

“Se si legge noi si fa addormentare i gatti”.
Tracce di letteratura per l’infanzia nelle “scritture bambine”

“If you read, you lull the cats”.
Traces of children's literature in "children's writing"

CHIARA MARTINELLI

The essay questions the literary traces present in children's productions, their characteristics and therefore their epistemological meaning in the broader context of narration.

KEYWORDS: CUORE, CHILDREN'S LITERATURE, INFANTILE APPROPRIATION AND REWORKING, NARRATION

Narrazione e letteratura per l’infanzia: le possibilità di un connubio

Mai termine negli ultimi anni ha conosciuto un maggior abuso di “narrazione”. Narrano le pubblicità che guardiamo in televisione. Narrano i politici nei discorsi elettorali. Narrano i nostri conoscenti nelle *stories* che compulsiamo sui social network. Tutti sostengono di narrare, e tutti, forse, lo fanno in dimensioni spesso non colte nella loro interezza. È questo infatti un caso in cui l’uso e l’abuso del termine ne tradiscono la radicale pervasività con cui imprime e significa la vita umana.

Ma la narrazione pertiene anche all’educazione e, in particolare, a quello spazio comunicativo (scritto, orale, gestuale, visivo) che rientra sotto il nome di letteratura per l’infanzia¹. Una definizione su cui gli ultimi decenni hanno sollevato non pochi dubbi, perché il termine con cui conosciamo il genere letterario appare intrinsecamente connotato da asimmetrie patenti e ancora insolite². L’asimmetria del rapporto tra autorialità adulta e bambino lettore, innanzitutto; senza ricordare quella (conseguente alla prima) della finalità del genere, che Ottocento e primo Novecento intendevano connotato da specifici fini esortativi e di inculturazione³. Prospettive ormai ritenute unilaterali e manchevoli, dimentiche del ruolo che il destinatario – ovvero il bambino lettore – ricopre nella scelta, nella ricezione e nell’interpretazione di quanto legge⁴. Già Croce, in una recensione al volume di Luigi Santucci *Limiti e ragioni della letteratura infantile*, riconosceva nel 1942 che libri per l’infanzia sono quelli che i bambini stessi designano come tali⁵. Ma quelle letture agiscono su paesaggi mentali connotati da

strutture, vissuti e obiettivi a loro propri; la ricezione, perciò, muta da persona a persona, da luogo a luogo, da periodo a periodo, da classe sociale a classe sociale. Studi attenti non solo ai testi in sé, quanto al contesto e alle modalità con cui vengono letti e interpretati possono consentire uno sguardo più ampio, olistico e, si potrebbe dire, ecologico del significato e della fruizione del genere.

Diversi dunque i termini suggeriti come papabili sostituti, da “letteratura giovanile” proposta da Renata Lollo fino al paradigma della narratività, fatto proprio da Genovesi e Bellatalla in anni lontani dalla diffusione inflattiva del termine⁶. La giustificazione per quest’ultima proposta riposa nel ruolo di *agentività* che il destinatario ricopre in uno scambio che non lo vede come attore passivo: il lettore bambino, infatti, attinge, ma sceglie ciò a cui attingere e lo modifica (seppur incosciamente) in ragione dei propri interessi e delle proprie esigenze⁷. Il fluire degli eventi narrati, pur nel loro naturale apparire, è in realtà frutto di operazioni mentali sofisticate che, apprese dopo lunga esperienza, vengono comunicate dal narrante all’ascoltatore (o al lettore), sottoponendole al suo vaglio e al suo apprendimento. Narrare, infatti, implica la selezione, l’ordinamento e la significazione di una serie di avvenimenti che, organati in un tutto, assumono un significato intrinseco al proposito di chi interloquisce. Pensiamo alle storie di vita, la cui struttura è stata raffrontata a quella di romanzi di formazione: similmente a questi ultimi, il protagonista, nel ripercorrere le vicende della propria esistenza, le significa in rapporto al “senso del sé” maturato al momento del suo incontro con l’intervistatore⁸. E cosa influenza questa attitudine diffusa in misura pressoché universale? L’abitudine: l’abitudine ad ascoltare narrazioni. Quelle altrui, innanzitutto: le narrazioni dei genitori, degli insegnanti, dei conoscenti, come ricorda un anziano sacerdote che, intervistato per il progetto “Memorie d’infanzia”, afferma che «siamo vissuti piuttosto coi racconti. I racconti erano le cose più belle»⁹. Narrazioni accomunati da un ordine di argomenti definito, che, nella loro ripetizione, mirano a imprimersi, e a condizionare, la mente infantile. Storie composte da adulti per bambini in uno scambio relazionale che, nella maggior parte dei casi, si configura come disomogeneo e connotato da un pervasivo rapporto di potere: al bambino, attraverso i libri a lui dedicati, è suggerito un percorso verso uno specifico modello di adultità o, comunque, verso uno stadio di maturazione più accentuato¹⁰.

Motivi culturali e storico-sociali sottintendono quindi alla costituzione di abilità narrative negli umani. Ma non solo. Narrare storie, così come comprenderle e interessarvisi, risponde a precise necessità biologiche e organiche che hanno accompagnato gli uomini da quando, predatori nella savana, sorpredevano le orme di un animale, e dalla loro disposizione ne immaginavano la traiettoria¹¹. Che le prede costituissero un pensiero fisso, è del resto, visibile dalle immagini rupestri che hanno accompagnato i

primi tentativi di concretizzare una narrazione su una superficie – quelle di caverne e grotte, con i graffiti di cinquantamila anni fa¹². Narrare, afferma la *Darwinist Literary Theory*, è funzionale allo sviluppo dell'argomentazione ipotetica e di quel pensiero controfattuale che ci consente di pianificare e affrontare le difficoltà della vita di ogni giorno¹³. Sono i lettori più forti, argomentano infatti Jonathan Carroll e Jonathan Gottshall, i più esperti nel gestire le relazioni sociali; e proprio nell'uso della letteratura la recente ricerca psicologica ha individuato una delle più promettenti terapie per le persone con sindrome autistica. «le storie costituiscono lo spazio nel quale gli individui si esercitano a utilizzare le competenze più importanti della vita sociale umana»¹⁴, sostiene infatti Gottshall, che, alcune pagine dopo, ricorda come la finzione sia

un'antica e potente tecnologia di realtà virtuale che simula i grandi dilemmi della vita umana. Quando prendiamo in mano un romanzo o accendiamo la televisione veniamo teletrasportati in un universo parallelo. [...]

La costante attivazione dei nostri neuroni in risposta a stimoli derivanti dal consumo di finzione narrativa rafforza e ridefinisce le vie neurali che consentono una navigazione competente nei problemi dell'esistenza. In questo senso, siamo attratti dalla finzione narrativa non a causa di un'anomalia dell'evoluzione ma perché la finzione è, nell'insieme, vantaggiosa per noi. Questo perché la vita umana, specialmente la vita sociale, è profondamente complessa e le poste in gioco sono molto alte¹⁵.

Ma narrare, argomenta la *Cognitive Literary Theory*, consente, attraverso l'accumulo di fatti sociali e di relazioni causa-effetto, di contenere l'ansia e l'angoscia che altrimenti ci dominerebbero di fronte a un futuro imprevedibile e ignoto¹⁶. Da questo punto di vista, il mondo narrativo è percepito come contiguo all'arte rupestre e a tutte quelle modalità con cui gli uomini primitivi cercavano di addomesticare e significare il mondo a loro circostante¹⁷. «Everyday living is an interpretive process, and both in the present and past it presents us with ambiguities», sostiene Nancy Easterlin, secondo cui:

One great advantage of imaginative literature is that invites our powers of meaning construction in a safe domain that allows our interpretive powers to range freely. But more than this, imaginative literature makes us conscious of what we automatically tend to forget: that we are active interpreters of that reality, and that we normally enlist cognitive procedures that have a general, but certainly not a comprehensive, efficacy¹⁸.

È in questo contesto, che ingloba suggestioni provenienti sia dal mondo della biologia sia da quello degli studi culturali, che deve essere analizzata la letteratura per l'infanzia. Rilevanti – benché non le uniche – fonti di storie per l'umano in crescita, i libri per bambini e ragazzi influenzano le capacità infantili di progettare le attività giornaliere, di

relazionarsi e di significarsi in rapporto al mondo circostante. Ma ogni storia, pur nel suo essere una creazione letteraria, risente del tempo e delle condizioni in cui è stata concepita: di questi ultimi ne assorbe comportamenti e modi di vedere, sancendone la validità, e sottoponendoli all'apprendimento del suo lettore¹⁹. Nella costanza di alcuni elementi destinati, nei secoli, a "marcare" una storia, dobbiamo riconoscere la presenza di altri, più legati alla società del proprio tempo: nella loro comprensione possiamo decifrare quelle strutture culturali che hanno definito, in epoche diverse dalla nostra, gli orizzonti relazionali delle persone²⁰.

Tracce di letteratura nelle scritture bambine

In quali modalità si esplica l'influenza dei libri per ragazzi? E com'è possibile individuarla, e monitorarla? Un possibile itinerario ci conduce all'utilizzo delle cosiddette "scritture bambine". Compito quest'ultimo difficile ma affascinante, che necessita di una mutua collaborazione tra la letteratura per l'infanzia e una storia dell'educazione chiamata a fornire quelle testimonianze – temi, diari, componimenti – che consentono di seguire l'evoluzione delle capacità scritte dei singoli alunni. «Scritture bambine»²¹ che si configurano, nella loro labilità e nella loro difficoltà di interpretazione, come uno dei «margini» della società italiana (e non solo)²², ma che nondimeno consentono, a un'analisi più approfondita, esplorazioni ricche e dense di significato sulla relazione tra infanzia e autorità familiari e scolastiche. A ricordarlo, i numerosi studi che, soprattutto tra fine Novecento e anni Zero, hanno scandagliato, stimolati dalle suggestioni di Becchi e Julia, questa tipologia di fonti e ne hanno evidenziato potenzialità e *caveat*²³. Quanto, infatti, la mano bambina è stata influenzata da quella adulta? Come, nello scrivere, gli alunni si sono conformati alle richieste di insegnanti, direttori, genitori, ispettori? Domande dense, che il nostro contributo, pur riconoscendone la cogenza e l'importanza, tralascerà, focalizzando la sua attenzione piuttosto su come i libri di letteratura per l'infanzia siano presenti in queste fonti e su quanto i meccanismi narrativi lì adottati influenzino l'evoluzione delle "scritture bambine"²⁴.

Molteplici le fonti che possono essere utilizzate; difficile la scelta. Per quest'analisi, l'attenzione ricadrà su una collezione piccola, ma territorialmente e storicamente coesa, ovvero quella conservata nella Biblioteca Forteguerriana di Pistoia e nota come "Fondo Mostra della scuola". Organizzata *a latere* della mostra industriale e artistica che, nell'estate 1929, intendeva celebrare la neonata provincia di Pistoia, la "Mostra della scuola", lungi dall'essere un unicum del capoluogo toscano, si inseriva in un contesto caratterizzato dalla proliferazione di esibizioni che, dal 1924, sorgevano con l'intento di

enfaticamente i risultati della riforma Gentile, offrendo all'occhio del visitatore componimenti, temi, diari, sillogi di tradizioni e canti popolari²⁵. Prima della serie era stata la Mostra che, inaugurata a Firenze nel 1925, aveva dato luogo al primo nucleo di quello che, in altri anni, sarebbe stato conosciuto come Museo didattico nazionale e, dopo altre trasformazioni, come Indire. Già in altre sedi è stato dimostrato come, lontani dall'evidenziare quella spontaneità infantile che Giuseppe Lombardo Radice sperava di valorizzare con la sua opera di riforma, i quaderni pistoiesi tratteggino un panorama sconcertante, segnato dalle parole d'ordine del regime e dalla presenza continua e pervasiva dell'occhio e del braccio adulto²⁶. Una conclusione, quest'ultima, diametralmente opposta rispetto a quanto suggerito dalle sirene della propaganda, come i quattro articoli che Iva Perugi Gonfiantini – scrittrice per bambini nonché direttrice del locale Asilo Margherita – destinò sul giornale *L'Azione* all'esibizione e alle sue

Produzioni personalissime, individuali [...] oggetto di stupore ammirato, di commosso orgoglio cittadino, e additano colla capacità del maestro, la pratica bellezza della scuola attiva, vissuta da educatori attivi, entrati realmente nella Riforma gentiliana che, ardita e meditativa, ha investito tutta l'anima della cultura moderna.

Ha questa Mostra un'impronta meravigliosamente fanciullesca, specialmente nei disegni e nei diari soffici d'un'ingenuità incantevole²⁷.

Dei 364 scritti raccolti, tuttavia, la nostra attenzione si concentrerà soprattutto sulla ventina di diari scolastici del fondo. Introdotto da Lombardo Radice con lo scopo di stimolare le capacità compositive infantili, i diari del fondo sono stati scritti soprattutto da alunni di seconda, terza e quarta elementare, ovvero da quelle classi che, come notato già da Luciana Bellatalla, figuravano maggiormente tra le contributrici del fondo²⁸. Classi e non anni: i tassi di ripetenza, consistenti tra anni Venti e Trenta, impediscono quella totale identificazione tra coorte e classe frequentata che sarà raggiunta solo alcuni decenni dopo la conclusione della seconda guerra mondiale²⁹. Un aspetto, quest'ultimo, non secondario per la ricerca in corso, in quanto non consente quella piena identificazione del periodo seconda-quarta elementare con il range d'età sette-dieci anni. Alcune contro-osservazioni, tuttavia, contribuiscono a rischiare il quadro. La selezione gli scritti, innanzitutto: è ragionevole supporre che le maestre abbiano consegnato alle autorità quei quaderni che, dal loro punto di vista, apparivano più consoni ai loro insegnamenti. E se a essere selezionati erano i diari composti dagli alunni con i voti migliori, questi ultimi, presumibilmente, erano studenti in corso, o frequentavano al massimo con un anno di ritardo. È una supposizione che la maggior parte delle fonti in nostro possesso sembra confermare. Possiamo immaginare la lieve

punta di orgoglio con cui Andreina Rossetti, che frequentava la terza elementare a Quarrata, riportava sul diario il rimbrotto alla classe della maestra, pronta ad additarla come l'unica che seguisse le sue direttive³⁰. Non ha mai ripetuto la terza elementare, come ricorda nella sua prima pagina di diario; e parimenti rammentano la loro promozione dalla terza alla quarta Pierina Petracchi, Giuliana Colligiani e Negrina Tofani, iscritte nella stessa scuola frequentata da Andreina³¹. Possiamo quindi supporre, con un buon grado di approssimazione, che la maggior parte dei piccoli autori rientrasse nella fascia d'età compresa tra i sette e i dieci anni. Un periodo cruciale e meritevole di attenzione: si tratta infatti, secondo i canoni piagetiani, dell'età di transizione dal "pensiero intuitivo", animistico e centrato sul proprio sé, al "pensiero operatorio concreto", in cui il bambino, con il supporto di oggetti, riesce a compiere delle operazioni di astrazione.

Detto ciò, cominciamo ad addentrarci nei nostri diari, e a esplorarne le connessioni con la letteratura per l'infanzia. Leggevano i bambini delle scuole elementari? E quali libri leggevano? Su questo argomento le fonti non mancano di diffondersi. Leggeva Maria Sarteschi, alunna di seconda elementare della scuola di Quarrata, che per la Befana ricevette in regalo il libro di Pinocchio³². Possedeva alcuni libri la famiglia di Andreina Rossetti che, intenta a ripulire i volumi del padre, inciampa in una copia de *L'ebreo errante*³³. Ne possedeva sicuramente alcuni anche la famiglia (non certamente ricca, perché composta da madre vedova postina e due figli) di Pierina Petracchi, ma le cantine di campagna non dovevano essere un buon posto per conservare libri, se Pierina, nel prenderne uno, si accorge che alcune pagine sono state rosicchiate da un topo³⁴. Ma a esser citata, è, soprattutto, la lettura scolastica: quella compiuta nelle ore di lezione, dalla maestra, o quella portata a termine dall'alunno, qualora possa giovare della biblioteca di classe. Su quest'ultima, in particolare, i diari ci regalano squarci parziali ma comunque interessanti, pronti a mostrare una pratica della lettura che, verso la fine degli anni Venti, non appare ancora completamente disciplinata dal regime fascista. Sembrano testimoniarlo, ad esempio, i pochi titoli che conosciamo della biblioteca di classe della scuola de La Ferruccia³⁵. Come scriveva Guido Niccolai, che in quegli anni frequentava la terza elementare,

Stamattina la Signorina ci ha dato il libro della biblioteca.

Il mio è intitolato: Giannettino³⁶, quello di Marino Ciuffettino³⁷, quello di Renzo Trottolino³⁸. Mi è piaciuto molto il mio libro. La maestra ce li ha dati bene coperti e ci ha detto che si tengano in ordine. Io le ho detto sì, perché mi garba leggerli³⁹.

Guido, che riceve il suo libro il 16 Ottobre, termina presumibilmente di leggerlo verso metà novembre, perché il 23 di quel mese

la signora maestra mi ha cambiato il libro della biblioteca. Quello che avevo prima era intitolato Giannettino. Era tanto bello! Quello che mi ha dato stamani si chiama Notte di Natale. Sarà tanto bello!⁴⁰

Giannettino, Ciuffettino, Trottolino, Notte di Natale: tutti libri scritti in età liberale. Assenti dal computo della biblioteca scolastica di Guido i libri che già alcuni scrittori per l'infanzia avevano dedicato alla retorica nazionalista e alla Marcia su Roma, da *Pinocchio fascista* di Giuseppe Petrai a *Piccolo Alpino* di Salvator Gotta, che pur nel 1926 divenne un bestseller. Ignoto, tuttavia, le cause: forse motivi economici, o forse erano presenti anche quei titoli, che però non capitarono mai in mano né a Guido né ai suoi amici⁴¹.

La pervasività della letteratura infantile liberale non è presente nel solo diario di Guido. Accenni continui e costanti, negli scritti di altre classi, sono destinati alla lettura ad alta voce di *Cuore*. È risaputa (ma non ancora concretizzata alla data dei fatti) la condanna di Mussolini verso la prosa deamicisiana, che pur aveva apprezzato in età giovanile⁴²; molte però, soprattutto negli anni Venti, sono le riproposizioni del volume, che ispira le prose di alcuni tra i primi libri di testo per le scuole elementari promossi dalla Commissione per l'esame dei libri di Gentile e Lombardo Radice⁴³. *Cuore*, strutturato come un diario e soprattutto diviso in capitoletti facilmente slegabili tra loro, consentiva infatti a maestri e maestri di selezionare i passi che più ritenevano interessanti, senza che la loro espunzione nuocesse alla comprensione del testo. Leggono *Cuore*, e, presumibilmente il brano *Il mio amico Garrone*, in una terza elementare di Quarrata il 22 Aprile 1929, dove la maestra,

ci à letto un libro intitolato cuore [sic]. Come era bello. Parlava di un bambino che era il più grande e il più buono. E la signorina a [sic] detto a Rino:

- Bisognerebbe che anche tu facessi come quel bambino⁴⁴.

Non sembra quella della maestra una lettura che segua la disposizione del libro. Un paio di mesi prima de *Il mio amico Garrone*, la maestra aveva infatti scelto il racconto mensile *Il tamburino sardo*, che tuttavia in *Cuore* segue di parecchie pagine il brano scelto ad aprile, e che forse – stando a quello che scrive Andreina – non ha nemmeno presentato agli alunni come parte del libro deamicisiano, ma come un racconto a sé:

Stamani – scrive infatti la bambina il 19 febbraio 1929 – la signorina ci a [sic] letto il Tamburino Sardo. Come era bello quel racconto, a me mi ha commosso [sic] tanto! ci [sic] sarei stata un'altrora [sic] a sentir leggere e l'à letto bene anche, [se] si legge noi si fa addormentare i gatti⁴⁵.

Ma *Cuore* è anche il libro che, casualmente dimenticato dalla maestra sulla cattedra, diventa l'oggetto d'attenzione dei bambini:

Stamani quando sono entrata in Classe [sic] e ò visto i bambini che leggevano il libro cuore [sic] sono andata a sentire, ma non ò sentito niente perché erano tutti ammonta[ti] [ammucchiati] e seconda perché Rino leggeva alla svelta⁴⁶.

Stupisce, davanti a questa dovizia di accenni alla lettura di libri scolastici, come latiti invece ogni riferimento al libro di testo. Ne scrive, ma di sfuggita, Guido Niccolai nel novembre 1928: l'occasione è la visita della Direttrice Didattica, che «Qando [sic] ebbe guardato i quaderni ed era per andare via ci disse che se si trova il libro di lettura si compri»⁴⁷. Di pochi giorni dopo è la notazione dell'arrivo del libro di religione⁴⁸: un altro segnale di quanto fosse difficile, e forse economicamente proibitivo, disporre del libro di lettura per gli alunni delle scuole di campagna. Restavano, dunque, i libri di lettura. Quelli scritti da Carlo Collodi, ma soprattutto *Cuore*, segnato fin da subito da un successo editoriale travolgente. Pubblicato il 15 ottobre 1886, il 28 di quello stesso mese, secondo la casa editrice Treves, era giunto alla diciottesima edizione, fino a vendere 2 milioni di copie al 1923⁴⁹. Se dunque non era stato letto (a casa o a scuola, in forma antologizzata) dagli alunni, era stato, quasi sicuramente, letto dalle maestre; e, attraverso quest'ultime, il loro modo di scrivere, di interpretare gli eventi e di significare il cambio delle stagioni, le disgrazie e la morte, i bambini, in ambito scolastico, filtrarono ed elaborarono le loro modalità narrative. Sull'analisi di *Cuore* e sul raffronto tra i canoni narrativi deamicisiani e quelli che, molti anni dopo, connotarono i quaderni della Mostra, ci soffermeremo.

Da *Cuore* ai diari della Mostra della Scuola

Molte sono le caratteristiche che hanno reso e rendono *Cuore* un libro facilmente utilizzabile dalla pratica didattica⁵⁰. Il tema del racconto, innanzitutto: quello del diario (alternato, come notato già altrove, a lettere familiari e ai racconti mensili dettati dal maestro)⁵¹, che attraversa, così come accade ai suoi piccoli lettori, un anno scolastico in una scuola elementare. La sua forma, costituita da bozzetti che gli insegnanti, a seconda delle loro predilezioni, potevano leggere gli uni slegati dagli altri, come sembrava accadesse nella classe di Andreina Rossetti⁵². I personaggi principali, infine: caratteri di una Torino qualunque di epoca umbertina, con un io narrante, Enrico Bottini, che assurge a simbolo di un'*aurea mediocritas* in cui molti lettori avrebbero potuto – e forse dovuto, nelle intenzioni dello scrittore – identificarsi⁵³. Né troppo ricco né troppo

povero, né troppo bravo né troppo vagabondo, né troppo coraggioso né troppo meschino, Enrico si svolge come la tipizzazione più acclarata del grigio nella scala dei bianchi e dei neri, che può inclinare per un verso – o per l'altro – a seconda dell'ambiente o della famiglia in cui si ritrova a vivere⁵⁴. Questo, in un contesto in cui gli altri personaggi, dai più centrali ai più marginali, dagli adulti ai compagni di classe e di scuola, risaltano per un eccesso o per l'altro: da Garrone, Derossi e Stardi *nomen omen* a Nobis il nobile presuntuoso, fino a Robetti, l'eroico alunno di seconda elementare costretto a camminare con le stampelle per un anno per aver salvato un bambino più piccolo dalle ruote di un'incipiente corriera⁵⁵. La definizione così adamantina dei loro contorni intende suggerire, prima di una reazione intellettuale, una d'istinto, di pancia: deve cioè favorire quell'educazione tramite il sentimento che, per De Amicis, costituiva il veicolo principe dell'apprendimento infantile, l'elemento caratterizzante quella specifica fascia d'età⁵⁶. L'intenzione di educare tramite il cuore è manifesta ed esplicita. «Mostratemi che siete ragazzi di cuore» è la richiesta alla scolaresca del maestro Perboni all'inizio dell'anno scolastico⁵⁷; e Nobis e Franti sono tanto più degli esempi negativi in quanto alieni dalla compassione e dall'emozione: «Nobis può fare il paio con Franti; non si commossero né l'uno né l'altro, questa mattina, davanti allo spettacolo terribile che ci passò sotto gli occhi», annota Enrico nel descrivere un incidente sul lavoro⁵⁸.

Un obiettivo, quest'ultimo, che sembra giustificare la disposizione degli argomenti nel tessuto narrativo, apparentemente teso a riassumere tutte quelle esperienze che, in quegli anni, maggiormente connotavano le vicissitudini di un coetaneo del protagonista: l'incontro con il diverso, con il più povero; la morte di una persona cara; un infausto evento accidentale; un comportamento non corretto nei confronti del maestro o dei genitori; la malattia di un amico. Eventi, quelli negativi, centellinati, ma disposti secondo un climax che li intensifica, per numero e gravità, negli ultimi mesi della narrazione. L'investimento e l'infermità di Robetti avvengono alle prime battute dell'anno scolastico, a Ottobre (*Una disgrazia*); Novembre trascorre senza inciampi, ma Dicembre, con le prime nevicate, assiste alla caduta e al ferimento di un signore anziano, travolto dalle pallate di un gruppo di ragazzini (*Una palla di neve*). Febbraio, dopo un Gennaio non luttuoso, vede il maestro malato. Ma è la primavera il periodo più funesto: a Marzo muore un amico del fratello minore di Enrico (*Un piccolo morto*), mentre una grave malattia colpisce un compagno di scuola del protagonista (*Il muratorino moribondo*). Anche Aprile non fa sconti: Enrico stesso si ammala gravemente (*Convalescenza*), e non fa a tempo a tornare a scuola che apprende della morte della madre dell'amico Garrone (*La madre di Garrone*). La morte a metà giugno della maestrina dalla penna rossa, con cui Enrico studiò in prima inferiore, interviene quasi a suggellare la fine dell'anno scolastico (*La mia maestra morta*) e la conclusione dell'esperienza del protagonista nella scuola

elementare Baretta – a un'altra città il lavoro chiama il padre, e lui con la sua famiglia lo seguirà appena concluse le vacanze estive. Nel disegnare un climax di eventi nefasti – giacché le morti non occorrono nell'autunno e nell'inverno, ma in primavera, quando si avvicina la fine della scuola –, la narrazione segue spesso un canovaccio uniforme. Simile tende a essere l'incipit dei brani, che annunciano l'evento luttuoso. «L'anno è cominciato con una disgrazia»⁵⁹ esordisce il brano *Una disgrazia*; «Tornato alla scuola, subito una triste notizia»⁶⁰ è invece la prima frase de *La madre di Garrone*. Annunciano ma non specificano: alle frasi successive spetta, infatti, una descrizione dell'avvenimento resa attraverso le reazioni delle persone circostanti. Enrico e suo padre non vedono l'investimento di Robetti, ma, mentre ne vengono edotti dai passanti,

una signora entrò nel camerone come una pazza, rompendo la folla: era la madre di Robetti, che avean mandato a chiamare; un'altra signora le corse incontro, e le gettò le braccia al collo, singhiozzando; era la madre del bambino salvato. Tutt'e due si slanciarono nella stanza, e s'udì un grido disperato:

- Oh, Giulio mio! Bambino mio! –⁶¹

Anche alla morte della madre di Garrone l'io narrante non assiste: ma assiste al ritorno dell'amico, che

Appena entrato, al primo riveder quella scuola dove sua madre era venuto a prenderlo quasi ogni giorno, quel banco sul quale s'era tante volte chinata i giorni d'esame a fargli l'ultima raccomandazione, e dove egli aveva tante volte pensato a lei impaziente d'uscire per correrle incontro, diede uno scoppio di pianto disperato⁶².

Veri fulcri della narrazione, le reazioni di chi assiste o subisce il dramma troneggiano anche in *Convalescenza*, dove, visto che il malato è Enrico stesso, potrebbe essere giustificabile anche l'adozione di una prospettiva diversa:

Proprio, son stato a un punto dal dare un addio a tutti. [...] Povera mia madre, com'è stanca e impallidita. Povero padre mio, come ha l'aria stanca. E i miei buoni compagni, che son venuti a trovarmi e camminavano in punta di piedi e mi baciavano in fronte!⁶³

Più sfumati i confini di quegli interventi che mostrano Enrico a contatto con il diverso e la povertà: se è ben possibile dire che questi accenti siano, in realtà, presenti lungo tutto il romanzo, vi sono dei capitoli in cui costituiscono fulcro per la narrazione e per la riflessione educativa proposta al lettore. Al tema, infatti, sono esplicitamente dedicati a Ottobre *In una soffitta*, quando, nell'accompagnare la madre in una soffitta per fare una donazione a una famiglia povera, il protagonista si accorge di esser da un compagno di

classe. A Novembre è il turno de *Il mio compagno Coretti* e della lettera materna *I poveri*, scritta perché

Questa mattina, camminando davanti a me quando tornavamo da scuola, passasti accanto a una povera, che teneva fra le ginocchia un bambino stentito e smorto, e che ti domandò l'elemosina. Tu la guardasti e non le desti nulla, e pure ci avevi dei soldi in tasca. Senti figliolo. Non abituarti a passare indifferente davanti alla miseria che tende la mano, e tanto meo davanti a una madre che chiede un soldo per il suo bambino. Pensa che forse quel bambino aveva fame, pensa allo strazio di quella povera donna⁶⁴.

A dicembre, le prime neviccate suscitano l'allegria di Enrico e dei suoi amici (*La prima nevicata*); subito però interviene il padre, pronto a ricordargli che

Voi festeggiate l'inverno...Ma ci son ragazzi che non hanno né panni, né scarpe, né fuoco. Ce ne sono migliaia i quali scendono ai villaggi, con un lungo cammino, portando nelle mani sanguinanti dai geloni un pezzo di legno per riscaldare la scuola [...]. Voi festeggiate l'inverno, ragazzi. pensate alle migliaia di creature a cui l'inverno porta la miseria e la morte⁶⁵.

Sulla stessa falsariga i testi successivi, da *I ragazzi ciechi*, a Febbraio, *Le scuole serali*, poche settimane dopo, a Marzo, la lettera del padre *Gli amici operai*, ad Aprile, *I bambini rachitici* a Maggio e *La sordomuta* a Giugno.

Gli altri, dunque, continuano a costituire la prospettiva in funzione della quale adeguare comportamenti e sentimenti. A confermarlo, l'esplicito controllo familiare, teso a rafforzarsi ogni qual volta Enrico agisca o sembri agire senza adeguarsi alle richieste del contesto e della società⁶⁶. Padre, madre e (in un caso) sorella maggiore intervengono con cadenza quasi settimanale per correggere Enrico, rimproverarlo, invitarlo alla contrizione e al pentimento per gli errori commessi. A Ottobre la rampogna è paterna, perché «non ti vedo ancora andare a scuola con quell'animo risoluto e con quel viso ridente, ch'io vorrei»⁶⁷; a Novembre a esser contristata è la madre; a Dicembre è di nuovo il turno del padre, indispettito da alcune lievi insofferenze di Enrico nei confronti del maestro:

Il maestro era di malumore, era impaziente; - tu lo dici in tono di risentimento. Pensa un po' quante volte dai degli atti d'impazienza tu, e con chi? Con tuo padre e con tua madre, coi quali la tua impazienza è un delitto. Ha ben ragione il tuo maestro di essere qualche volta impaziente!⁶⁸

Ai rimbrotti familiari si congiungono le contrizioni del protagonista, ritratto, dopo un comportamento scorretto, nell'atto di fare ammenda e ripromettersi un atteggiamento più ligio alle regole, come nel brano *Buoni propositi*:

lo da un po' di tempo non studio, e sono scontento di me, e il maestro, mio padre e mia madre sono scontenti.

[...] Ah, sono scontento, scontento! Io vedo bene che mio padre è di malumore, e vorrebbe dirmelo, ma gli rincesce, e aspetta ancora; caro padre mio, che lavori tanto! Tutto è tuo, tutto quello che mi vedo intorno in caso, tutto quello che tocco, tutto quello che mi veste [...] ed io non lavoro [...] Io voglio cominciare da oggi, voglio mettermi a studiare, come Stardi, coi pugni serrati e coi denti stretti, mettermici con tutte le forze della mia volontà e del mio cuore⁶⁹.

Con l'andare dei mesi, tuttavia, i rimproveri si diradano fino a scomparire del tutto: un anticlimax che, parallelo al climax degli eventi luttuosi, sembra suggerire, nel corso dell'anno, un percorso di formazione per Enrico, via via sempre più pronto ad accettare richieste ed esigenze di società e genitori. A riconoscerlo è il padre stesso, che pochi mesi prima lo aveva rimproverato per lo scarso amore nei confronti della scuola⁷⁰.

È un percorso, quello di Enrico, proposto come *exemplum* per gli alunni delle scuole elementari. E ciò sia da un punto di vista contenutistico sia da un punto di vista formale, ovvero di come esprimere quelle emozioni che si confanno a una persona che un giorno sarà parte attiva della società. Non è un caso che la lettura di *Cuore*, sia nei suoi passi diaristici, sia in quelli dedicati ai racconti mensili, si alterni a quella dei diari scritti da alunni di altre scuole e che venivano, presumibilmente, proposti come modello: «com'erano bellini, noi non si fanno come quelli si ripete [N.d.m: ripetono] le stesse cose» commenta a questo proposito Andreina Rossetti⁷¹.

Appropriazione e rielaborazione infantile degli stilemi narrativi in *Cuore*

Veicolata in maniera diretta, come attraverso la lettura ad alta voce, o in maniera indiretta, nella prosa epigona di tanti successivi libri di testo, la narrazione di *Cuore* è stata ascoltata, e, presumibilmente, fatta propria, con diversi gradi, dagli alunni che frequentavano la scuola in quegli anni. Ha questa esposizione influenzato i meccanismi narrativi? E se sì, in quale modo?

Da questo punto di vista, i diari conservati nella Biblioteca Forteguerriana possono fornirci una qualche parziale risposta. La conservazione di scritti provenienti da classi eterogenee – dalla seconda alla quarta elementare – consente di osservare come l'evoluzione delle modalità narrative infantili si modifichi e muti da una dimensione meramente descrittiva – quale quella che connota la maggioranza dei diari di seconda – a una capace di contemperare gli avvenimenti esterni con la riflessione e l'introspezione – come accade nei diari di quarta. L'eccezione a questo riguardo è rappresentata dal

diario di Maria Sarteschi, che, pur frequentando la seconda elementare a Quarrata, scrive in maniera più articolata delle coetanee, rispettando, nelle linee principali, tutti quegli artifici e quegli schemi che vedremo in azione in molti dei diari delle classi superiori. Ma forse la ragione di ciò si situa nelle condizioni economiche di Maria: figlia del farmacista del paese, gode di un tenore economico che, dall'automobile paterna al cavallo che i genitori le regalano per il compleanno, sopravanza sia quello delle compagne sia quello della maestra, che infatti il diario della bambina ritrae talvolta in ossequiosa visita presso il suo salotto⁷². È supponibile quindi, come del resto già ampiamente verificato da ben altri lavori in sociologia, che le maggiori dotazioni economiche e culturali abbiano consentito a Maria una precoce appropriazione di stilemi narrativi utilizzati da bambini più grandi⁷³.

Brani di argomento simile possono fornire un saggio della diversità di prospettiva. «Icomincia [n.d.m: Incomincia] il caldo e si sta bene fori allaria [sic]. Mi garba tanto corere [sic] e saltare per i prati»⁷⁴, scrive ad esempio Eda Ginetti, alunna di seconda elementare della scuola de La Ferruccia. L'arrivo della primavera è descritto dal suo punto di vista, così come sono le sue attività primaverili quelle che trovano spazio nel diario. Diversa è la prospettiva adottata da Giuliana Colligiani, che in quell'anno frequentava la quarta elementare a Quarrata:

Son tre giorni che si vede il sole che, coi suoi raggi, riscalda la campagna. Si è principiato a sentire il profumo di una prossima primavera. Nel viso delle persone si legge un'aria di contento. I contadini, si vedono presto, nel campo coi loro arnesi e fischiettando e cantando lavorano, e non pensano più a quella brutta invernata di freddo e di tristezza⁷⁵.

Dissoltasi la prospettiva del singolo, troneggia quella impersonale del si toscano; la descrizione delle attività primaverili è sostituita dalle attività campestri, argomento molto in auge negli anni del ruralismo e della battaglia del grano.

Proviamo con un ulteriore confronto. Stavolta l'argomento verterà sull'imposizione della volontà genitoriale nei confronti del figlio. Per Eda Ginetti si tratta di un giorno in cui avrebbe preferito restare a casa: «Stamattina non avevo voglia di venire a squola [n. d. m: scuola] ma la mia mamma mi a [sic] mandato. Ora sono contenta di essere venuta»⁷⁶. L'accordo successivo della figlia con il volere materno, pur desumibile, non viene esplicitato, ma permane negli spazi bianchi che consentono al lettore di legare le due frasi del diario. Una diversa – e ben più articolata – disposizione retorica attende invece chi si approcci a leggere ciò che Pierina Petracchi, restia a svolgere i compiti per casa, scrive:

Stasera la mamma è stata molto severa con me, ma riconosco che ha avuto ragione. Ogni giorno, quando torno da scuola, mi dice che faccio le lezioni, io faccio conto che dica al muro fino a che non la vedo cattiva. Oggi invece non mi ha detto nulla, ma quando stasera le ho chiesto di mandarmi al cinematografo essa mi ha domandato:

- Le hai fatte le lezioni?

- No!

- Ed allora a casa! E sgridandomi mi ha mandato in camera, ove sola e piangendo, ho dovuto fare le lezioni.

Un'altra volta ci penserò⁷⁷.

Attrae innanzitutto l'incipit: annuncia l'argomento, ma lascia il lettore nell'incertezza di cosa si tratti nel dettaglio. «Stasera la mamma è stata molto severa con me, ma riconosco che ha avuto ragione»: perché la mamma è stata severa con Pierina? Perché ha avuto ragione? Sono meccanismi simili a quelli già osservati in *Cuore*, e che il dialogo e la chiusa finale («un'altra volta ci penserò») ribadiscono. Anche la prospettiva dei due brani, pur trattandosi di un evento strettamente personale, non è la stessa. Nel diario di Eda il centro della narrazione è lei; più che la costrizione materna e la necessità di ubbidire alla famiglia e ai suoi dettami, sono i suoi sentimenti al centro del racconto, e quelli muovono l'azione – ovvero l'iniziale ritrosia di andare a scuola, e la successiva contentezza nell'essersi recata. In Pierina, invece, il filo della narrazione è quello, assai più generale, tra la necessità di svolgere i propri doveri (il fare i compiti) per poter godere degli svaghi (il cinematografo). Colpisce del resto come la narrazione non si soffermi minimamente sul perché Pierina non li voglia svolgere: perché forse non li sa svolgere, perché è stanca... tutto viene lasciato alle (eventuali) elucubrazioni del lettore, in quanto ciò su cui insiste la narrazione è la necessità di correggere il comportamento errato ed individualista della protagonista, punita perché non ha adempiuto al suo dovere.

Tra gli scritti di quarta e quelli di seconda, i diari di terza evidenziano, in alcuni casi, l'entità della transizione da una prospettiva "individuale" a quella "comunitaria". Rivolghiamoci dunque ai diari di Andreina Rossetti e Guido Niccolai. E se la prima esibisce un'aderenza agli stilemi seguiti dalle compagne più imprecisa, ma comunque costante, il secondo evidenzia un'altalenante adesione alla prospettiva individualistica (che domina nella prima parte del diario) e quella comunitaria (più presente nella seconda parte). Scrive ad esempio il 20 Ottobre, alcuni giorni dopo aver ubbidito al padre che gli aveva chiesto di saltare la scuola per vendemmiare nel campo di famiglia:

lo giovedì non venni a scuola perché andai alla fattoria a svinare col babbo. Mi divertii tanto, perché si svinò collo strettoio colla stanga. A svinare con quello sono boni anche i ragazzi perché si gira in tondo⁷⁸.

In un contesto prevalentemente descrittivo, risalta la prospettiva personale, di ciò che piaceva e non piaceva a Guido. Il tenore si conserva simile fino a dicembre, quando si nota nel bambino l'iniziale adozione di alcuni artifici retorici. A essere introitati sono soprattutto quelli più immediati, come l'incipit a effetto che abbiamo già notato nella prosa di Pierina Petracchi:

In queste giornate è successo un grande avvenimento – annota infatti il 24 Dicembre – E' nevicato. Era tanto che io desideravo vedere la neve. Per [sic] fare dei rotoni [toscanismo per: ruota di neve]. Io, Vannino, Manas e Alfriso, in piazza della Ferruccia, si è fatto un rotone che pareva una botte. Dopo due o tre ore è riapparita [sic] la terra veramente bruna. A me è piaciuta molto la neve.

È un possesso eterodosso che prosegue nel corso del diario. «Oggi è stata una giornata non tanto bella», scrive ad esempio Guido il 5 aprile 1929,

perché quando era freddo, quando era vento e quando pioveva fitto e piano. [...]

A me non piace che sia freddo, o tiri vento, o piova, perché se è freddo fuori si sta male, se tira vento, porta via il berretto, e se piove ci si smolla. Oggi è stata una cattiva giornata⁷⁹.

A colpire, soprattutto, è la permanenza del punto di vista personale, che continua a caratterizzare il proseguo della narrazione. Un percorso diverso da quello tracciato negli altri diari, dove invece – vuoi per motivazioni legate al genere, vuoi per le differenti letture o per l'approccio della maestra – il punto di vista legato al singolo scrivente va incontro alla dissoluzione.

Tali modalità narrative, quando esplicitate, tendono a ripercuotersi soprattutto su alcuni argomenti, la cui riproposizione porta ad assumerli quasi al rango di topoi diaristici. Ciclicamente rintracciabili in tutti gli scritti, possono essere elencati in questa maniera: il protagonista si comporta in maniera errata, viene punito e si rammarica di quanto fatto; il protagonista compie una buona azione, in cui adempie ai dettami comunitari e familiari; una persona/un animale caro muoiono.

Solitamente inquadrabile nell'elemosina a un anziano o a un bambino bisognoso, il racconto di una buona azione segue uno schema narrativo ben riconoscibile. Seguiamo ad esempio la buona azione narrata da Andreina:

Stamani la mamma mi à dato un ventino per comprarmi un quaderno di operazione, e io ò trovato un povero vechino [sic] e gliò [N. d. m.: gli ò] dato un soldo, e il quaderno lo ò comprato da tre soldi⁸⁰.

Abbiamo quindi un evento fortuito (dei soldi dati da un genitore) con cui la bambina pensa di compiere una determinata azione; l'incontro casuale con un mendico, a cui Andreina fa la carità, deliberando di comprare un oggetto meno caro con il rimanente del gruzzolo. Questo schema lo ritroviamo agilmente anche in altri diari, come quello di Giuliana Colligiani:

Avevo cinquanta centesimi, stamani, mentre andavo allegramente al mercato pensando come potevo spendere i miei denari. Ma lungo la strada ò incontrato un povero uomo senza le gambe che stendeva la mano ai passanti. Io son rimasta così commossa di fronte a tale sventura e [N. d. m.: che] avvicinatami a quell'infelice ò lasciato cadere i soldi nella sua mano. Egli mi à benedetto e à augurato la salute a me alla mia famiglia. Mi sono allontanata contenta pensando che avevo compiuto il mio dovere⁸¹.

Con maggiore frequenza appaiono le azioni errate, con i rimbrotti e le contrizioni della scrivente che promette di assumere un atteggiamento più maturo. Piccole Enrico in erba, le alunne narrano, alternativamente, di compiti non fatti, di soste prolungate per giocare, di piaceri perseguiti nonostante l'espresso divieto dei genitori; tutti atteggiamenti destinati a incontrare un castigo e il rimprovero delle figure di riferimento. Anche qui, è facilmente ravvisabile uno schema comune. Abbiamo già letto della contrizione di Pierina restia a completare i compiti per casa. Simile atteggiamento lo ritroviamo in Giuliana Colligiani, che disubbidisce alla madre per giocare con una vanga:

Sabato andai nell'orto e vedendo una vanga mi volsi [N. d. m.: volli] a vangare, la mamma mi diceva di smettere ma io facevo conto che lo dicesse al muro, dopo poco invece di ficcarla [N. d. m.: ficcare, toscanismo per immergere] nella terra la vanga, la ficcai sopra al piede destro il male fu poco ma il dolore tanto cominciai a urlare, mi provavo a camminare ma non mi riusciva. Che dispiacere fu per la mamma!⁸²

Perché Giuliana ha voluto utilizzare la vanga? Perché non ha seguito le indicazioni materne? Domande che, come nel caso di Pierina, rimangono senza risposta. A risaltare, anche in questo caso, sono la concatenazione tra comportamento errato (utilizzo della vanga) e conseguenza spiacevole (piccolo infortunio al piede) e il dispiacere dell'altro, dell'adulto, che si vede non seguito a dovere.

È un'impostazione che ritroviamo, sintomaticamente, anche negli eventi luttuosi, nelle morti di zii, cugini, animali domestici o da fattoria. Come nel libro deamicisiano, lo sguardo non è verso il morto, ma verso gli altri, verso i cari più vicini che, adesso, sono

privati della sua presenza. «Era una buona fanciulla e tutti le volevano bene» scrive ad esempio Negrina Tofani per ricordare una cugina di Pistoia deceduta da pochi giorni, per aggiungere: «Chissà la zia in quale stato sarà! Quale suo dolore avrà provato nel vedersi morire una fanciulla così buona e mite. Ora la zia resterà sola con lo zio, perché avevano soltanto che quella bella fanciulla»⁸³. Anche Pierina, nel ricordare la morte del padre, focalizza le sue attenzioni sulla madre, costretta, con la scomparsa del marito, ad eseguire funzioni tradizionalmente riservate al capofamiglia. Il pretesto, in questo caso, è un generico lamento materno su quanto sia difficile far quadrare il bilancio familiare,

Ed à sospirato. Quante cose à voluto dire quel sospiro! Certo, ella à pensato al nostro povero babbo perché le ò veduto delle lacrime agli occhi. Che gioia nella nostra casa se ci fosse stato sempre il nostro caro babbo! Anche la mamma avrebbe potuto fare meglio vita, avrebbe potuto fare come le altre donne, pensare ai bambini fare le altre faccende [sic] di casa, ed invece, oltre a questo, deve camminare per molte altre ore al giorno per la distribuzione della posta. Speriamo che Iddio le dia salute e la faccia vivere per lunghi anni⁸⁴.

Conclusioni

Già da diversi decenni, l'epistemologia della letteratura per l'infanzia ha intravvisto nuove modalità per intercettare il destinatario della produzione scrittoria. Da questo punto di vista, adottare il paradigma della narratività, e ricercare quegli ambiti in cui il bambino è chiamato a elaborare una sua produzione possono dischiudere inedite possibilità di riflessione e di integrazione. Nel risentire delle letture e dei paradigmi narrativi di quegli anni, la scrittura infantile vi si adegua, ma con ritmi, interessi e focalizzazioni tutte sue. A incidere, la provenienza sociale, culturale, di genere.

Molti, tuttavia, sono gli interrogativi che possono sorgere da una tale analisi. Innanzitutto, qui abbiamo analizzato la sola dimensione scrittoria, usualmente padroneggiata da persone di età superiore ai sei anni: abbiamo dunque consapevolmente tralasciato i bambini di età inferiore, la cui espressività è legata alle azioni cinestetiche (i giochi, le esibizioni) e grafico-manipolative. In secondo luogo, quelle della Mostra della Scuola sono pur sempre scritture "educate": *scritture disciplinate impersonali*, come sono state già definite altrove, che gli alunni approntavano nella consapevolezza di essere letti e giudicati⁸⁵. L'analisi di quelle che sono state chiamate *scritture disciplinate personali*, non prodotte per la lettura e il giudizio adulto, potrebbe darci uno spunto ulteriore di analisi, e di riflessione. Da questo punto di vista, ulteriori ricerche d'archivio, e ulteriori fondi di "scritture bambine"

potrebbero indicarci se la strada che abbiamo seguito è foriera di scoperte, e in che modo possa esserlo.

CHIARA MARTINELLI
University of Firenze

- ¹ A. Ascenzi, *Profili della lettura e letteratura per l'infanzia* in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 16 e R. Lollo, *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, in *Ibi*, p. 45.
- ² L. Bellatalla e G. Genovesi, *Letteratura per l'infanzia: una definizione ambigua ed un rapporto improprio*, in D. Lombello Soffiano (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Pensa, Rovato 2011, pp. 35-8.
- ³ R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia. Istituzioni pedagogiche*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 7-8.
- ⁴ Ead., *La letteratura per l'infanzia cit.*, pp. 54-63 ed E. Beseghi, *Confini, la letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni* in *Ibi* pp. 79-80.
- ⁵ B. Croce, *Luigi Santucci – Limiti e ragioni della letteratura infantile*, «La Critica», 1942, p. 327. Sul volume di Santucci cfr. R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia cit.*
- ⁶ R. Lollo, *La letteratura per l'infanzia cit.*, pp. 63-4 e L. Bellatalla e G. Genovesi, *Letteratura per l'infanzia cit.*, pp. 41, 44-5.
- ⁷ Ead., *Sulla letteratura per l'infanzia cit.*, pp. 9-11.
- ⁸ P. Clemente, *Le parole degli altri. Gli antropologi e le storie della vita*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 156.
- ⁹ C. Martinelli, *La scuola fatta di lezioni e la scuola fatta di persone vive. Memorie d'infanzia*, <https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/video-testimonianze/la-scuola-fatta-di-lezioni-e-la-scuola-fatta-di-persone> (ultimo accesso: 12/08/2022).
- ¹⁰ I. Filograsso, *Prestare la voce. Rapporti di potere nella letteratura per l'infanzia*, «MeTis», 2 (2014), pp. 85-86.
- ¹¹ S. Calabrese, *Neuronarrazioni*, Bibliografica, Milano 2020, pp. 14-7 e G. Grilli, *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Milano 2021.
- ¹² S. Ferrara, *Il Salto. Segni, figure, parole: viaggio all'origine dell'immaginazione*, Feltrinelli, Milano 2021, pp. 44-46 e 156-161.
- ¹³ J. Carroll, *Literary Darwinism. Evolution, human nature and literature*, Routledge, London 2004, pp. X-XIII, J. Carroll, *Reading Human Nature: Literary Darwinism in Theory and Practice*, Routledge, London 2011 e J. Gottshall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani* (G. Olivero, Trad.), Bollati Boringhieri, Milano 2014.
- ¹⁴ *Ibi*, p. 74.
- ¹⁵ *Ibi*, pp. 84-5.
- ¹⁶ N. Easterlin, *A biocultural Approach to Literary Theory*, John Hopkins University, New York 2012 e N. Easterlin, *The Functions of Literature and the Evolution of Extended Mind*, «New Literary History», 2013, 44(4), pp. 661-682.
- ¹⁷ M. Cometa, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Cortina, Milano 2017, p. 51.
- ¹⁸ N. Easterlin, *The Functions of Literature*, cit., pp. 678-9.
- ¹⁹ H. H. Ewers, *Lo sviluppo storico della letteratura per l'infanzia dell'epoca borghese dal Settecento al Novecento. L'esempio tedesco*, in E. Becchi e D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, vol. II, *Dal Settecento ad oggi*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- ²⁰ M. Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Unicopli, Milano 2011.
- ²¹ Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- ²² Cfr. D. Forgacs, *Introduzione*, in *Margini d'Italia: l'esclusione sociale dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2015 ed E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- ²³ Cfr., a mero titolo esemplificativo, Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine cit.*; D. Montino, *Le parole educate: libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Selene, Milano 2005; D. Montino, J. Meda, R. Sani (a cura di), *School Exercise Books. A complex Source for a History of Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Polistampa, Firenze 2010.
- ²⁴ J. Meda, *Scritture scolastiche. Contributo alla definizione d'una categoria storiografica*, in H. Champvillair e G. Raimondi (a cura di), *Il Codivv in classe. Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata*, Aracne, Roma pp. 31-3, 37.
- ²⁵ Cfr., sul fondo "Mostra della scuola di Pistoia", T. Dolfi e S. Lucarelli (a cura di), *La scuola in mostra. Catalogo dei materiali della Mostra della Scuola (Pistoia. Luglio-settembre 1929) conservati nella Biblioteca Comunale Forteguerriana*, ed. del Comune, Pistoia, 1990, C. Rosati, «Bocche della verità». *Pratiche di scrittura scolastica alla fine degli anni Venti*, in Q. Antonelli ed E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine cit.*, T. Dolfi, Il fondo "La Scuola in Mostra" della Biblioteca Forteguerriana di Pistoia, in D. Montino, J. Meda e R. Sani (a cura di), *School Exercise Books*, I Vol., pp. 95-8, L. Bellatalla, *Scolari sotto il regime*, in *Ibi*, II Vol., pp. 929- 45 e C. Martinelli, *Risorse e difficoltà di un universo rurale nello specchio dei quaderni e dei diari scolastici tra le due guerre*, «Società e storia», 2012, pp. 321-45.
- ²⁶ C. Betti, *Mostra della scuola o mostra della didattica*, in T. Dolfi e S. Lucarelli (a cura di), *La scuola in mostra cit.*; L. Bellatalla, *Scolari sotto il regime*, cit., p. 943-5, ed E. Scaglia (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021.
- ²⁷ I. Perugi Gonfiantini, *Prima Mostra Provinciale IV La Mostra della Scuola*, «L'Azione», 14 Settembre 1929, p. 1.
- ²⁸ L. Bellatalla, *Scolari sotto il regime*, cit., p. 934.

- ²⁹ E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, il Mulino, Bologna 1995.
- ³⁰ Biblioteca Comunale Forteguerriana (in seguito, BCF), *Fondo Mostra della Scuola*, quaderno n. 186, *Diario*, pp. 99 r-99v.
- ³¹ *Ibi*, quaderni n. 187 I, III e V.
- ³² *Ibi*, quaderno n. 185, *Diari di seconda classe elementare*, p. 5 v.
- ³³ *Ibi*, quaderno n. 186, cit., p. 71 r.
- ³⁴ *Ibi*, quaderno n. 187 III, p. 9 v.
- ³⁵ Sulle biblioteche di classe, che cominciarono a diffondersi in Italia dal 1906, cfr. M. Colin, *I bambini di Mussolini: letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 95.
- ³⁶ L'Autore si riferisce al romanzo *Giannettino*, pubblicato da Carlo Collodi nel 1877.
- ³⁷ Il riferimento potrebbe essere al romanzo *Le avventure di Ciuffettino* (1908) o al successivo *Ciuffettino va alla guerra* (1916), entrambi scritti da Yambo.
- ³⁸ Il riferimento è al romanzo *Trottolino* tradotto dall'inglese nel 1896 da Elisa Cappelli.
- ³⁹ BCF, *Fondo Mostra* cit., quaderno n. 207 I, pp. 3 r -3 v.
- ⁴⁰ *Ibi*, p. 10 r.
- ⁴¹ Cfr. M. Colin, *I bambini di Mussolini*, cit., pp. 133-43.
- ⁴² L. Gigli, *De Amicis*, Utet, Torino 1973, p. 319.
- ⁴³ M. Colin, *I bambini di Mussolini*, cit., pp. 92-3 e A. Ascenzi e R. Sani (a cura di), *Il libro di scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo di Giuseppe Lombardo Radice ed Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 270-307.
- ⁴⁴ BCF, *Fondo Mostra*, cit., quaderno n. 186, pp. 94 r - 94 v.
- ⁴⁵ *Ibi*, pp. 67 r - 67 v.
- ⁴⁶ *Ibi*, p. 95 v - 96 r.
- ⁴⁷ *Ibi*, quaderno n. 207 I, p. 8 r.
- ⁴⁸ *Ibi*, p. 9 v.
- ⁴⁹ *Cuore e la stampa italiana*, «L'Illustrazione Italiana», n. 45, 31 ottobre 1886, pp. 346-7.
- ⁵⁰ In questo articolo il riferimento sarà l'edizione pubblicata dalla casa editrice Piccoli, Milano, 1988.
- ⁵¹ P. Boero, G. Calabrese, *Cuore. De Amicis tra critica e utopia*, FrancoAngeli, Milano 2009, p. 64.
- ⁵² F. Cambi, *Collodi, de Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Milano 1985, pp. 102-103.
- ⁵³ Cfr. *Ibi*, p. 100.
- ⁵⁴ F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari*, cit., p. 102.
- ⁵⁵ P. Boero, G. Calabrese, *Cuore*, cit., p. 17
- ⁵⁶ *Ibi*, p. 69 e F. Cambi, *Collodi, de Amicis, Rodari*, cit., p. 96.
- ⁵⁷ E. De Amicis, *Cuore*, cit., p. 9.
- ⁵⁸ *Ibi*, p. 81.
- ⁵⁹ *Ibi*, p. 9.
- ⁶⁰ *Ibi*, p. 143.
- ⁶¹ *Ibi*, p. 9.
- ⁶² *Ibi*, p. 144.
- ⁶³ *Ibi*, p. 142.
- ⁶⁴ *Ibi*, p. 37.
- ⁶⁵ *Ibi*, p. 43.
- ⁶⁶ F. Cambi, *Collodi, de Amicis, Rodari*, cit., p. 90.
- ⁶⁷ E. De Amicis, *Cuore*, cit., p. 15.
- ⁶⁸ *Ibi*, p. 54.
- ⁶⁹ *Ibi*, pp. 78-9.
- ⁷⁰ *Ibi*, p. 177.
- ⁷¹ BCF, *Fondo Mostra*, cit., quaderno n. 186, p. 68 r.
- ⁷² *Ibi* quaderno 185, *Diari di seconda elementare*.
- ⁷³ Cfr. P. Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna 1984.
- ⁷⁴ BCF, *Fondo Mostra*, cit., quaderno 206 I, p. 15 v.
- ⁷⁵ *Ibi*, quaderno 187 VI, pp. 14 v - 15 r.
- ⁷⁶ *Ibi*, quaderno 206 I, p. 3 v.
- ⁷⁷ *Ibi*, quaderno 187 III, pp. 3 v - 4 r.
- ⁷⁸ *Ibi*, quaderno 207 I, pp. 7 r - 7 v.
- ⁷⁹ *Ibi*, pp. 31 r - 31 v.
- ⁸⁰ *Ibi*, quaderno 186, pp. 15 r - 15 v.
- ⁸¹ *Ibi*, quaderno 187 VI, pp. 10 r - 10 v.
- ⁸² *Ibi*, pp. 4 v - 5 r.
- ⁸³ *Ibi*, quaderno 187 I, p. 9 r.
- ⁸⁴ *Ibi*, quaderno 187 III, pp. 5 r - 5 v.
- ⁸⁵ J. Meda, *Scritture scolastiche*, cit., pp. 25-26.