

# Indice

## *Introduzione*

### **Ricercando la qualità nelle narrazioni per l'infanzia: il ruolo della pedagogia**

di <i>Cosimo Di Bari</i>	13
1. Oltre lo sguardo adulto	13
2. La cooperazione interpretativa nella narrazione	16
3. Narrazioni, infanzia e critica radicale	18
4. La domanda centrale di questo volume: come riconoscere una narrazione di qualità per l'infanzia?	22
5. Le tipologie di contenuto prese in esame	24
6. Le possibili risposte alla domanda	25
Bibliografia	28

## PARTE PRIMA

### SGUARDI INTERDISCIPLINARI SUL NARRARE ALL'INFANZIA

#### *Capitolo primo*

### **Narrare all'infanzia: come e perché?**

di <i>Franco Cambi</i>	33
1. La qualità formativa dei testi narrativi	33
2. Tipologie e funzioni	34
3. Tra modelli più attuali e... permanenti	35
4. Il valore della narrazione nella prima infanzia	36
Bibliografia	37

#### *Capitolo secondo*

### **Libri a regola d'arte. Itinerari storici e interpretativi**

di <i>Chiara Lepri</i>	39
1. Note preliminari	39
2. Parlare un po' più alto del bambino	41
3. Collocarsi interi	42
4. Libri a regola d'arte	45
Bibliografia	46

*Capitolo terzo*

**Scelta e valutazione del libro per l'infanzia e oltre.**

**Alcune notazioni critiche**

di <i>Angelo Nobile</i>	49
1. Premessa: una letteratura qualitativamente eterogenea	49
2. Requisiti generali del libro per ragazzi: indicazioni di massima	50
3. Alcune notazioni su contenuti e “messaggi”	52
4. Linguaggio e stile	54
5. Grafica	56
6. Illustrazioni	57
7. Considerazioni conclusive	60
Bibliografia	60

*Capitolo quarto*

**Ogni giorno è un libro: costruire repertori di lettura, fra libri illustrati, complessità pedagogica ed ecologia poetica**

di <i>Marcella Terrusi</i>	63
1. Un problema di esplorazione	63
2. Vedere gli insetti, trovare regali	66
3. Torniamo alla tela	70
Bibliografia	73

*Capitolo quinto*

**La qualità narrativa: dall'epistemologia del discorso alle pratiche di scrittura**

di <i>Rossella Certini</i>	75
1. Interpretare la narrazione	75
2. Dalla narrazione all'informazione: le nuove tecniche per raccontare storie	78
3. <i>Writing for Inclusion</i> : dalla narrazione alla produzione di storie	81
Bibliografia	84

*Capitolo sesto*

**Sui rapporti e le connessioni tra letteratura per l'infanzia e filosofia**

di <i>Paolo Bonafede</i>	87
1. Rapporti auspicabili, non solo possibili	87

2. Alla ricerca di un terreno comune	89
3. Qualità filosofiche della letteratura per l'infanzia: mimesi e risonanza	91
Bibliografia	96

PARTE SECONDA  
TEMI “DI QUALITÀ” NELLE NARRAZIONI PER L’INFANZIA

*Capitolo primo*

<b>Buoni libri per tutti: leggere e scegliere</b> di <i>Silvana Sola</i>	101
---	-----

*Capitolo secondo*

<b>Inclusione e libri di qualità: quali percorsi?</b> di <i>Silvia Pacelli</i>	107
1. “Sdoganamento” del tema e rischi connessi	107
2. Verso una definizione di libro di qualità	110
3. Conclusioni	113
Bibliografia	114

*Capitolo terzo*

<b>Narrare le differenze di genere: il caso della collana Sottosopra (edizioni Giralangolo)</b> di <i>Irene Biemmi</i>	117
1. Il sessismo nei libri per l'infanzia	117
2. Voci fuori dal coro: le Edizioni dalla parte delle bambine	119
3. Sottosopra: rovesciare le gabbie di genere (comprese quelle maschili)	120
Bibliografia	123

*Capitolo quarto*

<b>La qualità della poesia <i>social</i> e le giovani generazioni. Una questione pedagogica</b> di <i>Alessandra Mazzini</i>	127
1. Un nuovo tempo per la poesia	127
2. La poesia online e le giovani generazioni	129

3. <i>Instapoetry</i> . Progettare nuovi significanti, far emergere nuovi significati	132
4. <i>Festina lente</i> . Itinerari per una qualità pedagogica	136
Bibliografia	138

*Capitolo quinto*

**Leggere storie ci salverà dall'estinzione?**

**I bambini, la letteratura e l'Antropocene**

di <i>Mariagrazia Portera</i>	141
1. A che cosa serve la letteratura?	141
2. Per la crisi ecologica	143
3. Abituarsi, da bambini	147
4. Nicchie e ambienti: la tessitura ecologica del testo	150
Bibliografia	153

*Capitolo sesto*

**Intercultura e cartoon nell'infanzia: promuovere**

**l'incontro e il dialogo attraverso narrazioni animate**

di <i>Cosimo Di Bari</i>	155
1. L'offerta e la sovrabbondanza di <i>cartoon</i> per l'infanzia	155
2. L'istinto di... guardare i <i>cartoon</i> ?	156
3. La sfida e il compito dell'intercultura nella società contemporanea	160
4. Narrazioni interculturali, oggi	161
5. I <i>cartoon</i> per l'intercultura	163
6. Il fondamentale ruolo dell'adulto	169
Bibliografia	170

PARTE TERZA

IL RUOLO DELL'ADULTO PER MEDIARE LA NARRAZIONE:  
ACCOMPAGNARE LA SCELTA, PROPORRE, LEGGERE, RACCONTARE

*Capitolo primo*

**Narrare come atto d'amore. Tra formazione alla consapevolezza e pedagogia della gentilezza amorevole, la qualità della narrazione**

di <i>Claudio D'Antonio</i>	175
1. La cena di Giovanni	175

2. Formarsi alla consapevolezza	176
3. Potere e responsabilità, l'intenzione alla felicità	178
4. L'atto di liberazione della mente-cuore	180
5. Tornare all'infanzia con compassione e amorevole gentilezza	182
6. L'atto di narrare. L'atto di amare	183
Bibliografia	186

*Capitolo secondo*

**Leggere i bambini prima di leggere le storie.  
Dalla qualità dei libri alla qualità della relazione  
tra adulti e bambini**

di <i>Irene Greco</i>	187
Bibliografia	192

*Capitolo terzo*

**Cosa scegliere in un mare di libri? La guida NpL come  
strumento prezioso**

di <i>Fiorenza Poli</i>	195
1. Nati per Leggere	195
2. La guida bibliografica NpL	197
3. Prima e dopo la nascita	198
4. Con tutti i sensi (0-18 mesi)	199
5. Alla scoperta del mondo	200
6. La musica delle parole	200
7. Viaggio tra le storie	201
Bibliografia e sitografia	201

*Capitolo quarto*

**Tu leggi, io leggo: lettura condivisa come momento  
prezioso di relazione**

di <i>Chiara Zeccardo e Francesco Andrea Fagnini</i>	203
1. Per noi, leggere è relazione. Sempre	204
2. I libri sullo scaffale	204
3. Tu leggi, io leggo	208
4. Io leggo per te ma anche tu leggi per me	210

*Capitolo quinto*

**La qualità delle App educative rivolte all'infanzia. Dalla scelta all'accompagnamento, il ruolo dell'adulto per educare al digitale**

di <i>Cosimo Di Bari</i>	211
1. La presenza delle App nella vita dell'infanzia	211
2. Una proposta di categorizzazione	213
3. Una proposta aperta di criteri da vagliare	219
Bibliografia	222

PARTE QUARTA

AUTORI, EDITORI E ATTORI: AVER CURA DELLA QUALITÀ DELLE STORIE

*Capitolo primo*

**La qualità nelle narrazioni per l'infanzia, nell'esperienza del Premio Letteratura Ragazzi di Cento**

di <i>Elena Melloni</i>	227
1. Quando parlano i numeri	227
2. Come nasce il Premio Letteratura Ragazzi di Cento	227
3. La Mission	228
4. La Giuria Tecnica	228
5. La riunione della Giuria Tecnica	229
6. La Giuria Popolare	230
7. Il Meccanismo del Premio Letteratura Ragazzi	230
8. Gli obiettivi per proporre letteratura di qualità	231
9. Come otteniamo buoni risultati?	232
10. Elementi che definiscono la qualità di un libro per ragazzi	232
11. Conclusioni	234

*Capitolo secondo*

**“E nei tuoi piedi, ancora non lo sai, ci sono tutti i passi che farai”: scrivere e leggere poesie all'infanzia**

di <i>Carlo Marconi</i>	235
1. Che cos'è la poesia?	235
2. Giù per lo scivolo	237
3. Falsa poesia	238

4. Bella poesia	239
5. Scrivere in versi	241
Bibliografia	243

*Capitolo terzo*

**La qualità nella narrazione per l'infanzia dal punto di vista dei produttori di *cartoon***

di <i>Francesco Manfio e Sergio Manfio</i>	245
1. Premessa	245
2. I progetti	246
3. Mini Cuccioli	246
4. DinoCuccioli	248
5. Leo da Vinci	250
6. Gateway 66	251

*Capitolo quarto*

**Minibombo: semplicità, partecipazione, gioco, ma soprattutto... sorpresa!**

di <i>Silvia Borando e Eva Francescutto</i>	253
---	-----

*Capitolo quinto*

**È nata una nuova casa editrice: Officina Babùk**

di <i>Sante Bondirali</i>	261
---------------------------	-----

*Capitolo sesto*

**Entrare dentro la storia - Un'esperienza magica**

di <i>Mario Pietramala</i>	267
1. Il corso di formazione con il metodo: Diamo corpo alle parole®	269

*Capitolo settimo*

**Dove sono le storie?**

di <i>Vincenzo Calenzo</i>	271
----------------------------	-----

## APPENDICE

<b>Interrogarsi sulla qualità dei contenuti per l'infanzia: un laboratorio per la costruzione di una griglia di analisi</b>	
di <i>Cosimo Di Bari</i> e <i>Claudio D'Antonio</i>	275
1. A partire da una domanda: cosa rende di qualità una narrazione per l'infanzia?	275
2. Le fasi del processo laboratoriale	276
3. L'articolazione della griglia di analisi	277
4. Gli esempi di analisi	281
5. Analisi dell'albo illustrato: L. Casas, A. Comotto, <i>Agata</i> , Lapis, Roma, 2008	282
6. Analisi del <i>cartoon</i> : <i>Ambulanze per bambini! Veicoli da lavoro e Leo il camion compilation</i> , edito da Il cartone dei piccoli per YouTube	283
7. Analisi dell'albo illustrato: L. Lionni, <i>Un colore tutto mio</i> , Babalibri, Milano, 2001	284
8. Analisi del <i>cartoon</i> : C. Gifford, V. Walsch, E. Weiner, <i>Dora l'esploratrice</i> , Nickelodeon, 2000	285
9. Analisi dell'albo illustrato: C. Gobbetti, D. Nikolova, <i>Verdure arrabbiate. La fabbrica delle cose inutili</i> , Sassi Editore, Vicenza, 2021	286
10. Analisi dell'albo illustrato: H. Tullet, <i>La cucina degli scarabocchi</i> , Ippocampo, Milano, 2018	287
11. Analisi dell'App: <i>Il libro bianco</i> , Minimbo, 2016	288
12. Riflessioni conclusive	289
Bibliografia	290
Elenco autori	291



# Introduzione

## Ricercando la qualità nelle narrazioni per l'infanzia: il ruolo della pedagogia

di *Cosimo Di Bari*

### 1. Oltre lo sguardo adulto

#### *Il Semaforo Blu*

*Una volta il semaforo che sta a Milano in piazza Duomo fece una stranezza. Tutte le sue luci, ad un tratto, si tinsero di blu, e la gente non sapeva più come regolarsi.*

*– Attraversiamo o non attraversiamo? Stiamo o non stiamo?*

*Da tutti i suoi occhi, in tutte le direzioni, il semaforo diffondeva l'insolito segnale blu, di un blu che così blu il cielo di Milano non era stato mai.*

*In attesa di capirci qualcosa gli automobilisti strepitavano e strombettavano, i motociclisti facevano ruggire lo scappamento e i pedoni più grassi gridavano:*

*– Lei non sa chi sono io!*

*Gli spiritosi lanciavano frizzi: – Il verde se lo sarà mangiato il commendatore, per farci una villetta in campagna.*

*– Il rosso lo hanno adoperato per tingere i pesci ai Giardini.*

*– Col giallo sapete che ci fanno? Allungano l'olio d'oliva.*

*Finalmente arrivò un vigile e si mise lui in mezzo all'incrocio a districare il traffico. Un altro vigile cercò la cassetta dei comandi per riparare il guasto, e tolse la corrente. Prima di spegnersi il semaforo blu fece in tempo a pensare: “Poveretti! Io avevo dato il segnale ‘via libera’ per il cielo. Se mi avessero capito, ora tutti saprebbero volare. Ma forse gli è mancato il coraggio”.*

Gianni Rodari, *Il Semaforo Blu*, in *Favole al telefono*, Torino, Einaudi, 1962.

La “favola al telefono” di Gianni Rodari *Il Semaforo Blu* offre una doppia chiave interpretativa intorno al tema centrale di questo testo: infatti, essa non è

soltanto un esempio di una narrazione che può essere considerata “di qualità”, ma è anche una chiave interpretativa per poter riconoscere un importante criterio di qualità nelle storie per bambine e bambini.

Questo breve racconto si presta a molte chiavi di lettura: una in particolare è quella più funzionale alla logica complessiva dei contributi qui ospitati. Quante volte il bambino è un “semaforo blu” per l’adulto? Cioè, quante volte l’adulto pretende di leggere l’infanzia mettendosi occhiali “adulti”? Quante volte, di fronte alla presenza di uno sguardo divergente sulla realtà, cerchiamo di ricondurlo agli schemi stereotipati ai quali siamo abituati, senza aprire ad altri mondi possibili? Quante volte le narrazioni sono basate su punti di vista adultocentrici che non tengono conto della specifica prospettiva dell’infanzia?

Di fronte a un semaforo che, all’improvviso, esce dagli schermi e inizia a parlare un linguaggio che non riusciamo a decodificare, pensare che questo oggetto tecnologico sia impazzito non è necessariamente l’unica soluzione possibile. In più, pensare che risulti inutile o perfino controproducente e dunque vada “aggiustato” non dovrebbe essere considerata l’unica soluzione possibile. Anzi, quando si parla di una narrazione sarebbe auspicabile proprio pensare all’apertura a nuove possibilità e nuovi orizzonti, che siano capaci di condurre il lettore anche oltre al modo in cui è solitamente abituato a pensare, anche smontando e superando gli stereotipi, spostandosi in una dimensione utopica. Non è caso, a proposito, che l’utopia nasca proprio come genere letterario che porta a pensare a un “luogo” che non c’è (come “*neverland*” in *Peter Pan* di James Matthew Barrie), che ancora non esiste, ma che possiamo pensare (o, meglio, narrare) per provare ad incamminarci nella sua direzione. Il fatto che i semafori (come le narrazioni) offrano costantemente i tre colori verde, giallo e rosso è senza dubbio funzionale per regolare la vita sociale. Tuttavia, di fronte a un semaforo divergente abbiamo il compito di aprirci all’ascolto, di esplorare le possibilità che offre un punto di vista “altro” e di valorizzare lo spazio dell’utopia. Sono caratteristiche, direbbe Hazard (1983), che consentono al libro di possedere le “ali”, cioè di farsi “classico” riuscendo a trascendere le barriere del tempo e dello spazio e agendo non soltanto sul piano istruttivo ed educativo, ma anche “formativo”, e dunque rivolto alla dimensione personale interiore del soggetto (Cambi, 2006).

Le splendide favole inventate da Rodari nel citato testo del 1962 (con l’espedito narrativo del ragionier Bianchi che racconta storie per telefono alla figlia quando era fuori per lavoro e, quindi, necessariamente costretto a racconti brevi per non consumare troppi gettoni) sono tutte capaci di parlare un linguaggio universale, fuori dalla contingenza storica: in particolare, *Il Semaforo Blu* sugge-

risce che in molti casi – e tra questi possiamo inscrivere anche le narrazioni per l’infanzia – il compito non sia tanto quello di proporre all’infanzia ciò che piace a noi adulti, ma quello di trovare storie capaci di valorizzare la sua fantasia, la creatività e la divergenza tipica del bambino. Un compito che lo stesso Rodari ha ben delineato con la sua “grammatica della fantasia”.

Procediamo adesso con un esempio decisamente differente: l’episodio “Scarpe nuove” di *Peppa Pig* (2004). Si tratta di uno degli episodi della prima stagione di questo cartoon, che ha fatto da apripista tra le proposte per l’infanzia contemporanea. Ecco una sintesi della trama: Peppa, la protagonista, ha perso le scarpe. Il padre, la madre e il fratellino le cercano per pochissimi secondi, prima di arrendersi e di recarsi al negozio per comprare un paio nuovo, senza curarsi più di tanto perché erano “vecchie”. Peppa sceglie le scarpe rosse e, al ritorno a casa, è così contenta dell’acquisto che decide di tenerle ancora ai piedi, implorando i genitori di lasciarla rimanere con le scarpe anche durante il bagnetto e quando va a letto: i genitori, dopo aver tentato timidamente di spiegare che sarebbe meglio di no, acconsentono alla richiesta. La protagonista si accorge che è il caso di togliere le scarpe soltanto quando, per raggiungere il fratellino e i genitori che stanno saltando nelle pozzanghere come piace a lei, si rende conto che rischierebbe di rovinarle.

La breve sintesi dell’episodio può far emergere alcune evidenti criticità: intanto, quanti tra voi, nell’inventare una storia, avrebbero pensato che, a seguito dello smarrimento delle scarpe, una narrazione per bambini avrebbe potuto continuare con l’acquisto di un oggetto nuovo? Il semaforo, richiamando la metafora citata prima, è tutt’altro che blu: anzi, la storia sembra immergere l’infanzia in un meccanismo consumistico tipico del mondo adulto o comunque di un’infanzia adultizzata. Inoltre, quale autorevolezza hanno i genitori di Peppa se non riescono a farle capire l’utilità di una regola che le stanno proponendo? Come nota efficacemente Anna Antoniazzi (2015), i genitori di Peppa Pig non riescono a svolgere un ruolo educativo proprio perché si pongono a un livello simmetrico e non complementare rispetto al bambino; la stessa Antoniazzi nota come *Peppa Pig* sia su più fronti un cartoon fondato sullo stereotipo più che sulla metafora.

Queste prime righe non dovrebbero però trarre in inganno: obiettivo del volume non è la polarizzazione tra “buoni” contenuti e “cattivi” contenuti. Per avviare le riflessioni sono stati scelti esempi opposti affinché si possa comprendere l’utilità di riflettere sugli elementi che possono rendere di qualità una narrazione. Lo stesso cartoon *Peppa Pig* è comunque un contenuto pensato per bambini, che evita di proporre violenza o che si serve di un linguaggio (anche se poco vario) complessi-

vamente adeguato; inoltre queste narrazioni hanno una durata contenuta, inferiore ai cinque minuti (e quindi adatta ai tempi di attenzione dell'infanzia) e nella loro semplicità possono offrire stimoli interessanti: soffermandosi sullo stesso episodio citato, la protagonista si auto-regola, mostrando una sua autonomia anche in assenza di una presenza adulta.

L'invito all'adulto è, dunque, a porsi di fronte ai contenuti per l'infanzia con lo stesso atteggiamento col quale si rivolge al cibo: così come è importante un'alimentazione sana e varia, allo stesso modo tra le narrazioni si ritiene auspicabile proporre una pluralità di generi ma soprattutto indagare cosa può rendere di qualità una narrazione per bambine e bambini.

## **2. La cooperazione interpretativa nella narrazione**

Polarizzare e interrogarsi in modo rigido e perentorio sui criteri di qualità di un testo per l'infanzia potrebbe rappresentare un errore metodologico: si può realmente stabilire se un testo è di alta o bassa qualità senza tenere conto del contesto storico e culturale in cui viene proposto? E si può definire "di qualità" indipendentemente dal modo in cui quel testo viene letto (da un adulto, o dal bambino stesso) o interpretato? La semiologia interpretativa, a partire dagli anni '60 del XX secolo, ha mostrato come sia fondamentale considerare quanto ogni testo di per sé risulti inerte fino a che non interviene un soggetto che lo interpreta. Umberto Eco (1979), ad esempio, ha spiegato chiaramente quanto l'Autore Empirico e il Lettore Empirico interagiscano con il "Lettore Modello" e con l'"Autore Modello": quando scrive, un autore non si rivolge direttamente alla persona che leggerà quel testo, ma immagina l'esistenza di un lettore, ipotizzando che abbia specifiche attitudini, preferenze, competenze. Al tempo stesso, la persona che fisicamente leggerà quel testo (o alla quale verrà letto) raramente ha la possibilità di entrare in diretto contatto con chi ha inventato quella narrazione, ma si prefigurerà un "autore modello", ipotizzando competenze, intenzioni e mondi possibili in riferimento a quell'immagine di autore. Il testo, quindi, è da considerare – sostiene lo stesso Eco – come un "meccanismo pigro", che vive sul plusvalore di senso aggiunto dal destinatario nel momento in cui si confronta con quei segni e, nel farlo – indipendentemente che si tratti di un testo scritto, di un video o di un'immagine su uno schermo touchscreen – diventa attivo. Queste tesi possono essere messe in relazione col punto di vista di Italo Calvino (1988), per il quale ideare un racconto significa prima di tutto pensare a un'immagine, che si presenta carica di significato e dunque narrare corrisponde ad esplicitare il racconto che

l'immagine stessa porta dentro di sé. Questo legame tra parola e immagine non riguarda soltanto chi inventa un racconto, ma risulta determinante anche per il lettore o per l'ascoltatore: questi, infatti, nell'immergersi all'interno di una narrazione, genera immagini a partire dalle parole (Faeti, 2011) e l'"immaginario" tende proprio a nutrirsi in una relazione attiva tra tutti gli attori in gioco durante la cooperazione interpretativa (Eco, 1979).

Inoltre, come nota lo stesso Umberto Eco (1995), leggere (o guardare, se pensiamo alle forme multimediali) un testo narrativo non significa necessariamente percorrere il sentiero che qualcuno ha tracciato per noi, ma dovrebbe somigliare piuttosto ad attraversare un bosco in modo libero, attivo, curioso, critico e creativo, scegliendo itinerari impreveduti che, per ciascun soggetto, possono dare esiti ben differenti. A riguardo, si pronuncia anche Jonathan Gottschall (2014), evidenziando come leggere, ascoltare o guardare una storia non possa mai essere considerato come un atto passivo, in quanto nel momento in cui entriamo in contatto con una narrazione la nostra mente "macina" a getto continuo. Incontrando una storia, interviene sempre uno sforzo creativo da parte del soggetto e questa attività risponde a un istinto naturale dell'essere umano, testimoniato anche da ricerche neuroscientifiche. Nel momento in cui la nostra mente non trova una spiegazione razionale alla realtà, si innesca un meccanismo narrativo che assomiglia all'atteggiamento di Sherlock Holmes, il quale va alla ricerca di indizi e, in assenza di spiegazioni razionali, procede alla costruzione di collegamenti tra elementi che apparentemente non hanno relazione tra loro.

Ci sarebbe, dunque, in ogni essere umano un "istinto di narrare", tanto che – come nota lo stesso Gottschall (2014) – le storie possono essere considerate per l'essere umano ciò che l'acqua è per i pesci: il bisogno di narrazione corrisponde a una richiesta e una necessità di appartenenza e di orientamento (Dallari, 2023). Infatti, raccontare e ricevere racconti porta l'essere umano (bambino compreso) a costruire e condividere rappresentazioni del mondo e consente di acquisire chiavi di lettura fondamentali per l'esistenza, tanto a livello individuale quanto a livello collettivo, consegnando "bussole" che favoriscono l'orientamento. Come nota Dallari, la narratività "è, per eccellenza, la forma del modello relazionale capace di dare vita a un clima autenticamente educativo, perché non scinde mai la categoria dell'apprendimento da quelle dell'interpretazione, dell'elaborazione e della comprensione" (Ivi, p. 11).

A partire da questo istinto biologico che porta l'essere umano a entrare in relazione con le storie, proprio Gottschall nota come esista una "grammatica universale" delle storie e come un elemento costante sia la presenza di problemi,

di conflitti, di tensioni. È tramite queste “difficoltà” dei suoi protagonisti che una storia diventa interessante, tanto che in gran parte delle storie lo schermo della narrazione è basato su un personaggio che incontra una situazione difficile o un problema e che si adopera per superarlo. Proprio in virtù di questa loro natura “problematica”, le narrazioni risultano potenti perché consentono all’essere umano di esercitarsi per utilizzare – attraverso i meccanismi di proiezione e di immedesimazione – le competenze più importanti per affrontare la vita umana. Le ricerche sui neuroni specchio testimoniano come si attivino in noi specifiche aree cerebrali sia mentre svolgiamo un’azione, sia mentre vediamo svolgerla (Rizzolatti, 2006): le narrazioni (tanto quelle scritte quanto quelle mostrate sugli schermi) risultano così potenti perché ricreano dentro di noi le emozioni che vengono rappresentate nelle storie, al punto che si può arrivare a percepire sensazioni analoghe a quelle che il protagonista sta vivendo.

Questi elementi diventano particolarmente significativi in relazione al bambino, che da un lato ha un bagaglio di esperienze minore rispetto all’adulto, dall’altro però riesce a muoversi da un punto di vista meno contrassegnato dagli stereotipi, riuscendo a immaginare – rimanendo sull’esempio di Rodari – che un semaforo all’improvviso possa iniziare a mostrare una luce blu per dare il via libera verso il cielo.

### **3. Narrazioni, infanzia e critica radicale**

Prima di arrivare alla domanda-chiave che muove l’intero volume, può essere utile partire da un’altra domanda, che si trova spesso in ambito pedagogico: a cosa servono le storie? Ripartendo dallo stesso Gottschall, è interessante il suo collegamento tra la narrazione e la religione. La religione sarebbe proprio l’espressione massima del dominio della narrazione sulle nostre menti. Così come il “mito” ha rappresentato la ricerca di narrazioni fantastiche per fenomeni altrimenti incomprensibili, ogni religione si nutre di una dimensione narrativa che risponderebbe proprio a quel bisogno dell’essere umano di trovare storie che spieghino la realtà (Gottschall, 2014). A riguardo, è stimolante il punto di vista di David Sloan Wilson, per il quale la religione offre significativi vantaggi in ambito sociale e culturale, in quanto definisce un gruppo, coordina i comportamenti al suo interno e promuove la collaborazione. Gottschall giunge dunque alla conclusione che gran parte della narrativa abbia prioritariamente una funzione morale, perché metterebbe i soggetti nelle condizioni di sperimentare l’empatia nei confronti dell’altro e di approvare i comportamenti onesti, prosociali e di disapprovare l’avidità degli antagonisti.

Questa dimensione “morale” delle storie non dovrebbe però essere equivocata, pensando che tutte le storie abbiano la funzione di creare cittadini capaci di rispettare le regole: allontanandosi per un attimo dai contenuti rivolti all’infanzia, chi ha visto serie quali *La Casa di Carta* o *Lupin*, appassionandosi alle storie avrà probabilmente finito per provare empatia per i soggetti che, a tutti gli effetti, stavano progettando e realizzando comportamenti tutt’altro che “onesti”. Tuttavia, è interessante notare come, anche in narrazioni che immergono lo spettatore in storie che riguardano protagonisti che delinquono, si cerchi spesso di spiegare il loro punto di vista e di inserire il loro sguardo in una visione più ampia: il Professore de *La Casa di Carta* o Arsenio Lupin, per esempio, al di là dell’arricchimento, perseguono un fine ultimo più ampio, che è quello di scardinare i meccanismi della società capitalistica o comunque vengono tenuti fermi valori etici fondamentali per la vita pubblica.

Il punto di vista di Gottschall qui esposto può essere messo in relazione con quello di Giorgia Grilli, che nel suo volume *Di cosa parlano i libri per bambini* (2021) si esprime in modo chiaro a riguardo, già dal sottotitolo del testo: la letteratura per l’infanzia come critica radicale. Questa posizione sembra apparentemente in perfetta contrapposizione con quanto abbiamo appena esposto. Le parole di Grilli però vanno a completare e non a contraddire la tesi di Gottschall: raccontare storie significa esprimere un contatto con le proprie origini e favorire la coscienza di sé e di sé come altro che necessita di essere riconosciuto, rispettato, accolto, valorizzato. Nota Grilli che la letteratura non è né etica né puramente estetica: è prima di tutto “ontologica”. Se è “grande letteratura” non ha a che fare con l’insegnare regole e valori fondamentali per la convivenza sociale, ma offre la possibilità di rievocare attraverso immagini, metafore e funzioni la natura più vera e profonda dell’essere umano, una natura che dovrebbe essere meno etnocentrica, meno antropocentrica e meno egocentrica.

Tornando a *Il Semaforo Blu*, una chiave di lettura ulteriore, rispetto a quella già citata della possibilità di un pensiero e di una comunicazione “divergente”, potrebbe stare nella denuncia dell’incapacità in chi ascolta di comprendere il linguaggio o il punto di vista dell’altro, e in particolar modo (riprendendo un tema che torna in tante altre *Favole al telefono*, come ad esempio *Brif Bruf Braf*, di Rodari) dell’infanzia.

Un adulto che chiede al bambino di appiattare il suo sguardo su ciò che è stereotipato non solo tarpa le ali ai possibili sviluppi fantasiosi del bambino, ma anche nega lo spazio dell’utopia verso la creazione di qualcosa che ancora non esiste.

Quanto nelle narrazioni viene contemplato realmente il punto di vista del bambino? Significativo su questo è il punto di vista della stessa Giorgia Grilli (2021), per la quale la qualità delle narrazioni passa dalla capacità di rendere il bambino non soltanto destinatario o spettatore delle storie, ma anche “co-autore”: è il caso di Lewis Carroll con *Alice nel paese delle meraviglie*, di James Matthew Barrie con *Peter Pan*, di Alan Alexander Milne con *Winnie the Pooh*, nei quali gli scrittori non cercano di insegnare qualcosa ai bambini, piuttosto “rubano” le potenzialità ai bambini, apprendono da loro e creano opere che consentono di giungere un po’ più vicino alla quintessenza dell’infanzia.

La letteratura di qualità ospita narrazioni che portano a divergere dall’educazione tradizionale: mentre quest’ultima è basata sul noto, sul controllo, sull’ordine, sul “dentro” e incoraggia la sicurezza, la letteratura porta verso l’ignoto, l’imprevisto, il disordine, il “fuori” e stimola la curiosità (Grilli, 2021).

Queste riflessioni si possono legare al pensiero di Marco Dallari, per il quale il valore educativo dell’esperienza narrativa non può essere ridotto in una dimensione morale. Si possono, a suo avviso, identificare sette dimensioni:

- dimensione logico-sequenziale: la dimensione logica nei processi narrativi opera secondo il principio dell’inferenza, consentendo di organizzare in sequenza le parti di un racconto;
- dimensione spazio-temporale: oltre a integrare le esperienze dello spazio che può fare il nostro corpo, le narrazioni sono fondamentali per strutturare un’intelligenza narrativa che comporta l’elaborazione concettuale della temporalità e possono così portare a una coscienza autobiografica;
- dimensione analogico-metaforica: rimanda alla capacità di generare similitudine e metafore e, così, di nutrire l’attività di pensiero, di espressione e di comunicazione; attraverso la metafora è possibile affrontare in forma diretta problematiche altrimenti complesse o tragiche o indicibili;
- dimensione rizomatica: come un rizoma (una radice che non penetra nel terreno in modo verticale ma si propaga orizzontalmente a raggiera e genera nuove piante), la narrazione è un percorso aperto a ramificazioni, un gioco di combinazione tra testi nel quale il lettore è sia un destinatario che un protagonista;
- dimensione affettivo-emozionale: l’interazione narrativa, fin dall’infanzia, è una delle occasioni più significative per esprimere e comunicare affetti ed emozioni;
- dimensione ludico-contrattuale: al pari del gioco, la narrazione assolve un compito di cittadinanza che passa dal rendere autonomi e creativi i bambini, facendo vivere loro esperienze di socialità, di cooperazione e di



bellezza: come il gioco, la narrazione apre l'esistenza a una prospettiva che è sia individuale che di cittadinanza;

- dimensione dell'immaginario: la narrazione produce "mondi possibili" e fa sì che a nutrire l'immaginario dell'infanzia ci siano non soltanto collegamenti con la realtà ma anche forme di "pensiero laterale" che cerchino stimoli e soluzioni "curiose" (Dallari, 2023).

Un'altra narrazione, anche se non specificatamente per l'infanzia, può aiutare per completare queste riflessioni:

*Se volete credermi, bene. Ora vi dirò come è fatta Ottavia, città-ragnatela. C'è un precipizio in mezzo a due montagne scoscese: la città è sul vuoto, legata alle due creste con funi e catene e passerelle. Si cammina sulle traversine di legno, attenti a non mettere il piede negli intervalli, o ci si aggrappa alle maglie di canapa. Sotto non c'è niente per centinaia e centinaia di metri: qualche nuvola scorre; s'intravede più in basso il fondo del burrone.*

*Questa è la base della città: una rete che serve da passaggio e da sostegno. Tutto il resto, invece d'essere sopra, sta appeso sotto: scale di corda, amache, case fatte a sacco, attaccapanni, terrazzi come navicelle, otri d'acqua, becchi del gas, girarrosti, cesti appesi a spaghetti, montacarichi, docce, trapezi e anelli per i giochi, teleferiche, lampadari, vasi con piante dal fogliame pendulo.*

*Sospesa sull'abisso, la vita degli abitanti d'Ottavia è meno incerta che in altre città. Sanno che più di tanto la rete non regge.*

Italo Calvino, Ottavia, in *Le città invisibili*

La narrazione, proprio come la città invisibile di Ottavia descritta da Calvino, ci porta in equilibrio sull'abisso. Stare nella narrazione significa immergersi in qualcosa di possibile, non necessariamente legato alla realtà in cui siamo immersi. Narrare e ascoltare (o leggere) una storia rappresenta un'esperienza di "far finta di" e, introducendo il soggetto in una dimensione ludica e simbolica, assume una funzione fondamentale non solo per l'infanzia ma anche per gli adulti. Stare in equilibrio tra la dimensione del reale e del virtuale significa, come per gli abitanti di Ottavia, essere consapevoli di vivere sull'abisso e di muoversi in questo equilibrio costante tra l'esperienza vissuta in prima persona e quella sperimentata attraverso le storie. L'atto del narrare introduce il soggetto in una dimensione fittizia, sia quando avviene in ambito letterario, sia quando porta a

ricostruire attraverso la memoria le proprie esperienze. Reale, Immaginario e Simbolico, come ha ben sottolineato Slavoj Žižek (2016), all'interno di una narrazione trovano ben saldato il loro intreccio, al punto che il confine tra queste tre funzioni della mente umana diventa spesso sfumato e indefinito.

Dunque, riassumendo e usando la narrazione di *Ottavia* di Calvino come una spiegazione dello stesso atto del narrare, una storia di qualità, forse, passa proprio da questa consapevolezza di essere sospesi sull'abisso e di poter mettere in proficua relazione il reale col virtuale.

#### **4. La domanda centrale di questo volume: come riconoscere una narrazione di qualità per l'infanzia?**

Questo volume nasce da una domanda di ricerca, che non è di ambito squisitamente accademico, anzi. È piuttosto una domanda pratica, che molti adulti probabilmente si pongono nel momento in cui sono chiamati a scegliere una narrazione per l'infanzia. Come riconoscere una narrazione di qualità rivolta a bambine e bambini?

Questa è una domanda che in prima istanza dovrebbe riguardare gli studiosi di pedagogia, i quali dovrebbero servirsi della scienza pedagogica (e delle scienze umane, da essa regolate e coordinate) per indagare il modo in cui la narrazione può contribuire all'educazione, all'istruzione e alla formazione dell'essere umano, specialmente durante i primi anni della propria vita.

È poi una domanda che riguarda i professionisti che accompagnano la crescita del bambino. Prima, il personale dei servizi educativi 0-6 – responsabili di un primo incontro con la testualità attraverso l'albo illustrato e attraverso la lettura ad alta voce –, poi le e gli insegnanti della scuola primaria, che nell'accompagnare gli allievi alla lettura autonoma possono avere anche un ruolo guida per valorizzare e far conoscere le narrazioni classiche ma anche quelle contemporanee, così capaci di affascinare bambine e bambini. Ed è, dunque, una domanda che si rivolge ovviamente anche a educatrici, educatori e insegnanti in formazione all'interno dei corsi di studio universitari.

La domanda di ricerca dalla quale nasce il testo riguarda però in modo ancora più prioritario le famiglie – i genitori, ma anche i nonni – visto che anche nel contesto domestico l'adulto dovrebbe cercare di promuovere un rapporto attivo con la testualità, non soltanto con la lettura in autonomia, ma anche con la lettura condivisa. E riguarda le famiglie, anche perché sempre in ambito domestico la

fruizione degli schermi – a loro volta veicolo di storie per l’infanzia – è in costante aumento, sia con narrazioni multimediali come film, cartoon e programmi televisivi, sia con App ludiche e videogiochi.

È bene precisare che, per la prospettiva proposta in questo volume, il tema della qualità dei contenuti per l’infanzia non riguarda – né può riguardare – soltanto i libri: Jonathan Gottschall (2014) ha sottolineato efficacemente come la capillare diffusione degli schermi non abbia prodotto una crisi delle storie. Anzi, le storie continuano a conservare quella funzione di “collante sociale” e di “lubrificante” che hanno da sempre riservato nella storia dell’umanità:

*Le storie [...] continuano ad adempiere alla loro antica funzione di creare un legame sociale, rafforzando una serie di valori comuni e i fili della cultura comune. Le storie acculturano i giovani, definiscono gli individui, ci dicono cos’è lodevole e cos’è disprezzabile, stimolano costantemente e impercettibilmente l’integrità morale. Le storie sono il lubrificante e il collante della società: incoraggiandoci a comportarci bene, riducono le frizioni sociali e riuniscono gli individui intorno a valori condivisi. Le storie ci omogeneizzano, ci unificano. Questo è, in parte, ciò che Marshall McLuhan aveva in mente quando parlava di villaggio globale. La tecnologia ha saturato con gli stessi media persone molto lontane fra loro rendendole cittadini di un villaggio grande quanto il mondo.*

*Le storie – sacre e profane – sono forse la principale forza coesiva della vita umana. Una società è composta di individui disciplinati con diverse personalità, obiettivi e programmi. Che cosa ci connette al di là dei legami di parentela? Le storie. Come ha affermato John Gardner, le storie sono ‘fondamentalmente serie e benefiche, una partita giocata contro il caos e la morte, contro l’entropia. Sono la forza che contrasta il disordine sociale, la tendenza delle cose a scompaginarsi. Le storie sono il centro senza il quale il resto non potrebbe tenersi insieme. (Gottschall, 2014: 152-153)*

Le storie sono un “collante sociale” per la loro capacità di promuovere un’immaginazione narrativa che produce un senso di appartenenza a una comunità. Sono anche “lubrificante” per la loro capacità di ridurre le frizioni tra soggetti, favorendo la presa di consapevolezza delle specificità dell’altro e della necessità di rispettarle e di valorizzarle. Lungi dall’aver una funzione moralizzante che può essere considerata omologante, le storie dovrebbero avere quella capacità di garantire una forma di “inattualità”, per usare un termine caro a Giovanni Maria Bertin (1968), cioè di promuovere una dimensione utopica, capace di smascherare i limiti del punto di vista dell’adulto e di valorizzare lo sguardo “altro” del bambino.

## 5. Le tipologie di contenuto prese in esame

Pur nella consapevolezza che è difficile e spesso complesso identificare una fascia di età specifica a cui una narrazione è destinata, l'ampliarsi della produzione di contenuti e l'estendersi del mercato editoriale ha fatto sì che negli ultimi anni sia diventata sempre più esplicita una differenziazione in funzione dell'età. Risulta però spesso limitante pensare che una storia sia soltanto per bambini: per esempio, i *silent book* sono più adatti per bambini che ancora non sanno leggere, oppure richiedono competenze specifiche per poter ricostruire la storia a partire dalle immagini? Le ironiche e pungenti narrazioni di Mario Ramos (non solo la trilogia sul lupo, ma anche *Il piccolo Ghirighiri*) sono adatte a bambini di età inferiore ai tre anni? *Le Storie brevi* di Silvia Borando possono essere adatte a un pubblico di età inferiore ai sei anni?

Sono senza dubbio utili indicazioni di massima, che riguardino il formato della narrazione e che siano coerenti con l'età di riferimento: a partire dai primi mesi di vita sono da preferire libri tattili o libri che si avvalgano di forme chiare, basate su contrasti di colori. Gradualmente, da cartonati che possano favorire anche un'interazione in autonomia è possibile passare ad albi che abbinino all'immagini anche parole, senza sovraccaricare le sequenze con troppi elementi narrativi. Molti editori, venendo incontro a un pubblico sempre più diversificato, tendono a specificare fin dalla copertina l'età di riferimento per la lettura, in modo da offrire ai genitori e agli insegnanti chiare indicazioni per agevolare la scelta. Allo stesso modo, i cartoon tendono a riportare un'indicazione dell'età minima su molte piattaforme streaming, così come sono nati canali televisivi tematici destinati esplicitamente a specifici target e, al tempo stesso, si stanno diffondendo sempre più App e videogiochi, che attraverso la classificazione PEGI indicano l'età minima di utilizzo.

È opportuno però considerare queste indicazioni come coordinate, evitando un duplice errore: da un lato quello di sottovalutare l'infanzia (pensando che non sia in grado di interagire con alcune narrazioni o pensando che alcuni temi siano da mantenere come tabù: ad esempio, la malattia, la morte); dall'altro quello di pensare che narrazioni come gli albi illustrati (che affidano un ruolo predominante alle immagini) siano da considerare come inadatte ai bambini in età scolare. Sostenere che le indicazioni di età non debbano essere limiti "invalicabili" può entrare in parziale contraddizione con l'intento del volume di soffermarsi sulla fascia di età da 0 a 10 anni: vista la sfumatura spesso soggettiva che esiste nel confine tra "infanzia" e "adolescenza", si è ritenuto utile focalizzarsi su con-

tenuti che potessero dar conto di una continuità educativa rivolta principalmente a tre ordini di scuola: nido, scuola dell'infanzia e scuola primaria. Per quanto siano molte le possibili riflessioni sulla continuità con la scuola secondaria (di primo e di secondo grado), si è pensato a quei dieci anni come un periodo chiave per incoraggiare il piacere dell'incontrare storie, stimolando la nascita e la crescita di lettori appassionati e di fruitori degli schermi attivi, creativi e critici.

Il testo prova a interrogarsi intorno a varie tipologie di contenuti per l'infanzia. Evitando di limitare il campione a ciò che può essere definita "letteratura" ed estendendosi anche alla paraletteratura. Contemplando anche quelle narrazioni che l'editoria produce senza inseguire finalità puramente estetiche e anzi mettendo al centro gli interessi commerciali (che ci sono, che offrono la possibilità agli autori di produrre e che non devono essere demonizzati), ma anche cercando di intercettare quelle che possono offrire ai bambini storie interessanti, stimolanti, prive di stereotipi, i quali producono chiusure e ricche invece di metafore che aiutano a pensare. Si procederà quindi, attraverso le varie analisi e le varie riflessioni ospitate nei saggi di questo volume, a prendere in esame gli albi illustrati – uno dei linguaggi più preziosi per la fascia di età da 0 a 10 anni –, i libri per bambini che si stanno avvicinando alla lettura, ma anche i cartoon (da quelli seriali televisivi ai lungometraggi di animazione, contemplando anche i cortometraggi), le App e i videogiochi. Pur mantenendo ferma l'esperienza della lettura (condivisa e autonoma) come fondamentale, si ritiene utile non demonizzare i contenuti mediatici e dunque invitare l'adulto a esser-ci vicino all'infanzia può rappresentare un compito urgente, sia per comprendere le caratteristiche delle narrazioni che popolano e nutrono l'immaginario dell'infanzia, sia aiutare l'infanzia a farne un uso più attivo e consapevole possibile.

## 6. Le possibili risposte alla domanda

Di fronte a una domanda così rilevante – cosa rende di qualità un testo per l'infanzia? –, l'auspicio è che una chiara ammissione sull'*intentio operis* non deluda e scoraggi chi si sta cimentando con la lettura del volume: non ci sarà, almeno non all'interno di queste pagine, una risposta. In ambito pedagogico è sempre complesso ricercare la risposta, la ricetta, la soluzione. Piuttosto, si è cercato di riflettere su una pluralità di risposte, affinché vengano messi in relazione punti di vista diversi sul tema e affinché chi legge sia accompagnato a formarsi un proprio giudizio e soprattutto una propria attitudine investigativa. In modo da farsi

prima di tutto curiosi ed esploratori. Piuttosto che affidarsi soltanto a recensioni, a consigli di amici, a cataloghi preimpostati, la vera sfida potrebbe essere far sì che questo testo renda ciascun adulto che – con ruoli diversi – ha a che fare con la crescita fisica, morale e educativa dell’infanzia capace e curioso di farsi “esploratore” delle narrazioni.

Nel cercare un dialogo tra potenziali risposte, il testo si muove su più livelli: il primo corrisponde alla prima parte ed è di carattere teorico-pratico, in cui vengono messe in dialogo tra loro prospettive interdisciplinari sulle narrazioni all’infanzia. Il secondo (inserito nella seconda parte) sposta la prospettiva e prova a chiedersi se esistono temi che, nell’epoca attuale, possono essere considerati “di qualità” per l’infanzia. Il terzo sposta il focus sull’interazione narrativa e in particolare sul ruolo che dovrebbe ricoprire l’adulto nell’accompagnare l’infanzia a scoprire le narrazioni. Il quarto accoglie il punto di vista da un lato di chi valuta e dall’altro quello di chi produce (come autore, come editore o come regista teatrale) le storie.

È bene chiarire che quello che segue non è un testo di “Letteratura per l’infanzia”. Piuttosto, gli studi di questo preziosissimo ambito disciplinare sono qui ospitati come “bussola” per orientarsi. Vengono però combinati con altre prospettive, legate alla pedagogia generale, alla pedagogia sociale, alla filosofia dell’educazione, all’estetica, alla critica letteraria, per dar conto di un ampio ventaglio di posizioni: per questo, ai punti di vista di esperte ed esperti della letteratura per l’infanzia come Chiara Lepri, Angelo Nobile, Marcella Terrusi, Silvia Pacelli, Alessandra Mazzini si integrano quelli di autori che si collocano nel settore scientifico-disciplinare della “pedagogia generale e sociale” come Franco Cambi, Paolo Bonafede, Rossella Certini, Irene Biemmi, Cosimo Di Bari e Claudio D’Antonio, ma anche il punto di vista filosofico (e in particolare legato all’estetica e all’ecologia) di Mariagrazia Portera.

E, proprio nell’ottica di proporre un ampio ventaglio di posizioni, si propone di non confinare il dibattito in un ambito prettamente accademico. Piuttosto – in continuità col Convegno che è stato la “scintilla” per questo testo, svolto il 4 marzo 2024 presso il Dipartimento FORLILPSI dell’Università degli Studi di Firenze – si è pensato di coinvolgere vari interlocutori, tutti in modo specifico coinvolti nel compito di accompagnare l’infanzia alla scoperta di narrazioni stimolanti. Tra i contributi, infatti, si trova il punto di vista di librai e in particolare due librerie che testimoniano l’eccellenza italiana delle Librerie per bambini e per ragazzi: la Libreria Giannino Stoppani di Bologna, col contributo di Silvana Sola, e la Libreria Farollo e Falpalà di Firenze, col contributo di Chiara Zeccardo e Francesco Andrea Fagnini; di bibliotecari e, in particolare, della referente toscana del Programma “Nati Per Leggere”, Fiorenza Poli; di professionisti che si

occupano di formare alla lettura come Irene Greco, già libraia, oggi responsabile di “Leggimi prima”; della responsabile del premio letterario per ragazzi più longevo in Italia, Elena Melloni (Premio Letteratura per Ragazzi di Cento, giunto nel 2025 alla sua 47<sup>a</sup> edizione e “battezzato” da Gianni Rodari come presidente di Giuria nella sua prima edizione).

A integrare i punti di vista che offrono risposte alla domanda di ricerca citata, si ritiene utilissima la presenza di chi non solo studia quelle narrazioni, ma anche di chi le scrive, le disegna, le progetta e le inventa. Per questo, risultano preziosi tanto il punto di vista di un autore come Carlo Marconi (che è anche insegnante di scuola primaria, e offre il proprio prezioso sguardo dal mondo della scuola), che riflette in particolare sulla poesia; ma anche quello di Silvia Borando ed Eva Francescutto, della casa Editrice Minibombo (nella doppia veste, quindi, di autore e di editore, di una delle Case Editrici italiane più attive e più innovative), di Sante Bandirali (nella tripla veste di editore, autore e traduttore) e quello di Francesco Manfio e Sergio Manfio, del “Gruppo Alconi” che produce cartoon rivolti all’infanzia di grande successo per il pubblico italiano e internazionale (*I Minicuccioli*, ma anche *Leo da Vinci*, *Vlad* e *Mirò*).

Può essere ritenuta infine altrettanto significativa la presenza di due attori: proprio perché i testi – come nota Eco – sono “meccanismi pigri” finché qualcuno non li attiva, allora risulta utile conoscere anche il punto di vista di chi, come Mario Pietramala (“Incursioni nei classici”) e Vincenzo Calenzo (“Il Paracadute di Icaro”), riesce a dar vita alle storie, ora leggendo a bambini e ragazzi testi che fanno parte della tradizione, ora adoperandosi nel compito di inventare storie che poi possano essere messe in scena, legando la narrativa al teatro.

A questa varietà di risposte si aggiunge anche un gruppo di studentesse universitarie (Linda De Monaco, Lavinia Fischietti, Silvia Fusco, Margherita Guelfi, Marta Martellucci, Benedetta Rizzato e Giulia Rossetti), che si sono interrogate intorno alla domanda citata e hanno provato a riflettere su potenziali criteri di qualità.

Chi manca in questo ampio dibattito? Ovviamente, mancano i bambini. I quali però, in realtà, sono protagonisti indiretti grazie all’esperienza degli autori dei vari saggi, che tanto nel leggere quanto nello scrivere sono in costante dialogo con l’infanzia.

Ci auguriamo che questa varietà di risposte sia funzionale a riflettere prima di tutto sulla domanda e porti, come anticipato, elementi per farsi curiosi esploratori delle narrazioni per l’infanzia.