

Raccontare le favole*

Chiara Bertolini e Susanna Del Carlo

1. Introduzione

Con il presente contributo s'intende riflettere sulla favola di Esopo e in particolare sui problemi inerenti al racconto di questo genere letterario ai bambini e alle bambine¹. Le considerazioni che seguiranno nascono da un'articolata esperienza di narrazione e lettura dei testi di Esopo. La produzione ispirata alla favola esopiana di un interessante artista locale, il pittore Francesco Fontanesi², messa in mostra presso i locali dell'Università di Modena e Reggio Emilia, è stata, infatti, occasione per organizzare attività didattiche rivolte a classi di scuola dell'infanzia e primaria. Ai bambini è stato proposto un originale percorso tra parola e immagine che ha visto incontrarsi il racconto della favola con la lettura del quadro³. Sulla base di tale esperienza, l'analisi che segue cercherà di affrontare criticamente due aspetti: da una parte la possibile fruibilità e *narrabilità* della favola esopica per un pubblico di bambini, dall'altra la lettura dei segni iconici e il rapporto tra testo e immagine.

2. La comprensibilità delle favole

Il presente paragrafo intende riflettere sulla comprensibilità delle favole attraverso un'analisi delle caratteristiche testuali, allo scopo di ipotizzare le possibili difficoltà per un pubblico di bambini della scuola dell'infanzia o di quella primaria⁴.

A livello formale, la favola esopiana è composta da due parti: un *corpo narrativo* e l'enunciazione della *morale*.

*Il lavoro nasce dall'ideazione e dal confronto delle autrici. Tuttavia, per ciò che concerne la stesura del testo, Chiara Bertolini ha curato i paragrafi 1, 2 e 3, Susanna Del Carlo i paragrafi 4, 5, 6 e 7.

Per ciò che concerne la narrazione, essa è caratterizzata dall'essere breve: «è una fulminea epifania, un'apparizione: balena un disegno, appare qualcosa di umile, ma disegnato con estrema parsimonia»⁵. Il racconto è, infatti, un'unica semplice scena che descrive le modalità attraverso le quali il personaggio principale risolve un'iniziale situazione problematica. La trama non è che lo sviluppo dell'esordio, in quanto le azioni narrate sono univocamente determinate dalle caratteristiche dei protagonisti e dai tratti della situazione problematica in cui si trovano ad agire. I personaggi, inoltre, sono generalmente due e appartenenti al mondo animale. Essi rappresentano dei ruoli: in tutte le favole ciascun animale è stilizzato e ha attributi fissi. In particolare, essi sono emblemi di virtù e vizi umani. Alle radici della favola esopica, infatti, si ritrovano chiari intenti di ammonimento della società. Essa, appunto, è tesa ad ammaestrare il popolo ironizzando sulla condotta degli uomini allo scopo di offrire loro una lezione morale che viene esplicitata a seguito del corpo narrativo.

Numerose caratteristiche testuali determinano la comprensibilità di una storia⁶. In questa sede ci si propone di analizzare separatamente la parte narrativa e la morale, utilizzando come indicatori il rispetto della *grammatica delle storie*⁷, la difficoltà dei processi inferenziali, la reperibilità degli *schemi* e degli *script* richiesti, l'accessibilità del tema, il lessico e la sintassi.

Per ciò che concerne il corpo narrativo delle favole esopiane, ipotizziamo che un confronto con la *grammatica delle storie* proposte da Stein e Glenn possa essere un utile spunto di riflessione. Tale modello è da considerarsi come un criterio per l'analisi della comprensibilità di una narrazione, in quanto permette di riconoscere e analizzare i suoi passaggi cruciali. Secondo la grammatica, la storia si compone di alcuni elementi narrativi sviluppati secondo un ordine preciso. Essa prevede che il racconto inizi con la descrizione dell'*ambiente* in cui si colloca la vicenda. Quindi la storia prosegue delineando l'*evento iniziale*, che determina il costituirsi di una situazione problematica, e la *risposta interna*, che motiva

i personaggi a elaborare un piano allo scopo di ripristinare l'equilibrio iniziale. I *tentativi* rappresentano le azioni messe in atto dai protagonisti per raggiungere la meta attesa. Quest'ultimi danno luogo a delle *conseguenze* che dovrebbero condurre alla *soluzione* della situazione problematica. Se il tentativo non realizza lo scopo finale, si parla, invece, di *fallimento*. Il racconto si conclude con la *reazione*, ossia con la descrizione delle valutazioni e dei sentimenti dei protagonisti⁸. A titolo esemplificativo e nell'intento di delineare con maggiore chiarezza le categorie proposte da Stein e Glenn, proponiamo, di seguito, un tentativo di applicazione di tale modello alla favola *La volpe dalla coda mozza*⁹:

Una volpe aveva lasciato la coda in una tagliola [*evento iniziale*] e, sotto il peso di questa vergogna, le sembrava insopportabile la vita [*risposta interna*]. Pensò allora che le sarebbe convenuto indurre le altre volpi ad imitarla, per celare la sua inferiorità nella comune sventura. Radunatele tutte, prese dunque a consigliarle di tagliarsi la coda, sostenendo che quel appendice, non solo era poco decorosa, ma costituiva anche per esse un inutile peso [*tentativo*]. Ma una delle compagne la interruppe dicendo: «Cara mia, se non fosse per il tuo interesse, questo consiglio tu non ce lo daresti certamente» [*fallimento*].

Il rispetto della grammatica delle storie può essere considerato un indicatore della comprensibilità del testo narrativo, in quanto numerosi studi empirici rivelano un'analogia tra tale modello teorico e lo *schema delle storie*, ossia la conoscenza formale della struttura delle storie presente nella mente dei lettori e costruita a partire dall'esperienza di ascolto e lettura di racconti. Il possesso di tale schema consente al lettore/ascoltatore di produrre pertinenti aspettative rispetto a ciò che potrebbe accadere nella storia. È grazie allo schema delle storie, per esempio, che il bambino attende che un personaggio valoroso metta in salvo Biancaneve caduta in un sonno profondo per effetto della mela avvelenata. Nel processo di comprensione, le aspettative giocano un ruolo importante perchè guidano e facilitano la rielaborazione del testo. In estrema sintesi, dunque, quando il racconto rispetta la

grammatica la comprensione può risultare facilitata, in quanto lo schema delle storie consente al bambino di costruire aspettative adeguate e di riconoscerne i passaggi cruciali. Nella recente letteratura per l'infanzia, tuttavia, poche sono le storie che rispettano in modo puntuale la grammatica. La loro comprensione risulterà, pertanto, più difficoltosa a causa di una minore prevedibilità¹⁰.

Ammesso che applicare il modello della grammatica delle storie alle favole esopiche sia legittimo e possibile, emerge con evidenza che l'evento iniziale è riconoscibile se si considerano come situazioni problematiche anche dialoghi o controversie verbali tra i personaggi. La riconoscibilità dell'evento iniziale non è facile anche a causa della brevità ed essenzialità con il quale viene espresso. In *La cappellaccia*, per esempio, esso è articolato in poche parole prive di un predicato: «Una cappellaccia presa al laccio [...]»¹¹.

La descrizione dell'ambiente in cui avviene la storia non è sempre presente. Nella favola sopra citata tale categoria viene omessa, in quanto si compone di un unico periodo che racchiude l'evento iniziale e la risposta interna:

Una cappellaccia presa al laccio piangeva dicendo: «Ahimè, povero uccello sventurato ch'io sono! Non ho portato via a nessuno né oro né argento né altra cosa preziosa. Un piccolo chicco di grano mi ha procurato la morte».

Poco frequente è anche l'esplicitazione della risposta interna dei protagonisti. In *Il capretto sul tetto della stalla e il lupo*¹², il lupo risponde alle provocazioni del capretto, tuttavia i suoi stati emotivi non vengono espressi in modo esplicito:

Un capretto, mentre se ne stava sul tetto della stalla, vide passare un lupo e prese ad insultarlo e a sbeffeggiarlo. Ma il lupo gli disse: «Caro mio, questi insulti non sei mica tu che li fai; è il lupo dove ti sei messo».

Come si può notare, in questo testo, che richiama la struttura del linguaggio orale, non sono impliciti soltanto gli stati d'animo: il corpo narrativo richiede anche una lunga catena inferenziale al fine di integrarne il significato. Anche la cate-

goria dei tentativi presenta caratteristiche particolari, in quanto spesso il nucleo della favola è uno scambio dialogico, piuttosto che una successione d'azioni. In *L'usignolo e lo sparviero*¹³, per esempio, l'usignolo tenta di liberarsi dalla prigionia dello sparviero adottando unicamente strategie verbali:

Posato su un'alta quercia, un usignolo, secondo il suo solito, cantava. Lo scorse uno sparviero a corto di cibo, gli piombò addosso e se lo portò via. Mentre stava per ucciderlo, l'usignolo lo pregava di lasciarlo andare, dicendo che esso non bastava a riempire lo stomaco di uno sparviero: doveva rivolgersi a qualche uccello più grosso, se aveva bisogno di mangiare. Ma l'altro lo interruppe, dicendo: «Bello sciocco sarei, se lasciassi andare il pasto che ho qui pronto tra le mani, per correr dietro a quello che non si vede ancora!».

Se consideriamo, dunque, tentativi anche gli scambi dialogici tra i personaggi, è rilevante sottolineare la presenza di un solo tentativo che quasi sempre conclude la narrazione in modo fallimentare, come nei testi *La volpe dalla coda mozza*¹⁴ e *L'usignolo e lo sparviero*¹⁵.

L'ultima categoria considerata dalla grammatica delle storie, ovvero la reazione dei personaggi, è costantemente assente nella struttura delle favole.

Il tentativo di applicare il modello di Stein e Glenn alla favola può dar luogo ad alcune considerazioni: in essa sono ravvisabili, seppur con difficoltà, alcuni "brandelli narrativi", tuttavia, la sua struttura non può considerarsi *canonica*, in quanto non rispetta il suddetto modello. La favola, dunque, rende difficoltoso il processo di comprensione. Durante la lettura, si presume che i bambini elaborino aspettative non pertinenti alla struttura dei racconti di Esopo. Si potrebbe ipotizzare che la difficoltà di riconoscere, in taluni casi, la conclusione della storia sia imputabile a questo aspetto.

La comprensione del corpo narrativo è, inoltre, impegnativa a causa delle numerose integrazioni che il testo richiede. In queste sede, ci soffermeremo prevalentemente sulle inferenze causali, in quanto ricostruire la catena causale degli eventi consente di approdare a un'adeguata e stabile rappresentazione globale del testo. Tuttavia, tra le inferenze, quelle causali ri-

chiedono un più elevato sforzo cognitivo, tanto che i bambini mostrano di essere un grado di realizzarle solo dopo aver acquisito la capacità di portare a compimento altre operazioni inferenziali¹⁶. Sovente la favola richiede ai bambini di realizzare tale tipologia inferenziale, invitandoli a riconoscere le intenzioni e le motivazioni dei personaggi, oltre che le cause o le conseguenze delle loro azioni. Comprendere, ad esempio, *La volpe e l'uva*¹⁷ richiede di dedurre le implicite ragioni della volpe:

Una volpe affamata vide dei grappoli d'uva che pendevano da un pergolato e tentò di afferrarli. Ma non ci riuscì. «Robaccia acerba!» disse fra sé e sé; e se ne andò.

La comprensibilità è resa difficoltosa, inoltre, dalla necessità di riconoscere l'inganno e l'ironia. Gli stati d'animo dei personaggi, quali, ad esempio, il disprezzo e lo sdegno, sono sovente inespressi, come già accennato a proposito dello stato interno nella grammatica delle storie.

Il processo inferenziale e integrativo può risultare di non semplice compimento, dal momento che i bambini non posseggono necessariamente le conoscenze di sfondo implicate. Il corpo narrativo della favola spesso fa riferimento al mondo agricolo presentando situazioni tipiche che i piccoli lettori-ascoltatori possono non essere in grado di cogliere nella loro interezza. In *L'aratore e il lupo*¹⁸, per esempio, la conoscenza che trainare l'aratro è un'azione faticosa è di primaria importanza per la comprensione, ma non è scontata tra i bambini di età prescolare soprattutto oggi. Altre favole, come *Il gracchio e gli uccelli*¹⁹ e *Zeus e Apollo*²⁰, richiedono conoscenze riguardo alla mitologia greca che di rado i piccoli posseggono.

L'accessibilità del tema, intesa come vicinanza all'esperienza dei bambini e comprensibilità degli scopi dei personaggi, è considerata un rilevante indicatore della comprensibilità delle narrazioni. Quanto più, infatti, il tema è familiare tanto più probabile è l'attivazione di conoscenze e aspettative pertinenti. Le tematiche affrontate dalle favole ci paiono di difficile accesso, in quanto l'intento pedagogico e morale, che ha guidato l'autore, fa della favola una metafora della so-

cietà adulta. Il suo carattere allegorico rende ancor più difficile il riconoscimento delle intenzioni e degli scopi dei personaggi. Da un lato, è possibile ipotizzare che anche i bambini di età prescolare siano in grado di comprendere la dinamica della favola, almeno sul piano dell'azione. Dall'altro, non è scontato che essi siano capaci di riconoscere il significato allegorico del mondo animale e di trasferire il piano letterale della storia alla dimensione umana, ossia di comprendere la metafora della favola esopica.

Riteniamo che le difficoltà insite nelle operazioni di comprensione del testo possano essere accentuate da alcune caratteristiche linguistiche.

Per ciò che concerne quest'ultimo ambito, il corpo narrativo utilizza perlopiù vocaboli semplici e conosciuti dai bambini. Ciò nonostante, è possibile rilevare la presenza anche di termini obsoleti, poco familiari e frequenti quali «soggiungere», «scelleratezza», «nibbio» o «giuoco» ed altri ancora. Occasionalmente Esopo utilizza espressioni tratte dalla saggezza popolare e frasi idiomatiche come «Caro mio, se tu avessi tanto sale in zucca quanti peli hai nella barba [...]»²¹ che potrebbero non essere conosciute ai piccoli lettori/ascoltatori ponendosi come intralci alla comprensione, soprattutto se collocati in un contesto narrativo già poco chiaro. La sintassi delle frasi è semplice grazie al prevalente utilizzo della paratassi, tuttavia non sono assenti periodi più complessi. Così pure l'utilizzo di incisi e di pronomi personali e relativi rende necessaria una maggiore elaborazione: «La cornacchia, gelosa del corvo, il quale dà auspici agli uomini, prevede il futuro ed è perciò da essi invocato come testimonia, si mise in testa di fare altrettanto»²². È qui evidente un particolare intrico sintattico composto da un'articolata catena di subordinate.

Studi storici letterari ritengono che l'enunciazione della morale sia più recente della stesura del corpo narrativo. Essa ha lo scopo di rendere maggiormente esplicito ed efficace l'intento educativo delle favole esopiane. La morale intende sottolineare un insieme di norme comportamentali, valori e virtù utili al vivere in una comunità: alcuni lontani dall'espe-

rienza dei bambini, quale l'accettazione del proprio destino, altri ad essi più vicini quali l'amicizia. Dalla morale traspare una visione pessimistica della società, nella quale occorre imparare a sopravvivere con tutti i mezzi. È probabilmente tale cinismo che lascia attoniti i bambini, alimentando il bisogno di lasciar aperta la possibilità che la storia non sia finita.

Anche la morale pone problemi di comprensibilità. La sua forma concisa costringe il lettore/ascoltatore a un'intensa attività d'integrazione. Il tema, a volte poco accessibile, e le conoscenze enciclopediche richieste, non sempre possedute dai bambini, rendono difficoltoso il processo inferenziale. Si veda ad esempio la morale de *La volpe e il becco*: «Così anche gli uomini, prima di por mano a un'impresa, dovrebbero prudentemente meditare sul suo futuro esito»²³: comprenderne il significato richiede capacità di generalizzazione ed astrazione non mature in soggetti di età prescolare. Il lessico e la sintassi sono, infine, più ricercati di quelli utilizzati nel corpo narrativo.

Alla luce delle analisi condotte, seppur in modo non esaustivo, ci pare, insomma, che, in particolare per i bambini della scuola dell'infanzia, la comprensibilità delle favole presenti alcuni ostacoli. Riteniamo che i piccoli lettori/ascoltatori possano affrontare con successo i testi probabilmente solo grazie all'intervento di facilitazione e mediazione dei significati dell'adulto, come vedremo più in dettaglio nei paragrafi successivi.

3. *L'organizzazione dell'esperienza didattica*

Come si ricorderà, il presente contributo nasce dall'esperienza di narrazione proposta ad alcune classi di scuola primaria e dell'infanzia, realizzata in occasione della mostra del pittore Fontanesi. L'ascolto delle favole è avvenuto in un contesto particolare. I quadri hanno costituito un forte vincolo costringendo i narratori a scegliere tra le favole rappresentate i testi da proporre ai bambini e ad adottare strategie narrative che tenessero conto della presenza delle immagini.

Sono state progettate e proposte quattro diverse sequenze di attività che chiameremo *formati didattici*, intesi come diverse modalità di interazione con i bambini. In particolare,

essi erano volti a stimolare la verbalizzazione dei bambini, a consentire l'incontro e la familiarizzazione con le favole, e con immagini pittoriche non tradizionali.

Nel primo formato, l'adulto narratore ha gestito l'esplorazione del quadro da parte del gruppo di bambini. La lettura dell'immagine ha consentito di introdurre la narrazione della favola rappresentata. Tale sequenza didattica è sembrata essere un utile strumento per sollecitare il pensiero narrativo e il coinvolgimento dell'uditorio. L'esplorazione dell'immagine aveva l'obiettivo di stimolare il riconoscimento delle figure, anche se i quadri astratti del pittore hanno reso il processo di lettura dei segni non semplice. L'esplorazione delle tele, inoltre, è servita come mezzo per richiamare conoscenze ed esperienze pertinenti, infatti ha motivato e incuriosito i partecipanti sostenendo e facilitando l'ascolto del testo. In galleria, narrazione della favola e lettura del quadro spesso hanno finito per intrecciarsi. Così procedendo, adulto e bambini hanno avuto la possibilità di ricostruire sinergicamente la favola rappresentata.

Nelle restanti sequenze didattiche, invece, le attività sono iniziate con la narrazione della favola. L'assenza del supporto dell'immagine, rispetto al formato precedente, ha richiesto all'adulto strategie diverse per garantire ascolto e partecipazione.

Al racconto della favola seguivano poi diverse attività: nel secondo formato l'adulto ha guidato i bambini a esaminare il quadro corrispondente alla favola appena letta; nella terza sequenza i bambini sono stati coinvolti in una sorta di "caccia al quadro", ovvero sono stati chiamati a individuare tra i quadri presenti la rappresentazione della storia ascoltata. Nell'ultimo formato, infine, ad essi è stato richiesto di disegnare la favola.

La struttura organizzativa del secondo formato didattico aveva lo scopo di dare maggior rilievo all'attività di narrazione. Al contrario di ciò che spesso avveniva nella sequenza precedente, i bambini non si sono limitati a riconoscere ed elencare gli elementi che costituivano la rappresentazione, ma hanno arricchito la descrizione con l'inserzione di alcuni elementi narrativi estratti dalla narrazione appena ascoltata. L'esplorazione del quadro, dunque, si è configurata anche co-

me un'occasione di accertamento se pur parziale della comprensione della favola, dando la possibilità all'adulto di ripetere o riformulare il racconto se ve ne fosse stata la necessità.

L'attività di ricerca del quadro è stata, invece, intesa come uno stimolante gioco cognitivo. Camuffata da sembianze ludiche essa ha, di contro, richiesto numerose abilità. I bambini sono stati chiamati a comprendere il contenuto della favola narrata e ad esplorare le immagini in mostra. I quadri dovevano essere osservati attentamente e confrontati con i contenuti della narrazione. L'attività è stata, dunque, volta a sollecitare la fruizione del testo orale e di quello iconico, ma anche a stimolare abilità di analisi, di sintesi e di ricerca selettiva. È stata l'attività più gradita ai bambini. Anticipare che il racconto della favola sarebbe stato utile ad avviare una sorta di caccia al tesoro ha determinato, inoltre, un incremento dell'attenzione e dell'interesse, sia nell'ascolto della favola che nell'esplorazione dei quadri. La lettura dell'immagine è risultata più laboriosa e finalizzata a ritrovare indizi utili allo svolgimento del compito. Spontaneamente i bambini hanno interrogato le immagini unendosi e confrontandosi a piccoli gruppi.

Nell'ultimo formato didattico, i bambini sono stati invitati a rappresentare graficamente la favola narrata, riproponendo una pratica diffusa, in particolare nella scuola dell'infanzia. Il disegno aveva lo scopo di consentire al bambino di fissare sul foglio la rappresentazione mentale della favola ascoltata. Per facilitare il compito, si è deciso di far uso di favole semplici e dalla più chiara struttura narrativa. La scelta dei testi, dunque, si è orientata anche su alcune racconti non rappresentati dal pittore come *La tartaruga e la lepre*²⁴. L'attività di disegno è stata occasione, inoltre, per i bambini per rievocare oralmente la storia ed esprimere impressioni sui protagonisti. Alle classi è stata offerta l'opportunità di partecipare a tutti i micropercorsi. In genere, la sequenza è iniziata con il primo formato didattico e si è poi diversificata tenendo conto del grado d'attenzione e di coinvolgimento dei bambini. Di fatto, quando i più piccoli hanno mostrato una certa stanchezza, si è movimentata la visita alternando più frequentemente le at-

tività; di conseguenza l'ordine dei formati non è stato fissato a priori in modo rigoroso, ma neppure affidato al caso.

La scelta delle favole narrate, infine, è stata guidata sia dell'età che dal livello di complessità del testo. Ben presto ci si è accorti che era opportuno alternare favole crude e ciniche con altre più ariose e serene.

4. *La mediazione dell'adulto*²⁵

Nell'ambito dell'iniziativa di cui stiamo parlando, gli interventi di facilitazione del testo si sono rivelati, come vedremo, necessari, in particolare con i bambini più piccoli, ai fini del complessivo coinvolgimento e gradimento.

Date le caratteristiche dei testi, come visto sopra, la narrazione ha dunque spontaneamente sostituito la lettura della favola esopica, seguendo un processo che potremmo definire di *oralizzazione* del testo che ha condotto a una sostanziale riformulazione della scrittura originale²⁶. Il testo semplificato e riformulato si è arricchito delle espressioni del linguaggio comune, di un vocabolario semplice e familiare. Le strategie proprie della drammatizzazione, quali la gestualità, lo sguardo rivolto al pubblico, l'accentuata modulazione e variazione della voce sui diversi personaggi hanno cercato di mantenere costante e attivo il coinvolgimento dei bambini. Un ruolo decisivo, a tal fine, è da attribuirsi al costante dialogo intercorso durante la narrazione, che si è basato in particolare sulle numerose domande aperte e dirette, sul richiamo alle esperienze personali e sull'attivazione delle conoscenze enciclopediche proprie di ciascun bambino relative a situazioni, eventi, personaggi presenti nelle favole. La narrazione, così condotta, è risultata particolarmente gradita ai bambini, ma ha richiesto un'attenta e costante gestione al fine di arginare la ridondanza degli interventi ed evitare l'eccessivo allontanamento dal *focus* della narrazione originale.

Nell'articolazione e nella riuscita dell'attività di mediazione dell'adulto, non è da tralasciare, inoltre, l'influenza dell'utilizzo dei diversi formati didattici descritti in precedenza.

L'esplorazione del quadro ha richiesto infatti un ampio e

complesso intervento di mediazione del testo iconico riducendo drasticamente la lettura del racconto originale. L'intrecciarsi di frasi dell'adulto orientate a individuare i personaggi e gli oggetti nel quadro ha prevalso su quelle propriamente narrative della favola. L'interesse dei bambini per l'immagine, infatti, ha determinato, nella maggior parte dei casi, una vivace e spontanea richiesta di spiegazioni e descrizioni a partire dai segni iconici e il conseguente dissolversi del racconto originale nella mera individuazione dei personaggi, dei moventi e delle fasi dell'azione. Diverso è stato l'approccio senza la presenza del quadro, dove il racconto dell'adulto, in assenza del richiamo dei seducenti tocchi pittorici, ha potuto seguire con maggior fedeltà il testo originale. Tuttavia, anche in questo caso, l'attività ha richiesto l'utilizzo delle strategie di mediazione e facilitazione del testo sopra descritte, in particolare della ripetizione, della parafrasi e della semplificazione delle parole difficili.

Maggior peso rispetto alla forma hanno avuto i significati stessi della favola, sintetizzati nell'insegnamento finale o morale, i quali hanno richiesto, nell'attività di mediazione, in particolare con i bambini delle scuole dell'infanzia, un complesso intervento di adeguamento all'età basato sul collegamento alle esperienze e alle conoscenze possedute dai bambini.

Tuttavia, nel tentativo di semplificare e adattare i contenuti si è finito talvolta per trasformarli e per costruire esempi lontani ed estranei agli intenti dell'autore. Una studentessa, ad esempio, con i bambini di quarta elementare, trasforma l'insegnamento morale: «La favola mostra come il luogo e l'occasione possano tante volte rendere audaci le persone dinnanzi ai più forti di loro», contenuto nella favola *Il capretto sul tetto della stalla e il lupo*²⁷, con questa asserzione: «ci dice di essere onesti, sinceri e veri, di non approfittare di una situazione che ci mette sicurezza per fare qualcosa di sbagliato». Un'altra narratrice, con i bambini della scuola dell'infanzia leggendo la stessa favola, ritiene necessaria un'ulteriore spiegazione iniziale così formulata: «Sentirsi sicuri sul tetto di una stalla e potersi prendere gioco del lupo che sta al di sotto è quel che si prova quanto c'è un cane all'uscita del-

la scuola e arriva il papà e noi gli andiamo in braccio e allora cominciamo a prenderlo in giro». Il tentativo, dunque, di rendere accessibile il testo originale e di collegarsi all'esperienza personale dei bambini, spesso ha condotto il narratore a stravolgere sostanzialmente il messaggio morale trasformandolo in una sorta di "morale sulla morale".

Con i bambini più piccoli, di tre e quattro anni, si è ritenuto necessario tralasciare del tutto l'esplicitazione dell'insegnamento morale, così come l'implicita trasposizione dei vizi e delle virtù alla società umana, ponendo di contro rilievo sulle caratteristiche animali e sulle azioni dei personaggi.

Inoltre, i motivi stessi della favola, spesso assai crudi, spietati e privi del tanto desiderato lieto fine hanno richiesto un "addolcimento" e un'apertura verso un possibile esito positivo della storia. Una bambina di cinque anni un po' angosciata dal racconto de *Il lupo e l'agnello*²⁸ ha commentato al termine: «è una storia brutta e triste e fa piangere!» esplicitando di fatto il sentire di molti suoi pari. Il serpente nella favola *Il nibbio e il serpente*²⁹ non muore, ma «scappa via», concludono i bambini.

La favola è dunque un materiale che risulta complesso ed è percepito e sentito anche, e in un certo senso, come incompiuto, in quanto suscita il desiderio di completamento e aggiustamento. La favola, letta nella sua versione originale, è così breve, decisa e lapidaria da richiedere anche qualche ulteriore lazzo della fantasia e ampliamento della trama per appagare il piacere del racconto. Non basta sapere che il nibbio afferra il serpente, quest'ultimo lo morsica per vendicarsi e alla fine muoiono entrambi, i bambini aggiungono che il serpente si è nascosto tra le rocce e un topolino ha rivelato la sua presenza. Nell'appagamento delle emozioni e dei bisogni interni del bambino il lieto fine non può mancare secondo l'analisi di molti autori³⁰; di fatto alcuni di essi deformano il finale e concludono la storia sostenendo che «il serpente, cadendo dall'alto riesce a scappare e non muore»: questo pare a loro l'unico finale possibile.

In generale, ci pare, inoltre, che l'insegnamento contenuto nella morale sia sfuggito ai più piccini ed emerga invece al

termine del racconto quasi naturalmente nei bambini più grandi: esito di una pratica didattica effettuata nei contesti scolastici? Oppure frutto della maturazione sociale e cognitiva come ci suggeriscono gli studi di Piaget³¹?

Anche la trasposizione del mondo animale a quello umano non risulta semplice né spontanea presso tutti i bambini. I più piccoli tengono conto in prevalenza delle caratteristiche del mondo della natura: il lupo è un lupo che vuole mangiarsi un agnello perché ha fame. I più grandi percepiscono il senso dell'ingiustizia e abbozzano dei giudizi morali: «l'agnello non ha fatto niente di male, era il lupo semmai a sporcare l'acqua perché stava più in alto!». Il lupo, però visto come il potente, il despota che tiranneggia un essere più debole, è ancora lungi dall'essere assunto nel suo significato simbolico anche da parte dei bambini delle ultime classi della scuola primaria. Allo stesso modo anche l'ironia, spesso presente nella favola, come ad esempio quella del lupo che pavoneggiandosi della propria ombra allungata e dunque ingigantita dalla luce serale, si crede il re degli animali³², è difficile da cogliere per un pubblico infantile.

Complessivamente, i contenuti allegorici, peculiari di questo genere letterario hanno rappresentato i passaggi più critici durante l'attività di mediazione dell'adulto sia del testo che dell'immagine.

Di conseguenza, gli interventi di facilitazione si sono concentrati maggiormente sui contenuti più fattuali del racconto e dell'immagine piuttosto che sui piani allegorici.

5. Raccontare le favole con i quadri

La presenza dei quadri ha richiesto ai bambini un lungo e complesso lavoro di riconoscimento dei segni iconici utilizzati dal pittore e l'impiego di strategie di facilitazione della lettura dell'immagine da parte dell'adulto.

I quadri del pittore Fontanesi, che descrivono il mondo di Esopo, utilizzano un linguaggio al confine tra il figurativo e l'astratto. L'ambiente raffigurato è essenziale nei suoi tratti e la sua importanza sta nel consentire ai personaggi di agire in

un particolare contesto: una roccia descrive una montagna, un albero un bosco intero e un grappolo d'uva appeso ad un tralcio rappresenta un filare o una vigna. È quel che accade o che accadrà ad assumere importanza assoluta, non i colori del bosco o le fattezze di un albero. I personaggi spesso appena abbozzati, dai tratti a volte ambigui, dove una volpe può essere confusa con un lupo e viceversa, un capretto con un agnello o un montone, sono stati ritratti quasi sempre nel momento del dialogo cruciale per l'azione che sarebbe seguita.

I tratti decisi e insoliti del pennello, quali ad esempio un getto di colore rosso a rappresentare il tetto di una stalla, le tracce azzurre di un copertone a rappresentare un ruscello, così come l'utilizzo di materiali appartenenti al mondo reale applicati alle tele, quali una ciotola, pezzi di legno, una maschera di gesso, carta da giornale e altro, risultano conformi agli stilemi dell'arte contemporanea. Le tele del pittore Fontanesi, inoltre, seguono i forti vincoli rappresentativi della favola di Esopo che hanno caratterizzato nel corso del tempo la riproduzione pittorica di questo genere³³: in un'unica scena vengono rappresentati tutti gli elementi salienti del racconto e da questi è possibile avviare una ricostruzione del corpo narrativo. L'assai nota favola *La volpe e l'uva*³⁴, ad esempio, non può che vedere rappresentati una volpe e dell'uva, seppur in diversi modi possibili, ma soltanto questi elementi e poc'altro, in quanto il racconto in essa contenuto è di fatto circoscritto in un'unica singola scena.

Per i bambini riconoscere i tratti pittorici e simbolici presenti nel quadro è stato come scoprire una storia i cui elementi erano già tutti rappresentati. Ricostruire e assemblare ordinatamente questi elementi, scoprire i personaggi del racconto e l'azione hanno costituito, al tempo stesso, una sorta di gioco divertente e un impegnativo processo cognitivo. La tela ha dunque assunto il ruolo di ponte tra segno iconico e parola, agevolando e introducendo la narrazione della favola. La decodifica dei segni e dei simboli della rappresentazione pittorica ha assorbito tempo e energie dei narratori che hanno finito con il ridurre spesso il fluire della narrazione o

addirittura il suo completamento. Da una prima osservazione generale dell'andamento dell'attività durante lo svolgersi dei diversi formati didattici, si ha l'impressione che il tempo dedicato al dialogo instaurato durante la visione del quadro abbia coinvolto e interessato i bambini, per un verso, ma, dall'altro, abbia frammentato il racconto della storia. Talvolta si sarebbe dunque reso necessario un opportuno intervento di ricapitolazione ai fini della ripresa del racconto. La trama della favola, essendo concisa, non dava spazio a informazioni aggiuntive che con altri generi letterari sarebbe stato possibile recuperare e, sovente, con l'esaurirsi della descrizione pittorica si esauriva anche il racconto dell'evento.

L'adulto ha stimolato la percezione visiva tramite la verbalizzazione e il commento arricchendo la visione stessa del quadro. Di fatto, le maggiori difficoltà si sono riscontrate nell'associazione del segno al simbolo e nell'interpretazione dei passaggi che richiedevano il ricorso all'esperienza enciclopedica e personale del bambino. Comprendere che è la luce del tramonto a ingigantire l'ombra del lupo creando una sorta di effetto speciale è altro che ovvio per dei bambini prescolari, se non c'è una pregressa esperienza cui ricondurre la percezione dell'immagine. Pochi tra i bambini presenti, di fatto, potevano riportare un'esperienza di osservazione della propria ombra durante un tramonto: «Non c'è il tramonto in città» ha asserito un bambino della scuola dell'infanzia.

In ultimo, si aggiunge che i bambini, nel corso dell'attività di disegno spontaneo successiva al racconto della favola, non sono stati contagiati dallo stile iconico dei quadri presenti, ma si sono liberamente ispirati al proprio sentire e alle loro capacità grafiche. In generale si è osservato, ma questa attività avrebbe richiesto maggior tempo, spazio, e un più ampio materiale di analisi (spesso i bambini hanno riportato a scuola i propri elaborati), come i disegni non abbiano seguito i canoni astratti dell'arte contemporanea, ma siano stati, al contrario, rappresentazioni di tipo figurativo ed essenziale del mondo della favola secondo l'immaginario infantile e secondo gli stili e i modi più familiari ai bambini.

6. *La testimonianza degli studenti*

Concludiamo questa riflessione sulla lettura delle favole di Esopo con alcune considerazioni emerse dal gruppo di studenti di Scienze della Formazione Primaria che hanno condotto le visite e svolto il ruolo di narratori.

Una prima e generale riflessione riguarda il gruppo classe e il ruolo dell'insegnante accompagnatore. Indipendentemente dall'età dei bambini, si è avuta l'impressione che l'interesse e il coinvolgimento mostrati siano dipesi non soltanto dall'abilità del narratore/interlocutore, ma anche dagli interventi dell'insegnante che si sono sommati a quelli dell'adulto che faceva da guida: le interferenze hanno prodotto smarrimento e perdita di concentrazione da parte degli studenti, al contrario interventi mirati, essenziali e puntuali di richiamo o completamento delle informazioni hanno favorito il clima di dialogo e di interazione. In generale, il lavoro sulla favola svolto dall'insegnante nel contesto scolastico, in preparazione alla visita alla mostra, avvenuto nella gran parte delle classi presenti, ha contribuito alla preparazione di un terreno fertile ad accogliere nuove informazioni e conoscenze.

Il pittore, quando presente, ha costituito un forte motivo aggregante e di fascino per le sue abilità narrative e descrittive e per la sua capacità di svelare con semplicità i segreti del suo lavoro, offrendo ai bambini la possibilità di apprezzare l'arte anche soltanto come ricerca del bello, di armonia tra forme e colori fine a se stessa.

Per quanto riguarda il rapporto tra arte e narrazione ci limitiamo ad alcune considerazioni: la lettura del quadro e delle immagini ha catturato gli sguardi dei bambini ponendo in secondo piano la narrazione. Le numerose domande scaturite dall'osservazione hanno potuto attivare un intenso dialogo con l'adulto che ha stimolato la percezione visiva stessa. Alcune affermazioni conclusive da parte dei bambini della scuola elementare come ad esempio «i personaggi cattivi stanno in basso» hanno fatto intuire buone abilità di lettura ed analisi dei simboli che potrebbero essere ulteriormente ed opportu-

namente stimolate. Difficile è stato arginare il desiderio di toccare i rilievi della pittura e gli oggetti presenti sulle tele, in particolare tra i più piccoli, a dimostrazione di un forte interesse di tipo esplorativo per un materiale tanto sconosciuto quanto seducente. La presenza contemporanea di più gruppi, seppur piccoli, ha dato luogo a momenti di distrazione e di interferenza. Spesso i bambini erano attratti dai compagni impegnati parallelamente con altri narratori e dalle tele circostanti. La nostra esperienza non si è sottratta, dunque, ai rischi di una gestione difficoltosa delle attività spesso ricorrenti nei contesti museali e/o nelle gallerie d'arte.

L'ambiente ha dunque influenzato l'attenzione e la concentrazione dei bambini che in un primo tempo si è rivolta al contesto (gli ampi spazi, l'università con la sua struttura architettonica, le numerose tele disposte sui cavalletti, il colpo d'occhio sui colori) e soltanto successivamente si è focalizzata sul particolare (il quadro con i suoi dettagli rappresentativi). Per consentire un più facile inserimento nell'attività, è stato pertanto necessario familiarizzare, anche solo per pochi minuti, i bambini con l'ambiente della mostra prima di avviare le attività.

Non soltanto lo spazio ha costituito un elemento di complessità, ma anche la gestione del tempo dell'attività ha presentato alcuni aspetti critici. Il tempo di svolgimento dell'attività e l'alternarsi degli interventi hanno giocato un ruolo assai importante al fine di mantenere il coinvolgimento dei bambini. Con i più piccoli, il numero di quadri osservati è stato limitato a due o tre al massimo e l'alternarsi dei formati didattici non ha seguito gli stessi schemi utilizzati con i bambini più grandi: spesso la "caccia al quadro" è stata ripetuta e si è dato più spazio al disegno. A tal proposito, si è mostrato importante anche seguire un ordine che andava dall'attività più impegnativa, quale la decodifica dell'immagine e l'ascolto della favola, a quella più ludica, quale la "caccia al quadro" e il disegno libero. Per quanto riguarda, infine, i contenuti della favola, è emerso il bisogno, come già accennato nei capitoli precedenti, del finale salvifico e consolatorio. In alcuni casi anche l'azione cattiva ha trovata una ne-

cessaria e spontanea giustificazione: «il serpente doveva pur mangiare qualcosa!»³⁵ afferma un bambino di seconda elementare. A testimonianza di ciò, ritroviamo tra i commenti riportati dai narratori affermazioni del tipo: «Veniva da cambiare le favole per non raccontare il finale vero o alternarle con altre in cui questo rimaneva più aperto» e ancora: «Veniva da spiegare e addolcire la morale se no sembrava un taglio netto alla storia».

La scelta dei testi ha tenuto conto dell'età degli ascoltatori: i bambini più grandi hanno dimostrato di apprezzare favole più complesse e articolate, anche se cruente e spietate, come ad esempio *L'Aquila e la Volpe*³⁶, mentre i più piccoli quelle a schema più semplice, il cui finale resta aperto o più positivo e il cui contenuto non presenta elementi di crudeltà, quali ad esempio *La tartaruga e la lepre*³⁷.

7. Conclusioni

Le considerazioni sopra riportate ci consentono di aggiungere, a conclusione di quanto esposto, alcune possibili valutazioni finali sull'esperienza.

Il supporto dell'immagine ha contribuito alla comprensione della storia e al coinvolgimento dei bambini, ma al contempo ha costituito un ulteriore linguaggio da decifrare e uno strumento da gestire adeguatamente.

Le difficoltà maggiori si sono riscontrate, di fatto, nel mantenere la necessaria aderenza alla brevità, all'essenzialità, ai contenuti della favola. Per gli studenti di Scienze di Formazione Primaria tale esperienza ha rappresentato un'occasione per saggiare le forme comunicative, diversificate a seconda dell'età dei bambini, i modi per la conduzione del dialogo diretto e della discussione e la problematicità della comprensione, non soltanto del testo verbale ma anche dell'immagine.

Ci siamo chieste quale può essere il bilancio dell'esperienza e quali interrogativi ci ha lasciato ancora aperti.

Ascoltare una microstoria, conservarne la memoria, esprimere opinioni ed emozioni relativamente a un testo letterario specifico, partecipare allo scambio comunicativo verbale con il

narratore hanno costituito per i bambini un'attività di apprendimento intensa e allo stesso tempo vissuta con entusiasmo e soddisfazione. L'ambiente insolito della mostra, le tele colorate esposte, rappresentative di un mondo fantastico, dove gli animali parlano e compiono azioni riconducibili al piano umano, hanno sollecitato la curiosità nei bambini e hanno permesso di addentrarsi giocosamente nel mondo dell'arte contemporanea e dell'immagine pittorica e di acquisirne al contempo alcuni strumenti di codifica e osservazione oltre che di riflessione.

Per gli studenti universitari è stata occasione per misurarsi con aspetti cruciali dell'insegnamento e della didattica, quali la capacità di mediare un testo letterario rendendolo comprensibile e fruibile, di instaurare un dialogo costruttivo e riflessivo con bambini appartenenti a diverse età e contesti scolastici, di gestire una situazione di gruppo in un ambiente non scolastico. Da quanto emerso nelle pagine precedenti pare che la favola non sempre si adatti ai bambini di età prescolare e dei primi anni della scuola primaria nella sua versione *tout court*. Riteniamo, tuttavia, che i contenuti della favola non siano inadatti all'infanzia, sono piuttosto le caratteristiche di questo genere letterario, che presenta forme particolari poco note ai bambini, a risultare ad essi estranei. È noto che nelle ultime decadi alla favola è stata data assai poca importanza nell'ambito della letteratura per l'infanzia e nelle scelte antologiche in ambito scolastico favorendo, di contro, la diffusione di altri generi quale ad esempio la fiaba.

Senza dubbio l'intervento di mediazione e facilitazione del testo da parte dell'adulto può costituire un valido e importante supporto alle difficoltà specifiche di questo genere. Nelle favole ci sono testi diversi che presentano differenti caratteristiche sul piano della forma e del contenuto. L'intervento dell'adulto permette dunque di apprezzarne il valore distinguendo "favola da favola", tenendo conto della diversa complessità e dell'età dei bambini cui viene proposta.

Rimangono tuttavia alcuni interrogativi aperti: quali possono essere gli interventi di mediazione più efficaci? Quali gli aspetti critici della favola da smussare eventualmente? È pos-

sibile pensare alla favola come strumento per l'educazione morale dei bambini?

Ci auguriamo che questo lavoro possa costituire uno stimolo ad approfondire questi argomenti e a fornire alcune risposte. Certo è che leggere Esopo e la favola al pubblico infantile rappresenta per l'adulto una sorta di sfida da affrontare con specifiche e solide competenze e strumenti.

Note

1. Per motivi di sintesi le espressioni "bambini e bambine" e simili saranno contratte nel sostantivo maschile.

2. Per l'esame della produzione del pittore Fontanesi si rimanda alle tavole presenti in questo volume.

3. La gestione delle attività a opera degli studenti del corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria si colloca nell'ambito di un laboratorio proposto nell'anno accademico 2006-2007 e condotto da Susanna Del Carlo. Esso si articolava in quattro ore di approfondimento teorico sulla favola esopica e di progettazione delle attività, in otto ore di narrazione della favola e lettura dei quadri in galleria con i bambini e in quattro ore di riflessione e bilancio finale dell'esperienza.

4. L'esame è condotto a partire dalla traduzione italiana delle favole di Esopo nell'edizione: Esopo, *Favole*, (1951, Milano), BUR, Milano 2004.

5. S. Jedrkiewicz, *Sapere e paradosso nell'antichità: Esopo e la favola*, Edizioni dell'Ateneo, Roma 1989.

6. M. C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna 1988, pp. 179-370.

7. N. L. Stein, C.G. Glenn, *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children*, in R. O. Freedle (a cura di), *New Directions in Discourse Processing*, Ablex, Norwood 1979, pp. 53-120.

8. Per una descrizione puntuale delle categorie si veda M. C. Levorato, *Racconti...*, cit., pp. 276-281.

9. Esopo, *Favole*, cit., p. 58.

10. R. Cardarello, *Storie facili, storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior, Bergamo 2004, pp. 61-63.

11. *Ibidem*, p. 122

12. *Ibidem*, p. 93.

13. *Ibidem*.

14. *Ibidem*, p. 58.

15. *Ibidem*, p. 93.

16. M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000, pp. 13-32; P. Van Der Broek, *Assessment of Comprehension abilities in young children*, in S. Paris, S. Stahl (a cura di), *New directions in assessment of reading comprehension*, Erlbaum, Mahawah 2005, pp. 107-130.

17. *Ibidem*, p. 54.
18. *Ibidem*, p. 69.
19. *Ibidem*, p. 115.
20. *Ibidem*, p. 99.
21. In *La volpe e la maschera*, in *ibidem*, p. 59.
22. In *La cornacchia e il corvo*, in *ibidem*, p. 123.
23. *Ibidem*, p. 57.
24. *Ibidem*, p. 215.
25. Si ricorda che il ruolo di adulto mediatore è stato assunto da alcuni studenti di Scienze della Formazione Primaria che hanno partecipato al laboratorio descritto nella nota 3.
26. R. Cardarello, *Libri e bambini: la prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Scandicci 1995, pp. 197-229; Id., *Storie facili...*, cit., p. 232.
27. Esopo, *Favole*, cit., p. 93.
28. *Ibidem*, p. 153.
29. *Ibidem*, p. 105.
30. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 1975, pp. 27-152.
31. J. Piaget, *Il giudizio morale del fanciullo*, Giunti, Firenze 1972.
32. In *Il lupo inorgoglito della sua ombra e il leone*, in Esopo, *Favole*, cit., p. 152.
33. Si veda a questo proposito il contributo in questo stesso volume di Massimo Mussini.
34. Esopo, *Favole*, cit., p. 54.
35. Si veda la già citata favola *Il nibbio e il serpente* (*ibidem*, p. 105).
36. *Ibidem*, p. 38.
37. *Ibidem*, p. 215.

Bibliografia generale

- AESOPUS, *Vita et Fabulae*, Johan Zainer, Ulm 1476-1477.
- AESOPUS, *Vita et Fabulae Latine et Italice, per Franc. De Tuppo*, Napoli 1475; ristampato a cura di C. De Frede, Associazione Napoletana per i Monumenti e il Paesaggio, Napoli 1968.
- ANDERSEN H. CH., *Tutte le fiabe*, a cura di K. Beck, Newton Compton, Roma 1993¹, 2004³.
- ANDERSEN J., *Hans Christian Andersen. A New Life by Jens Andersen*, translated from Danish by T. Nunnally, Overlook Duckworth, New York-Woodstock-London 2005.
- ANTONIOTTI C., ALBANESE O., *Influenza dello stile interattivo dell'adulto sul processo di comprensione nel bambino*, in «Ricerche di Psicologia», III, (1992), pp. 77-94.
- APPLEYARD J. H., *Crescere leggendo: l'esperienza della lettura dall'infanzia all'età adulta*, trad. it. di E. Coccia, Edizioni San Paolo, Milano 1990.
- ARGILLI M., *Come Rodari diventò Rodari*, in «Schedario», XXII, (1981), n. 172, pp. 3-10.
- ID., *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino 1990.
- ARISTOTELE, *Poetica*, trad. it. di M. Valgimigli, in *Opere*, a cura di G. Giannantoni, vol. X, Laterza, Roma-Bari 1973.
- ID., *Retorica*, trad. it. di A. Plebe, in *Opere*, a cura di G. Giannantoni, vol. X, Laterza, Roma-Bari 1973.
- ASCENZI A., *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, V&P Università, Milano 2002.
- BALTRUŠAITIS J., *Le Moyen Âge fantastique. Antiquités et exotisme dans l'art gothique*, A. Colin, Paris 1955.
- BANFI E., *Premessa al testo*, in ESOPUS, *Favole*, introduzione di G. Manganelli, trad. it. di E. Ceva Valla, con le xilografie veneziane del 1491 e una nota di G. Mardersteig, Rizzoli, Milano 1951¹, seconda edizione con nuova introduzione 1976², pp. 11-29.
- BASILE G., *Lo cunto de li cunti*, a cura di M. Rak, Garzanti, Milano 1986.
- BATTISTINI A., *La degnità della retorica. Studi su Giambattista Vico*, Pacini, Pisa 1975.
- ID., *La sapienza retorica di Giambattista Vico*, Guerini e Associati, Milano 1995.
- BAUMGARTEL K., FRIEDMANN F., STEINITZ G., *Dizionario di pedagogia: dalla nascita alla pubertà*, Edizioni Paoline, Milano 1959.
- BERNARDINIS A. M., *Letteratura giovanile*, in LAENG M. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, vol. IV, La Scuola, Brescia 1990.
- ID., *Pedagogia della letteratura giovanile*, Liviana, Padova 1971.
- ID., *Itinerari: guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*, Fabbri, Milano 1976.
- BERLIN B., KAY P., *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*, University of California Press, Berkeley 1966.

- BERTONDINI A., *Letteratura per ragazzi e letteratura popolare: note di psicopedagogia della lettura*, Clueb, Bologna 1981.
- BESEGGI E. (a cura di), *Nel giardino di Gaia*, Mondadori, Milano 1994.
- ID., *Infanzia e racconto*, BUP, Bologna 2003.
- BETTELHEIM B., *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, trad. it. di A. D'Anna, Feltrinelli, Milano 1990.
- BEWICK T., *Fables of Aesop and others*, E. Walter, Newcastle 1818.
- BISANTI A., *La favola esopica nel Medioevo: un itinerario didattico fra teoria ed esemplificazione*, in CATANZARO G., SANTUCCI F. (a cura di), *La favolistica latina in distici elegiaci*, Santa Maria degli Angeli, Assisi 1991, pp. 161-212.
- BLACK M., *Modelli archetipi metafore*, trad. it. di A. Almansi e E. Paradisi, Pratiche, Parma 1983.
- BLEZZA PICHERLE S., *Libri, bambini, ragazzi: incontri tra educazione e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- BOERO P., *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi, Torino 1992.
- ID., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma 2006.
- ID., *Di topo in topo*, in Alatri G., Cantatore L. (a cura di), *Aiuto, c'è un topo nella mia biblioteca*, Palombi, Roma 2006, pp. 13-20.
- BONNER S. F., *L'educazione nell'antica Roma: da Catone il Censore a Plinio il Giovane*, Armando, Roma 1986.
- BORSARI A., *Totemismo e raffigurazione imitativa*, in PANSERA M.T. (a cura di), *Il paradigma antropologico di Arnold Gehlen*, Mimesis, Milano 2005.
- BRANCA V., *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Esopo toscano dei frati e dei mercanti trecenteschi*, Marsilio, Venezia 1989, pp. 9-37.
- BRAUNER A., *Nos livres d'enfants ont menti: une base de discussion*, SABBRI, Paris 1951.
- BRETONE M., TALAMANCA M., *Il diritto in Grecia e a Roma*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- BUTLER F. (a cura di), *La grande esclusa: componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, trad. it. di G. Niccolai, Emme, Milano 1980.
- CACCIARI C. (a cura di), *Teorie della metafora*, Raffaello Cortina, Milano 1991.
- CALABRESE S., *Gli arabeschi della fiaba: dal Basile ai romantici*, Pacini, Pisa 1984.
- ID., *Fiaba*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- CALIFANO F., *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*, Edizioni EL, Trieste 1998.
- CAMBI F., *Rodari pedagogista*, Editori Riuniti, Roma 1990.
- CAMBI F., OREFICE P., RAGAZZINI D. (a cura di), *I saperi dell'educazione: aree di ricerca e insegnamento universitari*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- CAMBI F., CIVES G., *Il bambino e la lettura: testi scolastici e libri per l'infanzia*, ETS, Pisa 1996.
- CAMPORESI P., *Il sugo della vita. Simbologia e magia del sangue*, Edizioni di Comunità, Milano 1984.

- CAPROTTI E., *L'Esopo di Mondovì*, in «L'Esopo», 87-88, (2001), pp. 31-50.
- ID., *Illustratori di Esopo dall'età vittoriana ad oggi*, in «L'Esopo», 103-104, (2005), pp. 15-30.
- CARCHIA G., D'ANGELO P. (a cura di), *Dizionario di estetica*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- CARDARELLO R., *Libri e bambini: la prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Scandicci 1995.
- ID., *Storie facili, storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior, Bergamo 2004.
- CASADIO C. (a cura di), *Itinerario sulla metafora. Aspetti linguistici, semantici e cognitivi*, Bulzoni, Roma 1996.
- CATANZARO G., SANTUCCI F. (a cura di), *La favolistica latina in distici elegiaci*, Santa Maria degli Angeli, Assisi 1991.
- CAVICCHIA E., *La favola esopica. Percorsi storici, pedagogici, didattici*, tesi di laurea, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, anno accademico 2005-2006.
- CAZZULLO A., *La verità della parola. Ricerca sui fondamenti filosofici della metafora in Aristotele e nei contemporanei*, Jaca Book, Milano 1987.
- CHAMBRY É., *Notice sur Ésope et les fables ésopiques*, in ÉSOPE, *Fables*, Les Belles Lettres, Paris 1927, pp. IX-LIV.
- CHIARI R. S., *Figure che fanno conoscere*, CSB/ Handelsøjkolen i København, Ph. d. – serie 12.2005, Copenhagen 2005.
- CHINI E., DE GRAMATICA F., *Il "Magno Palazzo" di Bernardo Cles, Principe Vescovo di Trento*, Provincia Autonoma di Trento, Trento 1985.
- CIBALDI A., *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, La Scuola, Brescia 1967.
- CICOGNA O., *Fiaba e favola nella pedagogia moderna: dal Giardino d'infanzia alla Scuola elementare*, Vallardi, Milano 1912.
- CIOCIOLA C. (a cura di), *L'Esopo di Udine* (cod. Bartolini 83 della Biblioteca Arcivescovile di Udine), Casamassima, Udine 1996.
- CONTE G. (a cura di), *Metafora*, Feltrinelli, Milano 1981.
- COOK E., *Mito e fiaba per i bambini d'oggi*, trad. it a cura di G. Honegger Fresco, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- CRANE W., *Baby's own Aesop*, George Routledge & Sons, London 1887.
- DANESI M., *La metafora nel pensiero e nel linguaggio*, La Scuola, Brescia 2003.
- ID., *L'apprendimento della lettura nell'età prescolare*, Levante, Bari 1987.
- DANISI A., *Lo specchio velato: viaggio nel racconto fiabesco*, Levante, Bari 1991.
- DE BUSTOS E., *La metafora. Ensayos transdisciplinares*, Uned, Madrid 2000.
- DE LA FONTAINE J., *Favole*, trad. it. a cura di di E. De Marchi (1885-1886, Milano), Rizzoli, Milano 2002 (con illustrazioni di Grandville).
- DEKKER T., VAN DER KOOI J., MEDER TH., *Dizionario delle fiabe e delle favole. Origini, sviluppo, variazioni*, ediz. it. a cura di F. Tempesti, Bruno Mondadori, Milano 2001.

DE LUCA C., *Postfazione*, in RODARI G., *Il cane di Magonza*, Editori Riuniti, Roma 1982.

DE VILLERS J.-P., "Le Petit Prince", *une histoire américaine*, in CERISIER A. (a cura di), *Le Petit Prince de Saint-Exupéry*, Gallimard, Paris 2006.

DI CESARE D., *Sul concetto di metafora in G. Vico*, in «Bollettino del Centro di Studi Vichiani», XVI, (1986), pp. 325-334.

Dizionario di retorica e stilistica, Utet, Torino 1995, 2004².

DONATI L., *Di alcune ignote xilografie del XV secolo nella Biblioteca Vaticana*, in «Gutenberg Jahrbuch», IX, (1934), pp. 84-106.

ID., *Osservazioni sull'Esopo di Verona, 26 giugno 1479*, in «Gutenberg Jahrbuch», LI, (1976), pp. 138-146.

ECO U., *Metafora*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. IX, Einaudi, Torino 1980, pp. 191-236.

ESOPO, *Favole*, introduzione di G. Manganelli, trad. it. di E. Ceva Vala, con le xilografie veneziane del 1491 e una nota di G. Mardersteig, Rizzoli, Milano 1951¹, seconda edizione con nuova introduzione 1976².

ID., *Favole*, a cura di F. Maspero, Bompiani, Milano 1989.

ID., *Favole*, trad. it. a cura di C. Benedetti, introduzione di A. La Penna, Mondadori, Milano 1996.

ESOPO, FEDRO, LA FONTAINE, *Il mondo della favola*, EDIPEM, Novara 1974.

Fabulae di Esopo historiate con le sue allegorie historice et morale, Venezia 1542.

Fabulae centum ex antiquis auctoribus delectae et a Gabriele Faerno cremo- nensi carminibus explicatae, Vincentius Luchinus excudebat, Romae 1564.

FAETI A., *In trappola col topo. Una lettura di Mickey Mouse*, Einaudi, Torino 1986.

ID., *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

ID., *I diamanti in cantina: come leggere la letteratura per ragazzi*, Bompiani, Milano 1995.

ID., *Le figure del mito: segreti, misteri, visioni, ombre e luci nella letteratura per l'infanzia*, Ponte Vecchio, Cesena 2001.

FAGGELLA M., *Introduzione*, in FEDRO, *Le favole*, a cura di M. Faggella, Feltrinelli, Milano 1974¹, 1979², pp. 5-25.

FATICA O., *Introduzione*, in KIPLING R., *I libri della Giungla e altri racconti di animali*, Einaudi, Torino 1998, pp. VII-XXXI.

FEDRO, *Le favole*, a cura di M. Faggella, Feltrinelli, Milano 1974¹, 1979².

ID., *Favole*, a cura di F. Solinas, Mondadori, Milano 1992.

FILOSA C., *La favola e la letteratura esopiana in Italia dal medioevo ai giorni nostri*, Vallardi, Milano 1952.

FORNARI SCHIANCHI L. (a cura di), *Decifrare l'Arte*, Emme, Milano 1985.

FRONTINI A., *L'adulto mediatore fra il bambino e lingua scritta*, in CARDARELLO R., CHIANTERA A. (a cura di), *Leggere prima di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1989, pp. 33-54.

FUSAI S., *Il processo omerico. Dall'històr omerico all'istoria erodotea*, Cedam, Padova 2006.

- GEHLEN A., *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, trad. it. di C. Mainoldi, Feltrinelli, Milano 1990.
- GENOVESI G., *L'educazione alla lettura: libri e fumetti nell'età evolutiva*, Le Monnier, Firenze 1977.
- GHIAZZA S., *La metafora tra scienza e letteratura*, Le Monnier Università, Firenze 2005.
- GIUGNI G., *Pedagogia della lettura: la lettura, il libro, la biblioteca nel processo di formazione culturale*, SEI, Torino 1976.
- GOETHE J. W. VON, *Massime e riflessioni*, a cura di S. Seidel, trad. it. di M. Bignami, introduzione di P. Chiarini, Teoria, Roma 1983.
- GOMBRICH E. H., *Arte e illusione. Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, trad. it. di R. Federici, Einaudi, Torino 1965.
- GOODMAN N., *I linguaggi dell'arte*, trad. it. a cura di F. Brioschi, Il Saggiatore, Milano 1976.
- GRASSI E., *Potenza dell'immagine. Rivalutazione della retorica*, trad. it. di L. Croce e M. Marassi, Guerini e Associati, Milano 1989.
- ID., *Vico e l'umanesimo*, trad. it. a cura di A. Verri, Guerini e Associati, Milano 1992.
- GRIMM J., GRIMM W., *Fiabe*, trad. it. di C. Bovero, Einaudi, Torino 1992.
- HAZARD P., *Uomini, ragazzi e libri: problemi di letteratura infantile, ieri e oggi*, trad. it. di A. De Marchis, Armando, Roma 1967.
- HELD J., *L'immaginario al potere: infanzia e letteratura fantastica*, trad. it. a cura di G. Sforza, Armando, Roma 1977.
- HESSE M., *Modelli e analogie nella scienza*, trad. it. di C. Bicchieri, Feltrinelli, Milano 1980.
- JEDRKIEWICZ S., *Sapere e paradosso nell'Antichità: Esopo e la favola*, Edizioni dell'Ateneo, Roma 1989.
- KELLY M. (a cura di), *Encyclopedia of Aesthetics*, Oxford University Press, New York-Oxford 1998.
- KIPLING R., *I libri della Giungla e altri racconti di animali*, a cura di O. Fatica, Torino, Einaudi, 1998.
- ID., *Storie proprio così*, in ID., *I libri della Giungla e altri racconti di animali*, a cura di O. Fatica, Einaudi, Torino 1998, pp. 308-436.
- LA PENNA A., *Origine, sviluppo e funzione della favola esopica nella cultura antica*, introduzione a ESOPPO, *Favole*, trad. it. a cura di C. Benedetti, Mondadori, Milano 1996.
- LAUSBERG H., *Elementi di retorica*, trad. it. a cura di L. Ritter Santini, Il Mulino, Bologna 1969.
- LESSING G. E., *Trattati sulla favola*, a cura di L. Rodler, trad. it. di M. Huf, Carocci, Roma 2004.
- LEVORATO M. C., *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna 1988.
- ID., *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000.
- LOLLO R., *Sulla letteratura per l'infanzia*, La Scuola, Brescia 2003.
- LORUSSO A. M. (a cura di), *Metafora e conoscenza: da Aristotele al cognitivismo contemporaneo*, Bompiani, Milano 2005.

- LUGLI A., *Storia della letteratura per la gioventù*, Sansoni, Firenze 1966.
- ID., *Libri e figure: storia della letteratura per l'infanzia e per la gioventù*, Cappelli, Bologna 1982.
- LUMBELLI L., SALVADORI M., *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, EMME, Milano 1977.
- LÜTHI M., *La fiaba popolare europea. Forma e natura* (1960, München), trad. it. di M. Cometta, Mursia, Milano 1979.
- ID., *Once Upon a Time. On the Nature of Fairy Tales*, transl. by L. Chadeayne and P. Gottwald with additions by the author, Frederik Ungar Pub., New York 1970.
- MAFFI L., HARDIN C. L. (a cura di), *Color Categories in Thought and Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1997.
- MANGANELLI G., *Introduzione*, in ESOPPO, *Favole*, introduzione di G. Manganelli, trad. it. di E. Ceva Valla, con le xilografie veneziane del 1491 e una nota di G. Mardersteig, Rizzoli, Milano 1951¹, seconda edizione con nuova introduzione 1976², pp. 5-10.
- MARCHESE A., *Dizionario di retorica e di stilistica*, Mondadori, Milano 1978, 1991³.
- MARDERSTEIG G., *Liberale ritrovato nell'Esopo Veronese del 1479*, Stamperia Valdonega, Verona 1973.
- ID., *Il tipografo veneziano Manfredo Bonello e le sue illustrazioni per l'Esopo del 1491*, in ESOPPO, *Favole*, introduzione di G. Manganelli, trad. it. di E. Ceva Valla, con le xilografie veneziane del 1491 e una nota di G. Mardersteig, Rizzoli, Milano 1951¹, seconda edizione con nuova introduzione 1976², pp. 30-33.
- MARRONE G., *Storia e generi della letteratura per l'infanzia*, Armando, Roma 2002.
- MASPERO F., *Introduzione*, in ESOPPO, *Favole*, a cura di F. Maspero, Bompiani, Milano 1989, pp. VII-XX.
- MAURO A., *Francesco del Toppo e il suo Esopo*, Il Solco, Città di Castello 1926.
- ID., *Discorso sulle illustrazioni dell'Esopo di Napoli (1485) e sulla "Passio" zilografica*, in «La Bibliofilia», L, (1948), pp. 53-72 e 99-107.
- The Medici Aesop: Spencer Ms. 50 from the Spencer Collection of The New York Public Library*, Abrams Inc., New York 1989.
- MORABITO C., *La metafora nelle scienze cognitive*, McGraw-Hill, Milano 2002.
- MORIER H., *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Puf, Paris 1961, 1989⁴.
- MULAZZANI G., *La pittura*, in *Corti del Rinascimento nella provincia di Parma*, Istituto Bancario San Paolo, Torino 1981, pp. 189-193.
- NOBILE A., *Lettura e formazione umana*, La Scuola, Brescia 2004.
- ID., *Letteratura giovanile: l'infanzia e il suo libro nella civiltà tecnologica*, La Scuola, Brescia 1990.
- Nuovo Digesto Italiano*, Discipline Privatistiche, Utet, Torino 1989⁴.
- ORSOLINI M., PONTECORVO C. (a cura di), *La costruzione dl testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

- ORTONY A. (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1979, 1993².
- PERRY B. E., *Studies in the Text History of the Life and Fables of Aesop* (1936, Haverford), Scholars Press, Chico 1981.
- PETRINI E., *Dai temi narrativi alla letteratura giovanile*, Patron, Bologna 1985.
- PIAGET J., *Il giudizio morale nel fanciullo*, a cura di G. Petter, trad. it. di B. Garau, Giunti, Firenze 1972.
- PLATONE, *Fedone*, in *Opere complete*, trad. it. di M. Valgimigli, vol. I, Laterza, Roma-Bari 1977, pp. 97-189.
- PUPPI L., *Dosso al Buonconsiglio*, in «Arte Veneta», XVIII, (1964), p. 22.
- QUINTILIANO M. F., *L'istituzione oratoria*, trad. it. a cura di Rino Faranda, Utet, Torino 1968.
- ID., *Institutio oratoria*, edizione con testo a fronte a cura di A. Pennacini, Einaudi, Torino 2001.
- RICHARDS I. A., *La filosofia della retorica*, trad. it. a cura di B. Placido, Feltrinelli, Milano 1967.
- RICCEUR P., *La metafora viva*, trad. it. a cura di C. Grampa, Jaca Book, Milano 1981.
- RICHTER D., *Multimedialità e multifunzionalità della fiaba attraverso la tradizione. "Il corvo" di Giambattista Basile tra Italia e Germania*, in ID., *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, trad. it., Mondadori, Milano 1995, pp. 48-59.
- RIGOTTI F., *La verità retorica*, Feltrinelli, Milano 1995.
- RODARI G., *Gli animali parlanti*, disegni di Flora, versi di Esopino, Edizioni di Cultura Sociale, Roma 1952.
- ID., *Filastrocche in cielo e in terra* (1960, Torino), Einaudi Ragazzi, Trieste 1996.
- ID., *Favole al telefono* (1962, Torino), Einaudi, Torino 1971.
- ID., *Tante storie per giocare* (1971, Torino), Editori Riuniti, Roma 2000.
- ID., *Gli affari del signor Gatto*, Einaudi, Torino 1972.
- RODLER L., *La favola*, Carocci, Roma 2007.
- ROUSSEAU J.-J., *Emilio, o Dell'educazione*, a cura di P. Massimi, Mondadori, Milano 1997.
- ROVATTI P. A., *Guardare ascoltando: filosofia e metafora*, Bompiani, Milano 2003.
- SABA SARDI F. (a cura di), *Le favole di Esopo*, Mondadori, Milano 1983.
- SACCHETTI L., *Storia della letteratura per la gioventù*, Le Monnier, Firenze 1968.
- SALVIATI C. I., *L'ultimo Rodari*, in MORANI R. M. (a cura di), *Libri, librioni, libracci*, Carocci, Roma 2007.
- SANTUCCI L., *La letteratura infantile*, Boni, Bologna 1994.
- SIGNORINI R., *Le favole di Esopo nel "giardino segreto" della villa del Te*, in «Quaderni di Palazzo Te», 8, (1988), pp. 21-36.
- SOLINAS F., *Introduzione*, in FEDRO, *Favole*, a cura di F. Solinas, Mondadori, Milano 1992, pp. V-XXXIII.
- STEIN N. L., GLENN C. G., *An Analysis of Story Comprehension in Ele-*

mentary School Children, in FREEDLE R. O. (a cura di), *New Directions in Discourse Processing*, Ablex, Norwood 1979, pp. 53-120.

TESAURO E., *La politica di Esopo frigio*, a cura di D. Aricò, Salerno, Roma 1990.

THOMPSON S., *La fiaba nella tradizione popolare*, Il Saggiatore, Milano 1967.

TREQUADRINI F., *Il libro e il bambino ribelle: lettura e letteratura come itinerario trasversale*, Tracce, Pescara 1988.

ID., *Letteratura come rimpianto e come desiderio: aspetti e problemi di letteratura per l'infanzia*, Tracce, Pescara 1988.

TURNER V., *La foresta dei simboli. Aspetti del rituale Ndembu*, trad. it. di N. Greppi Collu, introduzione di F. Remotti, Morcelliana, Brescia 1992².

VALERI M., *Critica pedagogica dei linguaggi narrativi*, Guanda, Parma 1967.

ID., *Letteratura giovanile ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981.

VAN DEN BROEK P., *Assessment of Comprehension Abilities in Young Children*, in PARIS S., STAHL S. (a cura di), *New Directions in Assessment of Reading Comprehension*, Erlbaum, Mahawah 2005, pp. 107- 130.

VEGETTI M., *Il coltello e lo stilo. Animali, schiavi, barbari, donne alle origini della razionalità scientifica*, Il Saggiatore, Milano 1979.

VELOTTI S., *Sapienti e bestioni: saggio sull'ignoranza, il sapere e la poesia in Giambattista Vico*, Pratiche, Parma 1995.

VERENE D. PH., *Vico. La scienza della fantasia*, trad. it. a cura di F. Voltaggio, Armando, Roma 1984.

VICO G., *Principi di una scienza nuova d'intorno alla comune natura delle nazioni*, in *Opere*, a cura di A. Battistini, vol. I, Mondadori, Milano 2001³.

WARNER M., *From the Beast to the Blond. On Fairy Tales and Their Tellers*, Vintage, London 1994.

ZAHAN D., *Bianco, Rosso e Nero: il simbolismo dei colori nell'Africa Nera* (1972), in SAMBURSKY S. et alii (a cura di), *Il sentimento del colore. L'esperienza cromatica come simbolo, cultura e scienza*, Edizioni Red, Como 1990.

Gli autori

NICOLA S. BARBIERI, ricercatore in Storia della pedagogia, insegna Letteratura per l'infanzia e Discipline storico-pedagogiche presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Si occupa di storia della pedagogia anglo-americana, di storia dell'educazione fisica e dello sport, di storia delle istituzioni educative e formative scolastiche ed extrascolastiche (in particolare, dello scautismo); in letteratura per l'infanzia, sta studiando la vita e le opere di Hans Christian Andersen e Rudyard Kipling.

Tra i suoi volumi ricordiamo: *Filosofia analitica dell'educazione e analisi del discorso pedagogico* (Padova 2001); *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo. Lineamenti di storia dell'educazione fisica* (Padova 2002); *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio "La scuola e il progresso sociale"* (con M. C. Giromella, Padova 2004); *Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative* (a cura di, Padova 2006); *Letteratura per l'infanzia. Teorie pedagogiche e pratiche testuali* (Padova 2008).

CHIARA BERTOLINI frequenta il dottorato di ricerca in Scienze Umane presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Cognitive e Quantitative dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Si è laureata in Scienze della Formazione Primaria presso questa Università, discutendo una tesi sulla conflittualità tra pari nella scuola dell'infanzia e sul concetto di gestione democratica dello scontro. Attualmente, si occupa di processi di comprensione del testo, conducendo ricerche sulla promozione della comprensione delle immagini statiche e televisive in età prescolare.

È autrice dell'articolo *La gestione del conflitto tra pari nella scuola dell'infanzia*, in «Orientamenti Pedagogici» (53, n. 4, 2006).

STEFANO CALABRESE è professore ordinario di Semiotica del testo presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione e dell'Economia dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Si è occupato di teoria e storia del romanzo europeo tra Sette e Novecento, di morfologia

della fiaba, di teoria della letteratura e retorica del linguaggio pubblicitario. Ha in programma ricerche nell'ambito dei non-luoghi globali – in particolare i parchi tematici – e della narratologia cognitiva, un orientamento di studi nato meno di dieci anni fa negli Stati Uniti.

Tra le sue pubblicazioni si ricordano: *Una giornata alfieriana. Caricature della rivoluzione francese* (Bologna 1989); *Intrecci italiani. Una teoria e una storia del romanzo (1750-1900)* (Bologna 1995); *Fiaba* (Firenze 1997); *L'idea di letteratura in Italia* (Milano 1999); *www.letteratura.global. Il romanzo dopo il postmoderno* (Torino 2005); *Antonio Delfini verofinto. Una metalessi italiana* (Udine 2007); *Retorica del linguaggio pubblicitario* (Bologna 2008); *Cappuccetto Rosso: una storia vera* (a cura di, con D. Feltracco, Roma 2008).

ROBERTA CARDARELLO è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Dagli anni Ottanta si è occupata della lettura e della sua promozione entro e fuori la scuola. Ha dedicato particolare attenzione alla letteratura rivolta all'infanzia, e alla comunicazione narrativa dei testi scritti, televisivi e delle illustrazioni. Ha condotto svariati studi teorici e ricerche empiriche anche sui mass media, e sulla qualità della vita infantile. Si occupa attualmente della formazione degli insegnanti.

Sul tema della lettura ha pubblicato: *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta* (con A. Chiantera, Firenze 1989); *Libri e bambini. La prima formazione del lettore* (Firenze 1995); *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini* (Bergamo 2004); *Piacere di leggere e scuola. Una rilevazione empirica* (con E. Mazza, Roma 2005).

ANNAMARIA CONTINI, ricercatrice in Estetica, insegna Estetica filosofica presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Si è occupata dell'estetica e della filosofia francese otto-novecentesca, e dei rapporti tra riflessione estetica e altri settori disciplinari come l'etica e la biologia. Attualmente, sta affrontando problemi che riconnettono la dimensione estetica a quella educativa: dal significato dell'arte in una società multiculturale alla funzione cognitiva della metafora in contesti sia filosofici che educativi e didattici.

Fra i suoi lavori ricordiamo: *La Biblioteca di Proust* (Bologna 1988); *Jean-Marie Guyau. Una filosofia della vita e l'estetica* (Bologna 1995); *Jean-Marie Guyau. Esthétique et philosophie de la vie* (Paris 2001); «L'estetico e il biologico: intrecci sul crinale di due saperi», in *La nuova estetica italiana* (a cura di L. Russo, Palermo 2001); *Marcel Proust.*

Tempo, metafora, conoscenza (Bologna 2006); «Etica ed estetica fra Fouillé, Guyau e Durkheim», in *Francia/Italia. Le filosofie dell'Ottocento* (a cura di R. Ragghianti e A. Savorelli, Pisa 2007).

SUSANNA DEL CARLO frequenta il dottorato di ricerca in Scienze Umane presso il Dipartimento di Scienze Sociali Cognitive e Quantitative dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Si è laureata in Lingue e Letterature Straniere Moderne presso l'Università degli Studi di Parma, discutendo una tesi su Friedrich Schlegel e l'orientalismo tedesco. Successivamente, presso l'Università degli Studi di Padova, ha seguito un corso di perfezionamento post-laurea per «Docente documentalista scolastico». Si è occupata di letteratura per l'infanzia, narrazione e pedagogia della lettura rivolte ai bambini in età prescolare, nella fase di passaggio tra oralità e alfabetizzazione (*emergent literacy*). Attualmente, il suo lavoro di ricerca verte sul coinvolgimento dei bambini delle scuole dell'infanzia nelle attività di lettura collettiva e sulle modalità di lettura degli insegnanti, con particolare attenzione alle tipologie e caratteristiche dei testi letti o raccontati. Ha pubblicato recentemente l'articolo *La scoperta della parola attraverso forme della narrazione popolare*, in «Scuola Materna per l'educazione dell'infanzia» (93, 2006).

MASSIMO MUSSINI è professore ordinario di Storia dell'arte moderna presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Parma. Si è dedicato a studi sull'architettura e la trattatistica architettonica nel Quattrocento e sulla storia della grafica dal Rinascimento all'età contemporanea, giungendo ad includervi la fotografia. Fra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano: *Francesco di Giorgio e Vitruvio* (Firenze 2003); *Parmigianino e l'incisione* (Milano 2003); *Carla Cerati* (Milano 2007); *Piero della Francesca trattatista e pittore* (Sansepolcro 2007).

MARIA DONATA PANFORTI, professore ordinario di Diritto Privato Comparato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, è componente del Consiglio Direttivo dell'Associazione Italiana di Diritto Comparato e dello Executive Council della International Society of Family Law, nonché socio corrispondente dell'Accademia di Scienze, Lettere ed Arti di Modena. Si occupa da sempre di tradizioni giuridiche, pluralismo giuridico-culturale e uniformazione, specialmente nelle aree del diritto delle famiglie e dei diritti sulle cose. Ha scritto inoltre sulla didattica del diritto e su temi legati all'approccio "diritto e letteratura".

Fra le sue pubblicazioni più recenti: «Mediation and Child Welfare: A Comparative Perspective – The Italian Experience», in *The Role of Self-determination in the Modernisation of Family Law in Europe* (Girona 2006); «A Comparative Overview of Family Law in European Legal Systems», in *Family and the Law in the 21st Century* (Tokyo 2007); «Balancing the conflicting interests over the family home», in *Family Law: Balancing Interests and Pursuing Priorities* (New York 2007); «Denaro e affetti. Ritratto di famiglia all'epoca di Orazio Vecchi», in *Il Teatro dell'Udito* (Modena 2007).

CARLA IDA SALVIATI, dirigente dell'IRRE-Liguria, studiosa di letteratura e storia dell'editoria giovanile, ha un'intensa attività di saggista e giornalista. Ha organizzato convegni e mostre librerie per Ministeri, Enti pubblici e privati, curandone sovente anche i relativi atti e cataloghi. Ha tenuto seminari e conferenze in molte università italiane e in alcune francesi e svizzere. Fa parte dei critici selezionati dalla banca dati della Biblioteca internazionale di letteratura giovanile di Salamanca. Suoi articoli sono stati tradotti in portoghese, in francese, in inglese. Attualmente suoi ambiti di ricerca sono la storia dell'editoria scolastica e la scrittura femminile per i ragazzi.

Tra le pubblicazioni recenti: *Rodari-Pitzorno. Vicinanze-lontananze*, in Atti del Convegno Nazionale *Rodari e la letteratura per l'infanzia* (Pisa 2002); *Raccontare destini. La fiaba come materia prima dell'immaginario di ieri e di oggi* (Trieste 2002); *Fragili, vecchi, scartati. Libri per bambini e attenzioni conservative*, in Atti del Convegno *Conservare il '900* (Roma 2006); *Gianni Rodari: una difficile eredità*, in *Libri, libroni, libracci* (a cura di R. M. Morani, Roma 2007); *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere, far di conto* (a cura di, Firenze 2007).

Indice dei nomi

- Aftonio di Antiochia, 41n
 Agostinelli Enrica, 119n
 Alatri Giovanna, 119n
 Almansi Annalisa, 57n
 Alvise Giovanni e Alberto, 78,
 81
 Andersen Hans Christian, 9,
 30, 31, 32, 34, 42n, 114,
 136n
 Andersen Jens, 42n
 Appleyard Joseph Albert,
 136n
 Archiloco, 17
 Argilli Marcello, 118n, 119n
 Aricò Denise, 72n
 Aristofane, 17, 18
 Aristotele, 41n, 50, 56n, 57n,
 96
 Ascenzi Anna, 136n
 Aviano, 74

 Babrio, 74, 95
 Baglione Cesare, 81
 Baltrušaitis Jorgis, 85n
 Banfi Emanuele, 40n
 Barbieri Nicola S., 8, 9, 42n
 Basile Giambattista, 9, 62-65,
 72n
 Battistini Andrea, 59n
 Baumgartel Knut, 136n
 Beck Kirsten, 42n
 Benali Bernardino, 79
 Benedetti Cecilia, 15n, 55n,
 108n
 Berlin Brent, 68-71, 73n
 Bernardinis Anna Maria, 124,
 129, 130, 136n, 137n
 Bertolini Chiara, 13, 141n
 Beseghi Emy, 136n
 Bettelheim Bruno, 133, 137n,
 190n
 Bewick Thomas, 83, 86n
 Bicchieri Cristina, 58n
 Bignami Marta, 56n
 Bisanti Armando, 41n
 Black Max, 10, 46, 47, 50-52,
 54, 57n-59n
 Blezza Picherle Silvia, 136n
 Boero Pino, 118n, 119n, 136n
 Boewe Charles E., 57n
 Bonner Stanley F., 40n
 Borsari Andrea, 73n
 Branca Vittore, 85n
 Brauner Alfred, 127, 137n
 Breton André, 118n
 Bretone Mario, 108n, 109n
 Brioschi Franco, 58n

 Cacciari Cristina, 56n
 Calabrese Stefano, 9, 56n
 Califano Francesca, 119n
 Calvino Italo, 136n
 Cambi Franco, 119n, 136n
 Camporesi Piero, 72n
 Cantatore Lorenzo, 119n
 Cantone Anna Laura, 118n
 Caprettini Gian Paolo, 55n
 Caprotti Erminio, 85n, 86n
 Carchia Gianni, 55n
 Cardarello Roberta, 12, 189n,
 190n
 Carroll Lewis, 116

- Casadio Claudia, 56n
 Castiglione Baldassarre, 81
 Catanzaro Giuseppe, 41n
 Cavicchia Elisa, 42n
 Cazzullo Anna, 57n
 Cerisier Alban, 72n
 Ceva Valla Elena, 39n, 40n,
 41n, 136n, 143
 Chambry Émile, 15n, 55n
 Chini Ezio, 85n
 Chiari Remo Stefano, 59n
 Chiarini Paolo, 56n
 Cibaldi Aldo, 123, 136n
 Cicogna Ottavia, 41n
 Ciociola Claudio, 85n
 Clasio, 95
 Collodi (Carlo Lorenzini),
 114, 115
 Conte Giuseppe, 56n
 Contini Annamaria, 10
 Crane Walter, 83, 86n
 Croce Liliana, 59n
- Danesi Marcel, 56n
 D'Angelo Paolo, 55n
 De Bustos Eduardo, 56n
 De Frede Carlo, 85n
 De Gramatica Francesca, 85n
 De La Fontaine Jean, 25-27,
 33, 41n, 42n, 82, 92, 95,
 105-107, 110n, 121, 125,
 128, 137n
 Del Carlo Susanna, 12, 13,
 141n, 189n
 Del Tuppo Francesco, 78
 De Luca Carmine, 113, 119n
 De Marchi Emilio, 106, 110n
 Demetrio di Falero, 15n
 De Villers Jean-Pierre, 72n
 De Vivaldi Domenico, 77
 Di Cesare Donatella, 59n
 Disney Walt, 116
 Donati Lamberto, 85n
 Dossi Dosso e Battista, 80
 Durkheim Émile, 68
- Eco Umberto, 45, 56n
 Elio Teone, 41n
 Ermogene di Tarso, 41n
 Ernesti Johann August, 25
 Erodoto, 39n
 Esiodo, 17, 41n
 Esopino, 112, 119n
- Faerno Gabriele, 81, 86n
 Faeti Antonio, 119n, 136n
 Faranda Rino, 57n
 Fatica Ottavio, 43n
 Federici Renzo, 59n
 Fedro, 20, 22, 26, 30, 40 n,
 42n, 74, 80, 81, 95, 110n,
 121, 127
 Filosa Carlo, 85n
 Flora (Flora Capponi), 118n
 Fontanesi Francesco, 7, 11, 13,
 18, 37, 53, 84, 139-143,
 169, 176, 182, 183
 Freedle Roy O., 189n
 Friedmann Friedrike, 136n
 Fusai Sergio, 108n
- Gadda Carlo Emilio, 114
 Gehlen Arnold, 73n
 Giannantoni Gabriele, 56n
 Ghiazza Silvana, 57n
 Gladstone William, 71
 Glenn Christine G., 170, 171,
 173, 189n
 Goethe Johann Wolfgang von,
 56n
 Gombrich Ernst H., 59n
 Goodman Nelson, 58n, 59n
 Grampa Cesare, 57n
 Gramsci Antonio, 112
 Grandville (Jean-Ignace-Isido-
 re Gérard), 110n
 Grassi Ernesto, 59n
 Grimm Jacob e Wilhelm, 72n,
 136n
 Gualterus Anglicus, 78
 Guarini Guarino, 75

- Hardin C. Larry, 73n
 Hecker Max, 56n
 Herder Johann Gottfried, 29
 Hesse Mary, 58n
- Isocrate, 109n
- Jacomuzzi Angelo, 55n
 Jedrkiewicz Stefano, 15n, 55n,
 189n
 Johnson Mark, 56n
- Kay Paul, 68-71, 73n
 Kelly Michael, 56n
 Kierkegaard Soeren, 30, 31
 Kipling Rudyard, 9, 30, 34, 36,
 43n
- La Penna Antonio, 15n, 55n,
 108n
 Lausberg Heinrich, 51, 59n
 Lessing Gotthold Ephraim,
 25, 27-30, 38, 42n
 Lévi-Strauss Claude, 66
 Levorato Maria Chiara, 189n,
 190n
 Liberale da Verona, 87
 Lollo Renata, 136n
 Lorusso Anna Maria, 56n
 Lugli Antonio, 130, 132, 136n,
 137n
 Lüthi Max, 61, 62, 72n
- Maffi Alberto, 108n
 Maffi Luisa, 73n
 Mallarmé Stéphane, 58n
 Manganelli Giorgio, 37, 39n,
 40 n, 41n, 42n, 115, 119n
 Marassi Massimo, 59n
 Marchese Angelo, 55n
 Mardersteig Giovanni, 39n,
 42n, 86n
 Marrone Gianna, 127, 137n
 Massimi Paolo, 42n
 Massimo Planude, 41n
 Mauro Alfredo, 85n
- Maxwell Clerk, 48
 Montessori Maria, 136n
 Morabito Carmela, 56n
 Morani Raimonda M., 119n
 Morier Henri, 44, 51, 52, 55n
 Mortara Garavelli Bice, 57n
 Mulazzani Germano, 86n
 Mussini Massimo, 10, 190n
- Nichols Ray Franklin, 57n
 Novalis, 118n
 Nunnally Tina, 42n
- Omero, 17, 39n
 Orazio, 59n
 Ortony Anthony, 56n, 57n
- Panforti Maria Donata, 11, 12
 Pansera Maria Teresa, 73n
 Paradisi Enrico, 57n
 Paris Scott, 190n
 Perrault Charles, 136n
 Perry Ben Edwin, 15n, 39n,
 55n
 Petrini Enzo, 122, 131, 136n,
 137n
 Piaget Jean, 123, 182, 190n
 Placido Beniamino, 57n
 Platone, 21, 40n, 43n
 Plauto, 18
 Poe Edgar Allan, 65
 Propp Vladimir, 9, 71
 Puppi Lionello, 85n
- Quintiliano Marco Fabio, 21,
 24, 40n, 41n, 51, 57n, 59n
- Rak Michele, 72n
 Reggiani Renée, 120n
 Richards Ivor Armstrong, 47,
 57n, 58n
 Ricœur Paul, 10, 46, 49-51, 53,
 57n-59n
 Richter Dieter, 72n
 Rigotti Francesca, 56n
 Rinuccio d'Arezzo, 75

- Ritter Santini Lea, 59n
 Rodari Gianni, 12, 111-118,
 118n, 119n
 Rodler Lucia, 55n, 72n
 Romano Giulio, 80
 Roppo Enzo, 108n
 Rousseau Jean-Jacques, 13, 26,
 27, 42n, 128, 129, 132, 134,
 137n
 Rovatti Pier Aldo, 56n
- Saba Umberto, 114
 Sacchetti Lina, 123, 136n
 Saint-Exupéry Antoine de, 62,
 72n
 Salviati Carla Ida, 11, 12
 Sambursky Shmuel, 73n
 Santucci Francesco, 41n
 Santucci Luigi, 136n
 Sapir Edward, 66, 69
 Seidel Siegfried, 56n
 Seneca, 40n, 41n
 Signorini Rodolfo, 86n
 Simonide di Amorfo, 17
 Socrate, 17, 21, 37, 38
 Solinas Fernando, 40n
 Spinoza Baruch, 142
 Stahl Steven, 190n
- Stein Nancy L., 170, 171, 173,
 189n
 Steinitz Gertrud, 136n
 Talamanca Mario, 108n, 109n
 Tesauero Emanuele, 61, 72n
 Thompson Stith, 39n, 126,
 136n
 Trilussa (Carlo Alberto Salustri),
 114
 Turner Victor, 65-68, 72n, 73n
- Valgimigli Manara, 56n
 Valla Lorenzo, 75
 Van der Broek Paul, 190n
 Vasari Giorgio, 81
 Vegetti Mario, 42n
 Velotti Stefano, 55n, 59n
 Verene Donald Phillip, 59n
 Verri Antonio, 59n
 Vico Giambattista, 55, 59n
 Vittorino da Feltre, 75
 Voltaggio Franco, 59n
- Warner Marina, 73n
 Westermann Anton, 39n
 Whorf Benjamin, 69
- Zahan Dominique, 73n



Viaggio
multidisciplinare
a prospettiva pedagogica
nelle favole di Esopo
fantasia del reale
incanto del mondo
questo libro
viene stampato
nel carattere Simoncini Garamond
su carta Arcoprint delle cartiere Fedrigoni
dalla tipografia SAGI di Reggio Emilia
per conto di Diabasis
nel luglio dell'anno
duemila
otto