto il pomeriggio. La sua pelle, bianca nonostante il debole colorito acquistato dopo la battuta di caccia del giorno precedente, era scintillante, come ricoperta di piccoli diamanti. Se ne stava perfettamente immobile nell'erba, con la camicia aperta sul petto iridescente e scolpito, le braccia nude e sfavillanti. Le palpebre, pallide e luminose, erano chiuse, ma ovviamente non dormiva. Una statua perfetta, sbazzata in una pietra sconosciuta, liscia come il marmo, lucente come il cristallo¹⁷³.

Oltre a essere affascinante, è dotato pure di poteri straordinari. Sa infatti leggere nel pensiero delle persone e conoscere quindi molti segreti della mente e della psicologia umana. Ma è pure un musicista di talento, un conoscitore di molte lingue e si muove a velocità subsonica.

Inoltre, rispetto ai classici vampiri, la sua dieta è vegetariana e su di lui non hanno alcun effetto la luce del sole, l'aglio, gli specchi, l'acqua santa, l'argento o i paletti di frassino da conficcare nel cuore. L'unico modo per ucciderlo, essendo immortale, è quello di smembrarne il corpo e bruciarne i resti prima che possa ricostruirsi.

¹⁷¹ G. Ieranò, *Demoni, mostri e prodigi. L'irrazionale e il fantastico nel mondo antico*, cit., pp. 72-73.

¹⁷² R. Giacobbo, *Mostri e creature fantastiche*, cit., p. 44.

¹⁷³ S. Meyer, *Twilight*, cit., p. 223.

Sono come lui anche i suoi famigliari, i Cullen, che hanno pure la particolarità di essere stati in un tempo precedente dei comuni mortali. Un infausto destino si sarebbe infatti abbattuto su di loro e ne avrebbe stroncato le vite se non fosse intervenuto a salvarli il capo famiglia Carlisle.

Ma se questa particolare famiglia appare contraddire lo stereotipo del vampiro sanguinario e violento, all'interno della saga campeggiano anche figure vampiresche più inquietanti, oscure e minacciose, come il trio Victoria, James e Laurent, i neonati e i Volturi.

Tra le altre cose, Meyer riprende anche la figura della donna vampiro, la bella dama che torna dalla morte con la sua carica seduttiva ed erotica. Si tratta di un paradigma molto diffuso nei racconti antichi, ossia quello della "seduzione diabolica". Basti pensare alla storia contenuta nel quarto libro della *Vita di Apollonio di Tiana*, opera dello scrittore Filostrato, che narra dell'amore di un giovane di nome Menippo, straordinario per intelligenza e bellezza, per una misteriosa donna che lo irretisce col solo scopo di divorarlo¹⁷⁴. E di queste *lamie* ed *empuse*, termini con cui l'autore greco definiva demoni femminili antropofagi, vi è traccia anche in *Twilight*. Basti pensare alle belle vampire, dallo sguardo seduttivo e allo stesso tempo letale, menzionate nel corso della vicenda, tra cui Victoria, Rosalie, Jane e Heidi.

L'altra importante figura archetipica che compare nei romanzi della saga è il licantropo, l'uomo-lupo o lupo mannaro (dal greco *lykos*, "lupo" e *anthropos*, "uomo") che già gli antichi conoscevano, come testimonia una novella del *Satyricon* di Petronio che racconta la storia di un certo Trimalcione, un ex schiavo poi arricchitosi che, mentre era ancora servo, ebbe modo di incontrarne uno¹⁷⁵. L'origine di questo mito è però molto probabilmente più antica e risalirebbe addirittura alla preistoria e allo sciamanesimo dell'età della pietra, quando lo Spirito del Lupo era da venerare come un Dio, perché considerato l'emanazione diretta del mondo degli Spiriti governanti l'Universo. Tuttavia, col mutare dell'attività umana agli albori dell'età storica, quando l'uomo da cacciatore divenne allevatore e coltivatore stanziale, il *versipellis* (il rovesciapelle), ossia l'uomo sotto la cui cute cresceva la pelliccia del lupo in attesa della metamorfosi finale, iniziò a non essere più considerato come una creatura benevola ma come un castigo divino. Questa etichetta venne poi confermata anche dal cristianesimo che bollò la commistione impura tra uomo e lupo come l'espressione abominevole del Male¹⁷⁶.

In che modo all'interno dei romanzi dell'autrice Meyer questa bestia feroce è stata però reinterpretata? Se Edward Cullen è l'emblema del vampiro nella saga, spetta a Jacob Black, l'altro personaggio protagonista, personificare invece quello del licantropo. Ma che tipo di fiera selvaggia impersona in realtà il giovane della tribù indiana dei Quileute?

¹⁷⁴ G. Ierandò, *Demoni, mostri e prodigi. L'irrazionale e il fantastico nel mondo antico*, cit., pp. 66-70.

¹⁷⁵ *Ibi*, pp. 74-77.

¹⁷⁶ G. Turconi, *Angeli. Demon. Creature fantastiche. In miti, leggende e storie vere*, cit., pp. 149-152.

Il parallelismo con Edward in quanto a bellezza e a superpoteri è inevitabile. Anche lui, infatti, ha caratteristiche che lo rendono un vero e proprio adone e maschio alfa: viso dai tratti regolari, occhi scuri, capelli neri molto lucidi, muscolatura calda e possente, forza, resistenza, velocità e agilità incredibili, sensi molto sviluppati, capacità di comunicare telepaticamente con il branco. Queste agilità sovraumane spiccano in particolare dopo che si è manifestato il gene della licantropia e quando assume la forma di lupo.

Dimostrava quattordici anni, forse quindici, e aveva i capelli lunghi, neri, lucidi, stretti con un elastico alla base della nuca. La sua pelle era bellissima, vellutata e color ruggine, gli occhi scuri, incastonati sopra gli zigomi sporgenti. Solo il mento ancora un po' rotondo gli dava un'aria infantile. Nel complesso, aveva un viso molto bello¹⁷⁷.

«Non nel senso che sentiamo i rumori», proseguì, «ma i... *pensieri*, i nostri, a qualunque distanza l'uno dall'altro. È molto utile quando siamo a caccia, ma nelle altre situazioni è un bel fastidio. È imbarazzante non avere nessun segreto. Strano, eh?»¹⁷⁸.

Anche in questo caso, siamo di fronte a una rielaborazione personale dell'antico mito. L'iconografia tradizionale tende a rappresentare il licantropo come un uomo con tratti mostruosi, comunque ancora in possesso della stazione eretta, oppure come un quadrupede peloso, con zanne e artigli, molto più vicino all'animale. L'autrice recupera però questa seconda immagine dall'immaginario collettivo. Jacob, infatti, diventa un lupo dalle dimensioni enormi, pari quasi a quelle di un cavallo, con il pelo bronzeo e gli occhi scuri, quasi neri, così vivaci e intelligenti da non sembrare di un animale selvatico.

Poi lo vidi anch'io: dagli alberi affiorò un'enorme sagoma nera, silenziosa, come un'ombra, che puntava dritta verso il vampiro. Era gigantesca, alta come un cavallo, ma molto più larga e muscolosa. Sul muso spiccava un ghigno di incisivi affilati come coltelli. Tra i denti risuonò un ringhio terrificante, che risuonò nella radura come una serie di tuoni. Era l'orso. Ma non assomigliava affatto a un orso. Eppure doveva essere quella, la creatura nera e gigantesca che aveva causato tanto panico. [...] Prima ancora che potessi reagire, altri due lupi si unirono al branco disposto a V, come uno stormo di anatre in volo. Il che significava che il mostro dal pelo bronzeo mi era tanto vicino da poterlo toccare. [...] I suoi occhi erano scuri, quasi neri. Mi lanciò una brevissima occhiata, che sembrava troppo intelligente per appartenere a un animale selvatico¹⁷⁹.

¹⁷⁷ S. Meyer, *Twilight*, cit., p. 108.

¹⁷⁸ S. Meyer, *New Moon*, cit., p. 255.

¹⁷⁹ S. Meyer, *New Moon*, cit., pp. 200-201.

Anche la sua trasformazione avviene per motivi diversi rispetto a quelli mitici che tradizionalmente imputano la bestiale trasformazione a un maleficio, all'ingerimento dei fiori dell'aconito ma soprattutto all'azione della luna, che sarebbe capace, secondo alcune teorie, di innescare mutazioni corporee e anche anomalie nel comportamento umano, come crisi schizofreniche, attacchi epilettici psicosi maniaco-depressive¹⁸⁰.

Jacob invece, essendo un mutaforma giovane e inesperto, si tramuta da uomo a lupo in seguito a una forte rabbia. Il cambiamento è inoltre sempre preceduto da una convulsione e si sviluppa in un brevissimo arco temporale.

Abbassò gli occhi e scalcio' un sasso. «Ci sono molte ragioni per cui è meglio che non ti ronzi attorno, Bella. Innanzitutto non avrei dovuto rivelarti il nostro segreto, ma ciò che più mi preoccupa è che corri troppi rischi. Se perdo la pazienza... e mi scaldo troppo... potresti farti del male. Meditai sulle sue parole. «Anche prima, quando ti sei arrabbiato... quando ti ho urlato contro... e tremavi?». «Già». Chinò ancora di più la testa. «Sono stato davvero stupido. Devo imparare a controllarmi meglio. Ho giurato che, qualunque cosa mi avessi detto, non avrei perso le staffe. Invece ero talmente furioso al pensiero di averti persa... di non essere accettato per ciò che sono...»¹⁸¹.

E che dire invece delle estranianti e allucinatorie figure che costellano la saga di *Hunger Games*? A differenza di quelle di *Bartimeus* e *Twilight* che mostrano, per quanto aggiornate, una parentela con l'armamentario fantastico delle primordiali civiltà, quelle di questa saga sono state risemantizzate in chiave avveniristica. Quasi tutte si presentano infatti come belve ibride e letali create dall'ingegneria genetica del governo di Panem e utilizzate all'interno delle arene come strumenti di morte. Si tratta quindi di esseri che sono stati progettati in laboratorio attraverso l'unione di differenti pezzi anatomici che sconvolgono il normale aspetto fisico¹⁸². In tutti i tempi e in tutte le culture si è ricorsi a questo procedimento per generare creature aberranti, sorte dalla mescolanza di uomo e animale o di animali appartenenti a specie diverse. La fauna che popola infatti il giardino zoologico delle mitologie è nutritissima perché le possibilità dell'arte combinatoria sono quasi infinite¹⁸³. Sfingi, grifi, ippogrifi, centauri, chimere, basilischi, arpie, sirene, fauni, satiri, gorgoni, minotauri¹⁸⁴... sono solo alcuni tra i più famosi animali fantastici della letteratura classica, ma ce ne sono molti altri, simili, prodotti in momenti storici e contesti socioculturali e geografici diversi. Quali sono allora i principali ibridi di *Hunger Games*? Nel capitolo 14 del primo libro, compaiono per la prima volta gli Aghi Inseguitori.

¹⁸⁰ M. Centini, *Animali, uomini e leggende. Il bestiario del mito*, cit., pp. 82-95.

¹⁸¹ S. Meyer, *New Moon*, cit., p. 251.

¹⁸² C.C. Kappler, *Demoni, mostri e meraviglie alla fine del Medioevo*, cit., p. 128.

¹⁸³ J.L. Borges, *Manuale di zoologia fantastica*, tr. it. di F. Lucentini, Giulio Einaudi Editore, Torino 1962, pp. 13-15.

¹⁸⁴ E. Cerni - F. Gambino - D. Bertelli (ill.), *Bestiario fantastico. Mostri e animali di altri tempi*, Coccole books, Cosenza 2016.

Si tratta di vespe più grandi di quelle comuni con dei pungiglioni che contengono del veleno che provoca allucinazioni, spasmi e alterazione delle facoltà mentali. Se si è punti ripetutamente e in quantità elevata la morte sopraggiunge subitaneamente.

Il veleno dei pungiglioni mi fa vacillare, ma ritrovo la strada per il mio stagno e mi immergo completamente nell'acqua, nel caso qualche vespa sia ancora sulle mie tracce. Dopo circa cinque minuti, mi trascino sulle rocce. Non è esagerato quel che si dice sugli effetti delle punture degli aghi inseguitori, a parte il fatto che il bubbone che ho sul ginocchio somiglia più a un'arancia che a una prugna, per le dimensioni. Un puzzolente liquido verde gocciola dai punti in cui ho tolto i pungiglioni. Il gonfiore. Il dolore. Il pus. Guardare Lux morire contorcendosi al suolo. [...] Non voglio pensare a quale possa essere l'aspetto di Lu, ora. Il corpo deformato. Le dita gonfie che si irrigidiscono intorno all'arco¹⁸⁵...

Nello scontro finale dei 74° Hunger Game, che vede ancora in gioco Katniss, Peeta e il ragazzo del distretto 1, Cato, gli Strateghi introducono, con lo scopo di renderlo ancora più avvincente e pericoloso, gli Ibridi Lupo. Ma come si presentano? Assomigliano a dei lupi o a dei cani particolarmente grandi e aggressivi. Le fattezze del loro volto ricordano poi quelle di alcuni dei tributi morti proprio in quell'edizione.

Gli ibridi stanno iniziando a radunarsi. Quando sono tutti riuniti, si alzano senza fatica sulle zampe posteriori, il che conferisce loro un inquietante aspetto umano. Hanno tutti uno spesso mantello, alcuni il pelo liscio e lucente, altri arricciato, e i loro colori variano dal nero a una specie di biondo. C'è qualcos'altro in loro che mi fa rizzare i piedi dietro il collo, ma non riesco a capire cosa [...] Gli occhi verdi che mi fissano torvi non sono simili a quelli di nessun cane o lupo o canide che io abbia mai visto. Sono inequivocabilmente umani. Quella rivelazione si è appena registrata nella mia mente, quando noto il collare col numero 1 ornato di gioielli, e mi rendo conto dell'orribile realtà. I capelli biondi, gli occhi verdi, il numero... È Lux¹⁸⁶.

Oltre agli Ibridi Lupi, ce ne sono però anche altri: quelli Scimmia e Lucertola. I primi compaiono nell'edizione della Memoria e si presentano come creature molto aggressive, con il pelo arancione e gli artigli affilati, pronte ad attaccare se gli umani invadono il loro habitat.

Le scimmie esplodono in una massa urlante arancione e convergono su di lui. Non ho mai visto degli animali muoversi tanto in fretta. Scivolano giù dai viticci come se qualcuno li avesse oliati. Fanno

¹⁸⁵ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 127.

¹⁸⁶ *Ibi*, p. 216.

dei salti incredibili da un albero all'altro. I denti scoperti, il pelo ritto, gli artigli che schizzano fuori come lame di rasoio¹⁸⁷.

I secondi, invece, si trovano ne *Il Canto della rivolta*, il terzo e ultimo libro. Hanno denti e artigli lunghi e affilati. Emettono sibili simili a quelli delle lucertole. Sono spaventosi e micidiali, perché riescono a fare salti molto lunghi e a decapitare con un solo morso. Infatti, sono la causa di morte di molti dei ribelli che si sono intrufolati nei sotterranei di Capitol City.

Li osservo con attenzione la prima volta. Un misto di essere umano, lucertola e chissà cos'altro. Pelle da rettile, bianca e tesa, imbrattata di sangue, mani e piedi dotati di artigli, volti che sono un'accozzaglia di tratti discordanti. Adesso sibilano, strillano il mio nome, e i loro corpi si contorciono per il furore. Agitano code e artigli, si sbranano l'uno con l'altro o squarciano le loro stesse carni con le grandi bocche schiumanti, impazziti dal desiderio di distruggermi. Il mio odore deve essere evocativo per gli ibridi quanto il loro lo è per me. O anche di più, perché cominciano a gettarsi dentro la fogna mefitica senza curarsi della sua tossicità¹⁸⁸.

E per concludere questa sfilata di mostri orripilanti non si può non menzionare la Ghiandaia Imitatrice, piccolo uccello nero creato da Capitol City nei giorni bui per spiare eventuali dissidenti e riportarne i discorsi. Dopo essere stato reso inutile dalle menzogne dei ribelli, viene abbandonato e, accoppiatosi con le femmine di mimo, crea una nuova razza, quella della Ghiandaia Imitatrice per l'appunto. Vengono utilizzate nell'arena dei 75° Hunger Games e la loro letalità sta nel riuscire a riprodurre le urla delle persone più care ai tributi, come quelle di Prim e Annie, che preoccupano molto Katniss e Finnick.

- Prim - Passo di corsa attraverso un muro di vegetazione ed entro in una piccola radura e il suono si ripete disperatamente sopra di me. Sopra di me? Alzo la testa di scatto. La tengono in cima agli alberi? Cerco disperatamente tra i rami ma non vedo nulla. - Prim! - imploro. La sento ma non riesco a vederla. Il suo lamento successivo mi arriva perfettamente chiaro e non è più possibile sbagliarsi. Viene direttamente dalla bocca di un uccellino dal dorso nero non posato su un ramo tre metri sopra la mia testa. Ed è allora che capisco. È una ghiandaia chiacchierona. [...] Non c'è nulla che faccia capire che la ghiandaia chiacchierona è il frutto di una manipolazione genetica, che è un ibrido. Niente a parte che dal suo becco esce la voce di Prim che urla in modo orrendamente realistico¹⁸⁹.

Come si giustifica la straordinaria vitalità di queste immagini mostruose che ancora oggi si animano attraverso la letteratura, le arti visive, il cinema...? Quale possibile significato è attribuibile a questi

¹⁸⁷ *Ibi.* p. 436.

¹⁸⁸ *Ibi.* p. 695.

¹⁸⁹ *Ibi.* p. 456.

processi metamorfici immaginari che legano tra di loro opere variegata appartenenti, tra l'altro, a contesti culturali e ad epoche diverse? Che cosa hanno infatti in comune le creature polimorfiche dei miti greco-romani, i laidi demoni delle tele di Bosch e Bruegel, i ritratti vegetali di Arcimboldo, le orrende trasformazioni dell'*Inferno* dantesco, la ripugnante metamorfosi kafkiana di Gregor Samsa e gli esseri "altri" finora analizzati e presenti nelle tre saghe? Non sarebbero che le varianti formali di quelle che la psicoanalisi definisce esternalizzazioni delle pulsioni profonde, dei materiali rimossi dalla coscienza, delle parti "negative", ritenute perverse, disturbanti, perturbanti, che rappresentano l'oscurità dell'Ombra. Si tratta quindi di apparizioni che irrompono come forze malefiche e incontrollate nell'universo addomesticato dell'Io e che privano l'individuo di ogni riferimento causale, gettandolo così nel caos¹⁹⁰. Ma anche l'Ombra è una parte viva della personalità che vuole vivere sotto qualche forma, nonostante tutti gli sforzi che da sempre si sono compiuti per arginarla con dighe, muraglie, esorcismi, purificazioni, allontanamento del malocchio, propiziazioni, dogmi¹⁹¹... Ma, essendo anch'essa un demone dispensatore di vita, per quanto possa rappresentare una porta angusta, una gola montana, va accolta e integrata. La sovversione dell'ordine, che il rigore precettistico della norma rifiuta, diventa allora la regola da seguire per restituirsi alla perdita naturalità, a quegli stati di pensiero magico e animistico, in cui non vi è differenza tra sé e altro, tra mondo soggettivo e realtà oggettiva, tra maschile e femminile, tra umano e inumano, ma tutto anela a una condizione di totale indifferenziazione. Il desiderio si compie solo quando vi è infatti trasgressione di ogni tabù e la vita fluisce nella sua trasmutazione perenne, nella sua danza delle metamorfosi e in un tempo senza inizio e fine, un tempo di non vita e di non morte¹⁹².

3.6 Eroi ed eroine in viaggio

L'incontro con il mostro, come si è visto, è inevitabile. La sua anomalia e difformità rappresentano la trasgressione, lo scardinamento della regola, la crepa sulla superficie levigata di un cosmo ordinato, l'irruzione in un universo differente da quello quotidiano. Ma questa alterità polimorfica, dismorfica o disbiotica altro non è che un linguaggio allusivo, cifrato e simbolico, che rappresenta il riemergere di istanze inconscie oppresse da una tendenza ipertrofica a razionalizzare tutto¹⁹³. Cinema, televisione, pubblicità, televisione, arte e letteratura popolare continuano a propinarci queste forme ibride, incomplete, abnormi e aliene come contenuti dimenticati che scalpitano all'ombra e chiedono di

¹⁹⁰ A. Carotenuto, *Il fascino discreto dell'orrore. Psicologia dell'arte e della letteratura fantastica*, Tascabili Bompiani, Milano 2002, pp. 25-26.

¹⁹¹ C.G. Jung, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1977, pp. 40-41.

¹⁹² A. Carotenuto, *Il fascino discreto dell'orrore. Psicologia dell'arte e della letteratura fantastica*, cit., pp. 62-63.

¹⁹³ M. Izzi, *I mostri e l'immaginario*, Manilo Basaia Editore, Roma 1982, pp. 17-26.

essere illuminati e portati in superficie. Ma ciò che cosa comporta? Un viaggio, un percorso di crescita che si snoda tra pulsioni contrapposte di vita (Eros) e di morte (Thanatos). Solo l'allentamento della repressione, con il superamento della dicotomia conflittuale, consente però, alla fine, la conquista di una piena consapevolezza di sé e il raggiungimento di un nuovo equilibrio.

Come si svolge allora concretamente questa avventura dell'anima, che attraversa anche strade buie e tortuose, per Nathaniel, Kitty, Bella, Edward, Jacob, Katniss, Gale e Peta, alcuni degli eroi e delle eroine principali delle saghe prese in esame? In che modo riescono a dissotterrare e a ricomporre quelle forze sgradite e rimosse dell'inconscio che si presentano come scompaginanti, strani e irreali visitatori notturni? Quale prezzo sono costretti a pagare in nome di una vita più libera, ampia e pulita? E quanto del loro cammino trasfigurativo è assimilabile a quello compiuto dai personaggi di antichi miti, fiabe popolari o solenni leggende bibliche?

Secondo Joseph Campbell, l'avventura dell'eroe segue sempre la stessa parabola convenzionale di separazione-iniziazione-ritorno: «L'eroe abbandona il mondo meraviglioso e soprannaturale; qui incontra forze favolose e riporta una decisiva vittoria; l'eroe fa ritorno dalla sua misteriosa avventura dotato del potere di diffondere la felicità fra gli uomini»¹⁹⁴. È così anche per i personaggi centrali di questi romanzi fantastici per ragazzi? Sicuramente anche il loro viaggio presenta i connotati di un ciclo cerimoniale in cui è in gioco la stessa sopravvivenza. Si tratta di un percorso che segue il medesimo schema dei primitivi e iniziatici riti di passaggio, ancora presenti presso i popoli semicivilizzati, dove l'organizzazione sociale si fonda sulla separazione materiale di raggruppamenti speciali o clan. Il cambiamento di categoria sociale implica un cambiamento, un mutare stato e forma in un continuo processo di disaggregazione e reintegrazione, di azione e pausa, di morte e rinascita. Ogni fase è contraddistinta da una soglia da valicare. Proprio come quelle che segnano i passaggi naturali dal giorno alla notte, da una stagione all'altra, da un anno a quello successivo¹⁹⁵... La sopravvivenza è quindi garantita da un'incessante palingenesi che impedisce lo scisma dell'anima. Ma questo è possibile solo trasferendo il proprio interesse dal macrocosmo del mondo esterno al microcosmo interiore, dove risiedono quelle energie vitali che sono state obliate e richiedono di essere svelate, anche se questo implica ritirarsi nelle zone causali della psiche dove risiedono le difficoltà (i propri demoni) per sradicarle e raggiungere una forma rinnovata, che attinge alla sorgente della vita e del pensiero umano¹⁹⁶.

In che modo si traduce concretamente questo percorso a tappe per alcuni dei protagonisti dei romanzi che si stanno analizzando? Un personaggio centrale dei tre libri della trilogia di *Bartimeus* è, come si

¹⁹⁴ J. Campbell, *L'eroe dai mille volti*, Ugo Guanda Editore, Parma 2000, pp. 33-34.

¹⁹⁵ A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, Editore Boringhieri, Torino 1981, pp. 165-170.

¹⁹⁶ J. Campbell, *L'eroe dai mille volti*, cit., pp. 23-24.

è visto, Nathaniel. Ed è proprio dalla sua personalissima storia che si avvia questa indagine sui viaggi dei moderni eroi. Anche per lui, le cose cominciano con una separazione. Staccato dalla sua famiglia d'origine, viene affidato, all'età di sei anni, a un maestro che lo chiama semplicemente "allievo" o "ragazzo", col chiaro intento che perda la propria identità e cresca come un burattino anonimo, una maschera tra le maschere. Lo scopo è quello, infatti, di inculcargli delle idee precise senza che possa mai farsi un'opinione propria. All'inizio appare come un ragazzino ambizioso, intelligente, cinico e calcolatore, ma anche ingenuo, impacciato e soprattutto desideroso di un affetto e un calore familiare di cui è stato privato. Cresce, infatti, in solitudine, in un contesto anaffettivo, dove non c'è spazio per i sentimenti. Ricerca quindi, per compensazione, in modo quasi ostinato e arrogante, quell'approvazione e quel riconoscimento che lo facciano sentire quanto meno all'altezza del sistema capitalista e classista in cui vive, che impone credenze, pregiudizi e la legge del più forte, ma che è invece sordo alle istanze dell'infanzia e incapace, pertanto, di garantirne lo sviluppo psicologico ed emotivo. L'essere rifiutato e umiliato dai potenti maghi e dal suo stesso mentore genera in lui un odio e una bruciante sete di rivalsa. Solo la pazienza, la gentilezza e la premura della moglie del suo maestro e della sua insegnante di disegno riescono a fare breccia nel suo cuore affamato di esistenza, luce, riconoscimento e certezze.

Involuzione e crollo inarrestabile iniziano però a partire dal secondo libro, *L'occhio del Golem*, quando, dismessi i panni del bambino ancora innocente e un po' imbranato de *L'amuleto di Samarcanda*, egli assume invece in via definitiva la fasulla identità di John Mandrake.

È proprio in questa nuova veste di mago riconosciuto e apprezzato che si ritrova completamente invischiato nel mondo corrotto a cui ha anelato fin da piccolo e di cui ha voluto far parte con tutto sé stesso, pur percependone anche drammaticamente il peso. Su di lui si riversano infatti aspettative ed oneri, più di quanti un quattordicenne adolescente ne possa reggere, quasi i maghi lo volessero mettere alla prova, portandolo allo stremo, alienandolo ancora di più.

Si fa allora sempre più serio, preoccupato, chiuso, arrabbiato. La voragine dentro di lui si spalanca e questo paradossalmente non fa che incrementare il suo bisogno di appoggio, approvazione e consenso. La smania di potere lo rende privo di scrupoli, quasi accecato, pronto a stringere anche sconvenienti alleanze pur di perseguire vili scopi.

Ma è solo ne *La porta di Tolomeo*, ossia nel terzo e ultimo romanzo della saga, che il suo essere, così sfaccettato e contraddittorio, tocca veramente il fondo di un ripiegamento complesso e pieno di ombre, covo anche degli istinti e dei desideri meno nobili. Questa rovinosa caduta verso il basso lo induce però a rivedere le proprie priorità. Riesce così a riscattarsi e a mostrare una coscienza e un senso di giustizia quasi integri, spezzando le catene che lo rendono dipendente da un ambiente privo

di positività e da una società meschina, plasmata da vecchi meccanismi e dal circolo vizioso di adulazioni e pugnalate alle spalle.

E che dire invece di Kitty, l'altra protagonista della trilogia? Se Nathaniel rappresenta il punto di vista del mago, lei incarna invece quello opposto e straniante della "comune", della ragazza normale, animata però da un eccezionale spirito indomito. Temerariamente svela infatti agli occhi del mondo i soprusi di una dittatura che impone il coprifuoco, utilizza gli strumenti della propaganda per controllare l'opinione pubblica, impone licenziamenti senza giusta causa e limita ogni libera espressione individuale. E proprio grazie a questo suo coraggio, acquisisce, soprattutto a partire da *L'occhio del Golem*, un ruolo sempre più di vitale importanza per le sorti dell'impero e dell'equilibrio tra spiriti e umani.

Ma anche il suo cammino, non diversamente da quello della controparte maschile, è segnato da una separazione iniziale, che ha a che fare con il rifiuto di una realtà oppressiva e di un sistema politico ingiusto e prepotente. Per mezzo della sua stessa voce si viene a sapere infatti di come il padre, fin da bambina, le avesse insegnato a temere i maghi che si presentavano come clienti nel suo negozio di pelletteria, di come sua madre, segretaria d'ufficio, fosse stata licenziata e costretta a fare la donna delle pulizie e di come Jacob, un suo caro amico di famiglia, in seguito all'aggressione di un mago, avesse deciso di non sporgere denuncia per paura di ritorsioni¹⁹⁷. La scelta di aderire alla Resistenza, composta interamente da comuni refrattari alla magia, costituisce quindi la prima forma di distanziamento che Kitty prende nei confronti di un mondo caratterizzato da immobilismo sociale: le posizioni di prestigio sono riservate ai maghi, a quelle servili e subalterne è invece condannato chi non è dotato di alcun potere. All'inizio questo distacco avviene soprattutto per un irrefrenabile istinto di vendetta, che si rivelerà in seguito fallimentare e non porterà al desiderato rovesciamento del governo dei maghi. Resasi conto che l'agire impulsivo e irrazionale può sortire conseguenze negative e anche drammatiche, decide allora di muoversi con maggiore ragionevolezza. Sotto un'altra copertura identitaria e spinta da una rinnovata volontà di conoscere più approfonditamente la magia e il mondo degli spiriti, inizia a interessarsi alle convocazioni e agli incantesimi. Ma è in particolare l'esperienza extracorporea e psichedelica dell'Altro Luogo a farle acquisire una nuova consapevolezza. In quell'oceano infinito di luci, colori e consistenze, dove nulla è fisso e statico, vive infatti la sensazione di un vortice incessante, di una volatilità che dissolve le forme¹⁹⁸. Ma è proprio il contatto con questa oscurità ribollente che le fa comprendere quanto sia importante ricomporre le scissioni per riportare la pace in sé e nel mondo.

¹⁹⁷ P. Ferrara, *La libertà è un'illusione. C'è sempre un pezzo da pagare. Jonathan Stroud e la trilogia di Bartimeus*, in M. Lenti (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, cit., pp. 112-116.

¹⁹⁸ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., pp. 380-387.

Quale tipo di viaggio svolgono invece i personaggi della saga di *Twilight*?

Bella Swan, la protagonista femminile di questo ciclo di romanzi, è una giovane adolescente che si sente costantemente fuori posto tra gli umani¹⁹⁹. Come tutte le sue coetanee ha voglia di crescere, di mettersi alla prova, ma si sente anche insicura, inadeguata rispetto ai modelli inavvicinabili di perfezione del suo mondo. Solo col giovane vampiro Edward, per la prima volta nella sua vita, si sente accettata, ma anche bella, amata e protetta²⁰⁰, pur non ritenendosi alla sua altezza, essendo lui bellissimo, forte e irraggiungibile. Ma come si configura per lei il momento della separazione? Con la realizzazione che è disposta a tutto pur di vivere il suo sogno di un'esistenza straordinaria: diventare una vampira con super poteri, mentali e fisici, e vivere per l'eternità. Ma un'aspirazione così elevata porta con sé inevitabilmente anche depressione, sbalzi umorali, oscillazione tra impulsi di vita e di morte, elucubrazione mentale, solitudine, pervasività di sentimenti di sfiducia, insoddisfazione generata dal contrasto tra ideale e reale. È alto quindi lo scotto che Bella deve pagare per uscire da un siffatto cortocircuito: morire per poi risorgere come la leggendaria araba fenice, l'uccello di fuoco capace di riprodursi dalle sue stesse ceneri.

Anche trasformarsi in una succhiasangue ha però il suo carico di sofferenza e dolore. Solo una stoica sopportazione le consente di rinascere più forte e consapevole anche delle proprie risorse. Agli occhi di tutti appare infatti una neonata speciale, con un notevole livello di autocontrollo, tanto da riuscire a resistere alla tentazione di uccidere un essere umano, a provare emozioni oltre la sua costante pulsione per il sangue, a gestire in modo più equilibrato la sua libido e sessualità e a proteggere dai poteri degli altri vampiri le persone a lei vicino.

E che cosa si può dire invece del percorso di crescita di Edward? Inizialmente questo personaggio appare sfuggente e schivo. Deve infatti preservare il segreto sulla sua condizione soprannaturale di vampiro. Tuttavia, quando vede Bella, ne rimane folgorato. Inizia così a scricchiolare la sua corazza di fredda e lucida razionalità. La scoperta dell'amore lo rende infatti più vulnerabile e combattuto tra ragione e sentimento, tra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, tra dovere e piacere, tra bisogno di lasciarsi andare e autocontrollo. Sembra che l'essere un succhiasangue sia per lui una maledizione e un castigo più che un privilegio, perché gli impedisce di essere completamente se stesso. Vorrebbe amare Bella in piena libertà, ma si vieta di farlo perché ne potrebbe mettere in pericolo la vita. Allora fugge, si allontana, ma poi ritorna perché fa fatica a mantenere fede ai propri propositi. La passione per la sua ragazza è infatti totale. Non esiste che lei ed esclusivo è il tempo che le dedica. Come un moderno principe delle fiabe le sta vicino, la difende, cerca di proteggerla sia da se stessa che dalle

¹⁹⁹ <https://novaeditoria.universofantasy.it/2021/03/22/analisi-di-un-caso-letterario-twilight/> (ultima consultazione: 2 novembre 2022).

²⁰⁰ *Ibidem*.

aggressioni del mondo esterno. Trascorre intere notti ad ammirarla mentre dorme o a tenerla stretta tra le sue braccia. E, per assurdo, è proprio il suo essere “altro” a rendere possibile la rimarginazione delle ferite di Bella e la ricucitura della sua sofferenza, imputabile probabilmente anche alla separazione dei suoi genitori. Nonostante rappresenti in un certo senso l’uomo ideale, che sa sempre qual è la cosa migliore da fare, anche lui però cova un dissidio interiore che lo rende, nonostante l’eccezionalità delle sue doti, estremamente umano.

Non rimane ora che vedere di questa saga il personaggio di Jacob. Se Edward, il vampiro freddo, potrebbe rappresentare per Bella la spinta all’autoconservazione dell’io, attraverso il conseguimento dell’immortalità, che passa però per l’esperienza della morte e il conseguente ripristino di uno stato inorganico, Jack, il licantropo caldo, potrebbe invece figurarsi come la pulsione alla vita, la ristabilizzazione dell’energia perduta e/o bloccata. È lui, infatti, che la salva dal baratro della depressione e da tendenze suicide che Bella mette in atto per azzerare le proprie tensioni interne. Con la sua passionalità impulsiva e istintiva, aiuta infatti la ragazza ad attenuare le proprie conflittualità, riportando nella sua vita il principio del piacere²⁰¹. Privo di freni inibitori, Jacob è spontaneo, irrazionale, agisce sull’onda di emozioni immediate, ma l’*imprinting* che subisce nei confronti di Renesmee, la figlia della donna che ama, lo cambia. Una forza oscura si impossessa di lui e inizia così a provare un attaccamento profondo e incondizionato per la bambina. La maturità acquisita lo rende un uomo diverso, più controllato, disposto a dare tutto se stesso a qualcun altro, in nome non di un adolescenziale colpo di fulmine, ma di un nuovo laccio che spezza tutti gli altri e rende quella creatura il centro del suo universo²⁰².

E ora manca una breve descrizione di come evolvono i personaggi di *Hunger Games*. Katniss ne è la protagonista, ma non ha nulla dello stereotipo della Mary Sue, ossia della ragazza giovanissima, impeccabile, perfetta, straordinariamente dotata e precoce e per questo capace di raggiungere vette irraggiungibili. Di primo acchito potrebbe sembrare l’indomita guerriera, senza macchia e senza paura, che si scaglia contro i poteri forti di Capitol City. In realtà pure lei ha una personalità complessa e contraddittoria. Nel suo animo albergano dubbi, incertezze, sensi di colpa, paure, pulsioni contrapposte. Katniss è così come appare. Genuina, spigolosa, guardinga, non si lascia facilmente andare. Un’emotività troppo reattiva potrebbe esserle infatti fatale nel mondo artefatto di Panem. Ha imparato a proprie spese, fin da bambina, l’arte di cavarsela da sé e di guardarsi alle spalle. Ma il rito iniziatico cui la costringe l’arena degli Hunger Games la porta presto a rendersi conto che gli anni di stenti e di caccia clandestina l’hanno addestrata a una sopravvivenza fisica, lucida, razionale, scevra però dai tumulti del cuore. Paura e diffidenza l’hanno resa scontrosa, poco malleabile, in difficoltà

²⁰¹ S. Freud, *Al di là del principio del piacere*, Bruno Mondadori, Roma 2007, pp. 127-130.

²⁰² S. Meyer, *Breaking Dawn*, cit., pp. 326-327.

nella gestione dei propri sentimenti, che le bussano alla porta della coscienza come forze oscure, minacciose, destabilizzanti. Solo un lungo tirocinio, fatto di scontri, sangue, sconfitte e perdite, l'aiuta, alla fine, a riappacificarsi con la parte più ribelle di sé. La vera lotta è proprio quella: fare spazio e dare voce alla propria natura più intima e autentica.

Un personaggio che appare invece più definito, con un carattere meno controverso è quello di Gale, l'amico con cui Katniss condivide clandestine battute di caccia, il ragazzo che come lei ha imparato a crescere in fretta, per via dell'ingiustizia, della violenza, della morte e della distruzione con cui ha dovuto continuamente fare i conti. È una figura con un comportamento meno sfumato rispetto a quello di Katniss. Sa infatti quello che vuole e si ribella per sostenere ciò in cui crede, animato da una rabbia e un desiderio di ribellione molto forti. Determinato e attivo, non ha quindi paura di infrangere le regole e di combattere per i suoi ideali. Ma questo ardore che lo anima non giova però alla sua evoluzione personale, perché nella lotta contro il sistema ripropone il vecchio meccanismo della vendetta e della sopraffazione. Si avvale infatti delle stesse armi del nemico per abatterlo e modificare la realtà che lo circonda.

Peeta rappresenta, invece, l'alternativa, la possibilità di modificare il corso degli eventi, ricorrendo ad altre strategie rispetto a quelle usate dalle parti in lotta. Sensibile, onesto, sincero, si mette in gioco completamente, rischiando anche di morire pur di salvare la sua partner sia durante la prima che la seconda edizione degli Hunger Games. Dopo la cattura, inizia però il suo tracollo. Subisce torture, sevizie e, una volta libero, depistato dal veleno degli aghi inseguitori, perde il controllo e in preda a vuoti di memoria tenta addirittura di strangolare Katniss, diventando egli stesso uno strumento del male. Quando però la coscienza ritorna a farsi strada dentro di lui e si percepisce come un pericoloso assassino chiede ai compagni di essere ucciso. Solo la comprensione e l'accettazione di questo suo nuovo modo di essere, positivo e negativo insieme, metaforizzate dal bacio di Katniss, riescono alla fine del suo viaggio a farne un uomo maturo e con un altro livello di consapevolezza.

Questo sintetico excursus sui viaggi degli eroi e delle eroine di queste tre saghe dimostra come tutti si svolgano secondo delle tappe fisse, dei percorsi obbligati. Il primo atto di questo lungo e difficile percorso è la chiamata all'avventura: i germogli del cambiamento e dello sviluppo sono stati gettati, ma serve energia e coraggio per addentrarsi in una terra straniera, sconosciuta e che riempie di paura. La figura che consegna l'invito ad affrontare l'ignoto è un Messaggero, che potrebbe essere un personaggio positivo, come la guida saggia del Mentore, neutrale, o negativa, come un Nemico²⁰³. L'eroe a questo invito potrebbe rispondere con un rifiuto, perché l'avventura, per quanto eccitante, è anche pericolosa e mortale, o potrebbe essere trattenuto dai Guardiani della soglia, che rappresentano

²⁰³ C. Vogler, *Il viaggio dell'eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e di cinema*, Dino Audino editore, Roma 2020, pp. 80-81.

gli ostacoli che si incontrano nella vita (sfortuna, pregiudizi, oppressioni, persone ostili...) o a un livello psicologico più profondo i demoni interiori (nevrosi, cicatrici emotive, vizi, dipendenze...) ²⁰⁴. Una volta accettata la chiamata e superati i dubbi e le paure iniziali, l'eroe si trova sull'orlo di un precipizio, dove di solito si aprono porte, cancelli, archi, ponti, deserti, canyon, muri, scogliere, oceani e fiumi. Il loro attraversamento segna l'inizio dell'avventura vera e propria con il passaggio dal mondo ordinario a quello straordinario ²⁰⁵. L'ingresso in questo paese di sogno non è però privo di sfide e prove che l'eroe deve superare per prepararsi a successive e più ardue imprese, sostenuto da Alleati o osteggiato da Nemici e Rivali ²⁰⁶. Man mano che procede nel suo cammino, si avvicina sempre di più al cuore della sua ricerca, dove lo attende la prova impossibile, quella in cui le forze ostili e le ombre gli si oppongono nel modo più intenso. La crisi che scaturisce da questo scontro può rivelarsi anche letale, ma è il solo modo che l'eroe ha per riprendersi e vincere, anche se questo significa sprofondare negli abissi più profondi ²⁰⁷. Sopravvissuto alla morte, l'eroe deve scegliere se trattenersi nel mondo straordinario oppure cominciare il viaggio di ritorno nel Mondo ordinario. E anche questo tragitto non è però esente da contraccolpi, rischi di ritorsioni, attacchi a sorpresa e battute d'arresto ²⁰⁸. Per risorgere a tutti gli effetti è allora necessario che l'eroe dimostri di aver incorporato le lezioni apprese lungo il cammino, di essersi liberato dai sentimenti negativi e di essersi purificato dai veleni della vita quotidiana ²⁰⁹. L'ultima tappa è quindi quella che vede l'eroe condividere con la comunità che ha abbandonato all'inizio l'elisir, il tesoro e la saggezza conquistati nell'Altrove ²¹⁰.

A questo punto si deve capire in che modo questi tracciati esistenziali assomiglino a quelli descritti nelle fiabe. In che cosa si ravvisano delle somiglianze e in che cosa invece delle differenze? Se si analizzano alcune famose fiabe, come *Prezzemolina* ²¹¹ e *Pollicino* ²¹², ci si rende immediatamente conto che lo schema narrativo è lo stesso: situazione di equilibrio iniziale, rottura dell'equilibrio, sfide e difficoltà da affrontare, ripristino dell'equilibrio iniziale. Tra esordio e conclusione vi sono alcune funzioni che determinano, in ordine cronologico, l'avanzamento della fiaba ²¹³ e così pure la progressione dei personaggi.

Prezzemolina, ad esempio, è la protagonista della novella tratta dalla raccolta di storie italiane curate da Italo Calvino. Sulla bambina, fin dalla nascita, pende una maledizione: divenuta grande, dovrà essere consegnata alle fate dell'orto cui la madre ha rubato del prezzemolo mentre era incinta. Con il

²⁰⁴ *Ibi*, pp. 43-45.

²⁰⁵ *Ibi*, pp. 99-103.

²⁰⁶ *Ibi*, pp. 104-109.

²⁰⁷ *Ibi*, pp. 119-133.

²⁰⁸ *Ibi*, pp. 142-147.

²⁰⁹ *Ibi*, pp. 148-159.

²¹⁰ *Ibi*, 160-170.

²¹¹ I. Calvino, *Fiabe di fanciulle fatate*, Mondadori Libri, Milano 2016, pp. 7-22.

²¹² J. - W. Grimm, *Fiabe*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2015, pp. 137-140.

²¹³ V.J. Propp, *Morfologia della fiaba*, G.L. Bravo (a cura di), Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2000.

suo rapimento inizia la chiamata all'avventura. Ma questo distacco, benché doloroso, la rende indipendente e arguta. Grazie alla sua saviezza, determinatezza e curiosità, riesce infatti a combattere le sfide quotidiane, a superare le difficoltà del destino e a liberarsi dalle presenze ostili.

Ad accompagnarla e aiutarla, nel suo viaggio di trasformazione attraverso il rito di passaggio dall'infanzia all'età adulta, c'è però qualcuno, il cosiddetto aiutante magico: Memè, il cugino buono delle fate. Un aiuto che esige però qualcosa in cambio, ma che Prezzemolina rifiuta sempre, salda nella sua integrità, a costo della vita. Le fate rappresentano gli esseri soprannaturali, le entità spietate e brutali, le presenze ambigue e ostili. Probabilmente sono proiezioni femminili della stessa madre. Anche Prezzemolina precipita in un baratro, ma è qui che iniziano il cambiamento e la risalita.

Pollicino è invece l'eroe in miniatura di una fiaba dei Grimm. Dotato di un temperamento audace e ardito, risponde senza alcuna esitazione alla chiamata all'avventura, nonostante la limitatezza della sua statura. Dopo che il padre lo vende a due sconosciuti per farne un fenomeno da baraccone nelle fiere dei villaggi, si imbatte in varie traversie, che lo conducono in anfratti sempre più profondi. Solo alla fine, grazie a un estremo atto di coraggio, riesce a riemergere dalla sua voragine e a rivedere la luce.

In entrambe le fiabe i due personaggi sono alle prese, non diversamente dai personaggi dei romanzi ciclici analizzati, con il recupero di quelle parti dello spirito che sono state trascurate nel processo evolutivo. Tutti e due, infatti, intraprendono un viaggio di liberazione di quell'energia che è intrappolata nell'Animus, ossia nella parte inconscia maschile della donna, e nell'Anima, ossia nella parte inconscia femminile dell'uomo²¹⁴. La repressione sia nell'uomo che nella donna delle loro qualità maschili, come la capacità di farsi valere, o femminili, come la sensibilità, l'intuito e la capacità di provare ed esprimere emozioni, può generare infatti disfunzioni psichiche e persino fisiche²¹⁵. I due regni sono parti complementari della psiche. Da soli sono incompleti e abbisognano pertanto di un reciproco riconoscimento da parte della coscienza proprio per raggiungere un nuovo e più elevato livello di equilibrio²¹⁶. Prezzemolina, infatti, è osteggiata nel suo sviluppo dalle fate che appaiono cattive, crudeli, misteriose, manipolatrici, gelose e avidi, al pari di altre figure archetipiche, come matrigne, streghe o pazze. La sottopongono infatti a diverse prove: far tornare una stanza nera bianca come il latte e dipingerla con tutti gli uccelli dell'aria, recuperare la scatola del Bel Giullare, mettere la caldaia sul fuoco e fare il bucato. La ragazzina riesce a superarle tutte, muovendosi secondo la logica e l'ingegno dell'elemento maschile, ma non è ancora pronta forse alla prova più difficile di tutte: riconciliarsi con il principio creativo femminile, con la parte più calda, succosa, fiorita e

²¹⁴ C. Vogler, *Il viaggio dell'eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e di cinema*, cit., pp. 49-52.

²¹⁵ *Ibi*, p. 50.

²¹⁶ M.L. Von Franz, *Le fiabe interpretate*, Bollati Boringhieri, Torino 1980, p. 152.

amorevole di sé²¹⁷. Solo alla fine, compiendo un vero e proprio rito funerario, spegne l'ombra delle fate tiranne e richiama alla coscienza la sua profonda saggezza femminile, grazie a Memé, metafora del maschile interiore positivo, che la sostiene con compassione e forza. Abbandonato il machismo, può rivendicare la pienezza del potere femminile e vedere finalmente integrate le parti del suo spirito. Tale unione è quindi figurativamente rappresentata dalle nozze con il suo aiutante. Anche il viaggio di Pollicino potrebbe essere inteso come il percorso immersivo compiuto dal Logos maschile in cavità sempre più truci e rivoltanti (la tana di un topo campagnolo, lo stomaco nauseabondo di un ruminante, il ventre di un lupo affamato) per ricongiungersi con il principio interiore femminile, l'Anima, che reclama il riconoscimento della sua realtà in quanto energia psichica vitale²¹⁸.

Rispetto alla domanda da cui si è partiti - Quanto le contemporanee narrazioni fantastiche per ragazzi conservano dell'impianto delle fiabe e in che cosa invece se ne discostano? - si può allora concludere che la parentela è evidente soprattutto nella struttura, poiché i moderni racconti presentano una caratterizzazione psicologica dei personaggi e degli intrecci narrativi molto più complessa e articolata rispetto alle storie magiche delle fiabe, che presentano un fluire più onirico, dato dalla vaghezza delle coordinate spazio-temporali e dalla rappresentazione di un mondo meraviglioso, del Tutto-possibile, dove la separazione tra bene e male, tra vizi e virtù è sempre netta. Non esiste infatti quella via di mezzo che si incontra invece, come si è visto, nei racconti fantastici di oggi. I viaggi intrapresi dai personaggi hanno però caratteristiche simili e riguardano fundamentalmente l'avventura della vita che in realtà non finisce mai veramente. La vera sfida sta nel riuscire a modificarsi, a rendersi più consapevoli, più partecipi di tutto ciò che esiste e soprattutto più completi. La prova più impegnativa non a caso è proprio quella di concepirsi come esseri itineranti, vulnerabili e come creature che aspirano, per un maggiore benessere fisico, psichico e sociale, al superamento dei conflitti, delle dualità e di conseguenza all'unitarietà delle parti e non alla loro disgregazione²¹⁹.

²¹⁷ M. Murdock, *Il viaggio dell'eroina. La risposta femminile al viaggio dell'eroe*, Dino Audino editore, Roma 2010, pp. 117-118.

²¹⁸ M.L. Von Franz, *Le fiabe interpretate*, cit., pp. 123-147.

²¹⁹ A. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi Edizioni, Milano 1995, pp. 333-341.

3.7 Metafore e bisogni di senso

Una potente metafora che si esplicita attraverso la narrazione anche di queste tre famose saghe per ragazzi è, come si è visto, quella del viaggio, termine che significa anche pellegrinaggio e itinerario ideale, immaginario, mitico e iniziatico. La parola deriva infatti dal latino *viaticum* che, nell'antica Roma, indicava gli oggetti e le provviste necessari per intraprendere questo percorso, e poi ha finito, per estensione, con l'indicare tutto ciò che serve a confortare, rincorare, sostenere un'impresa. Nel linguaggio religioso, il viatico è, a conferma di questa accezione, la comunione somministrata a chi sta per morire e si prepara quindi al grande distacco²²⁰.

Come si è già avuto modo di constatare, il viaggio si configura come una sorta di tempo avventuroso, che viene traslato in un paesaggio e/o in una geografia dell'intimità, su cui si affacciano aspetti più o meno rilevanti della conoscenza di sé: episodi simbolici, personaggi indicatori, scelte morali²²¹. Esso, alla luce di quello che è emerso finora, dovrebbe infatti condurre a una riconciliazione fra la coscienza e gli strati più profondi e originari del proprio essere. Ma questa avventura dell'anima non sarebbe scevra da ostacoli e da problemi vissuti come paradossali. Solo la regressione a un livello più arcaico, in cui la strutturazione logica è meno rigida e complessa ed è quindi disinnescato il principio di non contraddizione, ne renderebbe possibile la risoluzione. Tale processo, lento, difficile e non innocuo, dovrebbe, secondo quanto si è visto, portare a un arricchimento e a una maturazione personale che si è soliti chiamare crescita. Ma l'esito non è sempre garantito, come testimonia la mitica figura di Peter Pan, la cui anima rimane invece imbrigliata in un limbo "Tra-il-Qui-e-il-Là", che comporta il non crescere più²²².

Ogni avventura, che sia di tipo vitalistico, intellettuale o quotidiana (di scalata sociale, lavoro o lotta), inscena infatti una sorta di «rituale di passaggio», di adattamento della personalità di un adolescente a un preconstituito mondo adulto. Molte sono le narrazioni, più o meno recenti, che propongono la mimesi letteraria di un'esperienza siffatta di metamorfosi. Si ricorda, ad esempio, risalendo ad alcuni dei più famosi capostipiti di libri di genere avventuroso, la presa di coscienza della propria maturità di Jim Hawkins, il protagonista de *L'isola del tesoro*²²³ di Robert Louis Stevenson, opera uscita nel 1883. Il ragazzo, prigioniero, dopo aver già superato tutta una serie di prove, pronuncia dinanzi ai

²²⁰ F. Scaparro, *Camminando si apre il cammino. Da Tartarino a Messner*, in G. Simonelli - P. Taggi (a cura di), *L'altrove perduto. Il viaggio nel cinema e nei mass media*, Gremese Editore, Roma 1987, p. 137.

²²¹ F. Colombo, *Lo specchio di Gulliver*, in G. Simonelli - P. Taggi (a cura di), *L'altrove perduto. Il viaggio nel cinema e nei mass media*, cit., pp. 94-95.

²²² S. Castelli, *Una nota sul tempo dell'avventura*, in F. Scaparro (a cura di), *Volere la luna. La crescita attraverso l'avventura*, Edizioni Unicopli, Milano 1987, pp. 26-27.

²²³ R.L. Stevenson, *L'isola del tesoro*, I Delfini Fabbri Editore, Milano 2002.

pirati un discorso spavaldo e coraggioso, col quale afferma se stesso davanti al mondo, rinunciando così alla passività dell'infanzia, per ergersi come altro fra altri²²⁴.

Be', non sono poi tanto sciocco da non sapere perfettamente ciò che mi debbo aspettare. Accada pure il peggio, poco me ne importa: ho visto troppa gente dal momento in cui vi ho incontrato. Ma c'è una cosa o due che debbo farvi sapere, e ciò dicendo ero molto eccitato, - e la prima è questa: eccovi qui in una situazione disastrosa: nave perduta, tesoro perduto, uomini perduti: tutta la vostra impresa naufragata; e, se volete sapere chi l'ha fatta naufragare, ecco, sono stato io. La notte in cui avvistammo terra, io ero nel barile delle mele e intesi voi, John, e voi, Dick Johnson, e Hands che adesso è in fondo al mare, e prima che un'ora fosse trascorsa avevo riferito ogni vostra parola. Quanto alla goletta sono stato io a tagliare il cavo, io a uccidere gli uomini che avevate a bordo, io che l'ho condotta dove nessuno di voi la rivedrà più. Sta a me ridere, adesso; ho avuto la parte più importante in questa faccenda sin dall'inizio, e non vi temo più di una mosca. Uccidetemi, se vi pare, o risparmiatemi; ma vi dico una cosa e basta: se mi risparmierete, il passato è passato, e quando comparirete in giudizio accusati di pirateria, vi difenderò come meglio potrò. A voi la scelta. Se ne ammazzate un altro, non ne trarrete nessun beneficio; se mi risparmiate, avrete un testimone che vi salverà dalla forca²²⁵.

E che dire invece della temerarietà e dell'ostinazione di un'altra piccola Ulisse, Zazie, protagonista del romanzo *Zazie nel metrò* di Raymond Queneau, pubblicato invece nel secolo scorso? Anche in questo caso si assiste a una parabola esperienziale. La bambina protagonista, trasgressiva, ribelle e linguacciuta, alla fine del suo viaggio dovrà infatti ammettere: «Sono invecchiata»²²⁶. Ma qui non è il fascino esotico dei Mari del Sud a simboleggiare la separazione e la perdita dell'identità infantile ma uno spazio urbano: la città di Parigi, che è solo all'apparenza realistico. Da subito si ha infatti la sensazione che si tratti invece di un luogo inafferrabile, fluttuante, onirico, dove si muovono altrettanti personaggi surreali: pietosi e diabolici poliziotti, satiri, sognanti calzolai e vedove consolabili.

L'avventura è quindi una costante della narrativa, anche se, nel corso del tempo, più che svolgersi come liturgico atto sociale, si configura più che altro come esperienza individuale, temporalmente e spazialmente indefinita e vissuta soprattutto nei confronti di se stessi. Ciò che conta è soprattutto la tensione interiore, la misura delle proprie possibilità, la ricerca, come si è già evidenziato, di una pacificazione interiore²²⁷.

Ma allora a quali bisogni di senso dei ragazzi rispondono questi racconti che fanno perno intorno al tema dell'avventura? Se crescere significa lasciare il porto per affrontare i perigli del mare aperto,

²²⁴ M. Vita, *La linea e l'ombra*, in F. Scaparro (a cura di), *Volere la luna. La crescita attraverso l'avventura*, cit., p. 253.

²²⁵ R.L. Stevenson, *L'isola del tesoro*, cit., pp. 215-216.

²²⁶ C. Oubrierie, *Zazie nel metrò*, S. Bartezzaghi (pref. di), Rizzoli Lizard, Milano 2011, p. 103.

²²⁷ M. Vita, *La linea e l'ombra*, in F. Scaparro (a cura di), *Volere la luna. La crescita attraverso l'avventura*, cit., p. 259.

con il suo moto ondoso, i suoi venti e le sue correnti, allora in queste narrazioni si ritrova descritta la grande metafora del vivere. Dopo aver goduto, durante l'infanzia, di un periodo di relativa autonomia e di esperienze sostanzialmente protette dagli adulti, ogni adolescente, ad un certo punto, aspira a incamminarsi nel mondo reale da solo, a trovare la propria via e a capire chi è senza più alcuno scudo.

Si matura infatti accollandosi il peso delle proprie responsabilità e addestrandosi al superamento delle macro e microcrisi dell'esistenza. I percorsi per giungere alla meta non sono però mai lineari. Occorrono tattiche e strategie per affrontare gli ostacoli (labirinti, giochi di mascheramento, costruzione di castelli e fortini, magie, mostri...), come fiabe, miti, leggende e anche le storie di oggi insegnano. Ma le tortuosità, se sono vissute come provvisori squilibri e non come catastrofi, possono diventare occasioni per imparare a trovare un equilibrio tra opposte tendenze che sempre agiscono in ogni pensiero, azione e gesto umani: sicurezza e rischio, riposo e avventura, attacco e difesa²²⁸...

Che cosa comporta però per gli adolescenti di oggi intraprendere questo viaggio? E perché romanzi anche molto corposi, come quelli delle saghe analizzate, riescono letteralmente a rapirli? Che cosa ci trovano effettivamente tra le righe? Quali interrogativi li assillano e di quali possibili risposte hanno bisogno? E per quali motivi le cercano proprio tra le pagine di questi voluminosi libri?

L'adolescenza stessa è già di per sé un'avventura. Con metafore, neologismi e guizzi poetici è stata variamente definita come "zona delle bonacce", "seconda separazione", "ricapitolazione edipica", "età inquieta", "età del malessere, del disagio, dell'amore", ma quali effettive condizioni vive un adolescente in questo suo debutto nel mondo dopo essere stato accudito all'interno della famiglia²²⁹?

Durante l'adolescenza, il modo di pensare dei ragazzi subisce una profonda ristrutturazione: da un lato aumentano le loro funzioni cognitive in termini di ragionamento e di apprendimento per via della connessione e integrazione di differenti aree cerebrali e si velocizza la trasmissione degli impulsi tramite la mielinizzazione delle fibre nervose, dall'altro però a questo incremento funzionale non corrisponde una concreta maturità decisionale, consapevole e riflessiva. I ragazzi, infatti, in questa fase di transitorietà, agiscono più spesso d'impulso, perché nella loro testa l'area più matura rimane ancora quella del sistema limbico, che condiziona gran parte delle loro decisioni²³⁰. Per questo motivo cercano di cambiare e rinnovare tutto quello che apparteneva alle abitudini e alla routine del bambino; puntano su esperienze in cui la trasgressione e il rischio giocano un ruolo fondamentale e preferiscono

²²⁸ F. Scaparro, *Infanzia e adolescenza sul molo, guardando il mare aperto*, in R. Massa (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1989, pp. 35-44.

²²⁹ F. Scaparro - G. Pietropoli Charmet, *Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri Editore, Torino 1993, pp. 64-65.

²³⁰ A. Pellai - B. Tamborini, *L'età dello tsunami. Come sopravvivere a un figlio pre-adolescente*, DeA, Milano 2017, pp. 138-144.

come punto di riferimento il gruppo degli amici e dei coetanei per sottrarsi al controllo protettivo dei grandi²³¹.

Per andare verso un cambiamento di stato e definirsi una loro identità, devono infatti spogliarsi simbolicamente di tutte le loro caratteristiche infantili. E questo fa sì che la loro mente sia occupata da fantasie e riflessioni riguardanti sia la nascita che la morte. Il ché li fa oscillare sempre tra due poli contrapposti: la perdita di qualcosa che sentono destinato a morire e contemporaneamente il sorgere di qualcosa di nuovo e ancora sconosciuto²³².

Essere poi adolescenti in una società pluralistica e complessa come quella odierna implica pure investire molte delle proprie energie per superare tutta una serie di compiti di sviluppo richiesti dalla stessa, come la ricerca dell'indipendenza, emotiva ed economica. Pertanto, se in alcune condizioni i giovani li possono affrontare senza grossi drammi, in altre, più difficili, possono invece provare frustrazione, angoscia e senso di impotenza, con tutto ciò che ne consegue: irrequietezza, aggressività, rabbia, vergogna, frustrazione, apatia²³³... Anche se, sempre più spesso, è soprattutto quest'ultima la situazione più frequente che i nuovissimi adolescenti si trovano a vivere. A questo punto c'è da chiedersi perché. Se in passato la trasgressione alla norma e alla regola era la strada maestra che i ragazzi percorrevano per realizzare i loro compiti evolutivi, ora invece il problema centrale dell'adolescente del nuovo millennio è la delusione: adulti poco credibili, nessuna autorità da contrastare, aspettative ideali su di sé talmente elevate da risultare irraggiungibili²³⁴. Ne derivano forme sempre più diffuse di disagio, imputabili alla sensazione di non valere abbastanza, di non contare veramente, di non essere sufficientemente "popolari", di non sentirsi adeguati, e da qui la messa in atto di comportamenti disfunzionali: varie forme di dipendenza, disturbi della condotta alimentare, sovraesposizione virtuale, solitudine, ritiro sociale, *sexting*, cyberbullismo, manipolazioni violente del corpo, attacchi di ansia o di panico, *breakdown* psicotico²³⁵...

Ecco allora come si spiega perché determinate letture di *fiction*, come quelle presentate, catturino l'interesse dei ragazzi di oggi tanto da tenerli letteralmente incollati per giorni e giorni alle pagine di certi libri. Attraverso questo tipo di storie, infatti, benché inverosimili, essi leggono e ascoltano qualcosa di quello che sono, soffrono, desiderano, sognano o amano²³⁶. Probabilmente vi rintracciano anche plausibili risposte ai loro conflitti intrapsichici, alla fatica del crescere, al malessere e al dolore

²³¹ *Ibi*, p. 84.

²³² L. Leonelli Langer - E. Campari, *La preadolescenza*, in A. Maggiolini - G. Pietropolli Charmet (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 106-109.

²³³ A. Palmonari, *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini alla ricerca della propria identità*, Il Mulino, Bologna 2001, pp. 18-19.

²³⁴ M. Lancini, *Cosa serve ai nostri ragazzi. I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*, DeA Planet, Milano 2020, pp. 43-48.

²³⁵ *Ibi*, pp. 52-65.

²³⁶ C. Hein - R.S. Berner (ill.), *20 cose. Tutto ciò di cui hai bisogno nella vita*, EL, Trieste 2019, pp. 39-41.

dell'esperienza umana, specie in una società come quella contemporanea che più di tanto, come si è appena evidenziato, non li aiuta a tollerare il fallimento, la delusione e non li sostiene forse abbastanza in una riorganizzazione possibile del futuro²³⁷.

Ma come si potrebbe giustificare il potere che queste narrazioni hanno di influenzare e arricchire le persone in generale e nel caso specifico soggetti in età evolutiva? Perché esse, incorporando qualità essenziali dell'esistenza umana e presentando episodi emotivi, acquisiscono un valore di universalità, poetico e di formazione²³⁸. I racconti, proponendo delle metafore della realtà, forniscono infatti dei modelli o degli schemi di interpretazione utilissimi nella vita ordinaria. Il fatto che essi presentino dei personaggi alle prese con eventi inaspettati o addirittura indesiderati, che perseguono degli scopi, che elaborano dei piani indurrebbe i lettori ad andare al di là dell'informazione esplicita del testo e a produrre inferenze sul loro stato soggettivo. Questa comprensione dell'altro e identificazione empatica consentirebbe pertanto un consolidamento e un arricchimento delle concezioni del mondo e del sé²³⁹. La lettura di esperienze emotive svolgerebbe così una sorta di funzione catartica e consentirebbe di affrontare meglio la vita reale: lo spostamento di sentimenti anche dolorosi sul piano simbolico permetterebbe di metterli in relazione ad altri sentimenti e idee, in modo da elaborarli e comprenderli meglio²⁴⁰. Al riparo dalla vita reale si approderebbe a una vera e propria biblioteca delle emozioni: un posto sicuro, circoscritto e protetto in cui vivere certe esperienze emotive a costo zero, alla giusta distanza, senza dover pagare in prima persona²⁴¹. Ma a quali emozioni, nel caso specifico delle saghe prese in esame, potrebbero accedere i giovani lettori? Quali episodi nelle grammatiche di queste storie esprimono eventuali condizioni psicologiche di natura problematica simili a quelle vissute dagli stessi lettori e che appaiono caratterizzate da opposizione, antagonismo, crisi, rottura, disequilibrio, discrepanza, incongruenza, contraddizione, ambiguità e ambivalenza²⁴²? Quali significati potrebbero intercettarvi capaci di soddisfare i loro interrogativi, dubbi, speranze, attese, timori...?

In merito alle emozioni, è necessario però fare una distinzione tra quelle primarie e quelle complesse. Le prime, universali, riguardano la risposta pre-programmata a specifici stimoli: si è tristi in seguito a una perdita; felici quando succede qualcosa di positivo, bello, piacevole; paurosi quando incombe una minaccia; disgustati di fronte a qualcosa di ripugnante; interessati e sorpresi, quando accade qualcosa di nuovo e inatteso²⁴³. Differenti sono invece quelle complesse, come la vergogna, il senso

²³⁷ M. Lancini, *Cosa serve ai nostri ragazzi. I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*, cit., pp. 101-107.

²³⁸ M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000, pp. 242-247.

²³⁹ *Ibi*, pp. 214-230.

²⁴⁰ *Ibi*, pp. 232-235.

²⁴¹ C. Barbero, *La biblioteca delle emozioni*, Adriano Salani Editore, Milano 2012, pp. 7-15.

²⁴² M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, cit., pp. 242-247.

²⁴³ *Ibi*, pp. 235-238.

di colpa, l'orgoglio, la gelosia, l'invidia, che non sono innate, ma culturalmente determinate, poiché risultano dalla valutazione di un comportamento rispetto a un modello del Sé, come l'imbarazzo o la vergogna, o a norme e standard culturali, come il senso di colpa²⁴⁴.

Si riportano qui di seguito alcuni frammenti di testo presi dalle storie analizzate in cui si fa riferimento, ad esempio, ad emozioni primarie, espresse anche a diversi livelli di intensità.

Per quanto obnubilato dalla *paura*, si ricordò che il maestro gli aveva detto di metterli prima di tornare da lui. Forse facendolo la porta si sarebbe aperta e lui avrebbe potuto risalire le scale e mettersi in salvo²⁴⁵.



Ill. di P. Butturini (libera interpretazione).
PAURA

Sprofondo in un *incubo* dal quale mi risveglio ripetutamente solo per trovarmi ad attendermi un *terrore più grande*. Tutte le cose che temo di più si manifestano in dettagli talmente vividi da togliermi ogni dubbio sulla loro realtà²⁴⁷.

Con il calare della sera, intorno a Nathaniel si strinse la morsa tormentosa del *terrore*. Misurava a grandi passi la stanza come una pantera in gabbia²⁴⁶.

“Non andartene”, strillai, colta da un'ondata di *panico irrazionale*. Non volevo che si allontanasse, non volevo che sparisse di nuovo²⁴⁸.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ J. Stroud, *L'amuleto di Samarcanda*, cit., p. 39.

²⁴⁶ *Ibi*, p. 257.

²⁴⁷ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 129.

²⁴⁸ S. Meyer, *Twilight*, cit., p. 385.

Mi sentivo menomata, come se qualcosa mi avesse scavato una voragine nel petto, asportato gli organi vitali e lasciato cicatrici malconce e mai guarite, che malgrado il passare del tempo non smettevano di pulsare e sanguinare²⁴⁹.



Ill. di P. Butturini (libera interpretazione).
TRISTEZZA

La mia gola è serrata dalle lacrime, roca per il fumo e la fatica²⁵⁰.

Nathaniel fu sul punto di piangere: sentì la faccia come appesantita dal desiderio di farlo. Era come se un'alluvione di emozioni fosse trattenuta da un argine, pronta a straripare²⁵¹.



Ill. di P. Butturini (libera interpretazione).
RABBIA

Mi scansai. “Fantastico!”, urlai. “Accomodati! Non vedo l’ora di scoprire cosa ti farà Edward! Spero che ti spezzi l’osso del collo! Sei un CANE! Prepotente, disgustoso e idiota!”²⁵².

Nella mia mente balenano alcune immagini: la lancia che trafigge il corpo di Rue nell’arena, Gale sospeso privo di sensi al palo della fustigazione, il deserto ricoperto di cadaveri del mio distretto. E per cosa? Per cosa? Mentre il mio sangue comincia a ribollire, ricordo altre cose²⁵³.

Il volto di Nathaniel si stravolse dalla collera. “Io volevo smascherare Lovelace. Gli avrei teso una trappola con l’Amuleto, così che le autorità lo vedessero!” [...] “È tutta colpa tua e te la farò pagare!”²⁵⁴.

²⁴⁹ S. Meyer, *New Moon*, cit., p. 104.

²⁵⁰ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 153.

²⁵¹ J. Stroud, *L’amuleto di Samarcanda*, cit., p. 306.

²⁵² S. Meyer, *Eclipse*, cit., p. 270.

²⁵³ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 511.

²⁵⁴ J. Stroud, *L’amuleto di Samarcanda*, cit., p. 313.



Ill. di P. Butturini (libera interpretazione).
FELICITÀ

Da lì siamo invisibili, ma abbiamo una buona vista sulla vallata, che brulica di vita estiva, erbe da raccogliere, radici da estrarre, pesci iridescenti alla luce del sole. È una giornata magnifica, con il cielo azzurro e un venticello fresco. Il cielo è fantastico. Il formaggio penetra nel pane tiepido e le more ci esplodono in bocca. Sarebbe tutto perfetto, se questa fosse davvero una vacanza²⁵⁵.

Il maestro era soddisfatto dei progressi dell'allievo e Nathaniel, nonostante l'impazienza per il ritmo dell'addestramento, era *entusiasta* di ciò che imparava²⁵⁶.

Lo seguii di cuore, malgrado la mia paura di danzare, soprattutto in pubblico, *felicissima* di stringermi a lui. Edward guidò i miei passi e io piroettei senza sforzo sotto il bagliore di un baldacchino di luci e flash²⁵⁷.



Ill. di P. Butturini (libera interpretazione).
DISGUSTO

La faccia del giovane mago era bianca per l'orrore e il disgusto che crescevano in lui. "Makepeace... qual è lo scopo di questo spettacolo? Non possiamo prendere le persone dalla strada e sottoporle a tortura..."²⁵⁸.

Certi ricordi molto sgradevoli iniziavano a riaffiorare. Tremai, poi ebbi un sussulto²⁵⁹.

Ho in bocca un gusto nauseante, schifoso, e l'acqua non migliora la situazione. Mi trascino verso il cespuglio di caprifoglio e stacco un fiore²⁶⁰.

²⁵⁵ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., pp. 12-13.

²⁵⁶ J. Stroud, *L'amuleto di Samarcanda*, cit., p. 79.

²⁵⁷ S. Meyer, *Breaking Dawn*, cit., p. 62.

²⁵⁸ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., pp. 185-186.

²⁵⁹ S. Meyer, *Twilight*, cit., p. 383.

²⁶⁰ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 130.

Quelle appena riportate sono solo alcune delle emozioni di cui può fruire un lettore dopo essere entrato nel mondo di tali narrazioni. La sua risposta empatica deriverebbe da una componente affettivo-energetica che lo indurrebbe a uscire da se stesso e a mettersi in relazione con i personaggi come se fossero vivi e palpitanti²⁶¹.

Le storie in esse narrate ruotano poi intorno alla risoluzione di un problema, a situazioni in cui viene agito o patito un conflitto tra due tendenze, istanze, individui o entità. Questo disequilibrio genera a sua volta degli stati emotivi e spinge i protagonisti a percepirlo, patirlo, riconoscerlo, ma anche a elaborarlo cognitivamente e affettivamente per riuscire a superarlo²⁶².

In *Bartimeus*, ad esempio, il protagonista Nathaniel, ad un certo punto, mette in discussione se stesso e che cosa è diventato. Più e più volte i suoi pensieri caotici e confusi lo inducono a ripensare alla sua vita di mago, trasformatasi in realtà, al di là dell'ambizione e delle aspettative iniziali, in un pesante fardello di cui vorrebbe liberarsi.

Con il passare delle ore e il crescere della stanchezza, i problemi che lo attanagliavano cominciarono a farsi più confusi. Bartimeus, la Farrar, Devereaux, Kitty Jones, il Consiglio, il processo, la guerra, le sue infinite responsabilità: tutto si sovrappose davanti agli occhi. In lui crebbe un grande desiderio di liberarsi di tutto e di tutti, di levarseli di dosso come fossero indumenti umidi e fetidi e lasciarseli alle spalle, almeno per un momento²⁶³.

Già da qualche giorno aveva cominciato a distanziarsi dal nome di Mandrake, dal ruolo che per anni era stato una seconda pelle. Ma solo dopo quanto accaduto nel teatro quel distacco era diventato una vera separazione. In un attimo aveva perso le due certezze fondamentali che l'avevano animato fino ad allora: la fede nell'invulnerabilità del governo e nella moralità delle proprie motivazioni. Ora i maghi erano esautorati, Kitty prostrata; tutto per mano di Makepeace. Nathaniel riconobbe con orrore che quella mano callosa e indifferente era un riflesso della propria²⁶⁴.

In *Twilight*, invece, Bella, la protagonista, si barcamena nell'indecisione tra una vita immortale da vampira accanto a Edward e una vita normale accanto al focoso Jacob²⁶⁵.

Perché non la smettevo? E, peggio ancora, perché non trovavo in me stessa nemmeno il desiderio di smettere? Non volevo che si fermasse: perché? Perché le mie mani gli stringevano le spalle ed erano felici di sentirle larghe e forti? Di sentire anche le sue mani sul mio corpo, e di desiderare che stringessero ancora di più? Domande stupide, perché la risposta era chiara: avevo mentito a me

²⁶¹ M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, cit., pp. 198-201.

²⁶² *Ibi*, pp. 247-254.

²⁶³ J. Stroud, *La porta di Tolomeo*, cit., pp. 222-223.

²⁶⁴ *Ibi*, pp. 326-327.

²⁶⁵ L. Costantini, *Ogni giorno deve finire, anche il più perfetto. Stephanie Mayer e la tetralogia di Twilight*, in M. Lenti (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, cit., pp. 135-136.

stessa. Aveva ragione Jacob. L'aveva sempre avuta. Era più di un semplice amico. Ecco perché non riuscivo a dirgli addio: ero innamorata di lui. Sì. Lo amavo, più di quanto avrei dovuto, e tuttavia non abbastanza. Ero innamorata di lui, ma ciò non bastava a cambiare nulla; era soltanto sufficiente a ferirci entrambi. A ferirlo, peggio di quanto avessi mai fatto²⁶⁶.

L'ultima notte nella mia stanza. L'ultima notte come Isabella Swan. Una notte ancora e sarei diventata Bella Cullen. La faccenda del matrimonio era una vera e propria spina nel fianco, ma dovevo ammettere che il nome mi suonava bene. Lasciai vagare oziosamente i pensieri, sicura che il sonno mi avrebbe catturata. Ma dopo pochi minuti rieccomi più sveglia che mai, mentre l'ansia tornava a strisciarmi nello stomaco contorcendolo nelle posizioni più scomode²⁶⁷.

In *Hunger Games* anche Katniss vive un dissidio: diventare la vera anima della rivolta, la Ghiandaia imitatrice, ossia colei che, con energia dirompente e contestatrice, si ribella contro l'Autorità, le ingiustizie e le oppressioni di una società che utilizza la manipolazione mediatica come metodo di annientamento delle coscienze²⁶⁸.

C'è davvero un motivo per fare qualcosa? [...] “Cosa farò?” Diventare la Ghiandaia Imitatrice... è possibile che quel po' di bene che faccia abbia più peso dei danni? Di chi posso fidarmi per avere una risposta a questa domanda? Certo non della combriccola del 13. Adesso che la mia famiglia e quella di Gale sono al sicuro, giuro che scapperei, se non fosse per un affare ancora in sospeso. Peeta. Se sapessi per certo che è morto, potrei semplicemente scomparire nei boschi senza mai voltarmi indietro. Ma finché non lo saprò, sono bloccata²⁶⁹.

L'elemento risolutore di tali conflitti è per tutti e tre i casi analizzati un'evoluzione e una crescita che producono un progresso nei protagonisti. Anche il lettore vi partecipa, in quanto vi attribuisce significato, utilizzando come chiavi di lettura le proprie tensioni e difficoltà, nonché i propri sistemi di credenze e di valori²⁷⁰.

Quali risposte allora ricercano i giovani in queste storie? Quali interrogativi che brulicano nelle loro menti vorrebbero soddisfare? Enrico Galiano in *Scuola di felicità per eterni ripetenti*²⁷¹ le definisce «domande indomabili»²⁷²: *Ma perché dobbiamo morire? Che cos'è il futuro? È normale sentirsi sempre anormale? Quando ci si innamora è meglio essere se stessi col rischio che l'altro prenda*

²⁶⁶ S. Meyer, *Eclipse*, cit., p. 422.

²⁶⁷ S. Meyer, *Breaking Dawn*, cit., p. 39.

²⁶⁸ C.V. Segré, *Possa la buona sorte essere sempre dalla vostra parte. Susanne Collins e la trilogia di Hunger Games*, in M. Lenti (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, cit., pp. 57-59.

²⁶⁹ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 499.

²⁷⁰ M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, cit., pp. 247-254.

²⁷¹ E. Galiano, *Scuola di felicità per eterni ripetenti*, Garzanti, Milano 2022.

²⁷² *Ibi*, pp. 117-121.

*paura e se ne vada o non essere se stessi in modo che l'altro forse resti con te? Perché questa cosa è capitata proprio a me, ho fatto qualcosa di male*²⁷³? Si tratta di questioni spinose, difficili, per le quali non esistono risposte certe, definitive, sensate, ma solo segnali indiziari, piste interpretative, lezioni momentanee, orizzonti di senso.

Ogni lettura, anche di libri di finzione, come quelli su cui si è fermata la riflessione in questo capitolo, potrebbe quindi rivelarsi come uno scrigno di parole e frasi capaci di aiutare i ragazzi a trovare delle risposte alle domande che li visitano, ad addomesticare le loro paure, a sentirsi meno soli, a dare senso alle loro esperienze, a comprendere che i desideri e i timori che pensavano di essere i soli a conoscere, sono stati in realtà sperimentati da altri prima²⁷⁴. Attraverso lo spazio immaginario della narrazione, riuscirebbero pure, al riparo dall'agitazione del quotidiano, a sviluppare un'attitudine alla creatività. In quell'altro luogo, separato e distante dalla realtà circostante, sperimenterebbero infatti la libertà, regredirebbero verso connessioni oniriche e sentirebbero diminuire le tensioni. Questo li spingerebbe a sognare a occhi aperti, a reinventare la propria vita, a sperare in un mondo diverso e a ripensare e progettare un altro tipo di futuro²⁷⁵.

Ed è proprio questo il messaggio, se si vuole consolatorio e fiducioso al tempo stesso, che un adolescente di oggi, di fatto, trova alla fine della saga di *Hunger Games*, ad esempio, e con cui si vuole anche chiudere, seppur provvisoriamente, questo percorso interpretativo.

Quello di cui ho bisogno è il dente di leone che fiorisce a primavera. Il giallo brillante che significa rinascita anziché distruzione. La promessa di una vita che continua, per quanto gravi siano le perdite che abbiamo subito²⁷⁶.

²⁷³ *Ibidem*.

²⁷⁴ M. Petit, *Leggere per vivere in tempi incerti*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2010, pp. 24-28.

²⁷⁵ *Ibi*, pp. 20-23.

²⁷⁶ S. Collins, *Hunger Games. Trilogia*, cit., p. 745.

CAPITOLO IV

LE NARRAZIONI FANTASTICHE NELLE PRATICHE EDUCATIVE

4.1 Premessa

Vorrei che la vostra curiosità non fosse soffocata dal conformismo scolastico. Vorrei avere una bacchetta magica per darvi il tipo di scuola in cui ci sono spazi per analizzare ed esplorare, sperimentare e apprendere in modo diverso. Vorrei avere il potere di riaccendere la passione e il desiderio di imparare che leggo nei vostri occhi prima che entriate a scuola [...]. Siete nati per imparare. Non potete non imparare. [...] In un'epoca in cui la nostra vita dipende dall'ingegnosità nel risolvere i problemi più difficili, sprechiamo le potenzialità che ha la nostra mente di trovare soluzioni creative. [...] Le prove della vostra capacità di pensare “fuori dagli schemi” e di trovare soluzioni creative sono ovunque intorno a noi¹.

Lizanne Foster, un'insegnante canadese

Quante volte, tra i pensieri degli educatori, risuona l'eco di alcune di queste parole, nel momento in cui si chiedono se la scuola, così come è impostata ancora oggi, con le sue roccaforti di certezze e anche di paure, riesca a sollecitare a tutti gli effetti nei bambini e nei ragazzi, durante il loro percorso di crescita e di costruzione dell'identità, l'entusiasmo per l'apprendimento e il piacere dello sconfinamento in un altrove, inteso come luogo di scoperta e di curiosità².

Non diversamente anch'io, in veste di insegnante prima e di ricercatrice poi, ho sentito fortemente il bisogno di comprendere quanto la proposta della letteratura fantastica nei contesti educativi si ponga nel solco di progetti ormeggiati al riparo dai venti del cambiamento, tra le sacche del già noto, di quelle modalità che spengono, anziché accendere, lo slancio dell'intelligenza, e quanto invece si innesti in esperienze o tentativi di percorsi rinnovati che riescono a orchestrare aspetti profondi e pervasivi della conoscenza, stimolando e consolidando al tempo stesso sia il pensiero logico che quello analogico.

In un'epoca di globali e rapide trasformazioni economico-sociali e di rivoluzioni tecnologiche senza precedenti, in cui sembrano oltretutto vacillare e affievolirsi le cornici, i riferimenti simbolici e le grandi narrazioni condivise (religiose e politiche)³, ha infatti ancora senso una “paideia” incardinata su tracciati codificati e tradizionali o sarebbero auspicabili, anche per quanto riguarda lo studio letterario di storie *fiction*, trascendenti per la loro stessa natura i confini della realtà, approcci e registri educativi che progettano e realizzano esperienze di insegnamento-apprendimento capaci di intrecciare fantasia e riflessione, leggerezza e scientificità⁴?

Come ho già avuto modo di analizzare nei capitoli precedenti di questa ricerca, i racconti di fantasia «[...] possono porsi come delle metafore per parlare di dimensioni dello spirito o dell'intelligenza

¹ Cit. da F. Dettori, *Una scuola per tutti con la didattica per le competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 40-41.

² AA.VV., *Includiamo. Proposte per una scuola di qualità*, S. Ferretti (a cura di), Morlacchi Editore, Perugia 2022, pp. 9-19.

³ F. Batini, *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumenti di costruzione del futuro*, Liguori Editore, Napoli 2011, E-book ed.

⁴ A. Alberti, *Trenta parole per la scuola*, Valore Scuola, Roma 2012, p. 38.

difficilmente afferrabili, ma non per questo “irreali”, di emozioni, di fantasie, sentimenti o intuizioni che altrimenti resterebbero solo oscuramente avvertiti [...]»⁵. Ma allora proprio per la loro grammatica organizzata su assonanze, contiguità, allusioni più che su causalità e cronologia non potrebbero, se proposti in modo critico e complesso, contribuire a sviluppare proprio quell’attitudine alla creatività e quegli stili cognitivi, culturali ed estetici necessari per interpretare lo sfaccettato e mutevole mondo attuale ed elaborare nuovi scenari di senso del reale⁶? Se una delle grandi sfide educative della contemporaneità è infatti sempre di più quella di conciliare la certezza e il rigore del *logos* con l’indeterminatezza e la precarietà del *pathos*, il materiale narrativo proveniente dalla letteratura fantastica potrebbe rivelarsi proprio utile per tentare questa connessione, essendo la realtà stessa, come dice il filosofo francese Foucault, non solo ordine, ma anche sogno, dimensione in cui l’esistenza si manifesta nella sua forma primigenia, autentica e priva di qualsiasi orpello e dalla quale l’immaginario attinge tuttavia gran parte dei suoi contenuti⁷.

Grazie proprio a questa sua peculiare configurazione connotativa, il genere *fiction* potrebbe quindi rivestire un ruolo centrale per lo sviluppo di quelle competenze narrative cui fanno riferimento alcuni fondamentali testi normativi in materia di istruzione e formazione, come le Indicazioni Nazionali per il curricolo per il primo ciclo di istruzione, formalizzate con il D.M. n. 254 del 13 novembre del 2012⁸ e in seguito aggiornate con l’acquisizione delle nuove raccomandazioni del Consiglio dell’Unione Europea del 22 maggio del 2018⁹, che forniscono numerosi spunti per il superamento di una visione di insegnamento incentrata sulla trasmissione di conoscenze a favore di un’idea di scuola che dà invece chiavi di lettura per interpretare e comprendere il mondo nell’ottica di una cittadinanza globale, resiliente e capace di adattarsi ai cambiamenti. In che termini questi importanti documenti fanno riferimento alla competenza narrativa e che cosa si intende realmente con questa espressione? Se si guarda ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, riguardo alla lingua italiana, nei vari ordini di scuola, si leggono le seguenti indicazioni:

- al termine della scuola dell’infanzia:

Il bambino ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e definire regole¹⁰;

⁵ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori Editori, Milano 2000, p. 27.

⁶ A. Gramigna, *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa*, Aracne editrice, Roma 2013, p. 43.

⁷ *Ibi*, pp. 56-57.

⁸ https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (ultima consultazione: 28 aprile 2023).

⁹ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ultima consultazione: 28 aprile 2023).

¹⁰ F. Dettori, *Una scuola per tutti con la didattica per le competenze*, cit., p. 87.

- al termine della scuola primaria:

L'allievo legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali¹¹;

- al termine dalla scuola secondaria di primo grado:

L'allievo legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costituirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti¹²;

- a conclusione dell'obbligo d'istruzione in riferimento ai piani di studio per la Scuola Secondaria di II grado¹³ e nello specifico all'asse culturale dei linguaggi, senza entrare nel merito dei vari profili educativi, culturali e professionali definiti dai diversi percorsi, liceale, tecnico o professionale, del secondo ciclo¹⁴:

Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo¹⁵.

Che cosa si riesce a dedurre quindi da questi brevi stralci sulla necessità di consolidare il pensiero narrativo nei bambini e nei ragazzi affinché sappiano muoversi in modo sicuro e autonomo nella società della conoscenza¹⁶, rafforzando non solo le proprie abilità linguistiche ma anche e soprattutto una consapevolezza metalinguistica dei costrutti e dei significati?

Anche se con la gradualità sancita dai differenti ordini di scuola e livelli di sviluppo evolutivo, si evince tuttavia quanto l'acquisire, l'elaborare, l'interpretare e il comunicare l'informazione, proveniente anche da testi di tipo letterario, costituiscano dei mantra irrinunciabili, trasversali a tutti i saperi fondamentali, per l'esercizio da parte di ogni cittadino dei propri diritti e doveri¹⁷.

Ma come mai è così importante coltivare questa competenza ai fini di una piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale? Perché, come dice Bruner, a differenza di quella paradigmatica, che chiarisce e toglie le ambiguità, l'intelligenza narrativa apre alla polisemia, alla possibilità e consente di vivere delle esperienze surrogate, soprattutto di tipo emozionale, senza

¹¹ *Ibi*, p. 88.

¹² *Ibi*, p. 90.

¹³ <https://www.zanichelli.it/scuola/piani-di-studio-scuola-secondaria-di-ii-grado> (ultima consultazione 2 maggio 2023).

¹⁴ https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/05_1_11_113_il%20profilo.pdf (ultima consultazione 2 maggio 2023).

¹⁵ <https://www.zanichelli.it/download/media/jxk/assicurali.pdf> (ultima consultazione: 2 maggio 2023).

¹⁶ <https://www.indire.it/db/docsrv/PDF/Libro%20Bianco.pdf> (ultima consultazione: 2 maggio 2023).

¹⁷ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione 2 maggio 2023).

esporsi in prima persona e rischiare nulla. Tutte le storie, comprese quelle fantastiche, fungendo da simulatori di volo, aiutano infatti a delineare scenari, ipotizzare comportamenti, ristrutturare memorie, ricordi intimi e consentire quindi all'identità soggettiva di ridefinirsi in un confronto costante anche con l'altro¹⁸. Essendo quindi una modalità veramente significativa di apprendimento, le narrazioni possono garantire ai soggetti coinvolti una più profonda conoscenza di loro stessi e della realtà che vivono¹⁹.

In che modo però nei contesti educativi, e qui torno alla domanda iniziale da cui sono partita, si cerca di perfezionare e rafforzare tale competenza, utilizzando anche narrazioni di tipo fantastico, che tra l'altro si confermano come letture sempre apprezzate dai più giovani? Che cosa dicono a tal proposito alcune importanti rilevazioni nazionali e internazionali, come l'INVALSI e l'OCSE PISA, nelle loro ultime edizioni? E che cosa vanno a esaminare nello specifico queste due differenti indagini rispetto a tale focus?

Nel quadro di riferimento di Italiano pubblicato sul sito dell'INVALSI in merito alla competenza di lettura si legge:

La comprensione di un testo è frutto di un processo interattivo che risulta dall'integrazione ottimale del dato testuale con le conoscenze e le aspettative del lettore. Per comprendere, interpretare e valutare un testo il lettore deve essere in grado di individuare specifiche informazioni, ricostruire il senso globale e il significato di singole parti, cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene [...].

Ai fini dell'elaborazione della prova INVALSI di Italiano e della valutazione, si distinguono tre dimensioni costitutive della competenza complessiva di lettura: pragmatico-testuale, lessicale, grammaticale. Va tuttavia sottolineato che nel processo di comprensione del testo le competenze lessicale, pragmatico-testuale e grammaticale interagiscono fra loro e non sono facilmente e nettamente distinguibili l'una dall'altra²⁰.

Oggetto precipuo di queste prove sono dunque tre "sotto competenze", che sono ritenute costitutive della capacità di lettura:

- la competenza lessicale, intesa come capacità di cogliere il significato di un vocabolo in base al contesto e alle sue relazioni con altre parole;
- la competenza testuale, intesa come capacità di individuare l'insieme delle informazioni che un brano veicola e il modo in cui sono espresse dal punto di vista formale;

¹⁸ J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006.

¹⁹ <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531> (ultima consultazione: 3 maggio 2023).

²⁰ https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf (ultima consultazione: 3 maggio 2023).

- la competenza grammaticale, intesa come padronanza delle regole grafiche, interpuntive e delle strutture morfosintattiche²¹.

Le prove OCSE PISA sono invece pensate per accertare alcune competenze degli studenti al termine dell'obbligo scolastico, come la capacità di affrontare e risolvere problemi nella vita quotidiana e continuare ad apprendere in futuro, quando a tutti gli effetti si avvicina il loro ingresso nel mondo degli adulti. Quindi, più che essere concentrato sulla padronanza dei contenuti curricolari, che sono valutati dai singoli sistemi nazionali, tale programma raccoglie informazioni preziose su atteggiamenti e motivazione degli alunni. L'edizione 2018, ad esempio, ha avuto proprio come dominio principale la competenza in lettura - la *reading literacy* - intesa come capacità di individuare informazioni, comprendere il significato generale di testi di vario tipo, continui (narrativi, informativi, descrittivi, argomentativi, persuasivi...) e non continui (tabelle, grafici, figure, mappe...), svilupparne un'interpretazione, riflettere sui loro aspetti contenutistici e sulle loro caratteristiche formali. E questo per capire quanto i quindicenni dei paesi aderenti all'OCSE siano in grado, grazie a questa competenza, di sviluppare le proprie conoscenze, potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società²².

Ma che cosa emerge di fatto da queste rilevazioni circa l'oggetto di indagine per l'Italia?

In breve:

Per quanto riguarda l'INVALSI di italiano, in riferimento all'anno scolastico 2021-2022, quello che ha sancito il ritorno alle lezioni in presenza, dopo l'ondata pandemica che ne aveva causato la sospensione, si riscontra sinteticamente, alla fine dei vari ordini di scuola, quanto segue:

²¹ S. Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli Editore, Bologna 2011, p. 73.

²² <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/prove-pisa-invalsi-come-funzionano-e-perche-sono-importanti-per-il-nostro-sistema-distruzione/> (ultima consultazione: 5 maggio 2023).

- Scuola primaria:

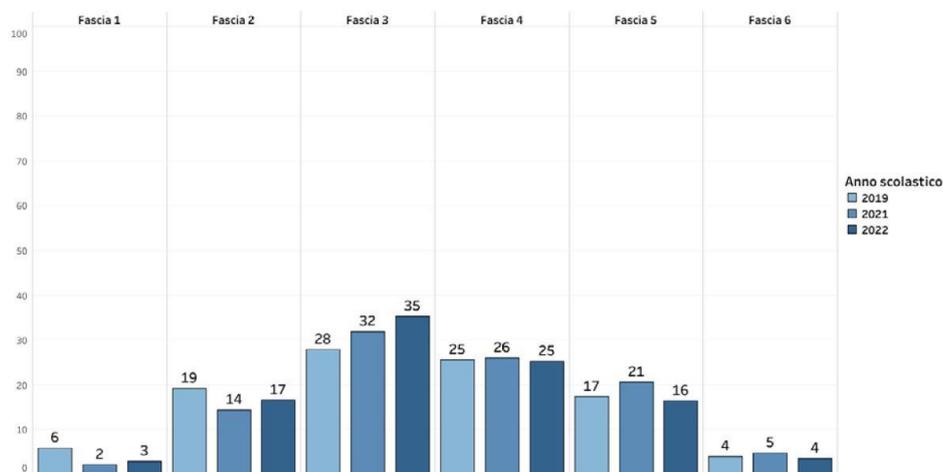


Figura 2.4.1 - I risultati di Italiano per fascia di risultato dal 2019 al 2022. V primaria (fonte: INVALSI 2022)

Rispetto agli anni 2019, 2021, 2022, si evidenziano pochi cambiamenti nel corso del tempo per quel che concerne gli esiti di tale prova: si sono leggermente ridotti gli allievi nelle fasce 1 e 2 e sono, invece, aumentati in modo costante gli alunni nella fascia 3 che rappresenta una sorta di accettabilità rispetto ai traguardi di apprendimento posti dalle Indicazioni nazionali. Quindi in V primaria l'80% circa degli allievi raggiunge almeno la fascia corrispondente al livello base²³.

- Scuola secondaria di primo grado:

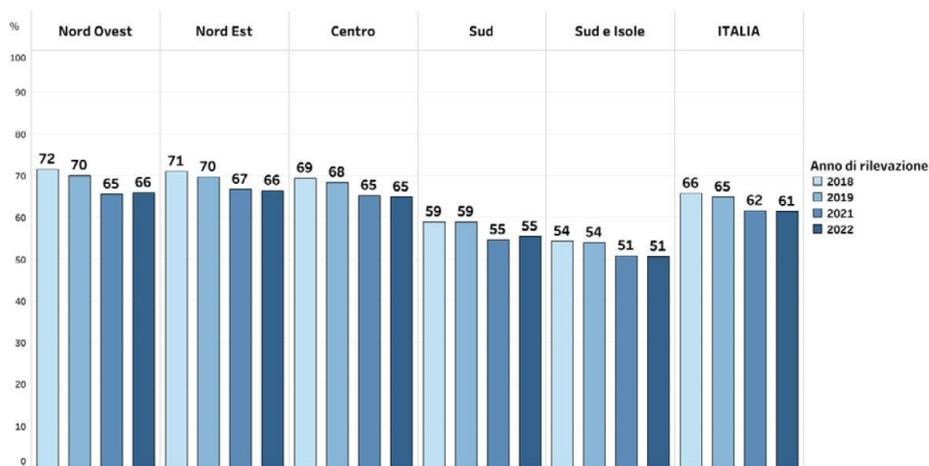


Figura 3.2.2.1 - Quota di allievi che raggiungono i traguardi previsti nella comprensione del testo al termine della III secondaria di I grado per macro-aree geografiche⁹ (fonte: INVALSI 2022)

²³ https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf (ultima consultazione: 5 maggio 2023).

Rispetto al 2018, quando sono state introdotte le prove CBT (Computer Based Testing), si può osservare come sia evoluta la quota di studenti che raggiungono risultati almeno accettabili nella comprensione del testo. Già nel 2018, solo il 66% degli allievi che terminavano il primo ciclo d'istruzione si collocava ad un livello 3 base. Questo parametro, in seguito alla pandemia, si è assottigliato ancora e non lascia intravedere per il momento un'inversione di tendenza. Tra il 2018 e il 2022 si perdono anzi ulteriori 5 punti percentuali nel numero di alunni che risultano adeguatamente competenti²⁴.

- Scuola secondaria di secondo grado:

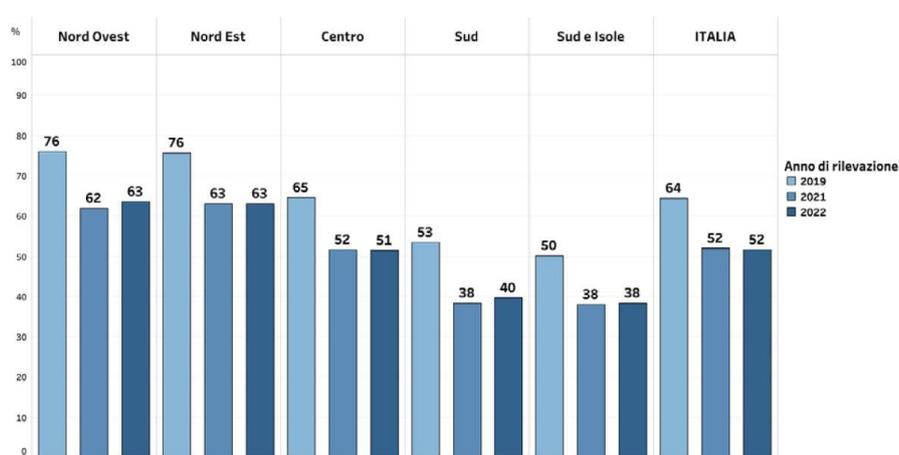


Figura 4.4.3.1 - Quota di allievi che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione per macro-aree geografiche (fonte: INVALSI 2022)

A conclusione del secondo ciclo di istruzione, solo il 52% degli allievi raggiunge per l'italiano dal livello 3 in su. Anche in questo caso, in seguito alla pandemia, la quota si è ridotta ulteriormente, rispetto al 64% del 2019, e per ora non si profilano cambiamenti di rotta. Mediamente, tra il 2019 e il 2022, si perdono invece altri 12 punti percentuali nel numero di allievi che conseguono un esito accettabile nella comprensione del testo scritto. Ma è soprattutto l'istruzione tecnico-professionale, di cui non si riportano tuttavia i vari grafici per ragioni di sintesi, che si attesta su valori molto bassi²⁵. Che cosa ci dicono invece le prove PISA-Invalsi 2018? Che gli studenti italiani in *reading literacy* ottengono un punteggio di 476, inferiore alla media (487), collocandosi tra il 23° e il 29° posto tra i paesi OCSE. Si ribadisce inoltre il divario tra le aree del Nord, con i risultati migliori, e quelle del Sud, con maggiori difficoltà. Sulle abitudini di lettura, questo studio rivela poi che il più facile accesso al capitale culturale dei libri è un forte fattore predittivo del rendimento e quindi dell'ottenimento di

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

punteggi più elevati. Allo stesso modo anche la lettura su cartaceo, bilanciata da quella su dispositivi digitali, ma non da essa sostituita, sembra condizionare l'esito favorevole di tali prestazioni.

In conclusione, emerge che gli studenti svantaggiati ottengono in genere performance più basse e percepiscono come meno stimolanti le attività di lettura proposte dagli insegnanti, mentre la lettura di testi narrativi, anche più lunghi, si associa all'acquisizione di una competenza più solida nella maggior parte dei Paesi²⁶.

I dati di entrambe le rilevazioni, pur nella forma sommaria e non dettagliata delle osservazioni sopra riportate, evidenziano in sostanza, da parte degli studenti italiani, una generale difficoltà, in aumento tra l'altro col progredire dell'ordine di scuola, di leggere e comprendere. I quesiti del programma OCSE PISA mettono in luce, inoltre, pure deboli capacità interpretative, critiche e di riflessione, ossia una limitata attitudine a fare ipotesi, selezionare e codificare informazioni di testi di vario genere, per riuscire a coglierne significati espliciti ma anche dettagli non evidenti e impliciti²⁷.

Anche se le ragioni di questi parziali livelli sono addebitabili a più fattori (individuali, ambientali, culturali, economici e sociali) e non solo a criticità del sistema di istruzione e formazione, io ho comunque voluto, attraverso un breve segmento di ricerca empirica di tipo esplorativo, cercare di capire innanzitutto quali idee e conoscenze gli insegnanti abbiano in merito alla letteratura fantastica e se le metodologie da loro usate per proporre lo studio ne garantiscano un apprendimento competente e di qualità, indispensabile, secondo quanto richiesto pure dai programmi europei e nazionali, non solo per la risoluzione delle questioni pratiche e operative della vita quotidiana, ma anche per fruire della singolarità e dell'eccezionalità del patrimonio artistico e letterario²⁸ attraverso un'attitudine sia riflessiva che creativa.

4.2 Contesto

Dove ho deciso allora di esperire questa indagine di tipo qualitativo per verificare quanto appena sopra esposto? Ho scelto, per motivi di più facile accessibilità, la scuola da cui provengo come docente. Si tratta di un Istituto Comprensivo, sito in provincia di Padova, che comprende 5 plessi della primaria e 2 della secondaria di primo grado, appartenenti a due comuni differenti: Borgoricco e Villanova di Camposampiero. Si tratta di una realtà che accoglie circa 1200 studenti, con una

²⁶ <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/prove-pisa-invalsi-come-funzionano-e-perche-sono-importanti-per-il-nostro-sistema-distruzione/> (ultima consultazione: 5 maggio 2023).

²⁷ F. Dettori, *Una scuola per tutti con la didattica per le competenze*, cit., pp. 26-32.

²⁸ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione: 6 maggio 2023).

percentuale di alunni stranieri in crescita e anche molti allievi con disabilità o disturbo specifico dell'apprendimento. Il contesto socioeconomico di provenienza dell'utenza è in genere medio basso. L'offerta culturale del territorio è però di buona qualità, anche per quanto riguarda il rapporto con le biblioteche e la loro proposta formativa per avvicinare i bambini e i ragazzi al mondo della lettura e delle narrazioni. Risultano, infatti, molto attivi sia il prestito ordinario che altre attività coinvolgenti, come premi letterari, mostre del libro e incontri con l'autore. Per quanto riguarda le risorse professionali, l'organico è più stabile e consolidato alla primaria, mentre risulta più variabile alla secondaria. Tra gli obiettivi formativi prioritari, desunti dal PTOF dell'Istituto²⁹, in riferimento all'art. 1, comma 7, della L. 107/2015³⁰, rientra proprio la valorizzazione e il potenziamento della lingua italiana, la cui padronanza è considerata fondamentale per comprendere enunciati e testi complessi, interpretare i sistemi simbolici e culturali della società, esprimere le proprie personali opinioni e sensibilità adottando un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. Nella prospettiva di un miglioramento della dinamica insegnamento-apprendimento di tale disciplina, l'Istituto ha previsto allora azioni di formazione per il personale docente su metodologie attive (*cooperative learning, flipped classroom, peer education*, didattica laboratoriale), affinché gli alunni acquisiscano gli strumenti per "imparare a imparare" e le *soft skills* per vivere e collaborare con gli altri. E per il perseguimento di queste finalità la scuola ha inoltre ottenuto l'investimento 3.2 "Scuola 4.0: scuole innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori" Framework 1 - Next Generation Classrooms³¹ del PNRR³².

Nell'ottica di una trasformazione dell'istruzione e dei saperi, tra cui anche la ricerca e la sperimentazione di nuove modalità per l'insegnamento dell'italiano, l'Istituto ha avviato pure processi di lavoro integrato e cooperativo con la stipula di accordi di rete e/o convenzioni con altre scuole, Enti di formazione accreditati, Università³³... Tale sconfinamento, attraverso l'abilitazione di una sorta di immaginazione sociale, sancita dalla costituzione di questi "patti", è a tutti gli effetti un *modus operandi* che si giustifica nella lotta per la prevenzione e il contrasto delle nuove povertà educative, delle emarginazioni, della dispersione e del fallimento scolastico per un'alta percentuale di giovani³⁴.

Pure i criteri generali di valutazione, evinti sempre dal Piano triennale dell'Offerta Formativa, fanno riferimento a una valutazione funzionale al processo di apprendimento e al successo formativo, come

²⁹ <https://www.icborgorico.net/tag/ptof/> (ultima consultazione: 8 maggio 2023).

³⁰ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ultima consultazione: 8 maggio 2023).

³¹ <https://www.icborgorico.net/tag/ptof/> (ultima consultazione: 8 maggio 2023).

³² <https://www.mur.gov.it/it/pnrr/missione-istruzione-e-ricerca> (ultima consultazione: 8 maggio 2023).

³³ <https://www.icborgorico.net/tag/ptof/> (ultima consultazione: 8 maggio 2023).

³⁴ A. D'Ambrosio - B. Letteri, *Dirigere la scuola. Guida per dirigenti scolastici e insegnanti*, Edizioni Logos mondi interattivi, Torrazza Piemonte (TO) 2022, pp. 205-214.

strumento di conoscenza dell'alunno e per l'alunno, di regolazione dell'attività didattica, di attribuzione di valore al percorso fatto dal singolo, nel rispetto e nell'esaltazione delle sue peculiari caratteristiche³⁵ e non come pratica tecnico-burocratica asfissiante e ansiogena, e quindi percepita in senso negativo, perché collegata al concetto di pressione, di voto e di misurazione³⁶.

Quindi anche per questo aspetto, sempre nella prospettiva di un'istruzione riformata, non ridotta a un arido esercizio di nozionismo, defatigante e ingrato, l'Istituto incoraggia una cultura della valutazione focalizzata non soltanto sulle rilevazioni docimologiche di singoli atti, prove, prestazioni, ma sulla narrazione dei processi e l'illuminazione degli snodi e dei passaggi di un'azione complessiva³⁷.

Nell'esercizio quindi della sua autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e di sperimentazione, riconosciutagli dal D.P.R 275 del 1999³⁸, l'Istituto orienta la sua *vision* e "la sua" *mission* a favore di percorsi educativi che pongono al centro il soggetto che apprende, al fine di garantirgli il diritto allo studio³⁹, il pieno sviluppo della persona⁴⁰ e l'esercizio di un ruolo importante nella società della conoscenza, nella consapevolezza di quanto lo sviluppo di un pensiero narrativo di vite ed esperienze sia tanto più importante oggi nel deserto pervasivo dell'omologazione e dell'insensatezza⁴¹. Ed è anche per questo motivo che proprio qui ho deciso di sondare gli approcci di cui gli educatori si avvalgono nell'affrontare lo studio dei racconti di tipo fantastico, rispetto tra l'altro alle idee e alle conoscenze che hanno sull'argomento, per riflettere su eventuali aspetti positivi o critici emergenti e considerare poi, quindi, quali metodologie, narrazioni, forme espressive, attività e aspetti valutativi, anche differenti, potrebbero rivelarsi più opportuni per affrontare un genere che ha caratteristiche riconoscibili.

4.3 Disegno e metodologia

Per indagare tali questioni, ho definito dapprima il disegno di ricerca, individuando innanzitutto la domanda principale e gli obiettivi specifici, secondo lo schema che segue:

³⁵ <https://www.icborgoricco.net/tag/ptof/> (ultima consultazione: 8 maggio 2023).

³⁶ V. Grion - A. Serbati - G. Cecchinato, *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*, Carocci Editore, Roma 2022, p. 18.

³⁷ A. Alberti, *Trenta parole per la scuola*, Edizioni conoscenza, Roma 2012, p. 211.

³⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (ultima consultazione: 9 maggio 2023).

³⁹ <https://www.miur.gov.it/diritto-allo-studio> (ultima consultazione: 9 maggio 2023).

⁴⁰ <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3#:~:text=E%60%20compito%20della%20Repubblica%20rimuovere,economica%20e%20sociale%20del%20Paese> (ultima consultazione: 9 maggio 2023).

⁴¹ AA.VV., *Includiamo. Proposte per una scuola di qualità*, S. Ferretti (a cura di), cit., pp. 9-18.

Domanda principale: Lo studio della letteratura fantastica in ambito educativo viene affrontato in modo approfondito, critico e complesso?	
Obiettivo specifico 1: Comprendere quali conoscenze, idee e pareri gli insegnanti hanno in merito alle narrazioni di tipo fantastico.	Obiettivo specifico 2: Descrivere in che modo è improntato lo studio delle narrazioni fantastiche a scuola.

Ho quindi pensato di optare per l'intervista semistrutturata⁴² come tecnica di rilevazione di informazioni e dati, perché è una modalità, rispetto a quella standardizzata, che «concede ampia libertà ad intervistato [gestione dell'ordine ed eventualmente nell'approfondimento delle domande/stimoli] ed intervistatore [ampiezza della risposta o del racconto, inserimento di altri elementi non previsti dallo stimolo...], garantendo nello stesso tempo che tutti i temi rilevanti siano discussi e che tutte le informazioni necessarie siano raccolte»⁴³. La scelta dell'intervista individuale, «faccia a faccia»⁴⁴, tra le diverse procedure adottabili⁴⁵, mi avrebbe inoltre permesso di approfondire di più l'oggetto di investigazione, con una gestione circoscritta di singole situazioni programmate.

Nell'allestimento della traccia di rilevazione (riportata in allegato), alcuni concetti sensibilizzanti⁴⁶, estrapolati dal quadro teorico, sono stati utili per avere una direzione, un'idea generale e un riferimento di massima nella scelta delle macroaree tematiche. Per ognuna ho impostato delle domande generiche, che ho a sua volta declinato in modo più preciso e concreto, ma non troppo specifico o tendenzioso, con la specifica anche di che cosa mi aspettavo emergesse durante la conversazione. Ho preparato così una griglia con i punti salienti da trattare secondo una sequenza coerente, nella consapevolezza che si sarebbe trattato di uno schema tematico preliminare, aperto, rivedibile e soggetto a implementazione situazionale, in base al flusso della comunicazione e al suo andamento peculiare con ogni intervistato (rilevanza della *serendipity*)⁴⁷.

In questa fase preparatoria mi sono anche posta il problema del campione, essendo l'intervista «un processo di interazione sociale»⁴⁸ che pone in relazione delle persone. Nella selezione degli interlocutori, mi sono rifatta sostanzialmente a due criteri: la raggiungibilità e la tipologia⁴⁹. La

⁴² P. Milani - E. Pegoraro, *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci Editore, Roma 2004, pp. 34-35.

⁴³ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 415.

⁴⁴ *Ibi*, pp. 72-74.

⁴⁵ D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2002, p. 25.

⁴⁶ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Edizioni Angelo Querini e Associati, Milano 2005, p. 21.

⁴⁷ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, cit., p. 91.

⁴⁸ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, cit., p. 423.

⁴⁹ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, cit., pp. 97-104.

decisione di interfacciarmi con un contesto noto mi ha inevitabilmente portato a pensare a soggetti di quella stessa realtà, più facilmente reperibili e specializzati. Ai fini dello studio intrapreso, ho allora preferito ricorrere a un campione di convenienza, prontamente disponibile, rivolgendomi ai soli docenti di lettere delle due scuole secondarie di primo grado dell'Istituto, pur nella consapevolezza che una scelta siffatta avrebbe potuto implicare una minore varietà e risultati non generalizzabili. Trattandosi però di un quesito di ricerca legato all'insegnamento dell'italiano, ho ritenuto fosse preferibile rivolgersi a esperti della materia e dello stesso ordine di scuola per un confronto e una valutazione tra persone con il medesimo profilo professionale. L'adesione al progetto è avvenuta su base volontaria: i docenti che hanno manifestato il loro interesse sono stati 8 su 16. Si è trattata di una platea composta da sole donne, con un'età anagrafica compresa fra i 37 e i 62 anni, civilmente sposate (nr. 5) o nubili (nr. 3), residenti in territori limitrofi (nr. 7) o nello stesso comune della scuola (nr. 1), tutte laureate in Lettere moderne (nr. 8) e una anche in Scienze della formazione primaria, con accesso al ruolo conseguito tramite concorso (nr. 5) o altri percorsi abilitanti (nr. 3), e impegnate lavorativamente a tempo pieno (nr. 7) o ad orario parziale (nr. 1).

Per accedere al campo di indagine è stata inviata al Dirigente dell'istituto una richiesta di collaborazione, la cui accettazione ha reso possibile la pianificazione temporale delle interviste sulla base delle disponibilità esplicitate dalle interessate. Gli incontri si sono svolti in orario antimeridiano presso la sede centrale dell'Istituto, ossia il plesso della Secondaria di primo grado "G. Ungaretti", situato a Borgoricco, in Viale Europa 14, tra i mesi di ottobre e novembre 2022. Tutti gli spazi messi a disposizione dall'Istituzione per lo svolgimento dell'attività (ufficio del DSGA, biblioteca scolastica e aula informatica) ne hanno inoltre permesso il regolare svolgimento.

Nella fase di raccolta delle informazioni, previo l'ottenimento del consenso informato da parte delle partecipanti, ho utilizzato audio registrazioni, schede anagrafiche e protocolli per la descrizione riassuntiva dell'andamento del colloquio in riferimento sia alle circostanze (tempo, luogo, disposizione) che all'interazione e ai comportamenti⁵⁰. E questo per comprendere non solo il che cosa (i significati e i temi discussi), ma anche il come (aspetti non verbali della comunicazione orale)⁵¹.

Le interviste hanno avuto una durata media di circa 45/60 minuti e la prima, in quanto pilota, è stata utile per valutare se il materiale stimolo utilizzato fosse adeguato o andasse rivisto. L'effettivo riscontro di alcuni punti di debolezza nelle domande guida predisposte mi ha spinto a rivederne la forma per renderla più semplice e intelligibile⁵².

⁵⁰ F. Serranò - A. Fasulo, *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio*, Carocci Editore, Roma 2011, pp. 45-54.

⁵¹ A. Frisina, *Focus group. Una guida pratica*, Società editrice Il Mulino, Bologna 2010, p. 98.

⁵² *Ibi*, p. 55.

Per quanto riguarda la conduzione, ho cercato di mettere innanzitutto a proprio agio le persone coinvolte, attraverso la creazione di un clima positivo, interessato ed empatico, che permettesse loro di svelarsi, di andare oltre la logica dell'interrogatorio e di liberare l'immaginazione per far emergere nuove informazioni o produrre altri concetti⁵³. Il «processo dialettico»⁵⁴ si è svolto quindi all'insegna anche di pause, concesse all'informatore per raccogliere le idee, incoraggiamenti, richieste di chiarimento o ampliamento dei contenuti espressi, ripetizioni, ricapitolazioni, transizioni a nuovi temi connessi però a quelli palesati e prolungamenti degli incontri a registratore spento⁵⁵.

Terminato questo momento, in cui ho provato per l'appunto a entrare nel mondo delle intervistate per trovare altre chiavi di lettura dei fatti nella logica della produzione di senso, ho cominciato a lavorare sul materiale raccolto. Dapprima ho ascoltato più volte gli audio registrati, per acquisire familiarità con ciò che comunicavano, e poco dopo, per non perdere le impressioni e i ricordi vivi della discussione, sono passata alla loro trascrizione integrale, riportando i resoconti così come erano stati detti, compresi intercalari, ripetizioni, espressioni fonetiche, errori⁵⁶...

Ho proseguito poi con il trattamento dei dati, che non è consistito in una semplice estrazione di unità di contenuto, ma in una vera e propria esplorazione dei fatti documentati, alla ricerca, come in un'indagine poliziesca, di indizi, prove, comparazione di testimonianze, intuizione dei moventi⁵⁷. In un'ottica problematizzante e di riformulazione teorica, ho infatti cercato di aprire il più possibile le porte chiuse o almeno di sbirciarvi dal buco della serratura⁵⁸, per scovare proprio i presupposti taciti o esperienziali, i valori, gli immaginari dei rispondenti e le motivazioni sottese alle posizioni espresse⁵⁹.

All'inizio ho allora letto e riletto i testi delle interviste, esaminandole in profondità, prima una alla volta e poi confrontandole. La mia attenzione si è focalizzata in particolare sui significati⁶⁰, anche meno evidenti, che si presentavano e che annotavo e commentavo a margine con delle postille. È seguita la generazione di codici ed eventuali sottocodici per l'etichettatura dei nodi semantici individuati. Ciò è avvenuto attraverso un lavoro di evidenziazione, per ogni intervista, di atti linguistici corrispondenti. In questo modo ho rintracciato dei raggruppamenti di senso, intorno a temi rilevanti ai fini della ricerca (categorizzazione). L'analisi ermeneutica è stata ultimata con la

⁵³ J.C. Kaufmann, *L'intervista*, Società editrice Il Mulino, Bologna 2009, pp. 50-60.

⁵⁴ P. Rabinow, *Reflections on Fieldwork in Morocco*, University of California, Berkeley 1977, p. 47.

⁵⁵ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, cit., pp. 111-116.

⁵⁶ A.C. Baldry, *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci editore, Roma 2005, p. 63.

⁵⁷ M.H. Soulet, *Traces et intuition raisonnée*, in P. Paillé (a cura di), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, Paris 2006.

⁵⁸ P.L. Berger, *Invito alla sociologia*, Marsilio Editori, Padova 1967.

⁵⁹ S. Cataldi, *Come si analizzano i focus group*, FrancoAngeli, Milano 2009, p. 94.

⁶⁰ C. Coggi - P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci editore, Roma 2005, pp. 26-27.

verbalizzazione dei concetti emersi (concettualizzazione) e la desunzione delle teorie soggiacenti (astrazione)⁶¹.

Per la procedura ho predisposto una tabella su Word e con gli strumenti di “taglia” e “incolla” ho sistematizzato tutta l’operazione di classificazione, scomponendo dapprima il testo in micro-unità codificate (le citazioni) e poi ricomponendolo in blocchi di significato omogenei. Naturalmente in questo attento lavoro di decostruzione e ricostruzione, ho cercato di svincolarmi dalla traccia di partenza e di immaginare percorsi alternativi di interpretazione. Quando l’intero quadro si è delineato, ho creato infine una mappa di sintesi che lo rappresentasse graficamente.

4.4 Risultati

4.4.1 Preambolo

Per ragioni di chiarezza e completezza espositiva, la mia dissertazione sugli esiti dell’indagine procederà quindi, in armonia con il piano di lavoro prefigurato, secondo il seguente ordine:

1. come gli insegnanti intendono la letteratura fantastica e quale funzione educativa e formativa vi attribuiscono;
2. come ne propongono lo studio nei contesti educativi.

Dall’analisi dei dati, ho rilevato, rispetto alla domanda principale della ricerca e alle sue articolazioni definite dagli obiettivi specifici, alcune evidenze sulle quali si fermerà in particolare la mia riflessione nella presentazione dei risultati e che riporto in forma schematica qui di seguito:

EVIDENZE			
Conoscenze, idee e pareri degli insegnanti (obiettivo specifico 1)	Criticità (obiettivo specifico 1)	Modalità studio narrazioni fantastiche (obiettivo specifico 2)	Criticità (obiettivo specifico 2)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Modalità letteraria ampia, comprensiva di vari generi. 2. Forma comunicativa con particolari caratteristiche di contenuto e forma. 3. Tipologia narrativa con 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Genere non sempre apprezzato e/o riconosciuto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodologie che lasciano spazio al dialogo e alla collaborazione. 2. Utilizzo prevalente dell’antologia; 3. Svolgimento di altre attività: scrittura-riscrittura, artefatti di vario tipo... 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipo di studio finalizzato in particolare allo sviluppo delle abilità di lettura. 2. Libri di testo ricchi di proposte, ma al tempo stesso dispersivi e troppo strutturati. 3. Insegnamento orientato più sulla

⁶¹ L. Richards - J.M. Morse, *Fare ricerca qualitativa. Prima Guida*, tr. it. di F. Gatti - G. Graffigna, FrancoAngeli, Milano 2016.

potenziale educativo, formativo e storicizzata.		4. Valutazione osservativo-ermeneutica e certificativa.	quantità che sulla qualità delle esperienze di lettura. 4. Aspetto problematico della valutazione.
---	--	---	---

4.4.2 Il fantastico nelle idee degli insegnanti

Rispetto alla prima evidenza (obiettivo specifico 1), ho rilevato innanzitutto come per definire il fantastico gli intervistati abbiano utilizzato varie espressioni: *genere*, in tre casi, *narrazione*, in due, *narrativa*, *forma*, *scrittura* e *possibilità* in altre accezioni.

Ecco, infatti, come si esprimono in merito alla domanda *Come definiresti il fantastico?*

I.1: Allora, per quanto riguarda il fantastico, io vedo da una parte la *narrativa* realistica e dall'altra il fantastico.

I.2: Allora, è un tipo di *narrazione*, secondo me.

I.3: Allora, il fantastico per me è *un genere*.

I.4: Mi viene da definirlo come *una forma* di libertà.

I.5: *Una scrittura* o *una narrazione*.

I.6: Il Fantastico lo definirei come *un genere*.

I.7: Il fantastico è *un genere* letterario.

I.8: Lo definirei *una possibilità* per i ragazzi di approcciarsi alla letteratura.

Che cosa si evince dunque dalle loro risposte? Che definire il fantastico in modo univoco e rigoroso è difficile. Lo testimonia la varietà dei punti di vista espressi. C'è infatti chi lo considera un genere, ossia un raggruppamento di cui fanno parte testi con specifiche caratteristiche, ma c'è anche chi ne parla in termini di prosa d'invenzione (*narrativa*), di atto di produzione letteraria (*narrazione*), di enunciato narrativo ed esperienza (*forma*), di discorso scritto (*scrittura*) e di modo (*possibilità*).

Parlare di fantastico è allora una questione complicata, perché è chiamata in causa l'identità stessa dell'opera letteraria, intesa come una realtà semiotica complessa e pluridimensionale, come un atto discorsivo che fa riferimento sia al quadro della sua comunicazione (enunciazione, destinazione, funzione) che alla sua realizzazione (semantica, sintattica)⁶². Nonostante ne confermino la natura sfuggente, anche le persone intervistate preferiscono però classificare il fantastico più semplicemente come genere. Ricondurlo infatti a un sistema di convenzioni stabilite ne faciliterebbe il

⁶² J.M. Shaeffer, *Che cos'è un genere letterario*, Pratiche Editrice, Parma 1992, pp. 72-75 e p. 104.

riconoscimento tra vari modelli narrativi⁶³ e soddisferebbe pure le aspettative del lettore (orizzonte d'attesa)⁶⁴.

Risulta pure, dalle idee manifestate, che questa modalità narrativa sia una sorta di grande contenitore, comprensivo di altri generi con proprie peculiarità, come rappresentato nel seguente diagramma a torta:

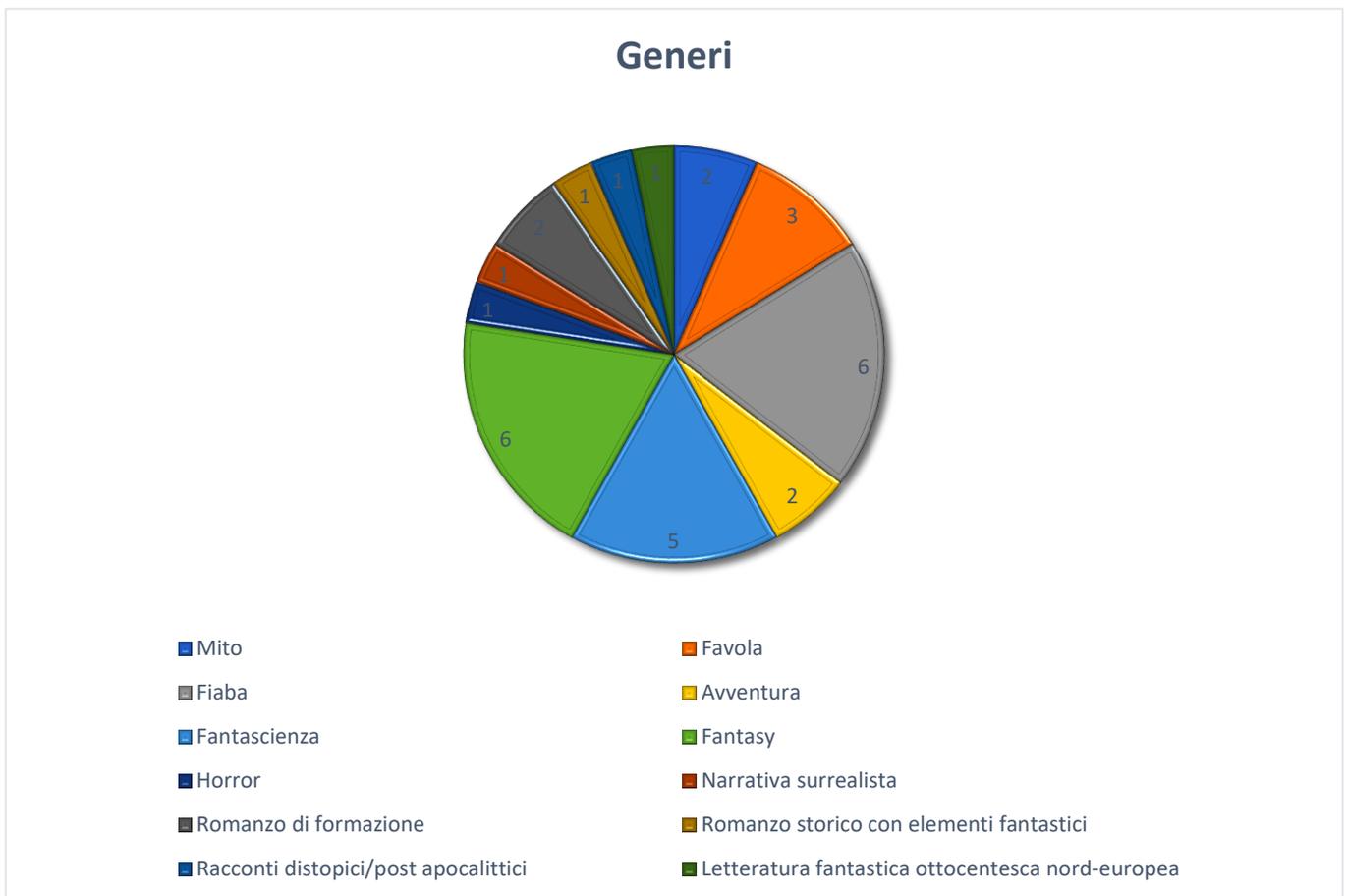


Figura 1 - Generi fantastici

È interessante rilevare quanto segue:

1- Fiaba, fantasy e fantascienza sono i generi più riconosciuti come fantastici.

Ma perché?

Nell'immaginario delle intervistate, la fiaba in particolare è considerata come una sorta di antenata, di materia prima che agisce da fonte di ispirazione letteraria e di tessuto connettivo che unisce un

⁶³ L. Chines - C. Varotti, *Che cos'è un testo letterario*, Carocci editore, Roma 2001, pp. 16-19.

⁶⁴ W. Grandi, *Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi*, in E. Beseghi - G. Grilli (a cura di), *La Letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci editore, Roma 2011, pp. 120-121.

passato mitologico con la realtà odierna. *L'Oceano delle storie*, titolo di una delle raccolte più antiche di fiabe al mondo, appare infatti come una sorta di fluida e meravigliosa massa acquea, da cui le narrazioni contemporanee, anche nelle forme proposte dai mass media, dalla tv, dagli spettacoli, dai videogiochi... pescano a strascico, ogni giorno, trame, personaggi, animali e temi⁶⁵.

Anche il fantasy, benché più recente come genere letterario, rientra, secondo l'opinione espressa dalla maggior parte, nel "calderone" del fantastico proprio per i suoi tratti distintivi: gli elementi prodigiosi e meravigliosi, le scenografie immaginarie, le collocazioni in un tempo solitamente remoto, evocativo di una mitica età dell'oro, fatta di bellezza e verità⁶⁶.

Non diversamente, pure la fantascienza ha dimostrato, nei numeri, di essere ritenuta un genere fantastico. Anche se, per questo caso specifico, qualcuno ha manifestato anche dei pareri divergenti. Due intervistate l'hanno infatti esclusa dall'alveo del fantastico. Ecco che cosa hanno dichiarato in merito:

I.5: *No, la fantascienza no, la definirei in modo diverso. [...] Sì, perché l'aspetto dell'immaginazione è più concentrato nella creazione di mondi nuovi in un futuro, la vedo più così, mentre il fantastico lo collego anche più a un ambiente che parte realistico e poi nel presente appunto.*

I.7: *I mondi dell'esplorazione, del viaggio su Marte, oppure Star Wars o quelle saghe lì non sono fantastiche.*

Come si potrebbe allora giustificare tale dissenso? Probabilmente col fatto che le storie fantascientifiche si collocano al confine tra scienza e fantasia, tra ingegneria e immaginazione. E che le loro suggestioni fantastiche non contrappongono chiaramente il paradigma della realtà a quello dell'irrealtà, perché descrivono a tutti gli effetti, non solo i benefici, ma anche le insidie, i terrori e i misteri di un futuro sfigurato da eventi catastrofici indotti da un progresso scientifico e tecnologico fuori controllo⁶⁷. L'esito dell'esplorazione di questi universi narrativi genera infatti uno stato di incertezza tra ciò che non è ancora, ma che potrebbe verificarsi e ciò spiegherebbe anche il disaccordo espresso dalle due interlocutrici.

Questa ipotesi sembra avvalorata dalle parole pure di un'altra intervistata, che definisce la fantascienza un genere *borderline*:

I.8: *Quindi, quello è sicuramente una proiezione del futuro su cui non abbiamo un controllo; quindi, non possiamo essere sicuri che sarà la realtà, però è fortemente probabile, perché la scienza ce lo sta un po' dicendo da vari anni. Quindi, in quel caso, è difficile dire è fantastico, non è fantastico, forse è un po' spinto, oltre alla possibilità del reale, però è fortemente probabile; quindi, lì è un po' borderline in effetti.*

⁶⁵ M. Warner, *C'era una volta. Piccola storia della fiaba*, Donzelli editore, Roma 2014, E-book ed.

⁶⁶ W. Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, Bononia University Press, Bologna 2007, pp. 81-92.

⁶⁷ W. Grandi, *Gli ingranaggi sognati. Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 44-49.

2- Numerosi altri generi sono citati, seppur con minore frequenza.

La mia attenzione vuole però soffermarsi soprattutto su uno di questi: il romanzo storico con elementi fantastici. Questa indicazione appare infatti contraddittoria, almeno nei termini ossimorici, per stessa ammissione dell'intervistata:

I.2: *Il fantastico riferito alla storia. Allora, io ho un contesto storico e, non so, la trama è radicata, sempre per questa coerenza che ho io, nella realtà. O, che ne so, qualcosa che riguarda il Medioevo, in cui tempo e magari luogo sono anche definiti e in questo senso vanno in contraddizione anche con quelle che magari sono le coordinate spazio-temporali del genere fantastico.*

Come fa un romanzo storico a essere anche fantastico? Se la nostra memoria ci riconduce infatti a *Rob Roy* (1818) e *Ivanhoe* (1819) di Walter Scott o a *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni (1827), pensiamo immediatamente a opere narrative che costruiscono in modo accurato e realistico atmosfere, costumi, usanze, condizioni sociali e mentalità di un periodo storico preciso. Ma cosa c'entra allora un genere così con il fantastico, dove lo spazio e il tempo sono invece fortemente differenziati dal nostro presente concreto?

A quanto pare, invece, le radici di un certo modo di narrare di certa letteratura contemporanea, come quella fantasy, più che con i remoti poemi cavallereschi, ha una filiazione più diretta proprio con il romanzo o racconto lungo di tipo storico, specie per quanto riguarda la struttura, dove alla vicenda principale si aggiungono numerosi episodi secondari⁶⁸. Molti fantasy di successo, dai meno - *Lo Hobbit* (1937) di J.R.R. Tolkien o *La spada nella roccia* (1938) di T.H. White - ai più recenti *Harry Potter* (1997) di J.K. Rowling o *Queste oscure materie* (1995) di P. Pullman - solo per fare qualche esempio, presentano infatti trame intricate, ricche di colpi di scena, che si snodano in più volumi.

Questo riferimento a un romanzo storico con pennellate di fantastico potrebbe trovare un'ulteriore giustificazione nella percezione comune che un'estetica nuova, audace e creativa si stia imponendo tramite la sperimentazione di forme ibride di narrazione e lo scavalco della pagina scritta, per abbracciare altre forme espressive (illustrazione, fumetto...) e i linguaggi mediatici (*blog*, siti *web*, *social network*, film, serie tv, videogiochi...)⁶⁹.

E che dire invece delle opere e degli autori abbinati a questo genere?

Le intervistate ne hanno menzionati a tal proposito diversi, che nel lavoro di analisi ho ricondotto a cinque categorie principali: fiabe, classici, narrativa contemporanea, altre narrazioni e narrazioni figurate. L'aspetto che subito balza all'occhio è che molti, anche se alcuni più di altri, come evidenziato nello schema ad albero qui sotto riprodotto, sono testi divenuti celebri e costituiscono dei modelli letterari che sopravvivono al tempo che passa.

⁶⁸ W. Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, cit., pp. 81-93.

⁶⁹ A. Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeo, Milano 2012, pp. 41-58.

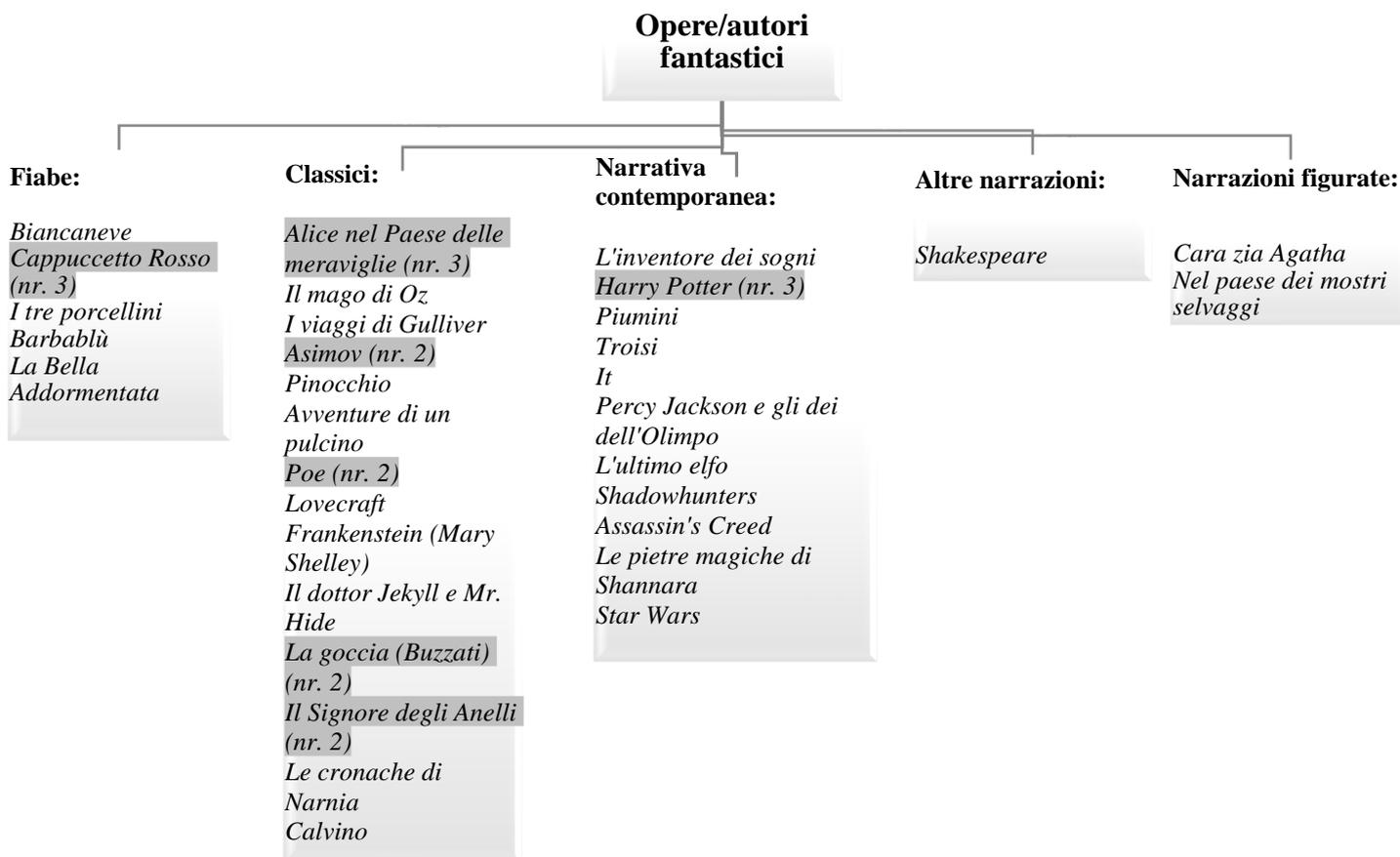


Figura 2 - Opere/autori fantastici

A questo punto c'è da chiedersi come mai certe opere diventino però patrimonio dell'immaginario collettivo e altre no?

Calvino, nella sua raccolta pubblicata postuma *Perché leggere i classici* (1991), dà ben 14 definizioni di classico. Ecco quelle che ritengo più significative per rispondere a tale quesito.

I classici sono libri che esercitano un'influenza particolare sia quando s'impongono come indimenticabili, sia quando si nascondono nelle pieghe della memoria mimetizzandosi da inconscio collettivo o individuale⁷⁰.

Un classico è un'opera che provoca incessantemente un pulviscolo di discorsi critici su di sé, ma continuamente se li scrolla di dosso⁷¹.

Chiamasi classico un libro che si configura come equivalente dell'universo, al pari degli antichi talismani⁷².

⁷⁰ I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Oscar Moderni, Milano 2017, p. 7.

⁷¹ *Ibi*, p. 9.

⁷² *Ibi*, p. 10.

Magico

I.1: Ovviamente il *mezzo magico*.

I.3: Qualche sorta di *magia*, di poteri. Il potere, che so, di leggere la mente delle persone, piuttosto che di far fare agli animali quello che vuoi, di poter per l'appunto interagire con gli animali, piuttosto che cambiare l'ordine spazio-temporale delle cose.

I.7: Nella presenza della *magia*, degli animali che parlano, sì, dei mezzi magici che intervengono.

Avventuroso

I.6: L'*avventura* c'è sicuramente all'interno del fantasy, di questo genere fantastico.

Destabilizzante

I.1: Hanno proprio questo discorso di un elemento che *va a destabilizzare* un po' quello che c'è all'inizio.

Inaspettato/Inatteso

I.1: A volte succede qualcosa di, oltre che di *inaspettato, inatteso*.

Impossibile/Irrealistico

I.2: Apre le porte all'*impossibile*, cioè è il dominio di ciò che *non è concreto*, reale.

I.3: Caratteristiche, che per me appunto sono queste del *non essere reale*.

I.4: Che può essere anche un elemento non reale, quindi *irreale*.

I.5: Elementi *non esistenti nella realtà*.

I.6: Allora, personaggi che *non ritrovo nella realtà*; ambientazioni che possono essere di completa fantasia.

I.8: In cui *le regole della realtà saltano*.

Possibile/Realistico

I.5: Il fantastico lo collego anche più a *un ambiente che parte realistico* e poi nel presente appunto; *mondi che hanno alcuni tratti realistici*, ma che hanno tratti fantastici.

I.6: Oppure *ambientazioni possibili*, se io devo pensare alla fantascienza.

Razionale

I.2: È lo spazio anche di qualcosa *non proprio prettamente di illogico*.

Non razionale

I.1: Anche qualcosa che *non si riesce a comprendere*.

I.3: Mondi che *la nostra razionalità non permette di concepire*.

Inconscio

I.2: Probabilmente, va a pescare nell'*inconscio* il fantastico.

Indefinito

I.2: O, che ne so, qualcosa che riguarda *il Medioevo, in cui tempo e magari luogo sono anche definiti* e in questo senso vanno *in contraddizione anche con quello che magari sono le coordinate spazio-temporali del genere fantastico*.

I.4: In quel “C'era una volta”, c'è un indefinito, non vado infatti a specificare l'anno, non vado a specificare magari il dove. Sì, una foresta, ma dove? Quale?

Predefinito

I.4: C'è, come struttura, sicuramente, all'inizio una situazione vicina a noi, anche una situazione vicina alla realtà in cui si vive e poi c'è una rottura di questo equilibrio, una rottura che può essere data magari dall'inserirsi di una novità.

I.7: Sì, noi pensiamo alle funzioni di Propp: c'è una situazione iniziale che viene rotta da un evento e da lì si scateneranno tante avventure diverse, entrano in campo tanti altri personaggi, che sono l'antagonista, il protagonista, l'aiutante e così via.

Altro/diverso

I.4: Un qualcosa, anche un essere, diciamo, altro rispetto alla realtà, quindi un essere magari superiore, un eroe fatto appunto di elementi che si avvicinano alla nostra realtà, ma amplificati, a volte esasperati, che lo rendono quindi diverso da noi.

I.5: Il fantastico ha mondi altri.

I.8: La dimensione in cui ci si proietta in un mondo altro.

Dualistico

I.4: Poi c'è, sicuramente, una lotta tra un elemento buono e un elemento magari cattivo, mi viene da definirla così, cioè tra il bene e il male.

I.7: Il fantasy per antonomasia è caratterizzato dalla lotta tra il bene e il male, sempre.

Ludico

I.8: La dimensione del gioco.

Come si può constatare, gli aggettivi che ho usato per condensare il senso delle varie posizioni confermano il quadro teorico di riferimento in merito agli elementi che definiscono solitamente una situazione fantastica:

- il meraviglioso, con i suoi inserti magici e prodigiosi;
- l'avventura, con le molteplici prove, rischi, imprevisti che il personaggio protagonista deve affrontare durante un viaggio immaginario o reale;
- l'Altrove, che è anche altro e diverso, con i suoi spazi marginali, lontani, dimenticati⁷⁵;
- il dualismo tra il bene e il male, con la messa in scena dello scontro tra le forze della Luce e quelle delle Tenebre⁷⁶;

⁷⁵ W. Grandi, *Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi*, in E. Beseghi - G. Grilli (a cura di), *La Letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, cit., pp. 135-137.

⁷⁶ *Ibi*, pp. 132-135.

- la dimensione dell'inconscio, che si esplicita attraverso metafore di tensioni, conflitti e desideri che non si riescono più a contenere nella quotidianità⁷⁷ e che si liberano così dalla schiavitù e dal determinismo della coscienza⁷⁸;

- l'aspetto ludico, per il senso di benessere, gioia e sicurezza che deriva dalla possibilità di raffigurarsi l'invisibile e l'inesprimibile⁷⁹.

La mia riflessione, tuttavia, vuole per un momento indugiare sulle coppie antinomiche: "Possibile/realistico-impossibile/irrealistico", "Razionale-Non razionale" e "Indefinito-Predefinito".

Ma per quale motivo?

Perché è curioso rilevare come anche nella percezione comune il fantastico non costituisca solo un intero settore che abbraccia confusamente vari generi ed esplora tutti i territori del sorprendente, del meraviglioso e dell'inaspettato⁸⁰, ma anche un modo letterario⁸¹ in cui si intrecciano, slegati dalle convenzioni dell'esistente, possibile e impossibile, realtà e irrealtà, spiegazione naturale e spiegazione soprannaturale, indefinitezza spazio-temporale e fissità compositiva, data da una struttura di base, semplice, che può però essere articolata in intrecci dalle infinite combinazioni⁸².

Sui contenuti e le caratteristiche linguistiche specifiche di questo "mare aperto" che è il fantastico, lo studio sistematico dei dati ha portato a galla alcuni dei *topoi* tematici, stilistico-espressivi e tecnico-compositivi tipici di questa sconfinata produzione letteraria. Quali?

1. Relativamente alle tematiche:

- il sogno; il sé; l'altro; altre problematiche esistenziali.

2. Relativamente al linguaggio:

- multiformità.

3. Relativamente alle procedure narrative:

- trame ricche e complesse; sequenze di vario tipo, soprattutto descrittive; *suspense* e colpi di scena.

Ecco i frammenti di intervista che li documentano:

Punto 1

I.1: *Il sogno* (1) può essere un tema ricorrente.

I.2: *È una crescita, una maturazione della persona* (2), che spande i propri limiti e i propri orizzonti, si apre allo sconosciuto, al nuovo; un *superare un po' una dimensione legata all'io per andare incontro a questo tu* (3), che può essere portatore della tua soluzione, ma anche può rivelarsi un ostacolo.

⁷⁷ *Ibi*, pp. 136-137.

⁷⁸ file:///C:/Users/lenovo/Downloads/BelafqihLoscuroriflesso.pdf (ultima consultazione: 19 maggio 2022).

⁷⁹ J. Huizinga, *Homo ludens*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2002, pp. 18-19.

⁸⁰ W. Grandi, *Gli ingranaggi sognati. Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*, op. cit., pp. 82-85.

⁸¹ R. Ceserani, *Il fantastico*, Bologna, Mulino, 1996, p. 11.

⁸² V.J. Propp, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 2000, pp. 25-70.

I.3: *Le tematiche della vita reale* (4), *quindi l'amicizia, quindi la famiglia, quindi il rapporto con i cari* (3).

I.4: *La relazione con i familiari, le relazioni anche tra coetanei, il rapportarsi con il diverso* (3).

I.5: *Il discorso dell'amicizia, della collaborazione* (3).

I.6: *È una maturazione* (2), una presa di coscienza, un ristabilire un nuovo ordine che, di solito, è un nuovo ordine, più maturo e più consapevole, direi; *l'amicizia, la collaborazione, appunto, l'aiuto, il reciproco aiuto* (3).

I.7: *La compassione, l'amore verso le persone, verso gli animali, verso le altre cose, come relazione vera* (3), sincera. Io ti aiuto perché credo in te e quindi faccio parte della tua squadra.

I.8: *L'uso della tecnologia per l'essere umano; anche l'ambiente* (4); beh, anche temi umani, non solamente problematici (4), anche temi umani reali, tipo *l'amicizia, oppure l'attaccamento ai propri familiari, madre, figlio, così* (3).

Legenda

(1): sogno; (2): sé; (3): l'altro; (4): altre problematiche esistenziali.

Che cosa si può subito rilevare rispetto a queste testimonianze?

Tra le espressioni sottolineate, quelle che ricorrono di più hanno a che fare sicuramente con il discorso della relazione (nr. 7), a seguire quelle che riguardano la crescita (nr. 2) e le tematiche della vita reale (nr. 2), infine il sogno (nr. 1).

Secondo un sentire condiviso, queste tipologie di narrazioni sono allora innanzitutto incentrate su questioni che riguardano il rapporto con gli altri, attraverso cui avviene anche la propria maturazione personale. Consentono però anche di riflettere sui problemi dell'esistente, che possono riguardare la salvaguardia dell'ambiente, l'avanzamento tecnologico... E comunque, benché risulti solo da un caso isolato, esse sono percepite anche come spazio che apre alla dimensione onirica, con i suoi significati simbolici soggettivi e/o universali, portatori di «un'intelligenza superiore, una saggezza [e] un'ingegnosità»⁸³ che dovrebbero fare da guida.

Punto 2

I.1: Ma, allo stesso tempo, un *linguaggio accattivante* (1), per questo *ricco di figure retoriche*. Mi viene da dire *le similitudini e le personificazioni, le metafore* (2).

I.2: *Lessico nella descrizione* (2) di questi luoghi.

I.3: *Rispetto alla fiaba, hanno un linguaggio più fresco, più attuale, più interessante per loro, più accattivante* (1) per loro.

I.4: Secondo me, *la fiaba e la favola sono accessibili e devono avere, secondo me, un lessico tale; per altri generi, per testi che possono rivolgersi ad un pubblico anche di età o adolescenziale piuttosto che adulta*, allora, lì, si può spaziare un pochino di più. Allora [si possono usare] *anche termini un pochino più ricercati* (1), *termini che, magari, appartengono ad un preciso campo semantico, però di quel campo semantico non scelgo il primo termine* che, magari, mi viene in

⁸³ M.L. von Franz, *Alla scoperta di ciò che veramente siamo. Il mondo dei sogni*, red edizioni, Novara 2003, p. 18.

mente, *ne cerco uno che possa anche racchiudere, magari, più significati e lasciare la libertà al lettore* (2), dato che ha anche un altro tipo di maturità, per scegliere il significato, il senso che lui ritiene più opportuno.

I.5: *Un lessico piuttosto semplice, non particolarmente ricercato, non estremamente specifico nella descrizione. Sono un po' in difficoltà nella demarcazione, perché invece nel discorso fantasy tu hai un lessico molto preciso* (1).

I.8: *Se prendiamo il mito, chiaramente, ha le sue caratteristiche. Le conosciamo bene tutti e sono abbastanza anche stereotipate: i formulari, le ripetizioni* (1); a volte anche, se guardiamo i testi che sono in poesia, ci sono tutta una serie di accorgimenti, di *elementi che fanno parte del repertorio poetico* (2); però io lo definirei ricco, *ricco di elementi, anche descrittivi*, quindi che non lasciano tanto alla fantasia (2); se leggono un testo come *Harry Potter*, un testo fantastico per ragazzi, possono venir fuori parole come *pozione*, come *alchimia*, come *anche neologismi o parole che vengono formate nuove tramite composizione* (2).

Legenda:

(1): Differenza linguaggio fiaba e linguaggio narrativa contemporanea; (2): Lessico variegato.

È interessante constatare, per quanto riguardo il linguaggio, almeno due aspetti rilevanti che ricorrono nelle risposte date:

1. una sostanziale differenza fra linguaggio del mito e della fiaba e quello della narrativa contemporanea (nr. 5);
2. un lessico vario: descrittivo, connotativo-poetico e con neologismi (nr. 6).

Come si potrebbero allora giustificare queste considerazioni desunte?

Evidentemente nell'immaginario collettivo i miti e le fiabe si ancorano a una preistoria della civiltà e rappresentano il ricordo inconsapevole di millenarie esperienze collettive⁸⁴. Se ne riconoscono quindi i caratteri di familiarità e immediatezza, perché li si collega a un tempo remoto, che però si è conservato fino a noi, in virtù proprio di una forma riconoscibile, breve, semplice e stereotipata, e del lento rimuginio delle coscienze dei popoli⁸⁵. Nei testi mixati di oggi, secondo le risposte registrate, il linguaggio è invece percepito come più avvincente, fresco, attuale, ricercato e preciso. Secondo il parere di alcune intervistate, esso risulta pure contraddistinto da neologismi e da un ricco repertorio di parole sia descrittive, quindi con un elevato potere iconico, che allusive⁸⁶. Vi è infatti un ampio uso di figure retoriche (similitudini, personificazioni e metafore), proprio come nella poesia.

Punto 3

I.1: E quindi vedo anche *un ritmo incalzante* (4); ci sono le *descrizioni, non una descrizione piatta, ma un qualcosa che già ti proietta con la mente a qualcos'altro* (2); *possono esserci dei dialoghi, dei monologhi interiori, quindi delle introspezioni* (3).

I.2: I topos, i luoghi, quindi *le varie descrizioni dei luoghi* (2).

⁸⁴ G. Rodari, *La favola delle favole*, «Noi donne», 9 (1965).

⁸⁵ I. Calvino, *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano 2023, p. XIV.

⁸⁶ F. Ervas - E. Gola, *Che cos'è una metafora*, Carocci editore, Roma 2016, pp. 34-38.

I.3: *Un grande uso della descrizione (2), dovendo rappresentare un mondo altro rispetto a quello reale; la descrizione psicologica dei personaggi forse passa di più attraverso le azioni (3).*

I.4: *Secondo me, magari, per un pubblico più adulto, possono esserci anche in un testo fantastico più sequenze riflessive, sequenze che ti portano proprio, come dicevamo prima, a fare quel lavoro mentale, di, magari, identificazione o anche di ricerca di un significato che si va a legare e ad agganciare alla mia esistenza (3).*

I.5: *Le trame, cioè il susseguirsi di eventi, sono piuttosto complesse; ci sono anche costruzioni corali (1); ci sono diverse parti dialogate (3).*

I.6: *Le saghe hanno il grande merito di tenere incollati i ragazzi, di usare delle tecniche narrative: la suspense, il colpo di scena (4), il fatto che tu mi finisca il capitolo sempre con “Chi sa cosa succede dopo?” e poi sicuramente ci sono anche le descrizioni (2), le descrizioni dei personaggi, la descrizione degli ambienti; è un continuo incastro di cose che sembrano risolversi, ma poi ne arriva un'altra che riapre un altro capitolo (4).*

I.7: *Viene dato tanto tempo alle descrizioni (2); i cambi, le sequenze cambiano continuamente, a meno che non sia una storia lineare; magari ci sono discorsi diretti, discorsi indiretti (3); è come se fossero delle matricosche, sono avventure su avventure che si scardinano (4); i fantasy sono caratterizzati dalla lunghezza (1).*

Legenda:

(1): trame complesse e lunghe; (2): sequenze descrittive; (3): altre sequenze; (4): tecniche narrative.

In merito ai meccanismi della narrazione, gli intervistati ritengono che:

- le parti descrittive caratterizzano il fantastico (nr. 5), perché riescono a conferire un'effettiva fisicità e presenza corporea a ciò che è descritto⁸⁷;
- altre sequenze, soprattutto dialogate e riflessive (nr. 5), lo determinino, nonostante si evinca una contrapposizione di punti di vista tra chi ritiene, ad esempio, che la descrizione psicologica dei personaggi passi sostanzialmente attraverso le azioni (I.3) e chi invece crede che si sostanzia in veri e propri segmenti narrativi che veicolano i loro giudizi, riflessioni, sentimenti... (I.4). In realtà le due differenti opinioni non si escludono a vicenda, perché anche nel fantastico vi è un combinato di differenti unità narratologiche.
- le tecniche narrative prevalentemente utilizzate riguardino la creazione di un ritmo concitato, dato da frequenti colpi di scena, che tengono il lettore col fiato sospeso, avventure che si innestano le une nelle altre, come delle matricosche, e rovesciano le aspettative (nr. 4).
- le trame siano lunghe e complicate, rese tali anche da costruzioni corali e da una pleora di avvenimenti che si succedono in modo incalzante (nr. 2).

⁸⁷ S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 242-244.

Rispetto alla terza evidenza (obiettivo specifico 1), dalla lettura dei dati ho rilevato alcuni nodi concettuali portanti, sui cui procederà la mia dissertazione.

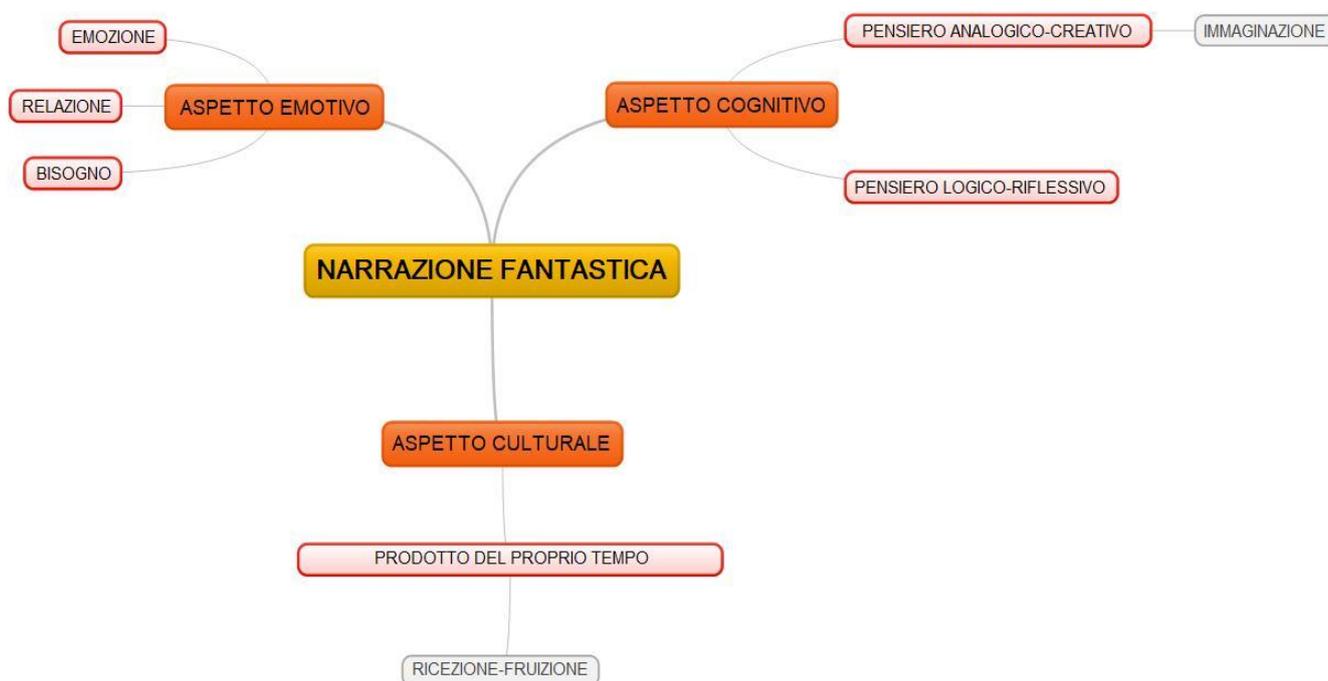


Figura 4 - Altre funzioni e caratteristiche

Dalle parole chiave contenute nei box della mappa si evidenzia come alla narrazione fantastica siano attribuite anche altre caratteristiche, oltre a quelle formali appena descritte. Infatti, si ritiene pure possa svolgere per vari aspetti una funzione educativa e formativa imprescindibile però dalla cornice storica di riferimento e dall'esperienza estetica di chi la recepisce e interpreta⁸⁸. Ma vediamo ora in che senso, entrando più nello specifico.

Secondo quanto riportato dagli intervistati, la lettura di racconti fantastici contribuirebbe infatti a un *empowerment* sia cognitivo che emotivo dei ragazzi e al consolidamento delle *life skills*⁸⁹, ossia a quelle competenze per la vita che consentono alla persona di agire in maniera adeguata in diversi contesti e situazioni.

In che modo però questo si verificherebbe? Coinvolgendo secondo un approccio olistico sia:

- la capacità di riflettere su fatti, problemi, informazioni reali e concreti (*Critical Thinking*) e di riformularli prefigurandosi situazioni e percorsi alternativi (*Creative Thinking*)⁹⁰, come espresso dai nuclei tematici *pensiero logico-riflessivo* e *pensiero analogico-creativo* (attività immaginativa);

⁸⁸ <https://journals.openedition.org/estetica/5836> (ultima consultazione: 21 maggio 2023).

⁸⁹ <https://www.dors.it/documentazione/testo/201703/1993%20OMS%20lifeskill%20SCHEMA.pdf> (ultima consultazione: 21 maggio 2023).

⁹⁰ F. Batini, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Editore, Firenze 2008, pp. 38-43.

- i processi emotivi, affettivi e socioculturali che stanno alla base dell'interpretazione e interiorizzazione di un testo e che afferiscono alle concezioni personali su se stessi e sul mondo⁹¹, come espresso dai nuclei tematici *emozione, relazione, bisogno, prodotto del proprio tempo* (ricezione e fruizione).

Pensiero logico-riflessivo

I.1: Prima tu mi chiedevi cosa possono servire. Eh, *se ti comporti male, ti succede questo.*

I.4: Quindi, secondo me, *il genere* non porta poi il lettore a trasgredire, ma *porta il lettore a riflettere* e quindi anche lo educa in un certo senso.

I.6: *Nella vita reale, devono affrontare tutta una serie di ostacoli, devono prendere coscienza delle persone che hanno a fianco, devono continuamente chiedersi cosa è bene, cosa è male, cosa è giusto, cosa è sbagliato.*

I.8: Io direi che riescono a rappresentare delle tematiche scottanti, in modo anche molto semplice, e *riescono a riflettere, a far ragionare su queste tematiche.*

Pensiero analogico-creativo

I.2: *È un tutto possibile che è alimentato dalla realtà, ma porta ad altre soluzioni che nella realtà non sempre sono perseguibili; io vivo il fantastico, come ti dicevo, come una metafora. Mi offre un terreno altro su cui io posso anche guardarmi, perché non costringe a lavorare sulla biografia o, meglio, arrivi a lavorare sulla biografia, ma attraverso altri sentieri che non sono quelli della consapevolezza.*

I.5: La funzione educativa nel presentarti nuovi mondi è fondamentale, perché *lascia spazio alla fantasia; c'è questo aspetto, così, di non limitarsi alla razionalità, a soluzioni che vedo perché sono concrete, ma lasciare spazio anche a un elemento più libero, più creativo.*

I.6: *Diventano un po' simbolo di tante cose che loro vivono nella loro vita reale, come dire, si possono astrarre e riportare nella loro vita reale.*

I.7: E chiuderei proprio con il viaggio, perché comunque *è una metafora di un viaggio.*

I.8: *Ha un appeal maggiore leggere loro un testo di fantascienza in cui possono anche viaggiare con la fantasia mentre leggono; si possono cullare un po' in mondi che sembrano che non riguardino loro stessi; hanno anche una funzione di attivare una parte creativa.*

Emozione

I.1: Anche per *affrontare la paura del buio*, insomma *le paure* che hanno tutti i bambini, quindi anche per un percorso proprio della crescita.

I.2: Anche il fatto, per esempio, a quest'età di *sperimentare la paura*, cioè la sfida, in qualche modo; *la conoscenza di me*, quindi *la consapevolezza di chi sono*, *c'è un riconoscere, attraverso quello che leggo, quello che vivo, quello che mi abita, quello che mi appartiene e accoglierlo.*

I.3: Secondo me, *quando uno ha consapevolezza, quando uno riesce a interiorizzare dei valori, è chiaro che poi ha anche voglia di conoscere, di capire; quindi, si traduce anche in una competenza cognitiva.*

⁹¹ F. Batini, *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Giunti Editore, Firenze 2021, pp. 59-60.

I.4: *Come resilienza, cioè il fatto di trovarsi di fronte a delle situazioni problema che possono essere le difficoltà che poi incontriamo quotidianamente e decidere proprio in maniera consapevole di non arrendersi, ma di provare ad affrontarle, trovando magari appunto spunto in questi testi.*

Relazione

I.4: *Un'educazione riguardante, magari, appunto, la convivenza civile, può essere un'educazione anche in ambito proprio familiare; la presenza di questi elementi archetipici ti porta a capire che sei fatto per comunque vivere con gli altri e quindi devi anche sapere un po' assaporare il ruolo che gli altri hanno nella tua vita. Secondo me c'è sempre un perché nell'incontro con l'altro.*

I.7: *Quando un ragazzino legge questo tipo di avventura può, perché tutto è potenziale (Vygotskij, la zona di sviluppo), anche aprire un po' la mente, capire che non c'è solo questo, ma ci sono anche amicizie vere, non sono più tuo amico e ti mando WhatsApp per dirtelo. Ci sono altri modi per relazionarsi e queste sono, come dire, le relazioni più vere, più autentiche, che potrebbero aiutare i giovani lettori ad una crescita personale.*

Bisogno

I.1: *Bisogno quasi di essere come assicurati, che si farà questo passaggio, un bisogno di capire anche che si arriverà poi all'età adulta.*

I.2: *Deve essere una narrazione rassicurante, perché, nella dimensione della fatica, del superamento dell'ostacolo, delle vicende che la protagonista o il protagonista incontrano, poi, alla fine, il percorso, anche se non è un successo totale, lascia sempre aperta la porta alla speranza; il bisogno che ha l'essere umano, comunque, di esplorare delle dimensioni che non sono sempre meramente quantificabili o legate alla realtà.*

I.3: *La possibilità con i ragazzi di poter parlare di cose reali, di dati relativi alla vita quotidiana, traslando tutto quanto in un mondo altro da quello che è, e quindi con maggiore libertà, senza che si sentano giudicati per quello che dicono; io credo che i ragazzi abbiano bisogno di sentirsi loro stessi e di sentirsi accettati per quello che sono, prima di qualsiasi altra cosa.*

I.4: *Mi viene da definirlo come una forma di libertà, per i ragazzi soprattutto, in quanto, accostandosi ad un testo fantastico, possono spaziare con la mente; i bisogni esistenziali, cioè l'uomo si pone tante domande e spesso non riesce a trovare risposta.*

I.5: *Evasione, sicuramente, e questa, se penso alla fascia di età che dicevamo prima, forse è il primo motivo per cui piace il fantastico.*

I.7: *Di incuriosire, ma di farti anche stare bene, cioè una bolla di comfort, perché io sono lì, col mio libro, e vado via.*

I.8: *E perché l'uomo si mette a raccontare, a leggere, a fruire dell'opera d'arte? Perché ne ha bisogno. Ne ha troppo bisogno, non riesce a vivere senza; l'uomo ha bisogno di rappresentarsi.*

Prodotto del proprio tempo

I.2: *Il fallimento viene visto come una sconfitta, solitamente; è difficile trovare un genere che lo valorizzi e che faccia del fallimento o della fragilità una condizione della vita che va accolta per le potenzialità che ha, ma questo credo sia un problema culturale.*

I.7: *Lì siamo nel 1886, diventa anche libro di scuola Pinocchio, perché ha un valore morale e educativo fondamentale; anche il pulcino, con il "Come andò a finire il pulcino?", che è la parte più simpatica del tutto, ha un intento morale, ma perché? Perché durante quel periodo storico era necessario avere la morale per educare gli italiani e le nuove generazioni; se noi parliamo di fantastico, oggi, dobbiamo calarlo nella nostra realtà, che è quella del Covid, è quella di queste relazioni liquide; viaggi insieme a quello che l'autore vuole dire e a quello che tu, lettore, vuoi dare come senso a quello che leggi.*

I.8: *Ma quando è stata scritta? È stata scritta nell'Ottocento e allora? Contestualizzare storicamente quello che stanno per leggere, cioè porre loro il problema; sì, qualcosa del passato si può salvare, qualcosa va criticato o va preso con le pinze, qualcosa va storicizzato, come sempre; quindi, non è che la letteratura fantastica è esente da questa roba qua.*

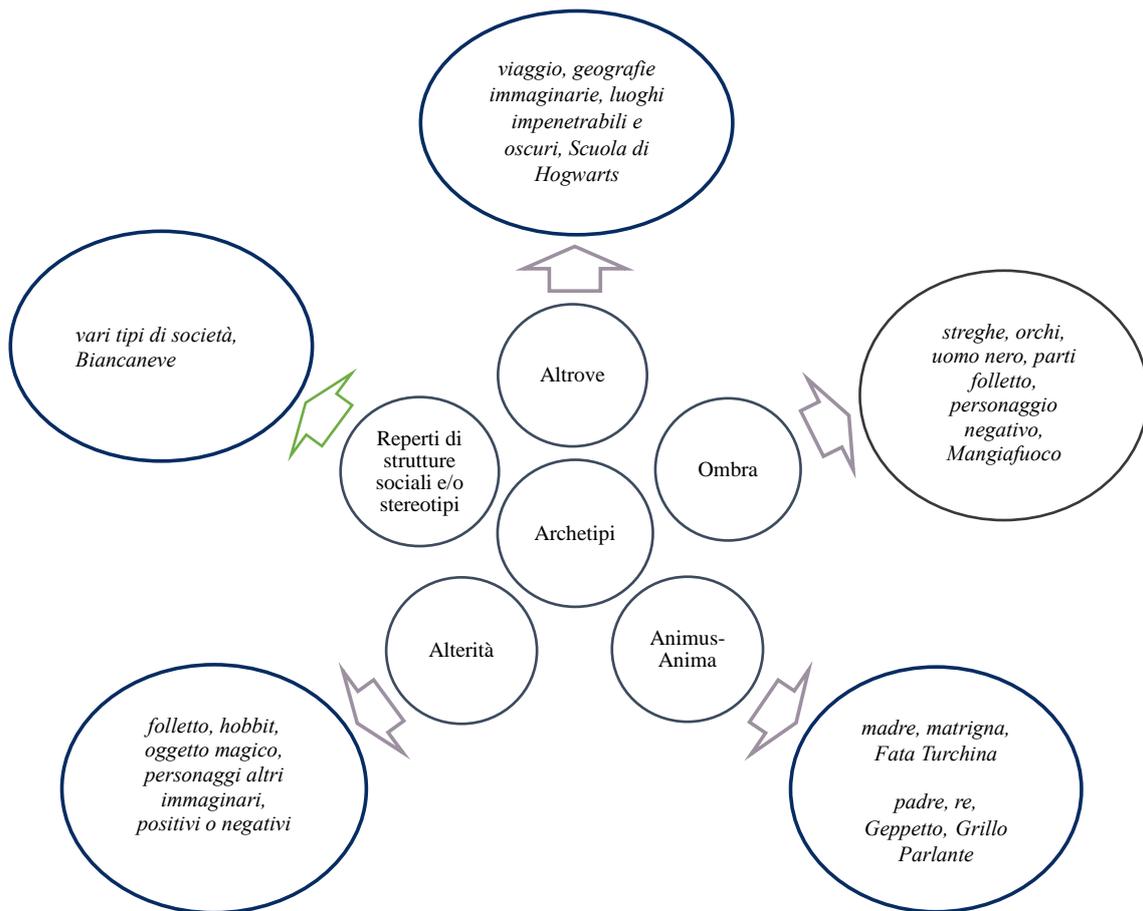
Le dichiarazioni delle intervistate sembrano quindi convalidare l'idea che il fantastico rivestirebbe un ruolo educativo e formativo nel senso più profondo del termine, avulso da intenti moraleggianti e didascalici, come poteva essere nel passato. Un'intervistata cita (es: I.7 in "Prodotto del proprio tempo") infatti *Le avventure di Pinocchio* di Collodi e *Memorie di un pulcino* di Baccini per ricordare come agli inizi la letteratura per l'infanzia, in Italia soprattutto, avesse proprio questo intento. Ma come si estrinsecerebbe allora, secondo le loro opinioni, il potenziale di questo genere nella crescita dei giovani lettori? Secondo quanto raccolto, esso non svolgerebbe solo un'azione di puro intrattenimento, ma fungerebbe come una sorta di bussola orientante per i ragazzi. Il viaggio immaginario (es: I.7 e I.8 in "Pensiero analogico-creativo") in un'altra dimensione li libererebbe dai lacci della realtà quotidiana (es: I.2 in "Pensiero analogico-creativo"), tuttavia questo non rappresenterebbe tanto una fuga dall'universo che li circonda quanto piuttosto un modo per mettere alla prova se stessi e ragionare su questioni, anche spinose, che interrogano fortemente le loro coscienze e la vita stessa (es: I.4. e I.8 in "Pensiero logico-riflessivo"). Questo avverrebbe attraverso processi di identificazione profonda, che però li ricondurrebbe al quotidiano arricchiti delle scoperte fatte grazie a un confortevole isolamento (es: I.7 in "Bisogno"). La sua portata rivoluzionaria starebbe proprio nello spingere i ragazzi a aderire a valori e ideali, quali il coraggio, la responsabilità, il rispetto per sé e per gli altri, l'integrità e la lealtà⁹² (es: I.3 in "Emozione") ed esso risponderebbe anche a bisogni umani ed esistenziali (es: I.4 e I.8 in "Bisogno"), quali la sicurezza (es: I.1 e I.2), l'essere accettati (es: I.3), la libertà (es: I.4), l'evasione (es: I.5), la curiosità (es: I.7), l'autorappresentazione (es: I.8), cioè anche quello che va oltre il mero dato fisiologico o quantificabile (es: I.2)⁹³.

In particolare, al genere fantastico sarebbe riconosciuto il potere di attivare in chi legge un notevole lavoro interpretativo per il suo complesso sistema di figure, metafore e simboli, come è stato riportato dai soggetti consultati. Gli archetipi da loro menzionati fanno infatti riferimento ai differenti contenuti psichici che essi rappresenterebbero⁹⁴.

⁹² R. Silva, *Insegnare a Hogwarts. Comprendere il fantasy per indirizzare l'agire educativo*, Edizioni Libreria Cortina, Verona 2015, pp. 31-38.

⁹³ A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, RCS Libri, Milano 2010, pp. 83-117.

⁹⁴ C.G. Jung, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1977, pp. 15-68.



Legenda:

Temi individuati: Alterità, Animus-Anima, Ombra, Altrove, Reperti di strutture sociali e/o stereotipi.

Figura 5 - Archetipi

I dati dello schema evidenziano quali forme dell'immaginario collettivo, mitologico e religioso, ricorrerebbero più diffusamente nelle storie di finzione. Quasi tutte richiamano, come si vede, le forze interiori e gli strati più profondi e ricchi dello spirito umano⁹⁵. Ma una voce fuori dal coro ritiene pure che esse rechino tracce e reperti di società del passato e/o degli stereotipi ad esse collegate.

I.8: Sì, beh, allora, rappresentano la società, secondo me, umana, rappresentano la società che, chiaramente, ha le sue regole, quindi, chiaramente, queste regole incidono sulla letteratura. Quindi, se io ho una società patriarcale, anche il racconto fantastico, che produce quella società proprio patriarcale, in qualche modo avrà qualche elemento di questa struttura. Se, invece, io vivo in una società diversa, magari, che ne so, matriarcale, anche se sono molto rare nella storia, ecco che avremo un altro tipo di racconto. Oppure, se io vivo in una società industriale, forse posso produrre anche qualcosa di diverso rispetto a chi viveva in una società più semplice, più agraria, più arcaica.

E ancora:

I.8: Sì, sì, quindi anche questi archetipi che, magari, derivano da letterature antiche, o da religioni, o da credenze, o da situazioni, però hanno anche a che fare con la società, quindi cambiano. Mi viene in mente il testo de "La Bella Addormentata nel bosco" che è stato criticato di recente, perché

⁹⁵ J. Campbell, *Miti per vivere sulla terra e sulla luna, in guerra, in pace, in amore*, Red edizioni, Como 1990, pp. 9-27.

baciare una donna che ha perso i sensi è molto problematico oggi, ma fino a dieci anni fa questo non era un problema, ed è un archetipo, quello della Bella Addormentata, della donna che aspetta il principe, molto presente nella tradizione fantastica.

Le sue parole ricondurrebbero il racconto fantastico, quindi, a istituti sociali realmente esistiti, a contesti storici anteriori al capitalismo (società patriarcali, matriarcali, agrarie), in cui andrebbero proprio ricercate le sue origini. La ricostruzione consentirebbe di comprendere innanzitutto il senso di queste residualità che continuano a permanere anche nelle storie più recenti e allo stesso tempo di verificare come siano state però aggiornate nel corso del tempo, col modificarsi delle strutture societarie, delle usanze, dei costumi e delle credenze⁹⁶. Come giustamente rileva l'intervistata, oggi non ha molto senso riproporre un archetipo-stereotipo superato, che è quello della donna sottomessa all'uomo, come Biancaneve, visti tutti gli interventi e le iniziative promosse per garantire il principio della parità di genere in tutte le sue forme e attività⁹⁷.

Che cosa si può ricavare in conclusione circa tale questione? Che queste unità simboliche riferibili alla vita dell'inconscio personale o collettivo⁹⁸ risulterebbero particolarmente intriganti per i giovani lettori e un terreno fertile per la loro immaginazione, perché garantirebbero una maggiore libertà interpretativa e anche un modo per proiettare nella narrazione i loro panorami di senso⁹⁹, come ben espresso da un'intervistata:

I.6: *Però lo vedo affrontare delle cose, lo vedo affrontare delle situazioni sulle quali poi io rivedo parti, pezzi della mia vita o lo vedo arrivare a delle conclusioni, come dicevo prima, raggiungere degli obiettivi, delle consapevolezza, una maturità che è quella alla quale io aspiro.*

L'ultima evidenza relativa a questo primo corpo di indagine riguarda invece una criticità: il fantastico non incontra sempre i gusti individuali e spesso è pure vittima di pregiudizi perché considerato letteratura di serie B. Ma perché?

I.3: *Non so se sia una cosa caratteriale, che io sono molto presa dalla concretezza delle cose, quindi i giri di parole, le lunghe descrizioni su mondi che non esistono mi impicciano, mi annoiano, perché non si riferiscono al mondo reale, quindi, per me, sono una perdita di tempo, cioè mi interessa la parte narrativa, perché mi può dire qualcosa sull'agito, ma perdere tempo sulla descrizione di qualcosa che non esiste non mi piace, ma è una cosa molto personale; penso siano più i punti deboli, perché poco, appunto, mi sono cimentata in questo genere, quindi non so quanto sia l'apporto che io riesco a dare ai ragazzi.*

I.5: *Mi sforzo per loro. Anche nei film per esempio. Vado un sacco al cinema. Ma quando c'è l'elemento fantastico io mi fermo, non lo scelgo. Così come non scelgo una lettura, però per loro, secondo me, ha un potenziale educativo e di evasione fortissimo.*

I.8: *Quando si tratta di letteratura fantastica, ma è un pregiudizio che non ha nessun tipo di fondamento, se non di natura pregiudiziale, quando si tratta di letteratura fantastica, lo stile va un*

⁹⁶ V.J. Propp, *Le radici storiche delle fiabe*, Bollati Boringhieri, Torino 2017, E-book ed.

⁹⁷ https://temi.camera.it/leg18/temi/tl18_parit_di_genere.html (ultima consultazione: 23 maggio 2023).

⁹⁸ C.G. Jung, *Aion: ricerche sul simbolismo del sé*, Editore Boringhieri, Torino 1982, pp. 2-35.

⁹⁹ R. Silva, *Insegnare a Hogwarts. Comprendere il fantasy per indirizzare l'agire educativo*, cit., pp. 31-38.

po' "a ramengo", ma non è assolutamente così. Che lo stile è un po' più infantile, più semplice, ma invece non è vero assolutamente, dipende; no, anzi, solo l'unica cosa è che brava che ti occupi di fantastico, perché, appunto, mi dispiace sempre che viene considerato di serie B, perché c'è un po' questa puzza sotto il naso che abbiamo noi italiani, che siamo legati alla classicità a tutti i costi, perché, se vai un po' oltre, ciao.

I commenti delle intervistate fanno capire come nell'approcciarsi a opere fantastiche pesino sia le esperienze del *lettore effettivo*, che le valuta e interpreta secondo criteri e ricordi propri (I.3 e I.5) sia le impressioni e i significati attribuiti dai contesti esterni¹⁰⁰. Non diversamente da altri generi di consumo, come il rosa, il giallo, il *feuilleton*, il fotoromanzo..., anche il fantastico è entrato infatti nel novero della cosiddetta paraletteratura, in quanto scrittura che punta all'evocazione di mondi onirici e distanti. Per questa ragione, come dichiarato sopra da un'intervistata (I.8), è stato spesso bollato con etichette svalutative, quali "letteratura amena" o "d'evasione", e considerato un prodotto di consumo cui ci si accosterebbe più che altro per curiosità che non per necessità culturali¹⁰¹. Questo avrebbe contribuito a diffondere tra l'opinione pubblica la falsa idea che si tratti più che altro di una forma narrativa di modesto valore letterario rispetto alla tradizione alta e non se ne valuti invece obiettivamente le potenzialità specie in ambito educativo per quanto detto finora. Fermo restando, tuttavia, l'importanza di selezionare, anche a scuola, testi di buona qualità per temi, idee, linguaggio, immagini, sollecitazioni della memoria¹⁰², specie in questo tempo di acculturazione di massa e mercato globale, che ha determinato una forte svalutazione dei modelli linguistici tradizionali, del bello stile e sbiadito il confine tra letteratura e paraletteratura¹⁰³.

4.4.3 Lo studio del fantastico a scuola

Rispetto alla prima evidenza (obiettivo specifico 2), l'analisi degli atti discorsivi mostra quanto segue:

MODALITÀ DI LEZIONE		
FRONTALE-TRASMISSIVA	DIALOGATA-PARTECIPATA	COLLABORATIVA-COOPERATIVA
1. I.1: Poi io ritengo che ci voglia sempre un minimo di lezione frontale all'inizio, ma dieci-quindici minuti, dopo i venti, i ragazzi non ti ascoltano.	1. I.1: Tre anni fa, quando ho presentato la fiaba, allora li sono partita dicendo ai ragazzi: "Quali fiabe conoscete?"; quando ho fatto con questa classe prima, ad esempio, la fiaba, siamo partiti appunto	1. I.1: Poi mi è piaciuto farli lavorare a gruppi e li ho divisi in gruppetti di quattro persone. 2. I.2: Li metto a lavorare a coppie o a piccoli gruppi.

¹⁰⁰ https://www.letteratour.it/teorie/A05_critica_reader_oriented.asp (ultima consultazione: 23 maggio 2023).

¹⁰¹ L. Ricci, *Paraletteratura. Lingua e stile dei generi di consumo*, Carocci editore, Roma 2013, pp. 9-19.

¹⁰² A. Chambers, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri, Modena 2015, pp. 25-26.

¹⁰³ L. Ricci, *Paraletteratura. Lingua e stile dei generi di consumo*, cit., p. 19.

<p>2. I.4: <i>Io vado anche a spiegare, quindi con una lezione frontale, quanto riguarda proprio il genere.</i></p> <p>3. I.6: <i>Poi andiamo comunque nel libro a vedere che cosa è scritto nel testo, a sottolinearlo.</i></p>	<p><i>chiedendoci cos'è, allora: "Ma, secondo voi, quali sono gli elementi?". Ho fatto parlare un po' loro, in base a quelle che erano le loro conoscenze.</i></p> <p>2. I.2: <i>Io non do la soluzione, dico: "Ma, secondo voi, è vero? Quali elementi ci sono che lo sostengono? Solo conversare, per quanto riguarda l'orale, e talvolta riesco a dare qualcosa di più strutturato.</i></p> <p>3. I.3: <i>Quindi, io chiedo, in base ai brani antologici presenti nel testo: "C'è qualcosa che vi ispira? Che vi piace? Che avete letto? Che volete leggere? Volete che ne parliamo insieme?"</i></p> <p>4. I.4: <i>Quando, magari, devo presentare appunto un genere, in particolare il genere fantastico, inizio chiedendo proprio un riscontro ai miei studenti; quindi [faccio] una sorta di brainstorming; c'è quindi sempre questo dialogo, questa lezione partecipata.</i></p> <p>5. I.6: <i>Dopo aver letto dei pezzi e aver chiesto a loro, comunque ci diciamo a voce alta quali sono le caratteristiche che vedono nella fiaba, vado nel testo, perché, facendo il contrario, mi sono accorta che resta molto meno. Con una conversazione.</i></p> <p>6. I.7: <i>Parliamo di quello che abbiamo letto, di che cosa ti ha lasciato; "Ma Alice cosa stava facendo? Questi due gemelli, perché fanno questa cosa? Perché il sorriso del gatto, ad un certo punto, scompare? Oppure, ma perché Percy Jackson non ha accettato l'aiuto del suo miglior amico in quel preciso momento?"; ne discutiamo, chi ha trovato delle cose simili o diverse, se ne parla,</i></p>	<p>3. I.5: <i>Raccoglievano le idee insieme, dovevano raccogliere le idee, creare il loro script, la loro storia.</i></p> <p>4. I.7: <i>Da me non sono quasi mai seduti. Si gira, si fa, si scambiano le idee, le cose.</i></p> <p>5. I.8: <i>Sia a gruppi che a singoli, capita di tutto.</i></p>
--	--	--

	<p>è qui che si va avanti; è una conversazione clinica guidata.</p> <p>7. I.8: Facciamo delle discussioni.</p>	
--	--	--

I pensieri delle intervistate in merito alle modalità con cui propongono il fantastico a scuola evidenziano *in primis* come la lezione sia intesa soprattutto come spazio di dialogo, confronto, discussione e interazione sociale. Il quadro delineatosi evidenzerebbe infatti una certa volontà di uscire dall'inerzia di un'impostazione metodologica troppo tradizionale, nella consapevolezza che la testa di chi sta crescendo non va intesa come un vaso da colmare, un sacco da riempire, ma piuttosto come una candela da accendere, una catasta in attesa di una fiammella che la faccia bruciare¹⁰⁴.

I.1: Io parto da quello, ma non soltanto quando parlo del fantastico, anche quando parlo di qualcosa altro, ecco, cercare di vedere quello che loro sanno, a partire dalle loro conoscenze, *perché non è vero che i ragazzi non sanno niente, che, come si diceva una volta, dobbiamo riempire questi vasi. Riempi, riempi e dopo arrivano al colmo ed esplodono.*

I racconti, tuttavia, non escluderebbero neppure la lezione frontale, utilizzata più che altro per una verifica di quanto condiviso a livello comunicativo, oltreché per un rafforzamento degli apprendimenti. E sarebbero pure promosse attività di tipo collaborativo e cooperativo, a coppie o a gruppi, che ribadirebbero, anche per l'educazione letteraria, l'importanza attribuita alla costruzione attiva da parte degli studenti delle loro conoscenze, abilità e atteggiamenti per mezzo di pratiche discorsive ed esperienziali di socializzazione¹⁰⁵.

L'utilizzo di approcci diversificati sarebbe quindi il primo risultato evidente circa i modi con cui si affronta lo studio della letteratura fantastica. Ciò troverebbe una sua giustificazione nella complessità in cui viviamo oggi, dove non è più possibile pensare all'insegnamento come a un processo esclusivamente trasmissivo di informazioni cui fare riferimento per tutta la vita, ma risulta invece fondamentale puntare sullo sviluppo di altre competenze, affinché gli studenti sappiano agire e adattarsi a una varietà molto estesa di situazioni sociali¹⁰⁶.

Rispetto alla seconda evidenza (obiettivo specifico 2), emerge un dato abbastanza eloquente. Quale? Vediamolo dal grafico.

¹⁰⁴ G. Zagrebelsky, *La lezione*, Giulio Einaudi editore, Torino 2022, pp. 29-32.

¹⁰⁵ C. Pontecorvo - A.M. Ajello - C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci Editore, Roma 1999, pp. 39-52.

¹⁰⁶ S. Kagan, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni lavoro, Roma 2000, p. 30.

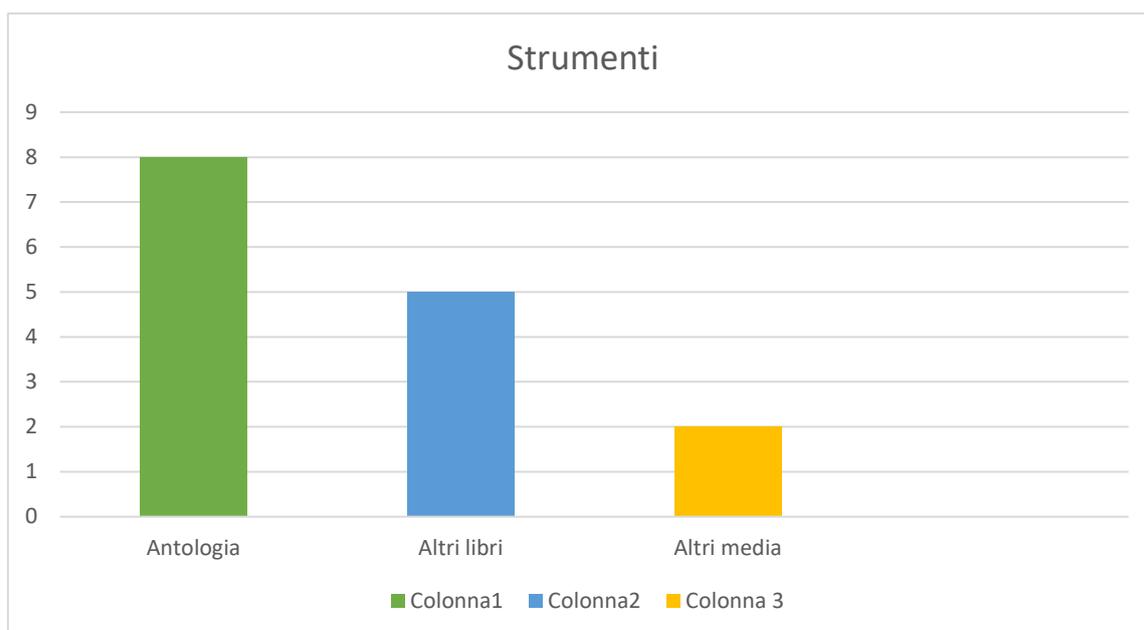


Figura 6 - Strumenti utilizzati

Nel trattare il fantastico a scuola le intervistate usano in prevalenza i libri di testo (il 100%). C'è però anche una buona percentuale (il 62,5%) che affianca all'uso dell'antologia altri libri, provenienti dalla biblioteca di classe o d'Istituto, scelti su indicazioni delle insegnanti o come letture libere, oppure con specifiche caratteristiche morfologiche e funzionali, come gli albi illustrati¹⁰⁷. Più marginale appare invece il ricorso ad altri media (il 25%): cinema, serie tv, audiolibri.

Antologia

- I.1: *Il nostro libro.*
- I.2: *Scelgo anche da un'altra antologia.*
- I.3: *Parto dal testo.*
- I.4: *La nostra antologia.*
- I.5: *Allora, ho sempre seguito molto l'antologia in questo, mentre in altro porto libri miei, leggo pezzi, racconto.*
- I.6: *Innanzitutto, il testo che abbiamo di antologia.*
- I.7: *Bisogna seguire un po' anche quello che dice il libro.*
- I.8: *Quelli delle antologie.*

Altri libri

- I.2: *Da quest'anno faccio così, anche con le letture che fanno libere, oppure letture che consiglio, che propongo per casa.*
- I.3: *Sì, ho letto questo da poco. Si chiama "Cara zia Agatha"; sì, li ho utilizzati, li ho visti. Beh, l'anno scorso avevo usato "Nel paese dei mostri selvaggi".*

¹⁰⁷ M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci editore, Roma 2012, pp. 93-117.

I.6: A parte il libro di antologia, *utilizzo anche*, se ci sono, *dei libri belli che ho letto sull'argomento*. Li porto a scuola e li leggiamo insieme, magari gli incipit o dalle parti. Oppure chiedo ai ragazzi se hanno di quel genere di libri delle parti che vorrebbero leggere. *Quindi*, prima di tutto, *partiamo* da questa cosa, *dalla lettura dell'antologia e dei libri, tra l'altro utilizzando la biblioteca di classe*.

I.7: *Per me è fondamentale la biblioteca della classe*, non me ne frega niente della biblioteca dell'istituto, la biblioteca della classe sì, *perché lì dentro io porto i miei libri, i libri che io ho letto*.

I.8: Quelli delle antologie, oppure *ho fatto anche leggere dei libri*, a volte.

Altri media

I.4: Poi *fornisco anche del materiale multimediale*, che può essere, magari, *un video*, che va comunque a spiegare il genere con alcune, magari, parentesi, anche tratte da film di quel genere.

I.7: Invece *per i miei ragazzini con DSA e i dislessici abbiamo gli audiolibri* e cerco, cerco finché non li trovo gratuiti. Voglio introdurre il fantastico. Ok, *posso prendere la strada di Alice, oppure, come ho già sperimentato, posso prendere, per esempio, il ciclo de "Le pietre magiche di Shannara", che sono dieci episodi*.

Che cosa possiamo allora dedurre dalla lettura di questi dati?

Che il libro scolastico si conferma come strumento operativo di conoscenza ancora predominante nel mondo della scuola, benché con alcune criticità.

Perché i docenti fanno fatica a svincolarsene? In che cosa consisterebbe la sua debolezza? Ma su questo avrò modo di tornare più avanti nel corso della mia trattazione, essendo pure una delle evidenze problematiche rilevate.

Tuttavia, anche altri linguaggi espressivi sembrano interferire nei contenuti e nei metodi dell'insegnamento letterario del genere fantastico. Non sono infatti utilizzati soltanto sistemi di significazione di natura linguistica, ma anche altre forme di rappresentazione, produzione e comunicazione¹⁰⁸, come gli «iconotesti»¹⁰⁹ e gli audiovisivi. Probabilmente si ritiene che l'universo narrativo di tutte le storie, comprese quelle di finzione, debba essere compreso e indagato in chiave meno canonica e sempre più multi-prospettica¹¹⁰, attraverso i diversi modi con cui è possibile rendere leggibile la realtà e darne un senso.

Rispetto alla terza evidenza (obiettivo specifico 2), che cosa ci dicono invece i dati? Che la lettura viene spesso utilizzata per svolgere varie attività; quindi, come mezzo funzionale all'attivazione di qualcos'altro rispetto alla fruizione della narrazione proposta¹¹¹. In particolare, ritorna costantemente

¹⁰⁸ P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci editore, Roma 2021, pp. 69-77.

¹⁰⁹ M. Nikolajeva - C. Scott, *How Picturebooks Work*, Routledge, New York-London 2001, p. 6.

¹¹⁰ G. Ferraro, *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno storytelling*, Carocci editore, Roma 2020, pp. 253-258.

¹¹¹ F. Batini, *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, cit., p. 73.

il discorso della scrittura, specie nella modalità creativa di riscrittura (nr. 7), ma anche di composizione (nr. 4) e riassunto (nr. 1).

I.1: *“Cambia tu il finale di questa fiaba e mettiti dal punto di vista di un altro personaggio”*. Ecco faccio lavorare molto su questo; mentre, *quando finisco, generalmente, faccio, che ne so, magari un tema sulla fiaba*, e allora faccio anche creare delle fiabe.

I.2: Io, di solito, utilizzo anche gli spunti dell'antologia, che sono: *“Dato un incipit, continua...” oppure che sono manipolazioni che loro fanno sui testi. Manipolazioni in cui manca l'inizio, manca la fine o manca la parte centrale*.

I.3: Non soltanto lettura, *ma anche un po' di scrittura*. Per esempio, *il cambio del punto di vista, quando ti metti, per esempio, a riscrivere la storia del punto di vista dell'animale o dell'oggetto, che vede quello che sta accadendo intorno, oppure l'inventare un finale diverso, o un inizio diverso*.

I.4: *E chiedo però anche un lavoro di scrittura*, che deve supportare, diciamo, il nostro percorso nel genere. *Chiedo ai ragazzi di accostarsi, quindi, al testo fantastico, provando a scrivere, magari, o un finale diverso di un testo che abbiamo letto, oppure, magari, una riscrittura, cambiando, magari, un personaggio*.

I.5: *Mi piace di più lavorare sulla scrittura*, perché lì, secondo me, loro rendono meglio. Quindi, partendo da quei brani: *“Continua, fingi di essere dentro alla storia, cambia il finale”*.

I.6: E poi, ci sono, lì, alla fine, sempre delle domande aperte: *“Descrivi questo testo di avventura, però immaginandoti di essere tu o i finali”*, quelle cose un po' più brevi; *e approdiamo al tema*. Voglio vedere che scrivi osservando quelle caratteristiche, rispettando le caratteristiche.

I.7: Eh, *la scrittura deve esserci*.

I.8: E poi c'è la parte creativa - *“Inventa una conclusione diversa rispetto a quella che hai visto” oppure “Sviluppa, magari, un particolare del personaggio che nella storia non è stato sviluppato per x motivi”* - e loro possono farlo; quindi, *c'è anche la parte di scrittura creativa; c'è la parte del riassunto, della sintesi, che per loro è importante, adesso; poi, alla fine, si può anche pensare a un compito in classe, in cui loro devono creare un testo fantastico*.

A questo punto sarebbe interessante capire perché proprio alla scrittura sia dedicato così tanto spazio nell'affrontare anche il testo fantastico. Proverò allora ad azzardare alcune ipotesi.

Potrebbe trattarsi semplicemente della prassi consolidata di abbinare alla lettura la produzione scritta di varie tipologie testuali, sintesi, commenti, recensioni..., in vista anche della preparazione alle prove d'Esame di Stato alla fine del Primo Ciclo d'Istruzione, pensate proprio per accertare le competenze dei candidati in merito alla stesura di testi narrativi o alla loro riformulazione per allargamento-riduzione¹¹². Ma potrebbe anche collegarsi alle particolari caratteristiche di questo genere, che produrrebbe più di altri un'espansione degli orizzonti, l'uscita da una comfort zone e l'immersione in altri mondi¹¹³, come tra l'altro confermato dalle parole di qualcuno:

112

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0> (ultima consultazione: 26 maggio 2023).

¹¹³ *Ibi*, p. 81.

I.5: Invece, qui, vedo che hanno voglia di fare, di scrivere storie fantastiche. Questo è un punto di forza, la produzione scritta è motivata.

E questo lo renderebbe un prodotto particolarmente adatto per continuare a difendere e promuovere, attraverso non solo la lettura ma anche esercizi di scrittura, la creatività fantastica¹¹⁴, in un'età, specie come quella della preadolescenza e adolescenza, in cui ogni ragazzo è impegnato a elaborare un'immagine unitaria di sé e a progettare il proprio avvenire¹¹⁵. O, ancora, potrebbe trovare una giustificazione nel fiorire e diffondersi, tra gli educatori, di una sensibilità pedagogica orientata a puntare di più su iniziative che promuovano lo sviluppo di un pensiero complesso¹¹⁶, a fronte delle numerose sfide che provengono da contesti problematici e in rapida trasformazione. Questo legittimerebbe l'ampio spazio concesso alle pratiche scritte, che richiedono per l'appunto la costruzione di connessioni logiche tra parole e strutture, dense di significato e sfumature. E, nel caso specifico del fantastico, anche il ricorso a particolari strategie compositive che attivano non solo l'immaginazione riproduttrice¹¹⁷, ma anche processi interpretativi legati a un linguaggio, come si è visto, allusivo, allegorico e criptico.

In questa ultima prospettiva potrebbero leggersi quindi anche i dati relativi ad altre attività svolte intorno a questo genere. Mi riferisco in particolare all'utilizzo di supporti visivi, informatici e scenici per l'elaborazione di contenuti, informazioni, riflessioni...

I.1: Cerchiamo di realizzare anche *un qualcosa di multimediale, un cartellone, un plastico con materiali di fortuna; ho fatto fare anche delle rappresentazioni*, così i ragazzi si erano creati proprio la bacchetta, si erano creati il cappello, il mantello; quindi, cercare di far lavorare anche loro; *ecco, lavoriamo anche sul visivo. Ecco mi sento di dire questo, sul pratico, perché così i ragazzi, che hanno questa intelligenza più pratica, non si sentono declassati, di serie B*, perché a volte succede questo, purtroppo; *perché, secondo me, col visivo, loro riescono a capire anche le emozioni, le sensazioni*; e chi è più in difficoltà, questo io lo dirò sempre, chi è più in difficoltà nell'esposizione, nel ricordarsi le date e tutto, con l'immagine, riesce a dire la sua e quindi questo io vedo; *secondo me il fantastico veramente ha una predisposizione per questo*.

I.2: Ho un desiderio, che esula un po' da questo, *a me piacerebbe tanto riuscire a farli fare, arrivare a un piccolo album illustrato per ciascuno di loro, magari alla fine della terza; perché intanto è interdisciplinare*, e quindi li toglie insomma dalla dimensione "stiamo facendo italiano, stiamo facendo antologia", e dà la possibilità di utilizzare anche altri strumenti; perché *l'albo illustrato fa una sorta di*, perdonamelo, perché è brutto, perché mi veniva da dire *epurazione del linguaggio*, ma non è quello che voglio dire, ma *l'albo illustrato sta alla narrazione come la poesia ermetica sta alla poesia*; nel racconto, talvolta, una [parola] può valere l'altra, *nell'albo illustrato non trovi il sinonimo, perché, se trovi il sinonimo, lo snaturi*, non è quello che voleva dire, quindi puoi lavorare sul lessico con l'albo illustrato, perché devi arrivare in modo tale che loro abbiano un archivio, un bagaglio lessicale, da cui attingere per comunicare proprio quell'emozione, quella cosa che vogliono dirti e *che è un po' come fa il poeta ermetico che non si accontenta di tristezza, no, non è la tristezza che tu vuoi, è qualcosa che devi scandagliare e devi trovare questa sintesi: la parola*.

¹¹⁴ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi Ragazzi, Edizioni EL, Trieste 2013, pp. 68-84 e pp. 175-183.

¹¹⁵ G. Petter, *Fantasia e razionalità nell'età evolutiva*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1993, pp. 171-187.

¹¹⁶ E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993, pp. 10-12.

¹¹⁷ C. Marini, *Il fantastico. Frontiera della letteratura per l'infanzia*, QuattroVenti, Urbino 2003, pp. 29-40.

I.5: Chiarissimo, e qua direi due aspetti: uno è l'appoggio dell'immagine; quindi, aggiungi alla narrazione fantastica visivamente un impatto immediato. Tu hai anche un'immagine di un mondo, di un personaggio fantastico. E la seconda è la brevità, cioè tu riesci a leggerlo con loro, a presentarlo e a ragionarci in modo critico in un tempo più ridotto; il visivo già ti proietta in quel mondo; l'ambientazione ti toglie un po' quell'aspetto di immaginazione che si crea il lettore. Però, per loro è più semplice, più immediato.

I.7: Ma il OnePager è un organizzatore visuale che permette di tradurre e di trattenere le cose che di questo libro che ho letto mi sono rimaste, dal punto di vista grafico, quindi disegni, ma anche contenuti, contenuti piccoli, brevi, stretti. Ci sono dei cardini principali? Sì. I personaggi, i luoghi, le emozioni, i temi, le perle di saggezze, le famose perle, parole che mi sono piaciute, perché c'è anche questo, è un lavoro sul testo.

Gli estratti verbali, come si vede, confermano questo utilizzo di altri linguaggi espressivi, dai *picture books*, che permettono di insegnare con la bellezza delle immagini abbinata alle parole, fino alla costruzione vera e propria di artefatti culturali, contraddistinti tutti dal codice visivo: cartelloni, storie illustrate, organizzatori grafici, rappresentazioni teatrali. Ma perché tutto questo interesse in particolare per la codifica di contenuti fantastici in immagini?

Per prima cosa, sicuramente, perché da sempre l'uomo non parla solo attraverso il linguaggio concettuale, ma anche con quello dell'immaginazione poetica in quanto *animai symbolicum* e non solo *animai rationale*. E vari sono le trame con cui ha manifestato questa sua natura: la lingua, l'arte, il mito, la religione. Con il progresso tecnologico e l'avvento di un'età «multimediale» l'universo dei simboli si è poi ulteriormente amplificato grazie a nuovi alfabeti percettivi, basati soprattutto sul vedere, tanto che qualcuno paventa la sopraffazione definitiva dell'*homo videns* sull'*homo sapiens* e il conseguente impoverimento del capire¹¹⁸. Ma come stanno realmente le cose? Se i dati ISTAT¹¹⁹ sembrano confermare un limitato interesse per la lettura, che si rifletterebbe poi, come si è visto nella parte introduttiva, anche sulle capacità di comprendere, questo non significa che si debba ritenere come unica imputata la moderna civiltà delle immagini. La questione è molto più complicata, ma in queste sede mi fermerò solo a fare delle considerazioni per scagionarla, se non del tutto, almeno in parte, da alcune delle accuse che le sono mosse: atrofia del pensiero e “spettacolo” passivamente recepito. Se è vero che l'immagine si dà al suo lettore senza alcuna spiegazione, grammatica e sintassi, è altrettanto vero però che lo lascia libero di spiegarla, interpretarla, trovare propri significati, collegandola al proprio mondo interno ed esterno¹²⁰. E questo suo potenziale troverebbe pure conferma nei commenti di un'intervistata (I.5) che, parlando nello specifico dell'albo illustrato, ne riconoscerebbe lo spessore filosofico, al di là della sua immediatezza visiva:

¹¹⁸ file:///C:/Users/lenovo/Downloads/sartori-homo-videns.pdf (ultima consultazione: 27 maggio 2023).

¹¹⁹ <http://dati.istat.it/> (ultima consultazione: 27 maggio 2023).

¹²⁰ R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, Centro editoriale dehoniano, Bologna 2019, pp. 5-11.

I.5: Beh, l'anno scorso avevo usato "Nel paese dei mostri selvaggi"; c'è un mostro subito sulla copertina: "Chi è? Dove va la barca?"; però dopo l'ipotesi loro la vedono se è corretta o no, ne fanno un'altra, si trovano, non si ritrovano.

Sembrirebbe chiaro allora come l'incontro con un albo illustrato ad esempio, in cui il testo verbale e gli indizi figurativi si intrecciano e se ne rimpallano il senso, possa invece contribuire a costruire competenze elevate: osservare e interpretare la realtà nelle sue molteplici forme e manifestazioni e costruire anche un pensiero originale e critico, capace di confrontarsi costantemente con l'altro da sé¹²¹. La lettura di un albo, specie se "concettuale" o "evocativo", aiuterebbe pertanto a rendere visibile una complessità, di significanti e significati, capace di indurre i lettori a riflettere sui misteri e i grandi interrogativi della vita. E questo sarebbe però possibile solo con quelle storie che suggeriscono, lasciano spazi liberi e vuoti in cui può insinuarsi l'immaginazione¹²² e che presentano quindi, come confermato da un'altra intervistata (I.2), forme *ermetiche*, scarnificate, contraddistinte da legami logici omessi o allentati, folgorazioni inaspettate e linguaggi condensati.

A questa idea di educazione che concepisce i ragazzi come co-costruttori di esperienze di apprendimento e di esercizio del pensiero¹²³ andrebbero allora ricondotte anche le altre iniziative introdotte nello studio del fantastico da alcune educatrici. Mi riferisco, come dicevo poc'anzi, all'ausilio visivo di OnePager, ai prodotti multimediali e al teatro.

Il *graphic organizer* di OnePager rientrerebbe a pieno titolo tra le strategie utilizzate proprio per la comprensione profonda di un testo, essendo concepito come impalcatura al servizio della strutturazione del pensiero. Esso condurrebbe infatti il lettore a padroneggiare i percorsi della propria conoscenza, di cui lascerebbe una traccia visiva, che renderebbe così conto dei passaggi, delle relazioni tra concetti, considerazioni e scoperte compiute nell'atto interpretativo¹²⁴.

Allo stesso modo pure la realizzazione di prodotti multimediali, ossia di forme ipertestuali integranti immagini, suoni, commenti, animazioni, filmati, altre pagine, link..., allenerrebbe il pensiero alla complessità, attraverso la scelta delle informazioni e dei codici sensoriali più adatti alle finalità da perseguire e la loro gestione logica e coerente¹²⁵.

E verso la direzione dello sviluppo di un pensiero reticolare e connettivo si spiegherebbe anche il cenno al teatro, trattandosi di una creazione artistica, un evento-spettacolo, che combina libera

¹²¹ A. Capetti, *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*, Topipittori, Milano 2017, pp. 7-13.

¹²² S. Gomel, *Stavo pensando che... L'albo illustrato nella pratica della filosofia con i bambini*, in *Stavo pensando. Albo e filosofia*, «Hamelin Associazione Culturale», 50 (2021), pp. 158-173.

¹²³ S. Demozzi, *Quanto dura per sempre? Riflessioni pedagogiche per "fare spazio" al pensiero dell'infanzia*, in *Stavo pensando. Albo e filosofia*, cit., pp. 6-19.

¹²⁴ J. Poletti Riz - S. Pognante, *Educare alla lettura con il WRW-Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2022, pp. 126-131.

¹²⁵ <https://www.pedagogia.it/blog/2016/07/13/multimedialita-e-percorsi-educativi/> (ultima consultazione: 28 maggio 2023).

creatività e consapevolezza, espressione e formalizzazione¹²⁶ e che si espone a continui rimaneggiamenti testuali, scenici, recitativi, in base anche al rapporto degli attori con se stessi, la compagnia e il pubblico¹²⁷.

Come potrei allora concludere questo discorso sulle pratiche che educano allo sguardo attraverso l'alfabeto visivo? Che non si deve cadere nella trappola della marginalizzazione o del disprezzo dei linguaggi non verbali, perché anch'essi sono importanti nel processo di autocostruzione della persona¹²⁸. Una conciliazione tra *homo sapiens* e *homo videns* non è solo possibile, è anzi auspicabile, a patto che gli strumenti utilizzati per concretizzarla fungano da trampolino di lancio per l'innescare di un pensiero intelligente¹²⁹.

Rispetto alla quarta evidenza (obiettivo 2), il grafico dimostra a quale tipo di valutazione possono essere ricondotte le modalità utilizzate dalle intervistate per le narrazioni fantastiche:

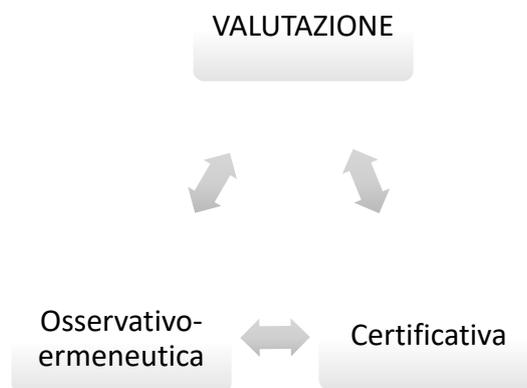


Figura 7 - Modalità di valutazione

Ecco, infatti, come hanno risposto alla domanda: *Sulla base di quali elementi formuli la valutazione degli apprendimenti?*

I.1: *In questo lavoro, io mi ero creata una mia griglia di osservazione, perché allora, primo, la griglia di osservazione mi serve per vedere se i ragazzi stanno collaborando e quindi se quello che io ho proposto potesse essere utile o ci fosse qualcosa da modificare, perché c'è sempre qualcosa che si può migliorare. Quindi io ho valutato sia anche il modo di stare nel gruppo e poi quando il gruppo ha presentato. Quindi è stata fatta una valutazione sulla parte pratica dei ragazzi. Insomma, dopo aver fatto comunque queste cose, anche cose che assegno per casa, in alcuni casi, le valuto; tengo conto del percorso, di quello che io ho visto dei ragazzi.*

¹²⁶ M. Savoia, *Tutti in scena*, Adriano Salani Editore, Milano 2007, pp. 9-11.

¹²⁷ T. Conte - E. Luzzati, *Facciamo insieme teatro*, Editori Laterza, Roma-Bari 2001, pp. 3-11.

¹²⁸ <https://www.exagere.it/la-centralita-della-lettura-e-della-parola-scritta/> (ultima consultazione: 29 maggio 2023).

¹²⁹ M. Negri, *Altro è vedere, altro è guardare. Appunti sul rapporto tra immagini, infanzia e riflessione filosofica*, in *Stavo pensando. Albo e filosofia*, cit., pp. 174-192.

I.2: Allora, [a] un primo livello che mi arrivino ad individuare, non so, il protagonista, il cattivo, la strega, qual è, chi è, cosa ha fatto e poi, [a] un secondo livello, che è metacognitivo: “Quella strega lì chi potrebbe essere oggi? Quella strega da che cosa potrebbe essere rappresentata? Che tipo di ostacolo potrebbe essere?”; a me non interessa che loro facciano una restituzione sul libro, a me interessa quello che loro prendono da quel libro e che cosa sono interessati a proporre di quel libro; chiedo a ciascuno quello che può dare, e questa parte, ultimamente, la sto inserendo in tutte le verifiche, cioè c'è sempre, anche in una verifica prettamente oggettiva, una parte soggettiva e personale.

I.3: Non faccio l'interrogazione sulle caratteristiche del testo, non faccio il compito su queste, perché, secondo me, queste cose rovinano un po' la lettura; le monitoro dalla partecipazione alle attività, dagli interventi, eccetera, non le valuto, perché io, appunto, i compiti per casa non li valuto e qualche volta adesso comincio col tema, che è una novità per me, essendoci appunto anche il tema d'esame, che richiede ora la riscrittura, che richiede un po' di questo genere; non vado a verificare, a valutare le conoscenze, ma vado a verificare e valutare la capacità che hanno di immaginazione, di scrittura, di inventiva, di rielaborazione.

I.4: Valuto anche l'oralità, nel senso che nel momento in cui siamo in classe, dopo alcune lezioni in cui appunto abbiamo trattato il genere, chiedo al ragazzo quali sono gli elementi chiave, quali sono appunto le caratteristiche.

I.5: Sullo scritto e sulla parte di contenuto. Lì, c'eravamo dati alcuni parametri: “C'è una descrizione dell'ambiente? C'è una descrizione del personaggio che sia corrispondente a quello che abbiamo visto? [C'è] l'evento?”; la scala lì non era numerica. Lì era: adeguata, non conosce il genere, non ha messo nessun elemento; ho fatto il compito scritto. L'orale diventava la comprensione dei testi, che però non era legata al fantastico. L'oralità era: “Raccontami il brano che abbiamo letto”.

I.6: Io raccolgo degli elementi. Beh, sicuramente, c'è l'osservazione: vedi chi e cosa ti rispondono, se hanno chiare le caratteristiche, però, di fondo, soprattutto nella parte del tema.

I.7: Allora, è difficile dare una valutazione, io uso delle griglie di osservazione. Ma come faccio a valutare un OnePager? Io ho una valutazione per competenze. E quindi è come la famosa immagine dell'iceberg: quello che è fuori dal pelo dell'acqua è questo, quello che sta sotto il pelo dell'acqua è tutto quello che loro, dalla loro mente, pensano, ricavano, ripensano: “Dammi tre aggettivi che definiscono questo lavoro, dammi tre verbi che definiscono questa cosa, dammi un voto alla tua attività. Lo rifaresti ancora? Cosa non ti è piaciuto di questo lavoro?”. E poi, nell'ultima pagina, invece, ci sono le cose che riguardano me. È una griglia che valuta le competenze: la capacità di relazionarsi con gli altri, la capacità di trovare soluzioni divergenti, quindi imparare ad imparare, spirito di imprenditorialità. Tutte quelle cose lì. E poi c'è un'altra parte ancora che riguarda proprio questo lavoro e con i livelli: iniziale, avanzato e così via. Ci sono i quattro livelli della valutazione sulle competenze.

I.8: Noi di solito valutiamo il contenuto, se le conoscenze sono state apprese, il sapere, le conoscenze di base, banalmente di che cosa parla la storia, se hanno letto la storia, quali sono i contenuti principali, la sintesi, poi le abilità: loro cosa sono stati in grado di fare, sono stati in grado di leggere, sono stati in grado di comprendere bene questa storia, sono in grado di esporla, sono in grado di individuare gli elementi stilistici, quindi quello che sanno fare quando hanno davanti un libro. E poi le competenze, diciamo, più di base, quindi imparare ad imparare, il senso critico, gli approfondimenti, la capacità di argomentare; usiamo tutti delle griglie.

In particolare, tra quelle evidenziate, vi sono alcune parole e stringhe verbali che rinviano più esplicitamente ai due sottoinsiemi:

Osservativo-interpretativa

- griglia di osservazione
- griglie
- monitoro
- raccolgo elementi

Certificativa

- anche cose che assegno per casa, in alcuni casi, le valuto
- faccio il compito
- però, di fondo, soprattutto nella parte del tema
- sullo scritto e sulla parte di contenuto
- valutare la capacità che hanno di immaginazione, di scrittura, di inventiva, di rielaborazione
- la scala lì non era numerica. Lì era: adeguata, non conosce il genere, non ha messo nessun elemento
- non faccio l'interrogazione sulle caratteristiche del testo e qualche volta adesso comincio col tema
- valuto l'oralità
- valutiamo il contenuto, le abilità, le competenze
- io ho una valutazione per competenze

La scuola, da quello che si desume, anche per quanto lo studio della letteratura di genere, è legata fondamentalmente a due approcci: l'uno incentrato di più sui processi, l'altro invece sull'accertamento di conoscenze, abilità e competenze.

Le intervistate, nell'affrontare percorsi narrativi sul genere fantastico, si avvalgono infatti di procedure sia riflessive che certificative. Ricorrono, sebbene in modo non sempre sistematico, a strumenti di documentazione delle esperienze osservate, come le griglie, ma anche a prove tradizionali (compito, interrogazione, tema, scritti...) o incentrate sullo sviluppo di competenze. Nel loro immaginario la valutazione sembrerebbe allora essere percepita secondo tre differenti visioni¹³⁰:

- come riproduzione (prospettiva comportamentista);

I.4: *Dopo alcune lezioni in cui appunto abbiamo trattato il genere, chiedo al ragazzo quali sono gli elementi chiave, quali sono appunto le caratteristiche.*

I.5: *Raccontami il brano che abbiamo letto.*

- elaborazione cognitiva individuale (prospettiva cognitivista);

I.3: *Non vado a verificare, a valutare le conoscenze, ma vado a verificare e valutare la capacità che hanno di immaginazione, di scrittura, di inventiva, di rielaborazione.*

¹³⁰ V. Grion, *Valutare e certificare le competenze nella scuola*, in F. Dettori (a cura di), *Una scuola per tutti con la didattica delle competenze*, cit., pp. 216-236.

I.2: *A me non interessa che loro facciano una restituzione sul libro, a me interessa quello che loro prendono da quel libro.*

I.7: *E quindi è come la famosa immagine dell'iceberg: quello che è fuori dal pelo dell'acqua è questo, quello che sta sotto il pelo dell'acqua è tutto quello che loro dalla loro mente pensano, ricavano, ripensano.*

- attività sociale (costruttivismo socioculturale).

I.1: *Quindi io ho valutato sia anche il modo di stare nel gruppo e poi quando il gruppo ha presentato.*

I.7: *È una griglia che valuta le competenze: la capacità di relazionarsi con gli altri, la capacità di trovare soluzioni divergenti, quindi imparare ad imparare, spirito di imprenditorialità.*

Ma perché, anche per lo sviluppo di competenze narrative legate a un genere specifico, sono compresenti tanti modi differenti di intendere la valutazione?

Si potrebbe ipotizzare che nei pensieri di chi è educa si rifletta un po' quella che è stato il percorso storico e tortuoso, anche dal punto di vista legislativo, delle forme che essa ha assunto, assume o verso cui il sistema di istruzione e formazione vorrebbe orientarsi. Senza dilungarmi in una lunga disquisizione sul quadro normativo, vorrei però fermarmi a prendere in considerazione alcune norme che esprimono o idee diverse della valutazione o che ne parlano in termini contraddittori nella loro stessa formulazione. Andando a ritroso nel tempo, vediamo cosa dicevano il lontano *R.D. n. 653 del 4 maggio 1925*¹³¹:

Art. 79

Il voto di profitto nei primi due trimestri si assegna separatamente per ogni prova nelle materie a più prove e per ogni singolo insegnamento nelle materie comprendenti più insegnamenti.

Nello scrutinio dell'ultimo periodo delle lezioni il voto è unico per ciascuna delle materie di cui alla tabella A.

I voti si assegnano, su proposta dei singoli professori, in base ad un giudizio brevemente motivato desunto da un congruo numero di interrogazioni e di esercizi scritti, grafici o pratici, fatti in casa o a scuola, corretti e classificati durante il trimestre o durante l'ultimo periodo delle lezioni.

Se non siavi dissenso, *i voti in tal modo proposti* si intendono approvati; altrimenti le deliberazioni sono adottate a maggioranza, e, in caso di parità, prevale il voto del presidente.

¹³¹ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1925-05-04;653> (ultima consultazione: 30 maggio 2023).

O, facendo un balzo in avanti, la *L. 517/1977*¹³²:

Titolo I
Scuola elementare
Art. 4

L'insegnante o gli insegnanti di classe sono tenuti a compilare ed a tenere aggiornata una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola nonché *le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento* e sui livelli di maturazione raggiunti.

Titolo II
Scuola media
Art. 9

Il consiglio di classe con la sola presenza dei docenti è tenuto a compilare e a tenere aggiornata una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola, *nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sul livello*, di maturazione raggiunto sia globalmente sia nelle singole discipline.

E in tempi più recenti invece?

*DPR 122/2009*¹³³:
Art. 1

3. La valutazione *ha per oggetto il processo di apprendimento*, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. *La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo, anche in coerenza con l'obiettivo dell'apprendimento permanente di cui alla «Strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione», adottata dal Consiglio europeo con raccomandazione del 23 e 24 marzo 2000.*

4. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali *sul rendimento scolastico* devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa, definito dalle istituzioni scolastiche ai sensi degli *articoli 3 e 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.*

¹³² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg> (ultima consultazione: 30 maggio 2023).

¹³³ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.del.presidente.della.repubblica:2009-06-22;122!vig=> (ultima consultazione: 30 maggio 2023).

D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 62¹³⁴:
Art. 2

1. *La valutazione periodica e finale degli apprendimenti* delle alunne e degli alunni nel primo ciclo, ivi compresa la valutazione dell'esame di Stato, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum, è espressa con votazioni in decimi che indicano differenti livelli di apprendimento.

O.M. 172 4 dicembre 2020 - *Linee guida*¹³⁵:

La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente, si configura come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento ed è lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico. *La normativa ha individuato, per la scuola primaria, un impianto valutativo che supera il voto numerico su base decimale nella valutazione periodica e finale e consente di rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e metacognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti*. D'altro canto, risulta opportuno sostituire il voto con una descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida del livello raggiunto in ciascuna delle dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti.

Ho voluto sottolineare per ciascuno estratto alcune espressioni che ritengo significative di come, a volte all'interno della medesima fonte normativa, ci sia un costante alternarsi di termini che fanno riferimento ora alla misurazione e alla classificazione (voti di profitto, voti, rendimento scolastico, votazioni in decimi), ora invece alla dimensione formativa della valutazione (processo di apprendimento, progressiva costruzione di conoscenze, rappresentazione dei processi cognitivi, metacognitivi, emotivi e sociali). Dal remoto decreto regio ad oggi si è quindi improntato il sistema valutativo sotto il duplice aspetto di un *assessment of learning* e di un *assessment for learning*, intendendo da un lato l'apprendimento come un prodotto da quantificare, secondo una prospettiva di stampo positivista-sperimentale¹³⁶, dall'altro invece come processo da sviluppare¹³⁷. L'O.M. 172 del 2020, ultima in ordine di tempo dal punto di vista amministrativo e reintroduttore i giudizi descrittivi nella scuola primaria, pur riferendosi a una valutazione rappresentativa delle dimensioni caratterizzanti gli apprendimenti, ancora una volta fa però riferimento, come indicato nella Linee guida¹³⁸, a livelli di apprendimento, da esprimersi con degli indicatori: avanzato, intermedio, base, in

¹³⁴ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017;62~art2#:~:text=62%2C%20dall'anno%20scolastico%202020,di%20valutazione%20e%20riferito%20a> (ultima consultazione: 30 maggio 2023).

¹³⁵ <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf> (ultima consultazione: 30 maggio 2023).

¹³⁶ AA.VV., *Valutazione 2001. Lo sviluppo della valutazione in Italia*, N. Stame (a cura di), FrancoAngeli, Milano 2001, pp. 311-327.

¹³⁷ C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, Editrice Morcelliana, Brescia 2017, pp. V-VIII.

¹³⁸ <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Presentazione%20Ordinanza%20e%20Linee%20guida%20valutazione%20primaria%20-15%20dicembre.pdf> (ultima consultazione: 30 maggio 2023).

via di prima acquisizione. Per quanto si aspiri quindi a una valutazione come apprendimento (*assessment as learning*)¹³⁹ e formatrice, continuano a permanere però parametri ed indicatori, forse ancora troppo generici e non realmente “biografici” del percorso di crescita compiuto da ciascun ragazzo. La domanda allora sorge spontanea. Quale valutazione veramente educativa potrebbe meglio adattarsi alla proposta di narrazioni di tipo fantastico che, per il loro carattere immaginifico, divergente ed eversivo, hanno ben poco a che vedere con il lessico burocratico-aziendalistico che la stessa scuola assume per ricondursi a standard e competenze certificabili? Su questo avrò modo di tornare a riflettere più avanti, essendo uno degli snodi problematici rilevati.

4.4.4 Ombre

L'indagine sui modi con cui le intervistate propongono lo studio del fantastico a scuola ha portato a galla anche alcuni punti deboli. Le risposte ad alcune delle domande fatte: *Quali punti di forza pensi che abbiano le metodologie che utilizzi? Quali limiti hai invece riscontrato nell'uso di queste metodologie? Come ritieni potresti migliorarle per affrontare lo studio della letteratura fantastica in modo culturalmente critico e complesso?* mi hanno infatti fornito ulteriori spunti di riflessione.

La prima di queste criticità (obiettivo 2) riguarda sostanzialmente lo scopo prevalente che si persegue nel proporre la letteratura fantastica: migliorare le abilità di lettura, attraverso attività di comprensione e analisi testuale.

I.1: Dopo di che abbiamo letto assieme delle fiabe, *abbiamo evidenziato quali erano gli elementi tipici della fiaba e poi ci sono le funzioni di Propp*, che, ovviamente, sono belle precise, *però riconoscere in quello che leggevamo quando c'era l'allontanamento, le prove da superare; abbiamo provato a sviscerare queste fiabe, dividendole non in sequenze, come quasi tutti i nostri libri fanno, sinceramente, ma in scene.*

I.2: Allora, [a] *un primo livello che mi arrivino ad individuare, non so, il protagonista, il cattivo, la strega, qual è, chi è, cosa fatto e poi, [a] un secondo livello, che è metacognitivo [...].*

I.3: *Lettura e poi*, in base a quello che so io del fantastico, *cerco di far emergere da parte loro le caratteristiche; molto spesso l'apparato degli esercizi aiuta tantissimo in questo*, perché poi chiedono quello che c'era nella teoria, soltanto che, invece di farli studiare la teoria, insomma, preferisco che ci arrivino dal testo.

I.4: *Facciamo intanto una comprensione del testo; quindi, andiamo a leggerlo con calma, e poi proseguiamo con la lettura e anche con le varie analisi che il testo comunque contempla.*

I.5: *Di solito scelgo io, magari con quello introduttivo, che ti dà già, in modo abbastanza chiaro, quelle due, tre caratteristiche del genere e ti presenta qualche personaggio. Parto da lì, poi analisi del testo e, dopo, do due, tre input di lettura e poi lavoro molto sulla scrittura.*

¹³⁹ C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, cit., p. VIII.

I.6: E poi scegliamo anche là dei brani, dei brani che proponi e che leggi insieme; ecco, lì, io mi attengo molto, per fare esercizio, ai testi dell'antologia, evito fotocopie, e poi li correggiamo sempre quelli.

I.7: E, ogni tot di capitoli, io faccio fare questo lavoro scritto, come dicevo prima, una tabella, dove metto degli indicatori che mi servono per vedere se ci siamo o non ci siamo, abbiamo capito, non abbiamo capito, oppure, semplicemente, per curiosità, vedere che cosa ti restituiscono rispetto alle domande che io ti faccio. Questo viene fatto un po' per tutti i capitoli, perché il senso profondo del libro, la prima lettura, secondo me, accompagnata ci deve essere, perché io posso anche pensare di mollarli in mezzo ai libri, però che risultato mi porto a casa?

I.8: La lettura per loro è fondamentale, avvicinarsi al testo, cercare di capirlo, la comprensione del testo, queste robe qua. Le esercitazioni sui testi, queste le facciamo sempre.

La comprensione di un testo, in quanto mediazione simbolica, richiede certamente capacità di decodifica di segni linguistici e di estrazione di significati ad essi attribuibili¹⁴⁰. Ma è sufficiente puntare solo su questo per creare le condizioni affinché la fruizione di una narrazione, anche di tipo fantastico, si trasformi in un'esperienza veramente gratificante per chi legge e non in un compito e in un'esercitazione di tipo tecnico? Parrebbe di no, a detta delle stesse intervistate:

I.1: Per migliorare veramente, non fermarci alla mera lettura, perché tante volte io dico: "Ragazzi, provate a leggere a casa da soli e sottolineate le cose che ritenete più importanti". Loro mi dicono: "Ci sono esercizi?". "No, è questo l'esercizio". Per loro è come non avere compiti, quindi, vuol dire che loro non hanno ancora acquisito una lettura critica del testo e questo un po' mi dispiace.

I.2: Allora, se tu dici: "Facciamo questo viaggio, leggiamo questo racconto", e poi alla fine cerchiamo di capire dove siamo, in che dimensione siamo è molto più motivante per loro.

I.4: Non faccio l'interrogazione sulle caratteristiche del testo, non faccio il compito su queste, perché, secondo me, queste cose rovinano un po' la lettura.

I.6: Noi abbiamo un sistema fatto di tanti input dei quali poi non so cosa resta. Ecco il tema è una cosa che li costringe a mettere per iscritto. Secondo me quella lì è veramente importante come cosa, perché è difficile. Stai scrivendo tu una fiaba, stai scrivendo tu un testo che potrebbe essere fantasy, anche se in breve. Però, non ne abbiamo magari mai discusso, e non è detto, per questo, che io ti abbia passato il piacere della lettura del fantasy.

La questione non è semplice. La comprensione del contenuto concettuale di un testo, che si desume dalle sue strutture sintattiche e lessicali, è giustamente ritenuta un atto indispensabile. Ma evidentemente non bastevole per trasformare l'esperienza della lettura in un piacevole indugio.

Sembrerebbe infatti trapelare una certa consapevolezza in merito al fatto che le attività di «decostruzione testuale»¹⁴¹ di stampo strutturalista (divisione in sequenze-scene, riconoscimento delle informazioni principali, individuazione delle caratteristiche del testo, riflessioni sulla lingua...) non siano sufficienti a tal fine e che si debba invece agire anche sul sistema di conoscenze del lettore

¹⁴⁰ M.C. Levorato, *Racconti, storie, narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, il Mulino, Bologna 1988, pp. 61-67.

¹⁴¹ T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008, p. 31.

e sul suo livello di *expertise*¹⁴². Tanto più egli sarà competente tanto più, infatti, riuscirà a scandagliare in profondità il linguaggio di un racconto e trarrà anche piacere dall'accorgersi delle sue qualità espressive, dal percepire il carattere inaspettato di certe formulazioni, oltretutto a provare curiosità per l'intreccio ed empatia nei confronti dei personaggi¹⁴³.

Sicuramente, ci sono più livelli di comprensione:

I.2: *E poi vado a una meta comprensione, chiamiamola così, in cui vado un po' oltre, mi spingo un po' oltre, sapendo che [ne] perdo [tre quarti], e chiedo: "Quella strega lì chi potrebbe essere oggi? Quella strega da che cosa potrebbe essere rappresentata? Che tipo di ostacolo potrebbe essere?"*.

I.7: *Assolutamente sì, quindi a me vanno via miliardi di ore, ma non mi interessa, perché voglio fare una cosa fatta bene in modo che si ricordino che ci sono vari livelli di lettura, varie possibilità e niente è lasciato al caso. Ne discutiamo, chi ha trovato delle cose simili o diverse, se ne parla, è qui che si va avanti.*

E quindi, per godere appieno di un'opera letteraria, sarebbe importante considerarla nella sua complessità, ossia come unità linguistico-stilistica, semantica e storica, lavorando sia a livello di comprensione, per l'individuazione dei «significati più evidenti», ossia degli elementi oggettivamente rilevabili: trama, ambienti, tematiche, caratteristiche principali dei personaggi, che di interpretazione, per riconoscere e afferrare invece, sulla base dei segnali testuali, letterari e/o iconici, l'implicito, l'omesso, l'alluso, il simbolico e il metaforico¹⁴⁴.

Che cosa propongono in tal senso le antologie, di cui ancora, come già documentato, gli insegnanti si avvalgono molto nel loro lavoro quotidiano a scuola? Come sono percepiti questi strumenti? E poi ancora come si potrebbero affinare e valutare queste abilità?

Queste un po' le zone d'ombra su cui continuerà a procedere la mia riflessione.

Abbiamo appena detto quanto, anche nella proposta di itinerari narrativi di genere, sarebbe importante, per un apprendimento veramente significativo, andare oltre la mera verifica della corretta restituzione di contenuti, definizioni, formule. L'aspetto più sfidante starebbe invece nel cogliere, nell'attribuire e nel condividere significati, in una comunità di dialogo ed ermeneutica, sapendo che le interpretazioni potrebbero essere molteplici, attendibili o meno, oltretutto condizionate dai contesti personali, sociali e culturali¹⁴⁵.

¹⁴² L. Lumbelli - M. Salvadori, *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1977, pp. 23-31.

¹⁴³ L. Lumbelli, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Editori Laterza, Roma-Bari 2014, E-book ed.

¹⁴⁴ S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi fra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 92-97.

¹⁴⁵ G. Wiggins - J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004, pp. 77-101.

I testi in uso nelle scuole si muovono in questa direzione (seconda criticità obiettivo 2)? Ecco che cosa ne pensano le intervistate:

I.1: *Allora noi abbiamo delle antologie super ricche, troppo, troppo a mio avviso, che dobbiamo snellire; perché io noto che talvolta gli esercizi che noi troviamo allegati sono un po' riduttivi: "Chi sono i personaggi?", va bene, ma, in terza media, mi dicono anche chi sono.*

I.2: *A me piace far recuperare loro delle esperienze e poi vedere, purtroppo è difficile, perché l'antologia è talmente strutturata che tu sai già che cosa andrai a leggere, però a me piace sottoporre un testo neutro e dico: "Boh, proviamo a vedere quali elementi raccogliamo e poi, in base agli elementi, collocarlo, che tipo di testo può essere che mi parla di questo, che ha questo come sfondo, questa esperienza, questi protagonisti e così poi è più facile agganciarli alla loro esperienza, però adesso le antologie: testo fantastico, testo giallo, sanno già e ti dirò di più che li demotiva, perché ciò che piace a loro è la scoperta; c'è già tutto, tanto predigerito.*

I.3: *Io non parto mai dalla parte teorica, che pure nella nostra antologia è spaventosamente lunga e prolissa.*

I.5: *Qui seguo l'antologia, anche perché, secondo me, nelle antologie che abbiamo scelto, nelle ultime scelte fatte, ci sono dei bei testi, adatti alla loro età.*

I.6: *Si chiama "Giovani lettori e scrittori" e allora quel testo lì, faccio questa piccola parentesi, perché faccio parte anche io delle persone che l'hanno un po' richiesto, ha sicuramente, quando si usa, dei difetti. Però la cosa che mi aveva colpito era proprio la scelta dei brani, non sempre per forza di ultimissima mano, possono essere anche dei classici, ma ci sono anche tantissimi autori di adesso, molto più contemporanei e che hanno scritto delle storie effettivamente molto belle, che possono piacere i ragazzi, che i ragazzi possono sentire vicini.*

Abbiamo già appurato come il libro scolastico costituisca, anche nell'insegnamento della letteratura di genere, una sorta di pilastro irrinunciabile. Benché ne evidenzino i difetti: troppo ricco, troppo strutturato, prolisso, demotivante, e lo percepiscano come sistema chiuso¹⁴⁶, dove tutto è già "predigerito" e reso quindi immediatamente fruibile, i docenti continuano tuttavia ad utilizzarlo. E questo sembrerebbe confermare una certa impostazione metodologica. Quale? Quella che risalirebbe addirittura agli anni Sessanta-Settanta, quando iniziò a diffondersi un nuovo modello teorico e didattico, strutturalista e non più di matrice storicistico-idealista, che collocò il testo al centro dell'educazione letteraria. Sottoposto a oggettivi e razionali metodi di analisi e smontaggio, anche ad esso furono allora applicati i criteri di validazione tipici delle scienze esatte¹⁴⁷.

Nel frattempo, però, anche le antologie hanno subito un *restyling*, come riportano alcune intervistate. Accanto agli *evergreen* della letteratura fantastica: Buzzati, Kafka, Calvino, Collodi, Carroll..., ci sono per esempio, specie per il fantasy, oltre ai noti Tolkien e Rowling, anche altri autori contemporanei di successo: Troisi, Colfer, Riordan, Raby..., come ho avuto io stessa di verificare

¹⁴⁶ file:///C:/Users/lenovo/Downloads/admin,+1183-4153-1-CE.pdf (ultima consultazione: 25 maggio 2023).

¹⁴⁷ G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Edizioni Unicopli, Milano 2008, pp. 38-40.

nelle ultime edizioni di alcuni di questi prodotti editoriali¹⁴⁸. Ma allora perché, nonostante l'aggiunta di scritture nuove e di tendenza, la letteratura di genere, così come viene impostata nelle antologie, non riesce sempre a catturare i ragazzi¹⁴⁹?

Probabilmente quello che funziona poco è lo schema stesso su cui poggiano gli impianti di queste collettanee. Nel caso specifico del fantastico, ma questo vale per ogni altro argomento, si ripetono in successione, anche se con diciture differenti da libro a libro, la fase di presentazione del genere e di osservazione delle sue caratteristiche, il momento dedicato alla lettura, all'ascolto e alla visione sempre più intensiva e analitica di una serie di brani e infine la parte di controllo di quanto appreso rispetto agli obiettivi dell'unità¹⁵⁰. E sembrerebbe proprio questo procedimento così rigido, basato essenzialmente sulla riproduzione di modelli preconfezionati che imbrigliano, anziché favorire, l'espressione personale degli alunni circa il proprio quadro di valori, conoscenze e capacità logico-argomentative, a costituirne l'anello debole. Ma allora quali altre vie si potrebbero percorrere per riportare al centro dell'esperienza estetica quel che veramente la letteratura produce in termini di bellezza, di modelli di vita, di valori?

Rispetto a quali altri modi potrebbero migliorare la qualità delle esperienze di lettura di narrazioni fantastiche rispetto alle prassi già in uso, dove ciò che conta di più sono la lettura di un certo numero di brani e lo svolgimento degli esercizi annessi (terza criticità obiettivo 2), le intervistate suggeriscono:

- di utilizzare il testo come oggetto di interrogazione, di dibattito interpretativo, di riflessione collettiva, contando sulla leadership di un adulto-mediatore¹⁵¹ che incoraggia i ragazzi a dialogare, conversare e discutere in modo collaborativo su testi da esplorare e disambiguare nei loro significati espliciti e impliciti:

I.1: *Facciamoci delle domande mentre leggiamo*: “Perché l'autore mette così? Oppure perché il personaggio ha fatto questo? Io avrei fatto la stessa cosa?”. *Quindi cercare di lavorare anche su questo* e io però penso che sia difficile, però poi, quando vai alle superiori, vedi che c'è, c'è anche questo discorso.

I.3: *Probabilmente, dovrei leggere io prima l'opera, documentarmi su quali siano i significati sottesi che ci sono, in modo da poter guidare la discussione e far venire da loro altre cose, altri parallelismi o altre connessioni rispetto a quelle che magari sono già state studiate o che sono già state esplorate da altri o da me nella mia lettura*, perché poi loro sono eccezionali, soprattutto quando sono insieme e hanno la possibilità di confrontarsi, quando si parlano l'uno sopra l'altro.

¹⁴⁸ Sono state consultate: AA.VV., *L'isola dei giovani lettori*, DeA Scuola, Novara 2021; E. Forno - S. Tozzi, *Più parole, più Idee*, Il Capitello, Torino 2022; R. Zordan, *Lettura Oltre*, Fabbri Editori, Milano 2022.

¹⁴⁹ T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, cit., pp. 19-25.

¹⁵⁰ S. Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011, pp. 91-94.

¹⁵¹ S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi fra territorio e scuola*, cit., pp. 168-169.

I.6: *Noi facciamo un po' di tutto; bisognerebbe partire più dalla lettura, avere dei libri da far leggere, fare discussioni di classe, magari dove loro possono estrapolare le caratteristiche. Magari, questo qui noi lo facciamo molto poco, la discussione la fai un po' sulle caratteristiche, però chiedi poco.*

I.7: *Fare un lavoro di questo tipo, con il fantasy, non vuol dire "Leggiti questo fantasy a casa e poi me lo riporti". Vuol dire fare proprio un lavoro sul testo. Ha bisogno di tantissimo tempo, a scapito di altre attività, però tutte queste cose che io dico devono diventare una presa di coscienza, per quello l'aiuto, lo scaffolding dell'insegnante è fondamentale, almeno nell'educazione alla lettura.*

I.8: *Per riuscire ad apprezzare un testo letterario fantastico appieno, perché altrimenti ci si ferma solamente sulla storia, che è coinvolgente e ti stuzzica la fantasia, perché riguarda mondi e magie, qualcosa che riguarda il non realistico, il soprannaturale e basta. Invece non c'è solo quello. Per esempio, in certi testi, magari della letteratura fantastica del 1900, c'è un lessico pirotecnico, e lì è un peccato non approfittare, non approfondire, anche con quei ragazzi, magari di quinta superiore, per soffermarsi un attimo sulla sintassi, sul lessico e anche sulla forma di certi autori fantastici.*

- di scegliere i testi, anche dell'antologia, rispetto alle abilità su cui si vuole lavorare:

I.2: *Diciamo che la storia è un pretesto, per me, per fare degli affondi dove ritengo, se la storia si presta meglio di altre, anche perché considera che nella nostra antologia ci sono tutti brani spezzettati, quindi tu puoi fare solo un tipo di operazione di questo tipo [...]: "Bon, questo testo che mi propone l'antologia [su] quale elemento, ad esempio, su quale abilità delle life skills lavora, che io posso recuperare e [sulla quale] posso avere uno sguardo, una lettura data da questo?"*

- di preferire la lettura integrale di opere, anziché di estratti decontestualizzati:

I.3: *Una lettura integrale, analizzata, di un'opera, in cui sono certa che loro riuscirebbero a sviscerare tanti significati, tanti parallelismi con il quotidiano, con il reale, però dovrebbe essere una cosa organica, strutturata e fatta su un'unica opera per più tempo, perché il brano antologico, tolto dalla sua opera, non permette una comprensione globale, una contestualizzazione di significati globale.*

I.6: *Non so, a volte penso, mi chiedo se non sarebbe meglio strutturare per quel genere, ma ci vorrebbe tantissimo tempo, una parte più laboratoriale e associata ad un libro solo, perché il fatto di avere tanti brani è vero che ti dà tanti input diversi; tu, è vero, che, mettendo tanti brani, hai tante caratteristiche del genere, appunto, che ti consentono di avere una visione di insieme molto ampia, però io ho la sensazione che, dopo, come ti dicevo prima, sfuggano delle cose.*

- di affiancare alla narrazione verbale anche quella iconica, più breve, ma altrettanto potente nell'indurre la ricerca di significati fra gli interstizi delle parole e le provocazioni visive¹⁵²:

I.2: *Secondo me, tutti hanno una storia da raccontare, bisognerebbe offrire loro gli strumenti per farlo e il libro e l'albo illustrato, secondo me, sarebbe meraviglioso, perché io amo tanto anche l'immagine associata alla parola.*

I.5: *E qua direi due aspetti: uno è l'appoggio dell'immagine, quindi, aggiungi alla narrazione fantastica visivamente un impatto immediato. Tu hai anche un'immagine di un mondo, di un personaggio fantastico. E la seconda è la brevità, cioè tu riesci a leggerlo con loro, a presentarlo e a ragionarci in modo critico in un tempo più ridotto.*

¹⁵² M. Terrusi, *Meraviglie mute*, Carocci editore, Roma, 2017, p. 34.

- di collegare la letteratura italiana a quella straniera¹⁵³:

I.8: *Dal punto di vista più tematico, invece, io penso alla letteratura extra, non italiana, magari europea, oppure dell'America, che so, Edgar Allan Poe, o, insomma, c'è letteratura fantastica che, invece, dal punto di vista tematico, affronta dei temi che non fanno parte della letteratura mediterranea.*

- di puntare sull'aggiornamento e sulla formazione degli insegnanti:

I.4: *Magari, accostandomi in maniera più approfondita, cosa che non riesco a fare in questo periodo della mia vita, a causa dei ritmi, ad accostarmi alla letteratura di questo tipo, ma quindi non tanto prendendomi un libro di questo genere e prendermi del tempo per leggerlo in maniera proprio spassionata, ma proprio andando invece a leggere una letteratura, fatta da, magari, il linguista piuttosto che il pedagogo, che ha avuto modo di comprendere bene quali sono anche le potenzialità di questo genere e quindi mi illuminerebbe sotto certi punti di vista.*

I.5: *Dovrei avere più basi io, dovrei avere più letture, nel mio bagaglio, di fantastico, perché sicuramente ho poco. Forse, per quello ti dicevo, per loro cerco di fare, però non sono motivatissima io nel proporlo.*

I.6: *Letture consigliate di libri, non di brani solo; sarebbe bello avere dei consigli di libri, pochi libri, qualche libro di quel genere e considerati ben fatti da qualcuno che non sia sempre l'insegnante; l'insegnante deve farsi una sua formazione.*

I.7: *Perché è fondamentale che un insegnante legga, cioè non puoi propinare dei libri che tu non hai visto.*

Le riflessioni delle intervistate sulle possibili azioni¹⁵⁴ che potrebbero rendere più critico, approfondito e complesso lo studio del fantastico nei contesti educativi presentano dunque degli interessanti sbocchi per la revisione e/o il superamento di certe pratiche in uso. Ma perché, se ci sono consapevolezza e/o intuizione dell'esistenza di approcci metodologici più funzionali e promettenti per cercare di riavvicinare i ragazzi alla lingua letteraria, percepita sempre più come ostile ed estranea, si fa ancora fatica a uscire da un certo retaggio culturale catalogante e tassonomico?

Ecco alcuni riscontri che giustificerebbero almeno in parte questo atteggiamento:

I.6: *Però è inutile che te lo dica a te. Il tempo dove lo tiro fuori per fare una cosa del genere. Cioè, anche quello è il problema. Dovresti davvero fare la scelta coraggiosa, ma che io non mi sono ancora sentita di fare. E ci sono dei gruppi che lo propongono già da un pezzo di lasciar perdere il libro di antologia e di affrontare solamente alcuni contenuti; io non ho il coraggio, la responsabilità di dire: "Questi li mando fuori che non sanno tantissime cose". No, ne sanno bene, bene alcune, non ne sanno per niente altre. Noi siamo una fascia di mezzo e come fascia di mezzo abbiamo anche la responsabilità di mandarli di là; alcuni di loro vanno a fare alcune scuole, che possono essere licei, dove danno per scontato tante cose.*

¹⁵³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Piero Manni, Lecce, 2013, p. 111.

¹⁵⁴ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

I.7: Punti di debolezza. Sì, il tempo. Sia il mio tempo, per l'auto-riflessione, su come posso fare, come posso aiutare i ragazzini che sono più in difficoltà, ma soprattutto come trasferire questa cosa a casa, ai genitori. E che ci sono dei genitori con la mentalità aperta che capiscono il valore di queste cose che si fanno a scuola, che non sono programma, interrogazione, voto, perché siamo tanto fermi lì ancora.

Stando a questi pochi frammenti, ma la questione andrebbe adeguatamente verificata e approfondita con un'indagine mirata, sembra che la mancanza di tempo sia uno dei fattori che condiziona questo cambiamento di rotta: tempo per il "programma", tempo per la riflessione professionale, tempo per il trasferimento del senso del proprio agire educativo. La difficoltà potrebbe allora scaturire dalla tensione tra due opposte istanze: da un lato l'aspirazione di chi educa a una formazione problematizzante, riflessiva, pluridimensionale che reclama spazio per l'ascolto, la reciprocità, la lentezza e la sedimentazione e dall'altro la "pressione" sociale di chi invece vorrebbe conformarla a modelli già esistenti, utilitaristici, rapidi, performanti e competitivi¹⁵⁵.

E in questa chiave potrebbe leggersi anche l'ultima nota chiaroscura (quarta criticità obiettivo 2) risultante da questa ricerca: la valutazione. Ma perché, come in parte già anticipato, le procedure utilizzate dalle intervistate per la valutazione di percorsi incentrati su narrazioni di tipo fantastico presenterebbero aspetti controversi?

Sentiamolo dalla stessa voce di alcune delle interlocutrici:

I.7: Ma per quanto riguarda il discorso della valutazione, io da là, dal discorso di queste, dalla valutazione delle competenze, io da là non mi sposterei di molto. "Hai fatto il tema, devi prendere 10, hai fatto grammatica, devi prendere 8. E, se prendi l'insufficienza, voglio vedere la verifica. Che cosa hai fatto, che cosa non hai fatto?". Certo, la grammatica mi serve per scrivere in maniera corretta, è lo strumento di base, però poi la mente, i talenti come fai a farli uscire, se dai la stessa cosa a tutti quanti, sempre la stessa? Quello che io temo di più, tra i punti di debolezza, è che l'errore diventi la colpa; io non devo imparare, perché ho paura che se non questa mi mette 4. Io imparo perché, dopo, posso fare queste cose qua.

I.8: Punti di forza, che ti preparano bene per gli esami, per la vita, non per la vita, pardon, per la scuola, poi per le superiori e per l'università, perché, alla fine, il sistema scolastico è così, è strutturato così, se si seguono queste griglie, le competenze, le abilità, le conoscenze; dei punti critici, perché ci sono personalità all'interno di una classe che non vengono bene, non riescono bene a adattarsi a questo tipo di struttura, anche un po' rigida, che è la scuola. E quindi lì si fa fatica, si fa fatica anche a valorizzarle, quindi scatta qualcosa nell'insegnante, che deve andare al di là delle griglie e al di là dei PDP e delle misure che noi adottiamo; e quindi lì bisogna che l'insegnante non sia un applicatore cieco di queste strutture, perché altrimenti non riesce a tenere conto invece di quel quid particolare dei ragazzi che è unico e che poi rischi di perdere; ed è giusto anche valorizzarli, perché altrimenti poi si perdono anche in autostima, perché comunque, se loro hanno fatto qualcosa, perché buttare via quel poco che hanno fatto? Oppure, se qualcosa non riescono a fare, anche quella è un'occasione di riflessione, una chance per loro, per capire meglio loro stessi. Quindi, perché buttarlo via? Questa cosa è importante, perché buttare, tagliare le gambe con un quattro, se uno non è riuscito a fare una cosa? Invece è un'occasione perfetta. Perché? Dovremmo capirlo, semmai, no?

¹⁵⁵ S. Salmeri, *Responsabilità educativa a scuola come strategia per il riconoscimento dell'alterità*, in «Formazione & Insegnamento», XVII, 1 (2019), Pensa MultiMedia online.

Le parti evidenziate sembrerebbero confermare questa sorta di dualità, vissuta da chi la scuola la fa e la vive tutti i giorni, tra linee di principio, dichiarate anche in documenti programmatici, che aspirano a una scuola democratica, motivante, esplorativa, capace di orientare gli studenti verso il miglioramento, anche attraverso la riflessione sulle esperienze vissute, e dati fattuali che raccontano invece di una scuola ancora troppa attenta ai contenuti da impartire, disciplina per disciplina, alla verifica periodica della loro acquisizione secondo parametri più che altro misurativi e ai risultati.

A detta delle intervistate, alla creazione di questo iato confliggente tra dichiarazioni e reale *agency* coopererebbero anche certe famiglie, aggrappate a una visione anacronistica ed elitista della scuola, e quindi poco disponibili ad aprirsi a differenti modalità di operare, e le stesse politiche scolastiche, che, pur investendo nella ricerca di nuovi assetti educativi, imporrebbero tuttavia agli Istituti il raggiungimento di standard qualitativi più di tipo aziendalistico che davvero formativi.

E questo scollamento tra intenzioni e pratiche si respirerebbe, come già documentato, anche nelle procedure utilizzate dalle intervistate per la valutazione di itinerari narrativi sul fantastico, di cui riprendo solo alcuni passi significativi:

I.3: Non faccio l'interrogazione sulle caratteristiche del testo, non faccio il compito su queste, perché, secondo me, queste cose rovinano un po' la lettura; le monitoro dalla partecipazione alle attività, dagli interventi, eccetera, non le valuto, perché io, appunto, i compiti per casa non li valuto e qualche volta adesso comincio col tema, che è una novità per me, essendoci appunto anche il tema d'esame, che richiede ora la riscrittura, che richiede un po' di questo genere; non vado a verificare, a valutare le conoscenze, ma vado a verificare e valutare la capacità che hanno di immaginazione, di scrittura, di inventiva, di rielaborazione.

I.4: Valuto anche l'oralità, nel senso che nel momento in cui siamo in classe, dopo alcune lezioni in cui appunto abbiamo trattato il genere, chiedo al ragazzo quali sono gli elementi chiave, quali sono appunto le caratteristiche.

I.7: Allora, è difficile dare una valutazione, io uso delle griglie di osservazione. Ma come faccio a valutare un OnePager? Io ho una valutazione per competenze. E quindi è come la famosa immagine dell'iceberg: quello che è fuori dal pelo dell'acqua è questo, quello che sta sotto il pelo dell'acqua è tutto quello che loro, dalla loro mente, pensano, ricavano, ripensano.

Anche se nella forma di brevi osservazioni, questi pensieri riescono nella sostanza a esprimere quanto nell'immaginario di chi insegna la valutazione sia percepita come qualcosa di complicato e multidirezionale. Qualcuno ritiene che sia comunque importante l'aspetto della restituzione di quanto appreso sulle caratteristiche del genere studiato, qualcun altro ritiene invece che questo controllo tolga il piacere di leggere e che si debbano valutare, specie per la produzione scritta, altri aspetti: l'inventiva, l'originalità e la correttezza della rielaborazione e chi ancora, chiamando in causa il concetto di competenza, si riferisce più esplicitamente a una valutazione dei processi mentali che determinano i risultati. Tutto questo rafforzerebbe l'idea della non univocità degli approcci: alcuni più tradizionali, altri più euristici. Allora, per quali possibili soluzioni si potrebbe optare quando si

tratta di valutare lo sviluppo di competenze narrativo-letterarie rispetto a testi anche di genere fantastico? In che modo sono ad esempio valutate dalle rilevazioni nazionali? Ma soprattutto rispetto alle definizioni generali di competenza come le si potrebbe intendere?

Secondo alcune autorevoli descrizioni la competenza si configurerebbe come la «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive, volitive, e utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo»¹⁵⁶, o, rifacendosi alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008 e al *Quadro europeo delle qualifiche* (EQF - *European Qualifications Framework*), come la «mobilitazione di conoscenze, abilità e risorse personali messe in campo per eseguire compiti assegnati, risolvere problemi, per gestire situazioni nei diversi contesti: sociale, professionale, di studio e di lavoro e anche di sviluppo personale»¹⁵⁷. Stando a queste definizioni, la competenza, in quanto costruito complesso, mobiliterebbe la persona nelle sue molteplici dimensioni e quindi per poterla valutare non ci si dovrebbe fermare solo alla “prestazione”, intesa come comportamento osservabile, ma si dovrebbero considerare pure le disposizioni interne del soggetto apprendente e le sue modalità di accostamento a un compito tra l’altro operativo e contestualizzato¹⁵⁸.

Alla luce di questo come si potrebbe pertanto tradurre la competenza quando viene collegata all’universo delle narrazioni? Innanzitutto, quando ci avviciniamo a questo mondo è importante considerare sia l’abilità di comprensione che quella di interpretazione e riflessione. La comprensione, come abbiamo già accennato nel corso di questa disamina, è una condizione necessaria ma non sufficiente per una lettura piacevolmente motivata. Mentre la prima riguarda infatti la ricostruzione delle connessioni tra i significati espressi dal testo, è la seconda che permette al lettore di interagire con esso in un libero gioco di associazioni. Questo però non significa che l’atto interpretativo debba considerarsi solo come una libera reazione di chi legge a ciò che legge. Il frutto di questa transizione, ossia di questo ripetuto scambio di influenze tra narrazione e mente del lettore, deve invece essere correttamente costruito sulla base del testo stesso e non dare adito a distorsioni o deformazioni semantiche¹⁵⁹.

Per acquisire una competenza narrativo-letteraria, *fiction* o non, serve pertanto il corretto esercizio delle funzioni esecutive frontali del sistema cognitivo, ossia di quei processi che permettono l’inibizione delle informazioni non rilevanti, il riconoscimento di quelle testuali e inferenziali, la loro integrazione con le conoscenze pregresse depositate in memoria e infine l’elaborazione di una

¹⁵⁶ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il “Portfolio”*, La Nuova Italia, Firenze 2004, p. 12.

¹⁵⁷ <https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/articoli-di-aggiornamento/raccomandazione-parlamento-europeo.html#:~:text=La%20competenza%20risulta%20pertanto%20individuata,e%20anche%20di%20sviluppo%20personale> (ultima consultazione: 7 maggio 2023).

¹⁵⁸ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci editore, Roma 2016, pp. 25-26.

¹⁵⁹ L. Lumbelli, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, cit., E-book ed.

rappresentazione mentale coerente¹⁶⁰. Ma sono pure indispensabili raffinate capacità di concentrazione e riflessione e di padronanza di strumenti storico-culturali (analisi linguistica, stilistica, retorica; intertestualità e relazione fra temi e generi; incidenza della stratificazione di letture diverse nel tempo...) e dialogici (capacità di dialogo testo-lettore e lettore-altri lettori) per addentrarsi sempre di più nella molteplicità delle dimensioni e dei significati di un'opera¹⁶¹. La conquista di una competenza di questo tipo esige metodo, ma anche, e direi soprattutto, esperienze di lettura emotivamente coinvolgenti e interessanti dal punto di vista qualitativo, capaci quindi di destare curiosità e al tempo stesso di attivare processi di pensiero articolati, formulazione di giudizi e di piste interpretative plausibili e pertinenti. Chiarito come potrebbe essere definita, non rimane che capire quali procedure sarebbero più opportune per valutarla nei contesti educativi, visti i molteplici aspetti, intrecciati tra loro, che la contraddistinguono.

Ma prima vediamo come lo fa il sistema valutativo nazionale con le sue rilevazioni statistiche?

L'INVALSI, ad esempio, si avvale di prove standardizzate che vengono effettuate in modo oggettivo e uguale per tutti gli studenti destinatari, essendo censuarie e non campionarie. Si tratta di somministrazioni che vanno a valutare in particolare l'aspetto della comprensione del testo. I quesiti invece a risposta aperta e complessa, che permetterebbero di rilevare informazioni su processi quali l'interpretazione, la riflessione e la valutazione, sono pochissimi. Si tratta quindi di strumenti che non permettono di valutare la reale competenza narrativo-letteraria dei ragazzi, se per questa intendiamo quanto detto finora, ossia la loro capacità di co-costruire attivamente soluzioni di fronte a domande, quesiti, situazioni aperte e problematiche poste da un testo¹⁶².

Ma allora a quali modalità si potrebbe ricorrere affinché la valutazione assuma un valore davvero trasformativo e non solo rendicontante anche per questo tipo di competenza? Bastano procedimenti di tipo analitico, certificativo, compilativo di tabelle, formulari, modelli di competenze... o forse sarebbe più utile ripensare la valutazione come momento fondamentale di scambio comunicativo tra esseri umani che illumini tutti i momenti del processo di insegnamento-apprendimento, in particolare nei suoi snodi e passaggi cruciali? Vogliamo veramente una valutazione così attenta, sistematica, esaminatrice e comunque momentanea o ne sarebbe preferibile una più completa, autentica ed effettivamente narrativa dello svolgimento dell'azione? A questi e agli altri interrogativi che sono sorti durante l'analisi dei dati appena presentati cercherò di dare, seppur sommariamente, alcuni tentativi di risposta nelle conclusioni a seguire.

¹⁶⁰ file:///C:/Users/lenovo/Downloads/SFO_978-88-590-0128-7_Sviluppare-le-abilita-di-comprensione-e-narrazione.pdf (ultima consultazione: 8 giugno 2023).

¹⁶¹ <http://www.insegnareonline.com/cms/doc/360/grossiletdef-imp.pdf> (ultima consultazione: 8 giugno 2023).

¹⁶² C. Corsini, *La valutazione che educa. Liberare l'insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano 2023, pp. 79-120.

4.5 Conclusioni

Rispetto alla domanda iniziale da cui sono partita: *Lo studio della letteratura fantastica in ambito educativo viene affrontato in modo approfondito, critico e complesso?* a quali conclusioni giunge alla fine questa indagine? Prima di approdarvi, è opportuno chiarire però che cosa potrebbe significare studiare in modo approfondito, critico e complesso un genere letterario con tratti riconoscibili come quello fantastico. Quali metodologie, criteri di selezione delle narrazioni, tipologie di attività e modi di valutazione potrebbero rivelarsi più efficaci per portare gli studenti ad apprezzarlo in modo appropriato e consapevole?

Puntare su un approccio problematico, riflessivo ed euristico significherebbe innanzitutto riconoscerne le caratteristiche peculiari e le potenzialità educative, ma anche optare per strategie operative che, ispirandosi ai principi del socio-costruttivismo, privilegierebbero il dialogo e la comunicazione democratica per la negoziazione dei significati, la loro ristrutturazione attiva e il miglioramento delle interazioni sociali¹⁶³. In questa prospettiva il testo letterario si offrirebbe alla lettura non solo per i suoi aspetti intrinseci (strutture retoriche, stilistiche e formali) ed estrinseci (valore sociale e culturale) ma anche per la sua ricchezza e pluralità semantica, in quanto prodotto che viene recepito e interpretato da comunità ermeneutiche¹⁶⁴.

Questo scambio, tuttavia, non dovrebbe produrre arbitrarietà e impressionismo, ma avvenire nel rispetto sia delle posizioni altrui che del “contenuto di fatto” di un’opera, della sua datità materiale specifica, dei suoi significati storico-letterari e dei suoi altri interpreti¹⁶⁵.

Un insegnamento di questo tipo, orientato al confronto di idee e alla cooperazione, dovrebbe inoltre presupporre la guida di un docente-facilitatore che propone, sollecita, stimola i giovani lettori a esprimersi e a fare critica, attraverso l’ascolto reciproco, l’argomentazione delle proprie posizioni, l’integrazione dei diversi punti di vista, la sollevazione di domande e ipotesi, l’evidenziazione di elementi incerti e problematici, la negoziazione di possibili e ragionevoli conclusioni¹⁶⁶...

Ma su quali testi sarebbe meglio improntare questo tipo di lavoro? La questione del canone letterario è un aspetto molto dibattuto. Ha ancora senso nello spazio fluido, eterogeneo, plurivoco, frammentato della post-modernità intenderlo come lo strumento normativo di selezione di autori, opere, saperi considerati degni più di altri di essere conosciuti e preservati perché rispecchianti le scelte di gusto e

¹⁶³ <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/italiano-comunicazione-soft-skills.html> (ultima consultazione: 12 giugno 2023).

¹⁶⁴ G. Benvenuti - R. Ceserani, *La letteratura nell’età globale*, Il Mulino, Bologna 2012, p. 119.

¹⁶⁵ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 91-113.

¹⁶⁶ S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi fra territorio e scuola*, cit., pp. 168-169.

di valore di una certa comunità in un determinato momento storico?¹⁶⁷ O ha più senso, a fronte dei grandi mutamenti geopolitici, economici e filosofici che si sono avuti nella seconda metà del Novecento, optare per criteri più eterogenei e multi-prospettici nella ricerca, anche per la narrativa fantastica, di testi che sappiano aguzzare lo spirito critico, interrogare sul senso della vita, aprire una finestra su diverse tradizioni culturali del mondo globalizzato? Sicuramente scegliere oggi è più difficile anche perché l'offerta proveniente dall'industria culturale risulta ampia e sfaccettata, resa ancora più polimorfa dai rimaneggiamenti delle riscritture, dall'uso di nuovi linguaggi e diverse forme di comunicazione che modificano la struttura stessa del racconto¹⁶⁸. Ma allora quali fari guida dovrebbero illuminare un educatore affinché si possa orientare in questo dedalo, reso sempre più ricco e ampio da segni e simboli offerti da altre arti chiamate in causa nella costruzione di prodotti narrativi per ragazzi¹⁶⁹? Se si vuole veramente che lo «spazio letterario»¹⁷⁰ si trasformi per loro in un'esperienza di viaggio in terre sconosciute, in una benefica interruzione del regime ordinario dell'esistenza, in un'occasione che ne inneschi l'immaginazione e ne affini l'autonomia interpretativa, sarebbe importante coinvolgerli, perché preferire un libro a un altro richiede discussioni, confronto di opinioni, valutazione delle sue qualità e criticità, in base anche alla differente tipologia: fiaba, racconto/novella, romanzo, saga, albo illustrato, *silent book*, fumetto, manga, *graphic novel*... Meglio sarebbe poi se la scelta ricadesse su testi con uno stile connotato da cura, raffinatezza e spessore artistico¹⁷¹ e con una scrittura autenticamente ispirata, guizzante sotto il profilo creativo, fluida, musicale e dal ritmo coinvolgente. Dal punto di vista della trama, sarebbero invece da prediligere «storie boschive, di ricerca, di scoperta, di apertura»¹⁷² e non a tema o per presunti valori educativi¹⁷³, capaci di spingere il giovane lettore nella direzione delle grandi domande, verso i propri altrove interiori¹⁷⁴, di agganciarlo emozionalmente e di fargli sperimentare qualcosa di forte, anche se nello spazio protetto della finzione. Ma andrebbero poi presi in considerazione e valutati anche libri vincitori di premi, apprezzati e richiesti dai lettori; novità editoriali recensite positivamente, anche se la loro efficacia magari non è stata ancora testata; versioni diverse della stessa storia o testi

¹⁶⁷ G. Benvenuti - R. Ceserani, *La letteratura nell'età globale*, cit., pp. 166-184.

¹⁶⁸ A. Antoniazzi, *C'era una volta... il libro. Dai libri game alle app*, in S. Barsotti - L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci editore, Roma 2019, pp. 287-303.

¹⁶⁹ AA.VV., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, 2020, Edizioni Junior-Bambini, Parma 2020, pp. 7-12.

¹⁷⁰ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, Il Saggiatore, Milano 2018.

¹⁷¹ G. Marchetta, *Lettori si cresce*, Giulio Einaudi editore, Torino 2015, pp. 135-138.

¹⁷² S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi fra territorio e scuola*, cit., p. 85.

¹⁷³ M.T. Andruetto, *Per una letteratura senza aggettivi*, G. Zucchini (a cura di), Equilibri, Modena 2014, pp. 59-116.

¹⁷⁴ Hamelin - R. Bindi, *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia*, Salani Editore, Milano 2021, pp. 32-38.

da cui sono stati ricavati adattamenti per il cinema, la televisione...; best seller con le rispettive communities di fan, fandom e fan fiction¹⁷⁵.

E come sarebbe più efficace proporli? Racconto, lettura ad alta voce-rilettura o lettura autonoma? Affidarsi alla fascinazione seduttiva di una voce che ammantava i contenuti delle parole di un alone aurorale e che, in quanto custode di memoria, ricorda attraverso l'immaginazione¹⁷⁶ potrebbe costituire un buon punto di partenza per avvicinare apprendisti lettori ai piaceri della narrazione. È più facile, infatti, trovare qualcuno che non ami leggere che qualcuno che non ami ascoltare storie.

Una valida alternativa al racconto orale potrebbe essere la lettura ad alta voce, che permetterebbe al lettore di fare esperienza di come funziona una storia. Protetto dalla competenza dell'interprete, egli avrebbe modo di renderla familiare, facendola risuonare e sperimentandola nella propria interiorità¹⁷⁷. Trattandosi però di un atto interpretativo focalizzato sul testo più che sull'interprete e sul pubblico, essa richiederebbe da parte di chi legge la capacità di osservare e ascoltare ogni singola narrazione nella sua struttura, nelle sue parole, nel suo linguaggio, nel suo ritmo, nei suoi peculiari segnali di senso¹⁷⁸, per evitare di stravolgerla sulla base di un'arbitrarietà soggettiva e consentire a chi ascolta di costruirne i significati¹⁷⁹.

Pure la rilettura, integrale o parziale, di un testo già letto dovrebbe essere sempre garantita per rinnovare il godimento originario, rassicurare i giovani lettori di fronte a testi con elementi inquietanti, che scatenano forti emozioni, che evidenziano problemi silenti, che narrano paure più o meno consce, e permettere un'analisi più approfondita.

Se ascoltare racconti orali e letture ad alta voce potrebbe di sicuro influire positivamente sugli aspetti motivazionali, sarebbe necessario, tuttavia, insistere anche sul consolidamento delle abilità di lettura autonoma, sia silenziosa che a voce alta, dal momento che essa attiva aree del cervello diverse da quelle deputate alla sola decodifica di un testo parlato.

Per quanto riguarda invece la tipologia di attività da progettare, proporre e svolgere per trasformare lettori inesperti e/o ingenui in lettori critici, abituali e appassionati si dovrebbe puntare a pratiche didattiche che hanno come obiettivo l'acquisizione di capacità di comprensione e interpretazione sempre più raffinate da parte degli studenti. Ma in che cosa differenziano esattamente queste due abilità? La comprensione riguarda l'individuazione dei significati più evidenti, mentre l'interpretazione concerne il riconoscere, l'afferrare, sulla base dei segnali testuali, gli aspetti

¹⁷⁵ A. Chambers, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri, Modena 2015, pp. 35-36.

¹⁷⁶ M. Baliani, *Ogni volta che si racconta una storia*, Economica Laterza, Roma-Bari 2017, pp. 67-77.

¹⁷⁷ A. Chambers, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, cit., pp.75-85.

¹⁷⁸ M. Cappelli - A. Ferrara - F. Mittino, *Se saprei leggere bene*, Coccole Books, Belvedere Marittimo (CS) 2018, pp. 13-14.

¹⁷⁹ A. Ferrara, *Leggero Leggerò. Guida impertinente alla lettura e all'amore dei libri*, Interlinea edizioni, Novara 2021, pp. 26-27.

sottintesi, le reticenze, le lacune che espandono il senso, portando la significazione oltre i limiti fisici delle parole scritte¹⁸⁰, essendo il fatto letterario una sorta di provincia con frontiere non rigide, un terreno sfuggente, opaco, una superficie di segni da decifrare con meticolosità nei suoi segnali minimi, nelle sue imperfezioni, nelle sue cicatrici che sono tutt'altro che residui insignificanti¹⁸¹. In che modo allora affinarle e svilupparle? La comprensione potrebbe essere migliorata attraverso l'osservazione mentale che, secondo la metodologia americana del *Reading and Writing Workshop*, consiste nel disegnare in modo assolutamente personale (sono vietate riproduzioni da fonti cartacee o digitali), particolareggiato e dettagliato una scena appena letta, inserendo anche delle didascalie, o il *thinking talking*, utile a esplicitare il processo mentale che porta il lettore a ipotizzare ad esempio il significato di una parola sconosciuta in base al contesto¹⁸². L'interpretazione potrebbe essere invece stimolata incoraggiando gli studenti a monitorare la ricostruzione degli eventi; a indagare i rapporti di causa-effetto; a costruire significati intorno a simboli e temi; a fare previsioni su possibili eventi futuri, sulle svolte della trama, sulle decisioni dei personaggi, sull'epilogo più probabile; a riflettere sulle proprie reazioni al racconto; a creare connessioni personali forti, profonde e non superficiali, con altri parti del testo e con il mondo in cui il lettore vive¹⁸³. A tal fine l'insegnante dovrebbe però sollecitare il lettore a interrogare di continuo la narrazione oggetto d'indagine¹⁸⁴ e aiutarlo anche a capire se le sue interpretazioni sono attendibili o meno, perché confermate e avvalorate da prove e indizi testuali.

Un'altra tipologia di attività potrebbe essere quella di esplorare le figure archetipiche (eroe, cattivo, mago, saggio, folle, seduttore, esploratore, creatore, custode, governante...), mitologiche (fate, folletti, streghe, unicorni, draghi, ondine, spiriti del bosco...) e gli altri elementi simbolici (viaggio, spazi-Altrove, colori, magia...) più frequenti e tipici delle storie di fantasia¹⁸⁵. Una siffatta analisi permetterebbe infatti al lettore di verificare, utilizzando un ragionamento di tipo analogico, come queste immagini simboliche sono state aggiornate rispetto alla tradizione fantastico-fiabesca e anche qual è il loro significato rispetto ai pensieri, alle emozioni e ai comportamenti ricorrenti dei personaggi delle storie lette. Inoltre, questa immersione in un mondo altro gli consentirebbe di pensare il diverso, il possibile; di mettersi in gioco e di ipotizzare infine un cambiamento in prospettiva per sé e il mondo in cui vive e agisce¹⁸⁶.

¹⁸⁰ N. Gardini, *Lacuna. Saggio sul non detto*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2014, E-book ed.

¹⁸¹ M. Lavagetto, *Lavorare con i piccoli indizi*, Bollati Boringhieri editore, Torino 2003, pp. 47-69.

¹⁸² L. Cavadini - L. De Martin - A. Pianigiani, *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*, Pearson Italia, Milano-Torino 2021, pp. 16-18.

¹⁸³ *Ibi*, p. 26.

¹⁸⁴ A. Chambers, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, cit., pp. 160-171.

¹⁸⁵ W. Grandi, *Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi*, in E. Beseghi - G. Grilli (a cura di), *La Letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, cit., pp. 131-142.

¹⁸⁶ S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi fra territorio e scuola*, cit., pp. 186-188.

Sarebbe inoltre importante improntare delle attività per rilevare a quali strutture linguistiche e stilistiche ricorrono gli scrittori di narrazioni di tipo fantastico, analizzando come sono il ritmo narrativo, le descrizioni, gli incipit e i finali, il lessico, come si presentano e quanto sono frequenti i dialoghi e i monologhi, in che modo è proposto il gioco dei punti di vista, quanto spesso si ricorre a un linguaggio mimetico vicino al parlato quotidiano, quali e di che tipo sono le figure retoriche presenti: analogie, similitudini, metafore¹⁸⁷... Per questo tipo di approfondimento si potrebbero proporre quindi degli esercizi per l'individuazione di parole, frasi, espressioni o procedimenti narrativi che generano particolari stati emotivi; che sono contraddistinti da un elevato potere iconico e figurativo; che appaiono metaforici o che creano un effetto di illusione.

E che tipo di valutazione sarebbe più consono ad attività così? Per prima cosa bisognerebbe rivedere alcune convinzioni diffuse tra gli insegnanti che la intendono ancora come assegnazione di un voto al termine di un percorso. Sarebbe invece più costruttivo ripensarla secondo un approccio globale e intersoggettivo¹⁸⁸, puntando su un repertorio di strumenti flessibili, adattabili e modificabili in corso d'opera¹⁸⁹. Una valutazione impostata in questo modo, in senso olistico e dialogico, valorizzerebbe il momento della relazione tra docente-discente senza la presunzione di classificare unilateralmente secondo parametri, siano essi numeri, lettere o aggettivi, oggettivi e attendibili.

Quindi che cosa valutare e come? Se l'obiettivo è quello di sviluppare competenze narrativo-letterarie anche intorno a testi di tipo fantastico, allora sarebbe importante verificare se gli studenti, da soli, con l'ausilio degli insegnanti e dei pari, riescono a:

- distinguere gli elementi rilevanti dai dettagli all'interno delle narrazioni proposte;
- riformulare contenuti con parole proprie;
- trovare esempi e classificarli in categorie;
- esplicitare analogie, corrispondenze, differenze, elementi comuni;
- identificare nessi di causa ed effetto;
- rintracciare le parti costituenti di una struttura narrativa;
- dare coerenza alle proprie rappresentazioni e verificarne la correttezza;
- valutare altri punti di vista e integrarli nelle proprie rielaborazioni¹⁹⁰.

In sintesi, la valutazione non dovrebbe fermarsi solo ad appurare il grado di approfondimento e significatività della comprensione, ma anche la qualità delle strategie e azioni utilizzate per farlo e il modo di rivederle e modificarle se non adeguate.

¹⁸⁷ *Ibi*, pp. 96-97.

¹⁸⁸ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 181-187.

¹⁸⁹ E. Golinelli - S. Minuto, *Amano leggere, sanno scrivere. Con la metodologia didattica del Writing and Reading Workshop*, Pearson Italia, Milano-Torino 2019, pp. 108-116.

¹⁹⁰ R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 29-34.

Gli strumenti potrebbero essere *rubric, rublist, checklist*¹⁹¹, ma l'aspetto più importante, al di là di questi, dovrebbe rimanere il coinvolgimento degli studenti nel corso di tutto il processo di valutazione, l'esplicitazione dei criteri adottati, la negoziazione, il confronto aperto e paziente, nella consapevolezza che, specie nella valutazione di competenze complesse, ogni giudizio valutativo dovrebbe sfuggire gli automatismi aritmetici e diventare invece occasione di riflessione, crescita e miglioramento.

Rispetto alla possibilità appena descritta di affrontare in modo completo e analitico il fantastico a scuola, la mia indagine sulle conoscenze e sulle pratiche effettive per proporlo ha rilevato quanto segue.

Gli insegnanti dimostrano di sapere abbastanza bene quali sono le caratteristiche del genere e ne intravedono pure le potenzialità. In particolare, sono abbastanza concordi nel considerarlo una modalità letteraria ampia in cui tematiche, situazioni, atmosfere e linguaggio permettono al lettore di entrare in un mondo differente da quello comunemente percepito. Ritengono pure che si tratti di un grande bacino in cui possono rientrare tutti quei prodotti di *speculative fiction*¹⁹² che fondono elementi appartenenti a generi diversi, in particolare fiaba, fantasy e fantascienza, anche se quest'ultima è considerata da qualcuno *borderline* per i motivi già addotti. Gli autori e le opere menzionati di questo macro-filone sono sostanzialmente già noti, riconosciuti a livello storico-letterario e patrimonio dell'immaginario collettivo. Risultano invece meno numerosi i richiami a testi più nuovi e attuali.

Riconoscono anche quali sono le caratteristiche principali del genere:

- personaggi, eventi e ambientazioni non compresi entro i confini del reale e delle sue leggi fisiche;
- presenza di elementi meravigliosi, soprannaturali, perturbanti, magici che tengono all'erta i sensi e catturano l'attenzione del lettore;
- situazioni misteriose e strane che irrompono nello spazio domestico e familiare e sovvertono regole e certezze.

Dei temi trattati individuano in particolare alcuni nuclei riconducibili a problematiche relative alla crescita, alle relazioni con gli altri, all'esistente e alla dimensione del sogno.

Per gli aspetti formali del genere riportano soprattutto l'ampio utilizzo di sostantivi, aggettivi, espressioni che creano attesa, *suspense* e una tensione crescente (climax); le descrizioni particolareggiate di ambienti e personaggi; il linguaggio denso di vocaboli polisemici, di figure

¹⁹¹ E. Golinelli - S. Minuto, *Amano leggere, sanno scrivere. Con la metodologia didattica del Writing and Reading Workshop*, cit., p.110.

¹⁹² <https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/speculative-fiction> (ultima consultazione: 15 giugno 2013).

retoriche e anche di neologismi; le trame lunghe, complicate, ricche di colpi di scena e di azioni che creano un ritmo dinamico e incalzante.

Ritengono poi si tratti di un genere sicuramente formativo e educativo, che potenzialmente potrebbe contribuire a migliorare sia le capacità logiche che quelle creative degli studenti, sia in termini di riflessione critica nei confronti della realtà e dei suoi limiti, ma anche di elaborazione di ipotesi risolutive e possibili vie d'uscita di fronte a situazioni nuove e complesse.

Credono inoltre, ma questo non diversamente da altri tipi di racconti, esso possa avere delle ricadute positive anche dal punto di vista socio-emotivo, in quanto favorirebbe processi identificativi attraverso i pensieri, i sentimenti e i comportamenti dei personaggi che ne animano le storie. Rispetto alla narrativa *non fiction*, stimolerebbe però maggiormente l'attività immaginifica proprio per l'immersione in un Altrova totalmente straordinario. E sarebbe pure in grado di soddisfare bisogni di sicurezza, di autorealizzazione, di costruzione della propria identità, di appartenenza, estetici...

Tra le altre cose, lo reputano anche un prodotto del proprio tempo, influenzato pertanto dalla temperie culturale e dai contesti di origine e diffusione. Ma su di esso graverebbero anche pregiudizi personali, soprattutto di gusto (ad alcuni non piace), e collettivi per il fatto che lo si identifica spesso come letteratura popolare, di consumo e di intrattenimento.

Riguardo ai modi di proporlo, gli insegnanti privilegiano forme di apprendimento partecipato. È lasciato spazio, infatti, alla dimensione sociale della relazione, del confronto e del lavoro cooperativo. Gli approcci utilizzati sono orientati quindi a favorire l'esplorazione, la costruzione e la valutazione condivise di opinioni, ragionamenti e significati. Tra i materiali didattici utilizzati rimane come strumento di lavoro prevalente l'antologia in adozione nelle classi, anche se non mancano la proposta di letture diverse (altri libri, anche presi dalla biblioteca di classe o d'Istituto, e altri codici narrativi: albi illustrati, film, serie tv...). Alla lettura di testi fantastici è abbinata sempre anche l'attività di scrittura, oltre alla produzione di altri artefatti culturali: prodotti multimediali, rappresentazioni sceniche, organizzatori visuali... Le modalità di valutazione sono di solito di tipo osservativo libero, in genere non analitico e mirato, durante il percorso, e quasi sempre certificativo-sommative a conclusione, quando agli studenti è spesso richiesto di produrre un testo scritto (tema, riformulazioni a partire da una traccia data, sintesi...). Per valutare si utilizzano sia delle griglie d'istituto, personalizzabili e di tipo descrittivo, per le prove scritte, che strumenti di osservazione con basso grado però di strutturazione e più nella forma di annotazioni.

Alla luce di questa disamina, quali sarebbero allora gli aspetti problematici, controversi, dubbi che rendono difficile rispondere in modo definito ed esauriente al quesito da cui sono partita per questo segmento di ricerca qualitativa: *Lo studio della letteratura fantastica in ambito educativo viene affrontato in modo approfondito, critico e complesso?*

Innanzitutto, nel proporre lo studio a scuola gli insegnanti sono condizionati anche da gusti soggettivi, pregiudizi culturali, preparazione non sempre aggiornata e poco specialistica. Loro stessi reclamano infatti il bisogno di consigli di letture, recensioni di libri, suggerimenti di saggi, di momenti di formazione con pedagogisti ed esperti di letteratura per l'infanzia. E questo è un primo aspetto cruciale. Quanto l'avere reticenze personali, il subire dei preconcetti culturali o il percepirsi non proprio ferrati sul genere in questione condizionerebbe la scelta delle modalità didattiche? E soprattutto il ricorso a certe pratiche invece che ad altre quali differenti effetti produrrebbe sui processi di insegnamento-apprendimento?

L'impostazione metodologica vacilla poi tra aspirazioni al cambiamento con utilizzo di modalità partecipate, incentrate sul confronto, e l'uso di altri canali mediatici (libri illustrati, strumenti digitali...), e aspetti conservativi (uso delle antologie, valutazione più quantitativa che qualitativa).

Pur nella consapevolezza che si potrebbe fare diversamente (creazione di comunità ermeneutiche; lavoro di qualità su pochi testi, attentamente selezionati, da leggere preferibilmente nella versione integrale e da decifrare attraverso la comunicazione democratica; valutazione narrativo-dialogica), vige ancora in parte un'impostazione tradizionale, vincolata dai mediatori didattici in uso (mercato editoriale), ma anche da fattori individuali (importanza attribuita alla questione del tempo e della responsabilità educativa) e sociali (aspettative delle famiglie e del sistema scuola). La ricerca non ha però appurato quanto questi diversi condizionamenti, tra l'altro interconnessi, siano un effettivo ostacolo all'innovazione anche nella proposta di narrazioni di tipo fantastico.

4.6 Traccia dell'intervista

1. Come definiresti il fantastico?
2. Quali generi faresti rientrare nell'ambito della letteratura fantastica e per quale motivo?
3. Quali elementi ritieni propri di una narrazione di tipo fantastico?
4. Ci sono, a tuo avviso, nelle narrazioni fantastiche dei temi ricorrenti?
Se sì, quali?
5. Che cosa riguardano (che argomenti riguardano)?
6. Secondo te questi nuclei tematici hanno una funzione educativa?
Se sì, quale?
7. A quali bisogni rispondono?
8. Le narrazioni fantastiche presentano delle figure archetipiche (eroe, cattivo, mago, ribelle, folle...), mitologico-fiabesche (folletti, streghe, mostri...) e altre immagini simboliche (viaggio, geografie immaginarie, magia...). Attribuiresti dei significati a questi archetipi?

- Se sì, quali?
Puoi riportare qualche esempio.
9. Secondo te hanno un potenziale educativo e formativo?
Se sì, quale funzione educativa ritieni abbiano?
10. Secondo te il genere fantastico ha delle caratteristiche linguistiche e stilistiche specifiche?
Se sì, quali?
11. Secondo te, i ragazzi possono imparare qualcosa da questo genere di narrazioni?
Se sì, che cosa?
12. Questa particolare forma di racconto può aiutare i ragazzi a sviluppare delle competenze?
Se sì, quali?
Puoi fare pure degli esempi.
13. Con quale modalità di lezione preferisci di solito affrontare lo studio della letteratura fantastica?
- a) In che modo presenti l'argomento?
 - b) Quali materiali didattici utilizzi?
 - c) Come monitori gli apprendimenti?
 - d) Sulla base di quali elementi formuli la valutazione degli apprendimenti?
14. Quali punti di forza pensi abbiano le metodologie che utilizzi?
15. Quali limiti hai invece riscontrato nell'uso di queste metodologie?
16. Come ritieni potresti migliorarle per affrontare lo studio della letteratura fantastica in modo culturalmente critico e complesso?
17. Hai qualcosa da aggiungere? Credi ci siano altre cose importanti da dire rispetto alle narrazioni di tipo fantastico?

CAPITOLO V

UN'INTERPRETAZIONE PEDAGOGICA DEL RAPPORTO TRA NARRAZIONI FANTASTICHE E INFANZIA E ADOLESCENZA

5.1 Fantastico e pensiero pedagogico-educativo. Quale rapporto?

Dopo aver cercato di addentrarmi, attraverso l'analisi di diverse narrazioni, nelle «terre della fantasia»¹, per comprendere come si siano modificate nel corso del tempo, a quali probabili aspirazioni e desideri di bambini e ragazzi rispondano e come siano percepite e proposte a scuola dagli insegnanti, tenterò ora di ricostruire quale tipo di rapporto sia intercorso e intercorra tra fantastico e pensiero pedagogico nel nostro Paese. Come ho già avuto modo di evidenziare nel precedente capitolo, si tratta di una relazione non sempre facile. L'indagine qualitativa mi ha infatti permesso di constatare come la conoscenza del genere fantastico da parte dei docenti con cui ho interloquito sia a volte un po' superficiale, poco aggiornata e in qualche modo anche compromessa dal fatto che non incontra sempre le loro preferenze. Pur intuendone il potenziale educativo, gli insegnanti, nell'affrontare questa particolare forma di narrazione, si avvalgono di modalità operative in parte ancora tradizionali e riconoscono di non riuscire forse a presentarla in modo adeguatamente approfondito. Ma come spiegare allora questo atteggiamento di prudenza, se non addirittura talvolta di sospetto, che attraversa le pratiche didattiche relative a lettura e letteratura per l'infanzia di natura fantastica? Quale potrebbe essere l'origine di questo controverso legame? E perché sarebbe importante liberarlo dall'ambiguità che lo contraddistingue e rivitalizzarlo nei contesti educativi?

Abbiamo avuto modo di appurare come la letteratura fantastica, grazie al suo ricco repertorio di simboli e metafore, le sue trasformazioni trascendenti i limiti della realtà e le leggi di natura, i suoi archetipi che incorporano in modo straordinario un'ampia varietà di attributi: «[...] santità, compassione, altruismo, eleganza, arguzia, ingegnosità, pazienza [...], come pure la violenza “testosteronica”»², possa consentire ai giovani lettori di identificarsi con espressioni e personificazioni che oltrepassano il loro ego onnicomprensivo e di incontrare gli altri e i loro punti di vista in forme sempre nuove e diverse³. Questo viaggio fuori dal loro Eden li condurrebbe infatti a un'espansione della propria umanità a contatto con le differenze e le autonomie degli altri⁴. L'eccitazione dell'immaginazione li renderebbe così liberi di esplorare daccapo la realtà dell'esperienza umana e del mondo naturale⁵. Le narrazioni di questo tipo contribuirebbero insomma a ridestare l'uomo immaginoso di leopardiana memoria:

¹ M. Campagnaro, *Le terre della fantasia*, Donzelli editore, Roma 2014.

² K. Egan, *La comprensione multipla. Sviluppare una mente somatica, mitica, romantica, filosofica e ironica*, Erickson, Trento 2012, p. 132.

³ F. Lorenzoni, *Il lungo viaggio dell'incontro reciproco*, in S. Nicolli (a cura di), *Carta e penna per nativi digitali. Corrispondenza scolastica ai tempi di Internet*, Edizioni MCE, Roma 2021, E-book ed.

⁴ K. Egan, *La comprensione multipla. Sviluppare una mente somatica, mitica, romantica, filosofica e ironica*, cit., p. 135.

⁵ *Ibi*, p. 140.

All'uomo sensibile e immaginoso, che viva, come io sono vissuto gran tempo, sentendo di continuo ed immaginando, il mondo e gli oggetti sono in certo modo doppi. Egli vedrà cogli occhi una torre, una campagna; udrà cogli orecchi un suon di campana; e nel tempo stesso coll'immaginazione vedrà un'altra torre, un'altra campagna, udrà un altro suono. In questo secondo genere di obbietti sta tutto il bello e il piacevole delle cose. Trista quella vita (ed è pur tale la vita comunemente) che non vede, non ode, non sente se non che oggetti semplici, quelli soli di cui gli occhi, gli orecchi e gli altri sentimenti ricevono la sensazione⁶.

Ma, se lo stesso poeta di Recanati ci ricorda che è triste pensare solo in termini di verificabilità formale ed empirica, perché si fa fatica a incoraggiare in chi sta crescendo lo sviluppo di modalità differenti di comprensione, ricorrendo ad approcci sia scientifico-matematici che mitico-romantico-filosofici?

L'essere guardinghi verso il fantastico non potrebbe forse nascere dal timore di uscire dal "dato immediato della coscienza", dalle certezze rassicuranti del pensiero razionale che, con il suo metodo "pratico-cinematografico", trasforma il tempo in una serie di istantanee che ambiscono a determinarlo e anche a prevederlo⁷? Nelle storie fantastiche in fin dei conti salta proprio questa logica e tutto diventa evoluzione creatrice, decomposizione indefinita e imprevedibilità non riconducibile al preesistente⁸.

Il viaggiare in universi misteriosi e paralleli in compagnia di maghi, elfi, alieni, eroi... aiuterebbe a comprendere infatti che il reale è un divenire incessante e infinito e che pretendere di racchiuderlo in rigide e statiche strutture rischia di limitarne la visione e di scorgerne ulteriori risvolti.

Tuttavia, benché si riconosca alla fantasia di essere una specie di corrispettivo psichico del pollice opponibile⁹, ancora oggi permane un atteggiamento circospetto, dal punto di vista pedagogico, nei confronti di quelle storie inverosimili che potrebbero sollecitarla.

Nelle pagine che seguiranno è mia intenzione quindi approfondire come sul fantastico, anche nel passato, si siano espresse idee divergenti. In particolare, per farlo, metterò a confronto il pensiero di Maria Montessori e Gianni Rodari, che su tale questione per l'appunto hanno portato argomentazioni diverse. Ma cercherò pure di capire per quale motivo, nonostante il persistere di una certa diffidenza nei confronti di questa tipologia narrativa, sia invece di estrema importanza continuare a offrirla a bambini e ragazzi, per disinibire le loro menti, farle uscire dagli schemi precostituiti e condurle verso terreni inesplorati.

⁶ G. Leopardi, *Zibaldone*, R. Damiani (a cura di), Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1997, pp. 2977-2978, tomo secondo.

⁷ E. Severino, *La filosofia dai Greci al nostro tempo. La filosofia contemporanea*, BUR Saggi, Milano 2010, E-book ed.

⁸ H. Bergson, *L'evoluzione creatrice*, M. Acerra (a cura di), BUR Rizzoli, Milano 2012, pp. 11-17.

⁹ AA.VV., *Il "diverso" e il suo ruolo nella fantascienza e nel fantasy*, A. Gasparini (a cura di), Polistampa, Firenze 2007.

5.2 Il fantastico nell'epistemologia della complessità di Maria Montessori

Tra le critiche spesso rivolte al metodo Montessori vi è anche quella di chi lo considera troppo rigoroso e critico rispetto allo sviluppo dell'immaginazione dei bambini attraverso storie di fantasia¹⁰. Cercheremo ora di comprendere meglio quale posizione ebbe effettivamente Maria Montessori in merito alla questione del fantastico, considerando sia i fondamenti scientifici che le finalità della sua proposta educativa.

Di certo il positivismo, che si era sviluppato nel corso dell'Ottocento e aveva trovato in Auguste Comte, John Stuart Mill e Herbert Spencer, il filosofo dell'evoluzionismo, alcuni dei suoi esponenti più rappresentativi, influenzò il pensiero di questa instancabile ricercatrice del vero. Negli anni della sua formazione accademica infatti «[...] accanto al romanticismo dei letterati e dei filosofi, si andò affermando una coscienza analitica dei fatti studiati con metodo positivo»¹¹. Questa mentalità di tipo scienziata avversa al dogmatismo della Chiesa e contraria a ogni dualismo di natura metafisica aveva finito col diffondersi in tutti gli ambiti della vita sociale e col determinare una sempre maggiore autonomia intellettuale e una nuova consapevolezza dei diritti umani¹². In tale contesto, anche Maria Montessori aveva rafforzato il convincimento che non potesse esservi un autentico progresso scientifico che non fosse fondato su dati oggettivi e verificabili, pur ritenendo che la scienza stessa, incapace di fornire tutte le risposte agli interrogativi dell'uomo e operando talora erronee valutazioni, fosse perfettibile e soggetta a evoluzione¹³.

La formazione di Maria Montessori si collocò quindi nel passaggio da una visione classica della scienza e della natura, basata su un modo di pensare per dicotomie: *res cogitans/res extensa*, mente/natura, cultura/natura, uomo/natura, mente/corpo... e sull'idea della separabilità della realtà e della realtà umana in particolare, a una "scienza nuova"¹⁴, una scienza più raffinata e complessa, contraria a una visione meccanicistica dell'universo e alla concezione moderna dell'uomo come "*maître e possesseur de la nature*"¹⁵. Ella intuì, come osserva Franco Cambi, l'urgenza di approdare a un nuovo paradigma scientifico lontano «da ogni dogmatismo e riduzionismo e al servizio della natura, assimilandone il principio ecologico che la regola. E che ogni uomo deve fare proprio: e nella mente e nell'*ethos*, assegnandogli il ruolo di valore-chiave e di regola cognitiva e comunicativa»¹⁶.

¹⁰ G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, Edizioni Il leone verde, Torino 2018, p. 15.

¹¹ *Ibi*, p. 144-145.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ I. Prigogine - I. Stengers, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino 1981.

¹⁵ M. Ceruti - A. Lazzarini, *La pedagogia di Maria Montessori nello specchio dell'epistemologia della complessità*, «Studi sulla formazione», 23 (2) (2020), p. 140.

¹⁶ F. Cambi, *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, «Studi sulla formazione», 2 (2015), p. 127.

La vera rivoluzione apportata dal suo progetto educativo fu proprio quella di superare ogni approccio dualistico e di delineare invece una visione unitaria, relazionale, ecosistemica della vita umana, concepita come interdipendente con tutte le altre cose dell'universo, viventi e non viventi¹⁷.

La sua immersione nello studio della biologia e dell'antropologia le consentì di mettere meglio a fuoco le discontinuità e le specificità dell'essere umano rispetto all'universo abiotico e al funzionamento delle altre specie ed ecologie viventi, in una visione epistemologica e cosmologica intesa come rete coevolutiva di ogni forma dell'esistente¹⁸. E proprio nell'ottica di questa epistemologia della complessità di tipo costruttivista, Maria Montessori arrivò a concepire l'«educazione come aiuto alla vita», rendendo motore dell'educazione non più l'adulto, ma il bambino stesso con la sua capacità autoformativa¹⁹ e autocostruttiva. Per potersi realizzare, tale educazione deve però svolgersi in un clima ordinato e gioioso e in un ambiente che garantisca sia la libertà di movimento che l'espressione dell'intrinseca creatività infantile²⁰, essendo il bambino un «embrione spirituale», in cui agiscono delle nebulose, ossia delle misteriose potenzialità, che possono attivarsi attraverso esperienze attive condotte per l'appunto sull'ambiente²¹.

Maria Montessori non era quindi contraria allo sviluppo in generale della fantasia, dell'immaginazione e della creatività, ma riteneva che queste risorse si manifestassero al culmine di un processo di sviluppo mentale che inizia con l'aver assorbito la realtà. In accordo con quanto dicevano gli antichi *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu* (= Non vi è nulla nell'intelletto che prima non sia stato nei sensi), pensava infatti che ogni creazione dell'immaginazione si componesse di elementi presi dalla realtà. Ne deriva, secondo la sua visione, la necessità, nel rispetto delle fasi di sviluppo del bambino e della maturazione delle sue funzioni psichiche, di predisporre ambienti che offrano interesse e attrattive alla sua mente che deve nutrirsi per la propria costruzione²². Il suo pensiero si allineava quindi con quello di altri studiosi del suo tempo, come Piaget e Vygotskij. Quest'ultimo a tal proposito scriveva proprio: «Quanto più il bambino avrà visto, udito e sperimentato, quanto più avrà conosciuto e assimilato, quanto maggiore sarà l'entità di elementi della realtà, che avrà avuto a disposizione della sua esperienza, tanto più significativa e feconda - a parità di ogni altra condizione - riuscirà la sua attività immaginativa»²³. L'immaginazione non può quindi essere slegata dalla realtà. Maria Montessori riteneva infatti che

¹⁷ M. Ceruti - A. Lazzarini, *La pedagogia di Maria Montessori nello specchio dell'epistemologia della complessità*, cit., p. 141.

¹⁸ *Ibi*, p. 144.

¹⁹ G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, cit., p. 18.

²⁰ F. Pinto Minerva, *Maria Montessori e le scienze della vita*, in M. Baldacci - F. Frabboni - M. Zabalza (a cura di), *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, Bergamo 2015, p. 102.

²¹ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999, p. 81.

²² *Ibi*, p. 99.

²³ L. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori riuniti university press, Roma 2010, p. 28.

condizioni di deprivazione economica, sociale e culturale fossero responsabili di un inadeguato sviluppo del potenziale creativo del bambino, che lei considerava «[...] una facoltà inerente alla natura dell'essere umano, una miscela di sensorialità e sensualità, di logica e fantasia, di ragione e immaginazione, di convergenza e divergenza, capacità di avanzare ipotesi e invadere i territori inesplorati dell'inedito e del futuro»²⁴.

Maria Montessori ha voluto allora rivelarci qual è «il segreto dell'infanzia»²⁵ e farci capire come questa “potenzialità creatrice del bambino”, per lo più geneticamente pronta all'uso, debba essere sostenuta e alimentata come una fiamma viva attraverso un'offerta culturale ricca, diversificata e attiva. Non si tratta infatti di una creazione *ex nihilo* quella del bambino, ma di una rielaborazione combinatoria di elementi (materia, energia, informazione...) precedentemente assorbiti dal mondo reale messa poi nuovamente a disposizione del cosmo, nell'ottica di quel principio sistemico grazie al quale il mondo si trasforma e si rinnova attraverso un cammino di continua metamorfosi²⁶.

Concludendo, Maria Montessori non è affatto diffidente nei confronti dell'elaborazione fantastica, se con tale termine si fa riferimento alla funzione creativa dell'immaginazione a partire da dati percettivi, lo è invece nei confronti di una fantasia separata dall'intelligenza, che diventa, soprattutto durante i cosiddetti periodi sensitivi, fuga dell'energia psichica infantile che, anziché incarnarsi nel movimento per comporre l'unità della personalità agente, fugge dal suo posto naturale e impedisce al bambino di normalizzarsi e di elevarsi spiritualmente attraverso una conoscenza sempre più approfondita della realtà²⁷. Il famoso gioco del cavallo con un semplice bastone, ad esempio, non ha nulla a che vedere con la fecondità creativa dell'intelligenza infantile, ma con il simbolismo che conduce il bambino a servirsi di qualunque oggetto per accendere il miraggio fantastico della mente²⁸. Secondo la Montessori, tuttavia, «quella non è una prova di immaginazione, è la prova di un desiderio insoddisfatto: non è attività legata a un dono di natura: è una manifestazione di povertà cosciente, sensibile»²⁹. Questa fuga nell'ideale rappresenterebbe una strategia di sopravvivenza, una misura di difesa messa in atto dal bambino perché non è in grado di affrontare la realtà che lo spaventa troppo³⁰.

Il fulcro centrale della costruzione pedagogica montessoriana è allora quello di supportare il bambino nella raccolta del materiale dell'immaginazione dal mondo esterno, perché solo così l'energia primordiale presente in lui fin dalla nascita potrà trasformarsi in intelligenza creativa³¹. «L'uomo crea,

²⁴ F. Pinto Minerva, *Dal bambino creativo al bambino cosmico*, «MeTis», IV, 2 (2014).

²⁵ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999.

²⁶ F. Pinto Minerva, *Dal bambino creativo al bambino cosmico*, cit.

²⁷ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., pp. 211-213.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ S.J. Radice, *The new children: talks with Dr. Maria Montessori*, Forgotten Books, Londra 2018.

³⁰ E. Balsamo, *Libertà e amore*, Edizioni Il leone verde, Torino 2010, p. 118.

³¹ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., p. 83.

ma sul modello della creazione divina nella quale egli è materialmente e spiritualmente immerso»³² dice Maria Montessori, le cui parole sembrano riecheggiare nelle riflessioni, più recenti, del mistico Osho: «Se l'immaginazione è focalizzata sul reale si mette a creare. Non importa che forma prenderà la creazione. Se siete un poeta diventerà un'esplosione di poesia. La poesia non sarà un'aspirazione per il futuro, ma un'espressione del presente. O, se siete un pittore, sarà un'esplosione di pittura. Non dipingerete qualcosa che avete immaginato, dipingerete ciò che avete conosciuto, vissuto»³³.

5.3 Educazione alla fantasia e piani di sviluppo nella prospettiva montessoriana

Erroneamente si crede che l'immaginazione del bambino sia più feconda, ricca e varia di quella dell'adulto, ma non è così, come scrive Vygotskij: «Il bambino è in grado d'immaginare assai di meno dell'adulto, ma crede di più ai prodotti della sua immaginazione, e ne ha minor controllo: cosicché, se si intende l'immaginazione nel senso improprio della parola, cioè come qualcosa d'irreale, d'inventato, indubbiamente egli ne possiede di più che l'adulto. Tuttavia, non solo il materiale indispensabile all'immaginazione per le sue costruzioni è più povero nel bambino che nell'adulto, ma anche il carattere delle combinazioni che a tale materiale si applicano, e la loro qualità, e la loro varietà, sono molto inferiori alle combinazioni dell'adulto»³⁴. Sulla stessa scia, anche Maria Montessori ritiene che nel primo piano di sviluppo la fantasia possa essere dannosa per il bambino, perché egli ha ancora bisogno di imparare attraverso il mondo reale. Da zero a tre anni infatti è una sorta di “essere contemplativo”, “creatore inconscio”, che pone le fondamenta e dispone i mattoni per costruire la sua casa, apprendendo il movimento degli arti e la loro coordinazione, il linguaggio e altre funzioni sensoriali³⁵. La sua mente però non riesce ancora a pensare in modo astratto e non è pertanto in grado di differenziare ciò che è reale da ciò che è finzione - e questo può creare confusione in un momento di vita in cui sta costruendo la sua visione del mondo. Prima dei tre anni c'è quindi la creazione delle funzioni. Dopo i tre invece si assiste allo sviluppo delle funzioni create, per cui si può affermare che “il periodo fra i tre e i sei anni è un periodo di perfezionamento costruttivo”³⁶.

In questo secondo triennio in cui si consolidano e generalizzano le capacità acquisite in precedenza, tra cui l'intelligenza percettivo-motoria e l'apparire dell'attività rappresentativa, rivestono un ruolo importante nell'attività strutturante della fantasia non solo il gioco simbolico ma anche e soprattutto il linguaggio grafico e verbale³⁷. Tuttavia, come abbiamo già avuto modo di rilevare, Maria

³² M. Montessori, *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano 2000, p. 217.

³³ Osho, *Médecine & Méditation*, Almasta Ed., Ginevra 2004, pp. 118-119.

³⁴ L. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, cit., pp. 51-52.

³⁵ E. Balsamo, *Libertà e amore*, cit., p. 212.

³⁶ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., p. 164.

³⁷ G. Petter, *Fantasia e razionalità nell'età evolutiva*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1993, p. 116.

Montessori considera una deviazione la fuga psichica verso la fantasia che gli adulti stessi incoraggiano con la narrazione ai più piccini di certe favole e storie fantastiche che fanno leva sulla credulità di una mente immatura. Secondo la sua visione, è dunque controproducente nutrire lo spirito immaginativo dei bambini più piccoli con suggestioni, false credenze, fantasticherie, o eventi magici colorati di sadismo, terrore e non controllabili: «[...] Certo questi racconti hanno elementi che colpiscono, che suscitano nel bambino pietà e orrore, perché sono pieni di tragedie e di disgrazie, di bambini che soffrono la fame, che sono maltrattati, abbandonati e ingannati. Proprio come agli adulti piacciono i drammi e le tragedie, questi racconti di spiriti e di mostri piacciono e stimolano la fantasia del bambino, ma non hanno nessun rapporto con la realtà»³⁸.

Ma allora come si fa a coniugare l'importanza che lei stessa attribuiva alla lettura e alla narrazione in generale con l'accezione di "immaginazione" interpretata alla stregua di una fuga dal reale? L'apparente contraddizione è risolvibile con la proposta ai bambini più piccoli di storie interessanti, brevi, semplici, adatte all'età, con immagini belle, grandi e chiare³⁹, ma che soprattutto facciano riferimento a fatti, eventi e azioni reali e quotidiani, in modo da veicolare e vincolare la loro attenzione a dati di realtà, come andare a scuola, prendere il treno⁴⁰... Nella prospettiva montessoriana, parlare, narrare e raccontare ai bambini significa presentare tutto come si trattasse di una "storia", mostrando persone e cose per strada e non perdendo mai l'occasione di far conoscere qualcosa di nuovo⁴¹. Sarà quindi molto importante che l'adulto affabulatore moduli il tono, il timbro e il volume della voce in base alle circostanze narrate, e utilizzi la mimica facciale e la gestualità corporea per attirare l'attenzione dei piccoli e interloquire con loro, suscitando così anche partecipazione emotiva⁴².

Pur essendo trascorso molto tempo dalle prime osservazioni di Maria Montessori sulla proposta delle fiabe a bambini molto piccoli, rimane comunque valido il criterio-base del suo lavoro, ossia «[...] l'età reale e mentale del bambino, i suoi bisogni affettivi, le sue insicurezze. Tutto il resto è sovrastruttura dell'adulto»⁴³. A distanza di molti anni, la pedagoga montessoriana Grazia Honegger Fresco propone quindi la seguente soluzione: «Piccole storie vere e altre fantastiche, rinviando a dopo i quattro anni i racconti con elementi minacciosi, comprese certe fiabe come *Cappuccetto Rosso*, *Cenerentola* o *Hänsel e Gretel*. Gli adulti tendono a scegliere proprio queste, perché sono le più note, credendo di andare sul sicuro. E invece non vale la pena di anticipare, data la ricchezza di produzione

³⁸ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 2007, p. 32.

³⁹ E. Balsamo, *Libertà e amore*, cit., p. 246.

⁴⁰ G. Romanazzi, *L'affabulazione nella prospettiva di Maria Montessori*, «Education Sciences & Society», 1 (2018), p. 222.

⁴¹ *Ibi*, p. 223.

⁴² *Ibi*, p. 224.

⁴³ G. Honegger Fresco, *Fiabe o racconti reali*, «Vita dell'infanzia», XXII, 10-11 (1973), p. 23.

libreria esistente, tanto più che proprio in una fase successiva, quando appare più nitida la differenza tra reale e immaginario, un bambino o una bambina possono gustare pienamente le fiabe»⁴⁴.

Come è invece possibile sviluppare l'attività fantastica negli anni immediatamente successivi a questo primo piano di sviluppo finalizzato all'assimilazione dell'ambiente? Fra i sei e i dodici anni, vi è un profondo cambiamento nella personalità del bambino e un considerevole sviluppo della sua coscienza, che in questa fase si rivolge specificamente verso l'esterno: «l'intelligenza si fa estroversa e il bambino chiede più che mai di sapere il perché delle cose»⁴⁵. La Natura ha quindi reso questo periodo particolarmente fecondo per l'acquisizione della cultura⁴⁶. Negli anni della scuola primaria, infatti, nel funzionamento della mente del bambino, si assiste, come mise in luce anche Piaget, al passaggio da un pensiero di tipo preoperatorio e irreversibile a un pensiero operatorio e reversibile⁴⁷. L'allargarsi di molto del campo della razionalità, anche attraverso l'apprendimento della lettura e della scrittura, si riflette poi anche sulle capacità di elaborazione fantastica. I confini fra realtà e fantasia che, nelle tappe precedenti, erano incerti e sfumati, si fanno più nitidi e i bambini proprio per questo riescono a differenziare i due piani. Per saziare la fame intellettuale e colpire l'immaginazione di un bambino di questa età, Maria Montessori propone di fargli scoprire i misteri dell'origine dell'universo, della vita della terra, degli uomini e delle principali invenzioni dell'umanità, come la scrittura e i numeri, attraverso le favole cosmiche⁴⁸. Contro una scuola che impartisce aride nozioni e contro i “vivisezionisti della personalità umana”, che vorrebbero coltivare con le fiabe la fantasia, come se fosse una cosa a parte rispetto all'intelligenza, Maria Montessori vuole invece offrire ai bambini la possibilità di ricostruire la storia dell'universo, che è molto più stimolante e misteriosa di qualsiasi fiaba⁴⁹. Ritene infatti essenziale condurli verso realtà più alte, solleticando la loro immaginazione fantastica, la sola che può viaggiare sia attraverso lo spazio che il tempo infiniti. Non si potrebbe infatti risalire all'era primordiale e ripercorrere poi le varie epoche senza l'aiuto della fantasia. «Il segreto di un buon insegnamento - secondo lei - sta proprio nel considerare l'intelligenza del bambino come un campo fertile in cui si possono gettare delle sementi, perché germoglino al calore fiammeggiante della fantasia»⁵⁰.

Rispetto alla proposta di soli racconti fantastici a bambini tra i sei e i dodici anni, Maria Montessori appare quindi piuttosto guardinga, ritenendo che essi parlino sì di un mondo meraviglioso, ma che non è il mondo che li circonda, quello in cui vivono⁵¹.

⁴⁴ G. Honegger Fresco, *C'era una volta... filastrocche, favole e racconti*, Gribaudo, Cavallermaggiore (CN) 2003.

⁴⁵ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, cit., p. 17.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ G. Petter, *Fantasia e razionalità nell'età evolutiva*, cit., p. 126.

⁴⁸ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, cit., pp. 21-23.

⁴⁹ *Ibi*, p. 32.

⁵⁰ *Ibi*, pp. 30-31.

⁵¹ *Ibi*, p. 32.

L'educazione cosmica viene invece presentata come la risposta ideale ai bisogni educativi del secondo piano di sviluppo, perché risponde alle molteplici curiosità del bambino sul mondo e sui meccanismi che lo governano⁵².

Qual è invece la proposta della studiosa per continuare a sviluppare il potenziale creativo durante l'adolescenza vera e propria, tra i dodici e i diciotto anni, quando, secondo quanto confermato anche dalla letteratura psicologica più recente, il consolidarsi del pensiero ipotetico-deduttivo e la concomitante ricerca di un'immagine di sé unitaria dovrebbero rendere effettivamente più ricca anche l'attività di elaborazione fantastica? A quell'età, infatti, il ragazzo ha acquisito, attraverso l'alfabetizzazione e l'esperienza diretta, numerosi materiali cognitivi, quindi, per ogni nuova situazione, dovrebbe riuscire a immaginare una grande varietà di svolgimenti possibili, di sviluppi ipotetici⁵³.

Nel periodo in cui Montessori inizia ad analizzare la questione dell'adolescenza, non vi sono però ancora studi significativi verso tale tema, a parte quello di Stanley Hall, *Adolescence*, del 1904, al quale ella certamente si ispira⁵⁴. Lei ritiene che sia “il periodo più difficile della vita”, perché il processo di trasformazione coinvolge sia la vita biologica che quella psichica. L'adolescente è una sorta di “neonato sociale”, perché è dominato da esigenze sociali ed etiche del tutto nuove. Infatti «[...] avverte il bisogno di “rafforzare la fiducia in se stesso” e la necessità di costruire una nuova identità individuale, ma appare emotivamente indifeso e fragile»⁵⁵.

Proprio per favorire lo sbocciare della personalità e dell'energia creativa degli adolescenti, considerati come gli uomini del domani, Maria Montessori ebbe «l'idea di creare una scuola-modello che avrebbe permesso nuove sperimentazioni [...]»⁵⁶. A Laren, un piccolo villaggio nelle vicinanze di Amsterdam, dove aveva già aperto una Casa dei Bambini e una Scuola elementare, avrebbe dovuto realizzarsi anche questa nuova scuola per adolescenti. Montessori ne sviluppò il progetto, che però non venne poi portato a termine a causa della guerra⁵⁷. «Tale scuola era stata pensata come “un centro di lavoro e di studio”, una “scuola sperimentale di vita sociale” fondata sul lavoro produttivo dei giovani e sul loro diretto coinvolgimento nei molteplici aspetti della sua gestione»⁵⁸. In questa scuola si sarebbero quindi dovuti alternare gli studi con occupazioni della vita pratica, nell'ottica di una metodologia dell'educazione capace di suscitare il massimo interesse nell'allievo⁵⁹.

⁵² M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2006, p. XIV.

⁵³ G. Petter, *Fantasia e razionalità nell'età evolutiva*, cit., pp. 177-178.

⁵⁴ M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, cit., p. XIV.

⁵⁵ *Ibi*, p. XV.

⁵⁶ G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, cit., p. 166.

⁵⁷ M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, cit., p. 280.

⁵⁸ *Ibi*, p. 281.

⁵⁹ *Ibi*, pp. 281-282.

Il pensiero di Maria Montessori si spinge infine a una riflessione anche sui giovani adulti frequentanti l'Università, istituzione che dovrebbe puntare anch'essa a una preparazione più estesa e più attiva, in linea con quanto già avvenuto nelle fasi precedenti dell'adolescenza e della fanciullezza. Il fine della sua proposta educativa è quindi l'uomo che, fin dalla sua nascita, deve essere incoraggiato a sviluppare la propria forza creativa, per diventare co-costruttore di pace e di civiltà⁶⁰.

5.4 Quando la vera creazione del mondo si fa racconto “fantastico”: le favole cosmiche

Le “favole cosmiche” o “grandi lezioni” rientrano nell'ampio e complesso progetto educativo della cosiddetta Educazione Cosmica⁶¹. Ma quale significato assumono nella pedagogia Montessori? E perché la loro proposta è così importante nella formazione dei bambini, soprattutto tra i sei e i dodici anni?

Prima di addentrarci nell'approfondimento di tali questioni è opportuno però cercare di capire come e in che misura l'idea montessoriana di un'educazione intesa come processo di “liberazione universale” per difendere ed elevare tutta l'umanità, pena il suo atrofizzarsi⁶², sia maturata anche nell'ambito dei suoi contatti con la Teosofia, risalenti probabilmente già al 1899, come confermerebbe il ritrovamento, presso l'archivio del Quartier Generale di Adyar, della sua tessera di iscrizione al movimento⁶³. Ma fu soprattutto durante il suo esilio indiano, tra il 1939 e il 1946, che Maria Montessori ebbe modo di ispirarsi ai principi che animano il pensiero teosofico, come l'aspirazione a una fraternità universale, al di là di ogni differenza, e il valore della non violenza come fondamento del rapporto tra gli esseri umani⁶⁴. La permanenza in India le permise inoltre di incontrare Mohandas Karamchand Gandhi, di cui condivideva la lotta non violenta contro tutte le ingiustizie sociali, e il poeta e drammaturgo Rabindranath Tagore, con il quale percepiva invece una forte consonanza in merito all'idea di solidarietà e compassione per la sorte degli umili e dei derelitti e alla sensibilità per i temi dell'universo infantile⁶⁵. Ed è proprio negli anni di questo lungo e affascinante soggiorno, ricco di incontri e suggestioni, che Maria Montessori, mossa dall'amore per il genere umano, che all'epoca si stava dilaniando nel caos di un atroce conflitto, perfeziona e approfondisce il discorso sull'educazione cosmica già iniziato in Inghilterra quasi un decennio prima⁶⁶. Dalla

⁶⁰ *Ibi*, pp. 115-124.

⁶¹ M. Mecocci, *Narrare il vero. Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori*, Editrice Aam Terra Nuova, Firenze 2019, p. 6.

⁶² G. Mollo, *L'educazione cosmica: la visione di Maria Montessori*, «Rivista Italiana di Teosofia», LXXIII, 3 (2017).

⁶³ P. Giovetti, *In India sulle tracce di Maria Montessori*, «Vita dell'infanzia», 3-4 (2008), p. 12.

⁶⁴ G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, cit., pp. 170-171.

⁶⁵ *Ibi*, p. 172.

⁶⁶ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 2000, p. 8.

consapevolezza di un'interdipendenza universalmente conosciuta come legge che regola l'universo e la vita sulla terra e di un'unione quindi di tutti i viventi, Maria Montessori arriva a concepire il mondo in una visione ampia e prospettica, nella quale «l'uomo è il cittadino della grande nazione dell'umanità»⁶⁷. Il primo passo che la Montessori individua, in tale processo di accomunamento d'umanità, è quello dell'attività dei bambini, che agiscono spinti dalle esigenze della natura in un ambiente limitato, corrispondente all'azione del “*telaio*”: «[...] la vera tessitura comincia quando la spola passa in mezzo ai fili e li unisce fissandoli solidamente al loro posto mediante fili trasversali»⁶⁸. I bambini, che saranno poi gli uomini del futuro, come tanti fili resistenti, dovrebbero quindi iniziare a formare il tessuto della società organizzata e muoversi poi verso lo scopo comune di «trasformare la terra, conquistarla, utilizzarla, costruendo un nuovo mondo meraviglioso, che supera e si sovrappone alle meraviglie della natura»⁶⁹. Ci potrà essere allora una vera evoluzione spirituale dell'umanità solo se l'educazione seguirà le leggi eterne e mutabili dell'ordine cosmico, dove le prime riguardano la costruzione psichica della vita umana e le seconde la conduzione della società sulla via del suo perfezionamento⁷⁰.

Ma in che modo Maria Montessori pensa di realizzare nel concreto questo piano educativo che ha per oggetto di interesse l'infanzia ma anche la fondazione di un nuovo umanesimo che riconosca la dignità di tutte le persone, ne valorizzi la diversità e al tempo stesso promuova la partecipazione responsabile e consapevole dell'uomo al processo evolutivo cosmico⁷¹? Lo fa, andando oltre le teorizzazioni e ideando delle strategie di lavoro pratico. Per questo introduce, dalla scuola primaria, un inedito modo di affrontare lo studio della cultura e della scienza, ricorrendo alle cosiddette favole cosmiche, storie che permettono ai bambini, tra i 6 e i 12 anni, di saziare la loro fame intellettuale, ma anche di raggiungere una visione globale degli eventi universali, di comprendere le interdipendenze tra gli esseri della natura e di esplorare e conoscere la storia delle grandi civiltà. Tali narrazioni costituiscono degli input “impressionistici” capaci di colpire la fantasia del bambino e di condurlo in un viaggio alla scoperta del cosmo e del proprio posto in esso⁷².

La novità di questo metodo consiste nel superare la tradizionale separazione tra gli ambiti disciplinari (educazione scientifica, storico-geografica) per integrarli in una visione unitaria di sviluppo delle conoscenze⁷³. L'obiettivo non è infatti quello di fornire nozioni e saperi già preconfezionati, ma di presentare nuovi concetti in modo che i bambini ne approfondiscano lo studio utilizzando le risorse

⁶⁷ M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970, p. 31.

⁶⁸ M. Montessori, *La mente del bambino*, cit., p. 231.

⁶⁹ M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1968, p. 95.

⁷⁰ *Ibi*, p. 14.

⁷¹ R. Raimondo, *Origini, caratterizzazioni e sviluppi dell'educazione cosmica in Maria Montessori*, «Rivista di storia dell'educazione», 1 (2019), p. 71.

⁷² M. Mecocci, *Narrare il vero. Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori*, cit., p. 7.

⁷³ R. Raimondo, *Origini, caratterizzazioni e sviluppi dell'educazione cosmica in Maria Montessori*, cit., p. 70.

interne ed esterne della classe⁷⁴. Quello che conta è l'innesco della scintilla della curiosità nelle loro menti, che, nel secondo piano di sviluppo, lavorano come una fucina incessante, producendo interrogativi e ragionamenti logici articolati e dando vita a scenari mentali lontani dalla realtà concreta, grazie a una più strutturata e sviluppata capacità immaginifica che rende visibile anche ciò che appare invisibile all'occhio fisico⁷⁵. La narrazione, attraverso la quale si dipana la storia della nascita dell'universo, del nostro pianeta e dell'umanità, espone infatti il bambino a un'esplorazione immaginativa, resa più avvincente dalla drammatizzazione, dall'uso di un linguaggio ricco e affascinante e da elementi di forte suggestione⁷⁶. Tuttavia, benché vengano raccontate in modo fantastico, le favole cosmiche non vanno intese come un fantasticare a vuoto nell'inesistente, ma come grandi narrazioni del vero che fungono da viatico verso l'acquisizione di nuove conoscenze attraverso la scoperta e l'esplorazione spontanea del bambino⁷⁷.

Oltre ad accendere l'immaginazione, tali storie, affidate al suono di una voce adulta, attivano nel bambino un coinvolgimento istintivo, a volte inconsapevole. Lo scambio che si genera nell'oralità tra narratore e interlocutore è una sorta di danza della comunicazione definita da specifici elementi, quali il contatto visivo, l'espressione del viso, la postura corporea, la tempistica e l'intensità dell'esperienza condivisa. Il bambino, grazie a questa concreta attività d'ascolto, che ha un'intrinseca qualità sensoriale e relazionale, acquisisce non solo le informazioni relative al contenuto della storia ma anche i segnali del linguaggio non verbale di chi racconta⁷⁸. La voce diventa allora un preziosissimo strumento, dal punto di vista cognitivo, per la costruzione dell'immaginazione, del pensiero logico astratto e per lo sviluppo della competenza linguistica, necessaria per l'organizzazione dell'esperienza di apprendimento secondo schemi logici. Ma la lingua parlata diviene anche occasione di scambio, comunicazione e relazione interpersonale. Attraverso le favole cosmiche e le conversazioni che vi nascono attorno, i bambini imparano pertanto sia a strutturare le loro esperienze in una forma verbale narrativa coerente, ma apprendono pure a percepire e decodificare le sensazioni, le emozioni e i pensieri di altre persone⁷⁹. Paul Harris, nel suo volume *Il bambino e le emozioni*, scrive che la comprensione delle emozioni altrui non avviene tanto per una sorta di risonanza o contagio emotivo, come si potrebbe supporre, ma dipende dall'abilità del bambino di immaginare tali stati mentali. Aggiunge inoltre che questo tipo di proiezione immaginativa è complessa, poiché esige la sospensione della realtà nota. I bambini, infatti, spiegano e prevedono il comportamento e le emozioni degli altri prendendo in esame le relazioni fra concetti (credenze, desideri...) e non soltanto

⁷⁴ M. Mecocci, *Narrare il vero. Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori*, cit., p. 7.

⁷⁵ *Ibi*, p. 13.

⁷⁶ *Ibi*, p. 19.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibi*, p. 80.

⁷⁹ *Ibi*, p. 79.

le associazioni empiriche tra situazioni e reazioni emotive⁸⁰. Un sano sviluppo della capacità immaginativa costituisce quindi la base ideale anche per il consolidamento dell'empatia, della competenza emotiva, oltre che del linguaggio che, come ricorda Mario Montessori, è nato proprio come ricerca di unità e armonia, della giusta congiunzione tra gli umani, le loro anime, le loro idee⁸¹. Se opportunamente stimolato nella sua fantasia, con materiale di lavoro attraente, figurativo e letterario, come quello delle favole cosmiche, che gli permettono di scoprire la storia del mondo, di sviluppare linguaggi ed estrinsecare il suo potenziale espressivo e comunicativo, ogni bambino può quindi diventare egli stesso agente dell'armonia cosmica e della realizzazione di un'autentica e duratura pace fra tutti i popoli e tutte le genti⁸².

5.5 Dalla parte delle fiabe... Rodari pro Pollicino e Pinocchio

Se Maria Montessori, come abbiamo avuto modo di constatare, diffidava delle storie dal contenuto fantastico, preferendo a queste le favole cosmiche, non altrettanto si può dire di Gianni Rodari, giornalista, direttore di periodici, attivo collaboratore di associazioni di genitori e insegnanti, ma soprattutto il più grande scrittore di favole e filastrocche del Novecento italiano⁸³. In quanto militante e cronista della sinistra, la sua difesa della fiaba popolare negli anni del secondo dopoguerra poteva risultare però controcorrente rispetto agli appelli al realismo della dirigenza del PCI togliattiano, che considerava il fantastico un genere riprovevole⁸⁴. In quel periodo, infatti, il partito mirava a un'arte di tendenza che coniugasse qualità estetiche e ortodossia ideologica e respingeva le fughe dalla realtà⁸⁵. La pubblicazione nel 1948 da parte di Einaudi del romanzo *Menzogna e Sortilegio* di Elsa Morante sollevò ad esempio non poche critiche da parte degli intellettuali comunisti per via di quell'arcana magia e di quel gusto decadente per i sentimenti umani che permeano l'opera⁸⁶. In merito al dibattito sul realismo, lo scrittore Elio Vittorini invitava allora a rendere «i problemi degli affetti e dei rapporti tra gli uomini [...] accessibili a tutti gli uomini» e questo poteva avvenire solo attraverso un'introspezione libera dal surrealismo e dalle tecniche della Fantastica⁸⁷.

Ma nel 1949 la casa editrice Einaudi dà alle stampe anche il saggio *Le radici storiche dei racconti di fate* di Propp e così Rodari riscopre la fiaba, che diventerà il cuore della sua poetica.

⁸⁰ P. Harris, *Il bambino e le emozioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1991, pp. 87-88.

⁸¹ M. Mecocci, *Narrare il vero. Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori*, cit., pp. 79-81.

⁸² *Ibi*, p. 82.

⁸³ V. Roghi, *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Editori Laterza, Bari-Roma 2020, p. 3.

⁸⁴ *Ibi*, p. 82.

⁸⁵ B. Pischetta, *Due modernità. Saggio sulle pagine culturali dell'Unità (1945-1956)*, Edizioni Unicopli, Trezzano sul Naviglio (MI) 2018, p. 106.

⁸⁶ V. Roghi, *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, cit., p. 82.

⁸⁷ *Ibi*, p. 83.

Diversamente dalle campagne di denigrazione delle fiabe tradizionali di quegli anni, che ne contestavano vari aspetti, tra cui, come già detto, il carattere non realistico, ma anche la trasmissione di valori borghesi conservatori e la pericolosità data dagli orrori e dalle atrocità narrati⁸⁸, Rodari ne sostiene invece l'importanza educativa.

Arrivate sino a noi da un tempo lontanissimo, di cui si può solo congetturare l'inizio, secondo lui esse sono il relitto di culture preistoriche e hanno a che fare con popoli primitivi, con i loro culti, pratiche e miti⁸⁹. Come rintracciato dall'antropologo russo Propp nel variegato materiale etnografico oggetto delle sue ricerche vi sono infatti nella fiaba allusioni ai riti funebri e alle antiche cerimonie di iniziazione degli adolescenti all'epoca delle primitive comunità di cacciatori⁹⁰. Il distacco dei figli dalla casa paterna corrisponderebbe infatti alla partenza per il periodo di segregazione, cui i ragazzi venivano sottoposti per entrare nel clan degli adulti. Allo stesso modo la foresta misteriosa con la capannuccia isolata, gli incontri e le prove affrontati dai bambini smarriti rappresenterebbero le vestigia di questi riti di passaggio⁹¹. La stessa fiaba di Pollicino, se la si spogliasse delle superfetazioni e incrostazioni derivanti da una lunghissima tradizione, riproporrebbe l'avventura degli "iniziandi": lui e i fratelli, dopo essere stati portati nel bosco, devono superare ostacoli e pericoli mortali, hanno a che fare con oggetti magici, che prima funzionano a loro danno, e poi a loro vantaggio, e infine ritornano a casa ricchi e contenti. Vi è persino l'allusione al sacrificio umano, che tocca però alle figlie dell'orco, di cui non si sa nulla se non che portano una corona⁹². Ma questo è sicuramente un particolare nato in epoche successive, in tempi monarchici, non del tutto boscherecci, quando si andò formando un primo ordinamento statale con un re-sacerdote⁹³. E proprio perché sono il principale documento che ci è pervenuto di quelle remote età, è importante, secondo Rodari, riappropriarsene, al di là di ogni ideologia, che non ha presieduto alla loro formazione, ma si è impastata nel loro cammino strada facendo. «[...] Le favole sono oggi determinati oggetti: cerchiamo di liberarci dalle cose estranee all'oggetto, e di vedere invece l'oggetto, quale è, la sua funzione, se e come è godibile dai bambini e come è ereditabile da una cultura nuova anche se è stato creato in una cultura diversa [...]»⁹⁴ ribadisce nel corso di un confronto con Giuliano Amato, Carla Ravaoli e Pietro Angelini negli anni '70.

Rodari si pronuncia anche contro l'uso improprio che a volte ne fanno gli adulti nei confronti dei bambini per intimorirli e spaventarli inutilmente. Ritiene infatti che il problema per l'infanzia non

⁸⁸ P. Angelini - C. Codignola (a cura di), *Fiabe sul potere*, Savelli, Roma 1978, pp. 7-15.

⁸⁹ *Ibi*, p. 148.

⁹⁰ I. Calvino, *Le origini della fiaba*, «l'Unità», 23 luglio 1949, p. 3.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² G. Rodari, *Pro e contro la fiaba. Chi era Pollicino*, «Paese Sera», 7 dicembre 1970; ora in G. Rodari, *Il cane di Magonza*, C. De Luca (a cura di), Editori Riuniti, Roma 1982, p. 145.

⁹³ I. Calvino, *Le origini della fiaba*, cit., p. 3.

⁹⁴ P. Angelini - C. Codignola (a cura di), *Fiabe sul potere*, cit., p. 164.

siano l'uomo nero, gli orchi, le streghe, ma la strumentalizzazione che ne fanno i grandi per ricattarla e ribadire un buon senso ammantato di verità, astorico e consolatorio⁹⁵.

In attesa che ne venga dimostrata l'inutilità o la pericolosità, lo scrittore si schiera quindi a favore della fiaba tradizionale e tenta di difenderla, evidenziandone le potenzialità.

Egli è convinto, infatti, che essa assolva ancora un'importante funzione di mediazione tra madre e figlio: la voce della mamma che racconta o legge è «una cura di sicurezza, una provvista di fiducia, una garanzia di protezione»⁹⁶. Il *c'era una volta* crea poi una lontananza nel tempo che permette al bambino sia di stabilire il confine tra reale e immaginario, per cui quello che è vero nelle fiabe non è per forza vero nella realtà, sia di rivivere certe sue situazioni, anche critiche, in modo protetto. Si ritrova ad esempio a percepirsi come Pollicino abbandonato nel bosco ogni volta che i suoi genitori escono dalla porta di casa⁹⁷. Ma, se adeguatamente accompagnato durante la lettura, sarà più facile per lui affrontare questo o altri suoi conflitti interiori e/o paure reali. La fiaba gli serve quindi da specchio per vedervi e riconoscervi un'altra realtà: quella dei sentimenti⁹⁸. Abbinata a un libro illustrato, può inoltre incuriosire il bambino e rinforzarne la motivazione ad ampliare e ad approfondire le proprie letture⁹⁹.

Oltre a difendere le fiabe popolari, nate non per l'infanzia, ma approdate allo scaffale dei bambini per caduta da quello degli adulti, Rodari vuole rendere omaggio anche a *Pinocchio* di Collodi, un capolavoro della contemporaneità concepito invece proprio per i ragazzi e ingiustamente trascurato per molti anni dalla critica letteraria¹⁰⁰. Nel ventennio fascista, infatti, la lettura del romanzo di Collodi era stata vivamente sconsigliata perché avrebbe educato i bambini allo «spirito di indisciplina, lo sprezzo per le autorità e l'indomabile irrequietezza»¹⁰¹ e ne erano state fatte delle parodie, con l'intento di sublimare l'istinto monellesco di Pinocchio e di orientare le sue marachelle ed energie eversive non già verso l'autorità costituita, rappresentata da Geppetto, ma contro i nemici della Patria e quindi del fascismo. Il burattino di legno, in camicia nera, era stato quindi trasformato in eroe eponimo del regime e reso così più simile alla versione infantile del superuomo dannunziano¹⁰². Una parte della riflessione fascista tentò quindi di addomesticarne la figura e le avventure, per adattarla alle finalità «pedagogiche» del regime, anche se con esiti incerti.

⁹⁵ V. Roghi, *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, cit., p. 86.

⁹⁶ G. Rodari, *Pollicino è utile ancora*, «Il Giornale dei Genitori», 11/12 (1968), p. 24.

⁹⁷ P. Angelini - C. Codignola (a cura di), *Fiabe sul potere*, cit., pp.152-154.

⁹⁸ G. Rodari, *Pollicino è utile ancora*, cit., p. 24.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ G. Rodari, *Pinocchio nella letteratura per l'infanzia*, «Studi collodiani», atti del primo convegno internazionale, (Pescia, 5-7 ottobre 1974), p. 40.

¹⁰¹ G.E. Nuccio, *Biblioteche scolastiche e libri per ragazzi*, «La scuola fascista», 5 (1929), riportato da S. Jossa, *Un paese senza eroi. L'Italia da Jacopo Ortis a Montalbano*, Laterza, Roma-Bari 2013, p. 161.

¹⁰² S. Pivato, *Pinocchio, Cappuccetto Rosso e la Guerra fredda*, il Mulino, Bologna 2015, pp. 94-100.

Rodari, di qua o di là del contraddittorio sistema ideologico che gli adulti possono cercare di vederci, attribuisce a Collodi il merito di essersi rivolto ai bambini e di averli pure conquistati. A tal proposito scrive infatti: «Il caso più curioso capitato al Collodi mi sembra però sia quello di avere scritto uno dei più bei libri per bambini di ogni tempo in un paese, e in un'epoca in cui la maggioranza dei bambini, anzi degli italiani, non sapeva leggere né scrivere e neppure parlare o capire la lingua nazionale. Nel 1906, cioè 25 anni dopo l'apparizione della prima puntata di *Pinocchio* sul 'Giornale per i bambini', ancora 47 fanciulli su cento fra i sei e gli undici non si iscrivevano alle scuole elementari»¹⁰³. Il segreto di tale successo sta nel fatto che i bambini riconoscono nelle avventure di Pinocchio non solo le situazioni classiche della fiaba popolare, ma anche quelle che la psicologia individua come tappe evolutive nel processo di crescita¹⁰⁴. Essi, infatti, non vi trovano solo le funzioni tipiche di Propp (divieti, infrazioni, metamorfosi, prove difficili, viaggi pieni d'imprevisti e promozione a membro integrato della tribù), ma anche molto altro: l'aspirazione alla libertà, i sensi di colpa, il bisogno di sfuggire all'adulto, la paura di perdersi, di essere abbandonati o sovrastati, il tumulto anarchico di speranze e timori che accompagna inevitabilmente il percorso di adattamento alla realtà¹⁰⁵. E tutto questo è possibile perché le immagini di Pinocchio conquistano la loro fantasia. Il miracolo di Collodi è stato proprio quello di riuscire a creare a tavolino una fiaba, sicuramente più lunga rispetto a quelle di Biancaneve e Pollicino, ma non diversa da queste ultime per quanto riguarda il movimento delle immagini, la natura degli avvenimenti e perfino il contrappunto moralistico: anche le fiabe popolari veicolano ammaestramenti, proverbi e la filosofia delle classi subalterne¹⁰⁶. Ma quello che rende ancora più somigliante *Pinocchio* alla fiaba popolare è il fatto che Collodi vi ha lasciato fluire spontaneamente e in modo quasi inconsapevole il senso dell'intera sua vita. Allo stesso modo i cantastorie, nel corso dei millenni, hanno riversato nei racconti i loro umori, trasformandoli in una peripezia non meno avventurosa di quelle narrate¹⁰⁷. E in merito a questa affinità Rodari riconosce che «Lo spessore di Pinocchio è lo spessore di una vita, in un ritmo di anni, come lo spessore delle fiabe popolari è lo spessore della loro vita, in un ritmo di secoli»¹⁰⁸.

In conclusione, a Rodari non interessa mantenere vivo l'antico patrimonio folcloristico per inerzia, ma perché vi riconosce qualcosa di umanamente produttivo. La fiaba, infatti, nutrendo e mobilitando le risorse della fantasia infantile, aiuta il bambino a farlo riflettere sul reale e a immaginare un futuro diverso da quello che altri vorrebbero solo fargli subire¹⁰⁹.

¹⁰³ G. Rodari, *Pinocchio nella letteratura per l'infanzia*, cit., p. 38.

¹⁰⁴ *Ibi*, p. 47.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ *Ibi*, p. 51.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ G. Rodari, *Pollicino è utile ancora*, cit., p. 25.

5.6 Tra tradizione e modernità: le fiabe di Rodari

Come abbiamo avuto modo di osservare, Rodari si schiera dalla parte della fiaba, perché vi rintraccia un repertorio di caratteri e destini umani (il buono, il cattivo, il furbo, il prepotente) e anche perché la considera una rappresentazione del mondo nello specchio deformante della fantasia, uno strumento fondamentale di colloquio tra genitori e figli e soprattutto un modo legittimo «[...] di entrare nella realtà dalla finestra o dalle nuvole invece che dalla porta [...]»¹¹⁰. Ma in che modo egli rielabora questo vasto patrimonio linguistico e culturale, deposito di sogni, fantasie, miti e metafore, essendo pure lui un autore impegnato ideologicamente e poeticamente nella scrittura di fiabe, novelle, storie e racconti per bambini?

Faeti lo colloca nello stesso territorio dell'immaginario degli illustri favolisti della prima stagione romantica: Clemens Von Brentano, Achim Von Arnim, Wilhelm Hauff e perfino Goethe "scrittore di fiabe"¹¹¹, non tanto per affinità biografiche o di classe, ma per la valorizzazione del ruolo dei piccoli oggetti, dei brandelli della vita di ogni giorno, per gli accostamenti irraguardosi e spericolati, per gli stravolgimenti di senso, per le arguzie figurative, per le paradossali citazioni e anche per quella sperimentazione fantastica che costituisce poi la sua tipica cifra stilistica¹¹².

Se Faeti scorge dunque dei punti di contatto dell'opera rodariana con le vecchie fiabe germaniche, allo stesso tempo ne evidenzia l'originalità, perché egli riesce a collegare mondi e miti lontani a strumenti e messaggi moderni e attuali, prendendo i materiali e i contenuti del suo narrare dall'esistente e da una quotidianità osservata, ricomposta, suddivisa e rifatta sempre secondo un'ottica che sa sorprendere e allietare¹¹³: «[...] Le sue "favole" sono attualissime perché irrondono al "racconto morale", all'*exemplum*, ai libretti vessatori con vicende dolentissime [...]»¹¹⁴.

Ma, al di là dei molteplici riferimenti ad altre fiabe europee, Rodari non è un abile rifacitore di motivi fiabeschi¹¹⁵, è invece un autore che, all'insegna della libertà narrativa, dell'invenzione, della stravaganza e della bizzarria, compone tutte le sue fiabe, che siano lunghe, brevi, in prosa o in versi.

Nella sua fiaba subentra il mondo odierno come egli stesso evidenzia nell'articolo *Pro e contro la fiaba*:

Fiaba contemporanea sarà dunque quella che tenterà di inserire nella dimensione fiabesca cose, persone, problemi del nostro tempo; o che semplicemente userà il linguaggio fiabesco per parlare,

¹¹⁰ G. Rodari, *Libri d'oggi per ragazzi d'oggi*, il melangolo, Genova 2000, p. 29.

¹¹¹ B. Tecchi, *Goethe scrittore di fiabe*, Einaudi, Torino 1966.

¹¹² A. Faeti, *Fiaba, nonsense e grammatica in Rodari*, «Scuola e città», 6/7 (1980), p. 242.

¹¹³ *Ibi*, p. 244.

¹¹⁴ *Ibi*, p. 243.

¹¹⁵ P. Boero, *Una storia, tante storie*, Edizioni EL, Trieste 2020, p. 123.

con i bambini d'oggi, delle cose d'oggi; o che, muovendosi sulla stessa linea, tenterà di rinnovare il linguaggio fiabesco¹¹⁶.

Non diversamente da Andersen, che egli considera il capostipite del genere¹¹⁷, ciò che a lui interessano prevalentemente sono i meccanismi immaginativi, lo spirito del gioco e la rielaborazione ludica della fiaba popolare¹¹⁸. Secondo Cecilia Schwartz, il ragionamento di Rodari sulla fiaba contemporanea dello scrittore danese, presentato nell'introduzione al volume *Fiabe* dell'Einaudi, costituirebbe l'abbozzo della concezione di un fantastico *postfiabesco*, che devia radicalmente dalle antiche radici popolari e diventa il perno in cui s'incardina la poetica enunciata nella futura *Grammatica della fantasia*.

La cosa che egli crea, e che non esisteva prima di lui, è la fiaba contemporanea, nata dall'incontro diretto tra uno scrittore, il suo mondo e l'infanzia, nella quale la fiaba tradizionale non agisce da modello (sono scomparsi i maghi, le fate, le streghe) ma solo da pretesto che si allontana. Andersen scopre nuove sorgenti del meraviglioso¹¹⁹.

Si potrebbe quindi affermare che Rodari accolga sì i motivi e gli ingredienti più pregnanti della fiaba classica, ma per sublimarli, trasfigurarli e ricaricarli in contesti di graffiante attualità¹²⁰. «L'elemento fantastico, infatti, entra nella quotidianità come un reagente chimico che scompone e ricompone i dati della realtà spingendo il lettore a una nuova e diversa comprensione di questa»¹²¹. Le sue sono allora *fiabe moderne*, perché sono incentrate su figure familiari e presentano le fatiche, i sacrifici e i problemi della gente comune e anche dei diseredati e dei miseri, in un mondo sempre più difficile e complesso, ma mai disperato. Esse non vogliono infatti favorire una fuga da una realtà indesiderabile, ma indurre ad agire e a impegnarsi sotto la guida dell'intelligenza e della fantasia per un auspicato rinnovamento sociale¹²². Sono moderne anche perché irridono al racconto moralistico e didascalico¹²³. Come constata Giromini: «Le tematiche sociali, politiche, esistenziali sono sempre presenti, ma quasi mai suonano come propaganda politica o come tentativo di indottrinamento»¹²⁴. Rodari stesso nell'Introduzione alle *Favole al telefono* dice che «Una storia non nasce per un atto di

¹¹⁶ G. Rodari, *Il cane di Magonza*, C. De Luca (a cura di), cit., pp. 153-154.

¹¹⁷ G. Barzanò, *I giocattoli magici di Rodari: ultima intervista con lo scrittore*, «Otto/Novecento», 2 (1981), p. 200.

¹¹⁸ C. Schwartz, *Capriole in cielo. Aspetti fantastici nel racconto di Gianni Rodari*, «Forskningsrapporter/Cahiers de la Recherche», 30 (2005), p. 73.

¹¹⁹ H.C. Andersen, *Fiabe*, Einaudi, Torino 1970, p. XIX.

¹²⁰ G. Genovesi, *Un mondo di fiaba*, in F. Ghilardi (a cura di), *Il favoloso Gianni*, Nuova Guaraldi Editrice, Firenze 1982, p. 132.

¹²¹ F. Rotondo, *C'era due volte il professor Keating ovvero i misteri della scuola media*, in AA.VV., *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Editori Riuniti, Roma 1993, p. 225.

¹²² G. Genovesi, *Un mondo di fiaba*, in F. Ghilardi (a cura di), *Il favoloso Gianni*, cit., p. 134.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ M. Giromini, *La sua fu una pedagogia nuova*, «L'Ordine nuovo», 3 (1980).

volontà. Se ha una morale ce l'ha perché viene fuori da sola [...]»¹²⁵. In tal senso la sua fiaba costituisce uno stimolo alla creatività del bambino affinché sia egli stesso ad assegnare alla storia eventuali significati valoriali secondo le sue esigenze morali¹²⁶ e gli offre non solo «la serena evasione del gioco, [ma] lo invita [inoltre] a giocare con i personaggi del racconto, togliendo qualsiasi preoccupazione pedagogica»¹²⁷.

5.7 Utopie, invenzioni linguistiche, gioco narrativo e umorismo nel fiabesco mondo di Rodari

La fiaba contemporanea, come appena evidenziato, è per Rodari quella che tenta di inserire nella dimensione del meraviglioso cose, persone e problemi attuali, usando un linguaggio rinnovato che contamina i vecchi materiali della tradizione favolistica popolare e colta. Ma allora il suo composito universo fiabesco a quali *topoi* della tradizione si rifà e in che modo li reinterpreta? Di quali divergenti procedure stilistiche e narrative si avvale?

In merito alla prima questione, quella riguardante i riferimenti alle scenografie dell'immaginario narrato, Rodari rispolvera due dei motivi più comuni della cultura arcaica: il mondo alla rovescia e il Paese di Cuccagna. Si tratta «[...] di temi, o meglio schemi narrativi, che, risolvendosi molte volte, più o meno compiutamente, nella poesia (nella fiaba, nella leggenda, nel canto) fioriscono presso le civiltà e i popoli più diversi»¹²⁸. Entrambi sono connotati da una logica dell'inversione. Il mondo rovesciato, che - secondo la definizione di Piero Camporesi - è «un ganglio polisemico denso di riferimenti, collocato al centro di una rete di implicanze coinvolgenti rappresentazioni mentali e temi iconografici, stereotipi fantastici e allucinazioni nevrotiche, invenzioni letterarie e pertinenze linguistiche»¹²⁹, attua un ribaltamento demistificatorio e parodico dell'ordine sociale con lo scopo di ripristinare il senso della giustizia e di conferire all'esperienza terrena un nuovo aspetto, seppure effimero (perché di sogno) e provvisorio¹³⁰. Il mito utopico e compensatorio del Paese di Cuccagna opera invece un rovesciamento nel senso che vagheggia una sorta di paradiso terrestre, di luogo geografico idealizzato dove esistono solo il riposo, il benessere materiale, l'eterna giovinezza, la gran quantità di beni e di cibo, il divertimento smisurato e l'ozio¹³¹.

¹²⁵ G. Rodari, *Favole al telefono*, Einaudi Ragazzi, Torino 2023.

¹²⁶ G. Genovesi, *Un mondo di fiaba*, in F. Ghilardi (a cura di), *Il favoloso Gianni*, cit., p. 129.

¹²⁷ E. Martinez, *Ricordo di Gianni Rodari*, «Vita dell'Infanzia», 9-10 (1980).

¹²⁸ G. Cocchiara, *Il paese di cuccagna*, Bollati Boringhieri, Torino 1980, p. 3.

¹²⁹ P. Camporesi, *Il mondo alla rovescia*, Bollati Boringhieri, Torino 1981, p. 1.

¹³⁰ C. Lepri, *Scenografie dell'immaginario narrato: i mondi alla rovescia e i paesi di cuccagna*, «Studi sulla formazione», 21 (2018-1), p. 156.

¹³¹ *Ibidem*.

In fin dei conti i filoni di crema, panna e pasta mandorlata, i ruscelli di zabaione, le pozzanghere di ribes... attraversati da Paolo e Rita ne *La torta in cielo*¹³² non ricordano forse il favoloso scenario di opulenza gastronomica della casina nel bosco fatta di pane e coperta di focaccia, con le finestre di zucchero trasparente di *Hänsel e Gretel*¹³³? O ancora, i confetti di menta che, come coriandoli, cadono a scrosci da una nuvola rotta de *Il pianeta degli alberi di Natale* non rievocano nel nostro immaginario le squisitezze e le ghiottonerie delle focacce che crescono sui tigli o del dolce miele che cola come acqua da una profonda valle per un alto monte de *Il Paese di Cuccagna*¹³⁴?

Quelli appena riportati sono solo alcuni esempi, ma se ne potrebbero aggiungere molti altri a dimostrazione del fatto che anche Rodari, per la composizione dei mondi paralleli e utopici delle sue storie, recuperi i miti della Ricchezza e dell'Abbondanza da una lunga tradizione letteraria che affonda le sue radici nella fiaba popolare. Proprio perché inscritta nella società della penuria, la fiaba ha infatti utilizzato la via del risarcimento e del riscatto attraverso l'immaginario. Il Paese dei Balocchi e il Meraviglioso delle fate, con la loro pienezza di beni materiali, cibi, oro e giochi, altro non rappresentano che la realizzazione del sogno, del sogno alimentato dal desiderio, che crea un intermezzo nelle miserabili esistenze delle classi subalterne¹³⁵. Ma lo scrittore di Omegna, rispetto al passato, carica i *leitmotiv* del rovesciamento e della cuccagna di nuovi significati e si fa propulsore di un'idea di utopia permeata di valore formativo¹³⁶. Se le fiabe, come scrive nella *Grammatica della fantasia*, «[...] servono alla poesia, alla musica, all'utopia, all'impegno politico: insomma, all'uomo intero, e non solo al fantastichiere [...]»¹³⁷, allora i luoghi fantastici delle *Favole al telefono*, de *I viaggi di Giovannino Perdigiorno* o de *Le favole a rovescio*, come il paese senza punta, il pacifico paese senza l'esse davanti, il pianeta di cioccolato, quello malinconico, quello degli omini di vetro, a motore, di zucchero, di sapone, di gomma e così via, ci restituiscono immagini poetiche di un'infanzia peregrina e ottimista che crede fortemente alla realizzazione dei propri sogni¹³⁸. Martino Testadura¹³⁹ ne è un esempio. La sua caparbità lo porta a percorrere la strada all'uscita del paese, quella che tutti ritengono non conduca da nessuna parte. Il premio e la ricompensa non attendono allora ad arrivare. Alla fine dell'avventura davanti ai suoi occhi si apre il cancello dell'Altrove e magicamente compare un castello con più di cento saloni, pieni zeppi di tesori d'ogni genere, e abitato da una bella signora, vestita meglio ancora delle fate.

¹³² G. Rodari, *La torta in cielo*, Einaudi Ragazzi, Trieste 1993, p. 42.

¹³³ J. - W. Grimm, *Hänsel e Gretel*, in *Fiabe*, tr. it. di C. Bovero, Einaudi, Torino 2015, p. 60.

¹³⁴ J. - W. Grimm, *Il paese di Cuccagna*, in *Fiabe*, cit., p. 507.

¹³⁵ F. Cambi, *C'era una volta... Penuria e cuccagna*, «LiBeR», 32 (1996), pp. 18-21.

¹³⁶ C. Lepri, *Scenografie dell'immaginario narrato: i mondi alla rovescia e i paesi di cuccagna*, cit., p. 162.

¹³⁷ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Edizioni EL, Trieste 2013, p. 178.

¹³⁸ C. Lepri, *Scenografie dell'immaginario narrato: i mondi alla rovescia e i paesi di cuccagna*, cit., p. 163.

¹³⁹ G. Rodari - B. Munari (ill.), *La strada che non andava in nessun posto*, in *I cinque libri. Storie fantastiche, favole, filastrocche*, Einaudi, Torino 2000, pp. 241-242.

Gli scenari capovolti d'invenzione rodariana possiedono allora un'elevata carica eversiva perché difendono il valore educativo dell'utopia, passaggio obbligato dall'accettazione passiva del mondo alla capacità di criticarlo e all'impegno per trasformarlo¹⁴⁰.

Sulla seconda questione, quella relativa alle invenzioni linguistiche, si potrebbe dire molto, a partire da quella che Carmine De Luca definisce «costante sperimentale della scrittura» di Rodari¹⁴¹. La sua continua trasgressione dei modelli narrativi tradizionali lo collega infatti in ambito europeo alla letteratura umoristica, di marca surrealista e non (Carroll e Lautréamont, Lear e Palazzeschi, Cros e Zavattini), e ad autori fortemente sperimentali, come R. Queneau¹⁴². Non è ora mia intenzione addentrarmi in un'analisi approfondita delle molteplici innovazioni introdotte dall'autore nell'uso della lingua, ma di fare invece una riflessione sulle ragioni che lo hanno condotto a trasformare il linguaggio in un opificio di sperimentazione creativa.

Rodari, infatti, colpisce con sferzante ironia la pratica di una lingua irretita da norme astratte e conservatrici e da forme convenzionali e impersonali e orienta invece tutta la sua attività di scrittore, per l'infanzia e non solo, alla ricerca di un linguaggio semplice, immediato, piano, non artificioso e retorico, ma neppure banale e povero¹⁴³. Intende proporre al suo pubblico parole declinate in forme inedite, una scrittura che incoraggi l'anticonformismo e stimoli di continuo la riflessione e la maturazione del giovane lettore. Rispetto ai primi scritti, dove la struttura sintattica è più semplice e lineare e sono presenti anche sporadiche espressioni e vocaboli dialettali, in quelli successivi agli anni '60, che vengono inseriti nel progetto einaudiano di una pubblicistica specificamente indirizzata ai bambini e ai ragazzi, la componente linguistica si fa più ricercata: sono meno frequenti le forme proprie della lingua parlata, più ricorrenti i termini specifici, più puntuali e appropriati gli aggettivi e più lunghi e complessi i periodi¹⁴⁴. Ma è la parola isolata, il singolo vocabolo a detenere, agli occhi di Rodari, il primato psicologico, mentale e culturale, perché - come scrive Tullio De Mauro - «La parola non vive isolata. È il punto di incrocio di tanti fili, di tante regolarità. Regolarità fonetiche e ortografiche, regolarità semantiche: guai a tradirle [...]»¹⁴⁵. È allora vitale secondo Rodari sottrarre le parole dal loro trantran quotidiano per liberarne il potenziale¹⁴⁶. Le parole possono essere infatti il punto di partenza di storie molto belle, quando si fanno reagire le une con le altre in modo giocoso. «Si prendano due parole a caso, dal vocabolario o da qualsiasi altro testo stampato, facendo bene a non introdurre alcun elemento volontaristico nella scelta... Si gettino ora le due parole l'una contro

¹⁴⁰ G. Rodari, *Il cane di Magonza*, C. De Luca (a cura di), cit., p. 155.

¹⁴¹ *Ibi*, p. XIV.

¹⁴² *Ibidem*.

¹⁴³ F. Califano, *Lo specchio fantastico*, Edizioni EL, Trieste 1998, pp. 35-36.

¹⁴⁴ *Ibi*, pp. 37-40.

¹⁴⁵ T. De Mauro, *Al centro sta la parola*, «Riforma della scuola», 9 (1980), p. 38.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

l'altra e si osservino varie combinazioni, si afferrino i suggerimenti espressi dal loro occasionale duello. Prima o poi le due parole non mancheranno di disporsi in modo da fornire l'immagine iniziale, il nucleo di una favola»¹⁴⁷ scrive mentre è redattore del giornale romano «Paese sera». E molte altre storie possono nascere pure da parole usate in modo sbagliato, come il “Povero quore con la q” de *Il Libro degli errori*¹⁴⁸ che guarisce andando dal dottore e prendendo la vitamina C. Ma qual è il significato di questo giocare con le parole? Secondo Rodari giocare con le parole serve a non subire il mondo così com'è, ma a immaginarlo diverso. E questo predispone anche a intervenire nelle cose d'ogni giorno, che non vanno accettate così come sono, ma come una possibilità per immaginare come potrebbero essere fatte altrimenti¹⁴⁹. A tal proposito Rodari nella filastrocca *La bella addormentata*¹⁵⁰ si chiede:

Le favole dove stanno?
Ce n'è una in ogni cosa:
nel legno del tavolino,
nel bicchiere, nella rosa.
La favola sta lì dentro
da tanto tempo, e non parla.
È una bella addormentata
e bisogna svegliarla.
Ma se un principe, o un poeta,
a baciarla non verrà,
un bimbo la sua favola
invano aspetterà.

Se la parola ha una funzione generatrice ed eversiva nei confronti dei luoghi comuni e delle verità stereotipate, allora la lezione linguistica di Rodari è sintetizzabile - come afferma Gensini - nella nozione di libertà, che vuol dire sblocco delle paratie stagne che per tanto tempo hanno diviso gli usi della lingua, distinguendo fra dialetto e idioma standard, fra varietà colte e varietà colloquiali, fra situazioni formali e informali, fra parlato e scritto¹⁵¹.

Oltre che con le parole, Rodari gioca pure con lo schema della fiaba classica. Giovanna Barzanò, attraverso l'analisi morfologica di alcune *Favole al telefono*, evidenzia infatti come anche in esse, nei

¹⁴⁷ G. Rodari, *Manuale per inventare storie*, «Paese Sera», 9 febbraio 1962, ora in G. Rodari, *Il cane di Magonza*, cit., p. 84.

¹⁴⁸ G. Rodari - F. Tonucci (ill.), *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze 1979, p. 5.

¹⁴⁹ *Ibi*, pp. 3-5.

¹⁵⁰ G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi Ragazzi, Milano 2012.

¹⁵¹ S. Gensini, *Il cosmo che non tiene. La «fantasia» rodariana fra educazione linguistica e teoria del linguaggio*, in G. Bini (a cura di), «Leggere Rodari», supplemento a «Educazione oggi», Ufficio Scuola Provincia di Pavia 1981.

suoi tratti essenziali, sia identificabile la struttura delle funzioni di Propp. Ma la novità consiste nell'aver tramutato quella composizione rigida e codificata in un gioco-interpretativo che lascia spazio a più alternative di lettura¹⁵². Anche nella scomposizione e nella ricomposizione delle funzioni Rodari intravede quindi nuove potenzialità di invenzione/re-invenzione del racconto.

Un'ultima ma non meno importante riflessione è quella che riguarda l'umorismo del fiabesco di Rodari. Abbiamo già visto come Tullio De Mauro abbia colto in tutta la sua opera un legame molto stretto con la parola considerato che «dall'inizio alla fine tutta l'opera creativa passa continuamente attraverso la sua inclinazione a scavare dentro le parole e a farne la cellula prima di un processo [...] che non è solo verbale, ma è la cellula prima del processo di invenzione creativa e artistica»¹⁵³. Ma non abbiamo detto come questo linguaggio moderno e speciale sembri uno scherzo che stimola anche il riso dei bambini. Un riso che, come osserva Faeti, è «un riso aurorale, denso di elementi positivi»¹⁵⁴, non dissimile dal *risus paschalis* che nel Medioevo, come rilevato da Bachtin in *L'opera di Rabelais e la cultura popolare*¹⁵⁵, coincideva col riso gioioso e di festa del periodo pasquale, durante il quale erano concessi, anche in Chiesa, racconti e scherzi di ogni genere, dopo un lungo digiuno e una lunga penitenza.

Rodari, con le sue fiabe piene di elementi fantastici, situazioni stravaganti e paradossali, di parole e nomi buffi, di suoni strani e onomatopeici, vuole infatti giocare gioiosamente con i bambini. La sua comicità, non diversamente dal “riso pasquale”, si prefigge di far loro dimenticare il peso e la noia delle ore di scuola, di «[...] favorire la scarica di certe tendenze aggressive, al fine di aiutar[li] a liberarsi da preoccupazioni inconsapevoli»¹⁵⁶, ma anche di dar loro i fondamenti per una convivenza umana attiva, creatrice¹⁵⁷.

Due bambini, nella pace del cortile, giocavano a inventare una lingua speciale per poter parlare tra loro senza far capire nulla agli altri. - Brif, Braf - disse il primo. - Braf, Brof, - rispose il secondo. E scoppiarono a ridere [...] - Come sono sciocchi quei bambini - disse la signora. Ma il buon signore non era d'accordo: - Io non trovo¹⁵⁸.

¹⁵² G. Barzanò, *Ri-leggere Rodari: l'avventura del testo*, in C. De Luca (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Bergamo 1983, pp. 122-123.

¹⁵³ T. De Mauro, *Totò, Rodari e il professor De Mauris*, in AA.VV., *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, cit., p. 27.

¹⁵⁴ A. Faeti, *Torte in cielo e torte in faccia. Note sul comico*, in C. De Luca (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, cit., p. 34.

¹⁵⁵ M. Bachtin, *L'opera di Rabelais e la cultura popolare*, Einaudi, Torino 1979, p.89.

¹⁵⁶ G. Pizzi, *L'arte fantastica di Gianni Rodari*, G.P.I., Napoli 1984, p. 68.

¹⁵⁷ A. Zanzotto, *Il sorriso pedagogico di Rodari*, in C. De Luca (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, cit., p. 25.

¹⁵⁸ G. Rodari, *Favole al telefono*, cit., p.37.

La famosa «favola al telefono» *Brif, bruf, braf* rende bene il senso del suo intento pedagogico: inserirsi nel mondo dei bambini secondo la sua visione di scrittore utilizzando lo stesso codice attraverso il quale l'infanzia si esprime e che gli adulti, ben rappresentati dall'indispettita signora della favola, a volte purtroppo non comprendono.

5.8 La genesi di una fantastica

Come abbiamo avuto modo di osservare, Rodari «si collega a un patrimonio favolistico, popolare, arcaico, etnico, operandovi sopra con le logiche combinatorie e scombinatorie dei ricalchi, prestiti, rovesciamenti e delle citazioni, traduzioni e attualizzazioni»¹⁵⁹, ma ad un certo punto quel materiale, fantastico per nascita o reso tale per un lavoro di trasfigurazione, diventa un bacino su cui egli agisce per attivare il *ludus* della creatività¹⁶⁰. E proprio la fantasia, intesa «come porta aperta verso l'alternativa, come sicurezza che risposte diverse sono possibili»¹⁶¹ e come forza di trasformazione magica della realtà, diventa il nucleo fondante della *Grammatica della fantasia*, un'opera che costituisce un po' il compendio delle sue teorie pedagogiche fantastiche e dei procedimenti utili per attivare l'immaginazione e la creatività nei bambini.

Ma qual è la genesi di questo testo rivoluzionario che viene dato alle stampe nel 1973 dopo un lungo tirocinio sperimentale? L'origine risalirebbe addirittura al 1938, quando Rodari legge il frammento numero 1095 del poeta tedesco Novalis, che dice: «Se avessimo anche una Fantastica, come una Logica, sarebbe scoperta l'arte di inventare»¹⁶². E sempre in quegli anni, secondo la sua stessa testimonianza, egli avrebbe avviato la compilazione di un modesto scartafaccio, un *Quaderno di Fantastica*, in cui annotava non tanto le storie che raccontava ai bambini durante le sue prime esperienze di insegnamento alle scuole elementari ma i trucchi che scopriva per mettere in moto parole e immagini¹⁶³.

A quell'età, come tutti i giovani, mi dedicavo soprattutto a me stesso, ai miei studi, alle mie letture, alle mie fantasticherie. Spero almeno di essere stato un maestro divertente. Difatti raccontavo storie. Mi piaceva trovare dei modi nuovi di inventare storie e quando ne trovavo uno lo sperimentavo in classe. Due bambini scrivevano una parola ciascuno sulle due facce della lavagna, senza vedersi.

¹⁵⁹ F. Rotondo, *Se Gip incontrasse le demoniache presenze...*, in C. De Luca (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, cit., p. 55.

¹⁶⁰ F. Cambi, *Gianni Rodari e i «classici» della letteratura per l'infanzia*, in E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari – La letteratura per l'infanzia*, Edizioni del Cerro, Pisa 2002.

¹⁶¹ F. Tonucci, *Che spazio ha oggi la fantasia?*, in C. De Luca (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, cit., p. 217.

¹⁶² G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., p. 21.

¹⁶³ *Ibi*, p. 22.

Ricordo che una volta le parole furono «occhio» e «rubinetto»: fui costretto a inventare la storia di una fontana che improvvisamente si metteva a buttare occhi e a cercare la spiegazione di questo fatto misterioso. La storia durò molti giorni e doveva essere abbastanza matta, ma, a parte il titolo, non ne ricordo una parola¹⁶⁴.

L'idea di una «Fantastica» si riaffaccia alla sua attenzione, dieci anni dopo, nel 1948, quando, sull'«Unità» di Milano, inizia a scrivere le sue prime poesie per l'infanzia. Nella *filastrocca per Susanna* domina ad esempio la tecnica del *nonsense* e si avverte non solo l'influsso dei surrealisti francesi ma anche di Lewis Carroll¹⁶⁵:

Filastrocca per Susanna
le piace il latte con la panna,
le piace lo zucchero nel caffè
tale quale come a me,
le piace andare in bicicletta:
quando va piano non va in fretta;
quando va in fretta pare un gattino,
non le manca che il codino.
Di codini lei ne ha
Uno di qua e l'altro di là:
se li porta sempre in testa
con due nastri per far festa.
Sono due nastri rossi e blu.
Chi è Susanna? Sei tu, sei tu¹⁶⁶!

È proprio nel giornalismo dell'«Unità» che la sua scrittura cresce e finisce col prediligere le forme brevi, l'essenzialità della parola evocatrice di significati altri e la rottura rispetto agli schemi tradizionali di ridondanza anche nella stesura delle numerose filastrocche, racconti e storielle per bambini che escono nella rubrica de «La domenica dei Piccoli»¹⁶⁷. Rodari, fin da queste prime forme di scrittura rivolta all'infanzia, vuole infatti mettere a disposizione dei bambini dei giocattoli poetici e fantastici affinché si muovano e crescano con gli attrezzi della creatività e mettano in dubbio verità e certezze ricevute dall'alto¹⁶⁸.

¹⁶⁴ G. Rodari, *Facevo la terza*, in *L'avventura. Antologia per la scuola media*, La Nuova Italia, Firenze. Cit. da S. Fava, *Nell'officina creativa di Gianni Rodari: dal Quaderno di Fantastica al «Pioniere»*, «History of Education & Children's Literature», VIII, 1 (2013), pp. 581-582.

¹⁶⁵ C. De Luca, *Gianni Rodari. La gaia scienza della fantasia*, Abramo Editore, Catanzaro 1991, p. 74.

¹⁶⁶ G. Rodari - E. Luzzati (ill.), *Filastrocche lunghe e corte*, UNI Editori Riuniti, Roma 1996, p. 38.

¹⁶⁷ S. Fava, *Nell'officina creativa di Gianni Rodari: dal Quaderno di Fantastica al «Pioniere»*, cit., p. 585.

¹⁶⁸ C. De Luca, *Gianni Rodari. La gaia scienza della fantasia*, cit., pp. 77-78.

Anche la sua esperienza al periodico «Il Pioniere»¹⁶⁹, prima come direttore, dal 1950 al 1953, e poi comunque come attivo collaboratore fino alla metà degli anni '60, quando il giornalino diviene supplemento dell'«Unità» e infine cessa la propria pubblicazione, rappresenta un'officina di sperimentazione di elaborazione e formalizzazione teorica della sua Fantastica. Nel '51 pubblica, infatti, alcune fiabe in versi: *Il Grillo a teatro*, *I capelli del Gigante* e *Le carte parlanti*¹⁷⁰, adattamenti delle fiabe nordiche, in particolare delle novelle dei Grimm e di Andersen. Il territorio della fiaba, ben prima di più maturi interessi, è da lui esplorato in tempi già così precoci per varie ragioni. Negli anni della ricostruzione postbellica, essa poteva intanto contribuire a rafforzare le radici culturali necessarie per formare un tessuto linguistico unitario nel nostro Paese. Ma era pure lo spazio ideale per affinare quelle tecniche (fiabe a ricalco, a rovescio, insalata di fiabe¹⁷¹...), poi codificate nella *Grammatica della fantasia*, consistenti per l'appunto nell'accostamento analogico di situazioni fiabesche differenti pescate dalla tradizione e rimescolate, per via umoristica, in sintesi di originalità paradossale¹⁷². E dalle note sempre de «Il Pioniere» arrivano altre testimonianze delle prove che Rodari viene via via elaborando e scoprendo sui meccanismi che regolano l'invenzione e la produzione di storie fantastiche, come la pubblicazione a puntate di *Qui comincia, aprite l'occhio, l'avventura di Pinocchio*¹⁷³ con le illustrazioni di Raul Verdini; di *Una storia sulle gambe del tavolo*¹⁷⁴, esempio creativo di come inventare una storia; di *Vi insegno a inventare una storia*¹⁷⁵, dove esemplifica il processo ideativo di una narrazione utilizzando il binomio fantastico, inteso come scintilla che scocca tra due parole il più possibile estranee l'una all'altra¹⁷⁶, come quella che sorge dall'incontro di un elefante e una formica, ossia «il più grosso e il più piccolo»¹⁷⁷ tra gli animali.

Altra tappa che segna il riemergere del suo interesse per una fantastica si ha nel 1962, quando su «Paese Sera» pubblica le due puntate di un *Manuale per inventare favole*¹⁷⁸. Con l'espedito letterario del *manoscritto ritrovato*, immagina che un giovane giapponese conosciuto a Roma, durante le Olimpiadi, gli consegna una traduzione giapponese del testo *Fondamenti di una Fantastica* di un

¹⁶⁹ Il «Pioniere» nasce il 3 settembre 1950 e termina il 20 maggio 1962. Dal 1962 e fino al dicembre 1966 diventa supplemento settimanale dell'«Unità». Successivamente diventa inserto di «Noi Donne».

¹⁷⁰ G. Rodari, *Le fiabe in versi*, «Pioniere», 16-29 (1951), p. 6.

¹⁷¹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., pp. 68-98.

¹⁷² S. Fava, *Nell'officina creativa di Gianni Rodari: dal Quaderno di Fantastica al «Pioniere»*, cit., p. 589.

¹⁷³ L'annuncio della pubblicazione viene fatto da D. Rinaldi, *Qui comincia, aprite l'occhio, l'avventura di Pinocchio! Ufficio Postale*, «Pioniere», 36 (1954), p. 2.

¹⁷⁴ G. Rodari, *Volete una storia sulle gambe del tavolo? Eccola qua*, «Pioniere», 47 (1953), p. 2.

¹⁷⁵ G. Rodari, *La formica e l'elefante*, «Pioniere», 47 (1953), p. 2.

¹⁷⁶ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., pp. 34-35.

¹⁷⁷ G. Rodari, *La formica e l'elefante*, cit., p. 2.

¹⁷⁸ G. Rodari, *Il cane di Magonza*, C. De Luca (a cura di), cit., pp. 84-92.

improbabile prof. Otto Schlegel-Kamnitzer¹⁷⁹. I due articoli apparsi su «Paese Sera» sono importanti, secondo Carmine De Luca, per due motivi¹⁸⁰:

- 1) sono l'abbozzo del «ricettario fantastico» che darà vita alla *Grammatica della fantasia*;
- 2) rappresentano la volontà di Rodari di rivolgersi a un pubblico variegato costituito prevalentemente da adulti, dal momento che «per stare coi bambini ci vuole molta fantasia perché bisogna essere sempre con la fantasia un passo più avanti di loro per poterli sfidare a raggiungerci, a venire su»¹⁸¹.

In questo caso Rodari, più che cimentarsi in esercizi di scrittura, come aveva fatto in precedenza, suggerisce dei metodi per inventare favole, muovendo la fantasia o dall'interno verso l'esterno o viceversa dall'esterno all'interno. Collega alla prima modalità il sistema «*sorgi e cammina*» (o dell'animazione): «In ogni oggetto è contenuta una favola, ma vi è contenuta allo stesso modo che Lazzaro nella tomba»¹⁸². Collega invece alla seconda la manipolazione di racconti già fatti, di cui viene preservata la struttura ma vengono modificati la vicenda e i particolari, secondo schemi nuovi e diversi¹⁸³. Oltre a queste, propone anche altre ricette, più al passo con il suo tempo (il «manuale» nella finzione risale al 1912): il sistema del fortuito incontro, l'incarnazione della metafora, il sistema della calza rovesciata¹⁸⁴.

Ma uno dei periodi più intensi della sua ininterrotta attenzione e ricerca sulla «Fantastica» coincide con gli anni '69-'71, durante i quali pubblica altri scritti di cospicua rilevanza, tra cui l'articolo *I giovani: nei nostri figli vediamo come sarà l'uomo*, apparso il 21 dicembre '69 sempre su «Paese Sera». E poi nel '71, ne «Il Giornale dei Genitori», vengono pubblicati anche *Un piatto di storie* e *Storie per ridere*¹⁸⁵. Entrambi i contributi forniscono una ricca serie di suggerimenti per inventare storie destinate ai piccolissimi¹⁸⁶. Ma furono gli incontri con un gruppo di insegnanti delle scuole per l'infanzia a Reggio Emilia in cui Rodari mette alla prova il valore e l'adeguatezza delle tecniche fantastiche, sulle quali da vari anni andava riflettendo¹⁸⁷.

La *Grammatica della fantasia* diventa quindi l'approdo finale di tutte le riflessioni che Rodari matura nel corso di un lungo percorso e una summa delle tecniche d'invenzione che dovrebbero essere utilizzate a scuola per contrastare procedimenti didattici costruiti sul conformismo e sull'omologazione. Rodari auspica infatti un'educazione che valorizzi, insieme alla ragione, anche la creatività, perché «allenare la creatività permette di predisporre le menti a un'attenta osservazione

¹⁷⁹ *Ibi*, p. 83.

¹⁸⁰ *Ibi*, p. 84.

¹⁸¹ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, «Riforma della scuola», 5 (1981). È il testo della conferenza tenuta a Reggio Emilia il 17 aprile 1974 ad un anno dalla pubblicazione della *Grammatica della fantasia*.

¹⁸² Rodari, *Il cane di Magonza*, C. De Luca (a cura di), cit., p. 84.

¹⁸³ *Ibidem*.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ Fascicolo monografico de «Il giornale dei Genitori», n. 58-59.

¹⁸⁶ C. De Luca, *Gianni Rodari. La gaia scienza della fantasia*, cit., pp. 95-96.

¹⁸⁷ *Ibi*, p. 97.

del reale, soffermandosi su elementi quotidiani da cui prendere spunto per avviare una critica costruttiva che, attraverso l'uso della fantasia, porta a immaginare altri mondi possibili»¹⁸⁸.

5.9 La pedagogia della fantasia secondo Rodari

In che senso si può parlare di una pedagogia della fantasia secondo Rodari? Molti sono gli scritti comparsi su «Il Giornale dei Genitori», risalenti intorno al 1968, in cui lo scrittore difende il valore di questa fondamentale attività della mente:

L'educazione scientifica non ha bisogno di privarsi dell'immaginazione, della fantasia: anzi, senza l'immaginazione non c'è nemmeno progresso scientifico¹⁸⁹.

Io penso che l'immaginazione infantile abbia bisogno delle nostre cure almeno quanta ne ha bisogno la curiosità scientifica; che la fantasia sia elemento fondamentale di una personalità completa; che l'esperienza del meraviglioso, dell'avventuroso, del comico, dell'umano che le fiabe possono offrire al bambino sia un'esperienza utile alla formazione della sua personalità¹⁹⁰.

Nella difesa dell'uomo totale a cui ci richiamano i critici della società industriale e i movimenti di rivolta delle nuove generazioni c'è posto per un nuovo ruolo del fantastico (a livello infantile, della fiaba)¹⁹¹.

Non è un caso che proprio in quegli anni Rodari, giornalista, intellettuale e scrittore per l'infanzia, iniziasse a porre al centro del suo lavoro letterario la riflessione teorica intorno al ruolo della creatività. Come osserva Franco Cambi, proprio in quel periodo la sua pedagogia si istituzionalizza e in dialogo con tutto il *côté* pedagogico del cognitivismo si fa una pedagogia per la scuola¹⁹². Ad un certo punto, infatti, Rodari oltrepassa il sociale e il politico nella lettura della realtà e rivendica il ruolo autonomo della cultura e della sua carica innovativa, legata al pensiero divergente, alla fantasia e alla sfida estetica¹⁹³. Questo non significa che abbandoni il marxismo, specie per quanto riguarda i principi-valori di democrazia, emancipazione, uguaglianza, solidarietà... Sposta però il centro del suo pensiero in direzione antropologica-cognitiva, secondo una traiettoria che lo allinea al marxismo occidentale, da Sartre ai «francofortesi»¹⁹⁴. La sua scelta per la creatività si riallaccia a tutto un

¹⁸⁸ A. Onnis - M.C. Sulis, *A tutto Rodari*, CUEC Editrice, Cagliari 2013, p. 21.

¹⁸⁹ G. Rodari, *Speciale G. Rodari*, «Il Giornale dei Genitori», 58-59 (1980), pp. 23-24.

¹⁹⁰ *Ibi*, p. 24.

¹⁹¹ *Ibi*, p. 24.

¹⁹² F. Cambi, *Rodari pedagogista*, Editori Riuniti, Roma 1990, p. 21.

¹⁹³ *Ibi*, p. 10.

¹⁹⁴ *Ibidem*.

pensiero psicologico ed estetico, che egli indaga e di cui rielabora in modo originale le istanze e le suggestioni. In particolare, dopo aver ripercorso la storia del concetto di immaginazione, a partire da Sant'Agostino fino a Zolla, prende in considerazione tre libri che introducono lo studio dell'argomento in funzione dell'educazione. Si tratta di *Educare con l'arte* di Herbert Read, dove viene rivendicato all'educazione il compito di formare una personalità completa attraverso il sentimento dell'arte; di *L'esperienza prelogica* di Edward S. Tauber e Maurice R. Green, in cui vengono rivalutati il sogno, la fantasia, l'ispirazione creativa... come grosso deposito di materia prima per l'immaginazione attiva e come «forme di comunicazione» che entrano nelle relazioni quotidiane; di *Creatività e educazione* di Marta Fattori, lavoro in cui, sulla base di un intenso lavoro condotto nelle università americane, viene messo in evidenza come il pensiero creativo, rispetto a quello razionale e unidirezionale, fornisca informazioni aggiuntive sulla personalità del bambino: la fluidità, l'originalità, l'associazione libera, la capacità di utilizzare la propria esperienza in modo nuovo, l'autonomia di giudizio, il non conformismo... Secondo Rodari però il testo della Fattori fornisce più informazioni sui modi per individuare la creatività che su quelli per svilupparla¹⁹⁵. Egli, come rileva Dallari, ritiene invece che la creatività non debba essere patrimonio di pochi eletti, ma che vada insegnata e stimolata attraverso il processo educativo, consegnando al bambino, oltre agli strumenti della conoscenza, anche «[...] quei modelli mentali caratterizzati dall'essere aperti al nuovo, al limite irrispettosi e dissacranti, ma proprio per questo capaci di reinventare norme cognitive e codici diversi da quelli tradizionali»¹⁹⁶. E allora in che modo è possibile, secondo la pedagogia rodariana, stimolare in ambito educativo i meccanismi dell'immaginazione nei bambini? Secondo la sua riflessione lo si deve fare attraverso il gioco creativo affidato alla fantasia, che permette di collegare e far interagire fra di loro aspetti diversi del reale, dando vita a nuove costruzioni, anche inutili e peregrine, ma dotate di un alto valore semantico e metasemantico¹⁹⁷. E a questo punto Rodari riafferma l'importanza dei giochi di parole, delle storie fantastiche e delle fiabe. Ma perché le ritiene così fondamentali per il libero manifestarsi ed espandersi della fantasia e come stimolo per lo sviluppo di un pensiero divergente libero dalla coartazione mortificatrice? La fiaba serve a «costruire strutture mentali, a porre rapporti come «io, gli altri», «io, le cose», «le cose vere, le cose inventate». Serve (al bambino) per prendere le distanze nello spazio («lontano», «vicino») e nel tempo («una volta-adesso», «prima-dopo», «ieri-oggi-domani»)»¹⁹⁸. Inoltre, costituisce uno strumento indispensabile per la conoscenza e la trasformazione del reale, perché ne permette una lettura «dissidente», deformante e innovativa.

¹⁹⁵ G. Rodari, *Storia del concetto fantasia e fantasticheria, creatività e educazione*, «Il Giornale dei Genitori», 1 (1972), pp. 22-24.

¹⁹⁶ M. Dallari, *Rodari pedagogo e poeta*, «Riforma della scuola», 9 (1980), p. 31.

¹⁹⁷ F. Cambi, *Rodari pedagogo*, cit., p. 67.

¹⁹⁸ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., p. 151.

Anche l'incontro con le immagini più crudeli presenti nel regno del fantastico: teste tagliate, cadaveri, briganti, ladri, orchi... delizia il bambino, perché la paura, l'angoscia e lo spavento fanno parte della felicità. Si tratta infatti della «paura di cui - come dice Natalia Ginzburg - lo spirito ha desiderio e alla quale si protende come a una fiamma che lo riscaldi»¹⁹⁹. Sopprimerla significherebbe sopprimere anche la felicità. Rodari, non diversamente dalla scrittrice, ritiene che questo incontro serva al bambino proprio per impegnarsi, per conoscersi e per sfidare l'ombra di timori inconsci e di esperienze di solitudine²⁰⁰.

Rodari, quindi, difende il valore formativo della fiaba, perché continua a rappresentare quel «[...] granello di sabbia negli ingranaggi, come la musica, la poesia, la pittura, il gioco, come tutte le attività disinteressate»²⁰¹ in una realtà dominata dalla tecnologia e da una sub-cultura universale di consumi, di edonismo e di disimpegno. Essa inoltre parla al bambino creatore, a colui che dovrà saper immaginare e creare un mondo diverso e migliore da quello in cui è capitato²⁰².

Il «buon pedagogo» Rodari, come osserva Cambi, richiama quindi tutti i pedagogisti e gli intellettuali coinvolti in una riflessione sui problemi della formazione individuale, della trasformazione sociale, dei processi di inculturazione e di acculturazione, della crescita guidata e dello sviluppo orientato, a non farsi ingannare dalle «sirene del postmoderno»²⁰³ e ad assumere per intero il loro compito nella contemporaneità. Sulla scia di Adorno, Horkheimer, Marcuse, ma anche di Laing e Cooper, indica loro una via, consistente in un paradigma che annodi insieme ragione e utopia, nell'ottica di un *Logos* che, oltre alla classica dimensione logica e ontologica, abbracci pure quella dell'intuizione, dell'analogia, della metafora e della fantasia²⁰⁴. Liberare le risorse di immaginazione può aiutare infatti il bambino a fantasticare un mondo migliore e a lottare poi per costruirlo.

5.10 Creatività e spinta utopica attraverso la narrazione fantastica

Rodari, non diversamente da Maria Montessori, come si è visto, ritiene che ci sia apprendimento dove c'è sorriso. Anche e soprattutto da adulti bisogna infatti conservare quel famoso orecchio acerbo per accogliere i sogni, i desideri e le istanze del mondo bambino. Solo se ci si metterà alla sua altezza sarà possibile proteggere e coltivare quel rimasuglio di pensiero infantile che poi progressivamente

¹⁹⁹ N. Ginzburg, *Senza fate e maghi*, «La Stampa», 16 aprile 1972, p. 3, ora in Ead., *Vita immaginaria*, Mondadori, Milano 1974, p. 165.

²⁰⁰ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., p. 153.

²⁰¹ Rodari, *Il cane di Magonza*, C. De Luca (a cura di), cit., p. 150.

²⁰² *Ibidem*.

²⁰³ F. Cambi, *Rodari pedagogo*, cit., p. 152.

²⁰⁴ F. Cambi, *Rodari pedagogo*, cit., p. 146.

si perde²⁰⁵. Oltre alla logica è allora importante assecondare il naturale sviluppo della creatività fantastica, intesa come «un allenamento dell'immaginazione a deragliare dai binari troppo consueti del significato, a tener d'occhio i lampi, anche minimi, che da ogni parola, anche la più banale, possono scoppiare in tutte le direzioni»²⁰⁶. Ma la creatività non è un talento innato e geniale, non è un'entità unica, globalmente ed esaustivamente descrivibile come «pensiero divergente», con sede neurale esclusivamente nell'emisfero cerebrale destro, ma emerge dalla combinazione di distinti circuiti neurali, che governano le emozioni, da un lato, e i processi cognitivi, dall'altro²⁰⁷. Essa va quindi coltivata, allenata, praticata. Ma in che modo si può alimentare? Un mezzo potente è sicuramente quello fornito dalla narrazione fantastica, sia che essa si presenti nella forma tradizionale del racconto (fiabe, romanzi, albi illustrati...) che in quella audiovisiva e digitale (serie tv, cartoni animati, videogiochi...). La *fiction* sicuramente aiuta a educare il pensiero divergente e ad allenare la mente all'immaginazione, intesa come facoltà che consente di conoscere il mondo percorrendo strade nuove, sentieri diversi e passando dalla finestra anziché dalla porta²⁰⁸.

Trattandosi poi di una comunicazione analogica e sintetica, essa avrebbe non solo la capacità di processare molti dati contemporaneamente, ma permetterebbe anche di arricchire il bagaglio esperienziale e la capacità umana di risolvere i problemi grazie a tutto quello che avviene nella narrazione. Ne conseguirebbe così un aumento della conoscenza della realtà e quindi della sopravvivenza²⁰⁹. Le storie fantastiche insegnano infatti che i mostri possono essere sconfitti, che ce la si può fare, anche se tutto appare buio e neppure un barlume di luce si intravede in fondo al tunnel²¹⁰, proprio perché danno la possibilità di conoscere anche l'emozione del lutto, della morte, della perdita, e questo permette a sua volta di imparare a contenere e ad affrontare i propri dolori²¹¹.

Il narrare storie dal contenuto fantastico, trattandosi di un'attività primigenia dell'uomo che al tempo stesso ordina, spiega, innova e prefigura, attiverebbe e preserverebbe inoltre proprio quel dualismo del cervello e del mentale che permette al pensiero logico (connesso alla scienza) e a quello creativo (connesso all'arte) di interagire in modo dialettico e complementare, chiamando in causa sia il ragionamento che l'estetica²¹².

Utilizzare la narrazione fantastica per rodare la fantasia diventa quindi fondamentale in un mondo come quello attuale in cui il pensiero tecnocratico, con la burocratizzazione dei costumi, la

²⁰⁵ M. Biagi, *Leggere grande*, «Liber», XXXIII, 128 (2020), p. 38.

²⁰⁶ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., pp. 48-49.

²⁰⁷ A. Antonietti - S. Molteni (2014), *Educare al pensiero creativo*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2014, p. 80.

²⁰⁸ B. De Serio, *Dall'alto di una nuvola. Riflessioni sulla creatività fantastica di Gianni Rodari*, ARACNE editrice, Roma, 2012, p. 48.

²⁰⁹ S. De Mari, *La realtà dell'orco*, Lindau, Torino 2012, pp. 25-26.

²¹⁰ L. Troisi, *Harry ti presento Irene*, «Linus», LVII, 671 (2021), p. 42.

²¹¹ S. De Mari, *La realtà dell'orco*, cit., p. 26.

²¹² F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, De Agostini Scuola, Novara, 2006, p. 74.

meccanizzazione dell'essere umano, l'imposizione di uno stile di vita sempre più cronometrato e anonimo, finisce coll'imporre sempre di più i suoi criteri di efficienza, redditività e competitività al sistema educativo, familiare e scolastico²¹³. La qualità della vita di tutti ne risulta degradata e bambini e adolescenti sono sempre più esposti a sovra-stimolazione, sovraeccitazione e a un'autentica staffetta cognitiva ed affettiva²¹⁴, con il conseguente annullamento della propensione alla meraviglia, alla creatività e all'immaginazione, quasi per una sorta di assuefazione e saturazione dei sensi²¹⁵. Urge quindi la necessità, data la complessità del momento storico, che si risvegliino, attraverso esperienze diversificanti e sfidanti, lo stupore e la creatività dei giovani e se ne liberino le idee. Infatti, nonostante i grandi rivolgimenti sociali, culturali ed economici in atto, i modelli di insegnamento sono ancora basati prevalentemente su un approccio fortemente didattico e le «attività creative» sono per lo più delegate ad esperti esterni alle istituzioni e risolte in poche ore, pensando che simili iniziative possano sostituirle²¹⁶. Per un reale cambiamento bisogna invece iniziare a disancorarsi da un'impostazione tradizionale di lavoro e pianificare situazioni di apprendimento che incoraggino bambini e ragazzi all'espressione di punti di vista inconsueti, all'esplorazione di prospettive non consolidate, alla cooperazione inclusiva per la realizzazione di un progetto e/o la risoluzione di un problema e alla negoziazione nei processi comunicativi per risolvere in modo assertivo situazioni potenzialmente conflittuali.

Per nutrire la scuola della fantasia è allora fondamentale foraggiare il pensiero che trasforma, ribalta, collega, contamina tutto ciò che incontra, crea nuove idee e trova nuove soluzioni. Se «i killer della creatività sono la sorveglianza, la valutazione, la competizione, la limitazione delle scelte, le critiche, le pressioni, il tempo stretto, lo spazio inadatto, la ricerca di perfezione vuota di significati», le «vitamine per la fantasia sono invece la libertà di scegliere, il tempo, lo spazio, il gruppo, il progetto, le narrazioni, il gioco, la curiosità, gli sguardi obliqui [...]»²¹⁷. E tra i nutrienti vitali per liberare la fantasia ci sono per l'appunto quei racconti che presentano meccanismi molto simili a quelli del sogno, come le fiabe o quelle forme narrative che ne replicano le strutture, che contengono i nuclei fondamentali di ogni esistenza: nascere, diventare grandi, allontanarsi da casa, viaggiare, perdersi nel bosco, relazionarsi con i genitori, amare, ribellarsi, morire, e che per questo diventano spazio utopico e di immaginazione che permette di cambiare lo sguardo sul mondo e di progettare il nuovo per andare oltre il noto e codificato²¹⁸.

²¹³ E. Morin, *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 65.

²¹⁴ C. L'Ecuyer, *Educare allo stupore*, Lit Edizioni, Barcellona 2013, pp. 91-95.

²¹⁵ *Ibi*, pp. 43-51.

²¹⁶ A. Antonietti - S. Molteni (2014), *Educare al pensiero creativo*, cit., p. 424.

²¹⁷ P. Boero - S. Ferrari - G. Leo - M. Lodi, *Gianni Rodari e la scuola della fantasia*, Società Editrice «Il Ponte Vecchio», Cesena 2012, p. 31.

²¹⁸ *Ibi*, pp. 35-38.

5.11 Le trame fantastiche

«L'immaginazione è un paio di scarpe nuove. E se hai perso le scarpe, cos'altro puoi fare se non andarle a prendere?»²¹⁹.

A tutti, come al protagonista dell'albo illustrato *L'ultima spiaggia*, capita di perdere per strada la propria immaginazione e di doversi quindi mettere in viaggio per recuperarla. Non è un caso infatti che, quando tutto ci appare grigio e annoiato, il nostro "occhio interiore", così lo chiamava il poeta Wordsworth, possa prendersi una vacanza e improvvisamente senta il bisogno di staccarsi da una realtà limitata, contraddittoria, difficile, conflittuale, omologante per approdare in un Altrove, in un contesto salvifico, quello dato dall'intreccio di trame di fiabe, romanzi, poesie..., che, come dice Milena Bernardi, ci consente di «[...] superare confini angusti, per nominare l'innominabile, per individuare la parola unica che saprà far emergere una visione rivelatrice»²²⁰. È quella che ci appare quando ci si avventura oltre la linea dell'orizzonte del noto e ci permette di avvistare lo stra-ordinario e l'utopico, attraverso il momentaneo distacco dall'ordinario della quotidianità²²¹. Questo contatto col meta-mondo diventa tempo di immersione nel senso e anche tempo di cura e di momentanea sottrazione a un quotidiano dato come statico e immutabile per la ricerca di prospettive alternative della realtà²²². Ed è quello che capita proprio all'artista de *L'ultima spiaggia*, che, persa la sua ispirazione, prepara la valigia, chiude casa e con la sua Renault parte in direzione Chissàdove. Ad un certo punto, dopo aver svoltato per una stradina secondaria, arriva a un albergo sulla costa e incontra degli ospiti un po' bizzarri: il ragazzo pescatore di messaggi, probabile allusione a Huckleberry Finn, lo scatenato monello a caccia di tesori nascosti; il marinaio con una gamba sola (forse il vecchio lupo di mare Long John Silver de *L'isola del tesoro*), che scava senza fortuna alla ricerca di una mappa che dovrebbe condurlo al tesoro agognato; la fanciulla malata, intenta a leggere la fiaba dolce-amara de *La Sirenetta* di Hans Christian Andersen; il signor Grigio Grigi, il fabbro di parole, che ha però perso la gamma colorata delle proprie emozioni; l'alto sconosciuto dal passato misterioso, un allampanato cowboy alla ricerca di una pallida signora in bianco; il poliziotto (probabilmente il tenace Jules Maigret), che deve risolvere le ingarbugliate trame dei misteri degli ospiti della locanda; il pilota (Antoine de Saint-Exupéry) del biplano precipitato sulla sabbia; il tipo seduto in bilico sopra l'albero (Cosimo del romanzo *Il barone rampante* di Italo Calvino) in attesa che succeda qualcosa di interessante; la balena bianca (*Moby Dick* di Herman Melville); la poetessa (Emily Dickinson) che

²¹⁹ J.P. Lewis - R. Innocenti (ill.), *L'ultima spiaggia*, La Margherita Edizioni, Milano 2011.

²²⁰ M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Franco Angeli, Milano 2016, p. 25.

²²¹ *Ibi*, p. 27.

²²² *Ibi*, pp. 28-30.

scrisse: «Dite tutta la verità, ma ditela deviata [...] La Verità deve abbagliare gradatamente/O ogni uomo diventa cieco [...]»; la coppia dei mulini a vento (l'eccentrico Don Chisciotte che non mancò mai di immaginazione e Sancho Panza, il suo fedele scudiero) e infine il pittore (Roberto Innocenti, con la storia della sua immaginazione perduta e poi ritrovata)²²³. Tutti gli ospiti, seminando curiosità e fantasia, riescono a far ritrovare all'artista il suo *chissàhecosa* smarrito, inteso come l'abilità di rendere reale quello che si immagina²²⁴.

Si tratta di un albo che apre gli orizzonti sul potere delle incursioni nello straordinario, viste non tanto come fughe senza ritorno, ma come avventure escapiste, attratte dall'utopia, che conducono sì oltre, ma promuovono al tempo stesso «[...] la conoscenza di altri mondi resi credibili e "veri" dall'esperienza immaginifica e (pure) trasformativi perché sentiti, pensati, interiorizzati nella dimensione metaforica che si presta a sperimentare e anticipare le impellenti richieste di senso su cui la vita insiste [...]»²²⁵.

L'avventura sovversiva del fantastico nella letteratura in genere e in particolare nella letteratura per l'infanzia, essendo i bambini e i giovani soggetti in evoluzione, dovrebbe avere come obiettivo proprio quello di rimuovere «[...] la coltre opaca dell'ovvio e del banale, del noto e del ripetitivo, incrinando certezze e suggerendo domande, interrogativi, dubbi»²²⁶.

Il fantastico nella trama delle storie, siano esse graphic novel, romanzi, albi illustrati, film, serie tv..., è allora ciò che permette all'immaginazione bambina di portarsi oltre i limiti imposti dal reale, di trascinarsi in zone autentiche dell'altrove per rendersi testimone di viaggi a ritroso in cui guardare da vicino altre infanzie in altri contesti²²⁷.

Le tante possibili avventure della fantasia sono quelle che i bambini possono quindi vivere grazie all'incantamento generato dalle parole di quelle storie che riescono ancora oggi a rapire e sedurre, che prospettano l'alterità del sogno e offrono l'opportunità di una rigenerazione. Ma quali sono i racconti che, sfuggendo alle logiche dell'addomesticamento e contrastando l'uniformismo, il conformismo, la ripetitività e la prevedibilità, riescono ad aprire varchi in Regni molto simili a quelli delle fiabe, imboccando semplicemente strade, cunicoli, cieli, isole, sentieri, fuori dalla portata delle routine imposte dalla società degli adulti²²⁸? Sono quelli in cui sono riconoscibili, anche se dietro diversi camuffamenti, i giochi narrativi della fiaba che, beffandosi della logica e della plausibilità, fornisce sempre un canovaccio, sufficientemente libero e al tempo stesso strutturato, sul quale gli scrittori contemporanei possono tessere il loro discorso, affidandovi le speranze, le inquietudini e i

²²³ J.P. Lewis - R. Innocenti (ill.), *L'ultima spiaggia*, cit., pp. 45-47.

²²⁴ *Ibi*, p. 41.

²²⁵ M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, cit., p. 31.

²²⁶ *Ibidem*.

²²⁷ *Ibi*, p. 175.

²²⁸ *Ibi*, p. 159.

messaggi della modernità²²⁹. Le fiabe infatti, come dice Calvino, «viaggiano nel tempo e nello spazio, attraverso secoli e continenti, ma anche attraverso gli strati sociali, descrivendo di volta in volta un itinerario di discesa o di ascesa, catturate nel circuito di una narrazione che si riproduce e trasforma incessantemente gli ascoltatori in narratori e viceversa»²³⁰. La loro forza sta nel fatto che si modellano su strutture fisse, quasi prefabbricate, e questo permette però un enorme numero di combinazioni²³¹, ma anche sull'assenza di ogni prospettiva, sia psichica che temporale. Infatti, i colpi del destino che si abbattono sull'eroe, tra lotte, pericoli, perdite, privazioni..., non agiscono minimamente nella profondità del suo animo. Trattandosi di figure ed esecutori, i personaggi della fiaba sono per l'appunto figure senza mondo interiore che agiscono in una dimensione atemporale²³².

La fiaba, quindi, in virtù della sua forma determinata, chiara, univoca e salda, costituisce un esempio e un modello di libertà inventiva. È proprio la sua perfetta e cristallina forma artistica, capace di contrapporre, senza distanziarli, elementi profani e numinosi (esseri terreni e ultraterreni, ciò che elevato e ciò che è umile, principesse e contadinelli...) a generare la possibilità di un «libero» gioco d'insieme. I motivi, privati del loro potere originario, diventano nelle fiabe puri, chiari e luminosi, ma allo stesso tempo capaci, come perle di vetro, di riflettere l'universo intero e di rappresentare le molteplici possibilità dell'esistenza²³³. La fiaba, infatti, con il minimo dispendio di mezzi, riesce a ottenere il massimo dei risultati e proprio per il suo essere variegata, mutevole, trasparente, essenziale, fuggitiva, è, riprendendo le parole di Calvino, «come una magica noce o nocciola o mandorla nel cui interno un potenziale scrittore di apocrifi può trovare non gioielli e ricchezza, ma l'intero universo della narrativa e le sue costellazioni»²³⁴. I suoi infiniti simboli sono poi fondamentali principi compositivi che permettono quei salti repentini da un piano all'altro, da un luogo all'altro, dal reale all'irreale in un movimento di entrata-uscita, sprofondamento-oltrepassamento, allontanamento-ritorno da quella “doppia porta” che segna il confine tra sogno e realtà, tra immaginazione utopica ed esistenza, ingresso nel sogno e ritorno dal sogno alla vita reale²³⁵.

5.12 Narrazioni fantastiche, tra controllo e utopia

Come abbiamo visto, nella trama delle storie fantastiche contemporanee continuano a sopravvivere, se pur rivisti, alcuni elementi tipici della fiaba popolare, che Propp ha definito funzioni

²²⁹ C.I. Salviati, *Raccontare destini. La fiaba come materia prima dell'immaginario di ieri e di oggi*, Edizioni EL, Trieste 2002, p. 10.

²³⁰ I. Calvino, *Sulla fiaba*, Mondadori, Milano, 2015, p. 14.

²³¹ *Ibi*, p. 13.

²³² M. Lüthi, *La fiaba popolare europea. Forma e Natura*, Mursia, Milano 1979, pp. 22-36.

²³³ *Ibi*, pp. 98-99.

²³⁴ I. Calvino, *Sulla fiaba*, cit., p. 7.

²³⁵ E. Bloch, *Tracce*, Garzanti, Milano 2006, pp. XXV-XLI.

(allontanamento, divieto, infrazione, investigazione, delazione, tranello, connivenza, danneggiamento o mancanza, mediazione, consenso dell'eroe, prove del donatore, fornitura del mezzo magico, trasferimento dell'eroe, lotta tra protagonista e antagonista...) ²³⁶. Differenti sono però il linguaggio, che risulta rinnovato, aggiornato e contaminato anche dalla comunicazione massmediatica, e il riferimento al contesto socioculturale, che nulla ha a che vedere più con la civiltà agricolo-artigianale, impregnata di magia e religiosità primitiva, della fiaba classica popolare. Le funzioni individuate da Propp, insieme a uno stile astratto, isolante e figurativo che cattura e trasforma tutti i motivi fiabeschi, rendendo oggetti e persone figure eteree e trasparenti e prive di caratteristiche individuali ²³⁷, contribuiscono a conferire alla fiaba l'aspetto di un materiale antico ma universalmente noto, svincolato sì dalle sue radici mitiche e rituali, ma non per questo non adatto a riprodursi in maniera più o meno camuffata in racconti molto lontani da quelli scritti dai Grimm o raccolti da Pitre. Testi come *La storia infinita* di Ende, *Il Signore degli Anelli* di Tolkien o *Harry Potter* di Rowling hanno attinto infatti dal patrimonio fiabesco un'enorme quantità di suggerimenti e di spunti ²³⁸. La fiaba è quindi camaleontica: si trasforma e sopravvive adattandosi all'ambiente. Quando i bambini dell'Ottocento leggevano ad esempio le fiabe d'autore *Le avventure di Pinocchio* o *Alice nel Paese delle meraviglie* ne percepivano tutta la contemporaneità. Si riconoscevano sia in Pinocchio col suo abbecedario che nell'Alice annoiata, stanca di stare seduta sull'argine di un fiume e improvvisamente attratta da un Coniglio Bianco intento ad estrarre un orologio dal taschino del suo panciotto ²³⁹. Non diversamente i bambini di oggi, quando vengono a contatto con fiabe moderne, scritte o in forma audiovisiva, vengono trasportati in un Altrove spazio-temporale, con personaggi, materiali e situazioni fantasticabili oggi, nel futuro o nel passato. Basti pensare, per tornare a Rodari, a *La torta in cielo* in cui il bambino fantastica al presente o ne *Il pianeta degli alberi di Natale* in cui si ritrova invece in una situazione futuribile, sempre però rapportata al suo presente ²⁴⁰. Le narrazioni fantastiche diventano quindi strumenti importanti per i bambini affinché essi diano un senso al proprio mondo in quella dimensione intessuta di meraviglioso dell'Altrove, dove, secondo lo schema di base della fiaba magica europea, sopraggiunge l'eroe, dopo aver lasciato la propria casa e la sua consueta realtà, semplicemente salendo su una scala, su un albero che cresce fino al cielo, attraversando l'acqua in groppa a un grosso pesce, cadendo in un pozzo o smarrendosi in una foresta. Nell'aldilà l'eroe, con l'arguzia o col favore di "aiutanti magici", deve superare tutta una serie di pericoli (draghi, orchi,

²³⁶ V.J. Propp, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 1966, p. 72.

²³⁷ M. Lüthi, *La fiaba popolare europea. Forma e Natura*, cit., p. 85.

²³⁸ C.I. Salviati, *Raccontare destini. La fiaba come materia prima dell'immaginario di ieri e di oggi*, cit., p. 87.

²³⁹ M. Argilli, *Ci sarà una volta. Immaginario infantile e fiaba moderna*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1995, p. 102.

²⁴⁰ *Ibidem*.

giganti...) prima di assolvere il proprio compito, trovare la felicità e tornare a casa²⁴¹. Questo viaggio utopico gli consente inoltre un cambiamento radicale della propria situazione iniziale di Pollicino, oltre che di isolato ed emarginato, e un salto nella fortuna grazie a un intervento prodigioso²⁴². Secondo lo schema popolare della fiaba, la fortuna infatti non può essere una sorte meritata, che si può conquistare con i propri mezzi, ma è qualcosa di imponderabile, come i casi della vita.

Agli inizi dell'epoca moderna il concetto di fortuna, tuttavia, cambia e viene concepito più che altro come valore interiore e benessere meritato²⁴³. Esso, infatti, viene già ribaltato ne *Il Pentamerone* di Giambattista Basile, che riordinò le fiabe in un'azione di cornice²⁴⁴, ma ancora di più in Charles Perrault, posteriore di due generazioni. Quest'ultimo, non diversamente dalle sue colleghe scrittrici donne, come Marie-Catherine d'Aulnoy, Madame Henriette-Julie de Murat, Madame Durand, Madame Leprince de Beaumont, adattò e rivide, rendendole più raffinate, molte delle storie italiane di Straparola e Basile e dei racconti orali di balie, governanti e servitù delle classi inferiori, affinché potessero essere letti nei salotti e nei circoli di corte e in seguito pubblicati per rivolgersi a un pubblico più vasto²⁴⁵. Egli cercò quindi, in concomitanza con un aumento del potere socioeconomico della borghesia della Francia dell'epoca, di "civilizzare" il racconto popolare, trasformandolo nella fiaba letteraria tipica per adulti e bambini delle classi superiori. Attraverso la fiaba letteraria doveva infatti avvenire l'indottrinamento sociale dei bambini, i cui istinti dovevano essere controllati e educati per diventare *hommes civilisés*²⁴⁶.

Alcune eroine delle sue fiabe ("Cenerentola", "La Bella Addormentata nel bosco", "Cappuccetto Rosso", "Barbablù", "Fate") mostrano ad esempio la visione fortemente limitata che lo scrittore francese aveva delle donne: la sua *femme civilisé* doveva essere bella, aggraziata, gentile, industriosa, bene accasata, capace di controllare se stessa in ogni occasione e di negare i propri impulsi sessuali e desideri per compiacere il maschio che, seppure brutto e deforme, poteva dotarla della disciplina e della dignità spirituale che altrimenti le sarebbero mancate²⁴⁷.

La stessa operazione, come constata Jack Zipes, fu compiuta dai Grimm che, rispetto a quello che si era sempre creduto fino agli anni '70, non raccolsero il materiale per le loro fiabe da contadini e servitori, ma da persone della piccola borghesia o della classe media colta, le quali avevano già introdotto nozioni borghesi nelle loro versioni. Oltre a migliorarne lo stile, essi operarono ulteriori sostanziali modifiche nei personaggi, le cui credenze e comportamenti furono quindi adeguati ai

²⁴¹ D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1995, p. 14.

²⁴² *Ibi*, pp. 15-19.

²⁴³ *Ibidem*.

²⁴⁴ *Ibidem*

²⁴⁵ J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*, Mondadori Editore, Milano 2006, p. 52-53.

²⁴⁶ *Ibi*, p. 67.

²⁴⁷ *Ibi*, pp. 69-83.

canoni estetici della borghesia, e nel significato delle storie²⁴⁸, che a tutti gli effetti esaltano da un lato la passività, l'industriosità e il sacrificio da parte delle ragazze e dall'altro l'attivismo, la competizione e l'accumulo di ricchezze da parte dei ragazzi²⁴⁹. In effetti, al di là delle differenze anche notevoli di contenuto, lo schema generale prevalente è quello in cui il protagonista maschio, dopo aver lasciato la sua casa, impara lungo la strada a essere attivo, competitivo, industrioso, furbo e conquistatore, al contrario dell'eroina che invece impara a essere passiva, obbediente, pronta al sacrificio, paziente, onesta e felice solo se si conforma alle regole patriarcali²⁵⁰.

Sulla stessa scia dei già menzionati Perrault e Grimm, anche Andersen, dipendente dal mecenatismo del re di Danimarca, introdusse nelle proprie narrazioni nozioni cristiane di Dio, dell'etica protestante e dell'intraprendenza borghese, a conferma del servilismo nei confronti dell'ordine sociale cui si era sottomesso²⁵¹.

Solo più tardi alcuni scrittori dell'Ottocento, come Charles Dickens, George MacDonald, John Ruskin, George Sand, Oscar Wilde, Andrew Lang, Edith Nesbit, L. Frank Baum e altri, indicati ora come dei "classici", si opposero invece alle tendenze autoritarie del processo di civilizzazione e ampliarono invece il discorso del fiabesco, preparando la strada agli esperimenti utopici e sovversivi dei primi anni del XX secolo²⁵². Le fiabe per bambini di questi autori si fecero allora progressiste, sperimentali e fortemente critiche nei confronti delle reali inclinazioni sociopolitiche di quei tempi, che ancora prediligevano in ambito educativo i metodi repressivi e una pedagogia differenziata per sessi²⁵³.

Il vero potere delle buone narrazioni fiabesche, siano esse classiche o riproposte sotto mentite spoglie nelle trame di altri generi della modernità, si estrinseca infatti quando esse vengono utilizzate per criticare le svolte barbare del processo di civilizzazione e, come rileva George Jean, usano gli elementi fantastici e miracolosi non per illudere ma per illuminare²⁵⁴, fornendo, attraverso la modalità del perturbante, un condotto per la realtà sociale. Tali storie dovrebbero pertanto, impiegando simboli non familiari e un linguaggio metaforico, essere libertarie, nel senso di liberare, a livello psicologico, i lettori di ogni fascia d'età, bambini inclusi, dai disturbi dell'io repressi, riconducendoli a momenti primigeni familiari delle loro vite. Per essere emancipatorie dovrebbero invece «[...] liberare l'immaginazione dei lettori, affinché, nel sovvertire i controlli della razionalizzazione dall'esterno, possano percepire gli elementi disturbanti della propria esistenza e della collettività. [...]»²⁵⁵.

²⁴⁸ *Ibi*, p. 99.

²⁴⁹ *Ibi*, p. 97.

²⁵⁰ *Ibi*, pp. 113-114.

²⁵¹ *Ibi*, pp. 155-164.

²⁵² *Ibi*, p. 264.

²⁵³ *Ibi*, pp. 264-265.

²⁵⁴ *Ibi*, pp. 266-267.

²⁵⁵ *Ibi*, pp. 276-277.

Ben vengano quindi, specie in un tempo di crisi e di assenza di spinte utopiche, tutte quelle storie che, recando tracce del fiabesco, sfuggono al processo di addomesticamento e controllo dell'immaginazione, con la proposta di format basati sul ripetitivo, il facile, il semplice, il noto e lo stereotipato, e preferiscono al contrario i sentieri impervi che abbandonano la strada segnata e preferiscono alla sicurezza pacata del finito l'incompiutezza, l'instabilità e l'incertezza dell'infinito²⁵⁶.

5.13 Itinerari di crescita attraverso il fantastico

La fiaba, per il suo carattere migratorio, ha attraversato diverse epoche storiche, subendo notevoli trasformazioni. Come già messo in evidenza, da narrazione popolare, nel corso del Seicento, è diventata racconto letterario scritto ed è poi passata progressivamente all'infanzia. In particolare, nel corso del XIX secolo, quando l'attenzione dell'adulto si è rivolta al bambino e all'adolescente, il materiale fiabesco originario si è trasformato per soddisfare esigenze di carattere morale e letterario²⁵⁷. La sua forza però, al di là delle versioni edulcorate, senza nulla di cruento e crudele, rivolte principalmente a un pubblico bambino, consiste ancora oggi, per la sua repertualità, allusività e metaforicità, nel permettere a chi ascolta o chi legge di straniarsi dal dato contingente, di uscire dallo spazio della propria vicenda, di vivere altre dimensioni esistenziali e di rielaborare, attraverso la finzione, le proprie esperienze di vita in un processo di crescita e costruzione dell'identità individuale²⁵⁸.

Il viaggio, che è una delle caratteristiche costitutive della fiaba fin dalla sua origine come racconto popolare orale, permette infatti all'eroe, attraverso il superamento di una serie di prove cruciali e di pericoli, di arrivare al traguardo prefissato e di compiere un percorso di formazione: conoscere il mondo e l'altro da sé; cercare l'altrove per ritrovare le proprie origini; compiere esperienze diversificate per adattarsi alla realtà e renderla adeguata ai propri bisogni. Tale viaggio, configurandosi come distacco da una situazione iniziale protetta e come percorso di svolta, sancisce per l'appunto la definitiva maturazione del protagonista e il suo ingresso nel mondo degli adulti²⁵⁹. Trattasi spesso di un viaggio interiore, della mente, del cuore e dello spirito, che permette all'eroe di

²⁵⁶ M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, cit., pp. 37-41.

²⁵⁷ S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, Edizioni ETS, Bologna 2016, pp. 19-20.

²⁵⁸ *Ibi*, p. 36.

²⁵⁹ *Ibi*, pp. 126-127.

compiere un cammino dalla disperazione alla speranza, dalla debolezza alla forza, dalla follia alla saggezza e dall'amore all'odio e viceversa²⁶⁰.

Spesso gli eroi di molte fiabe ricevono, all'interno del loro mondo ordinario, la chiamata all'avventura, nei confronti della quale inizialmente essi si possono anche dimostrare riluttanti. Compare allora un mentore che li incoraggia a entrare nel Mondo straordinario, dove si imbattono in prove, alleati e nemici. In seguito, dopo aver superato la seconda soglia, si avvicinano alla caverna più profonda, in cui sostengono la prova centrale e si appropriano della ricompensa. Sulla via del ritorno, vivono l'esperienza della resurrezione, che li trasforma, e al rientro apportano beneficio al Mondo ordinario con l'elisir, la dote o il tesoro conquistati²⁶¹. L'esperienza della morte, dopo l'incontro/scontro con l'Ombra, archetipo delle psicosi, dei sentimenti repressi, dei traumi profondi, delle emozioni negate o nascoste nell'oscurità dell'inconscio, è una tappa obbligata per tornare come esseri rinati e con nuove capacità di discernimento²⁶². Il paradigmatico viaggio nel mondo dei morti è infatti in realtà la rappresentazione e la drammatizzazione di chi compie un viaggio per la vita, anche se per farlo si deve attraversare simbolicamente l'aldilà, ossia quell'altrove che tutto contiene e non ha confini stabiliti, ma diventa metafora delle forme della conflittualità affettiva, sentimentale, culturale e sociale²⁶³.

La fiaba, sia nelle versioni popolari che in quelle colte, non disdegna quindi di mostrare la morte e di accostarvi anche i suoi eroi fanciulli, essendo l'infanzia, come scrive Milena Bernardi, «un'età divina, eterna, incantata a cui demandare il compito speciale di intrattenere un dialogo con il mondo dei non più vivi [...]»²⁶⁴. Il loro essere vulnerabili e creature preziose, provenienti dal nulla e da un prima misterioso, rende i bambini capaci di intrattenere un rapporto simbolico molto stretto con la morte²⁶⁵. L'incontro con l'indicibile avviene tuttavia in un tempo non convenzionale e in uno spazio posto al limite del mondo dei vivi e al confine del mondo conosciuto, in territori selvaggi, inesplorati, separati dal consorzio abitativo e che aprono all'ignoto, come le foreste, gli anfratti più nascosti, le grotte più profonde, in cui si celebravano gli antichi culti iniziatici²⁶⁶, consistenti nel condurre il giovane iniziando nel ventre di una fitta selva e nell'abbandonarlo per il tempo sospeso e di “morte temporanea” di svolgimento del rito. In numerose fiabe è infatti proprio il bosco che rapisce a promuovere il cambiamento, la metamorfosi, la trasformazione e la rinascita alla vita adulta. Basti pensare a *Cappuccetto Rosso*, la protagonista della celebre fiaba di Perrault e dei Grimm, diventata

²⁶⁰ C. Vogler, *Il viaggio dell'Eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e di cinema*, Dino Audino, Roma 2020, p. 16.

²⁶¹ *Ibi*, pp. 24-25.

²⁶² *Ibi*, p. 53.

²⁶³ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, Bononia University Press, Bologna 2007, pp. 80-82.

²⁶⁴ *Ibi*, p. 170.

²⁶⁵ *Ibi*, p. 171.

²⁶⁶ *Ibidem*.

poi un'icona per via delle molteplici reinterpretazioni in media diversi e le infinite riscritture in romanzi e albi illustrati, il cui rito di passaggio avviene per l'appunto nella casa della nonna dall'altra parte del bosco oscuro²⁶⁷. O come lei, Gerda e Kay, amici del cuore e protagonisti de *La Regina delle Nevi* di H.C. Andersen, che svolgono il loro percorso di iniziazione nel regno dei ghiacci, dopo essersi allontanati dalla loro piccola e rassicurante casetta. Kay viene rapito dalla dama magica, una creatura demoniaca che gli procura una sorta di amnesia, di stato di incoscienza, mentre Gerda, la sua salvatrice, viene costretta a un esilio soporifero non dissimile da quello in cui è caduto l'amico dalla vecchia-strega-maga. Ma questo addormentamento è indispensabile per permettere ai due bambini di superare le prove, le ferite, le paure, i traumi e perché possa così compiersi la loro metamorfosi²⁶⁸.

Allo stesso modo i tanti pollicini delle fiabe, grazie alla loro piccolezza fatata, vengono rapiti dal bosco degli incantamenti, territorio incustodito in cui però riescono a rigenerarsi attraverso esperienze orrifiche e devianti, ma necessarie alla conquista della conoscenza²⁶⁹. E così, la stessa sorte capita alla protagonista de *La Bella Addormentata nel bosco*, una principessina che, a causa del sortilegio di una vecchia fata, cade in un sonno profondo che durerà cento anni dopo essersi punta con un fuso nel palazzo reale della famiglia. Ma il castello, per la magia di una fata buona, viene reso impenetrabile e avvolto allora da una tale quantità di alberi grandi e piccoli, di rovi e di cespugli spinosi talmente aggrovigliati gli uni con gli altri da rendere impossibile il passaggio a uomini e animali. Anche in questo caso il rito iniziatico si svolge quindi nell'inaccessibilità di una boscaglia, uno spazio sempre altro, benefico e malefico insieme, in cui sono possibili l'avventura, il mistero, la follia, l'estasi, la perdizione, l'eremitaggio²⁷⁰.

Gli esempi tratti dalle fiabe potrebbero essere molti altri, ma il topos del bosco divorante che permette lo sdoppiamento del viandante-eroe in conflittuale dialogo con se stesso, ha finito per percorrere, oltre a romanzi medievali, poemi in versi, romanzi storici, altre storie del fantastico e del soprannaturale, conservandosi come traccia residuale di un archivio fiabesco depositato nell'immaginario collettivo e non eclissabile, essendo legato alle domande e ai bisogni ancestrali dell'uomo²⁷¹.

Oltre alla tematica della foresta con le fauci e dei luoghi che conducono verso l'altro mondo, oltre il confine del noto, la fiaba, attraverso la finzione metaforica e allegorica, parla però del vero vivere e del vero sentire, ossia di quei temi del divenire dell'esistenza umana, dapprima afferrati dalla cultura popolare e poi trasferiti nel linguaggio colto della scrittura dalla classe istruita. Ma quali sono questi

²⁶⁷ S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, cit., pp. 127-128.

²⁶⁸ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, cit., pp. 190-194.

²⁶⁹ M. Bernardi, *Pin, Pip e Pollicino. Ritratti di bambini resistenti e autenticità dell'infanzia*, in E. Varrà (a cura di), *L'età d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia*, Edizioni Pendragon, Bologna 2001, p. 20.

²⁷⁰ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, cit., pp. 260-261.

²⁷¹ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, cit., p. 59.

temi, anche difficili e spinosi, che sono comunque riusciti a sfuggire al tentativo di contenimento, entro confini più controllabili, da parte dei trascrittori?

Essi sono quelli che riguardano l'abbandono, l'orfanezza, l'incesto, l'amore, la morte, l'emarginazione, la diversità, il dolore, la sessualità, il proibito, la paura, l'orrore...

L'orrore è comunque sempre figlio anche della casettina della strega in *Hänsel e Gretel*, che contiene il cannibalismo e le sevizie, ma ha il tetto di marzapane e le pareti di cioccolata²⁷².

Il tema dell'abbandono è ravvisabile in tutti quei bambini delle fiabe che vengono abbandonati e lasciati al loro destino. Queste piccole creature sono anche quelle che ravvisano nel noto, nel quotidiano il volto trasfigurato della paura, come i bambini protagonisti di *Hänsel e Gretel*²⁷³ dei Grimm. Essi, infatti, vengono inizialmente attratti dalle fattezze familiari di una casetta fatta di pane e focaccia e con le finestrelle di zucchero trasparente. Alla fine, però, questa deliziosa sorpresa si tramuta nell'esperienza orrorifica e perturbante del sequestro da parte di una vecchina beffarda, maligna e pronta a trasformarli in un ghiotto boccone.

Anche il tema del desiderio infantile di conoscere, di trasgredire, di guardare oltre, di infrangere i tabù, di spezzare i divieti e di scardinare le porte proibite, come indicato da Faeti, è ricorrente nelle fiabe ed è ancora una volta collegabile al rito di passaggio e all'iniziazione²⁷⁴. È quello che accade, ad esempio, alla giovane sposa di *Barbablù*²⁷⁵ che non riesce resistere alla curiosità di vedere che cosa c'è dentro allo studiolo del pianterreno, nonostante le parole minacciose del marito e la paura della punizione in cui sarebbe incorsa per un'eventuale disubbidienza. La medesima curiosità è quella che spinge la vispa *Raperonzolo*²⁷⁶ dei Grimm o l'equivalente *Prezzemolina*²⁷⁷ di Calvino a infrangere i divieti più stringenti, come aprire la scatola da consegnare al mago, la cassetta portata via alle streghe e la scatola del Bel-Giullare²⁷⁸.

Il fatto poi che nelle fiabe si parli spesso di resurrezione è perché questa tematica si collega a sua volta a quella della morte. La fiaba, come evidenziato da Beatrice Solinas Donghi, è «un racconto di avventure e l'avventura, per essere seria, deve comportare un rischio mortale»²⁷⁹. E i protagonisti delle fiabe non temono di rasentarla o sfidarla. La loro discesa agli inferi e il conseguente viaggio di ritorno continua ad avvenire nell'antica forma del divoramento. Cappuccetto Rosso cala, ad esempio,

²⁷² A. Faeti, *La casa sull'albero*, Einaudi, Torino 1998, p. 33.

²⁷³ J. - W. Grimm, *Fiabe*, Einaudi, Torino 2015, pp. 57-62.

²⁷⁴ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, cit., pp. 163-164.

²⁷⁵ C. Perrault, *Tutte le fiabe*, Donzelli Editore, Roma 2016, pp. 41-55.

²⁷⁶ J. - W. Grimm, *Fiabe*, cit., pp. 48-50.

²⁷⁷ I. Calvino, *Fiabe di fanciulle fatate*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2016, pp. 7-22.

²⁷⁸ B. Solinas Donghi, *La fiaba come racconto*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1993, p. 133.

²⁷⁹ *Ibi*, p. 113.

nella pancia del lupo. Nella versione di Charles Perrault, il finale è però tragico perché nipote e nonna vengono divorate dalla bestia. In quella di Jacob e Wilhelm Grimm entrambe invece si salvano per l'intervento di un cacciatore che uccide l'animale²⁸⁰. Cappuccetto Rosso riesce così a sottrarsi al ventre che la trattiene e torna a nascere per un nuovo, autonomo, percorso di vita. «La notte, il ventre, la grotta, la foresta, la casa dell'orco, [come dice Susanna Barsotti], indirizzano verso i loro opposti del ritorno, la luce, la rinascita, la conclusione del rito»²⁸¹. L'essere fagocitata e poi liberata rappresenterebbe anche qui il processo di maturazione e di crescita di una bambina a donna: il lupo seduttore, che gioca e flirta, le mostra la sua vera natura e il proprio destino femminile²⁸².

Altro tema è quello dell'orfanezza, collegato alla perdita del padre o della madre. E subito, a tal proposito, nell'immaginario comune si pensa alla protagonista di *Cenerentola*, della quale ci sono sia la versione di Perrault che dei Grimm, molto differenti l'una dall'altra. In *Cendrillon ou La petite pantoufle de verre*²⁸³ dello scrittore francese, i balli sono solo due, c'è la zucca che si trasforma in un riccioluto e dorato cocchio barocco e c'è l'invenzione dello scarpino di vetro. Nella versione dei Grimm, invece, la storia trova la sua versione più completa: i balli sono tre e anche lo stato d'orfana della protagonista protetta dalla tomba della madre è molto più indovinato, misterioso e profondo dell'interessamento della fata madrina del testo di Perrault. Pure la scarpetta perduta si trasforma in una «piccola, elegante e tutta d'oro»²⁸⁴.

Cenerentola è trascurata, sporca, è l'emblema dei reietti della fiaba, di coloro che sono privati del loro status familiare, ma è proprio questo stato di inferiorità sociale e affettiva, come rileva Milena Bernardi, a mettere in moto la ricerca. L'orfanezza rende infatti liberi i giovanissimi eroi da catene parentali affinché possano seguire il loro deviante percorso di crescita, lastricato sia di affanni che di risarcimenti²⁸⁵.

La relazione incestuosa è un altro tema complesso toccato dalla fiaba e proposto ad esempio in *Pelle d'asino*²⁸⁶ di Perrault, la cui protagonista è costretta a lasciare il castello di famiglia, per via della passione ardente che il padre inizia a nutrire per lei dopo la morte della madre, e a fuggire nascosta sotto un travestimento asinino maleodorante e sozzo che la espone al disprezzo degli altri. Vittima di adulti crudeli e orcheschi, alla fine, la giovane eroina, dopo aver superato ripetute prove di adattamento e momenti di difficoltà e squilibrio, riesce a forgiarsi una nuova identità grazie anche alla forza e alla purezza del suo cuore.

²⁸⁰ S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, cit., p. 89.

²⁸¹ *Ibi*, pp. 91-92.

²⁸² *Ibi*, pp. 105-106.

²⁸³ C. Perrault, *Contes en vers et en prose*, Skira, Ginevra 1944.

²⁸⁴ B. Solinas Donghi, *La fiaba come racconto*, cit., pp. 105-107.

²⁸⁵ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, cit., p. 196.

²⁸⁶ C. Perrault, *Tutte le fiabe*, cit., pp. 151-187.

Come evidenzia sempre Milena Bernardi, tra gli autori che più di altri ha toccato poi i temi oscuri del dolore, della diversità, della menomazione, della mutilazione e dell'esclusione è Andersen.

Le grucce di *Scarpette Rosse*, la perdita della voce della *Sirenetta*, la gamba tagliata del *Soldatino di piombo*, la povertà dickensiana della *Piccola Fiammiferai*, l'ipersensibilità e la fragilità della *Principessa sul pisello*, la mortificazione e l'umiliazione del *Brutto anatroccolo*, sono testimonianze di identità diversa e costosa, di esistenze difficili e deficitarie eppure descritte e in tal modo riabilite dalla fiaba stessa che, narrandole, chiama a sé le quote di differenza dei lettori, le loro ferite e le cicatrici dolenti²⁸⁷.

Le fiabe, in quanto resti sopravvissuti dell'antica cultura popolare, sono quindi, in base a quello su cui si è disquisito finora, l'espressione universale dell'animo umano in una fase primitiva del suo sviluppo e contengono per questo motivo i sedimenti di esperienze secolari, riferite in particolare ai problemi connessi alla fase di passaggio all'età adulta, come la tensione tra dipendenza e autonomia, tra avidità personale, materiale e norme etiche e sociali²⁸⁸.

Crescere con la magia della fiaba o con storie, che ne hanno recuperato la paradigmaticità e il modello narrativo, così nutrito di topoi e così connesso agli archetipi, utilizzando magari anche la potenza sociale e comunicativa di altri linguaggi (il cinema, il fumetto, le arti in genere, la rete), significa addentrarsi in "boschi narrativi" che permettono a bambini e ragazzi di ravvivare la forza d'animo, trovare l'audacia del vivere, stare al passo con la fortuna e trovare pure il senso della vita²⁸⁹.

5.14 Il fantastico nell'epoca del disincanto

Essendo l'epoca contemporanea contrassegnata dal pluralismo, la complessità e l'inquietudine del disincanto, che può essere assunto come categoria interpretativa dei tempi d'oggi, è fondamentale, come osserva Franco Cambi, aspirare a una «[...] ricostruzione dell'*habitat* umano oltre i condizionamenti della Tradizione, delle Mentalità costituite, del Potere, delle Credenze [...]»²⁹⁰. Diversamente, il rischio è quello di vivere vite inautentiche, all'insegna del *divertissement* e dell'inettitudine ad abitare nelle aporie e nelle incertezze del Disincanto²⁹¹, che non va inteso come elogio del nulla, ma come attesa e ricerca di un senso che si accordi però con la fragile identità e

²⁸⁷ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, cit., p. 234.

²⁸⁸ S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, cit., pp. 22-23.

²⁸⁹ S. Landi, *C'è bisogno di magia... a partire dalla fiaba*, in F. Cambi - S. Landi - G. Rossi (a cura di), *La magia della fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma 2010, p. 19.

²⁹⁰ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, cit., pp. 10-11.

²⁹¹ *Ibidem*.

natura dell'uomo²⁹², sempre più reso incapace di riconoscere i propri bisogni più profondi e irrinunciabili, per via del paradigma tecnico-scientifico che si è imposto in modo preponderante nella civiltà odierna²⁹³. Come constatano Miguel Benasayag e Gérard Schmit ne *L'epoca delle passioni tristi*²⁹⁴, vivere all'insegna dell'emergenza ha insinuato nel nostro inconscio collettivo e nell'ideologia dominante una ferita: non c'è più tempo per pensare e programmare, perché, in nome dell'economicismo e di una logica utilitaristica, farlo significherebbe essere esclusi dal trionfo e dal successo.

Il disincanto, quindi, va inteso come un atteggiamento esistenzial-cognitivo che, ispirandosi anche alla filosofia de-costruttiva e ri-costruttiva dell'*Übermensch* di Nietzsche, rappresenta l'uomo come un nuovo attore, il quale, libero dalle catene e dai falsi valori etici e sociali dello spirito apollineo e dell'antica filosofia di Socrate, si fa interprete primario del suo *ex-sistere* nel mondo, tra impegno, sfide e riconoscimento della propria finitezza²⁹⁵.

La postmodernità, fatta di lacerazioni, di non linearità e di incertezza, richiede allora una pedagogia attenta al soggetto, affinché egli possa dominare, attraversare e abitare una realtà globale, complessa e liquida con atteggiamento ricettivo, flessibile e aperto e aggiustando di continuo il proprio progetto di vita nell'imprevedibilità dell'esistente²⁹⁶. È infatti il soggetto, percepito come un io de-centrato, multiplo, ferito, carico di ombre e sempre in cammino verso il proprio sé²⁹⁷, a essere ricollocato al centro della cultura postmoderna, sia europea sia americana. Lo dimostrano il pensiero di autori diversissimi, come Nussbaum, Bodei e Moravia, che hanno riletto e colto il soggetto in tutta la sua radicale problematicità, *ora, nel presente e per il presente*²⁹⁸.

In che modo allora la dimensione fantastica può nella crisi attuale, dove l'*Homo oeconomicus* supplisce alla mancanza di senso con l'economia, che diventa per lui il senso *della* vita e *per* la vita²⁹⁹, contribuire a colmare il vuoto generato da un palese "deficit di pensiero" e riscoprire l'*utilità dell'inutile*, intesa come utilità della vita, della creazione, dell'amore, del desiderio³⁰⁰?

Secondo Martha C. Nussbaum, in *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, oltre alla logica e al sapere fattuale, va coltivata l'immaginazione narrativa³⁰¹ sin dalla più giovane età, puntando su programmi di studio che diano ampio spazio anche alle materie umanistiche, letterarie e artistiche, insieme a quelle più prettamente tecnico-scientifiche, perché la

²⁹² *Ibi*, p. 21.

²⁹³ *Ibidem*.

²⁹⁴ M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Giangiaco Feltrinelli Editore, Milano 2004.

²⁹⁵ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, cit., p. 31.

²⁹⁶ *Ibi*, p. 30.

²⁹⁷ *Ibi*, p. 52.

²⁹⁸ *Ibi*, p. 50.

²⁹⁹ M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 124.

³⁰⁰ *Ibi*, p. 64.

³⁰¹ M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 2006, cap. III.

comprensione della complessità del mondo nella quale viviamo richiede contemporaneamente spirito critico, immaginazione e vicinanza empatica alle esperienze umane più varie³⁰². I bambini, come nel corso del XX secolo avevano già esperito Tagore in India e Dewey negli Stati Uniti, andrebbero stimolati a cogliere la dimensione fantasiosa in ogni interazione e non andrebbe insegnato loro a credere che l'immaginazione sia pertinente soltanto al dominio dell'irreale o che, attraverso l'esercizio contemplativo, le opere d'arte siano qualcosa di staccato dalla realtà. Nussbaum auspica infatti per un'autentica formazione democratica che essi siano allenati, dalla più tenera infanzia, a un'immaginazione empatizzante, che non stigmatizzi tuttavia, con forme deleterie di «letteratura», coloro che non sono vicini per geografia, razza, sesso, classe o appartenenza a gruppi di minoranza³⁰³. Affinché questo si possa realizzare è fondamentale però metterli nella condizione di esplorare le vite interiori degli altri, per vedere quali modi di sentire e quali esperienze di vita li abbiano generati³⁰⁴. E il modo migliore per farlo, sempre secondo Nussbaum, è quello di preservare e ampliare lo «spazio del gioco», che dovrebbe essere inserito nei meccanismi della formazione, sia primaria che secondaria, dal momento che l'apprendimento passivo, come avevano già compreso alcuni pedagogisti progressisti, quali Pestalozzi, Fröbel, Alcott, Mann, Dewey, minaccia la personalità, mentre le attività concrete, svolte con uno spirito ludico, la arricchiscono³⁰⁵. Il gioco, secondo quanto riportato da Johan Huizinga in *Homo ludens*, rappresenta infatti «[...] un intermezzo della vita quotidiana, una ricreazione. Esso adorna la vita, la completa ed è indispensabile all'individuo, in quanto funzione biologica, ed è [pure] indispensabile alla collettività per il *senso* che contiene, per il significato, per il valore espressivo, per i legami spirituali e sociali che crea, insomma in quanto funzione culturale»³⁰⁶. Si tratta infatti di un'azione libera, che prevede il temporaneo annullamento del «mondo ordinario», che si compie in uno spazio e tempo definiti secondo regole date e che svolge prevalentemente due funzioni: la lotta per qualcosa o la gara tra chi rappresenta meglio qualche cosa³⁰⁷. E, nei giochi infantili, siffatte rappresentazioni permettono al bambino di raffigurarsi come qualcosa di diverso, di più bello, di più elevato, di più pericoloso di quel che sogliono essere: un principe, un padre, una strega, una tigre³⁰⁸... Ma questa rappresentazione, proprio come nei culti delle civiltà arcaiche, gli permette di esprimere in immagini l'invisibile, l'inesprimibile e la gioia che ne deriva s'irradia poi, terminata l'attività ludica, anche sulla vita consueta, originando sicurezza, ordine

³⁰² M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Società editrice il Mulino, Bologna 2011, p. 26.

³⁰³ *Ibi*, p. 123.

³⁰⁴ *Ibi*, p. 124.

³⁰⁵ *Ibi*, p. 116.

³⁰⁶ J. Huizinga, *Homo ludens*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2002, p. 12.

³⁰⁷ *Ibi*, pp. 17-18.

³⁰⁸ *Ibidem*.

e benessere³⁰⁹. Il gioco costituirebbe quindi una modalità per rafforzare le risorse emotive e immaginative della personalità e una sensibilità simpatetica, garantendo ai bambini quella comprensione di se stessi e degli altri, oltre ogni barriera, stereotipo e stigma, che altrimenti mancherebbe³¹⁰. Non diversamente dal gioco, i bambini possono essere stimolati a riflettere sulle emozioni, sugli affetti e sul fatto di diventare grandi, superando le ansie di abbandono, solitudine e alienazione attraverso pure le narrazioni fantastiche. Questo consentirebbe loro di avere una visione più ottimistica della realtà e di aprirsi agli altri con maggiore fiducia³¹¹. La letteratura fantastica, comprendente tutte quelle opere in cui gli aspetti fantastici si intrecciano e si mescolano a quelli reali anche nella contaminazione tra generi e nel passaggio ad altri media, non andrebbe pertanto scoraggiata, come è stato fatto per lungo tempo, perché considerata di puro intrattenimento e di evasione, colpevole di allontanare i giovani dalla vera letteratura e di alimentare in essi false illusioni e fantasie. Ma dovrebbe invece costituire un valido supporto educativo per permettere al fanciullo, ma anche all'adolescente, di approdare a orizzonti nuovi e sconosciuti e di alimentare il proprio potenziale creativo, con la moltiplicazione delle idee e la loro combinazione in modi sempre originali per trovare soluzioni personali e diverse alle problematiche della vita³¹². In una società come la nostra in cui c'è la tendenza a incentivare un'educazione finalizzata alla crescita economica e al profitto sarebbe invece auspicabile una sintesi dialettica tra l'educazione della razionalità o del pensiero convergente e quella del pensiero divergente o dell'attività fantastica³¹³. Per coltivare menti attive, competenti e responsabilmente critiche è infatti importante orientarsi verso una formazione che solleciti con attività diversificate entrambi gli emisferi del cervello, sia quello sinistro (lineare e visivo) che quello destro (simultaneo e uditivo), dal momento che tra i due c'è sempre qualche scambio, grazie al corpo calloso e alle commessure anteriori e ippocampali - che sono le parti del sistema nervoso che li collega³¹⁴. Invece il nostro sistema d'insegnamento tende ancora a separare le discipline, a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a interagire. E questo viene fatto per semplificare il complesso, dividere ciò che è unito ed eliminare tutto ciò che può turbare il nostro intelletto³¹⁵. Ma le conoscenze frammentate servono solo per utilizzazioni tecniche e difficilmente riescono a coniugarsi per nutrire un pensiero pronto ad affrontare le grandi sfide del nostro tempo.³¹⁶ La sfida delle sfide, secondo E. Morin, è la riforma del pensiero per il pieno impiego dell'intelligenza

³⁰⁹ *Ibi*, pp. 18-19.

³¹⁰ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, cit., pp. 121-122.

³¹¹ C. Marini, *Il bisogno del meraviglioso*, «Il Pepeverde», 24 (2005), p. 7.

³¹² *Ibi*, pp. 5-6.

³¹³ *Ibidem*.

³¹⁴ M. McLuhan, *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, tr. it. di F. Goriup Valente, Edizioni, Milano 1986, pp. 86-87.

³¹⁵ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 7.

³¹⁶ *Ibi*, p. 9.

e la fusione delle due culture disgiunte: quella umanistica, che affronta i principali interrogativi; stimola la riflessione e favorisce l'integrazione personale delle conoscenze, e quella scientifica, che separa i campi della conoscenza; suscita straordinarie scoperte, geniali teorie, ma non una riflessione sul destino umano e sul divenire della scienza stessa³¹⁷.

Alimentare pertanto l'immaginario infantile con la letteratura fantastica non significherebbe quindi inibire il pensiero razionale e trasformare la realtà in un mondo fatato, dal momento che il bambino apprende presto a distinguere il pensiero magico-immaginario da quello logico-razionale e a contestualizzarli nella giusta corrispondenza, ma l'utilizzo dell'immaginazione gli consentirebbe invece di compiere le funzioni di simulazione e di anticipazione del reale, per la risoluzione dei piccoli e grandi dilemmi quotidiani³¹⁸ e la trasformazione, attraverso la fantasia e il sogno, della realtà.

5.15 Il fantastico per una pedagogia dell'immaginario

Come abbiamo già avuto modo di rilevare, anche attraverso la riflessione dello psicoanalista argentino Miguel Benasayag e del professore di psichiatra infantile e dell'adolescenza Gérard Schmit ne *L'epoca delle passioni tristi*, una tristezza diffusa caratterizza la società contemporanea, percorsa da un sentimento permanente di insicurezza e di precarietà. Il futuro è infatti reso sempre più incerto, senza direzione e orientamento per via dei ricorrenti disastri economici e ambientali, della comparsa di nuove malattie, delle nuove forme di intolleranza, del radicamento di egoismi e della pratica abituale della guerra³¹⁹. Si tratta di una crisi che non ha precedenti, dove all'estrema positività prima della tradizione giudaico-cristiana, che visualizzava il passato come male, il presente come redenzione e il futuro come salvezza, e poi del messianismo scientifico di fine Ottocento, si è sovrapposta invece l'estrema negatività di un'epoca contrassegnata dall'impotenza, dalla disgregazione, dalla mancanza di senso e dalla percezione che il futuro sia minaccioso³²⁰. Se nell'età pre-tecnologica erano infatti diffusi i concetti di individuo, di identità, libertà, salvezza, verità, scopo, in quella della tecnica la ragione si è perfezionata sempre di più, abolendo ogni scenario umanistico ed evadendo ogni domanda di senso³²¹. La morte di Dio annunciata da Nietzsche altri non è quindi l'inarrestabile movimento di caduta dei valori, della loro povertà e la conseguente percezione aumentata del vuoto³²². L'estirpazione radicale dell'insicurezza, come dice Umberto Galimberti, ha

³¹⁷ *Ibi*, pp. 10-13.

³¹⁸ P. Bozzaro, *Maghi, streghe e... creduloni*, «Scuola insieme», 3 (2002), pp. 18-21.

³¹⁹ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2021, pp. 25-30.

³²⁰ *Ibidem*.

³²¹ *Ibi*, pp. 20-22.

³²² F. Nietzsche, *Frammento postumi 1887-1888*, tr. it. di S. Giaretta, Adelphi, Milano 1975, fr. 11 (119), p. 266.

conferito all'uomo quel senso di onnipotenza che lo porta a credere di poter cambiare secondo il suo volere³²³. Questo atteggiamento, che vuole ridurre tutto ai soli criteri di profitto ed efficienza, ha avuto delle ripercussioni anche nel mondo della scuola. Si sono espulse infatti tutte quelle dimensioni che non hanno a che vedere con il calcolo: creatività, emozioni, aspettative, desideri, piacere, dolori che costellano la crescita giovanile³²⁴... Ma questa esclusione è deleteria per molti ragazzi. Solo pochi, magari più freddi, strutturati e meno fantasiosi, riescono a immagazzinare e incasellare, con rigore e precisione, nozioni e informazioni. Tanti adolescenti invece arrivano a stordire il loro apparato emotivo attraverso pratiche rituali, come le notti in discoteca e il ricorso ad alcol e droga, a mostrare disinteresse per tutto o ancora a scegliere la violenza per ottenere un'overdose che superi l'assuefazione³²⁵. In che modo è allora possibile ripensare l'educazione per ovviare al "deserto emotivo", all'assenza di spazi di riflessione e all'insignificanza della comunicazione? Umberto Galimberti, nella sua disamina in *L'ospite inquietante*, propone un'educazione all'affettività in cui, per dirla alla Pascal, l'*esprit de finesse* si armonizzi con l'*esprit de geometrie*, e il cuore non funga tanto quindi da languido contraltare della ragione, ma come suo animatore, per generare idee innovative, attive e che facciano la storia³²⁶. Il reale infatti, come dice Musil, "non esaurisce tutto il possibile"³²⁷ ed è allora importante ripensarlo sempre, «[spingendo] i giovani verso quegli universi alternativi alla realtà, perché, prima di essere reale, la vita deve essere fantasticata»³²⁸. Per oltrepassare il nichilismo, l'omologazione e la planetarizzazione dei modelli culturali diventa allora fondamentale sostenere uno sviluppo ampio e libero dell'immaginario, condizione essenziale per educare le giovani menti a capacità di giudizio critico nei confronti di orrori, storture e luoghi comuni³²⁹.

Nutrire l'immaginario giovanile attraverso storie capaci di agitare le acque della fantasia, non quella però prefabbricata e impoverita dei diktat della moda e della pubblicità, ma quella dirompente, che si insinua tra le crepe dell'ordinarietà del reale, spalancando nuovi mondi e facendo affiorare altre visioni, possibilità, alternative e punti di vista, dovrebbe diventare una prassi diffusa in ambito educativo per indurre i giovani a vivere l'inattuale e l'inedito e a osservare il mondo con uno sguardo trasgressivo e anticonformista³³⁰. Oltre a stimolare l'immaginario infantile e adolescenziale, è però altrettanto importante in un'ottica pedagogica esplorarlo per comprendere, tra i tanti linguaggi e

³²³ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*, cit., p. 30.

³²⁴ *Ibi*, p. 35.

³²⁵ *Ibi*, p. 42.

³²⁶ *Ibi*, pp.43-56.

³²⁷ R. Musil, *L'uomo senza qualità*, tr. it. di A. Rho, Einaudi, Torino 1957, p. 439.

³²⁸ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*, cit., p. 165.

³²⁹ E. Beseghi, *Per una pedagogia dell'immaginario. Il contributo della letteratura per l'infanzia*, in L. Guerra (a cura di), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, Bologna 2012, p. 36.

³³⁰ *Ibi*, pp. 43-45.

percorsi di parole e immagini in cui si snodano le storie e i racconti, quali effettivamente sono perturbanti e «[...] cambiano lo sguardo, accendono nuovi riflettori sul mondo, dilatano l'esperienza verso il lontano, il diverso, l'ignoto. Aprono le chiavi in un giardino segreto in cui appartarsi, permettono di attraversare cancelli per sfondare i confini della conoscenza risvegliando le emozioni e le curiosità del lettore [...]»³³¹.

Ma perché è così rilevante espandere e perlustrare l'immaginario dei ragazzi? E soprattutto in che modo esso ci permette di addentrarci in quello spazio intimo, carico di interrogativi imbarazzanti e spiazzanti su aspetti censurati, allontanati e temuti della realtà, che è il mondo fantastico dell'infanzia³³²?

Se fino all'inizio dell'era romantica, l'immaginario e la connessa immaginazione, benché diversi, erano considerati inaffidabili e falsi, nel corso del XX secolo esso è invece diventato oggetto di attenzione da parte di molti campi del sapere, perché costituisce «una modalità di rappresentazione», che produce immagini visive e linguistiche, grazie all'incastro di significati simbolici³³³. A partire dal 1960, infatti, è stata fondata la “scienza dell'immaginario” e Durand, sulle orme di Bachelard, Eliade e Jung, ha individuato nell'immaginario il passaggio obbligato per lo studio storico-sociale di ogni rappresentazione umana³³⁴.

In particolare, nella nostra vita civilizzata, dove si è portati a scindere sempre di più la parte cosciente dagli strati profondi istintivi della psiche umana e a privare le idee della loro energia emotiva, è il materiale onirico, con il suo simbolismo, a presentare immagini e associazioni analoghe a miti e riti primitivi. E sono proprio questi fenomeni inconsci, che Freud ha definito «resti arcaici», a svolgere una funzione vitale e compensatrice del nostro totale equilibrio psichico³³⁵. Oggi, però, nella volontà di definire nel modo più accurato possibile le cose dell'esperienza quotidiana, avviene spesso che gli orpelli della fantasia, sia nel linguaggio che nei pensieri, vengano scartati e in questo modo, quando le associazioni inconscie, con il loro aspetto colorito e fantastico, riaffiorano, si è propensi a considerarle come qualcosa di anormale perché non spiegabili sulla base del senso comune. In realtà queste visioni inconsistenti, evasive, incerte e vaghe sono importanti nella misura in cui, in un'educazione all'affettività, ricollocano al centro gli aspetti emozionali e restituiscono varietà, colore e calore umano ai rapporti sociali³³⁶. Infatti, l'intellettuale razionalista non arriva a comprendere che la coscienza non esaurisce la totalità della sua psiche e che per fronteggiare le condizioni e le grandi sfide del mondo contemporaneo è rilevante il recupero della potenza di quelle

³³¹ *Ibi*, p. 39.

³³² *Ibi*, p. 41.

³³³ A. Giallongo, *Poteri educativi dell'immaginario. Un caso emblematico*, «Storia dell'educazione», (2016), pp. 25-26.

³³⁴ *Ibi*, p. 27.

³³⁵ C.J. Jung, *L'uomo e i suoi simboli*, Longanesi, Milano 1980, pp. 28-32.

³³⁶ *Ibi*, pp. 26-27.

idee animatrici che provengono dal simbolismo dell'immaginario individuale e collettivo³³⁷. La piena realizzazione del potenziale contenuto nel sé di ogni individuo diventa allora possibile quando la coscienza si unisce con i contenuti inconsci della mente, originando quella che Jung ha chiamato «la funzione trascendente della mente»³³⁸. E in che modo si può sublimare questo auspicabile incontro tra la parte inconscia che mormora anche con i suoi più oscuri desideri e tormenti, soprattutto durante il sogno notturno, con la parte conscia a volte censoria e inibente? La strada da percorrere è quella della *rêverie*, da intendersi, secondo la definizione di Bachelard, come un'attività psichica chiara, una sorta di regione intermedia dell'essere, che attutisce la dialettica dell'essere e del non-essere³³⁹. Infatti, se il sognatore notturno non può enunciare un *cogito*, il sognatore di *rêverie* invece è abbastanza cosciente per essere felice di sognare la propria *rêverie*, che lo aiuta ad abitare il mondo e ad entusiasinarsi di fronte alla grandezza dell'universo contemplato attraverso l'immaginazione creatrice suscitata dalla lettura, dall'ascolto o dalla visione di una narrazione³⁴⁰.

Tutti, grandi e piccoli, leggendo ad esempio un romanzo, ci sentiamo infatti collocati in un'altra vita che ci può far soffrire e/o sperare. Tuttavia, si ha l'impressione che pure un libro angosciante possa offrire una omeopatia della stessa afflizione, perché la lettura meditata e valorizzata dall'interesse letterario ne rivela in verità l'inconsistenza³⁴¹.

Certe *rêverie* letterarie agiscono dunque come principio di eccitazione di quell'immaginazione che sogna un altro mondo e contribuisce all'accrescimento dell'essere e della vita di chiunque, nella solitudine fantasticante, crea ciò che vede³⁴². E sono proprio il silenzio, la solitudine, la noia e l'ozio, tutte quelle categorie che la nostra società vorrebbe scartare perché poco produttive, che dovrebbero invece essere recuperate e rientrare in particolare nell'educazione dei bambini e dei giovani attraverso una valorizzazione del loro volto costruttivo, capace di innescare la creatività e migliorare la socializzazione³⁴³. E ben vengano dunque tutte quelle narrazioni che aprono una finestra sull'immaginario del bambino o dell'adolescente che, mentre legge nella sua solitudine, può lasciarsi andare a una dimensione di sogno e immaginazione³⁴⁴. Incontrare un buon racconto permette infatti ai bambini e ai giovani di portarsi là dove il pensiero si ferma per paura dell'ignoto, verso e oltre quelli che vennero chiamati i confini antichi del mondo conosciuto: le Colonne d'Ercole. Le storie di qualità sono per l'appunto quelle che, nutrendosi di metafore e creando una distanza protettiva tra il reale e la finzione, aprono imprevedibili percorsi e mirabolanti elaborazioni immaginative e che,

³³⁷ *Ibi*, pp. 82-86.

³³⁸ *Ibi*, p. 133.

³³⁹ G. Bachelard, *La poetica della rêverie*, Dedalo Libri, Bari 1972, p. 180.

³⁴⁰ *Ibi*, pp. 29-31.

³⁴¹ *Ibi*, p. 32.

³⁴² *Ibi*, pp. 15-20.

³⁴³ E. Catarsi, *La fantasia al potere*, Armando Editore, Roma 2010, p. 105.

³⁴⁴ *Ibi*, p. 67.

come benefici chicchi di pioggia marzolina, si depositano fra le pieghe dei pensieri pronte a germogliare non appena si presenterà l'occasione³⁴⁵.

Per una effettiva pedagogia dell'immaginario è allora importante continuare a offrire ai giovanissimi quei prodotti narrativi che hanno una struttura piena di ritmo e movimento, dove le parole sono usate in maniera creativa e originale; che favoriscono l'irrompere del nuovo e del diverso e offrono al lettore/ascoltatore una visione pluriprospectica, con lo scopo di concedere ad ognuno la dimensione che preferisce e di poterne sperimentare anche altre³⁴⁶. Di fronte alle contraddizioni e alla mancanza di valori del mondo attuale la disponibilità di storie siffatte, che propongono una rottura degli schemi consueti, può rivelarsi a tutti gli effetti un balsamo per ricomporre le lacerazioni e aprire la realtà quotidiana alle infinite possibilità creatrici dell'immaginazione.

³⁴⁵ <https://www.lapressa.it/rubriche/a-cura-di/letteratura-infanzia-ecco-perch-leggere-ai-bambini-importante?fbclid=IwAR1ObaCFIVV-BhlXjiWf1wEOzuXb3YQ-ZYE5J0fd6dVMDmqi0V8dC4b9L6o> (ultimo accesso il 19 agosto 2021).

³⁴⁶ E. Catarsi, *La fantasia al potere*, cit., pp. 122-123.

CONCLUSIONI

Eccomi giunta alla fine di questo percorso di ricerca, entusiasmante, sfaccettato e tuttavia non privo di difficoltà, che però mi ha permesso di approdare a dei significati, seppur non definitivi, circa i quesiti da cui sono partita. Perché è allora importante, tra le varie narrazioni, continuare a fornire anche quelle di tipo fantastico a bambini e ragazzi?

Prima di tutto perché il mondo che abitano, percorso e scosso da brusche trasformazioni, rivoluzioni senza precedenti e radicali incertezze, li disorienta e rende più fragili. In questa complessità anomica, a tratti distopica, infatti, tutto fatica a prendere forma, gli organigrammi collettivi tendono a sgretolarsi e vengono pure a mancare nuovi riferimenti simbolici per interpretare la realtà. È allora più che mai urgente, vista la situazione, coltivare la loro competenza narrativa, che apre alla polisemia e permette di acquisire una molteplicità di informazioni relative alle vicende raccontate, ai differenti modi di viverle ed esprimerle, alla possibilità stessa di interpretarle e renderle arricchenti sul piano esistenziale, nonostante la sofferenza e la negatività che implicano. E il fantastico, proprio per il suo materiale onirico, allusivo, metaforico..., può a tutti gli effetti trasformarsi in un “detonatore” di fantasia e creatività e suggerire pertanto spunti cognitivi, estetici e culturali per arrivare a elaborare altri scenari di senso del reale rispetto al conformismo preconfezionato. Ma per farlo è pure importante rivedere le modalità con cui lo si propone di solito in ambito educativo, dove ancora non è disgiunto completamente da pratiche e modi di narrare del sapere nozionistici, ripetitivi, impostati sulla disciplina, i libri di testo, la programmazione, le verifiche¹...

Per far apprezzare i mondi fantastici, con i loro paurosi e sussurranti anfratti, le loro protettive o fameliche creature, i loro regni di tenebre e luce², servono quindi letture di qualità, selezionate attentamente tra le molte proposte dall’industria culturale, dove le parole diventino scrigni di simboli ed enigmi da interpretare. Ma serve pure una didattica rinnovata che non perda la freschezza e la giocosità dell’infanzia e soffi sulla primavera come uno zefiro soave.

I bambini e i ragazzi, al di là di ogni tempo e condizione storica, desiderano infatti da sempre una narrazione che non stilli noia e faccia venire ad uggia anche la saggezza, ma che accenda la loro immaginazione e la «scintilla dell’utopia»³.

Il mio invito è quindi, per chiudere questa lunga dissertazione, di prestare ascolto alle loro voci, la cui eco però, nel tramestio assordante del quotidiano, non sempre giunge forte e chiara:

¹ M. Lodi, *Il Paese sbagliato. Diario di un’esperienza didattica*, Giulio Einaudi editore, Torino 2014, pp. IX-XIX.

² G. MacDonald, *Phantastes. Un romanzo di fate per uomini e donne*, tr. it. di S. Cecchini, Parole d’argento Edizioni, Torrazza Piemonte (TO) 2018.

³ A. Bigli, *La scintilla dell’utopia. Rileggere Gianni Rodari con i bambini*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020.

Dateci dei libri, [...], dateci le ali. Aiutateci, voi che siete potenti e forti, a evadere lontano. Fabbricateci palazzi di azzurro, in mezzo ai giardini incantati, mostrateci le fate che passeggiano al chiaro di luna. Noi vogliamo imparare volentieri ciò che ci insegna la scuola, ma, di grazia, lasciateci i nostri sogni⁴.

⁴ P. Hazard, *Uomini, ragazzi e libri*, Armando Editore, Roma 1967, p. 13.

BIBLIOGRAFIA

Saggi critici

- AA.VV., *La fabbrica della fantasia. Storie editoriali di libri per ragazzi*, Cicala R. - Fochesato W. (a cura di), Edizioni Santa Caterina, Pavia 2020.
- AA.VV., *L'isola dei giovani lettori*, DeA Scuola, Novara 2021.
- AA.VV., *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Editori Riuniti, Roma 1993.
- AA.VV., *Il "diverso" e il suo ruolo nella fantascienza e nel fantasy*, Gasparrini A. (a cura di), Polistampa, Firenze 2007.
- AA.VV., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, 2020, Edizioni Junior-Bambini, Parma 2020.
- AA.VV., *Includiamo. Proposte per una scuola di qualità*, Ferretti S. (a cura di), Morlacchi Editore, Perugia 2022.
- AA.VV., *Per un convegno sul nuovo teatro*, «Sipario», n. 247 (1966), pp. 2-3.
- AA.VV., *Valutazione 2001. Lo sviluppo della valutazione in Italia*, Stame N. (a cura di), FrancoAngeli, Milano 2001.
- Acone L., *Diversi ed essenziali. Immagini e orizzonti d'infanzia da Saint-Exupéry a Mackeszy*, in «Quaderni di Intercultura», Anno XII/2020, pp. 1-9.
- Agamben G., *L'avventura*, Nottetempo, Roma 2015.
- Albertazzi S. (a cura di), *Il punto su: La letteratura fantastica*, Laterza, Bari 1993.
- Alberti A., *Trenta parole per la scuola*, Valore Scuola, Roma 2012.
- Andruetto M.T., *Per una letteratura senza aggettivi*, Zucchini G. (a cura di), tr. it. di Donatiello P., Equilibri, Modena 2014.
- Angelini P. - Codignola C. (a cura di), *Fiabe sul potere*, Savelli, Roma 1978.
- Antoniazzi A., *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeo, Milano 2012.
- Ead., *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2013.
- Ead., *C'era una volta... il libro. Dai libri-game alle app*, in Barsotti S. - Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci editore, Roma 2019.
- Antonietti A. - Molteni S., *Educare al pensiero creativo*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2014.

- Argilli M., *Ci sarà una volta. Immaginario infantile e fiaba moderna*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1995.
- Armellini G., *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Edizioni Unicopli, Milano 2008.
- Articoni A. - Cagnolati A., *La metamorfosi della fiaba*, Gruppo editoriale Tab, Roma 2020.
- Asciuti C. (a cura di), *Guida alla letteratura fantastica*, Odoya, Bologna 2015.
- Augé M., *Nonluoghi*, tr. it. di Rolland D. - Milani C., Elèuthera, Milano 1993.
- Bacchetti F. - Cambi F. - Nobile A. - Trequadrini F. (a cura di), *La Letteratura per l'infanzia oggi*, CLUEB, Bologna 2009.
- Bacchetti F. - Cambi F., *Testualità, critica e letteratura di consumo*, in Bacchetti F. - Cambi F. - Nobile A. - Trequadrini F. (a cura di), *La Letteratura per l'infanzia oggi*, CLUEB, Bologna 2009.
- Bachelard G., *La poetica della rêverie*, Dedalo Libri, Bari 1972.
- Bachtin M., *L'opera di Rabelais e la cultura popolare*, Einaudi, Torino 1979.
- Baldacci M. - Frabboni F. - Zabalza M. (a cura di), *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, Bergamo 2015.
- Baldry A.C., *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci editore, Roma 2005, p. 63.
- Baliani M., *Ogni volta che si racconta una storia*, Economica Laterza, Roma-Bari 2017.
- Balsamo E., *Libertà e amore*, Edizioni Il leone verde, Torino 2010.
- Barbero C., *La biblioteca delle emozioni*, Adriano Salani Editore, Milano 2012.
- Barbieri D., *I linguaggi del fumetto*, Bompiani, Milano 1991.
- Id., *Sogni disegnati. Onirico e fantastico nel fumetto*, «Liber», *Inventori di sogni. Viaggio nell'immaginario infantile che sogna, fantastica, apprende*, XXVII, Fasc. III (2014), p. 28.
- Barsotti S., *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, Edizioni ETS, Bologna 2016.
- Barsotti S. - Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci Editore, Roma 2019.
- Barzanò G., *I giocattoli magici di Rodari: ultima intervista con lo scrittore*, «Otto/Novecento», 2 (1981), p. 200.
- Id., *Ri-leggere Rodari: l'avventura del testo*, in De Luca C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Bergamo 1983.
- Batini F., *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Editore, Firenze 2008.

Id., *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumenti di costruzione del futuro*, Liguori Editore, Napoli 2011.

Id., *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Giunti Editore, Firenze 2021.

Bauman Z., *Vite di scarto*, Laterza, Bari 2007.

Id., *Retrotopia*, Economica Laterza, Roma-Bari 2020.

Benasayag M. - Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2004.

Benjamin W., *Angelo Novus*, Torino, Einaudi 1995.

Id., *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Einaudi, Torino 2011.

Benvenuti G. - Ceserani R., *La letteratura nell'età globale*, Il Mulino, Bologna 2012.

Berger P.L., *Invito alla sociologia*, Marsilio Editori, Padova 1967.

Bergson H., *L'evoluzione creatrice*, Acerra M. (a cura di), BUR Rizzoli, Milano 2012.

Bernardelli A., *Che cos'è la narrazione*, Carocci Editore, Roma 2019.

Bernardi L., *Puzzoni*, «Dolce vita», 19 aprile 1989.

Bernardi M., *Pin, Pip e Pollicino. Ritratti di bambini resistenti e autenticità dell'infanzia*, in Varrà E. (a cura di), *L'età d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia*, Edizioni Pendragon, Bologna 2001.

Ead., *Infanzia e fiaba*, Bononia University Press, Bologna 2007.

Ead., *Il tappeto dell'Altrove*, in Beseghi E. (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008.

Ead., *La narrazione orale tra bambini e adulti: da flusso continuo a vena carsica*, «Ricerche di pedagogia e didattica», 5, 1 - *Infanzie e famiglie* (2010).

Ead., *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2011.

Ead., *Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione*, in Beseghi E. - Grilli G. (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci editore, Roma 2011.

Ead., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Franco Angeli, Milano 2016.

Beseghi E., *La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia*, in Beseghi E. - Grilli G. (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci editore, Roma 2011.

Ead., *Per una pedagogia dell'immaginario. Il contributo della letteratura per l'infanzia*, in Guerra L. (a cura di), *Pedagogia "Sotto le due torri". Radici comuni e approcci culturali*, CLUEB, Bologna 2012.

- Ead., *Verso nuovi percorsi ermeneutici. Immaginario, Letteratura per l'infanzia, Storia dell'educazione*, in «Rivista di storia dell'educazione», 2 (2016), pp. 45-56.
- Beseghi E. - Faeti A. (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1993.
- Beseghi E. - Grilli G. (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci editore, Roma 2011.
- Bessière I., *Le récit fantastique. La poétique de l'incertain*, Paris, Larousse 1974.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato*, Feltrinelli Editore, Milano 1977.
- Biagi M., *Leggere grande*, «Liber», XXXIII, 128 (2020), p. 38.
- Bigli A., *La scintilla dell'utopia. Rileggere Gianni Rodari con i bambini*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020.
- Bisutti D., *Che cos'è la poesia*, in Morani R. (a cura di), *Parole senza fretta. Riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Bittanti M., *Per una cultura dei videogames. Teorie e prassi del videogiocare*, Unicopli, Milano 2002.
- Blanchot M., *Lo spazio letterario*, Il Saggiatore, Milano 2018.
- Bleza Picherle S., *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Ead., *Formare lettori. Promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Ead., *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*, QuiEdit, Verona 2018.
- Bloch E., *Tracce*, Garzanti, Milano 2006.
- Boero P. - D., *Storia del cinema. Letteratura per l'infanzia in cento film*, Le Mani, Genova 2008.
- Boero P. - De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, GLF Editori Laterza, Bari 2009.
- Boero P. - Ferrari S. - Leo G. - Lodi M., *Gianni Rodari e la scuola della fantasia*, Società Editrice «Il Ponte Vecchio», Cesena 2012.
- Boero P., *Una storia, tante storie*, Edizioni EL, Trieste 2020.
- Bonanni V., *Pinocchio, eroe di legno. Modelli mitologici, fiabeschi, realistici*, «Cahiers d'études italiennes», 15 (2012), p. 230.
- Borges J.L., *Manuale di zoologia fantastica*, tr. it. di Lucentini F., Giulio Einaudi Editore, Torino 1962.
- Bottiroli S., *Marco Baliani, Zona*, Arezzo 2005.
- Bozzaro P., *Maghi, streghe e... creduloni*, «Scuola insieme», 3 (2002), pp. 18-21.

Brooks P., *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Giulio Einaudi editore, Torino 2004.

Bruner J., *La fabbrica delle storie*, Editori Laterza, Roma-Bari 2006.

Id., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli 2007.

Caillois R., *Nel cuore del fantastico*, tr. it. di Guarino L., Milano, Feltrinelli 1984.

Calabrese S., *Letteratura per l'infanzia*, Pearson, Milano-Torino 2013.

Id., *www.letteratura.global. Il romanzo dopo il postmoderno*, Giulio Einaudi editore, Torino 2005.

Id., *Anatomia del best seller*, Laterza & Figli Spa, Roma-Bari 2015.

Califano F., *Lo specchio fantastico*, Edizioni EL, Trieste 1998.

Calvino I., *Le origini della fiaba*, «l'Unità», 23 luglio 1949, p. 3.

Id., *Perché leggere i classici*, Oscar Moderni, Milano 2017.

Id., *Sulla fiaba*, Mondadori, Milano, 2015.

Id., *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano, 2023.

Cambi F., *Rodari pedagoga*, Editori Riuniti, Roma 1990.

Id., *C'era una volta... Penuria e cuccagna*, «LiBeR», 32 (1996), pp. 18-21.

Id., *Gianni Rodari e i «classici» della letteratura per l'infanzia*, in Catarsi E. (a cura di), *Gianni Rodari - La letteratura per l'infanzia*, Edizioni del Cerro, Pisa 2002.

Id., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, De Agostini Scuola, Novara, 2006.

Id., *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, «Studi sulla formazione», 2 (2015), p. 127.

Id., *Alice e la sofisticazione della fiaba*, «Studi sulla formazione», 20 (2017), p. 31.

Cambi F. - Landi S. - Rossi G. (a cura di), *La magia della fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma 2010.

Campagnaro M. - Dallari M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013.

Campagnaro M., *Le terre della fantasia*, Donzelli editore, Roma 2014.

Ead., *La pluridimensionalità della visual literacy. Albi illustrati e itinerari educativi*, in Barsotti S. - Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci Editore, Roma 2019.

Campbell J., *Miti per vivere sulla terra e sulla luna, in guerra, in pace, in amore*, Red edizioni, Como 1990.

Id., *L'eroe dai mille volti*, Ugo Guanda Editore, Parma 2000.

Camporesi P., *Il mondo alla rovescia*, Bollati Boringhieri, Torino 1981.

Cani I., *Harry Potter o l'anti Peter Pan. La magia della lettura*, Mondadori, Milano 2008.

Canova G., *Drammaturgie multimediali*, Edizioni Unicopli, Milano 2009.

Capetti A., *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*, Topipittori, Milano 2017.

Cappelli M. - Ferrara A. - Mittino F., *Se saprei leggere bene*, Coccole Books, Belvedere Marittimo (CS) 2018.

Carboni M., *L'occhio e la pagina. Tra immagine e parola*, Jaca Book, Milano 2002.

Carminati C., *Perlaparola*, Equilibri, Modena 2011.

Ead., *Fare poesia con voce, corpo, mente, sguardo*, Edizioni Lapis, Roma 2019.

Caronia A., *Virtuale e la nuova pelle dell'uomo lo schermo del video*, Mimesis, Milano-Udine 2010.

Caronia A. - Tursi A., *Filosofie di Avatar*, Mimesis Edizioni, Milano 2010.

Carotenuto A., *Il fascino discreto dell'orrore. Psicologia dell'arte e della letteratura fantastica*, Tascabili Bompiani, Milano 2002.

Carpenter H., *Gli Inklings. Tolkien, Lewis, Warren & Co.*, 1978, «Andersen», 262 (2009), pp. 32-33.

Castagna M., *116 film da vedere prima dei 16 anni*, Mondadori Libri, Milano 2021.

Castelli S., *Una nota sul tempo dell'avventura*, in Scaparro F. (a cura di), *Volere la luna. La crescita attraverso l'avventura*, Edizioni Unicopli, Milano 1987.

Castiglia G., *Scrivere e raccontare ai ragazzi. Appunti sul teatro di narrazione*, Edizioni SEB, Torino 2021.

Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci editore, Roma 2016.

Cataldi S., *Come si analizzano i focus group*, FrancoAngeli, Milano 2009.

Catarsi E., *La fantasia al potere*, Armando Editore, Roma 2010.

Cavadini L. - De Martin L. - Pianigiani A., *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*, Pearson Italia, Milano-Torino 2021.

Centini M., *Animali, uomini e leggende. Il bestiario del mito*, Xenia Edizioni, Milano 1990.

Id., *Sulle tracce del piccolo popolo. Gnomi, elfi, folletti ed altre creature del mito*, Laura Rangoni Editore, Milano 1996.

Cercignani F., *Il fiore azzurro. Rileggendo Novalis*, «Studia theodisca», (2002), p. 23.

Cerni E. - Gambino F. - Bertelli D. (ill.), *Bestiario fantastico. Mostri e animali di altri tempi*, Coccole books, Cosenza 2016.

Ceruti M. - Lazzarini A., *La pedagogia di Maria Montessori nello specchio dell'epistemologia della complessità*, «Studi sulla formazione», 23 (2) (2020), p. 140.

Ceserani R., *Il fantastico*, Bologna, il Mulino 1996.

Chambers A., *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri, Modena 2015.

Chines L. - Varotti C., *Che cos'è un testo letterario*, Carocci editore, Roma 2001.

Cicala R. - Fochesato W., *I cambiamenti necessari dell'editoria per ragazzi. Una radiografia prima e dopo il Covid-19*, in AA.VV., *La fabbrica della fantasia. Storie editoriali di libri per ragazzi*, Edizioni Santa Caterina, Pavia 2020.

Cocchiara G., *Il paese di cuccagna*, Bollati Boringhieri, Torino 1980.

Coggi C. - Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci editore, Roma 2005.

Colombo F., *Lo specchio di Gulliver*, in Simonelli G. - Taggi P. (a cura di), *L'altrove perduto. Il viaggio nel cinema e nei mass media*, Gremese Editore, Roma 1987.

Conte T. - Luzzati E., *Facciamo insieme teatro*, Editori Laterza, Roma-Bari 2001.

Contini M.G., *Categorie e percorsi di problematicismo pedagogico*, «Ricerche di pedagogia e Didattica», 1 (2006).

Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999.

Corsini C., *La valutazione che educa. Liberare l'insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano 2023.

Costantini L., *Ogni giorno deve finire, anche il più perfetto. Stephanie Meyer e la tetralogia di Twilight*, in Lenti M. (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, Runa Editrice, Padova 2016.

Crupi G., «*Mirabili visioni*»: *from movable books to movable texts*, «JLIS.it», 1 (2016), p. 28.

D'Ambrosio A. - Letteri B., *Dirigere la scuola. Guida per dirigenti scolastici e insegnanti*, Edizioni Logos mondi interattivi, Torrazza Piemonte (TO) 2022.

Dahl R., *Roald Dahl Speaks Out*, «WETA Magazine», marzo 1990.

Dallari M., *Rodari pedagogista e poeta*, «Riforma della scuola», 9 (1980), p. 31.

Damasio A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi Edizioni, Milano 1995.

De Luca C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Bergamo 1983.

Id., *Gianni Rodari. La gaia scienza della fantasia*, Abramo Editore, Catanzaro 1991.

De Mari S., *La realtà dell'orco*, Lindau, Torino, 2012.

Ead., *L'ultimo nemico che sarà sconfitto è la morte. Joanne Kathleen Rowling e l'epitologia di Harry Potter*, in Lenti M. (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, Runa Editrice, Padova 2016.

De Mauro T., *Al centro sta la parola*, «Riforma della scuola», 9 (1980), p. 38.

De Serio B., *Dall'alto di una nuvola. Riflessioni sulla creatività fantastica di Gianni Rodari*, ARACNE editrice, Roma, 2012.

- Demozzi S., *Quanto dura per sempre? Riflessioni pedagogiche per “fare spazio” al pensiero dell’infanzia*, in *Stavo pensando. Albo e filosofia*, «Hamelin Associazione Culturale», 50 (2021), pp. 6-19.
- Detti E., *Il fumetto fra cultura e scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1984.
- Dettori F., *Una scuola per tutti con la didattica per le competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Egan K., *La comprensione multipla. Sviluppare una mente somatica, mitica, romantica, filosofica e ironica*, Erickson, Trento 2012.
- Ervas F. - Gola E., *Che cos’è una metafora*, Carocci editore, Roma 2016.
- Faeti A., *Fiaba, nonsense e grammatica in Rodari*, «Scuola e città», 6/7 (1980), p. 242.
- Id., *Torte in cielo e torte in faccia. Note sul comico*, in De Luca C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall’opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Bergamo 1983.
- Id., *La scala a chiocciola*, in Beseghi E. - Faeti A. (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni. Dal romanzo gotico a Dylan Dog*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1993.
- Id., *La casa sull’albero*, Einaudi, Torino 1998.
- Id., *Estatici e memori*, in Gotti G. - Roversi T. - Sola S. - Tartarini G. (a cura di), *Album illustrato, autori, collane personaggi*, Giannino Stoppani Edizioni, Bologna 1998.
- Id., *Specchi e riflessi. Nuove letture per altre immagini*, Società editrice «Il Ponte Vecchio», Cesena 2005.
- Fanning J., *The Disney book*, Giunti Editore, Milano 2017.
- Farnè R., *Iconologia didattica. Le immagini per l’educazione dall’Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna 2002.
- Id., *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, Centro editoriale dehoniano, Bologna 2019.
- Ferlinghetti L., *Cos’è la poesia. Sfide per giovani poeti*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2002.
- Ferrara P., *La libertà è un’illusione, c’è sempre un pezzo da pagare. Jonathan Stroud e la trilogia di Bartimeus*, in Lenti M. (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, Runa Editrice, Padova 2016.
- Ferrara A., *Leggero Leggerò. Guida impertinente alla lettura e all’amore dei libri*, Interlinea edizioni, Novara 2021.
- Ferraro G., *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all’odierno storytelling*, Carocci editore, Roma 2020.
- Fiamma A., *50 manga da leggere almeno una volta nella vita*, Newton Compton Editori, Roma 2021.
- Fiorani E., *La comunicazione a rete globale*, Lupetti, Milano 1998.

- Fochesato W., *Un sentiero impervio*, «Andersen», n. 387 (2021), p. 58.
- Formenti C., *Incantati dalla rete. Immaginari, utopie e conflitti nell'epoca di Internet*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Fornaca R., *La ricerca storico-pedagogica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1988.
- Forno E. - Tozzi S., *Più parole, più Idee*, Il Capitello, Torino 2022.
- Forster E.M., *Aspetti del romanzo*, tr. it. di Pavolini C., Garzanti Editore, Milano 1991.
- Foucault M., *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*, a cura di Vaccaro S., tr. it. di Villani T., Mimesis, Milano-Udine 2001.
- Frasnedi F. - Poli L., *Lettura e azione cognitiva*, Thema, Bologna 1989.
- Freud S., *Al di là del principio del piacere*, Bruno Mondadori, Roma 2007.
- Frisina A., *Focus group. Una guida pratica*, Società editrice Il Mulino, Bologna 2010.
- Froebel F., *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, La nuova Italia, Firenze 1960.
- Galante Garrone V., *Incontri con autori e opere di letteratura per l'infanzia*, Loescher, Torino 1964.
- Galiano E., *Scuola di felicità per eterni ripetenti*, Garzanti, Milano 2022.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2021.
- Gardini N., *Lacuna. Saggio sul non detto*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2014.
- Genovesi G., *Un mondo di fiaba*, in Ghilardi F. (a cura di), *Il favoloso Gianni*, Nuova Guaraldi Editrice, Firenze 1982.
- Gensini S., *Il cosmo che non tiene. La «fantasia» rodariana fra educazione linguistica e teoria del linguaggio*, in Bini G. (a cura di), «Leggere Rodari», supplemento a «Educazione oggi», Ufficio Scuola Provincia di Pavia 1981.
- Ghelfi D., *Le figurine: un fenomeno del nostro tempo*, «Scuola Viva», 6 (1980), pp. 12-15.
- Giacobbo R., *Mostri e creature fantastiche*, Giunti, Firenze-Milano 2007.
- Giallongo A., *Poteri educativi dell'immaginario. Un caso emblematico*, «Storia dell'educazione», (2016), pp. 25-26.
- Giancane D., *Che cos'è la poesia*, Edizioni Tabula Fati, Chieti 2020.
- Gianturco G., *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Edizioni Angelo Querini e Associati, Milano 2005.
- Gioacchini R., *Dalla fiaba alla fantascienza. La funzione della fantasia nei mondi incantati di magia e tecnologia*, Effeelle Editori, Cento (FE) 2005.
- Ginzburg C., *Miti emblemici spie. Morfologia e storia*, Adelphi, Milano 2023.
- Ginzburg N., *Senza fate e maghi*, «La Stampa», 16 aprile 1972.
- Ead., *Vita immaginaria*, Mondadori, Milano 1974.

- Giovetti P., *In India sulle tracce di Maria Montessori*, «Vita dell'infanzia», 3-4 (2008), p. 12.
- Giromini M., *La sua fu una pedagogia nuova*, «L'Ordine nuovo», 3 (1980).
- Giusti S., *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.
- Golinelli E. - Minuto S., *Amano leggere, sanno scrivere. Con la metodologia didattica del Writing and Reading Workshop*, Pearson Italia, Milano-Torino 2019.
- Gomel S., *Stavo pensando che... L'albo illustrato nella pratica della filosofia con i bambini*, in *Stavo pensando. Albo e filosofia*, «Hamelin Associazione Culturale», 50 (2021), pp. 158-173.
- Gotti G., *Come un giardino*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2021.
- Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- Gramigna A., *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa*, Aracne editrice, Roma 2013.
- Grandi W., *Infanzia e mondi fantastici*, Bononia University Press, Bologna 2007.
- Id., *Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi*, in Beseghi E. - Grilli G. (a cura di) *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci Editore, Roma 2011.
- Id., *Gli ingranaggi sognati. Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Grilli G., *In volo, dietro la porta. Mary Poppins e Pamela Lyndon Travers*, Società Editrice «Il Ponte Vecchio», Cesena 2002.
- Ead., *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in Beseghi E. - Grilli G. (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci editore, Roma 2011.
- Ead., *Perché Pinocchio è un'icona universale? Ipotesi, spunti ermeneutici e un indizio paleoantropologico*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 3 (2016), pp. 108-109.
- Grilli G. - Terrusi M., *Lettori migranti e "silent book": l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali*, «Encyclopaideia», XVIII, 38 (2014), p. 85.
- Grion V. - Serbati A. - Cecchinato G., *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*, Carocci Editore, Roma 2022.
- Grion V., *Valutare e certificare le competenze nella scuola*, in Dettori F. (a cura di), *Una scuola per tutti con la didattica delle competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Guerra L. (a cura di), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, Bologna 2012.
- Hadji C., *La valutazione delle azioni educative*, Editrice Morcelliana, Brescia 2017.

Hamelin - Bindi R., *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia*, Salani editore, Milano 2021.

Harris P., *Il bambino e le emozioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1991.

Harrison R.P., *Foreste. L'ombra della civiltà. Tra mito ed ecologia, filosofia e arte, una storia dell'immaginario occidentale*, Garzanti Editore, Milano 1992.

Hazard P., *Uomini, ragazzi e libri*, Armando Editore, Roma 1967.

Held J., *L'immaginario al potere. Infanzia e letteratura fantastica*, Armando Editore, Roma 1978.

Honegger Fresco G., *Fiabe o racconti reali*, «Vita dell'infanzia», XXII, 10-11 (1973), p 23.

Ead., *C'era una volta... filastrocche, favole e racconti*, Gribaudò, Cavallermaggiore (CN) 2003.

Ead., *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, Edizioni Il leone verde, Torino 2018.

Huizinga J., *Homo ludens*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2002.

Ieranò G., *Demoni, mostri e prodigi. L'irrazionale e il fantastico nel mondo antico*, Sonzogno di Marsilio Editori, Venezia 2017.

Infante C., *Imparare giocando. Interattività tra teatro e ipermedia*, Bollati, Boringhieri, Torino 2000.

Izzi M., *I mostri e l'immaginario*, Manilo Basaia Editore, Roma 1982.

Jackson R., *Il fantastico. La letteratura della trasgressione*, Napoli, Pironti 1986.

Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori Editori, Milano 2000.

Jolles A., *Forme semplici. Leggenda sacra e profana - Mito - Enigma - Sentenza - Caso - Memorabile - Fiaba - Scherzo*, Mursia editore, Milano 1980.

Jossa S., *Un paese senza eroi. L'Italia da Jacopo Ortis a Montalbano*, Laterza, Roma-Bari 2013.

Jung C.G., *La psicologia del transfert*, Il Saggiatore, Milano 1961.

Id., *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1977.

Id., *L'uomo e i suoi simboli*, Longanesi, Milano 1980.

Id., *Aion: ricerche sul simbolismo del sé*, Editore Boringhieri, Torino 1982.

Kagan S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni lavoro, Roma 2000.

Kant I., *Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, Rizzoli, Milano 1989.

Kappler C.C., *Demoni, mostri e meraviglie alla fine del Medioevo*, Sansoni Editore, Firenze 1983.

Kaufmann J.C., *L'intervista*, Società editrice Il Mulino, Bologna 2009.

Kierkegaard S., *Aut, aut*, Mondadori, Milano 2016.

King S., *Danse macabre*, Edizioni Frassinelli 2016.

L'Ecuyer C., *Educare allo stupore*, Lit Edizioni, Barcellona 2013.

- Lancini M., *Cosa serve ai nostri ragazzi. I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*, DeA Planet, Milano 2020.
- Landi S., *C'è bisogno di magia... a partire dalla fiaba*, in Cambi F. - Landi S. - Rossi G. (a cura di), *La magia della fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma 2010.
- Lascault G., *Le montre dans l'art occidental*, Parigi 1972.
- Lavagetto M., *Lavorare con i piccoli indizi*, Bollati Boringhieri editore, Torino 2003.
- Id. (a cura di), *Racconti di orchidee, di fate, di streghe. La fiaba letteraria in Italia*, Mondadori, Milano 2008.
- Lazzarin S., *Il modo fantastico*, Roma-Bari, Editori Laterza 2015.
- Le Guin U.K., *Il linguaggio della notte*, Editori Riuniti, Roma 1986.
- Lenti M. (a cura di), *Il fantastico nella letteratura per ragazzi. Luci e ombre di 10 serie di successo*, Runa Editrice, Padova 2016.
- Leonelli Langer L. - Campari E., *La preadolescenza*, in Maggiolini A. - Pietropoli Charmet G. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Leopardi G., *Zibaldone*, Damiani R. (a cura di), Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1997.
- Lepri C., *Scenografie dell'immaginario narrato: i mondi alla rovescia e i paesi di cuccagna*, «Studi sulla formazione», 21 (2018-1), p. 156.
- Levorato M.C., *Racconti, storie, narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, il Mulino, Bologna 1988.
- Ead., *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Lévy P., *Il virtuale*, tr. it. di Colò M. - Di Sopra M., Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.
- Limone P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci editore, Roma 2021.
- Lipperini L., *Generazione Pokémon. I bambini e l'invasione planetaria dei «giocattoli di ruolo»*, Castelvechi, Roma 2000.
- Lodi M., *Il Paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Giulio Einaudi editore, Torino 2014.
- Lukács G., *Teoria del romanzo*, tr. it. di Liberi A., Newton Compton, Roma 1972.
- Lumbelli L., *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Editori Laterza, Roma-Bari 2014.
- Lumbelli L. - Salvadori M., *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1977.
- Luperini R., *Insegnare la letteratura oggi*, Piero Manni, Lecce, 2013.
- Lüthi M., *La fiaba popolare europea. Forma e Natura*, Mursia, Milano 1979.
- Magliozzi M.T., *Quei piccoli brividi che piacciono tanto ai bambini*, «Academia edu», pp. 1-2.

Magrelli V., *Che cos'è la poesia*, Giunti Editore, Milano 2013.

Maraglio R., *Esseri multimediali*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1996.

Marchetta G., *Lettori si cresce*, Giulio Einaudi editore, Torino 2015.

Marini C., *Il fantastico. Frontiera della letteratura per l'infanzia*, Edizioni QuattroVenti, Urbino 2003.

Id., *Il bisogno del meraviglioso*, «Il Pepeverde», 24 (2005), p. 7.

Marrou H.I., *La conoscenza storica*, Società Editrice il Mulino, Bologna, 1988.

Id., *Tristezza dello storico. Possibilità e limiti della storiografia*, Editrice Morcelliana, Brescia, 1999.

Martinez E., *Ricordo di Gianni Rodari*, «Vita dell'Infanzia», 9-10 (1980).

Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, RCS Libri, Milano 2010.

Massignan M., *Il Piccolo Popolo. Elfi, gnomi, folletti e creature fatate*, Xenia Tascabili, Milano 2006.

McLuhan M., *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, tr. it. di Goriup Valente F., Edizioni, Milano 1986.

Mecocci M., *Narrare il vero. Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori*, Editrice Aam Terra Nuova, Firenze 2019.

Mesárová E., *Discorso teorico-critico sul fantastico negli ultimi anni del Novecento in Italia*, «Romanica Olomucensia», 26.1 (2014), p. 80.

Milani P. - Pegoraro E., *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci Editore, Roma 2004.

Molesini A., *Manuale del giovane poeta*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1998.

Mollo G., *L'educazione cosmica: la visione di Maria Montessori*, «Rivista Italiana di Teosofia», LXXIII, 3 (2017).

Montessori M., *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1968.

Ead., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970.

Ead., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999.

Ead., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999.

Ead., *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 2000.

Ead., *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano 2000.

Ead., *Dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2006.

Ead., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 2007.

Moretti F., *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino 1999.

Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.

Id., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

- Id., *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Id., *Il cinema o l'uomo immaginario*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.
- Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Murdock M., *Il viaggio dell'eroina. La risposta femminile al viaggio dell'eroe*, Dino Audino editore, Roma 2010.
- Musil R., *L'uomo senza qualità*, tr. it. di Rho A., Einaudi, Torino 1957.
- Myers L., *Un fantasy tutto italiano. Le declinazioni del fantastico nella letteratura italiana per l'infanzia dall'Unità al XXI secolo*, Edizioni ETS, Pisa 2016.
- Negri M., *Altro è vedere, altro è guardare. Appunti sul rapporto tra immagini, infanzia e riflessione filosofica*, in *Stavo pensando. Albo e filosofia*, «Hamelin Associazione Culturale», 50 (2021), pp. 174-192.
- Nietzsche F., *Frammento postumi 1887-1888*, tr. it. di Giametta S., Adelphi, Milano 1975.
- Nikolajeva M., *Fantasy in Zipes J. (2006). (Eds), The Oxford encyclopedia of children's literature*, v. 2, Oxford University Press, Oxford, pp. 58-62.
- Nikolajeva M. - Scott C., *How Picturebooks Work*, Routledge, New York-London 2001.
- Nobile A., *Paraletteratura per l'Infanzia. Il fumetto*, in Bacchetti F. - Cambi F. - Nobile A. - Trequadrini F. (a cura di), *La Letteratura per l'infanzia oggi*, CLUEB, Bologna 2009.
- Nobile A. - Giancane D. - Marini C., *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2011.
- Nuccio G.E., *Biblioteche scolastiche e libri per ragazzi*, «La scuola fascista», 5 (1929), riportato da Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 2006.
- Ead., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Società editrice il Mulino, Bologna 2011.
- Onnis A. - Sulis M.C., *A tutto Rodari*, CUEC Editrice, Cagliari 2013.
- Osho, *Médecine & Méditation*, Almasta Ed., Ginevra 2004.
- Paillé P. (a cura di), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, Paris 2006.
- Palmonari A., *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini alla ricerca della propria identità*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Pecchinenda G., *Videogiochi e cultura della simulazione*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010.
- Pellai A. - Tamborini B., *L'età dello tsunami. Come sopravvivere a un figlio pre-adolescente*, DeA, Milano 2017.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il "Portfolio"*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
- Pellitteri M., *I manga. Introduzione al fumetto giapponese*, Carocci editore, Roma 2021.

Pestalozzi J.H., *Leonardo e Geltrude*, tr. it di Quadri S., Kkien Publishing International 2018, E-book ed., Vol. 2.

Petit M., *Leggere per vivere in tempi incerti*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2010.

Petter G., *Fantasia e razionalità nell'età evolutiva*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1993.

Pinto Minerva F., *Dal bambino creativo al bambino cosmico*, «MeTis», IV, 2 (2014).

Id., *Maria Montessori e le scienze della vita*, in Baldacci M. - Frabboni F. - Zabalza M. (a cura di), *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, Bergamo 2015.

Pischedda B., *Due modernità. Saggio sulle pagine culturali dell'Unità (1945-1956)*, Edizioni Unicopli, Trezzano sul Naviglio (MI) 2018.

Pivato S., *Pinocchio, Cappuccetto Rosso e la Guerra fredda*, il Mulino, Bologna 2015.

Pizzi G., *L'arte fantastica di Gianni Rodari*, G.P.I, Napoli 1984.

Poletti Riz J. - Pognante S., *Educare alla lettura con il WRW-Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2022.

Polita M., *L'insegnamento grammaticale nella scuola primaria attraverso l'albo illustrato*, in <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/7581/7354>.

Pontecorvo C. - Ajello A.M. - Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci Editore, Roma 1999.

Pontiggia G., *Tom, fanciullo in fuga*, «Panorama», 23 gennaio 2003, p. 15.

Praz M., *La carne, la morte e il diavolo nella letteratura romantica*, BUR, Milano-Roma 2008.

Prigogine I. - Stengers I., *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino 1981.

Propp V.J., *Le radici storiche delle fiabe*, Bollati Boringhieri, Torino 2017.

Id., *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 1966.

Id., *Morfologia della fiaba*, Bravo G.L. (a cura di), Einaudi, Torino 2000.

Proust M., *Del piacere di leggere*, Passigli Editore, Perugia 1998.

Quadrio A. - Maragliano R. - Melai M., *Joystick*, Disney, Milano 2003.

Rabinow P., *Reflections on Fieldwork in Morocco*, University of California, Berkeley 1977.

Radice S.J., *The new children: talks with Dr. Maria Montessori*, Forgotten Books, Londra 2018.

Raimondo R., *Origini, caratterizzazioni e sviluppi dell'educazione cosmica in Maria Montessori*, «Rivista di storia dell'educazione», 1 (2019), p. 71.

Rak M., *Logica della fiaba. Fate, orchidee, giochi, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*, Bruno Mondadori, Milano 2005.

Rangoni L. - Centini M., *Indagine sul Piccolo Popolo. Mito, cultura e tradizioni di elfi, gnomi, fate e altri esseri leggendari*, Atlantide edizioni, Milano 2000.

- Ricci L., *Paraletteratura. Lingua e stile dei generi di consumo*, Carocci editore, Roma 2013.
- Ricci P. - Siciliani de Cumis N. - Veneziano C., *Fantasia e pedagogia, didattica e drammatizzazioni*, Il Sextante, Roma 2018.
- Richards L. - Morse J.M., *Fare ricerca qualitativa. Prima Guida*, tr. it. di Gatti F. - Graffigna G., FrancoAngeli, Milano 2016.
- Richter D., *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1995.
- Ricoeur P., *Narrative Time*, in Mitchell W.J. (a cura di), *On narrative*, Chicago University Press, Chicago Ill. 1981.
- Id., *Tempo e Racconto* (Vol. 1), Editoriale Jaca Book, Milano 1986.
- Right W., *Dream Machines*, «Wired», aprile 2006, p. 12.
- Rodari G., *Manuale per inventare storie*, «Paese Sera», 9 febbraio 1962.
- Id., *La favola delle favole*, «Noi donne», 9 (1965).
- Id., *Pollicino è utile ancora*, «Il Giornale dei Genitori», 11/12 (1968), p. 24.
- Id., *Pro e contro la fiaba. Chi era Pollicino*, «Paese Sera», 7 dicembre 1970; ora in Rodari G., *Il cane di Magonza*, De Luca C. (a cura di), Editori Riuniti, Roma 1982.
- Id., *Storia del concetto fantasia e fantasticheria, creatività e educazione*, «Il Giornale dei Genitori», 1 (1972), pp. 22-24.
- Id., *Pinocchio nella letteratura per l'infanzia*, «Studi collodiani», atti del primo convegno internazionale, (Pescia, 5-7 ottobre 1974), p. 40.
- Id., *Speciale G. Rodari*, «Il Giornale dei Genitori», 58-59 (1980), pp. 23-24.
- Id., *Scuola di fantasia*, «Riforma della scuola», 5 (1981).
- Id., *Il cane di Magonza*, De Luca C. (a cura di), Editori Riuniti, Roma 1982.
- Id., *Libri d'oggi per ragazzi d'oggi*, il melangolo, Genova 2000.
- Id., *Grammatica della fantasia*, Edizioni EL, Trieste 2013.
- Id., *Facevo la terza*, in *L'avventura. Antologia per la scuola media*, La Nuova Italia, Firenze. Cit. da Fava S., *Nell'officina creativa di Gianni Rodari: dal Quaderno di Fantastica al «Pioniere»*, «History of Education & Children's Literature», VIII, 1 (2013), pp. 581-582.
- Rodari G. - Tonucci F. (ill.), *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze 1979.
- Roghi V., *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Editori Laterza, Bari-Roma 2020.
- Romanazzi G., *L'affabulazione nella prospettiva di Maria Montessori*, «Education Sciences & Society», 1 (2018), p. 222.
- Rotondo F., *C'era due volte il professor Keating ovvero i misteri della scuola media*, in AA.VV., *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Editori Riuniti, Roma 1993.

Id., *Se Gip incontrasse le demoniache presenze...*, in De Luca C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Bergamo 1983.

Rousseau J.J., *Emilio o dell'educazione*, Massimi P. (a cura di), Mondadori, E-book ed.

Rundell K., *Perché dovresti leggere libri per ragazzi, anche se sei vecchio e saggio*, Rizzoli Mondadori, Milano 2020.

Salmeri S., *Responsabilità educativa a scuola come strategia per il riconoscimento dell'alterità*, in «Formazione & Insegnamento», XVII, 1 (2019), Pensa MultiMedia online.

Salviati C.I., *Raccontare destini. La fiaba come materia prima dell'immaginario di ieri e di oggi*, Edizioni EL, Trieste 2002.

Sambo M.M., *Labirinti. Da Cnosso ai videogames*, Alberto Castelvevchi Editore, Roma 2004.

Savoia M., *Tutti in scena*, Adriano Salani Editore, Milano 2007.

Sbardella L., *Oralità. Da Omero ai mass media*, Carocci Editore, Roma 2006.

Scaparro F. - Pietropolli Charmet G., *Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri Editore, Torino 1993.

Scaparro F., *Camminando si apre il cammino. Da Tartarino a Messner*, in Simonelli G. - Taggi P. (a cura di), *L'altrove perduto. Il viaggio nel cinema e nei mass media*, Gremese Editore, Roma 1987.

Id., *Infanzia e adolescenza sul molo, guardando il mare aperto*, in Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1989.

Scarlino L., *Non essere: le avventure di Peter Pan nel paese dei mai più*, in Barrie J.M., *Peter Pan nei giardini di Kensington. Peter e Wendy*, Einaudi, Torino 2008.

Schaeffer J.M., *Che cos'è un genere letterario*, Pratiche editrice, Parma 1992.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

Schwartz C., *Capriole in cielo. Aspetti fantastici nel racconto di Gianni Rodari*, «Forskningsrapporter/Cahiers de la Recherche», 30 (2005), p. 73.

Segré C.V., *Possa la buona sorte essere sempre dalla vostra parte. Susanne Collins e la trilogia di Hunger Games*, in Lenti M. (a cura di) *Il fantastico nella letteratura per ragazzi*, Runa Editrice, Padova 2016.

Senni J., *Il fantastico incontra il quotidiano, Quentin Blake e Roald Dahl: l'inizio di un rapporto*, in AA.VV., *La fabbrica della fantasia. Storie editoriali di libri per ragazzi*, Edizioni Santa Caterina, Pavia 2020.

Serranò F. - Fasulo A., *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio*, Carocci Editore, Roma 2011.

- Severino E., *La filosofia dai Greci al nostro tempo. La filosofia contemporanea*, BUR Saggi, Milano 2010.
- Shaeffer J.M., *Che cos'è un genere letterario*, Pratiche Editrice, Parma 1992.
- Shapiro J., *Il metodo per crescere i bambini in un mondo digitale. Il rivoluzionario, indispensabile manuale per genitori del XXI secolo*, Newton Compton Editori, Roma 2019.
- Silva R., *Insegnare a Hogwarts. Comprendere il fantasy per indirizzare l'agire educativo*, Edizioni Libreria Cortina, Verona 2015.
- Silverman D., *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2002.
- Simone R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000.
- Simonelli G. - Taggi P. (a cura di), *L'altrove perduto. Il viaggio nel cinema e nei mass media*, Gremese Editore, Roma 1987.
- Solinas Donghi B., *La fiaba come racconto*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1993.
- Soulet M.H., *Traces et intuition raisonnée*, in Paillé P. (a cura di), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, Paris 2006.
- Stelter B., 'Goosebumps' Rises From the Literacy Grave, «The New York Times», 25 marzo 2008.
- Storr W., *La scienza dello storytelling. Come le storie incantano il cervello*, Codice edizioni, Torino 2020.
- Sturrock D., *Roald Dahl. Il cantastorie*, Casa Editrice Odoya, Bologna 2012.
- Tarozzi M., *Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale*, in Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Tecchi B., *Goethe scrittore di fiabe*, Einaudi, Torino 1966.
- Terrusi M., *Leggere il visibile: il mondo figurato delle pagine. Forma e poetica dei libri per la prima infanzia*, in Beseghi E. - Grilli G. (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci editore, Roma 2011.
- Ead., *Albi illustrati. Leggere, guardare e nominare il mondo*, Carocci editore, Roma 2012.
- Ead., *Eterni, fanciulli, alati: neotenia, leggerezza, e letteratura per l'infanzia*, «Studi sulla formazione», n. 20 (2017), p. 398.
- Ead., *Meraviglie mute*, Carocci editore, Roma, 2017.
- Ead., *L'albo illustrato: una panoramica fra storia, storie, visioni e contemporaneità*, in Barsotti S. - Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci Editore, Roma 2019.
- Terzani Staude A., *Giorni giapponesi. Alla ricerca dell'anima del Giappone contemporaneo*, Edizioni Tea, Milano 2009.
- Todorov T., *La letteratura fantastica*, tr. it. di Klersy Imberciadori E., Garzanti, Milano 1977.

- Id., *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008.
- Tolkien J.R.R., *L'albero e la foglia*, Rusconi Libri, Milano 1976.
- Tontardini I., *Asimmetrie. Albo illustrato, immagine e parola*, in AA.VV., *In cerca di guai*, Edizioni junior bambini, Parma 2020.
- Tonucci F., *Che spazio ha oggi la fantasia?*, in De Luca C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Bergamo 1983.
- Tosi L. - Petrina A. (a cura di), *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù*, Bononia University Press, Bologna 2011.
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Trisciuzzi M.T., *Dal libro allo schermo. Letteratura, cinema e animazione per bambini e ragazzi*, in Barsotti S. - Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci Editore, Roma 2019.
- Ead., *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*, Carocci editore, Roma 2013.
- Troisi L., *Harry ti presento Irene*, «Linus», LVII, 671 (2021), p. 42.
- Turconi G., *Angeli. Demoni. Creature fantastiche. In miti, leggende e storie vere*, Amazon Italia Logistica, Torrazza Piemonte (TO) 2022.
- Valeri M. - Forlì C.M., *Immagine dell'infanzia nel racconto fantastico*, «Atti Acc. Rov. Agiati», s. 7 v. 2 (1992), p. 237.
- Van Gennep A., *I riti di passaggio*, Editore Boringhieri, Torino 1981.
- Varrà E. (a cura di), *L'età d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia*, Edizioni Pendragon, Bologna 2001.
- Vax L., *La séduction de l'étrange: études sur la littérature fantastique*, Paris, Presses universitaires de France 1965.
- Vita M., *La linea e l'ombra*, in Scaparro F. (a cura di), *Volere la luna. La crescita attraverso l'avventura*, Edizioni Unicopli, Milano 1987.
- Vogler C., *Il viaggio dell'eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e di cinema*, Dino Audino editore, Roma 2020.
- Von Franz M.L., *Le fiabe interpretate*, Bollati Boringhieri, Torino 1980.
- Ead., *Alla scoperta di ciò che veramente siamo. Il mondo dei sogni*, red edizioni, Novara 2003.
- Vygotskij L., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori riuniti university press, Roma 2010.
- Warner M., *C'era una volta. Piccola storia della fiaba*, Donzelli editore, Roma 2014.

Wiggins G. - McTighe J., *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.

Wolf M., *Proust e il calamaro*, Vita e pensiero, Milano 2009.

Zagrebelsky G., *La lezione*, Giulio Einaudi editore, Torino 2022.

Zanotti P., *Il giardino segreto e l'isola misteriosa. Luoghi della letteratura giovanile*, Felice Le Monnier, Firenze 2001.

Zanzotto A., *Il sorriso pedagogico di Rodari*, in De Luca C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Bergamo 1983.

Zipes J., *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*, Mondadori Editore, Milano 2006.

Id., *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Donzelli editore, Roma 2012.

Zordan R., *Lettura Oltre*, Fabbri Editori, Milano 2022.

Opere di narrativa

AA.VV., *Figli del futuro*, Future Fiction, Roma 2018.

AA.VV., *Storie del terrore in un minuto*, Feltrinelli, Milano 2021.

Andersen H.C., *Le fiabe più belle scelte e illustrate da Lisbeth Zwerger*, Adriano Salani, Milano 2006.

Id., *Fiabe*, Einaudi, Torino 1970.

Ayumu Y., *Girl from the Other side*, Edizioni BD, Milano 2016.

Barrie J.M., *Peter Pan*, Gribaudo, Milano, 2016.

Barry D., *Gordon*, SugarCo Edizioni, Milano 1974.

Benoît J., *Aprite quella porta!*, Orecchio Acerbo, Roma 2009.

Calvino I., *Fiabe di fanciulle fatate*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2016.

Carroll L., *Le avventure di Alice. Nel paese delle meraviglie. Attraverso lo specchio*, Mursia, Milano 1985.

Colfer C., *La terra delle storie. L'avvertimento dei Grimm*, BUR Rizzoli, Segrate (MI) 2016.

Collins S., *Hunger Games, Trilogia*, OscarMondadori, Milano 2015.

Ead., *The Hunger Games. Catching Fire*, Scholastic, UK 2021.

Collodi C., *Le avventure di Pinocchio*, Giunti Editore, Milano 2008.

Dahl R., *Il GGG*, Adriano Salani Editore, Milano 1987.

DiTerlizzi T. - Black H., *Il libro dei segreti. Guida magica al mondo delle creature fantastiche*, tr. it. di Bastanzetti M., Mondadori, Milano 2004.

Fartade A. - Perri L. - Ortolani L., *Apollo Credici. Un game book spaziale*, DeA, Milano 2021.

Grimm J. - W., *Fiabe*, tr. it. di Bovero C., Einaudi, Torino 2015.

Hein C. - Berner R.S. (ill.), *20 cose. Tutto ciò di cui hai bisogno nella vita*, EL, Trieste 2019.

Hill J. - Rodriguez G., *Lock & Key. Benvenuti a Lovecraft*, MagicPress edizioni, Ariccia (RM) 2020.

James A., *Tilly e le storie da salvare*, Garzanti, Milano 2021.

Horikoshi K., *My Hero Academia*, Star Comics, Bosco (PG) 2016.

King S., *L'uomo vestito di nero*, Mondadori, Milano 2020.

Id., *The Mist*, Mondadori, Milano 2018.

Lacombe B., *C'era una volta...*, Rizzoli, Milano 2017.

Lewis J.P. - Innocenti R. (ill.), *L'ultima spiaggia*, La Margherita Edizioni, Milano 2011.

MacDonald G., *Phantastes. Un romanzo di fate per uomini e donne*, tr. it. di Cecchini S., Parole d'argento Edizioni, Torrazza Piemonte (TO) 2018.

McCay W., *Little Nemo*, Garzanti, Milano 1969.

Meyer S., *Twilight*, LainFazi, Roma 2006.

Ead., *Eclipse*, LainFazi, Roma 2007.

Ead., *New Moon*, Fazi Editore, Roma 2007.

Ead., *Breaking Dawn*, Fazi Editore, Roma 2008.

Ead., *Breaking Dawn*, Hachette Book Group, USA 2008.

Oubrerie C., *Zazie nel metrò*, Bartezzaghi S. (pref. di), Rizzoli Lizard, Milano, 2011.

Pace P., *Mamma in polvere*, Camelozampa, Monselice (PD) 2021.

Parodi E., *Le novelle della nonna. Fiabe fantastiche*, Libreria Editrice, Varese 2020.

Pearson L., *Hilda e il re montagna*, tr. it. di Marietti C., Bao Publishing, Milano 2019.

Perrault C., *Contes en vers et en prose*, Skira, Ginevra 1944.

Id., *Tutte le fiabe*, Donzelli Editore, Roma 2016.

Potter B., *Il mondo di Beatrix Potter*, Sperling & Kupfer, Milano 1997.

Randall C., *Hyperversum*, Giunti, Milano 2007.

Rodari G., *Favole al telefono*, Einaudi Ragazzi, Torino 2023.

Id., *La torta in cielo*, Einaudi Ragazzi, Trieste 1993.

Rodari G. - Munari B. (ill.), *I cinque libri. Storie fantastiche, favole, filastrocche*, Einaudi, Torino 2000.

Rowling J.K., *Il maialino di Natale*, Salani Editore, Milano 2021.

Rubino, *Viperetta*, Edizioni EL, Trieste 1993.

Rushdie S., *Harun e il mar delle storie*, Mondadori Libri, Milano 2018.

Saint-Exupéry A. de, *Il Piccolo Principe*, tr. it. di Piumini R., 2M, Napoli 2022.

Schaap A., *Lucilla*, La Nuova Frontiera, Roma 2019.

Sgardoli G., *I Grigi*, DeA Planet Libri, Milano 2019.

Id., *Morto che parla*, Mondadori per PIEMME, Milano 2021.

Stevenson R.L., *L'isola del tesoro*, I Delfini Fabbri Editore, Milano 2002.

Stoker B., *Dracula*, Lattes, Torino 2012.

Stroud J., *L'amuleto di Samarcanda*, Adriano Salani Editore, Milano 2004.

Id., *The golem's eye*, Random House Children's Publishers, UK 2004.

Id., *L'occhio del Golem*, Adriano Salani Editore, Milano 2005.

Id., *La porta di Tolomeo*, Adriano Salani Editore, Milano 2006.

Tofano S., *Il romanzo delle mie delusioni*, La Nuova Frontiera Junior, Roma 2018.

Toriyama A., *La saga dei Draghi Malvagi. Dragon Ball GT*, Star Comics, Bosco (PG) 2021.

Van Hest P. - De Bruyn S., *Ti dono il mio cuore*, tr. it. di Lamarque V., Clavis, Amsterdam - New York, e Il Castello, Milano 2019.

Visentin F., *La fiaba definitiva*, ComicOut, Roma 2016.

Testi di poesia e teatro

Barrie J.M., *Peter Pan. Il bambino che non voleva crescere*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2015.

Baudelaire C., *Poesie e prose*, a cura di G. Raboni, Mondadori, Milano 1973.

Bisutti D. (a cura di), *L'albero delle parole. Grandi poeti di tutto il mondo per i bambini*, La tipografica Varese, Varese 1979.

Ead., *Le parole magiche*, Feltrinelli Kids, Milano, 2008.

Campironi C., *Che figura!*, Quodlibet/Ottimomassimo, Macerata 2016.

Carminati C. - Valentini P. (ill.), *Viaggia verso, poesie nelle tasche dei jeans*, Bompiani, Milano 2018.

Cinquetti N., *La forchetta fidanzata*, Nuove Edizioni Romane, Roma 2004.

Conte T. - Luzzati E., *Facciamo insieme teatro*, Editori Laterza, Roma-Bari 2001.

Dahl R. - Blake Q. (ill.), *Versi perversi*, tr. it. di Piumini R., Adriano Salani Editore, Milano 1993.

Dallari M., *Arte per le rime*, Edizioni Artebambini, Bologna, 2012.

Ferretti Rodari M. - Rodari P. - Orecchia G. (ill.), *A teatro con Gianni Rodari*, Edizioni EL, Trieste 2018.

Friot B. - Guillerey A. (ill.), *Buchi nel vento. Poesie a passeggio*, Lapis Edizioni, Roma 2020.

Friot B. - Tullet H. (ill.), *Un anno di poesia*, tr. it. di Carminati C., Lapis Edizioni, Roma 2019.

- Gozzi C., *Fiabe teatrali*, Garzanti Editore, Milano 2021.
- Munari B., *Alfabetiere*, Corraini Editore, Mantova, 2007.
- Pecora E. - Farkas M. (ill.), *Firmino e altre poesie*, Orecchio Acerbo, Roma 2014.
- Piumini R., *Io mi ricordo*, Nuove Edizioni Romane, Roma 1980.
- Piumini R. - Cordero S. (ill.), *C'era un bambino profumato di latte*, Oscar Mondadori, Milano 2011.
- Piumini R. - Francella G. (ill.), *E poi? E poi? E poi?*, Parapiglia, Nazzarano (RM) 2017.
- Remmert de Vries D. - Tolman M. (ill.), *Mio papà*, tr. it. di Patrucco Becchi A. - Rocchi L., Camelozampa, Monselice (PD) 2022.
- Rodari G., *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi Ragazzi, Milano 2012.
- Id., *La formica e l'elefante*, «Pioniere», 47 (1953), p. 2.
- Id., *Le fiabe in versi*, «Pioniere», 16-29 (1951), p. 6.
- Id., *Volete una storia sulle gambe del tavolo? Eccola qua*, «Pioniere», 47 (1953), p. 2.
- Rodari G. - Luzzati E. (ill.), *Filastrocche lunghe e corte*, UNI Editori Riuniti, Roma 1996.
- Roncaglia S. - Catamo R. (ill.) - Cerretti C. (ill.), *Principerse e filastrane*, Nuove Edizioni Romane, Roma 2009.
- Rusinek M. - Rusinek J. (ill.), *Piccole poesie di famiglia*, MIMebù Edizioni, Monfalcone 2021.
- Scialoja T., *La zanzara senza zeta*, Quodlibet Ragazzini, Macerata 2018.
- Sixtus A., *La scuola dei leprotti*, Castalia Edizioni, 1998.
- Tognolini B., *Rime di rabbia*, Salani Editore, Milano 2010.
- Tognolini B. - Abbatiello A. (ill.), *Rime buie*, Salani Editore, Milano 2021.
- Tognolini B. - Niccolai V. (ill.), *Versi di bestie*, Topipittori, Milano 2022.
- Vecchini S. - Chiacchio F. (ill.), *Acerbo sarai tu*, Topipittori, Milano 2019.
- Vecchini S. - Vairo A. (ill.), *In mezzo alla fiaba*, Topipittori, Milano, 2015.
- Volpi D. - Cao Van Y. (ill.), *Filafiabe, fantastrocche e molto altro!*, Festina Lente Edizioni, Ferrara 2020.
- Zamponi E., *I draghi locopei*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1986.
- Zamponi E. - Piumini R., *Calicanto*, Giulio Einaudi editore, Torino 1988.

Filmografia - Serie TV e animate

- Encanto* (USA, 2021, Regia di Byron Howard, Jared Bush) [Titolo originale: *Encanto*]
- Floopaloo* (FR, 2011-2014, Prodotta da Marc du Pontavice, Fabien Limousin) [Titolo originale: *Flapacha, où es-tu?*].

Frozen - Il regno di ghiaccio (USA, 2013, Regia di Chris Buck, Jennifer Lee) [Titolo originale: *Frozen*].

Gremlins (USA, 1984, Regia di Joe Dante) [Titolo originale: *Gremlins*].

I Mitchell contro le macchine (USA, 2021, Regia di Mike Rianda, Jeff Rowe/co-regia) [Titolo originale: *The Mitchells vs the Machines*].

Il castello errante di Howl (Giappone, 2004, Regia di Hayao Miyazaki) [Titolo originale: *Hauru no ugoku shiro*].

Il mistero della casa del tempo (USA, 2018, Regia di Eli Roth) [Titolo originale: *The House with a Clock in Its Walls*].

La città incantata (Giappone, 2001, Regia di Hayao Miyazaki) [Titolo originale: *Sen to Chihiro no kamikakushi*].

Lo schiaccianoci e i quattro regni (USA, 2018, Regia di Lasse Hallström, Joe Johnston) [Titolo originale: *The Nutcracker and the Four Realms*].

Locke & Key (USA, 2020-2022, Ideata da Joe Hill) [Titolo originale: *Locke & Key*].

MirrorMask (GB - USA, 2005, Regia di Dave McKean) [Titolo originale: *MirrorMask*].

Mr. Magorium e la bottega delle meraviglie (Co-produzione: GB - FR - DE - CA, 2007, Regia di Zach Helm) [Titolo originale: *Mr. Magorium's Wonder Emporium*].

Pleasantville (USA, 1998, Regia di Gary Ross) [Titolo originale: *Pleasantville*].

Red (USA, 2022, Regia di Domee Shi) [Titolo originale: *Turning Red*].

Spiderwick - Le cronache (USA, 2008, Regia di Mark Waters) [Titolo originale: *The Spiderwick Chronicles*].

Squid Game (KR, 2021, Regia di Hwang Dong-hyuk) [Titolo originale: *Ojing-eo geim*].

Trolls - La festa continua! (GB, 2018-2020, Prodotta da Frank Molieri/supervisione) [Titolo originale: *Trolls: The Beat Goes On!*].

Indirizzi di siti web

<file:///C:/Users/lenovo/Downloads/admin,+1183-4153-1-CE.pdf>

<file:///C:/Users/lenovo/Downloads/BelafqihLoscuroriflesso.pdf>

<file:///C:/Users/lenovo/Downloads/sartori-homo-videns.pdf>

file:///C:/Users/lenovo/Downloads/SFO_978-88-590-0128-7_Sviluppare-le-abilita-di-comprensione-e-narrazione.pdf

<http://brunotognolini.com>

<http://dati.istat.it>

<http://personaggi.ragazzimondadori.it>
<http://rpd.cib.unibo.it>
<http://www.insegnareonline.com>
<http://www.lefiguredeilibri.com>
<http://www.slumberland.it>
<http://www.ub.edu>
<https://anime.everyeye.it>
<https://archive.org/details/locke-pensieri-educazione-marchesi>
<https://cinema.everyeye.it>
<https://crescereleggendo.wordpress.com>
<https://dictionary.cambridge.org>
<https://eur-lex.europa.eu>
<https://gallinevolanti.com>
<https://ilmanifesto.it>
<https://invalsi-areaprove.cineca.it>
<https://it.pearson.com>
<https://journals.openedition.org>
<https://metropolitanmagazine.it>
<https://notizieplus.it>
<https://novaeditoria.universofantasy.it>
<https://progettoxanadu.it>
<https://riviste.unimi.it>
<https://temi.camera.it>
<https://testefiorite.it>
<https://www.academia.edu>
<https://www.agendadigitale.eu>
<https://www.animeclick.it>
<https://www.arezzone notizie.it>
<https://www.bibliotecasalabora.it>
<https://www.cinematografo.it>
<https://www.cinematographe.it>
<https://www.cinescuola.it>
<https://www.dors.it>
<https://www.ecodelcinema.com>

<https://www.edscuola.eu>
<https://www.exagere.it>
<https://www.familygo.eu>
<https://www.fantasymagazine.it>
<https://www.feboteatro.it>
<https://www.fumettologica.it>
<https://www.gazzettaufficiale.it>
<https://www.huffingtonpost.it>
<https://www.icborgorizzo.net>
<https://www.ilgiornale.it>
<https://www.illibraio.it>
<https://www.indire.it>
<https://www.istruzione.it>
<https://www.lapressa.it>
<https://www.letteratour.it>
<https://www.lospaziobianco.it>
<https://www.mentelocale.it>
<https://www.milkbook.it>
<https://www.miur.gov.it>
<https://www.normattiva.it>
<https://www.nytimes.com>
<https://www.orecchioacerbo.com>
<https://www.orizzontescuola.it>
<https://www.pedagogia.it/>
<https://www.radiceilabirinto.it>
<https://www.scaffalebasso.it>
<https://www.senato.it>
<https://www.sentieridelcinema.it>
<https://www.topipittori.it>
<https://www.treccani.it>
<https://www.zanichelli.it>

RINGRAZIAMENTI

Vorrei ora spendere solo poche parole, prima di congedarmi da questo viaggio, per ringraziare chi lo ha reso possibile e mi ha accompagnato e sostenuto anche nei momenti di difficoltà, inevitabili quando ci si mette in gioco e si inizia una navigazione ignota, in mare aperto, senza conoscere quale sarà l'itinerario e il punto di attracco.

Prima di tutto, la mia più affettuosa gratitudine è rivolta al mio supervisore, il Prof. William Grandi, che, con la pazienza, la professionalità e la saggezza del mentore, è sempre stato presente e mi ha trasmesso coraggio e fiducia quando mi sono imbattuta in alcuni ostacoli. Insieme a lui, rivolgo un sentito grazie anche al mio co-supervisore, la Prof.ssa Maria Cristina Matteucci, che mi ha fornito preziosi input e suggerimenti dal punto di vista metodologico sulle modalità di conduzione di una ricerca di tipo qualitativo. Ringrazio pure la Prof.ssa Elena Luppi, che si è resa disponibile a sostenermi nella progettazione di un breve segmento di indagine sul campo. Aggiungo inoltre le Prof.sse Ira Vannini e Letizia Caronia che, con la già menzionata Prof.ssa Elena Luppi, durante l'iniziativa "Research in Progress", mi hanno dato ulteriori importanti feedback per il proseguimento della mia ricerca. E con loro anche la Prof.ssa Tiziana Pironi, che mi ha permesso di partecipare alle sue lezioni di storia della pedagogia.

Naturalmente un grazie di cuore va anche al Dirigente dell'Istituto Comprensivo di Borgoricco da cui provengo come docente, il Prof. Pierpaolo Zampieri, che mi ha accolto a scuola nelle vesti però di ricercatrice, e alle carissime colleghe che si sono lasciate intervistare, dimostrando grande collaborazione, apertura e onestà intellettuale. E a proposito di formazione culturale, ringrazio pure l'associazione Febo Teatro, con la quale ho avuto modo di avvicinarmi all'attività teatrale e di capire, partecipando alle varie rassegne, come questo gruppo lavori per bambini e ragazzi sui temi del fantastico.

Un mio caloroso grazie è rivolto pure agli altri dottoranti del 36° ciclo, nonché compagni di questa avventura, dai quali, seppur con la difficoltà di rapporti a volte a distanza, ho sempre avuto sostegno, ascolto, comprensione e gentilezza.

Infine, non posso non ricordare tutti i miei cari, dai miei genitori, Francesca e Roberto, cui dedico questa mia gioia e fatica, per non avermi mai intralciato, anche nelle scelte controcorrente, a mio fratello Fabio, per la sua bontà, al mio compagno Paolo, per la sua presenza, a Pietro, per la sua generosità e alcuni suoi disegni, liberamente interpretati, presenti in questo lavoro, e a Silvia, l'amica di sempre.

In attesa di nuovi "Altrove" e "Alterità" da scoprire, ora posso veramente lasciare gli ormeggi.