

YAHIS MARTARI

Tra «Educational linguistics» e semiotica  
Note sull'universo culturale e linguistico della letteratura per l'infanzia

Questo articolo è un contributo all'integrazione tra riflessione linguistico-educativa e semiotica. Abbiamo scelto come campo di studio la letteratura per l'infanzia. Nel primo paragrafo evidenziamo il legame tra *Educational linguistics*, semiotica e letteratura per l'infanzia. Nel secondo paragrafo avanziamo una definizione di letteratura per l'infanzia attraverso la strumentazione metodologica della semiotica del testo letterario. Nei paragrafi 3-7 proponiamo alcune analisi particolari di testi in rapporto ai concetti cardine della semiotica di: analisi, discorso, enunciazione, punto di vista, valore e forma. Concludiamo con una sintetica riflessione sui limiti dell'interpretazione del testo letterario, in rapporto al contesto linguistico-educativo.

1. «*Educational linguistics*», *semiotica e letteratura*

Evidenziamo, prima di tutto, in che modo una prospettiva semiotica sulla teoria linguistica e letteraria si possa inserire all'interno di una riflessione linguistico-educativa. L'*educational linguistics* (in Italia, la *linguistica educativa* e prima ancora *l'educazione linguistica*) ha come obiettivo, fin dalla sua prima fondazione,<sup>1</sup> la riflessione sull'acquisizione delle conoscenze linguistiche da parte di un soggetto, in rapporto con lo sviluppo più generale delle sue capacità semiotiche. Già a partire dalla prima delle 10 Tesi per l'Educazione Linguistica del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) e di Tullio De Mauro, si evidenzia il legame tra apprendimento linguistico e capacità *semiológica* complessiva del soggetto apprendente. Questo significa che essa non concentra la sua attenzione soltanto sugli aspetti acquisizionali in senso stretto, ma cerca invece di costituirsi come spazio di studio trans-disciplinare, accogliendo contributi da molti campi di studio e assumendo come propria la prospettiva semiotica della lingua-come-segno e dell'espressione linguistica-come-attività comunicativa.<sup>2</sup>

L'insegnamento/apprendimento linguistico, quindi, per *l'educational linguistics*, non ripercorre soltanto il percorso di studio del codice espressivo in sé, ma si colloca invece in rapporto a tutte le funzioni sociali e culturali del linguaggio. E il modello semiotico, ampliando la prospettiva sulla lingua oltre la lingua, permette di considerare anche la letteratura come prodotto linguistico in relazione a un sistema culturale. Da qui, nell'*Handbook of Educational Linguistics*,<sup>3</sup> il riferimento internazionale più importante per questa disciplina,

<sup>1</sup> B. Spolsky, *Educational linguistics: an introduction*, Rowley (MA), Newbury House, 1978.

<sup>2</sup> M. Vedovelli, S. Casini, *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci, 2016.

<sup>3</sup> B. Spolsky e F.M. Hult, *Handbook of Educational Linguistics*, Oxford, Blackwell, 2008.

l'attenzione anche verso la letteratura e la *literacy* intese soprattutto come pratiche linguistiche socialmente collocate.

La semiotica del testo letterario ha un suo proprio statuto disciplinare sempre meglio definito, il quale permette di individuare una serie di strumenti teorici e di analisi specifici.<sup>4</sup> La prospettiva della *educational linguistics* impiega tali strumenti per ricostruire soprattutto un panorama di senso in cui circoscrivere criticamente la letteratura e le letterature in funzione di un certo numero di caratteristiche generali e particolari, così da contestualizzarle all'interno del percorso istituzionale di insegnamento/apprendimento linguistico, a partire dall'età prescolare e proseguendo per tutte le tappe dell'educazione linguistica del soggetto.

In quest'ottica, proporremo, in questo articolo, una riflessione sulla *letteratura infantile* all'interno della cultura educativa italiana, a partire da una prospettiva testuale e semiotica e, attraverso alcune esemplificazioni e letture, metteremo a punto i concetti semiotici di *analisi, discorso, enunciazione, punto di vista, valore e forma*, in relazione al panorama della produzione letteraria destinata all'infanzia.

## 2. Che cos'è il testo letterario per l'infanzia

La storia della letteratura infantile e la sua presenza nella cultura linguistica occidentale<sup>5</sup> è relativamente recente. Si può dire che soltanto con l'avvento della stampa si sia creata un'attenzione letteraria verso il lettore bambino. In Europa, gli storici della letteratura infantile ricordano come uno dei momenti fondativi di questo percorso la stampa di uno dei primi libri destinati all'infanzia, il medievale *Roman de Renart* (adattamento delle favole di Esopo del XII-XIII secolo). Poi, in Inghilterra la fortunata stampa del *Book of Courtesye* (1477) di William Caxton, un testo spiccatamente pedagogico, in rima, intorno alle regole di un corretto comportamento per il bambino. E, ancora, *l'Orbis sensualium pictus*, la prima opera illustrata, pubblicata in latino da John Amos Comenius – fondatore della didattica – nel 1658, prima di essere tradotta in molte altre lingue, sia per l'Europa sia per l'Asia. Di poco successive sono le *Storie o racconti del tempo passato con un'aggiunta di moralità* spesso citate come *I racconti di Mamma Oca* (1697) di Charles Perrault. Il primo libro per ragazzi propriamente detto è invece *Les aventures de Télémaque* di François de Fénelon (1699). Saranno poi celebri, negli anni del Romanticismo, *Le fiabe* dei fratelli Grimm (1812-1822), i quali raccolsero con spirito filologico alcune tra le più conosciute fiabe della tradizione popolare (come *Hansel e Gretel*, *Biancaneve e i sette nani* o *Cappuccetto rosso*). Dal punto di vista linguistico educativo, e quindi del rapporto tra letteratura e società, è interessante notare, di lì a poco, il rapido sviluppo della letteratura dedicata ai lettori bambini nei paesi anglofoni (con le opere di Louis Stevenson, Rudyard Kipling e Jack London), fino ad arrivare ai molti capolavori contemporanei da Lewis Carroll (*Alice nel paese delle meraviglie*, 1865) ad Antoine de Saint-Exupéry (*Le petit prince*, 1943).

<sup>4</sup> D. Panosetti, *Semiotica del testo letterario*, Roma, Carocci, 2015.

<sup>5</sup> Per un inquadramento storiografico della letteratura per l'infanzia, dal risorgimento a oggi, cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2016; e G. Marrone, *Storia e generi della letteratura per l'infanzia*, Roma, Armando, 2002.

Osservando anche solo queste poche opere fondamentali – animate ora da intenzione pedagogica e didascalica ora da una volontà di intrattenimento, scritte esplicitamente per i lettori bambini oppure per gli adulti, in rima o in prosa – non è affatto semplice definire la natura del testo letterario per l'infanzia. Tanto più che, secondo il senso comune, leggere in età adulta i testi che si possono raggruppare sotto l'etichetta di 'letteratura per l'infanzia'<sup>6</sup> significa porsi di fronte a un universo di simboli che all'adulto, inevitabilmente, non appartengono più. Questa valutazione, tuttavia, è certamente affrettata. Un po' perché tale universo, come si dirà meglio in seguito, coincide *in nuce* con il sistema di *valori* che una cultura difende e cerca di trasmettere a tutti i soggetti a essa appartenenti, indipendentemente dall'età; e un po' perché la letteratura per l'infanzia è uno spazio non chiaramente definibile, se non attraverso parametri piuttosto variabili.

Dal punto di vista dell'*intenzione dell'opera*<sup>7</sup> – ovvero di ciò che il testo, di per sé, sembra strutturalmente costituito per comunicare ai suoi fruitori – si possono fornire quattro criteri di classificazione, per provare a dire che cosa è un testo letterario destinato a un pubblico di lettori bambini. Il primo criterio è certamente di tipo *editoriale*: è letteratura per l'infanzia ciò che le case editrici e le librerie specializzate promuovono come tale. Il secondo è un criterio che potremmo accontentarci di definire *fisico*: i libri destinati ai bambini hanno caratteristiche diverse dalla maggioranza di quelli delle collane dedicate agli adulti (per colori, frequenza di immagini ecc.). Il terzo criterio è la semplicità del *registro* linguistico: come a dire che perlopiù, sia per ragioni quantitative che per ragioni qualitative, le caratteristiche lessicali e sintattiche peculiari della letteratura infantile dovrebbero essere commisurate a chi non ha ancora compiutamente acquisito la propria lingua madre. Il quarto criterio, infine, è uno sfumato repertorio *tematico*: dovrebbe esserci qualcosa come un catalogo di temi – ad esempio l'amicizia, la natura, le emozioni primarie, un certo apprendistato alle più semplici pratiche sociali ecc. – che la letteratura per l'infanzia, preferibilmente, tratta. Esiste poi anche una caratterizzazione, un po' fuori moda dal punto di vista teorico, ma funzionale, che pertiene, questa volta, all'*intenzione dell'autore*: è destinato all'infanzia ogni testo che sia stato scritto consapevolmente e intenzionalmente per i bambini.

Tutti questi criteri sono evidentemente inficiati da una tale opinabilità che è lecito chiedersi se una definizione netta di 'letteratura per l'infanzia' sia davvero possibile. E la cosa è discussa, si può dire, fin dalla nascita di una vera e propria letteratura per bambini.<sup>8</sup> Per quel che riguarda l'ultimo criterio, ad esempio, è incalcolabile il numero di testi non scritti per l'infanzia che, pure, sono adattissimi e accolti con grande favore da insegnanti, genitori e bambini: basti ricordare, storicamente, la fortuna di *Robinson Crusoe* (1719) di Daniel Defoe, dei *Viaggi di Gulliver* (1726) di Jonathan Swift e del *Barone di Munchhausen* (1785) di Rudolf Raspe; ma anche del *Viaggio al centro della terra* (1864), o del *Giro del mondo in ottanta giorni* (1873) di Jules Verne, dell'*Isola del tesoro* (1883) di Louis Stevenson, del *Libro della giungla* (1894) di Rudyard Kipling e della *Zanna bianca* (1906) di Jack London. Inoltre, la critica ha più volte messo in rilievo le molte ombre che la letteratura per l'infanzia ha avuto e

<sup>6</sup> Per un agile e aggiornato inquadramento generale, F. Bacchetti *et al.*, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna, Clueb, 2009; e R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003.

<sup>7</sup> La celebre nozione è discussa da U. Eco in *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990.

<sup>8</sup> Si veda per esempio il quadro critico esposto in L. Santucci, *Limiti e ragioni della letteratura infantile*, Firenze, Barbera, 1942.

ha dal punto di vista educativo, e quindi quanto le intenzioni d'autore siano smentite dalla fenomenologia della lettura,<sup>9</sup> ovvero da ciò che il testo produce in termini di costruzione valoriale. È stato recentemente riaffermato, inoltre, quanto – almeno nel panorama italiano – permanga nelle produzioni letterarie per l'infanzia un modello valoriale piuttosto tradizionale, che, salvo poche eccezioni, confonde sistematicamente il piano educativo con quello moralistico.<sup>10</sup>

Anche sulla plausibilità di una definizione tematica, poi, si può discutere molto, in base a un complesso universo di concetti, di credenze e di convinzioni morali che rimandano a ciò che possiamo definire e ridefinire un 'buon sistema educativo', o 'un argomento adatto (o meno) ai bambini'. Boero,<sup>11</sup> di recente, ha rimarcato in proposito, la distanza la costruzione stereotipata dell'universo letterario infantile tradizionale, e la reale ricchezza e varietà emozionale del mondo infantile.

Eppure, esiste una grande quantità di studi<sup>12</sup> critici che, non a torto, in diversi modi e attraverso diverse lenti di osservazione, analizza la letteratura destinata ai più piccoli, considerandola a tutti gli effetti come un genere piuttosto definito. Esistono ricerche che delimitano il campo secondo parametri di tipo geografico,<sup>13</sup> e lavori che cercano di identificare in modo più o meno preciso delle piste tematiche;<sup>14</sup> esistono poi opere che, fin dal titolo, dichiarano di volere porre sistemazione all'interno del fitto intrigo di generi che caratterizza la letteratura infantile;<sup>15</sup> e ci sono le rassegne che, per definire il proprio campo di osservazione, adottano un criterio dichiaratamente cronologico.<sup>16</sup> Infine, ci sono studi che intrecciano diverse piste e diversi itinerari all'inseguimento di una, sempre sfumata, definizione di 'letteratura infantile'.<sup>17</sup>

Come spesso accade quando si fatica a trovare una definizione positiva di un oggetto o di un fenomeno, non resta che cercare una via alternativa in una cosiddetta definizione negativa. E proprio in questa direzione, una preliminare sistemazione di tipo semiotico può essere di grande aiuto. Si tratta di un'operazione che può essere riportata alla costruzione di un cosiddetto quadrato semiotico ma che qui impieghiamo sempre nell'ottica educativa e linguistica di cui si è detto inizialmente. Ovvero si tratta di una prima collocazione della letteratura infantile all'interno del suo contesto socio-culturale di fruizione.

<sup>9</sup> I. Filograsso, *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

<sup>10</sup> L. Bellatalla, [La letteratura per l'infanzia in Italia oggi: tra produzione e saggistica](#), in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, VIII, 2016, 12 suppl.

<sup>11</sup> P. Boero, *Il cavallo a dondolo e l'infinito. Temi e autori di letteratura per l'infanzia*, Novara, Interlinea, 2014.

<sup>12</sup> È esemplare di questa varietà il profilo critico sistematico tracciato da Peter Hunt in Id. (a cura di), *Children's Literature. The development of criticism*, New York, Routledge, 1990 e soprattutto nel più recente Id. (a cura di), *International companion encyclopedia of children's literature*, London, Routledge, 2004.

<sup>13</sup> M. Antonini, *Breve storia della letteratura per l'infanzia in Inghilterra e negli Stati Uniti d'America*, Bologna, Pàtron, 1971.

<sup>14</sup> F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le Lettere, 1997.

<sup>15</sup> G. Marrone, *Storia e generi della letteratura per l'infanzia*, cit.

<sup>16</sup> C. Marini, *Itinerari di lettura: rassegna di scrittori italiani di letteratura per l'infanzia dal secondo dopoguerra a oggi*, Urbino, Quattro Venti, 1993, o S. Fava, *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.

<sup>17</sup> Così i celebri «diamanti in cantina» di A. Faeti, *I diamanti in cantina*, Milano, Bompiani, 1995.

<i>Letteratura per l'infanzia</i>	<i>Letteratura per l'età adulta</i>
Testi graditi ai bambini	Testi graditi agli adulti
Lingua adatta ai bambini	Lingua adatta agli adulti
Temi adatti ai bambini	Temi adatti agli adulti
<i>Letteratura non per l'età adulta</i>	<i>Letteratura non per l'infanzia</i>
Testi non graditi agli adulti	Testi non graditi ai bambini
Lingua non adatta agli adulti	Lingua non adatta ai bambini
Temi non adatti agli adulti	Temi non adatti ai bambini

Con questo schema si vorrebbe suggerire, prima di tutto, che una letteratura adatta al lettore bambino non necessariamente coincide con una letteratura non adatta per l'età adulta. E, viceversa, che una letteratura adatta all'età adulta non coincide necessariamente con la letteratura infantile. Ad esempio, una dimensione linguistica non adatta ai bambini potrebbe, nello stesso modo, essere non adatta neppure a un lettore adulto, e, viceversa, non è detto che una lingua che non è adatta a un lettore adulto debba essere, per questo solo fatto, adatta a un lettore bambino. In tutti i casi, è forse più facile riconoscere un testo *non adatto all'infanzia*, che un testo adatto all'infanzia; senza che questa valutazione debba per forza implicare che il testo in questione sia adatto o gradito a un pubblico di adulti.

In questo articolo, di carattere teorico, applicheremo, come si è già detto, costantemente uno sguardo semiotico sulla letteratura infantile: cercheremo quindi di suggerire soprattutto un quadro di riferimenti metodologici, simbolici e tematici, facendo solo un numero limitato di riferimenti puntuali alle opere della letteratura per l'infanzia, e lasciando, per così dire, sotterranea una mole assai maggiore di testi di riferimento. Questo breve studio vorrebbe infatti contribuire non a una riflessione storica o critico-letteraria in senso stretto, ma piuttosto alla riflessione linguistico-educativa della letteratura per l'infanzia.

La strumentazione che occorre a un'analisi significativa dei testi letterari che voglia contribuire a una definizione semiotica dell'infanzia, è di doppia natura: da un lato occorre dare conto di una *dimensione culturale* generale, tenendo a riferimento termini come 'codice', 'unità culturale' ecc.; dall'altro è necessario fare ricorso alle categorizzazioni della *semiotica letteraria*<sup>18</sup> in senso stretto, concentrando l'osservazione sui temi dell'analisi linguistica, del punto di vista, dell'interpretazione, della struttura enunciativa ecc.

Prevalentemente, dunque, la semiotica fungerà da sfondo e ci fornirà la strumentazione lessicale necessaria. E ci permetterà di organizzare il lavoro in campi di analisi già formalizzati.

<sup>18</sup> Su questo cfr. D. Bertrand, *Basi di semiotica letteraria*, ed. it. a cura di G. Marrone, A. Perri, Roma, Meltemi, 2002.

### 3. *Morfologia della letteratura per l'infanzia. Analisi*

È la fiaba, per eccellenza, il genere letterario dell'infanzia. Non perché le fiabe siano necessariamente oggetti culturali riservati ai bambini; piuttosto perché quello della narrazione fiabesca rappresenta, da sempre, un apprendistato narrativo di tipo didascalico e morale: le fiabe spiegano, per loro natura, i caratteri e i sentimenti umani, e suggeriscono (o talvolta dichiarano con uno esplicito insegnamento morale in forma argomentativa) che cosa è giusto e che cosa non lo è. Le fiabe, in termini semiotici, veicolano le *unità culturali* che corrispondono all'*abc* del vivere comune degli esseri umani.

Per tale ragione gli studi sulla fiaba di Vladimir Jakovlevič Propp,<sup>19</sup> sistematici e fondativi della moderna teoria narratologica di stampo strutturalista, devono essere presi a primo riferimento. In estrema sintesi, secondo Propp è possibile studiare la fiaba con la massima organicità e, com'è noto, ridurre a un limitato numero di *funzioni* (trentuno) il ruolo dei diversi personaggi e delle azioni all'interno di una storia. Tali funzioni rappresentano gli elementi minimi, hanno un ordine piuttosto invariabile e riconducono le diverse strutture fiabesche a un'unica generale macrostruttura. A partire da una situazione iniziale, attraverso una serie di funzioni preparatorie, accade qualche cosa che conduce all'apice narrativo della fiaba, e cui segue, infine, una conclusione. Il tutto attraverso funzioni come *allontanamento, proibizione, complicità, perfidia, mancanza, reazione dell'eroe, vittoria sul cattivo* ecc.

Propp trascrisse la struttura delle diverse fiabe con una formula che ripercorreva la presenza delle diverse funzioni, fino a ottenere una formula unica, che in qualche misura descriveva, dal suo punto di vista, la struttura generale della fiaba.

L'idea che l'intera narrazione fiabesca possa essere ricondotta a una matrice narrativa archetipica è di non poco fascino, ma deve ovviamente essere presa con la massima cautela. Ciò che più ci pare importante, in questa sede, è sottolineare che dopo gli studi di Propp è radicalmente mutato il modo stesso di concepire la struttura semiotica e narratologica del racconto, per l'infanzia e non solo; sia che tali studi siano stati accolti con favore, sia che essi siano stati invece decisamente respinti. Se è vero che un'analisi seria non si può accontentare di una secca formalizzazione, è anche vero che l'intuizione di riformulare una narrazione secondo parametri formali è fertile, purché essa sia declinata all'interpretazione e alla produzione di senso, più che alla radicalizzazione dei parametri formali stessi (questa l'accusa rivolta da più parti, e non senza fondamento, allo stesso Propp). Quindi non è tanto interessante la definizione paradigmatica delle funzioni, quanto la possibilità e l'esercizio del riconoscimento della singola funzione all'interno di un sistema che non deve avere alcuna pretesa che non sia limitata alla struttura della singola narrazione.

Allo stesso modo, non si può tralasciare un richiamo alla celebre teoria dei *tre atti* enunciata nella *Poetica* di Aristotele. Secondo tale teoria ogni narrazione comporta (I) uno stato di cose iniziale, (II) l'esplosione di un conflitto di forze e (III) la risoluzione di tale conflitto. Questa dinamica, come del resto quella proposta da Propp, è di carattere modulare: cioè la stessa storia può presentare più di una volta l'intero ciclo. Tale teoria non è solo il cardine della narratologia (soprattutto cinematografica, ma anche letteraria); è anche il viatico più

<sup>19</sup> Cfr. la recente ristampa italiana di V.J. Propp, *Morfologia della fiaba*, a cura di G.L. Bravo, Torino, Einaudi, 2000.

prodigalmente dispensato nelle scuole di scrittura di ogni genere. Cioè ha anche un certo potere 'generativo' sulle idee, oltre che una buona potenzialità analitica.

Alla luce di tutto questo, se pensiamo alle storie più note della letteratura infantile, dalla narrazione di Esopo al *Cappuccetto Rosso* di Perrault al *Pinocchio* di Collodi, possiamo ragionevolmente pensare che esse abbiano in comune almeno quanto segue:

- in esse è riconoscibile un sistema di forze che possono a buon diritto essere definite *funzioni* e che possono solo parzialmente essere raffrontate o assimilate tra loro;
- in esse c'è, inevitabilmente, un *conflitto*, ovvero accade qualche cosa che fa sì che si inneschi un'azione atta a trasformare uno stato di cose iniziale in un nuovo stato di cose.

A tali due parametri soltanto, per ora, possiamo rapportare l'idea di una *morfologia della fiaba*, e più in generale della struttura narrativa del testo per l'infanzia. Tenendo conto, dunque, che tutto ciò caratterizza anche l'immensa quantità di testi che non possono essere ricondotti precisamente alla fiaba, ma che, allo stesso modo, possono essere giudicati *narrativi*: filastrocche e poesia soprattutto. Prendiamo, in proposito, un esempio molto fortunato<sup>20</sup> di uno scrittore, Gianni Rodari, che non ha bisogno di alcuna introduzione:

A)  
*Le favole a rovescio*

C'era una volta  
un povero lupacchiotto,  
che portava alla nonna  
la cena in un fagotto.  
E in mezzo al bosco  
dov'è più fosco  
incappò nel terribile  
Cappuccetto Rosso,  
armato di trombone  
come il brigante Gasparone...,  
Quel che successe poi,  
indovinatelo voi.  
Qualche volta le favole  
succedono all'incontrario  
e allora è un disastro:  
Biancaneve bastona sulla testa  
i nani della foresta,  
la Bella Addormentata non si addormenta,  
il Principe sposa  
una brutta sorellastra,  
la matrigna tutta contenta,  
e la povera Cenerentola  
resta zitella e fa  
la guardia alla pentola.

<sup>20</sup> Questo e il prossimo brano sono tratti da G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Torino, Einaudi ragazzi, 2007. Per comodità di riferimento, in questo studio indicheremo i testi narrativi con una lettera in maiuscolo (A, B, C...).

In questa filastrocca leggiamo chiaramente, per la prima parte, una serie di personaggi e di oggetti, ciascuno con una semplice funzione, e un conflitto piuttosto preciso:

- Lupacchiotto: vittima
- Cappuccetto Rosso: personaggio cattivo
- Pranzo: ragione del viaggio
- Trombone: arma
- ...
- CONFLITTO: Il lupo deve portare del cibo alla nonna, e Cappuccetto Rosso gli tende un agguato.

Per la seconda parte invece si tratta praticamente di un elenco di enunciazioni di conflitti:

- La bella addormentata non si addormenta
- Cenerentola non si sposa
- ...

Ma la definizione della narrazione come combinazione di funzione e conflitto è importante, forse ancora di più, nella sua *interpretazione negativa*: cioè l'assenza di funzione e conflitto determina la non-narratività di un testo: il suo essere di carattere prevalentemente *descrittivo* o *commentativo* come nel caso di molte filastrocche. Prendiamo ad esempio un testo sul quale torneremo ancora, più avanti:

B)  
*Stelle senza nome*

I nomi delle stelle sono belli:  
Sirio, Andromeda, l'Orsa, i due Gemelli.

Chi mai potrebbe dirli tutti in fila?  
Son più di cento volte centomila.

E in fondo al cielo, non so dove e come,  
c'è un milione di stelle senza nome:

stelle comuni, nessun le cura,  
ma per loro la notte è meno scura.

In questo caso è evidente la dimensione puramente commentativa («I nomi delle stelle sono belli: | Sirio, Andromeda, l'Orsa, i due Gemelli. | Chi mai potrebbe dirli tutti in fila? | ... | stelle comuni, nessun le cura, | ma per loro la notte è meno scura») e descrittiva («Son più di cento volte centomila. | E in fondo al cielo, non so dove e come, | c'è un milione di stelle senza nome») dell'opera, in cui non accade, di fatto, nulla (cioè c'è assenza di conflitto) e in cui non esistono, di conseguenza, delle vere e proprie funzioni legate a una narrazione.

Non è prerogativa, ma è caratteristica dei testi dedicati all'età infantile, dunque, la definibilità in termini di tipologia testuale, e la relativa possibilità di analisi. Proprio a proposito di tale possibilità, proponiamo ora una breve serie di percorsi di lettura semiotica, dai

quali si partirà, di volta in volta, per fornire indicazioni di metodo e per fare riflessioni generali sulla definizione semiotica dei testi dell'infanzia.

#### 4. *Analisi delle dinamiche del testo. Enunciazione e punto di vista*

Analizzare un testo letterario da una prospettiva semiotica significa fare una certa serie di operazioni, ben note agli studiosi, di osservazione e organizzazione dei materiali linguistici. Non se ne darà, qui, che un rapidissimo saggio indicativo.

Tra le molte e diverse operazioni di analisi testuale, è di grande importanza la descrizione e l'analisi degli *spazi*, dei *tempi* dell'opera, questi ultimi in relazione alle indicazioni predicative fornite perlopiù dai verbi: con riferimento, dunque, a un aspetto della *struttura sintattica* del testo.

Prendiamo a esempio uno stralcio del XXXIV capitolo di *Pinocchio*. Il burattino, appena trasformato dallo stato animale (un asino) a quello consueto di marionetta, si è liberato dal suo carceriere, che cercava di annegarlo, e sta nuotando nel mare:

c)

... Intanto che Pinocchio nuotava alla ventura, vide in mezzo al mare uno scoglio che pareva di marmo bianco: e su in cima allo scoglio, una bella Caprettina che belava amorosamente e gli faceva segno di avvicinarsi. | La cosa più singolare era questa: che la lana della Caprettina, invece di esser bianca, o nera, o pallata di due colori, come quella delle altre capre, era invece turchina, ma d'un color turchino sfolgorante, che rammentava moltissimo i capelli della bella Bambina. | Lascio pensare a voi se il cuore del povero Pinocchio cominciò a battere più forte! Raddoppiando di forza e di energia si diè a nuotare verso lo scoglio bianco: ed era già a mezza strada, quando ecco uscir fuori dall'acqua e venirgli incontro una orribile testa di mostro marino, con la bocca spalancata, come una voragine, e tre filari di zanne che avrebbero fatto paura anche a vederle dipinte. | E sapete chi era quel mostro marino? | Quel mostro marino era né più né meno quel gigantesco Pesce-cane, ricordato più volte in questa storia, e che per le sue stragi e per la sua insaziabile voracità, veniva soprannominato "l'Attila dei pesci e dei pescatori". | Immaginatevi lo spavento del povero Pinocchio alla vista del mostro. Cercò di scansarlo, di cambiare strada: cercò di fuggire: ma quella immensa bocca spalancata gli veniva sempre incontro con la velocità di una saetta. | – Affrettati, Pinocchio, per carità! – gridava belando la bella Caprettina. | E Pinocchio nuotava disperatamente con le braccia, col petto, con le gambe e coi piedi. | – Corri, Pinocchio, perché il mostro si avvicina! | E Pinocchio, raccogliendo tutte le sue forze, raddoppiava di lena nella corsa. | – Bada, Pinocchio!... il mostro ti raggiunge!... Eccolo!... Eccolo!... Affrettati per carità, o sei perduto!... | E Pinocchio a nuotar più lesto che mai, e via, e via, e via, come andrebbe una palla di fucile. E già era presso lo scoglio, e già la Caprettina, spenzolandosi tutta sul mare, gli porgeva le sue zampine davanti per aiutarlo a uscire dall'acqua! | Ma oramai era tardi! Il mostro lo aveva raggiunto: il mostro, tirando il fiato a sé, si bevve il povero burattino, come avrebbe bevuto un uovo di gallina: e lo inghiottì con tanta violenza e con tanta avidità, che Pinocchio, cascando giù in corpo al Pesce-cane, batté un colpo così screanzato, da restarne sbalordito per un quarto d'ora. | Quando ritornò in sé da quello sbigottimento, non sapeva raccapezzarsi, nemmeno lui, in che mondo si fosse. Intorno a sé c'era da ogni parte un gran buio: ma un buio così nero e profondo, che gli pareva di essere entrato col capo in un calamaio pieno d'inchiostro.

Evidentemente in C) gli spazi sono il *mare*, lo *scoglio*, la *pancia* del Pesce-cane. Essi non hanno la stessa natura poiché lo scoglio è una meta ambita e non raggiunta da Pinocchio, mentre il mare e la pancia sono teatri della sua azione. Inoltre, essi possono essere caratterizzati, allegoricamente, come nello schema seguente:

<i>Livello</i>	<i>Elementi</i>
1 (su: <i>salvezza</i> )	SCOGLIO
0 (piano: <i>lotta</i> )	MARE
-1 (giù: <i>rovina</i> )	VENTRE

Si vede, attraverso questo semplice schema, l'intento interpretativo di una prospettiva semiotica, che a partire da elementi testuali costruisce cornici di senso all'interno delle quali porre poi il testo. In questo caso un universo positivo legato allo scoglio (e alla Caprettina turchina), e uno spazio invece negativo legato al ventre dell'animale.

Procedendo rapidamente, passiamo in rassegna i tempi verbali di questo testo, incrociando due parametri, di cui uno sintattico e uno narratologico; essi sono cioè visualizzabili come segue, in base all'*aspetto* e al fatto che esprimano o meno una *locuzione diretta* al lettore:

D | Intanto che Pinocchio *nuotava*  
 P | [Pinocchio] *vide*  
 D | una bella Caprettina *belava... faceva* segno.  
 D | [la lana] *era* invece turchina  
 A (P) | *Lascio* pensare a voi...  
 P | il cuore *cominciò* a battere si *diè*  
 D | *era* già a mezza strada,  
 P | *ecco uscir* fuori e venirgli incontro una orribile testa  
 A (P) | *sapete...?*  
 A (P) | *Immaginatevi* lo spavento  
 P | *Cercò...*  
 D | Pinocchio *nuotava* disperatamente<sup>21</sup>

Da questo schema – che pure ritrae solo molto a grandi linee il sistema verbale del brano – si vede già bene l'alternanza tra *aspetto durativo* e *puntuale* dei verbi, e il frequente ricorso ad allocuzioni dirette al lettore. Sono i tempi ad esprimere tali funzioni: *narrativa* (passato remoto per l'aspetto puntuale e imperfetto per l'aspetto durativo) e *allocutiva* (presente).

All'interno di ciascun tipo, i verbi si differenziano poi per la funzione che essi coprono: ad esempio, gli imperfetti possono essere usati con funzione propriamente narrativa e indicare un'azione continuata (*belava, faceva* segno), oppure avere una funzione *descrittiva* all'interno della narrazione («[la lana] *era* invece turchina»). L'aspetto puntuale è poi espresso anche attraverso un infinito preceduto dal un elemento focalizzatore («*ecco uscir* fuori»): questa forma ha un forte valore emotivo, e ha la funzione di avvicinare il lettore all'azione che viene raccontata, tanto da potere essere inserita tra i meccanismi allocutivi.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Così si sciolgono le sigle: D = aspetto durativo (cioè il verbo indica un evento continuativo); P = aspetto puntuale (cioè il verbo indica un evento precisamente fissato nel tempo); A = allocuzione ai lettori.

<sup>22</sup> Nella lingua italiana, così come anche in altre (per esempio il francese *voilà*), tale costrutto ('ecco') è frequente anche con altre forme, soprattutto nomi, per richiamare l'attenzione su una descrizione ('ecco le colline in fiore' ecc.); così da fare pensare principalmente a una focalizzazione sull'aspetto puntuale dell'osservazione: come fosse uno strumento che indica la prospettiva psicologica del lettore, più che la materia narrata o descritta.

Il meccanismo dell'allocuzione all'interlocutore è tipico dell'oralità, in cui la narrazione è intervallata da appelli diretti a un lettore/ascoltatore, il quale è direttamente chiamato a prendere emotivamente e cognitivamente parte alla storia. Questo meccanismo fa il pari con un altro, che è il ricorso a momenti *metanarrativi*, ovvero momenti in cui la narrazione parla di se stessa, come accade con l'espressione «ricordato più volte in *questa* storia». Del resto, *Pinocchio* è un testo ricchissimo di tali accorgimenti, fin dall'*incipit* («C'era una volta... | – Un re! – diranno subito i miei piccoli *lettori*. | No, ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo di legno»). Anche in A) possiamo osservare il meccanismo dell'allocuzione, con il narratore che si rivolge direttamente ai suoi lettori/ascoltatori: «Quel che successe poi, indovinatelo voi».

In qualche misura, dunque, il narratore si dichiara tale fin dall'inizio dell'opera e continua a farlo per tutto il testo. Il che è rivelato proprio dalla combinazione di allocuzione al lettore e meta-narrazione.

Il contributo che un abbozzo di analisi come questo può fornire a una definizione semiotica del concetto di letteratura per l'infanzia è duplice: da un lato la possibilità di osservare la radicale importanza dell'*elemento fantastico*, e dall'altro uno strumento per vedere la congiunzione della *dimensione orale* con quella della scrittura. In parole più semplici, questa narrazione usa un repertorio scopertamente fantastico e ricorre ai meccanismi comunicativi della narrazione orale; due fatti importanti per la narrazione rivolta al lettore-bambino, poiché pertengono intimamente al suo universo comunicativo.

Infatti, l'analisi di questo stralcio è significativa per affermare quanto la componente fantastica sia tenacemente ancorata alla letteratura infantile, presentando:

- oggetti inanimati che assumono i tratti degli animati (Pinocchio stesso);
- animali parlanti (la capra turchina);
- radicali trasformazioni fisiche (Pinocchio da burattino, ad asino, a burattino ecc.);
- luoghi fantastici (ventre del pesce cane).

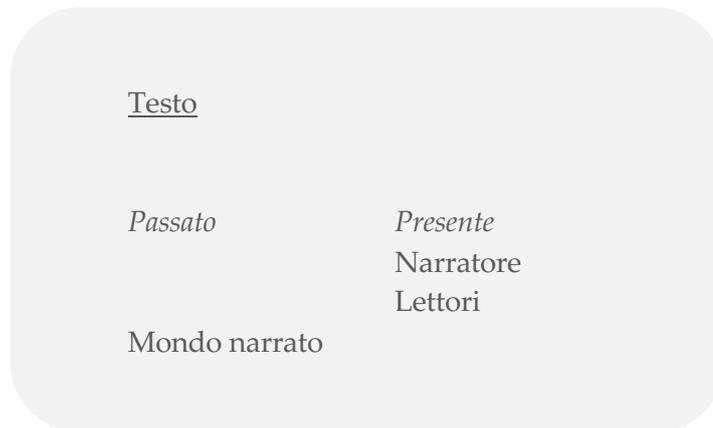
Per ciò che concerne la seconda osservazione, le tracce di oralità sono il tramite verso la scrittura. E così il meccanismo allocutivo non è meno significativo, ad esempio, della musicalità della filastrocca o della poesia.

Sul fronte dell'oralità, inoltre, si deve aggiungere che ciò che abbiamo chiamato allocuzione al lettore è una spia del sistema comunicativo che il testo di Collodi mette in atto. Vi è una figura di scrittore che nel processo *enunciativo* rivela la sua natura (di narratore, appunto), e che ha un *punto di vista* esterno alla storia; vi è un pubblico di lettori, anch'essi al di fuori del mondo creato dalla narrazione; e vi è poi il mondo narrato. Lo schema comunicativo è in tutto simile a quello della narrazione non-differita, in presenza:

Narratore	Lettori
Mondo narrato	

Se è vero che il punto di vista di chi racconta è esterno alla vicenda, esattamente come i lettori, è anche vero che entrambe le funzioni, essendo dichiarate dalle parole del libro (at-

traverso l'allocuzione), rientrano nel testo, esattamente come il mondo narrato. Il punto di vista della narrazione è poi rivelato anche dalle altre osservazioni fatte poco sopra sul sistema verbale: l'alternanza di tempi narrativi è infatti indicativa di una sfera di azione collocata in un passato lontano dal tempo dell'enunciazione, cioè dal momento in cui il narratore racconta ai lettori la storia. Il tutto può essere schematizzato come segue:



L'infanzia ha bisogno di una narrazione che sia scopertamente tale, sia per temi che per meccanismi enunciativi. Il che non significa, però, come si vedrà nell'analisi proposta nel prossimo paragrafo, che il materiale semiotico della narrazione infantile debba essere a tutti i costi o sempre 'fantastico'. Significa piuttosto, come ha sostenuto Antonio Faeti, che la letteratura debba aprire ai bambini, in ogni caso, la costruzione di un mondo *stra-ordinario*, in contrapposizione a quello ordinario della vita quotidiana.<sup>23</sup> Anche se questo significa imparare a vedere gli oggetti della quotidianità da una prospettiva fantastica: come un burattino che diventa bambino, e come un pesce che diventa una dimora.

##### 5. *Analisi semiotica di un'antologia poetica per bambini. Il discorso*

Il lessico impiegato in un testo è uno degli elementi rilevatori del repertorio semiotico che il testo stesso veicola. Certo non il solo, se è vero che le sue caratteristiche sintattiche, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, offrono dei riferimenti tutt'altro che trascurabili; e la stessa cosa vale per le strutture, in senso lato, testuali. Come a dire che anche il modo in cui le parole si compongono e il modo in cui il testo si presenta nel suo insieme sono importanti elementi semiotici. Tuttavia, non è sbagliato affermare che anche la sola osservazione della scelta delle parole, in relazione alla sfera tematica in cui esse si trovano inserite, permette all'analista di tracciare un quadro di riferimento piuttosto interessante.

Senza pretese di universalità, o tantomeno di definizione epistemologica, ma a solo titolo esemplificativo, quindi, un esercizio assai utile per formulare ipotesi sullo spazio semiotico della letteratura infantile, a partire dagli elementi lessicali, può essere la lettura attenta

<sup>23</sup> Cfr. A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Scandicci, La nuova Italia, 1977, pp. 19-20. Cfr. anche Id., *Le figure del mito: segreti, misteri, visioni, ombre e luci nella letteratura per l'infanzia*, Cesena, Il ponte vecchio, 2001, P. Boero, *Alla frontiera: momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*, Trieste, Einaudi, 1997, P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit. e P. Boero, *Il cavallo a dondolo e l'infinito*, cit.

di un'antologia non-tematica come quella – ormai storica – curata da Donatella Bisutti: *L'albero delle parole*.<sup>24</sup> Si tratta di una antologia poetica e quindi di una silloge precisamente delimitata dal punto di vista stilistico (solo poesia e nessun testo in prosa); tuttavia, poiché la definizione stessa consente di dire qualcosa di più circoscritto ma anche di più esatto, ciò non rappresenta un dato negativo, quanto piuttosto un pregio dell'analisi, almeno per il veloce compito che si propone in questa sede.

Se si analizza dunque il lessico di questo testo antologico, si osserva che il repertorio di immagini delle poesie scelte può essere grossomodo inquadrato in *cinque* grandi categorie: elementi e fenomeni naturali (sia terrestri che celesti), animali, tipi umani (dal punto di vista della caratterizzazione professionale e anagrafica), costruzioni umane, condizioni emotive e sociali. Riportiamo le categorie in ordine decrescente di ampiezza, trascrivendo gli elementi lessicali perlopiù declinati come nei testi, e sottolineando con il corsivo gli elementi a più alta ricorrenza:

1. *elementi naturali*: mare, cielo, stagioni, fiumi, *alberi*, boschi, laghetto, mela, spiaggia, foreste, onda, spiaggia, deserto, cascata, giardino, sole, *luna*, *stelle*, *nuvola*, *pioggia*, *nuvola*, alba, vento, aurora;

2. *animali*: cagna, cavallo, merlo, porcospino, gatto, topolino, uccello, pesciolini, capra, mosca, grillo, triglia, elefanti, lucertola, cavalletta, aquila, usignolo, *cane*, farfalla, rondone, vespa, tigre;

3. *tipi umani (mestieri e categorie anagrafiche)*: giovane, signorina, vecchio, guerriero, cuoco, macellaio, risaiuola, barcaiolo, pugile, calciatore, pagliaccio;

4. *costruzioni umane*: castello, ponte, aeroplano, nave, case, bastimento, sedia, vela, ferrovia, cibi (pane, arancia ecc.);

5. *condizioni emotive e sociali*: allegria, pauroso, dolore, paura, miseria.

Non sarebbe forse sbagliato accomunare le prime due categorie sotto un'unica specie 'naturale' – sebbene spesso gli animali assumano alcuni tratti antropomorfi o assurgano, comunque, a figure emblematiche della condizione umana. E probabilmente non sarebbe una generalizzazione eccessiva neppure accomunare i tipi umani alle 'condizioni emotive e sociali', così da ottenere solo tre classi. Ma al di là della logica della categorizzazione, di per sé poco interessante, è importante rilevare che lo spazio dedicato, in questa raccolta, a testi con elementi sovranaturali è decisamente ridotto, tanto che essi non costituiscono neppure una classe significativa. Parrebbe strano per una silloge costruita dall'autrice con l'intento di essere una «occasione di divertimento, emozione, gioco, sogno».<sup>25</sup> E invece basta aprire in un qualsiasi punto l'antologia per trovare conferma di una dimensione fantastica (intesa nel senso, prima ricordato con Faeti, di *stra-ordinaria*) o, meglio, di un *discorso* fantastico, che investe anche gli oggetti più materiali. Ad esempio, leggiamo il testo della poetessa polacca Maria Pawlinowska Jasnorzewska, *Aeroplano*:

<sup>24</sup> D. Bisutti (a cura di), *L'albero delle parole*, Milano, Feltrinelli, 1996. Nella prefazione all'edizione del '96 si ribadisce la scelta di un criterio unico della 'leggibilità' intesa non solo come una comprensibilità sul piano dei significati linguistici, ma piuttosto «come una possibile coincidenza del piccolo lettore con lo spirito del testo inteso come *esperienza*» (ivi, p. 11).

<sup>25</sup> Ivi.

D)

*Aeroplano*

L'aeroplano, il più bello degli uccelli bianchi,  
vola nella distanza sopra un grigiore di nubi.  
Ha l'ala di cavalletta. È audace come un'aquila.  
E ha gli occhi e il cuore di un uomo.

Un modo inconsueto di *vedere* un oggetto consueto, ovvero un modo di portare un oggetto del tutto ordinario fuori dalla quotidianità per renderlo, in questo modo, straordinario.

Ovviamente la presente analisi ha valore solo per la lettura di questa antologia, e non ha lo scopo di dire qualcosa di generale, né tantomeno di definitivo sulla letteratura infantile; ma, lo stesso, si può forse iniziare ad affermare che il discorso letterario infantile è spesso segnato da una cifra di straordinario e di inconsueto che investe tanto gli oggetti fantastici quanto quelli reali, e che rende l'universo semiotico degli oggetti di fantasia estremamente permeabile agli oggetti reali. Del resto, è proprio questa una delle grandi lezioni della celebre *Grammatica della fantasia* rodariana:<sup>26</sup> il contesto dell'enunciazione narrativa o poetica che combinando in un punto di vista inusuale gli oggetti consueti li rende imprevisi e fantastici.

Detto in altri termini, il *discorso* che la letteratura infantile costituisce è caratterizzato dall'elemento della fantasia, indipendentemente dal panorama lessicale o dalla natura intrinseca degli oggetti che lo veicolano. O meglio è il discorso stesso della letteratura per l'infanzia ad accogliere ogni unità culturale in una dimensione straordinaria. Ma il discorso letterario infantile ha anche, molto spesso, un'altra caratteristica importante: tramanda valori e sistemi di valori.

#### 6. La letteratura insegna. Il valore

La parola *valore*, nella lingua italiana, fa riferimento a un insieme multiforme di idee. Il valore di un oggetto, innanzitutto, può essere il suo prezzo oppure il suo valore socialmente stabilito. In secondo luogo, la linguistica saussuriana definisce valore lo spazio definito da un segno, all'interno di un codice, in opposizione agli altri segni. Nel senso comune, invece, il valore indica una credenza di importanza radicale così forte da indirizzare comportamenti e scelte, e che tende a essere perpetrata e tramandata all'interno di una cultura. In altri termini, un'*unità culturale* carica anche di una forte connotazione morale. In tutti i casi, comunque, quello di valore è un concetto relativo a un sistema: sia esso commerciale, linguistico, culturale ecc.

E proprio all'incontro di tutti questi significati, pur così differenti, si considera, qui, il termine *valore*, nell'ambito di un'analisi semiotica del testo letterario: una *credenza di grande importanza, relativa a un sistema, e distinguibile in opposizione ad altre*.<sup>27</sup>

In altri termini, il valore di un testo, dal punto di vista culturale, è la sua direzione di senso. A partire dalla favola di tradizione classica, il discorso letterario rivolto all'infanzia è teso a spiegare qualcosa di ciò che accade nella vita adulta: un'alfabetizzazione di volta in

<sup>26</sup> G. Rodari, *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973.

<sup>27</sup> Cfr. D. Bertrand, *Basi di semiotica letteraria*, cit.

volta sociale, emotiva, linguistica ecc. Dunque, un'altra cifra perspicua del discorso infantile è proprio il fatto di veicolare i valori della società di cui i bambini rappresentano i nuovi soggetti in ingresso.

Ovviamente, come l'intera letteratura moralistica indica, questo non è certo un compito svolto dalla sola lettera per l'infanzia. Del resto con 'valore' facciamo riferimento a un insieme complesso di idee che vanno dall'insegnamento morale in senso stretto, ciò che è bene e ciò che non lo è, alla topica dei temi letterari (il grande amore, i conflitti umani ecc.) alla trasmissione di idee più particolari, come la definizione di sensibilità e abilità significative per vivere meglio nel mondo naturale e sociale. Oltretutto, come ormai molte ricerche in ambito neuro-narratologico e neuro-estetico sembrano confermare,<sup>28</sup> la letteratura insegna a vivere in senso quasi fisiologico, e non solo mentale. Nel senso che «le descrizioni narrative risuonano nel sistema senso-motorio di lettori e ascoltatori. È in questo modo che romanzi, racconti e storie in genere 'sopravvivono' nel corpo di chi li ha letti o ascoltati anche dopo che il testo che li codifica è stato dimenticato, svanendo nella memoria».<sup>29</sup> Di conseguenza, il sistema valoriale di un testo, e più in generale l'enunciazione narrativa, sono elementi attraverso i quali avviene l'apprendistato esistenziale dei lettori, non meno che le esperienze fisiche e reali.

Possiamo rileggere ora i pochissimi testi che abbiamo preso in considerazione fin qui (A, B, C, D) cercando di porci proprio questo interrogativo: qual è il loro *valore*? Possiamo fare un sintetico elenco:

- possibilità di un rovesciamento comico delle situazioni canoniche (A);
- grandezza e bellezza della natura (B, C, D);
- inafferrabilità e ineffabilità del creato (B);
- importanza della vita comune (B);
- confronto contro la natura mostruosa (il male) (C);
- attrazione verso l'essere buono (C);
- apprezzamento della singolarità (C);
- capacità di osservare ovunque la bellezza (D).

Sarebbe una forzatura, a questo punto, non considerare quanto anche il valore del disimpegno e della *componente ludica* siano fundamentalmente implicati nel discorso letterario infantile. E non sottolineare quanta importanza abbia il riconoscimento di questo valore che identifica il libro *anche* come strumento di svago e di gioco. Il testo A) è un esempio molto chiaro di tale indirizzo. Ma anche la dimensione avventurosa di C) è sicuramente un segnale di tutto questo: la letteratura per l'infanzia ha la necessità, l'imperativo forse, di essere 'attraente', cioè di presentare elementi di *fascino*; il che può significare la promessa di un'emozione (di allegria o di paura), la scoperta di un mistero o la semplice divagazione dal reale mondo vissuto. Altrimenti è confinata nell'ambito sempre un po' sospetto della letteratura didascalica.

<sup>28</sup> Cfr. per esempio M. Salgaro (a cura di), *Verso una neuroestetica della letteratura*, Roma, Aracne, 2009.

<sup>29</sup> A.P. Fuksas, *Il romanzo nel corpo: una teoria ecologica della referenza narrativa*, in M. Salgaro (a cura di), *Verso una neuroestetica della letteratura*, cit., p. 76.

Inoltre, è questo il luogo per dire che il testo A) mette molto esplicitamente in mostra la componente semiotica di *contrarietà* e di *inversione* caratteristiche, anch'esse, del discorso letterario per l'infanzia. L'idea della favola al rovescio rappresenta infatti scopertamente, da un punto di vista semiotico, una caratteristica comune a molti testi: l'inversione di alcuni tratti semantici; esseri inanimati che vengono descritti o che si comportano come fossero animati (le stelle del testo B), il mondo animale che assume caratteristiche (e anche sistemi valoriali) degli esseri umani ecc. Questo meccanismo di *rovesciamento semiotico* può essere funzionale alla trasmissione di un numero indefinito di altri valori, ma può anche rappresentare, esso stesso, un valore. Tale valore si può descrivere come la possibilità che l'arte mette a disposizione di trasformare, e a volte invertire, la realtà. È esso stesso un modo di raccontare come è fatto il mondo (in questo caso il mondo narrato) al lettore bambino. Ed è, soprattutto, un meccanismo di relativizzazione della sicurezza fenomenologia: la percezione del mondo, a quanto sembrano suggerire testi come A) e come B), consente inversioni e capovolgimenti, tanto nella finzione quanto nella realtà. Infine, si tratta di una dichiarazione della stessa liceità del pensiero fantastico in opposizione a quello razionale.

Ciò detto, non è vero che un meccanismo come questo è necessario a fare sì che un testo sia affascinante, né che un testo per l'appunto rivolto esplicitamente alla trasmissione di valori non possa essere dotato di fascino. A questo proposito non è inutile, per procedere e ampliare un po' l'analisi, leggere la popolarissima, e non per questo meno importante, poesia di Erri De Luca, *Considero valore*<sup>30</sup> (del tutto adatta anche al lettore bambino):

E)

Considero valore ogni forma di vita, la neve, la fragola, la mosca.

Considero valore il regno minerale, l'assemblea delle stelle.

Considero valore il vino finché dura il pasto, un sorriso involontario, la stanchezza di chi non si è risparmiato, due vecchi che si amano.

Considero valore quello che domani non varrà più niente e quello che oggi vale ancora poco.

Considero valore tutte le ferite.

Considero valore risparmiare acqua, riparare un paio di scarpe, tacere in tempo, accorrere a un grido, chiedere permesso prima di sedersi,

provare gratitudine senza ricordare di che.

Considero valore sapere in una stanza dov'è il nord, qual è il nome del vento che sta asciugando il bucato.

Considero valore il viaggio del vagabondo, la clausura della monaca,

la pazienza del condannato, qualunque colpa sia.

Considero valore l'uso del verbo amare e l'ipotesi che esista un creatore.

Molti di questi valori non ho conosciuto.

È piuttosto semplice definire il repertorio di valori espresso dalle unità culturali che questo testo introduce attraverso un modo estremamente raffinato, ma non per questo meno esplicito (esplicito grazie alla forma predicativa anaforica «considero valore»). Si noti che il lettore si trova di fronte un repertorio piuttosto tradizionale per la cultura occidentale, e, in particolare, cristiana. E che la presa di posizione esplicita del narratore, alla prima persona ('considero'), ne fa un riuscito testo quasi, come si diceva, didascalico. Ma è anche molto interessante la rete di contrapposizioni che tale sistema mette in atto (il 'valore' in senso linguistico), rispetto ad altri possibili. Sempre procedendo ad elenco, dunque, la pa-

<sup>30</sup> Questo testo molto noto è raccolto in *Opera sull'acqua e altre poesie*, Torino, Einaudi, 2002.

rafrasi dei valori così poeticamente espressi da De Luca, e dei loro contrappunti oppositivi, può essere la seguente:

- |  |    |                                       |
|--|----|---------------------------------------|
| ▪ bellezza della natura (animata e no)   | Vs | ▪ uso materiale delle risorse         |
| ▪ moderazione                            |    | ▪ eccesso                             |
| ▪ spontaneità                            |    | ▪ capacità di controllo               |
| ▪ impegno                                |    | ▪ <i>laissez faire</i>                |
| ▪ amore                                  |    | ▪ egoismo                             |
| ▪ esperienza                             |    | ▪ inesperienza                        |
| ▪ parsimonia                             |    | ▪ prodigalità                         |
| ▪ rispetto                               |    | ▪ individualismo                      |
| ▪ socialità                              |    | ▪ interesse                           |
| ▪ cortesia                               |    | ▪ prepotenza                          |
| ▪ gratitudine                            |    | ▪ capacità di non sentirsi in obbligo |
| ▪ carità                                 |    | ▪ difesa del rigore                   |
| ▪ pazienza                               |    | ▪ impazienza                          |
| ▪ consapevolezza dell'umana imperfezione |    | ▪ esaltazione superomistica           |

Questo esercizio è, a tutti gli effetti, un esercizio interpretativo che può senza troppe difficoltà essere riprodotto anche in contesto linguistico-educativo. Ma ciò che preme, qui, è assumere l'analisi di questo testo come esempio per rimarcare, una volta di più, quanto il discorso letterario sia veicolo di sistemi di valori, a volte impliciti e di non immediata decodificazione, e a volte del tutto espliciti, proprio come nel caso di E).

A questo punto, in modo più sistematico, anche un'incursione in una brevissima analisi linguistica può essere significativa per rintracciare elementi di definizione semiotica di un testo letterario per l'infanzia.

F)  
L'oca  
Un'oca  
vestita da cuoca  
per gioco  
accese il fuoco  
sotto una pentolata  
d'acqua salata.  
Ci mise un pizzico  
di basilico,  
un aglio  
(per sbaglio),  
mescolò lentamente  
col mestolo lucente,  
aggiunse un po' di menta,  
e quando fu contenta  
si tolse il vestito da cuoca,  
lo appese a un chiodo,  
quell'oca,  
e si tuffò nel brodo.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Questo testo è tratto da R. Piumini, *C'era un bambino profumato di latte*, Milano, Mondadori, 1980.

*Sintassi.* Il testo si compone di due frasi complesse, frante dalla scansione in versi. Nella prima parte tale scansione corrisponde *quasi* a quella dei *colon* sintattici di argomenti, verbi ed espansioni («Un'oca | vestita da cuoca | per gioco | accese il fuoco | sotto una pentolata | d'acqua salata. ... | col mestolo lucente»). Nella seconda non c'è questa corrispondenza, e i versi sono quindi leggermente più complessi: verbo + argomento, o anche verbo + argomento + modificatore. In ogni caso non ci sono mai versi che non corrispondono a una cesura sintattica (cioè nessun argomento e nessun verbo sono spezzati su due versi). In tutto il testo sono frequenti le *strutture paratattiche* anche appositive («ci mise..., mescolò»). Il livello di subordinazione arriva solo al II grado («vestita da cuoca», «quando fu contenta»). Il penultimo verso è una copia dell'argomento in funzione di soggetto («quell'oca»).

*Lessico.* Perlopiù le parole di questo testo sono riconducibili al lessico della gastronomia (cuoco, fuoco, pentola, pizzico, basilico, mestolo ecc.) e appartengono a un repertorio lessicale basilare e ad alta disponibilità, per la lingua italiana.

*Morfologia.* La morfologia di questo testo non presenta fenomeni interessanti, se non l'uso esclusivo del passato remoto che colloca tutta la vicenda in un mondo narrato e fatto di azioni puntuali, in una sequenza giustappostiva di eventi cronologicamente descritti. È da notare l'assenza di parole *alterate*, di solito, per motivi prosodici, piuttosto frequenti nella filastrocca.

*Testualità.* La struttura rimica è baciata, meno gli ultimi quattro versi che sono a rima alternata (AABBCCDdEEFFGGHIIH); la lunghezza dei versi è irregolare ma funzionale alla sintassi e alla musicalità del testo. Nell'insieme il sistema valoriale può essere ricondotto all'inversione (il lessico della gastronomia, legato alla società umana è qui impiegato per descrivere l'attività – comicamente suicida – dell'oca).

Anche l'analisi linguistica qui abbozzata è uno strumento utile a definire in un quadro sistematico la struttura di un testo che, come si è detto, è parte del patrimonio semiotico che l'opera veicola. I verbi, il lessico, ma anche la struttura sintattica, ovvero il modo in cui, in questa filastrocca, sono intessute le parole: tutti questi sono elementi di significazione importante per dire che tipo di testo sia e quali funzioni esso abbia.

### 7. *Quantità e qualità del testo. La forma*

Non sono brevi solo i testi tradizionalmente brevi. La critica letteraria più recente è concorde nel definire la forma breve come una modalità trasversale ai diversi generi letterari, piuttosto che una tipologia testuale rigidamente determina. E così, di fianco alle forme che la tradizione letteraria ha canonizzato in rapporto esclusivo con la brevità, come l'aforisma o certa poesia (si pensi al sonetto e alla grandissima fortuna del giapponese *haiku*), esistono racconti, novelle, frammenti di prosa lirica e persino romanzi brevissimi.

In questi termini, quindi, il testo breve deve essere inquadrato sia come una forma di narrazione complessa sia come uno spazio conoscitivo, e non soltanto come una modalità lirica; quindi esso non è soltanto quello eccezionalmente sottratto ai grandi quadri descrittivi e narrativi, come estrapolazione o lampo squisitamente suggestivo o evocativo. Al contrario, può essere breve anche il testo che racconta, descrive, insegna. Perciò, la brevità è un concetto relativo ai diversi generi testuali, più che un canone assoluto.

Non sono brevi solo i testi 'corti'. La brevità in letteratura, prima che un sinonimo di rapidità, deve essere considerata una caratteristica intrinseca del testo, cioè una cifra perspicua non immediatamente riconducibile a un dato quantitativo complessivo. Essa non è dunque riducibile a una dimensione meramente spaziale, ma deve essere piuttosto rapportata a un modo del dettato linguistico. Così ci sono romanzi anche piuttosto lunghi che procedono per passi brevi, sia sintatticamente che narrativamente; oppure che disegnano proprio all'interno di un tratto breve gli spaccati di senso più salienti. Si pensi, qui, a un Pontiggia o addirittura a un Proust, non a caso costantemente saccheggianti dall'aforistica antologica. Occorre in tal senso riferirsi anche al concetto di *concinnitas*, nel senso di armonizzazione degli equilibri narrativi e testuali di un'opera: ovvero la precisione stilistica del dettato testuale, anche quando esso si fa molto ricco sotto il profilo sintattico.

Da queste due considerazioni, si dovrebbe dedurre che la brevità in letteratura è soprattutto un'intenzione del testo, un modo di essere e di svilupparsi: ovvero sia un andamento di costruzione (di immagini, descrizioni, racconto) per somma ed emergenza di idee che tendono all'immediatezza espressiva. E non, o almeno non solo, una questione di canone o di dimensione del testo stesso.

Per definire infine questa accezione più qualitativa che quantitativa, sarebbe forse bene parlare di scrittura breve, cioè di una scrittura contrassegnata stilisticamente dalla brevità, al di fuori del parametro della sua durata complessiva, ovvero della sua lunghezza.

I bambini si avvicinano alla lingua al contempo in due modi. Il primo è implicito: si intuisce la complessità linguistica nell'*immersione* del linguaggio quotidiano, tra i flutti imprevedibili dell'oceano di parole in cui ciascuno di noi è inabissato fin dalla nascita; il secondo è esplicito: *l'apprendimento* di un'attrezzatura comunicativa e di riflessione sulla lingua attraverso l'educazione linguistica ad un mondo raccontato e descritto, fatto di piccole grandi storie che solo, soprattutto o esclusivamente ai bambini, sono dedicate. E proprio in questo secondo caso, dalle canzoncine alle filastrocche, dalle prime favole ai racconti brevi, nella letteratura dedicata ai più piccoli, la scrittura breve è, da sempre, un denominatore comune.

Si pensi al modo narrativo degli scrittori italiani di letteratura per l'infanzia più celebri, da Gianni Rodari a Roberto Piumini: c'è un senso della brevità, per il lettore giovanissimo, che suona come una rassicurazione e che coincide con la semplicità di accesso al testo. Ma questa semplicità, a sua volta, non coincide affatto con la scarsezza o tantomeno con la superficialità: basta considerare la favola, da sempre strumento di condivisione dei grandi affreschi valoriali di una società, e dei viatici fondamentali del vivere comune.

Il testo breve è dunque, nell'infanzia, una piccola porta, il varco di cui il bambino riesce a misurare un diametro ben tangibile, e che gli permette di entrare poi in un mondo immenso, quello della narrazione, in un infinito di senso e di possibilità interpretative. La cifra della brevità, in altri termini, è la garanzia dell'accessibilità, prima di tutto, proprio nei termini più ingenuamente quantitativi.

Tuttavia, anche per la letteratura dedicata ai bambini vale a pieno l'indicazione qualitativa del paragrafo precedente. Quindi anche qui la precisione del dettato – in rapporto dinamico e preciso con l'aspetto iconico del testo, in tutte le sue forme, cartaceo e digitale – assume l'importanza di una chiave di apertura del mondo narrato stesso. Come a dire: il

libro per i bambini è contrassegnato da due ordini di brevità: quella *sostanziale* (quantitativa), e quella *formale* (stilistica).

E così la 'libreria dei piccoli' – anche quella virtuale – è una libreria che ha spesso, tra le sue caratteristiche peculiari, proprio la scrittura breve. Tanto nei primi libri, oggetti morbidi in cui la scrittura in senso alfabetico fa una comparsa piuttosto discontinua, quanto nella collezione di storie raccontate e collezionate in un volume magari ponderoso e linguisticamente più maturo, ma fatto di molti mondi piccoli e accessibili.

La scrittura breve, per gli apprendenti, diventa poi un gioco, una sfida, una disciplina. Quando togliere diventa un confronto con la domanda 'che cosa è essenziale?'; quando, cioè, sul lato produttivo del fare linguistico (scrivere e raccontare storie), ci si misura con l'esercizio della sottrazione, nel laboratorio di scrittura, nella pratica della sintesi, nella scrittura 'poetica' ecc. Si passa dalla necessità al desiderio di essere brevi, e così facendo si riflette sulle coordinate essenziali del mondo piccolo, ovvero su ciò che non può non esserci perché esista il mondo stesso.

Leggiamo ora qualche testo breve, anzi brevissimo, nelle due accezioni quantitativa e qualitativa alle quali accennavamo poco sopra.

G)

I levrieri sono tubercolosi che corrono.

Il pavone è come quei bambini che si vestono da carnevale quando non è carnevale.

A volte le formiche hanno un che di spettrale, come se fossero una reincarnazione in miniatura degli eserciti defunti.

Le stelle telegrafano tremori.

Il libro è un uccello con più di cento ali per volare.

Sono alcune delle *greguerias* di Ramón Gomez De La Serna, testi in bilico tra la poesia e la prosa, tra la narrazione e la descrizione, tra l'evocazione e la spiegazione del mondo; e il mondo dischiuso da una tale scrittura breve è certamente costruito attraverso un processo di forte selezione e condensazione sia lessicale (e semantica) sia sintattica.

Prendiamo ad esempio il primo dei testi citati («I levrieri sono tubercolosi che corrono») e proviamo ad abbozzarne una semplice analisi linguistica, con un'attenzione particolare al meccanismo di significazione, più che alla classificazione testuale. Dal punto di vista sintattico, la struttura è predicativa e del tutto lineare. È, quindi, molto semplice e accessibile, secondo l'accezione qualitativa di brevità di cui abbiamo già discusso. Dal punto di vista lessicale è formato da tre elementi che richiamano la realtà in modo preciso: non un cane, ma un cane di una razza particolare (i levrieri); una patologia di cui le conseguenze semeiotiche sono notissime e anch'esse inequivocabili (come si presenta un malato di tubercolosi?); infine, un'azione molto chiara (la corsa).

Ognuno di questi tre elementi rimanda con grande forza metaforica, dunque, a un determinato universo, quello della magrezza e di una certa morfologia del corpo, tuttavia non esplicitato in questo assai conciso aforisma. In particolare, la relativa («che corrono») ha poi un certo implicito valore oppositivo (come sottintendesse un 'però'), rispetto alla condizione nosocomiale di un malato di tubercolosi.

In questo testo, come negli altri citati di De La Serna, si vede bene una caratteristica importante delle scritture brevi in generale e, certamente, del testo poetico in particolare. Si tratta dello scontro tra due intenzioni opposte: da una parte l'esattezza del rimando, quindi una grande precisione nella selezione della realtà (non dei malati, ma dei tubercolosi) e, dall'altra, l'ampiezza dello spazio interpretativo lasciato al lettore. È infatti connaturata alla scrittura breve una certa inevitabile parsimonia verbale e quindi l'esiguità, per il lettore, di indicazioni interpretative precise.

La nozione che può essere d'aiuto è quella teorica di rapporto tra pieni e vuoti, ovvero tra ciò che il testo dice e ciò che il testo invece non dice. Nella scrittura breve, tale rapporto è sempre molto sbilanciato sul secondo polo, quello del non detto. Da cui la necessità, per il lettore, di riempire da solo molti spazi di significazione, ovvero di collaborare alla costruzione del testo in modo ancora più determinante di quanto non accada con testi non contrassegnati dalla *brevitas*. Ad esempio, nel caso preso in esame, introducendo sulla base del proprio repertorio di conoscenze la nozione di magrezza e tutto ciò che metaforicamente unisce il malato di tubercolosi con il levriero; a partire, probabilmente, dalla visibile prominenza delle costole e da una certa incurvatura del dorso.

Da un lato, insomma, la scrittura breve deve essere precisa, deve dire. Dall'altro lato, invece, deve essere vuota, laconica, cioè, al contrario, deve non-dire. C'è però, si noti, sempre un rapporto di influenza tra detto e non detto: infatti quanto più è preciso il dettato, tanto più è ampio il rimando di significazione libera affidato a chi legge. In altri termini, il lettore, di fronte a un testo come quello qui brevemente analizzato, è come posto di fronte all'immagine di alcuni particolari così ben selezionati da lasciare immaginare il mondo intorno a essi. E, proprio per questa necessità di specializzazione delle scelte lessicali, la selezione dei particolari deve essere molto accurata, affinché davvero si inneschi un tale processo immaginativo.

Nel nodo di questa contrapposizione nasce dunque la scrittura breve per eccellenza, il testo poetico; intendendo tale termine come un istinto per l'associazione fulminea, per la condensazione di senso (semantica) e di lingua (lessicale), che caratterizza spesso anche il linguaggio infantile e il mondo espressivo dei piccoli. Molto prima e al di fuori, ovviamente, della norma legata al canone tradizionale del componimento strutturato secondo una regolarità di versi e rime.

C'è, infine, un'ultima e importante sfumatura di significato alla quale è opportuno fare riferimento parlando di brevità. Una nozione questa volta non sintagmatica ma paradigmatica, o, detto in modo semplice, che non riguarda le parole scelte e impiegate per dire qualcosa, ma piuttosto la dimensione del repertorio di parole all'interno del quale è possibile fare la scelta. Proprio questa accezione è particolarmente significativa per il mondo linguistico infantile, fatto di un numero ancora limitato di possibilità espressive. Le sue prime poche parole, infatti, sono quelle con cui descrive – ma sarebbe meglio dire *nomina* – il proprio mondo, in un modo necessariamente sintetico, cioè tenendo uniti in un numero ristretto di unità significanti tanti significati, per descrivere gli oggetti, le azioni e poi le emozioni, i sentimenti ecc.

Dalla prospettiva del linguaggio infantile, dunque, il piccolo mondo di parole che alberga nella mente del bambino è fatto di elementi preziosi proprio in virtù della loro limitatez-

za: poche parole assumono i molti significati possibili. Anche e forse principalmente per questo, quindi, la semplicità del linguaggio infantile è così intrinsecamente ricca.

#### 8. *Conclusioni. Sui limiti dell'interpretazione del testo letterario per l'infanzia*

In conclusione, resta da chiedersi, alla luce degli stralci analitici proposti, come si concilia la riflessione semiotica sul testo con la lettura infantile. Cosa *fa* un bambino con un testo letterario? Quello che vuole, come qualsiasi altro lettore, del resto. Infatti ogni lettore, davanti a una poesia o a un romanzo, è in fondo libero di provare le emozioni che vuole, e di negoziare con esso le tracce di senso che riesce a seguire, a seconda delle proprie caratteristiche umane e a seconda dell'universo esistenziale nel quale, contingentemente, si trova immerso. Il lettore bambino, in questo, non fa eccezione. E il testo letterario, rispetto al panorama semiotico dell'età infantile è dunque un oggetto che si presta a interpretazioni, sovra-interpretazioni e usi del testo stesso.<sup>32</sup> Il che tuttavia non rende meno significativo il lavoro dell'analista, il quale, a partire dalla conoscenza del quadro semiotico che un'opera disegna attraverso lessico, sintassi, punto di vista ecc. può fare seriamente delle ipotesi sul modo in cui essa sarà fruita dai lettori.

Ma leggere è sempre, in qualche misura, anche un atto sociale, e non solo individuale, dal momento che le dinamiche interpretative sono legate a una costruzione di senso non certo dipendente solo dall'individuo. Un soggetto, infatti, legge, interpreta e comprende con gli strumenti che la cultura in cui è immerso gli mette a disposizione. Cioè leggere è un atto di rispecchiamento di un soggetto all'interno di una società e del suo sistema simbolico e valoriale. Non si può quindi non notare che tutto il patrimonio di significazione letteraria è anche relativo a un *con-testo* composito e sempre in evoluzione, in cui la stessa natura della testualità, soprattutto per ciò che concerne i mezzi di comunicazione di massa e le nuove tecnologie individuali, è sempre meno afferrabile. Dunque i «limiti dell'interpretazione» del testo letterario per l'infanzia – sia il discorso narrativo, sia il sistema valoriale, sia, ancora, la riconoscibilità stessa dell'atto enunciativo – sono strutturalmente legati all'universo culturale, anche da un punto di vista tecnologico, in cui il lettore bambino si trova immerso.

Alla luce di tutto questo, il libro per l'infanzia, nella cultura digitale che investe così massicciamente il mondo occidentale a partire dalla fine del XX secolo, corre il rischio di essere percepito come veicolo di un sistemi di valori tradizionali, in opposizione a sistemi di valori più moderni, veicolati invece da altri mezzi di comunicazione; e il fatto stesso che il libro sia un medium con una componente di *fascino* (non solo tradizionale) deve essere esplicitamente difeso dagli insegnanti ad ogni livello scolastico, perché è una verità messa in pericolo assai spesso, ormai, dal senso comune. Del resto, la costruzione di senso a partire da *materiale verbale* e non puramente iconico (prerogativa della scrittura e non di *cartoon* e film) e la *fisicità* stessa del libro (prerogativa del testo materiale e di nessun testo virtuale), sono due elementi che rappresentano un'indubbia peculiarità: e quindi il libro non può essere dichiarato obsoleto e soppiantato da altri mezzi.

In proposito, già molti anni fa, Antonio Faeti sottolineava che la più attuale dimensione critica della letteratura per l'infanzia dovesse essere cercata «all'interno della problematica

<sup>32</sup> Si confronti, per questo argomento, U. Eco, *Interpretazione e sovra interpretazione*, Milano, Bompiani, 1995.

relativa ai mezzi di comunicazione di massa, specialmente dove sembra che gli stessi media siano costretti a interrogarsi su se stessi». <sup>33</sup> Proprio alla luce di questa considerazione, ancora più vera a distanza di venticinque anni, si può dire che la letteratura per l'infanzia ha il difficile compito di costituirsi come primo e determinante spazio di incontro tra il lettore e il discorso letterario. Per ribadire che nell'universo dell'educazione linguistica infantile c'è anche la sfida, sempre più difficile, di costruire le basi della fascinazione letteraria.

yahis.martari@unibo.it

(Alma Mater Studiorum – Università di Bologna)

<sup>33</sup> A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, op. cit., p. 26.