

Lettori migranti e *silent book*: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali

Giorgia Grilli* e Marcella Terrusi**

*Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna

** Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Università di Bologna

ABSTRACT

*La ricerca qui presentata è il contributo italiano¹ al progetto internazionale *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Response to Visual Images in Picturebooks*² svolto in Scozia, in Arizona, Spagna e Australia. Si osserva la risposta di bambini migranti al libro senza parole di Shaun Tan *L'approdo* (2008) e si esplorano i meccanismi di negoziazione e co-costruzione del senso. Si osserva come la lettura condivisa di libri senza parole possa valorizzare le narrazioni individuali, abbia una ricaduta positiva sulla qualità della vita per rafforzamento dell'autostima e miglioramento delle relazioni inclusive, sia motivante nei confronti della lettura e della discussione del reale, agevoli l'apprendimento della lingua e la creazione di un gruppo, stimoli la condivisione di esperienze e significati personali. L'ottica che informa il percorso è interdisciplinare. La lettura dei *silent book* emerge come occasione preziosa per educare alla cittadinanza globale ed esercitare il diritto di essere lettori attivi nella comunità internazionale.*

Parole chiave: Letteratura per l'infanzia - Albi illustrati - *Silent book* – Migrazione - Cittadinanza

Migrant readers and wordless books: visual narratives' inclusive experience

*The research here told is the Italian contribution to the international project *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Response to Visual Images in Picturebooks*, Conducted in Scotland, Arizona, Spain and Australia as an Observation of the Response of Migrant ten-eleven years old Readers to the Wordless Book *The Arrival* by Shaun Tan (2006). Reflections are made about co-construction and negotiation of meaning in a shared reading; wordless book is experienced as occasion of empowerment for those involved, giving value to individual stories and showing a positive outcome in school life, as for self-esteem and reciprocal relationships; it promotes discussion and increases interest in books, it shows an important effect on learning a foreign language and creating a group. The perspective of the whole experience is an interdisciplinary approach. The reading of wordless or silent book can be a true practice of right and belonging to the international community, and therefore a precious means for an education to global citizenship.*

Keywords: Children Literature - Picture Book - Wordless Narratives – Inclusion – Migration

¹ Realizzata a Bologna nel 2012 e curata da Giorgia Grilli, Marcella Terrusi con Roberto Farnè - Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna.

² Capofila del progetto è l'Università di Glasgow e principale referente la dott.ssa Evelyn Arizpe.

John Liou: "E qua si incontrano."
Alicia: "Si baciano, si abbracciano... sono felici"
John Liou: "Molto felici, di più, all'infinito!"

Introduzione

Cosa accade quando una piccola comunità di lettori bambini, eterogenea per competenze linguistiche e provenienza geografica si trova a leggere insieme una narrazione di sole immagini e a discutere sull'esperienza e la poetica della migrazione?

Questa ricerca indaga la relazione fra l'editoria per ragazzi e la possibile applicazione di osservazioni empiriche volte alla valorizzazione dell'incontro fra libri e ragazzi. In particolare si tratta qui di albi illustrati senza parole o *silent book*, divenuti, negli ultimi due decenni, sempre più oggetto di ricerca interessante dal punto di vista critico, pedagogico ed editoriale.

Se un capitolo interamente dedicato ai *wordless book* appare solo in volumi recenti (Beckett, 2012; Hamelin, 2012) dedicati agli albi illustrati, una letteratura internazionale sul tema si sviluppa in articoli apparsi su riviste di educazione di ambito anglosassone dove ci si interroga soprattutto sulla risposta dei bambini. Non manca un approccio interdisciplinare al tema: Evelyn Arizpe (Arizpe, 2013), ideatrice del progetto *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Response to Visual Images in Picturebooks*³ che ha previsto la lettura dello stesso libro con bambini di dieci anni immigrati in Scozia, in Arizona, in Spagna e in Australia e di cui la presente ricerca rappresenta il contributo italiano, curato dalle autrici dell'articolo, dichiara di non voler restringere il campo di osservazione né al mero aspetto cognitivo (cosa e come i bambini capiscono le storie per immagini) né tantomeno alla sola verbalizzazione delle immagini durante la lettura.

A quali lettori si rivolgono i *silent book*? Risponde Shaun Tan, autore del libro su cui l'intero progetto si è basato, quando scrive "questi libri si rivolgono a più lettori e più diversi possibile" (Tan, 2014). I lettori bambini e migranti coinvolti nel laboratorio di lettura, doppiamente connotati nel segno dell'alterità, richiamano alle sfide della contemporaneità, alla necessità di istituire dialoghi fra il singolare e il plurale, il locale ed il globale per orientarci verso una pedagogia che guardi all'orizzonte ampio del mondo e delle sue narrazioni per intraprendere esperienze educative di cittadinanza interculturale (Tarozzi, 2005). Il libro di Shaun Tan, un romanzo poetico sulla mobilità umana, è capace di evocare nuove proposte ermeneutiche e pedagogiche utili per pensare una *geopedagogia* (Tarozzi, 2005)? I bambini lettori "mostreranno agli adulti la via da percorrere" come ha scritto Jella Lepman, fondatrice del primo progetto di cooperazione internazionale basato sui libri per ragazzi e divenuto poi il comitato internazionale IBBY⁴ (Lepman, 2009, p. 36)?

³ Capofila del progetto è l'Università di Glasgow e principale referente la dott.ssa Evelyn Arizpe. Sono coinvolte: University of Glasgow in Scotland; Autonomous University in Barcelona; University of Texas, Austin; Indiana University, Bloomington; Australian Catholic University, Sydney (New South Wales). In Italia le autrici della ricerca afferiscono al Dipartimento di Scienze dell'Educazione e al Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Università di Bologna.

⁴ International Board on Books for Young People. L'Università di Bologna è uno dei soci fondatore della sezione italiana.

Framework

I riferimenti teorici del presente discorso si richiamano ad una varietà di prospettive disciplinari, come è caratteristico di una ricerca qualitativa. Una cornice è la fenomenologia (Bertolini, 1988; Lyotard, 2008) più volte citata in quegli studi su testi narrativi di immagini e parole (Dallari, 2012; 2013) in cui si sottolinea il valore pedagogico del *sapere narrativo*, congegno epistemologico che toglie gli automatismi della percezione e restituisce senso alla complessità del mondo. Sono importanti per le autrici gli studi di Bruner (2007) sul narrare infantile e l'immaginazione; gli scritti di Rodari (1974) e Munari (1998) sulla creatività infantile, nonché le lezioni di Calvino (1999) sulla funzione esistenziale della letteratura e sulla *visibilità* come categoria estetica importante per l'educazione e la cultura del nostro millennio. In Italia lo studio fondativo nel campo della letteratura per l'infanzia è *Guardare le figure* (Faeti, 1973; 2011), testo che ha inaugurato un nuovo modo di guardare alle illustrazioni nei libri per bambini: nell'area di quel magistero si iscrivono studi sulle immagini in educazione dal punto di vista sia storico che didattico e pedagogico (Farnè, 2003; 2006); a Faeti guarda la critica che si è dedicata nello specifico agli albi illustrati o *picturebook*, testi costituiti da un equilibrio comunicativo e semiotico fra immagini e parole. La pubblicazione del primo lavoro monografico sul tema in Italia (Terrusi, 2012) è stata seguita da raccolte di contributi o riflessioni sistematiche (Hamelin, 2012; Dallari & Campagnaro, 2013) mentre il filone che indaga gli aspetti più cognitivi dell'incontro fra libri con figure e bambini fu inaugurato durante la fertile stagione editoriale e pedagogica degli anni settanta (Lumbelli & Salvadori, 1977).

Se anche negli Stati Uniti una riflessione sui libri con le figure, di carattere prima storico e poi critico, si sviluppa solo a partire dalla fine degli anni settanta (Bader, 1976; Nodelman, 1988) i riferimenti principali in ambito anglosassone guardano con approccio fenomenologico al rapporto fra bambini e albi illustrati: oggetto di esame è sia il *reading event*, cioè l'esperienza complessa con cui i lettori attivano i testi (Baddeley & Eddershow, 1994; Arizpe & Styles, 2003; Arizpe & Styles, 2009) sia l'aspetto semiotico degli albi illustrati, nell'interazione fra testo e immagine che, variamente analizzata (Bang, 2000), costituisce l'*iconotesto* che si rivolge al lettore (Nicolajeva & Scott, 2001).

Nell'ambito delle osservazioni e ricerche dedicate ai libri senza parole diversi autori ne hanno indagate, a partire dagli anni novanta in avanti, le potenzialità pedagogiche. Arizpe (2013) utilizza come spartiacque lo studio di Dowhower (1997), dove lo studioso si dice ancora non convinto del legame diretto fra frequentazione di libri senza parole e formazione del lettore. Citeremo qui solo alcuni degli studi prodotti nella fase successiva degli studi sui *wordless book* (Arizpe & Styles, 2003; Sipe & Pantaleo, 2008; Sipe, 2007; 2008; Evans, 2009). Si nota come nel tempo, studi diversi abbiano preso in considerazione le aspettative dei lettori bambini e degli insegnanti davanti ai libri senza parole, le declinazioni offerte dall'esperienza della lettura in relazione all'apprendimento della lingua, allo sviluppo dell'autostima (Lysaker, 2006; Lysaker & Miller, 2012), alla capacità di elaborazione narrativa acquisita dai bambini coinvolti, alle molteplici possibilità inclusive rivolte a bambini con dislessia o disturbi del linguaggio e dell'attenzione (Leonard, Lorch, Milich, & Hagans, 2009), all'interazione fra bambini migranti e libri di immagini (Negri, 2012).

Visual Journey in Italia

Nel contesto del progetto internazionale già citato, a seguito di incontri di ricerca tenutasi a Santiago de

Compostela e a Londra (IBBY Congress, 2010; 2012) si è disposta la sperimentazione didattica anche a Bologna, coinvolgendo, come da protocollo della ricerca internazionale, bambini migranti di dieci-undici anni in un percorso di lettura condivisa del *silent book* di Shaun Tan. Le osservazioni sono state condotte utilizzando la registrazione dei contributi dei bambini e le loro elaborazioni con audio e video e stimolando la co-costruzione del senso, la discussione, il confronto di gruppo, il *pensare insieme*, durante tutto il percorso, tramite domande aperte prestabilite. Sono stati proposti esercizi come l'*annotated spread* (Arizpe, Farrell & McAdam, 2010) e l'elaborazione grafico-pittorica. Sono state realizzate interviste individuali semi-strutturate a bambini e insegnanti.

Le osservazioni, la documentazione e l'elaborazione dei materiali raccolti hanno poggiano su una domanda di ricerca iniziale: come costruiscono i bambini il senso di una narrazione visuale condivisa e cosa si produce quando un gruppo di lettori viene invitato a “viaggiare” nelle pagine di un capolavoro dell'editoria illustrata contemporanea? In quest'ottica ci si chiede se l'accesso ai migliori libri internazionali possa costituire l'affermazione di un diritto fondamentale dei bambini⁵, un diritto di cittadinanza nella comunità internazionale dei lettori (Pennac, 1993).

Una modalità di lettura trasversale e “imprevista” come quella dei libri senza parole può costituire una risorsa per rispondere alle richieste poste dall'educazione contemporanea, nella direzione di contribuire allo sviluppo di una cittadinanza globale (Tarozzi, 2005)? Interrogata in quest'ottica la letteratura, come incontro fra linguaggi, visioni e prospettive sul mondo e sull'esperienza umana, si candida anche come dimensione utile per educare al senso di realtà (Farnè, 2013; Tarozzi, 2013)?

Davanti al libro si vive un'esperienza di crescita: “Non sto parlando di fughe nel sogno o nell'irrazionale. Voglio dire che devo cambiare il mio approccio, devo guardare il mondo con un'altra ottica, un'altra logica, altri metodi di conoscenza e di verifica” (Calvino, 1999, p. 12).

Comincia il viaggio: oggetti e percorsi

Perché un libro senza parole?

L'approdo racconta, come scrive l'autore in una nota al testo nella quarta di copertina, “la storia di un migrante attraverso silenziosi disegni a matita” (Tan, 2008) in un romanzo grafico di più di cento pagine. Il viaggio è ambientato in un luogo immaginifico e surreale, concentrato ideale di tutte le migrazioni novecentesche. Un libro *crossover*, come mette in evidenza Art Spiegelman: “Agli adulti, Shaun Tan regala un senso di meraviglia quasi infantile. Ai bambini, illustra un tema da adulti, rendendolo incredibilmente accessibile. L'esperienza del migrante, raccontata da Tan con cura amorevole e minuzia di particolari, è testimonianza magica con echi di surrealismo” (Tan, 2008, quarta di copertina). *L'approdo* è stato realizzato dall'autore (pittore, illustratore, fotografo, scrittore e regista pluripremiato) in quattro anni di ricerca su archivi e narrazioni orali dei migranti australiani e di approfondimento visivo su un repertorio ampio che va dalle tavole di Gustave Dorè al cinema di Vittorio De Sica, dalle fotografie del Titanic alla documentazione dell'Ellis Island Immigration Museum di New York. Tan ha trasformato un grande archivio di ricerca personale e collettivo in una narrazione capace di richiamare e sublimare le storie di vita

⁵ Il riferimento diretto è alla Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia approvata il 20 novembre del 1989, in particolare negli articoli 13 e 17.

dei migranti. Quello di Shaun Tan è un libro difficile da definire: nella più ampia categoria degli albi illustrati, ci troviamo di fronte a quello che, solo in Italia, in tempi piuttosto recenti, viene chiamato *silent book*⁶. Questo genere di narrazione visuale racconta in maniera privilegiata ciò che è difficile raccontare con parole, quel *troppo piccolo poetico* o *troppo grande poetico*⁷ che chiede all'immagine in sequenza di essere rallentato o ingrandito, reso visibile, in maniera analoga a quanto accadde con il movimento nel lavoro fotografico di Eadweard Muybridge⁸.

Spesso davanti ai libri senza parole gli educatori temono di non saper fornire risposte adeguate alle domande dei bambini, senza il conforto *certo*⁹ della parola scritta: il *silent book* pone l'educatore in una condizione di incertezza simile a quella si avventura nello spazio aperto nelle varie esperienze connotabili con il termine *Outdoor Education* (Bortolotti, 2009). Il *silent book* si offre come un *playground* ideale, un bosco di segni e narrazioni dove avventurarsi per esplorare nuove modalità di scoperta e relazione, un'aula didattica capace di educare alle proprie strategie e di guidare il lettore a nuove autonomie e conoscenze.

Le passeggiate nei libri sono anche possibile antidoto all'ansia (Hazard, 1967), ossigeno contro le antropotossine prodotte da relazioni educative stereotipate e rigide; invitano ad una esperienza educativa di *maieutica reciproca* (Dolci, 1996) dove hanno spazio e diritto di espressione le voci di tutti. Questo genere di libro "in-fans", che comunica attivando risorse espressive diverse da quelle meramente verbali, a più lettori che leggano insieme chiede a gran voce di negoziare un senso.

La vocazione all'ineffabile propria dei *picture* e *silent book* è visibile se si esplora lo scaffale contemporaneo internazionale, dove appaiono i grandi temi narrativi: il viaggio (Ajubel, 2009), la metamorfosi (Mari, 1969), la marginalità e l'alterità infantile (Blake, 1995), la possibilità di creare relazioni di pace fra luoghi e individui lontani (De Cock, 2006), l'inarrestabile mobilità degli uomini e delle immagini in tutti i tempi (Wiesner, 2006), la malinconia (Ardizzone, 2008; Jung, 2013), la gioia nei gesti quotidiani (Ormerod, 1981), l'amore (Sanna, 2012).

Il *silent book* in questa chiave può offrire un dispositivo pedagogico capace di gettare lo sguardo oltre la pagina per connettere lettori e creare relazioni più inclusive e forse comunità più integrate attraverso un dialogo di affetti e desideri. Per queste ragioni il progetto *Visual Journeys* ha scelto di esplorare il *silent book* di Shaun Tan con i bambini migranti, per invitarli nel racconto poetico e fantasmagorico del costitutivo spaesamento di ogni uomo in movimento e poterne discutere con loro.

Cittadini globali: giovani lettori migranti a Bologna

La parte italiana del progetto internazionale *Visual Journeys* si è svolto in una scuola primaria di Bologna in un quartiere caratterizzato da notevole presenza di servizi destinati alle numerose famiglie immigrate.

⁶ L'espressione non compare infatti nella letteratura critica anglofona, dove ci si riferisce a questi tipi di narrazione più letteralmente con "wordless books", "wordless picturebooks", "wordless narratives".

⁷ La proposta richiama ai termini del filosofo e pedagogista Roberto Ardigò *troppo piccolo dinamico* e *troppo grande dinamico*, citate in Farnè (2006), come categorie del non direttamente visibile.

⁸ Eadweard Muybridge (1830-1904) realizzò le celebri sequenze fotografiche sulla locomozione animale (cominciando dalla corsa dei cavalli) che pongono le basi del linguaggio cinematografico.

⁹ Etimologia: da cernere = separare, la farina etc. Il testo scritto aiuta a separare le interpretazioni, a scegliere fra le ipotesi interpretative.

Sono coinvolti i bambini di due classi quinte accumulati dall'aver effettuato, durante il ciclo della scuola primaria, uno o più viaggi di migrazione. Il gruppo accoglie, su richiesta delle maestre, anche due bambini nati in Italia da genitori stranieri. I protagonisti del viaggio sono otto: Teodor (Moldavia), Sergei (Moldavia), John Liou (Filippine), Alicia (Perù), Wislawa (Polonia), Bimal (Bangladesh), Sunan (Italia-Thailandia), Sara (Italia-Perù)¹⁰.

Nel primo incontro viene presentato il progetto di ricerca internazionale che in molti paesi propone ai bambini migranti la lettura dello stesso libro. I bambini vengono invitati a partecipare a questa esperienza e vengono disposti gli strumenti necessari a documentare cosa succede nell'intraprendere un viaggio nelle pagine di un libro di sole figure in compagnia di viaggiatori provetti. I bambini si mostrano entusiasti e motivati a partecipare ad un progetto che si rivolge al loro essere migranti come cifra positiva di esperienza e competenza e sono autorizzati a partecipare agli incontri durante l'orario delle lezioni, assentandosi, durante le sessioni, dalle loro classi.

Gli otto bambini e le due conduttrici, le autrici di questo articolo, sono una redazione plurilingue, in grado di parlare: spagnolo, italiano, inglese, russo, moldavo, bengalese, thailandese, filippino, polacco. Ricco di competenze linguistiche, il gruppo si appresta a viaggiare attraverso pagine senza parole, dove dal punto di vista linguistico non c'è nessun lettore privilegiato. Le lingue conosciute saranno i ponti per confrontare e costruire insieme le interpretazioni della narrazione visuale. Le immagini saranno la mappa per nuove relazioni fra i lettori/viaggiatori. I partecipanti ideali a questo viaggio sono non solo i bambini presenti, ma tutti quelli coinvolti dalle colleghe scozzesi, australiane, spagnole, americane.

Tappe: leggere, guardare, ascoltare, raccontare

Elementi fondamentali per realizzare il progetto sono: il libro (i libri) di immagini, presente sia fisicamente sia in versione fotografata o scansionata; un videoproiettore per riprodurre le doppie pagine dell'intero libro in una dimensione adatta alla visione di gruppo; sessioni di lavoro di due ore l'una (cinque), in una prossemica (in semicerchio) e in un luogo (sala normalmente destinata all'attività di teatro) gradevole, protetto e adatto alla discussione; possibilità di fotografare ed effettuare riprese audio e video; materiali come fogli di cartoncino, matite, forbici e colla per l'elaborazione grafico-pittorica; fotocopie grandi di una doppia pagina del libro¹¹ per poter annotare riflessioni durante un esercizio specifico.

- *Il videoproiettore*

Per introdurre alla modalità sintetica ed evocativa del *silent book* nell'incontro preliminare vengono letti alcuni capolavori del genere *silent* come *La mela e la farfalla* (Mari, 2004) e *Flotsam* (Wiesner, 2006). *Flotsam* introduce inoltre il tema metatestuale della circolazione interculturale delle immagini. viene letto anche nel progetto pilota avviato a Glasgow nel 2008 (Arizpe, Farrell & McAdam, 2009), ma le osservazioni qui riportate sono incentrate sulla lettura de *L'approdo*.

Il *silent book* richiede la rilettura, costruisce trame interne e rimandi che guidano lo sguardo del lettore. I bambini acquisiscono presto la confidenza necessaria per richiedere il movimento nelle pagine ("Puoi tornare indietro per piacere? Ti dico io fino a dove.") quando il testo richiede, più volte, la

¹⁰ Nomi di fantasia.

¹¹ La doppia pagina è l'unità narrativa dell'albo illustrato. Cfr. Terrusi, 2012.

conferma o la correzione di interpretazioni precedenti. La modalità di conduzione è quella atta a favorire il dibattito: si offre accoglienza a tutte le ipotesi interpretative per poi guidare il gruppo, senza fretta, alla possibilità di co-costruire il senso della narrazione. Le domande riguardano anche l'interpretazione degli elementi paratestuali del libro (copertina, risguardi, titolo) e via via nelle pagine viene stimolato il commento e la narrazione orale (Bondioli, 2004).

L'invito alla verbalizzazione non ha l'obiettivo di ridurre l'ambiguità delle immagini né di ordinare necessariamente le informazioni in una modalità verbale, irriducibilmente diversa rispetto a quella della percezione visuale. Al contrario, i bambini intervengono per confermare, amplificare e costruire la propria interpretazione del testo visivo. Nel produrre parole attivano il testo e lo completano attivamente come co-autori, lettori *in fabula* (Eco, 1979). La necessità di negoziare il senso viene percepita in maniera diversa da ogni bambino, secondo la sua attitudine personale al confronto. John Liou, che sulle prime risulta sistematicamente critico e liquidatorio nei confronti delle ipotesi espresse dai compagni, ad un certo punto decide di proporre una modalità "democratica" e davanti ad una controversia interpretativa esplode in un entusiastico "votate!" che viene accolto con ilarità dagli astanti.

- *L'esercizio dell'annotated spread*

Come da procedura della ricerca internazionale (Arizpe, Farrell & McAdam, 2010), viene consegnato (durante il terzo incontro) ai bambini una grande fotocopia con una doppia pagina del libro, e si chiede loro di annotare con una matita le loro considerazioni o interpretazioni della scena rappresentata. Emergono alcune criticità relative all'*annotated spread*, soprattutto per l'introduzione di una dinamica più individuale, cognitiva e scolastica in un contesto di armonia dato dal lavoro di gruppo.

La proposta interrompe il flusso della lettura-discussione felicemente avviata, cambia la prossemica (banchi singoli), richiede di confrontarsi con un esercizio di scrittura (mentre tutto il resto della lettura è orale). I bambini sulle prime non gradiscono la consegna, interpretata come una sorta di verifica sulla loro capacità di nominare esattamente le cose ritratte, dunque un esercizio di lingua italiana. Viene però in breve chiarito che si tratta di provare invece ad interpretare la scena domandandosi: dove siamo? Cosa succede? Come si sentono i personaggi ritratti? Com'è il luogo rappresentato? Che sensazioni suscita nel viaggiatore? Lo stesso tipo di domande consuete nella lettura condivisa, che viene ripresa, riportando alla discussione collettiva, con attenzione e previa approvazione degli autori, tutti i contributi scritti sui fogli annotati compilati individualmente e "restituendoli" così in un certo modo, con un certo sollievo, all'esperienza comune di quello che è un viaggio di gruppo.

La tavola proposta nell'esercizio illustra l'approdo della nave di migranti, con il protagonista a bordo, in un porto immaginario che ricorda quello di New York (Fig.1). Al centro della baia sono due grandi statue, soggetti vestiti con abiti di foggia diversa che si stringono la mano; ai loro piedi stanno valigie ed effetti personali. Quasi tutti i bambini interpretano questa scena come messaggio di benvenuto per i migranti e la stretta di mano viene letta come un gesto di pace politica che segue ad un conflitto, ad una guerra. L'affinità delle diverse interpretazioni personali, confrontate nella discussione collettiva, provoca stupore.



Fig. 1: Tan, S. (2008), *L'approdo*, Roma: Elliot Edizioni, p.26-27. Ripr. per gentile concessione dell'editore.

Bimal : “a me mi sembra il passato, molto evidente, quando è successa la guerra, dopo la guerra c'è la pace, in tanti paesi, che nei paesi si regalano il cibo, fanno amicizia, si davevano (sic.) i loro simboli.

Teodor: “sì, si aiutavano a vicenda. Facevano la pace. Gli altri: Sì, si, si. Fanno la pace.”

- *Elaborazione grafico-pittorica e autobiografica*

Stimolati dalle immagini e dalle situazioni rappresentate nel libro i lettori raccontano di sé, in uno spazio che risulta protetto e accogliente. Vengono condivise così narrazioni autobiografiche legate a condizioni dolorose: la separazione dal luogo di nascita e dai familiari; la struggente attesa del ricongiungimento coi propri cari; la preoccupazione per le problematiche adulte del lavoro, del denaro, della burocrazia. Quando per esempio il protagonista del libro (i bambini lo chiamano “il viaggiatore” o anche “Shaun Tan” con il nome dell'autore, deducendo la, in parte vera, origine autobiografica del racconto) mostra ad un certo punto chiaramente di non capire quello che gli viene detto nel nuovo paese e utilizza gesti e disegni le figure farsi comprendere, i bambini raccontano il processo non semplice dell'apprendimento della nuova lingua, e lo spaesamento provato nel contesto scolastico.

Racconta Wislawa:

“Quando ero piccola non parlavo ancora, poi sentendo parlare sono riuscita a parlare in polacco, poi quando sono tornata in Italia non mi ricordavo più niente e allora una settimana dopo che sono arrivata sono andata in una scuola e io non capivo e una volta quando la maestra dettava ha detto virgola e io l'ho scritto virgola in parola perché non sapevo cos'era.”

Dunque i contenuti personali sono funzionali a mostrare la propria partecipazione empatica alle vicende ritratte nel libro e dialetticamente le vicende del libro rappresentano l'universalità di alcune esperienze di migrazione.

I bambini vengono invitati a raccontare graficamente la propria esperienza di "approdo" con materiali disposti per questo scopo: fotocopie su cartoncino di pregio che riproducono la partitura grafica e la qualità cromatica di alcune pagine del libro, dove sono visibili solo l'impaginazione delle vignette, le cornici delle immagini, l'inquadratura della copertina, mentre gli spazi per i disegni sono liberi per le narrazioni originali dei bambini. L'obiettivo è di osservare se e come i bambini, dopo aver familiarizzato da lettori con le strategie testuali, raffinate e sintetiche di Shaun Tan possano riutilizzarne alcune per sistematizzare una materia difficile come un racconto autobiografico. I bambini accolgono la consegna con una certa iniziale diffidenza. Vengono consegnati anche ritratti fotografici realizzati durante gli incontri precedenti, stampati in bianco e nero su un cartoncino di qualità simile a quella del libro. Alla vista delle loro fotografie stampate su un supporto che in qualche modo impreziosisce la loro immagine si entusiasmano (chiedono più copie delle foto, sono felici di essere stati *raccontati* per immagini dalla nostra fotografa). Tutti i bambini vogliono incollare il proprio ritratto sulla pagina che rappresenta la copertina del libro, e dunque mettere se stessi al posto del protagonista. Scrivono il proprio nome nello spazio dell'autore e danno avvio alla elaborazione grafica del loro approdo in Italia. Non si tratta qui di costruire una pagina *ex novo* con competenze grafiche, ma di *riempire* in qualche modo una sintassi ritmica strutturata in precedenza, come accade nell'offerta dei *doni di Froebel* (Farné, 2003) secondo l'idea che la creatività abbia bisogno di limiti per esprimersi. I bambini utilizzano con sorprendente sicurezza le strategie cinematiche e narrative di *visual images* e composizione grafica dell'autore quali lo *zoom*, l'uso dedicato di alcune cornici (quelle scure per i *flashback*) o il ricorso a immagini di tipo simbolico per sostituire la narrazione realistica di una situazione di alta drammaticità (per esempio una nuvola nera per un momento "indicibile" perché tristissimo). Non per tutti i bambini però è spontaneo, al termine dell'elaborazione, il voler condividere con gli altri la propria narrazione.

Durante le letture dei testi si crea un'atmosfera di forte emotività, visto che si racconta di lacrime, abbracci e attese di ricongiungimento familiare. Gli occhi lucidi e il silenzio attento dei bambini al cospetto delle narrazioni dei compagni testimoniano un passaggio alla visibilità e alla condivisione di contenuti normalmente nascosti nel profondo delle storie personali.

I "diari" di approdo vengono fotocopiati e restituiti personalmente agli autori, che posano per farsi ritrarre ancora una volta, per un ulteriore e fiero scatto fotografico, con il loro personalissimo *approdo* in mano.

- *Viaggiatori e guide: la restituzione alla classe*

L'esperienza viene completata con un fuori-programma rispetto al protocollo internazionale: un incontro di restituzione al gruppo classe delle due quinte, rivolto ai bambini italiani non coinvolti dal progetto. Questi dimostrano infatti, durante le cinque settimane, un'irrefrenabile curiosità per il progetto dedicato ai loro compagni migranti, che mantengono invece un certo orgoglioso riserbo sull'esperienza, alzando così il livello dell'interesse, acuito anche dall'arrivo in classe, per posta, di una copia destinata generosamente dall'editore Elliot ad ogni bambino del *Visual Journey*.

Così si tiene l'incontro con le due classi al completo, in un'aula dotata di LIM, in cui i viaggiatori divengono guide, cioè i bambini migranti del progetto hanno il ruolo di conduttori della lettura di gruppo. Durante questa esperienza la conduzione dell'incontro è affidata interamente ai bambini. È possibile così notare quali elementi dello stile di conduzione siano stati appresi o considerati più efficaci e quindi riprodotti. I bambini infatti imitano lo stile delle due conduttrici, lo interpretano e, forti dell'esperienza fatta, si dividono spontaneamente ruoli e tempi di conduzione. Ad esempio tutte le ipotesi degli interlocutori vengono accolte con attenzione, ripetute ad alta voce, commentate al massimo con un "possibile!" e al contributo si risponde sempre ringraziando chi interviene e chiamandolo per nome. La disponibilità ad accogliere ipotesi impreviste, pur nella volontà di seguire il filo narrativo con rigore, dà ragione di un equilibrio sapiente fra verità del libro e verità del lettore, senza concessioni all'abuso di senso, con rispetto nei confronti del testo. Durante tutto il percorso è stato proposto un atteggiamento indiziario, allegro e sperimentale, che viene ora riprodotto dai bambini: un *clima educativo* aperto alle occasioni creative offerte dallo humour e dall'*errore*, due preziosi dispositivi pedagogici che offrono la possibilità di allontanarsi dal seminato e dal convenzionale per errare, perdersi e scoprire territori nuovi utili all'esercizio del pensiero creativo, nonché all'apprendimento (Rodari, 1974).

L'esperienza della restituzione al gruppo classe stimola la partecipazione di una bambina con una difficoltà del linguaggio; il suo contributo viene accolto con la serietà e la pazienza necessarie ed esplicitamente viene apprezzato. Lo spazio della ricerca del rapporto fra libri e bambini con disabilità, e delle pratiche inclusive possibili è senz'altro ancora da approfondire, e i *silent book* si candidano forse ad essere educatori con capacità speciali. L'esperienza di lettura guidata dai bambini migranti è così gradita e soddisfacente che su richiesta dei bambini e delle maestre, viene duplicata. Il prestigio sociale degli otto viaggiatori nel contesto della scuola è cresciuto ed il libro è il ponte di questi scambi.

- *Interviste individuali semi-strutturate*

Realizzate al termine del ciclo di incontri, sono l'occasione per raccogliere dai bambini e dalle maestre, impressioni e considerazioni sull'esperienza. Registrate e sbobinate, sono materiale prezioso per valutare la percezione dell'esperienza e del libro da parte dei bambini, per confrontare le aspettative e le osservazioni delle maestre sui cambiamenti intervenuti nei bambini in classe dopo e durante l'esperienza. Dai dati raccolti (registrazioni, documentazione e interviste) e dall'osservazione delle diverse dinamiche prodotte durante l'esperienza, dalle interviste individuali realizzate con le maestre e i bambini emergono elementi di conferma e di sorpresa rispetto alle aspettative di partenza.

Tutti i bambini al termine del percorso affermano che l'esperienza del progetto *Visual* per loro è stata decisiva *in primis* dal punto di vista linguistico. I bambini dopo cinque settimane dichiarano di sentirsi molto più sicuri di prima nel parlare e di aver imparato molte parole; si dichiarano grati per questa accelerazione nel loro processo di apprendimento della lingua italiana e consiglierebbero l'esperienza a tutti gli altri bambini migranti. Questo aspetto, non dichiarato come obiettivo della ricerca, si mostra invece importante per le future applicazioni. Dichiarano inoltre di avere stretto amicizie importanti tra loro, di avere voglia di leggere altri libri, di essere orgogliosi di aver partecipato a questa esperienza e di essere desiderosi di proporla ai loro compagni. L'essere i destinatari privilegiati di questo progetto complesso, in quanto migranti, li ha lusingati e motivati profondamente alla partecipazione scolastica e all'elaborazione della loro esperienza, perché ha fatto leva sulle loro competenze e sui loro vissuti e non

sulla loro condizione di parlanti italiano come seconda o terza lingua. Il percorso li ha rafforzati nel loro orgoglio di lettori e dichiarano di amare ora in particolare i libri illustrati (oltre che di “avventura”, “diari”, “horror” e “shopping” come avevano dichiarato all’inizio del percorso).

Le maestre riportano che i bambini coinvolti nel gruppo mostrano un’accresciuta autostima, intervengono nelle discussioni in classe in misura maggiore e in maniera più circostanziata e attenta; appaiono più pronti e motivati al lavoro di gruppo; presentano anche una migliore esposizione linguistica e si avvalgono di un’integrazione arricchita da questa esperienza anche nel legame con gli altri bambini. L’ipotesi delle maestre, che il percorso potesse essere interessante anche per i due bambini nati in Italia da genitori immigrati trova una conferma soprattutto nell’osservazione del comportamento di Sara: nel piccolo gruppo del progetto, come ipotizzato, ha acquisito una maggior sicurezza nell’interloquire con gli altri; la sua timidezza non le ha impedito di instaurare rapporti diretti e profondi. Dal confronto con le maestre emerge anche lo stupore di queste nell’apprendere come alcuni bambini in particolare, in un contesto orientato alla pedagogia attiva, abbiano mostrato stili di comportamento e partecipazione inediti. Bambini che in classe appaiono restii ad intervenire, per timidezza o altre ragioni, si dimostrano durante la lettura condivisa i nostri più entusiasti narratori di immagini, apprezzati dagli altri partecipanti per la capacità performativa e abili nel dialogare mantenendo ruoli e modalità sviluppate in maniera originale. Nell’esercizio di tutte queste attività, la motivazione rende la barriera linguistica una condizione superabile: i bambini attivano modalità di collaborazione e solidarietà, concorrendo a trovare la parola più adatta per un compagno e ricorrendo alla traduzione grazie a lingue ponte come l’inglese. Le maestre riscontrano una ricaduta positiva sui curricula scolastici dei bambini coinvolti nella lettura.

Repertorio di viaggio: visioni, parole, stupori e competenze

Le categorie di Sipe

L’indicazione della ricerca internazionale per la classificazione delle risposte dei bambini fa riferimento alle categorie proposte da Lawrence Sipe (2008) nelle sue osservazioni sui bambini che leggono albi illustrati. Le categorie proposte da Sipe sono relative a cinque livelli di competenza o partecipazione del bambino alla narrazione visuale:

- 1) analitico (lettura e decodifica della composizione delle immagini e dei segni nel testo)
- 2) intertestuale (richiami ad altri testi)
- 3) personale (espressioni legate al vissuto autobiografico)
- 4) trasparente (esclamazioni, per esempio),
- 5) performativo (ricorso al discorso diretto o alla gestualità).

La prima e più ampia categoria, quella che risponde maggiormente alla struttura, al linguaggio e alla fisionomia del testo, accoglie sottogruppi come la costruzione del senso narrativo, la percezione del linguaggio verbale o di quello grafico del testo, la relazione fra reale e finzionale o immaginario.

Nel momento in cui però siamo andate a suddividere in queste categorie i contributi orali raccolti dai bambini abbiamo notato che queste suddivisioni risultavano piuttosto restrittive in primo luogo perchè le espressioni dei bambini afferiscono quasi sempre a più di una categoria. Inoltre le categorie così pensate non rendono giustizia al processo complessivo con cui si produce senso tramite la negoziazione, e relazione tramite il confronto, aspetti per noi importanti.

Ad esempio la competenza di decodifica del linguaggio visivo è correlata alla cultura del bambino, quindi anche al suo background antropologico e alla sua esperienza personale.

Nelle discussioni tenute con le colleghe della ricerca internazionale (in occasione del Congresso IBBY, Londra 2012) abbiamo approfondito invece il concetto di competenza, che non è la *competence* anglosassone, di connotazione più cognitiva, ma è per noi una competenza plurale e dinamica: secondo la sua etimologia latina, è imparentata con il concetto di gruppo, di insieme, dunque con un mondo che si mette in movimento e si attiva (anche nella competizione) chiamando in causa non nozioni specifiche e facilmente verificabili e quantificabili, ma l'insieme innumerabile di conoscenze che costruiscono la nostra personale visione del mondo, il nostro "vocabolario" personale di immagini e alfabeti, il serbatoio di immagini interiori che ognuno di noi amplia e continuamente corregge (Juul, 2009).

Negoziazioni e completamenti

Fin dalla copertina del libro (Fig. 2) i bambini percepiscono e descrivono l'atmosfera dominante del libro. L'animaletto misterioso che accompagna il viaggiatore viene sulle prime definito un "topo", "un pesce", "un mostro", poi diventerà, nel corso della storia, "il cagnolino" o il suo "animaletto" per definire affettivamente il suo ruolo di aiutante magico capace di alleggerire la solitudine dell'uomo in un ambiente a lui incomprensibile.

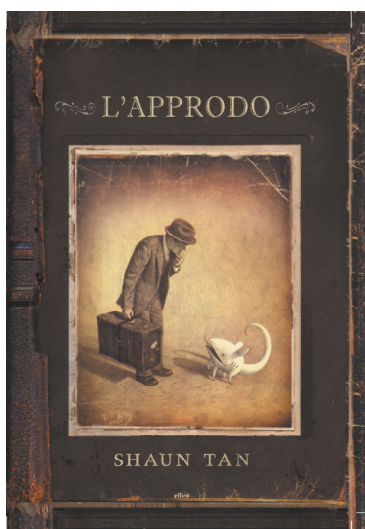


Fig. 2: Tan, S. (2008), *L'approdo*, Roma: Elliot Edizioni, copertina. Ripr. per gentile concessione dell'editore.

La presenza di un animale totemico, sempre diverso, un "animale fuso" per dirla come i bambini (secondo l'*ars combinatoria* della rappresentazione fantastica) al fianco degli estranei ritratti nella città dell'approdo diventerà un segnale familiare: dove tutti sono diversi, è la diversità stessa la condizione che affratella. Nei risguardi del libro (Fig. 3), davanti a sessanta primi piani di uomini, donne e bambini, i bambini attivano subito il livello di interpretazione intertestuale e riconoscono alcune icone provenienti da diversi ambiti dell'immaginario collettivo: Bin Laden, Albert Einstein, Johnny Deep, Frankenstein, un "indiano pellerossa". Spaziano dunque dalla contemporaneità a riferimenti filmici, dall'antropologia alla scienza, da Hollywood al telegiornale, non distinguendo qui le icone finzionali e reali: i lettori si muovono

con disinvoltura in una iconosfera complessiva dove tempo, spazio, storia, finzione sono l'alfabeto comune.



Fig. 3: Tan, S. (2008), *L'approdo*, Roma: Elliot Edizioni, risguardi. Ripr. per gentile concessione dell'editore.

Sono altresì disposti a stare “sospesi” fino a quando l'autore non li guiderà, accettano il fondamentale “patto finzionale” che è alla base dell'esperienza della lettura. Interrogati sul senso di questa galleria di volti nei risguardi, nell' “anticamera” del libro, e su cosa abbiano in comune le persone ritratte, i bambini sono in un primo momento concordi sul fatto che si debba trattare di uomini “importanti”, “saggi”, “coraggiosi” e “antichi” (dunque degli *exempla*) ma poi, guardando più attentamente, decidono che si tratta certamente, in tutti i casi, di “viaggiatori”. Le fisionomie dei volti sono collocabili geograficamente secondo alcuni stereotipi e simboli caratteristici: “Riconosco l'inglese”, “l'indiano, dalla faccia, dal cappello”. “È russo, si vede dal cappello!” “Ci sono colori diversi, c'è il giallo, il bianco e nero e il viola”, con azzardi di datazione storica: “il giallo dev'essere nel 1600!”. Alla parola “viaggiatori” i bambini si fanno seri: non è solo il protagonista, con la valigia e lo strano animaletto in copertina, a muoversi; il grande romanzo della mobilità umana coinvolge tutti i viaggiatori lontani che emergono dall'invisibilità dello spazio e del tempo, connotati da un'alterità che ci coinvolge, degni di essere raccontati.

La prima pagina è un interno-giorno. Ci sono valigie, mani che si stringono, l'atmosfera è densa e vibrante come prima di un congedo. I bambini mettono in evidenza da subito i motivi che portano un uomo ad andare via, le emozioni di chi deve partire e di chi rimane, la speranza come risorsa esistenziale, la comprensione di dinamiche adulte che riguardano il desiderio di una vita migliore e il sacrificio necessario per ottenerla. L'esperienza personale è il principale serbatoio di questa competenza, ma il fatto del tutto nuovo per i bambini è quello di condividere con altri le riflessioni e le opinioni su questi temi. Sembrano sollevati e si ascoltano con reciproco interesse, si guardano con sguardi nuovi, rivolgendosi a vicenda domande serie e precise pongono le basi per nuove relazioni. Il contesto, la quinta scenica del libro, fa emergere questi contenuti: non è il libro da solo, non è il gruppo soltanto, non è solo la

conduzione, è l'ascolto della voce silenziosa del libro che diventa esempio per un ascolto reciproco; è il gioco della negoziazione che diventa esercizio politico di cittadinanza globale. Gli otto bambini non appaiono spaesati davanti alla richiesta di inferenze di un libro complesso e inusuale, con un alto grado di rappresentazione simbolica come *L'approdo* e sembrano ribadire la profonda alleanza fra artisti e bambini. Mostrano una capacità straordinaria di effettuare collegamenti fra pagine anche lontane fra loro e di leggere gli stimoli ambigui delle immagini con la stessa naturalezza con cui interpretano immagini più realistiche o descrittive.

Per esempio leggono immediatamente il passaggio delle stagioni in una sequenza di immagini di tipo simbolico. Questo non significa che la lettura delle immagini sia *spontanea* o *naturale* o che non poggi su un universo di competenze culturali pregresse. Sono il tempo, il silenzio e l'atmosfera raccolta della lettura, l'importanza pedagogica data alla pratica dell'attribuzione di senso gli ingredienti che concorrono a creare un ascolto attivo della voce del libro di Shaun Tan. I bambini sottolineano con espressioni di trasparenza, performative e non verbali le immagini che più li colpiscono, che sono spesso le più ambigue e complesse: *hiiiiiiii, wow!, Fico! Ho capito tutto...!*

Il protagonista de *L'approdo* si imbarca su una grande nave, con altri viaggiatori si affida al mare per quello che sembra un viaggio lungo. D'un tratto voltando pagina si trova di nuovo una doppia pagina suddivisa in sessanta piccoli quadri (Fig. 4).

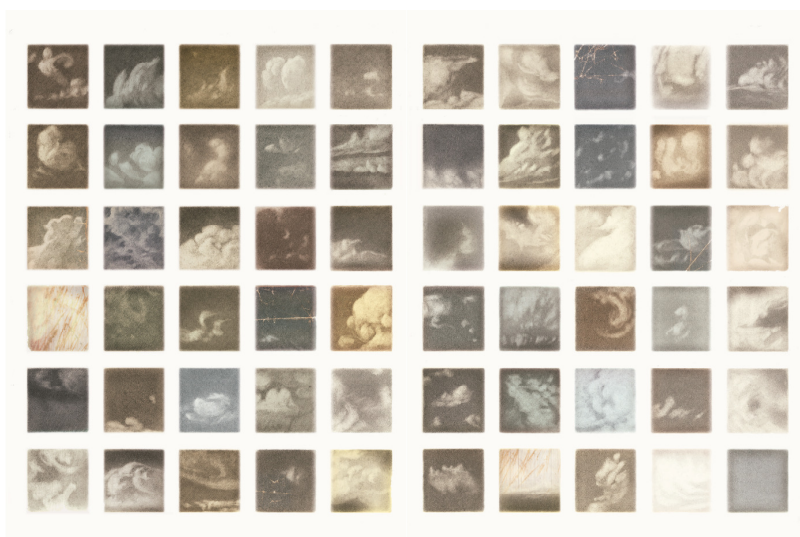


Fig. 4: Tan, S. (2008), *L'approdo*, Roma: Elliot Edizioni, p. 26-27. Ripr. per gentile concessione dell'editore.

In ogni riquadro qui c'è una porzione di cielo diversa, una variazione sul tema con nuvole e scie: si tratta di immagini rarefatte e astratte, in bianco e nero. Le interpretazioni dei bambini si vanno completando l'un l'altra:

John Liou: "Lui guarda il cielo, passano i giorni... Potrebbero essere sessanta giorni..."

Wislaw: "Sì, sono i giorni per far vedere dove è passato e dove passerà... Forse va in Australia, forse va nel passato."

Bimal (preso da improvvisa urgenza):

"puoi ritornare indietro indietro alla pagina con le foto delle persone? A me sembra, sulla... Io ho guardato una cosa, sulle nuvole, nella pagina delle nuvole, nelle nuvole c'era qualcosa, un gatto, un drago, come quello che c'era

nella sua città, un treno...: forse possono collegarsi in queste persone che abitano in ogni paese. Possono anche essere costellazioni che indicano la persona più antica in quella regione...”

Teodor: “Io e Sunan abbiamo pensato che sono sessanta nuvole, sessanta persone, quindi ogni nuvola potrebbe essere una persona.”

Sergei: “Hanno ragione Teodor e Sunan. Penso che possono essere le cose che pensano quei viaggiatori, le cose che loro vogliono e si aspettano... nel loro cielo.”

Nel costruire un senso poetico con diviso si produce emozione. Shaun Tan regala un rompicapo e i lettori costruiscono con lui un romanzo universale.

Nel corso della lettura si delineano quelli che sono i diversi stili comunicativi dei bambini, nonché i loro diversi approcci interpretativi: Teodor per esempio ama dar voce ai personaggi con attitudine attoriale, e usa il discorso diretto per farli interagire secondo le indicazioni delle figure, divertendo i compagni e incanalando con soddisfazione la propria energia (che nell’ordinario lavoro di classe, come riportano le maestre, risulta più disorganizzata).

Partitura della pagina, partitura del discorso

Teodor legge la partitura della pagina riproducendo il rapporto grafico fra le vignette nello stile e nel ritmo del discorso: a vignette di uguale grandezza corrisponde uguale numero di parole e ritmo costante. Teodor: “Vedo che la bambina dorme, dorme, forse sente un rumore e si sveglia, poi va nella cucina, vede una colazione preparata, mangia, mangia e gira la testa e vede una valigia”. Avviene, in questo che è un sottoinsieme del livello analitico relativo alla fruizione delle strategie compositive del testo visivo, una specie di “traduzione” delle immagini in parole che ne rispetta il ritmo: lo sguardo guida il respiro e la narrazione guida lo sguardo; una frase per immagine, con una punteggiatura molto chiara: tale può essere l’influenza delle immagini sulla costruzione del discorso! Viene in mente Italo Calvino quando riconosce al suo infantile “fantasticare *dentro* le figure” una scuola di composizione importante nella sua formazione di scrittore (Calvino, 1999, p. 105).

Ancora Teodor:

“Posso? Dall’inizio: c’è questo viaggiatore, sta, e c’è il suo passaporto con la foto, poi vuole piegarlo di un pochino, poi lo piega così, un’altra volta e se lo mette nella tasca dentro il suo smoking, poi sta con le mani così, sembra che gioca, poi guarda, guarda, e sempre diventa più piccola, guarda lì un po’ più avanti, poi più piccolo, poi quello non mi sembra un ascensore, perché l’ascensore non esistono questi ascensori nemmeno nel futuro. Secondo me è una cabina per stare da solo, per avere pace e allora quello con il suo... palloncino mi sembra gonfiabile, una mongolfiera, va”.

Il protagonista viaggia e si perde, i lettori viaggiano e si perdono con lui. Orientarsi insieme significa trovare un modo di partecipazione attiva capace di integrare prospettive diverse.

Nel corso dell’esperienza i bambini arrivano in alcuni momenti a completarsi le frasi a vicenda.

Le competenze che entrano in gioco sono anche tecniche (Sergei, funzionamento di forni a carbone), storico – politiche (Alessia ipotizza che il protagonista venga deportato in campo di concentramento), antropologiche (Bimal: “Da noi ci si sposa giovanissimi e prima si sta sempre separati,

maschi e femmine”), scolastiche (“Sappiamo cos’è un flashback!”) sociologiche, psicologiche, interpersonali. Anche il corpo è importante sia nella decodifica delle immagini che nell’espressione individuale: giochiamo a riprodurre i gesti di quando non capiamo quello che ci viene detto.

Bimal tende alla narrazione autobiografica, riporta a sé, alla sua famiglia, al suo paese che è il Bangladesh, con finezza antropologica, le situazioni che trova rappresentate, raccontando anche le sue esperienze più delicate.

“Quando io sono venuto in questo paese mi sono iscritto alle scuole, nella scuola, mi hanno fatto delle prove delle malattie, mi hanno guardato negli occhi e nelle orecchie e nella bocca poi mi hanno fatto vedere alcune lettere di cose del paese in corsivo poi mi hanno fatto provare a farcele insegnare poi mi hanno dato una cosa che potevo scrivere in... come se sono promosso da questa prova.”

dice, quando vede la scena dei controlli medici nel libro.

I riferimenti intertestuali intervengono più volte, i film della Dreamwork, i *Simpson*, i videogames, i disegni animati e i film americani: il mondo di narrazioni globalizzate è patrimonio comune per scambi interpersonali. I bambini dimostrano una notevole capacità di lettura dei dettagli grafici e leggono il testo visivo con rigore: davanti ad una pagina in cui si mostrano i dettagli di una mano che appone timbri, in una successione di vignette che descrive bene l’impersonalità della burocrazia e anche lo spaesamento del protagonista, proprietario di quei documenti, la mano (a notarlo sono i bambini) non è sempre la stessa, in realtà. Ecco come avviene la lettura:

Sunan: “Ci sono tre persone che stanno scrivendo.”

Teodor: “Dove?? Sono tre?”

Sunan: “Sì, si vede dalle righe della maglia diverse! Anzi, sono quattro persone diverse!”

Teodor (ammirato): “Wow, quattro immagini, hai ragione Sunan!”

Quando nel libro si arriva a quello che i bambini poi hanno detto essere per loro il *vero* finale della storia, cioè il ricongiungimento familiare, i bambini sono molto emozionati e nella lettura ad alta voce emerge una gaffe rivelatoria dell’identificazione:

Wislaw: “Passa il tempo, c’è anche la neve, ad un certo punto quell’uccellino ha avuto degli uccellini, il nido; ci sono molti oggetti in casa.”

Teodor: “Anche calzini e mutande...”

Wislaw: “Gli arriva una lettera!”

Teodor: “Ha una faccia felice perché gli ha scritto: noi siamo arrivate grazie ai tuoi soldi!”

Sergei: “Noi stiamo arrivando... allora lui sta felice.”

Teodor: “Visto che ha mandato i soldi...”

Sergei: “E in effetti vede la mongolfiera, poi quando la vede esce, corre, corre fuori dalla porta, segue quel pallone, allora dopo che è arrivata in quel posto dove è arrivato anche lui vede i suoi genitori anzi sua moglie. Lei guarda

strano perché non capisce cos'è, è strano per lei, è strano, anche la bambina fa una faccia strana, poi vede il suo papà, lui prima urla poi dopo lei lo vede ed è felice!”

John Liou: “E qua si incontrano.”

Alicia: “Si baciano si abbracciano... sono felici.”

John Liou: “Molto felici, di più, all'infinito!”

Sembra non mancare una differenza di genere, nell'approccio più paziente delle bambine e, rispetto ai contenuti, nella maggiore capacità di queste ultime di ipotizzare livelli immaginativi, metaforici, affettivi e simbolici di rappresentazione. Ad esempio quando il protagonista giunge finalmente a quello che sembra un hotel, nel paese di approdo, e dentro la valigia che apre si vedono raffigurati non semplici oggetti piegati ma un ritratto di famiglia in una piccola immagine tridimensionale, le bambine interpretano questa come espressione di ciò che l'uomo sta immaginando o ricordando, cioè come l'evocazione di quanto egli ha lasciato. La loro lettura lascia i maschi spiazzati, silenziosi e poi ammirati da questa ipotesi “...Woow!”, loro avendo al massimo azzardato la presenza di un libro pop-up aperto, dentro la valigia del viaggiatore, essendo rimasti ancorati, cioè, a una rappresentazione denotativa. Se il lieto fine autentico della storia è considerato da tutti il ricongiungimento familiare dei protagonisti, il finale vero e proprio del libro, con la bambina immigrata che indica a sua volta la direzione su una mappa ad una donna che viene da lontano suscita varie discussioni e domande. Le risposte, come sempre, mescolano ipotesi nutrite di realismo e ricorso alla capacità di sintesi del pensiero immaginifico.

Teodor: “Ma perché tutte le persone vengono in questa città?”

Wislaw: “Hai visto Teodor, nelle loro città c'erano dei problemi, quei draghi all'inizio hai visto, tipo li mettevano a lavorare per forza, quegli alieni, allora sono arrivati in questa città, l'hanno costruita con la fantasia e ora arrivano tutti in questa città!”

Conclusioni

Leggere insieme *L'approdo* e altri capolavori del genere *silent book*, in una lettura guidata e al contempo aperta, attiva le ramificazioni delle competenze e delle esperienze e chiama a raccolta e collegando fra loro elementi altrimenti sommersi. Il *silent book* può dunque funzionare da catalizzatore pedagogico e relazionale di competenze plurali, capace di suscitare consapevolezza e cambiamento.

Fra le conferme emerse dalla ricerca vi sono: la fascinazione che le narrazioni per immagini esercitano sui bambini; il loro stupore e l'incanto davanti a un libro senza parole, inconsueto per forma e modalità di fruizione, silenzioso produttore di parole; la motivazione accresciuta dalla sensazione di essere scelti per le loro competenze del mondo, in quanto migranti; il loro desiderio di raccontare di sé e di contribuire al dibattito comune sulle cose esprimendo la propria opinione e visione; la loro capacità di leggere i dettagli visivi e di fare inferenze su testi visuali e verbali; la ricchezza di competenze di un bambino viaggiatore e migrante.

Ma sono sorprendenti le modalità con cui i bambini accolgono l'invito a viaggiare insieme nel capolavoro di Shaun Tan. La pratica si dimostra straordinariamente efficace per creare gruppo, coesione e

dialogo fra i lettori coinvolti: la lettura condivisa dà spazio ad aspetti diversi delle intelligenze dei lettori e stimola il dibattito su temi ineffabili o difficili della vita, richiedendo la negoziazione continua e la co-costruzione del senso, in un autentico esercizio di cittadinanza.

In un contesto di questo tipo ogni voce ha diritto ad esprimersi, ogni visione contribuisce all'incontro fra gli universi dei lettori e quello dell'autore, in una pratica collettiva creativa. L'immagine costituisce uno spazio dove si possono rigiocare pregiudizi e stereotipi e si può rinascere lettori e spettatori.

In questo contesto, soprattutto per chi non stia parlando nella lingua madre ma non solo, l'esercizio linguistico appare nella sua dimensione di urgenza comunicativa, e incoraggia, come emerge dalle interviste ai bambini, un apprendimento linguistico di straordinaria velocità ed efficacia, che si rivela come sorprendente ricaduta didattica di questa ricerca.

L'esperienza del confronto e del dialogo produce autostima e consapevolezza di sé e degli altri, ha ricadute positive sul curriculum scolastico, legittima la propria appartenenza all'immaginario collettivo, alle sue caratteristiche culturali e antropologiche, alla realtà sociale in cui viviamo, all'orizzonte ampio dell'appartenenza umana che rivela come si sia, tutti, esseri costitutivamente migranti, stranieri (Kristeva, 1990) sempre diversi e in divenire.

Sulla base dell'esperienza di lettura realizzata nell'ambito del progetto con i bambini migranti realizzato a Bologna e nella rete ampia del progetto internazionale, arricchita e confermata da esperienze affini proposte a studenti universitari di arte e design¹² e insegnanti¹³ si osserva che i *silent book* possono avere un grande valore come mediatori di relazione e di integrazione.

La frequentazione di narrazioni visuali di alto livello artistico e letterario può educare dunque non solo allo sguardo e all'elaborazione narrativa ma soprattutto alla condivisione dell'esperienza, alla costituzione di una comunità di senso, al dialogo e al confronto fondamentali per pensare ed educare ad una cittadinanza "planetaria, attiva, interculturale" (Tarozzi, 2008).

Prospettive e possibili applicazioni

La sfida sembra ora quella di ampliare le occasioni formative e l'incontro fra i migliori *silent book* dell'editoria internazionale (nel panorama di uno scaffale il più possibile vario e composito) e i bambini, dal nido e dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria; questo per proporre e mettere a punto una modalità di lettura condivisa che si faccia tramite possibile di scoperte di competenze inaspettate e modalità inedite di partecipazione e relazione.

Una possibile applicazione riguarda poi la proposta del percorso a gruppi di adulti, sia educatori e insegnanti sia tutti coloro che vogliono condividere un'esperienza di gruppo e di confronto sul pensiero del mondo. L'esperienza ha infatti un valore trasversale per destinatario, come i libri stessi, e può avere un

¹² Durante il corso di Storia del Picture Book di Marcella Terrusi presso ISIA (Istituto superiore industrie artistiche di Urbino) nell'a.a. 2012/2013 e 2013/2014.

¹³ Cfr. conferenze sui libri silenziosi tenute da Marcella Terrusi al Palazzo delle Esposizioni di Roma, Scaffale d'arte, inaugurazione della mostra *Libri senza parole destinazione Lampedusa* di Ibbly Italia, 7 maggio 2013; a Ravenna, Biblioteca Classense, per l'inaugurazione della stessa mostra il 4 novembre 2013; a Lampedusa, presso Biblioteca cheverrà Ibbly Italia, il 19 novembre 2013.

effetto rilevante nella comunicazione e conoscenza reciproca, nella direzione di rovesciare stereotipi e automatismi esistenti nella scuola e nell'educazione. L'esercizio di co-costruzione del senso, di negoziazione, discussione e ascolto attivo dell'altro, quello che accade quando si discute insieme ciò che si sta guardando e leggendo, per scoprire il senso di una narrazione, è esercizio politico.

La letteratura, nella sua funzione esistenziale ed etica, è qui un laboratorio di visibilità e dicibilità che rende possibile confrontare ipotesi ed ermeneutiche fra lettrici che si interrogano davanti alla costitutiva ambivalenza delle cose umane; i lettori giocano ad orientarsi nella realtà attraverso l'inferenza e il linguaggio, l'empatia e il gesto, nominando il mondo, guardandolo e costruendo relazioni di senso per continuare insieme il viaggio irriducibile del cambiamento e della migrazione umana.

Questo ambito di ricerca resta da approfondire e da esplorare. La pedagogia della lettura del *libro silenzioso* come mediatore di relazione, come orizzonte di senso in grado di contribuire alla costruzione di una comunità inclusiva, dove le diverse competenze e abilità sono accolte, dove si incoraggiano l'ascolto, lo sguardo e la conoscenza reciproca e dunque l'integrazione fra le diverse voci, entra di diritto in quella dimensione di educazione alla cittadinanza che la scuola si pone tra i suoi obiettivi finali (Moscato, 2008).

Shaun Tan ha scritto nella prefazione al volume inglese (Arizpe, Colomer & Martínez-Roldán, 2014) che raccoglie le diverse esperienze del progetto internazionale *Visual Journeys*:

“[Il progetto] dimostra come nella pratica della lettura si producano ramificazioni intellettuali ed emozionali che oltrepassano il libro e che scendono dalle pagine fino ad intrecciarsi profondamente con la vita quotidiana dei lettori. L'approdo ha trovato qui un destino perfettamente circolare: quello che è cominciato come un progetto di ricerca personale – raccogliere storie vere di migranti e proiettarle in una dimensione finzionale e fantastica – è divenuto uno spazio dilatabile dove l'invenzione e le immagini diventano fonte di ispirazione e stimolo per i migranti a raccontare le loro esperienze di vita.” (Tan, 2014)

Auspichiamo che il valore di un dialogo letterario, pedagogico, culturale e politico si possa avvalere, anche grazie all'incontro con i migliori *silent book* del mondo, di nuove energie per affrontare le urgenti sfide educative che il nostro tempo dispiega davanti a noi come nuove pagine da leggere e da costruire insieme.

Riferimenti bibliografici

- Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge Falmer.
- Arizpe, E. (2009). Sharing visual experiences of a new culture: Immigrant children in Scotland respond to picturebooks and other visual texts. In J. Evans, (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks*. (pp. 134-151). London: Routledge.

- Arizpe, E. (2010). *Minority voices create words for wordless picturebooks*. Paper presented at the International Board on Books for Young People (IBBY) 32nd Congress, Santiago de Compostela. <http://www.ibby.org/index.php?id=1066>
- Arizpe, E. Farrell, M. & McAdam, J. (2009). *Visual connections: immigrant and non-immigrant pupils create a reading community around a wordless picturebook*. Paper presented at United Kingdom Literacy Association, 45th International Conference, Greenwich, London.
- Arizpe, E. Farrell, M. McAdam, J. (2010). Journeys across visual borders: Annotated spreads of *The Arrival* by Shaun Tan as a method of understanding pupils' creation of meaning through visual images, *Australian Journal of Language and Literacy*, <http://www.thefreelibrary.com>.
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) Picturebooks: what educational research expects and what readers have to say, *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 1-14.
- Arizpe, E. Colomer, T. & Martínez-Roldán, C. (Eds) (2014). *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and The arrival*. London: Bloomsbury Academic.
- Baddeley, P. & Eddershow, C. (1994). *Not so simple picture books. developing response to literature with 4-12 years old*. Staffordshire: Trentham Books.
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast within*. New York: MacMillan Publishing.
- Bang, M. (2000). *Picture this: how Pictures work*. San Francisco (CA): Chronicle Books.
- Beckett, S. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. New York and London: Routledge.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Bondioli, A. (a cura di) (2004). *Ludus in fabula: per una pedagogia del narrare infantile*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Bortolotti, A. (2009). Rischio educativo e condotte motorie. Un percorso di Outdoor Adventure Education. *Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, 26, 85-110.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Trad. it (2007) *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

- Calvino, I. (1999). *Lezioni americane. Sei proposte per il nuovo millennio*. Milano: Mondadori.
- Dallari, M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.
- Dallari, M. (2013). Un congegno metacognitivo chiamato testo, *Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, 35, 11-37.
- Dallari, M. & Campagnaro, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati, *Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, 35, 89-108.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolverci*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Dowhower, S. (1997). Wordless books: promise and possibilities, a genre comes of age. In K. Camperell, B.L. Hayes & R. Telfer (Eds.), *Yearbook of American Reading Forums*, 17 (pp. 57-79). London: Springer.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Faeti, A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Roma: Donzelli.
- Farnè, R. (2003). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Farnè, R. (2006). *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*. Torino: UTET Università.
- Grilli, G. & Terrusi, M. (2014). A (visual) Journey to Italy. In E. Arizpe, T. Colomer & C. Martínez-Roldán (Eds.), *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and the Arrival* (pp.217-237). London: Bloomsbury Academic.
- Hamelin (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Hazard, P. (1932). *Les livres, les enfants et les hommes*. Trad. it. (1967). *Uomini ragazzi libri. Letteratura infantile*. Roma: Armando.
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Trad. it. (1990) *Stranieri a se stessi*. Milano: Feltrinelli.

- Juul, J. (2009). *Il bambino è competente*. Milano: Feltrinelli.
- Lepman, J. (1964). *Die Kinderbuchbrücke*. Trad. it. (2009) *La strada di Jella. Prima fermata: Monaco*. Roma: Sinnos.
- Lysaker, J.T. (2006). Young children's readings of wordless picture books: What's 'self' got to do with it?, *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(1), 33-55.
- Lysaker, J.T. & Miller, A. (2012). Engaging social imagination: The developmental work of wordless book reading, *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 1-28.
- Lyotard, J.F. (1971). *Discours, figure*. Paris: Klincksieck. Trad. it. (2008). *Discorso, figura*. Milano: Mimesis.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. New York: Routledge.
- Lumbelli, L. & Salvadori, M. (1977). *Capire le storie: un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*. Milano: Emme.
- Marcus, L.S. (2013). *Randolph Caldecott. The man who could not stop drawing*. New York: Farrar Straus & Giroux.
- Munari, B. (1977/1998). *Fantasia*. Bari: Laterza.
- Negri, M. (2012). *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore. Per una didattica della letteratura nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Nicolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Moscato, M.T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Georgia: University of Georgia Press.
- Pantaleo, S. (2008). *Exploring student's response to contemporary picturebooks*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Trad. it. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.

- Rodari, G. (1974). *La grammatica della fantasia, Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Sipe, L.R. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Sipe, L.R. & Pantaleo, S. (2008). *Postmodern picturebooks. play, parody and self-referentiality*. New York: Routledge.
- Styles, M. (2003). *Art, narrative and childhood*. London: Trentham Books.
- Styles, M. & Salisbury, M. (2012). *Children's picturebooks. The Art of visual Storytelling*. London: Laurence King.
- Tan, S. (2014). "Per chi sono questi libri?", *Andersen. Il mensile di letteratura e illustrazione per l'infanzia*, 309, 11-15 (Trad. Terrusi, M.).
- Tan, S. (2014). *Foreword*. In E. Arizpe, T. Colomer, & C. Martínez-Roldán, (Eds.) *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and The Arrival* (pp. XIII-XV). London: Bloomsbury Academic.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale: esperienza educativa come agire politico*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Tarozzi, M. (2008). Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 121-140). Milano: Bruno Mondadori.
- Tarozzi, M. (2013). Recensione a: M. Ferraris, M. De Caro, *Recensione a Maurizio Ferraris. Manifesto del nuovo realismo e bentornata realtà. Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, 17, 133-137.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Terrusi, M. (2013). L'orizzonte nelle pagine. Leggere Shaun Tan con lettori migranti. In AAVV, *Nei libri il mondo*, Bologna: Giannino Stoppani Editore.
- Terrusi, M. (2014). Silent book per tutti i lettori in ascolto, *Andersen. Il mensile di letteratura e illustrazione per l'infanzia*, 309, 14.

Terrusi, M. (2014). Si cresce solo se sognati. Reportage da Lampedusa, *Andersen. Il mensile di letteratura e illustrazione per l'infanzia*, 309, 12.

Silent book citati:

Ajubel, (2009). Robinson Crusoe. *Una novela en imágenes inspirada en la obra de Daniel Defoe*, Valencia: Media Vaca.

Ardizzone, E. (1970/2008). *Johnny's bad Day*. London: Nissen.

Blake, Q. (1995/1998, I ed.). *Clown*. London: Red Fox.

De Cock, N. (2006). *Aan de overkant*. Haarlem: Gottmer Publishing Group.

Jung, Y. (2013). *La chica de polvo*. Bogota (Colombia): Rey e Naranjo publishing.

Mari E. & I. (2004 - I ed. 1969 Emme Edizioni). *La mela e la farfalla*. Milano: Babalibri.

Ormerod, J. (1981/2005). *Sunshine*. London: Frances Lincoln.

Sanna, A. (2012). *Abbracciarmi*, San Dorligo della Valle: Emme Edizioni.

Tan, S. (2006/2008.). *L'approdo*. Roma: Elliot Edizioni.

Wiesner, D. (2006). *Flotsam*. New York: Clarion Books.

Giorgia Grilli dal 2000 è ricercatrice al Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e insegna Letteratura per l'infanzia. Tra le sue pubblicazioni: *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi* (Roma: Carocci, 2012) e, *Myth, symbol and meaning in Mary Poppins. The Governess as provocateur* (New York: Routledge, 2007).

Contatti: giorgia.grilli@unibo.it

Marcella Terrusi svolge attività di ricerca al Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna occupandosi di pedagogia della lettura, iconografia, outdoor education. Docente di Picture Book ad ISIA, Urbino, collabora dal 2005 con Bologna Children's Book Fair. Tra le sue pubblicazioni: *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma: Carocci, 2012.

Contatti: marcella.terrusi@unibo.it, marcellaterrusi@hotmail.com