

Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)

Franco Cambi

1. Tra narratività e formatività

Le opere letterarie per l'infanzia hanno sempre una doppia identità: narrano e formano. Sì, questo vale per ogni opera letteraria, da Omero a Calvino, a Borges etc. Tutte narrano storie per creare adesione dell'immaginario e della coscienza del lettore e, così, influenzarlo, orientarlo, farne crescere l'interiorità. Ma la letteratura infantile è, su questo piano, più esplicita e programmatica. Narra e educa, *in unum*. Già la fiaba, e già nel corso della sua comunicazione orale, si tende tra questi due fronti. Sempre. La narrazione ha in sé una morale. Anzi, più di una. Che possono essere esplicitate e fissate come senso e proprio alla fine dell'ingranaggio narrativo. Si pensi a Perrault. Le sue fiabe si chiudono con le morali. La narrazione può insegnare. Nel passaggio alla scrittura tale valenza (che nell'oralità resta sottesa) si fa conclamata e sottolineata. Così accade poi in tutta la storia della scrittura di storie per l'infanzia, ricca di tre secoli di storia, appunto. E carica di forme, di modelli, di orientamenti, ma sempre fedele a quest'asse binario della sua testualità: sì letteraria *in primis*, ma sempre anche (e nel contempo) pedagogica.

Da qui emerge la specificità e complessità di tale forma letteraria. Il suo essere e dover essere letta secondo un duplice registro che fa di quei testi, per alcuni, testi letterari "minori", poiché pedagogici, al servizio di altro, rispetto al puro obiettivo estetico, per altri, invece dei testi "maggiori", poiché carichi di risonanze formative e pertanto capaci di agire nel cuore/mente/coscienza del lettore e di nutrire il suo stesso "io". Ma minori o maggiori che siano sono sempre testi letterari (e da leggere come tali) e pedagogici (e da analizzare in questa loro ulteriore valenza, incrociandola proprio nel letterario). La lettura critica di quei testi ha bisogno di uno sguardo duale che ne potenzi il significato ma anche ne esalti la struttura, senza niente far perdere alla letterarietà. Si rifletta un po' su uno di quei testi. Si prendano *Le avventure di Pinocchio* la cui letterarietà sofisticata e smagliante è stata e più e più volte sottolineata. E sempre più con energia, con rilievi finissimi, che vanno – tanto per esemplificare – da Garroni a Manganelli, alla Marcheschi,

etc. Ma quel testo è stato anche pedagogicamente attraversato con finezza e pregnanza, mostrandone la complessità di modelli educativi e di istanze pedagogiche che possiede – e lo hanno fatto in molti, da Volpicelli a Cives, a Faeti, alla Gentile e oltre. Ma c'è di più: lì i due registri sono interconnessi e fusi insieme, creando un *melange* letterario-formativo di altissimo significato, e proprio in entrambi i registri. Sì, *Pinocchio* è un capolavoro assoluto ma ciò vale – metodologicamente – anche per tutti gli altri testi per l'infanzia: maggiori o minori. Anche se in alcuni l'equilibrio felice tra i due registri si rompe e il testo si fa, spesso, prevalentemente pedagogico e squisitamente letterario. Non servono esempi: tutti possiamo trovarli nella nostra memoria di lettori. Se pure: talvolta il pedagogico dominante è di grana fine o altre volte no, così come accade anche per il letterario.

Comunque narrativa e formatività (o pedagogia) stanno come DNA nel testo di letteratura per l'infanzia e ciò costituisce il suo *specifico*, la sua *ricchezza*, la sua *sofisticazione*; aspetti che vanno riconosciuti e tutelati e interpretati. E qui entra in gioco la critica, che qui è e deve essere al tempo stesso letteraria e pedagogica, giocando i due registri ora insieme ora separati ma sempre interagenti.

2. *La testualità sempre più al centro*

Certo è che nella cultura contemporanea i due *fuochi* si sono sempre più decantati e proprio partendo dalla *testualità* di quelle opere. Testualità che implica scrittura e storia, ma anche interpretazione e senso (che qui si fa preciso e programmatico e non solo possibile e ai margini rispetto al testo: anzi oltre di esso), che salda e reclama una doppia analisi come strumento comprensivo di quella testualità plurale/duale. E qui si apre un problema critico... nella e della critica.

Bisogna applicare lì gli strumenti sia della critica letteraria sia di quella pedagogica e farli agire dialetticamente, per dipanare *struttura* e *senso* di *quel* testo. Ma qui si apre un quadro complesso in relazione alle competenze necessarie per affrontare tale tipologia di testi. Competenze, appunto, plurali e incrociate. Devono collocarsi sui due fronti e cogliere gli approcci che le due prospettive offrono per entrare nell'ingranaggio stesso di quel testo. Sono competenze spesso estranee l'una all'altra ma che qui vanno riunite e ad un livello di pluralismo consapevole, ovvero critico, anzi critico-critico. Il che rende difficile e complicata la critica della letteratura per l'infanzia. Ma se non ci si muove di qui si rischiano letture parziali, improprie, riduttive e...devianti.

È questo un *memento* metodologico da tener fermo con costanza e impegno, da cogliere nei suoi *registri* e nelle sue *varianti* interne ai registri stessi e da portare avanti sempre con lucida acribia. Va realizzata ai due livelli una critica della critica che ne mostri le potenzialità e i modelli e li collochi poi come dispositivi attivi nella comprensione della lettura (o nella lettura comprendente).

Allora: 1) è necessaria una tassonomia dei metodi; 2) un loro confronto integrato; 3) attraverso una disamina critica sui testi. Ciò viene a delineare un tornante meno affrontato (quello metodologico) della letteratura per l'infanzia, anche se di esso si sente ormai l'esigenza e si vengono fissando le varie traiettorie, che va – però – più esplicitamente coltivato e messo a fuoco nella sua dialettica, in generale sì, ma soprattutto *in re*: nell'analisi testuale specifica. Aspetto anche questo che si è oggi affermato più di ieri.

3. *Incrocio di modelli critici*

Proviamo a delineare i modelli, in uso e/o possibili, per l'analisi della testualità dei testi letterari per l'infanzia, ai due livelli sopra indicati.

Sul terreno letterario sono attivi i canoni critici sì dello storicismo e dello strutturalismo, ma anche dell'analisi culturale (i *cultural studies*) e della tipologia della ricezione. Metodi diversi e da incrociare. Lo storicismo connette alla tradizione e salda il letterario al tempo storico, alle società, alle strategie discorsive che ogni società letteraria, in quel tempo, mette in gioco e che fanno da “griglia” sottostante le opere stesse. Ed è una prospettiva che in Italia conosciamo bene, da Croce a Sapegno, da De Sanctis a Asor Rosa. Lo strutturalismo invece fissa le forme del narrativo, i congegni discorsivi delle tipologie dei testi così come si è sviluppato da Propp a Barthes, a Genette e oltre. Fino a Calabrese. Approccio che si è rivelato sempre più fondamentale, in quanto ci fissa la “logica” dei testi e ce li fa leggere negli ingranaggi complessi sul piano squisitamente narrativo. L'analisi culturale ci fa leggere i modelli o stili-divita, collegando i testi ai tessuti antropologico-culturali, fissando i messaggi che essi veicolano e perché (come è avvenuto per il femminismo, il lesbismo nelle ricerche statunitensi): così il testo si fa *exemplum* di cultura, di culture e loro “cassa di risonanza” ideologica. Ma ogni testo reclama un lettore e, a suo modo, lo contiene. Per la letteratura infantile ciò è ancora più netto. È il ragazzo in età evolutiva. Ma che non è un *ne varietur*: è storico, è sociale, è collocato in un *habitat* e lì lo si sollecita alla lettura e da lì (o per lì) quel testo gli parla. Veicolando intenzioni e messaggi. Modelli e valori. E mutandone la coscienza.

Sono, queste, prospettive metodologiche diverse, ma che nel testo per l'infanzia vanno rese integrate, ancor più che in altri casi, e proprio perché quel testo è *anche* pedagogico e quindi con una valenza sociale, ideal-ideologica, formativa etc. e, pertanto, storica, culturale, ricettiva oltre che strutturale. Se pure già nella struttura quei testi attivano una loro specificità: e si pensi solo alla generatività della fiaba che in essi ha un ruolo ricorrente e fondativo.

E sul piano pedagogico? Qui sono i metodi dell'ideologia (o critica dell'ideologia), dello sviluppo fantastico, del potenziamento emancipativo che entrano in gioco, della crescita psico-sociale, anche, e della riflessività sul “senso” che si vengono ad attivare. Piani pedagogici più “duri” o più “sottili”, ma comunque attivi nel testo allorché passa nelle mani del suo lettore “naturale” (il bambino, il ragazzo, la ragazza). E sono metodi che sono in uso nella critica attuale della letteratura infantile. Anche in Italia. Per il primo ricordo Faeti

e il suo *Guardare le figure*. Per il secondo Rodari e la sua *Grammatica della fantasia*. Per il terzo le ricerche di Emy Beseghi. Per il quarto i rilievi fatti da Boero, Bellatalla e Bacchetti nei loro saggi critici. Per il quinto le indagini interpretative su *Pinocchio* già di sopra ricordate. Anche qui: sono metodi alternativi e integrabili. Anzi, da integrare il più possibile per dar corpo a una formatività che agisce dentro e insieme alla stessa letterarietà del testo. E che ci consente di capirne e leggerne più organicamente il “congegno”.

4. *Un confronto aperto... per la complessità*

È dall'incrocio di questi modelli critici, usati anche in prospettive separate, ma compresi nella loro funzione dialettica e integrata per fissare (e dipanare) la complessità della testualità tipica della letteratura infantile, che può emergere una critica adeguata in questo campo letterario, così plurale e intricato. Tale metodologie vanno “esposte e esaminate”, vanno affrontate con una riflessione critica sulla critica, da tenere sempre attiva e presente. E poi vanno applicate ai testi, agli autori, ai vari momenti della storia della letteratura infantile, che nei suoi trecento anni e più di vita ha avuto un'estensione mirabile, una crescita (espansiva e di qualità) eccezionale, una capacità di essere pregnante socio-culturalmente in modo esemplare. Tutto ciò come punto consapevole “di fuga” dell'attività critica stessa. Che poi potrà privilegiare strumenti e prospettive, potrà essere ora più letteraria ora più pedagogica (ma anche storica: tra letteratura e pedagogia), ma comunque dovrà possedersi criticamente nel proprio esercizio critico, per far emergere e tener ferma la complessità testuale che la riguarda e le potenzialità complesse, ancora, che animano quel tipo di testo e lo fanno quello che è: formativo lì e allora, ma anche, retrospettivamente, per tutti. Per i lettori e per i critici.

Bibliografia

- A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- A. Asor Rosa, *Scrittori e popolo*, Roma, Samonà e Savelli, 1965.
- A. Asor Rosa, *Sintesi di storia della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento*, Firenze, Le Lettere, 1997.
- F. Bacchetti (a cura di), *Attraversare boschi narrativi*, Napoli, Liguori, 2010.
- S. Barsotti, *E cammina, cammina, cammina...*, Pisa, ETS, 2004.
- R. Barthes, *Saggi critici*, Torino, Einaudi, 1966.
- L. Bellatalla, *Il piacere di narrare il piacere di educare*, Roma, Aracne, 2005.
- M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, Bologna, BUP, 2005.
- A. M. Bernardinis, *Filosofia e pedagogia del leggere*, Pisa-Roma, Istituti Poligrafici Editoriali, 1998.
- E. Beseghi, *Infanzia e racconto*, Bologna, BUP, 2003.
- E. Beseghi, G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile*, Roma, Carocci, 2011.

- P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- S. Calabrese (a cura di), *Letteratura per l'infanzia*, Milano, Rizzoli, 2011.
- F. Cambi, *Collodi De Amicis Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1995.
- L. Cantatore, *I fantasmi di Ida Baccini*, in I. Baccini, *La mia vita*, Milano, Unicopli, 2004.
- R. Cardarello, *Storia facile storia difficile*, Azzano San Paolo, Junior, 2006.
- E. Catarsi (a cura di), *I tusitala*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2006.
- G. Cives, *Pinocchio inesauribile*, Roma, Anicia, 2006.
- B. Croce, *La letteratura della nuova Italia I.*, Bari, Laterza, 1956.
- A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972.
- I. Filograsso, *Polisemia della fiaba*, Roma, Anicia, 2005.
- M. T. Gentile, *L'albero di Pinocchio*, Roma, Studium, 1982.
- E. Garroni, *Pinocchio uno e bino*, Bari, Laterza, 1975.
- G. Genette, *Figure II. La parola letteraria*, Torino, Einaudi, 1972.
- R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003.
- D. Lombello (a cura di), *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Padova, Cluep, 2010.
- G. Manganelli, *Pinocchio: un libro parallelo*, Torino, Einaudi, 1977.
- A. Marchese, *L'officina del racconto*, Milano, Mondadori, 1983.
- D. Marcheschi, *Collodi ritrovato*, Pisa, ETS, 1990.
- V. Propp, *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.
- G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.
- N. Sapegno, *Compendio di storia della letteratura italiana 3 voll.*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.
- L. Volpicelli, *Identikit di Pinocchio*, Roma, Gentile, 1978.

