



**Citation:** Martino Negri (2020) Bambini e poesia in Italia dall'Ottocento a oggi. Ricostruzioni storiche e ipotesi interpretative. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 3-10. doi: 10.36253/rse-10093

**Received:** December 3, 2020

**Accepted:** December 3, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Martino Negri. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

## Bambini e poesia in Italia dall'Ottocento a oggi. Ricostruzioni storiche e ipotesi interpretative

### Children and poetry in Italy since the Nineteenth Century. Historical reconstructions and interpretative hypotheses

MARTINO NEGRI

*Università degli studi di Milano-Bicocca*  
E-mail: [martino.negri@unimib.it](mailto:martino.negri@unimib.it)

[...] credo che oggi il più insidioso e temibile nemico della poesia sia la poesia stessa, o meglio la sua idea, il suo mito, la sua nobiltà tradizionale: un valore che appare tuttora, immotivatamente, garantito di per sé come eccellente. Meglio ancora: credo che oggi i veri nemici della poesia siano diventati i poeti, che scrivono quello che scrivono mettendosi al riparo, sotto la protezione della nobiltà del genere letterario.

(Berardinelli 2008, 25)

La poesia, nella relazione tra infanzia e parola letteraria, è stata ed è una presenza spesso timida, vissuta in modo contraddittorio e ambivalente, risentendo ancora – e forse ancor più d'un tempo – di quella elitaria e diffidente emarginazione che storicamente la identifica come solitaria lettura per pochi appassionati, anche nell'universo accogliente, dinamico e in continua evoluzione della letteratura per l'infanzia (Bernardi 2011).

La call lanciata nel dicembre 2019 da Milena Bernardi, Sabrina Fava e Martino Negri – “Poesia per l'infanzia. Una voce sottile eppure intensa nella storia della letteratura per l'infanzia” – di cui si presentano in questo fascicolo i risultati aveva l'obiettivo di proporre una riflessione critica aperta intorno alle innumerevoli variabili che hanno contribuito, e ancora contribuiscono, a tracciare la presenza della poesia nel patrimonio della letteratura per l'infanzia e nel rapporto tra infanzia e dire poetico. Un percorso tutt'altro che lineare, fatto di strappi e di recuperi, di lente evoluzioni e di scoperte improvvise, che attraversa fasi che vanno dal radicamento nella tradizione orale – ninna nanna, cantilena, filastrocca – alla poesia scritta non per destinatari bambini ma a loro giunta con i libri di lettura, le memorie familiari, l'eredità del mandare a memoria (Bernardi 2017), fino alla poesia d'autore contemporanea espressamente rivolta all'infanzia.

Programmaticamente aperta a tagli ermeneutici differenti per focalizzazione e strumenti interpretativi, la call aveva l'ambizione di rendere possibile la costruzione di una prospettiva complessa di natura storico-ermeneutica fondata sull'incontro e sul dialogo di molteplici punti di vista (storico, pedagogico, educativo, letterario, estetico, editoriale) intorno ad alcuni specifici nodi concettuali o ambiti tematici.

La natura dei contributi raccolti ha imposto una chiara organizzazione diacronica dei materiali, con una netta preferenza degli autori per riflessioni sulle forme storiche della relazione tra poesia e infanzia, a testimonianza di una permanente difficoltà di fare i conti con la poesia intesa come forma del dire vitale e radicata nell'esperienza comune, scolastica e non, dei bambini.

I diversi soggetti dei contributi, così come le differenti prospettive ermeneutiche che li sorreggono, consentono tuttavia di ripercorrere – per quanto sinteticamente e in maniera indiziaria – la storia del rapporto tra poesia e infanzia nel nostro Paese, facendone emergere momenti e questioni cruciali che ne hanno caratterizzato l'evoluzione.

Il contributo di Angela Arsenà, che apre il fascicolo, si concentra sulla figura di Erminia Fuà Fusinato (1834-1876), che riconosce nell'infanzia – mitica "età dell'oro", luogo dell'origine e del senso esistenziale autentico, tempo fuori dal tempo – l'oggetto privilegiato del proprio discorso in versi. La riflessione «poetica educativa» della poetessa ruota intorno al culto dei ricordi d'infanzia e delle forme che questi assumono facendosi racconto, nella consapevolezza della potenza metaforica che il linguaggio poetico può raggiungere, rivelandosi strumento ideale per riflettere sul senso dell'umano e della finitudine.

Muovendo dal concetto di «poesia domestica», formulato nel cuore romantico dell'Ottocento italiano da Giulio Carcano (1839), che vede nella casa e nelle relazioni familiari un luogo naturalmente abitato dalla "poesia", Elena Surdi esplora quindi parte della produzione poetica di Antonio Rubino (1880-1964) e di Emilia Villoresi (1892-1979), che sviluppano tale idea di poesia mettendo a tema i luoghi, le figure, le situazioni, le emozioni piccole e grandi, gli stupori e gli spaventi di cui i figli della borghesia, cui tali versi erano destinati, conoscono per esperienza diretta. In Italia tale via ha consentito il superamento dei modelli ottocenteschi, angustamente educativi, che avevano spesso «assai più bontà d'intenti che non valore poetico» (Lollo 2006, 233). È aperta in questo modo, nel solco di quello «spartiacque» tra la poesia ottocentesca e il Novecento rappresentato dalla poesia pascoliana (Lollo 2006, 238), la strada verso un nuovo modo di intendere la poesia destinata all'infanzia: con una maggiore attenzione alla dimensio-

ne estetica – la centralità delle forme che il linguaggio assume per farsi veicolo, non solo di concetti, ma anche di relazione (tra adulti e bambini) – che avrebbe di lì a poco trovato un punto di riferimento ideale nel lavoro multiforme di scrittura per l'infanzia di Sergio Tofano (1886-1973), su cui si sofferma Lorenzo Cantatore nella sua articolata riflessione. La portata pedagogica dell'opera di Tofano, sottolinea lo studioso, discende infatti dalla centralità giocata nel suo sviluppo da una sperimentazione linguistica aperta all'impiego e alla contaminazione di più codici comunicativi (verbale, visivo, gestuale) e da una libertà inventiva che si manifestano nel segno della leggerezza e tendono unicamente alla ricerca della felicità, intesa come «vocazione più alta di pedagogia ed educazione».

Col quarto contributo, di Alessandra Mazzini, incentrato sul progetto educativo sotteso alla poesia di Alfonso Gatto – di cui sono emblema *Il sigaro di fuoco* (1945) e successivamente *Il vaporetto* (1963) – giungiamo a un momento nevralgico della storia italiana, gli anni della ricostruzione e della nascita della Repubblica, e incontriamo una poesia nata «sotto il segno della Resistenza» e fondata su un rifiuto categorico del modello pedagogico proposto dal regime fascista, così come del suo ideale di bambino obbediente e ligio alle autorità. Si tratta di una poesia pervasa da un'inesauribile carica etica, da un senso intimo dell'impegno e della responsabilità, che avrebbe trovato in Gianni Rodari un erede e un compagno di ideali capace di rappresentare con i versi e le filastrocche scritte negli anni Cinquanta – poi confluite in *Filastrocche in cielo e in terra* (1960) – un nuovo cruciale momento di passaggio nella storia della poesia per l'infanzia in Italia.

Rodari rappresenta infatti un punto d'approdo e maturazione di un'idea di poesia per l'infanzia che assume i tratti della «frattura culturale» (Zanzotto 1983, 25), del brusco cambiamento di paradigma, perché si sviluppa all'insegna dell'umorismo e del divertimento, senza tuttavia mai rinunciare alla tensione utopica e al recupero di una chiara intenzionalità educativa, in continuità col progetto poetico formulato da Gatto già alla metà degli anni Quaranta. E offre un modello di poesia che si configura primariamente come «giocattolo poetico», costruzione di un discorso in versi in cui la dimensione del gioco e della felicità ritmico-sonora sono fondanti e irrinunciabili (Rodari 1982, 163-166), insieme alla presenza di temi, situazioni e protagonisti inediti e di una lingua nuova, «in presa diretta con la quotidianità» (Boero e De Luca 2016, 260). Un modello di scrittura che avrebbe inciso profondamente sull'evoluzione della poesia per l'infanzia del secondo Novecento, avviando un complesso e irreversibile processo di rinnovamento,

cui Chiara Lepri dedica il proprio contributo. A partire dal mutato clima culturale degli anni Settanta, e sempre più negli ultimi decenni, la poesia per bambini e ragazzi ha continuato a rappresentare un fecondo campo di sperimentazione della libertà espressiva autoriale, ma la dimensione dell'impegno civile e della responsabilità politica pare tuttavia essersi progressivamente affievolita, privilegiando temi e forme che rimandano a sfere più intime e personali, legate alla dimensione affettiva oppure esistenziale.

Il gioco di parole in versi, nelle difficoltà che pone al traduttore e nelle possibilità di riscrittura che offre nell'ottica di un avvicinamento dei lettori in formazione ai classici della letteratura (Cantatore 2019), è la questione intorno a cui si articola il contributo di Claudia Alborghetti, che si sofferma analiticamente su una selezione di traduzioni – per lo più recenti – delle *nonsense rhymes* disseminate nel capolavoro di Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, e cerca di mostrarne attraverso gli strumenti dell'analisi linguistica e intertestuale le qualità di vere e proprie ri-creazioni letterarie, così come il diverso modo che hanno di coinvolgere il lettore nel gioco della lettura.

Nell'ultimo contributo Andrea Dessardo muove dal lavoro, dalle teorizzazioni e dalle indicazioni operative formulate dal poeta americano Kenneth Koch nel suo *Desideri, sogni, bugie* (1980) per avvicinare i bambini all'esperienza della poesia. Per indagare che cosa rimane di quella stagione, improntata a un ideale di matrice attivistica nel modo di considerare il rapporto tra infanzia e parola letteraria (Paolone 2018), e quale ne sia oggi l'eredità, Dessardo sceglie di esplorare la presenza della poesia in alcuni libri di lettura per le scuole elementari in circolazione negli anni Novanta (riletti in relazione al contesto storico e ai mutamenti introdotti nell'insegnamento dai Programmi dell'85) e di rivolgersi all'editoria specializzata degli anni Duemila, soffermandosi principalmente su uno specifico progetto editoriale, i «Pesci d'argento» (Einaudi Ragazzi). Arriva così a esprimere un giudizio quanto meno dubitativo sull'eredità lasciata da Koch, e a valutare l'opportunità del ripristino di scelte e modalità di incontro tra i bambini e la poesia più formali e trasmissive, sostanzialmente pre-rodariane.

È proprio a partire dall'intervento di Dessardo, che nelle righe finali del contributo si spinge a tracciare un bilancio rispetto alle sorti della poesia per bambini e del rapporto tra bambini e poesia nel nostro tempo, che mi accingo a sviluppare questa introduzione, offrendo un'ulteriore prospettiva di lettura rispetto ad alcune delle questioni, anche teoriche, sollevate nei saggi.

Le conclusioni cui lo studioso giunge si addensano intorno all'idea che per salvare la poesia dal disinter-

se e dall'oblio cui pare oggi destinata sia necessario un "ritorno all'ordine", ovvero il recupero di modalità tradizionali e meno "attivistiche" nell'insegnamento della poesia a scuola. E con la parola "poesia" si riferisce senza incertezze a qualcosa su cui non è così scontato concordare – nemmeno poeti e critici lo fanno – e che ancora vive all'ombra di un pregiudizio che è soprattutto il mondo degli adulti a nutrire, e per il quale le raccolte poetiche «da un lato sono stimate come fossero sacre e inviolabili espressioni di genialità, dall'altra si ammalano della dissacrante derisione di chi, temendole, le disprezza» (Bernardi 2017, 705). Lo stesso Rodari era ancora in qualche modo dominato, nonostante tutto ciò che aveva letto e scritto, da un'idea di poesia ammantata di sacralità – vetta alla quale sentiva (o, forse, temeva) di non poter ambire – e si diceva così un umile fabbricante di semplici e pure prodigiosi «giocattoli poetici», propedeutici a successive e più mature forme di relazione con la parola poetica (Rodari 1982, 163-64; Zanzotto 2000, 1178; Lepri 2019, 73-74): «giocattoli» che tuttavia, a volte, senza alcuna intenzionalità sottesa, per puro caso potremmo dire, potevano rivelarsi «poesia», «risultato da accettare come un dono non cercato» (Rodari 1982, 164).

Con questo non si vuol qui sostenere che chiunque – e dunque anche i bambini, anzi, soprattutto i bambini! – possa diventare un "poeta"; ma che chiunque potrebbe trarre beneficio dall'incontro con la poesia, dalla lettura di poesie, dalla sosta a cui la parola poetica chiama nella fretta che la vita quotidianamente impone e nel permanente brusio di sottofondo in cui siamo immersi, dove il linguaggio si appiattisce generalmente nella sua funzione molto pratica di passare informazioni o accendere desideri di consumo. Ben più raramente il linguaggio invita alla sosta pensosa – e cioè a esistere, sentire, capire in modo diverso da quello nel quale ci siamo inevitabilmente accomodati – come fa invece la parola poetica grazie agli occhiali speciali che ci invita a indossare, che aiutano ad assumere prospettive inedite e a volte a mutare la propria, in un tempo che abbia il sapore pieno dell'intervallo, e nel segno dell'avventura: il «tempo profondo del mondo interno», dove è possibile fare l'esperienza di quell'attimo «atemporale in cui tutto si ferma per far posto ad una rivelazione» (Bernardi 2017, 701). Perché è proprio questo che fa la poesia, letteratura al quadrato, la cui verità e il cui significato risiedono proprio nell'avventura – potenzialmente pericolosa, auspicabilmente rischiosa anzi – dischiusa al lettore dall'esperienza della forma costruita attraverso il linguaggio. Walter Benjamin lo sapeva perfettamente e ne parla alla sua maniera, poeticamente, attraverso un "racconto a immagini", in uno dei quadri che compongono la

sua *Infanzia berlinese*, dove rievoca un gioco infantile al quale era solito dedicarsi e che consisteva nello srotolare le calze rincalzate estratte dal fondo di un cassetto, provando ogni volta la meraviglia di vedere la trasformazione di ciò che in apparenza era un contenitore nel “segreto” da lui custodito, grazie al semplice gesto della mano che faceva scomparire la “custodia” e apparire il “tesoro”:

Ripetevo di continuo la dimostrazione di questo avvenimento. Mi insegnò che forma e contenuto, custodia e custodito sono la stessa cosa. Mi educò a estrarre la verità dalla poesia con la stessa cautela con cui la mano infantile estraeva il calzino dalla “borsa”. (Benjamin 2007, 58)

La poesia, scriveva Calvino «è la grande nemica del caso» (1988, 68-69): espressione illuminante nel dire quanto la forma, in poesia, sia questione centrale, se non la sola, come alcuni si potrebbero spingere a dire. Su questo siamo tutti d'accordo. Molto meno lo siamo su quali forme siano, in poesia, degne di tale nome, e quali no. Ed è a questo punto necessario soffermarsi sul fraintendimento di cui il lavoro e le proposte di Kenneth Koch sono stati spesso oggetto, soprattutto in Italia.

Per quanto possa suonare stonato ai suoi detrattori, anche per Koch la forma è centrale quando si parla di poesia, quando si offre in dono poesia ai bambini, a prescindere dal fatto che si tratti o meno di testi pensati e costruiti per loro (quando non addirittura costruiti “da” loro), così come quando li si invita a cimentarsi nella scrittura, in una prospettiva che non è quella della celebrazione della genialità creativa infantile né del culto romantico del bambino «tutto intuizione, fantasia e sentimento», rilanciato dai Programmi del '55 all'insegna di un malinteso spontaneismo educativo (Catarsi 1990, 155-56), ma piuttosto in un'ottica che è in linea con quella rodariana – e munariana – dell'importanza di educare nei bambini l'immaginazione, intesa come facoltà operativa, strumento di azione sul mondo, da esercitarsi anche attraverso la combinazione delle parole o delle figure in senso progettuale ed espressivo. Le “poesie” scritte dai bambini, infatti, «esistono davvero, si formano là dove la scuola consenta un uso realmente libero del linguaggio, orale e scritto, ed hanno molto da insegnare a tutti per le invincibili, fini, crude verità che recano, oltre che in fatto di valori ritmici e fantasia» (Zanzotto 2000, 1170-71); e il lavoro a cui la scrittura in versi chiama i bambini nel segno del gioco, di un piacere d'uso della lingua usata in senso letterario, ha una portata educativa straordinaria, perché

giocare bene significa avere gusto per la precisione, amore per la lingua, capacità di esprimersi con linguaggi non verbali; significa acquisire insieme intuizione e razionali-

tà, abitudine alla lealtà e alla collaborazione. (Lombardo Radice 1979, 104)

“Non perché tutti siano poeti...” verrebbe voglia di dire, riformulando l'icastico motto rodariano, ma perché nessun bambino abbia paura delle parole e possa al contrario avere sempre più occasioni di incontro col linguaggio, nel segno del gioco e della sperimentazione diretta del potere che le parole hanno di condurre altrove, e dentro di sé, e di tutte le potenzialità espressivo-comunicative cui danno accesso, sia nella direzione del divertimento – puro, fine a se stesso – sia in quella della riflessività (sul proprio mondo e sul mondo circostante). Per emanciparsi ed essere più liberi: per partecipare di più in quanto soggetti attivi – sensibili, desideranti e riflessivi – della società, come sognavano Gatto e Rodari (e oggi Bruno Tognolini, che ne ha, per lo meno in parte, raccolto l'eredità).

È ancor più sorprendente, nel fraintendimento di cui Koch è spesso oggetto, il fatto di dimenticare che per accendere e alimentare il desiderio di scrivere dei bambini il poeta si servisse proprio di opere appartenenti alla tradizione letteraria del paese in cui teneva i suoi corsi (senza esclusioni d'ordine storico e con uno sguardo anche ad altre tradizioni): nel caso dell'Italia, ad esempio, le sue proposte muovono da sonetti di Cecco Angiolieri e Dante Alighieri, dagli endecasillabi sciolti leopardiani, dai versi di Guido Cavalcanti e Francesco Petrarca, pur includendo versi di William Blake e Arthur Rimbaud, così come i calligrammi di Guillaume Apollinaire. Senza analizzarne metricamente i versi, è vero, e probabilmente anche contestualizzando poco i singoli componimenti, ma pure facendo scoprire immagini dense e potenti capaci di aprire inattesi canali di comunicazione coi lettori, anche bambini, imprimendosi nell'immaginazione, facendola lavorare (alimentando curiosità, favorendo connessioni e associazioni, stimolando la formulazione di ipotesi), e suggerendo accorgimenti di organizzazione formale del discorso a cui ispirarsi come a modelli; da non assumere però pedissequamente come dati una volta per tutti, ma piuttosto come insieme di principi di possibile organizzazione formale del discorso desunti dall'osservazione e dall'ascolto dei versi altrui. Tanta parte nel suo approccio, infatti, è giocato dalla lettura ad alta voce, che sola sa dare alla parola poetica la sua pienezza, col tempo di attenzione – diverso – che reclama e la natura dell'esperienza che genera, autentica quando si dà in «situazioni vive» e non artificiose, e trova nella voce che le dà corpo il medium privilegiato:

Vita e poesia sono la stessa cosa nella voce che canta e fornisce insieme la sostanza dell'espressione e la sua forma, il contenuto e le sue forme. (Rodari 1982, 159)

D'altra parte la poesia detta ad alta voce e ascoltata, recitata *by heart* o sussurrata alle soglie della notte, per accompagnare nei territori del sonno, ha un legame storicamente ineludibile con l'infanzia e col suo modo di vivere la poesia, anche nel segno della memoria: «se non altro per la vocazione al ritmo, alla melodia, al suono, alla rimembranza, alla ripetitività, al tradursi in deposito mnestico che la poesia parrebbe possedere fin da tempi lontani, quando, ad esempio, aedi e cantori, trovatori e compositori persino analfabeti, la declamavano» (Bernardi 2017, 700).

*Desideri, sogni e bugie* di Koch si inserisce, in questo senso, in una linea genealogica che vede nel rapporto tra infanzia e poesia una possibilità concreta, nel segno della vita, ovvero di un rapporto con ciò che solo la parola letteraria riesce a indicare e che ci riguarda tutti in quanto uomini, e non “uomini di cultura” o studiosi, rappresentando perciò un libro di principi cui ispirarsi per avvicinare i bambini all'esperienza della poesia e, attraverso la poesia, alla cura di sé. Perché se leggere poesia è anche «prendersi-cura del proprio io interiore: coltivarlo, espanderlo, affinarlo, con la potenza evocativa della parola e col circuito del risveglio intimo, personale che essa incita» (Cambi 2010, 141-142), lo è anche il cercare parole e immagini che consentano di esplorare il proprio sentire e di comprenderlo, attraverso la scrittura, dandogli una forma comunicabile. I principi che Koch ci offre vanno in questo senso intesi come un possibile – e non certo esclusivo – punto di partenza a partire dal quale spingersi a cercare sempre nuove forme di innesco e organizzazione del discorso in versi che, se pure prescindono da una consapevolezza della storia della metrica e della prosodia italiana, educano tuttavia a una molto concreta “cura” delle parole: aspetto che assume drammaticamente una sempre maggiore centralità nell'ambito delle emergenze educative (Zagrebel'sky 2007, 35-38; De Mauro 2018)<sup>1</sup>. Ma tale “cura” delle parole, che può passare, io credo, anche e proprio dall'incontro con la poesia non riguarda tanto l'acquisizione di sicure nozioni di metrica o prosodia, né l'acquisizione di informazioni su determinati autori e opere o una sicura competenza nell'esercizio della parafrasi «che distrugge i testi in un grottesco bricola-

ge grammaticalistico, in sfigurati bruscoli anatomici» (Zanzotto 2000, 1166): riguarda piuttosto il grado di attenzione che si presta nell'ascoltare le parole altrui e il loro disporsi in disegno e musica, e il far lo stesso con le proprie. Siamo tutti testimoni, oggi, della drammatica e sempre più pervasiva espansione di un fenomeno denunciato da Calvino già intorno alla metà degli anni Ottanta, quando scriveva:

Alle volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole con nuove circostanze. (Calvino, 1988, 58)

Ed è la letteratura, per lo scrittore di Sanremo, lo strumento migliore per offrire «possibilità di salute», creando «anticorpi che contrastino l'espandersi della peste del linguaggio» (*ibidem*). Né possiamo dimenticare come già quarant'anni prima George Orwell avesse toccato a modo suo una questione affine in *1984*, romanzo distopico scritto nel 1948 e ambientato in un futuro dove il controllo della popolazione è ottenuto anche attraverso l'imposizione di una «neolingua», ridotta a un numero limitatissimo di termini per lo più concreti, volta non solo a fornire «un mezzo espressivo che sostituisse la vecchia visione del mondo e le vecchie abitudini mentali», ma anche a «rendere impossibile ogni altra forma di pensiero» (Orwell 1989, 307). L'uso letterario della lingua è ciò che per Calvino può offrire un antidoto alla peste del linguaggio, che inevitabilmente conduce – come Orwell suggeriva – a una “peste del pensiero”. È un antidoto perché invita all'“esattezza”, ovvero alla ricerca della parola giusta, insostituibile e memorabile; ed è significativo che, signore della “formula breve” com'è sempre stato – dagli iniziali racconti partigiani alle articolate architetture di opere singolari come *Le città invisibili* (1972) o *Il castello dei destini incrociati* (1973), che si fondano sull'orchestrazione di materiali narrativi di misura ridotta – Calvino non distingua, per quanto riguarda questo aspetto, il lavoro del narratore da quello del poeta:

Come per il poeta in versi così per lo scrittore in prosa, la riuscita sta nella felicità dell'espressione verbale, che in qualche caso potrà realizzarsi per folgorazione improvvisa, ma che di regola vuol dire una paziente ricerca del «mot juste», della frase in cui ogni parola è insostituibile, dell'accostamento di suoni e di concetti più efficace e denso di significato. Sono convinto che scrivere prosa non dovrebbe essere diverso dallo scrivere poesia; in entrambi

<sup>1</sup> I principi individuati da Koch non devono però diventare prigione e vanno sempre messi al lavoro nel contesto concreto in cui ci si trova a lavorare con i bambini e le bambine che si hanno effettivamente davanti, portatori di letture e di vissuti tanto vari e diversi quali possono essere quelli dei bambini di una qualsiasi classe della scuola primaria (lo stesso discorso vale, d'altra parte, anche per la ben più famosa e celebrata *Grammatica della fantasia* rodariana, uscita qualche anno prima ma appartenente allo stesso clima culturale, che non andrebbe mai intesa come un piatto ricettario da applicare incondizionatamente a prescindere dai bambini che si hanno di fronte).

i casi è ricerca d'un'espressione necessaria, unica, densa, concisa, memorabile. (Calvino 1988, 47-48)

Ed ecco che torniamo alla dimensione della memorabilità, che è intimamente legata all'universo della poesia e ha trovato una manifestazione storica esemplare nella pratica del mandare a memoria, che pare essere indissolubilmente implicata dal binomio bambini e poesia, soprattutto – ma non solo – in relazione alla scuola, come è da molteplici e diverse fonti attestato (Fava 2004, 265-67; Bernardi 2017, 700). E se questa “naturale” connessione si fonda su una predisposizione dei bambini per il mandare a memoria – «Chi è quel bambino di sei o sette anni che non sappia ridire certe scempie cantilene, senza virtù, talvolta financo senza senso?» rilevava già il Cantù (1850, III) – ne rivela anche, come avrebbero osservato più tardi Rodari e Zanzotto, la capacità di rappresentare un sapere vivo, che riguarda da vicino i bambini e il loro modo, concreto e manipolatorio, di entrare in relazione con il linguaggio, e attraverso il linguaggio col mondo e con la storia. Soprattutto con la propria storia, una storia al suo inizio che ha bisogno anche di parole, per nutrire la propria identità di soggetti e riconoscere parentele e legami, per costruire rifugi e talismani ai quali volgersi quando necessario. Come testimonia indimenticabilmente Primo Levi in *Se questo è un uomo*, nel capitolo intitolato “Il canto di Ulisse”, dove i versi danteschi imparati a memoria a scuola diventano occasione di una folgorante presa di coscienza – «Fatti non foste a viver come bruti/ ma per seguir virtute e conoscenza» – e un'ancora nella situazione disumanizzante, indicibile, del campo di concentramento. Dove l'importanza del mandare a memoria mostra la sua cruciale rilevanza educativa, a maggior ragione se non si tratta di un'imposizione, ma piuttosto di una scelta «affettuosa e completamente libera» da apprendere *par cœur* (Zanzotto 2000, 1166)<sup>2</sup>, e se non si configura come un «mero esercizio arido finalizzato a una valutazione» (Bernardi 2017, 700), ma come l'occasione per costruirsi un tesoro tutto interiore di parole, immagini, ritmi e canti che sia «esperienza vitale», intrinsecamente e intimamente significativa per chi la vive. Per questo tanto grande è la responsabilità di chi – nei contesti educativi formali – si occupa di scegliere i testi da proporre ai bambini, perché è chiamato a offrire le più ampie e variegiate occasioni di incontro con le forme della parola poetica, senza rifiutare pregiudizialmente i componimenti che appartengono alla nostra tradizione letteraria, straordinario patrimonio culturale da preservare e tramandare, ma cercando anche e soprattutto nel

presente testi capaci di parlare ai bambini del loro mondo interiore e del mondo, più grande e complesso, nel quale giorno dopo giorno imparano a vivere e per il quale la poesia può offrire irrinunciabili strumenti di lettura e di interpretazione.

La questione della centralità che la forma assume nel discorso poetico spinge tuttavia a toccare un altro aspetto del rapporto tra infanzia e poesia sul quale mi pare necessario soffermarsi, in una prospettiva di tipo storico, prima di chiudere. La sfortuna commerciale di recenti collane di poesia rivolte all'infanzia come quella, pur lodevole, dei “Pesci d'argento” è senza dubbio un segnale da non sottovalutare e del quale tenere conto. Tuttavia non bisogna dimenticare che le forme artistiche – tutte le forme artistiche, sia nell'ambito delle arti figurative sia in quello della letteratura o della musica – sono inevitabilmente soggette a un'evoluzione storica che le porta a nascere, fiorire, maturare e poi decadere (Kubler 1989): e il fatto che possa un giorno “morire” la forma del sonetto, inteso come forma storica di organizzazione possibile di un discorso in versi<sup>3</sup>, non significa che possa morire la “poesia”, qualunque cosa questo termine tanto evocativo e altamente interpretabile indichi. Accanto alle forme storiche della tradizione versificatoria italiana, alcune delle quali sono ormai scivolte nell'oblio dei più, ne sono infatti comparse tante altre, più o meno nuove, nel segno di uno sperimentalismo linguistico che tra Otto e Novecento non ha portato solo al rifiuto dei canoni e dei principi formali e di contenuto sui cui era fondata la tradizione, ma anche al tentativo di trovare vie nuove di organizzazione del discorso che nell'apertura ad altri codici espressivi come quello visivo o gestuale – operanti simbioticamente già in Tofano, come abbiamo visto, negli anni Venti – sembrano indicare un'altra possibile strada, fatta di ibridazioni e meticciami, di dialoghi e combinazioni, aperture e interazioni. La via dell'albo illustrato è una di queste. Non tanto quella dell'albo costruito a partire da una poesia già esistente fatta di parole – cui le immagini offrano un più o meno indovinato sostegno concreto, foriero d'una prospettiva specifica, che è quella dell'illustratore interprete del testo – ma quella, piuttosto, dell'albo in cui parole e immagini dialoghino fin dall'inizio nella costruzione di un discorso che è dunque *ab origine* verbo-visuale e dove non è possibile spostare una parola, rinunciare a un segno,

<sup>2</sup> Andrea Zanzotto si sofferma sul tema del mandare a memoria criticandone l'imposizione ai bambini, che ai suoi occhi ha sempre l'effetto di «far odiare per sempre la poesia» (Zanzotto 2000, 1166).

<sup>3</sup> Una forma che ha una storia importante anche nel secondo Novecento, come attesta, tra gli altri, il memorabile e amaro “Ipersonetto” di Zanzotto, uscito nel 1978 e composto di quattordici sonetti introdotti da una “Premessa” e chiusi da una “Postilla” che finisce così: «Falso pur io, clone di tanto falso,/ od aborto, e peggiore in ciò del padre,/ accalco detti in fatto ovver misfatto.// Così ancora di te mi sono avvalso,/ sonetto, righe infami e ladre –/ mandala in cui di frusto in frusto accatto» (Zanzotto 2000, 608).

un colore, un riquadro, finanche un tipo di carta, senza interferire nella costruzione dell'insieme. Un luogo della precisione e dell'«esattezza», dunque, nel senso calviniano del termine: dove l'articolarsi delle forme, nello spazio della pagina, ha i tratti ritmici di una danza viva che comprende le parole, spesso poche, ma non per questo poco rilevanti, seminate là dove è necessario.

Diversi aspetti accomunano la forma narrativa dell'albo illustrato alla dimensione della poesia, soprattutto se si consideri il grande equivoco della modernità, quando «i confini della poesia si sono ristretti straordinariamente, come forse mai era avvenuto in passato, fino a coincidere con quelli della lirica» (Berardinelli 2008, 32), e si guardi invece alle molte forme che la poesia ha assunto nel corso dei secoli.

In primo luogo è proprio dell'albo illustrato il parlare per immagini – analogamente a quanto fa anche il poeta, colui che ha insegnato agli uomini «l'arte di parlare per figure» (Wilcock 1989, 82). La natura concentrata del suo discorso, che si esaurisce in un giro limitato di pagine, implica la condensazione di significati in pochi tratti tipica di ogni formula breve (e richiede per questo essenzialità, misura e precisione assoluti). Nel suo discorso concentrato, naturalmente, l'organizzazione formale dei diversi elementi testuali – verbali e non verbali – diventa centro di gravità e di possibilità stessa del discorso, così come la scelta delle parole chiamate a dialogare con le immagini, che devono essere quelle “giuste”, le uniche possibili per dire ciò che va detto. Non è un caso, d'altra parte, che gli albi già passati al grado di classici del genere in Italia siano stati tradotti da poeti come Antonio Porta (per *Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak, 1969) e Chiara Carminati (per *A caccia dell'orso* di Michael Rosen ed Helen Oxenbury, 2001). L'albo infine, come dimostrano sempre più ricerche, teoriche e sul campo (Negri 2012; Campagnaro e Dallari 2013; Grilli e Terrusi 2014; Zizioli e Franchi 2017), si presta agevolmente a sollecitare la curiosità e l'intelligenza interpretativa dei lettori – dagli alunni della scuola dell'infanzia agli studenti universitari e oltre – dischiudendo le porte di un'esperienza estetica che reclama tempo e non si esaurisce a una prima lettura ma continua a interrogare il lettore, ponendogli enigmi verbo-visuali per i quali cercare uno o più significati possibili e nei quali sostare, contemplativamente.

Albo illustrato e poesia per l'infanzia sono inoltre storicamente legati. Quando l'albo illustrato era ai suoi albori – penso allo *Struwelpeter* di Heinrich Hoffmann (1845) e al *Book of Nonsense* di Edward Lear (1846) – i testi che comparivano al suo interno erano indiscutibilmente testi poetici; e quando Randolph Caldecott inventa la forma moderna dell'albo, negli

anni Settanta dell'Ottocento, prende filastrocche e versi dal patrimonio delle *nursery rhymes* della tradizione orale e li trasforma in discorso verbo-visuale scritto e stampato, dotato di un proprio ritmo e di una propria musicalità che gli viene non solo dalle parole, ma dalla messa in scena tutta, a cui grandemente contribuisce la forza visiva delle sequenze narrative, dove ogni segno, anche minimo, può diventare una possibilità di senso (Sendak, 1988, 24). Anche in Italia, d'altra parte, tale relazione ha una storia con radici profonde, come testimonianza, tra gli altri, *Il libro di bel vedere* (1947) di Antonio Rubino, che compie un'operazione per certi aspetti simile a quella di Caldecott, sebbene una settantina d'anni più tardi, trasformando l'antica filastrocca ligure “Volta la carta”, liberamente riscritta, in una successione di quadri narrativamente autonomi accompagnati da distici che rimano di pagina in pagina. È d'altra parte difficile immaginare le *Filastrocche in cielo e in terra* (1960) di Rodari, libro cardine nell'evoluzione della poesia per l'infanzia del secondo Novecento, senza l'apparato iconografico predisposto da Bruno Munari, nel segno di un'idea di infanzia ritrovata e rinnovata. E dagli anni Sessanta in avanti l'uscita di albi illustrati capaci di imprimersi nell'immaginario e nella memoria di tantissimi lettori, che ne ricordano precisamente le parole e trovano spazi vitali da abitare nelle loro figure, è cresciuta senza sosta e nelle più diverse direzioni, anche e purtroppo con l'effetto deteriore di alimentarne smodatamente la produzione – molto spesso assai poco memorabile – e la moda (che è tuttavia indizio, da non sottovalutare, della capacità che questa forma ha, oggi, di catturare l'attenzione del suo pubblico). Ciò che conta maggiormente, tuttavia, è che tale fioritura abbia regalato opere letterarie di straordinaria varietà e di natura intimamente e intrinsecamente poetica (Negri 2016), come lo sono tanti lavori di Wolf Erlbruch e Shaun Tan, Kitty Crowther e Giovanna Zoboli, Blexbolex e Johanna Concejo, tra gli autori più vicini a noi, Maurice Sendak, Tomi Ungerer e Leo Lionni se preferiamo volgerci ai classici del Novecento.

Ritengo dunque doveroso, per le ragioni storiche e teoriche fin qui esposte, considerare l'ipotesi che l'albo illustrato o *picture book* – inteso come forma testuale e senza limitarsi alla categoria specifica dei cosiddetti *poetry picture book* (Lepri 2020) – sia ormai da ritenersi a tutti gli effetti, nei suoi esiti più felici e originali, una forma peculiare e legittima di poesia, peraltro non necessariamente rivolta solo all'infanzia.

## BIBLIOGRAFIA

- Benjamin, Walter. 2007. "Il calzino." *Infanzia berlinese intorno al millenovecento*, a cura di Enrico Ganni, 58. Torino: Einaudi.
- Berardinelli, Alfonso. 2008. *Poesia non poesia*. Torino: Einaudi.
- Bernardi, Milena. 2011. "Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente, fiaba, romanzo di formazione". In *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, a cura di Emy Beseghi e Giorgia Grilli, 87-116. Roma: Carocci.
- Bernardi, Milena. 2017. "Poesie a memoria, poesie della memoria. Affrancare l'infanzia dall'orfanezza poetica: una sfida per l'educazione, per la letteratura per l'infanzia." *HECL. History of Education and Children's Literature* XII (1): 699-708.
- Boero, Pino, e Carmine De Luca. 1995. *La letteratura per l'infanzia*. Bari-Roma: Laterza.
- Calvino, Italo. 1988. *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Cambi, Franco. 2010. *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Campagnaro, Marnie e Marco Dallari. 2013. *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Cantatore, Lorenzo. 2019. "Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia." In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, a cura di Susanna Barsotti e Lorenzo Cantatore, 247-265. Roma: Carocci.
- Cantù, Cesare. 1850. *Fior di memoria pei bambini*. Bologna: Tipografia Sassi.
- Catarsi, Enzo. 1990. *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Bari-Roma: Laterza.
- Fava, Sabrina. 2004. *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fish, Stanley. 1987. *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Grilli, Giorgia e Marcella Terrusi. 2014. "Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali", *Encyclopaideia*, XVIII (38): 67-90.
- Koch, Kenneth. 1980. *Desideri, sogni, bugie. Un poeta insegna a scrivere poesia ai bambini*. Milano: Emme Edizioni.
- Kubler, George. 1979. *La forma del tempo. La storia dell'arte e la storia delle cose*. Torino: Einaudi.
- Lepri, Chiara. 2019. "La parola poetica per l'infanzia tra gioco ed esperienza artistica." In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, a cura di Susanna Barsotti e Lorenzo Cantatore, 71-103. Roma: Carocci.
- Lepri, Chiara. 2020. "Ibridi d'arte. Il caso del *poetry picturebook*." In *Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*, curato da Maria Teresa Trisciuzzi, 29-55. Pisa: ETS.
- Lollo, Renata. 2006. "Poesia per l'infanzia nel secolo XIX." *HECL. History of Education and Children's Literature*, I (1): 231-266.
- Lombardo Radice, Lucio. 1979. "Elogio del gioco." In *Il giocattolo più grande. Tante proposte aguzzaingegno*, 104. Firenze: Giunti-Marzocco.
- Negri, Martino. 2012. *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore. Per una didattica della letteratura nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Negri, Martino. 2016. "Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato." *RPD. Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 11 (3): 117-138.
- Orwell, George. 1989. 1984. Milano: Mondadori.
- Paolone, Anselmo Roberto. 2018. *Crescere e vivere con la poesia. Spunti dal modello educativo di Kenneth Koch*. Pisa: ETS.
- Rodari, Gianni. 1972. *Filastrocche in cielo e in terra*. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 1982. "I bambini e la poesia." In *Il cane di Magonza*, di Gianni Rodari, pref. di Tullio De Mauro, intr. di Carmine De Luca, 156-176. Roma: Editori Riuniti.
- Sendak, Maurice. 1989. *Caldecott & Co. Notes on books and pictures*. London: Reinhardt Books.
- Vagliani, Pompeo. 1998. *Quando Alice incontrò Pinocchio. Le edizioni italiane di Alice tra testo e contesto*. Torino: Trauben edizioni per Libreria Stampatori.
- Wilcock, Juan Rodolfo. 1989. "Il poeta." In *Lo stereoscopio dei solitari*, 81-82. Milano: Adelphi.
- Zanzotto, Andrea. 2000. "Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)." In *Le poesie e prose scelte*, di Andrea Zanzotto, a cura di Stefano Dal Bianco e Gian Mario Villalta, 1161-90. Milano: Mondadori.
- Zanzotto, Andrea. 1983. "Il sorriso pedagogico di Rodari." In *Se la fantasia cavalca con la ragione*, a cura di Carmine De Luca, 24-37. Bergamo: Juvenilia.
- Zagrebelsky, Gustavo. 2007. *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.
- Zizioli, Elena. 2017. *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.