

Testuali figure

Maria Chiara Bertoni

Scuola primaria "M. Buonarroti", Ravarino (Mo)

Roberta Cardarello

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane,
Università di Modena e Reggio Emilia

L'arte dei picturebook e dieci libri speciali

Libri dall'incerta definizione

Talvolta, addentrandosi nella sezione per bambini di biblioteche o librerie alla ricerca di un libro da proporre ai propri figli, nipoti o alunni ci si può imbattere in libri particolari che non sempre colpiscono per l'elevato valore estetico delle immagini o per la poeticità del testo, ma nei quali si avverte un gusto speziato, curioso, ricercato. Sono prodotti letterari che dicono di più di quanto è scritto e mostrano più di ciò che è illustrato, libri che sono più di quello che sembrano.

Può accadere, così, di incontrare situazioni o personaggi insoliti come pecore allegoriche dal pensiero laterale (cfr. Biran, 2013), un illuso pesciolino ladruncolo con una smisurata sicumera (cfr. Klassen, 2013), una nuova luna smangiucchiata in mano a un bambino e una vecchia luna in cocci che ricorda così tanto il lampadario della sua camera... (cfr. Yarlett, 2013). E sono solo tre dei libri che ci hanno colpito, e che segnaliamo in bibliografia.

Ma cos'è che fornisce questo sapore nuovo e antico, questa nota al contempo familiare e intrigante? Ed esiste una denominazione per distinguerli da altri volumi all'apparenza simili?

In Italia persiste confusione nelle denominazioni delle tipologie di libro: lo stesso libro può essere definito come libro illustrato, albo illustrato, libro con immagini, cartonato... (Blezza Picherle e Ganzerla, 2012).

Da questa affermazione si evince la necessità di classificare i prodotti letterari in primo luogo in base alla loro materialità. Copertina rigida, carta grafica, ridotto numero di pagine sono alcune delle caratteristiche che si ritrovano più comunemente negli oggetti chiamati *albi*, piuttosto che in quelli definiti come libri. Tuttavia definirli semplicemente cartonati (termine necessario per la descrizione e classificazione utile, ad esempio, per un magazzino) sarebbe giudicarli senza andare oltre la copertina.

Va oltre la materialità Sophie Van der Linden (2013) che nel suo

@  roberta.cardarello@unimore.it



elegante saggio *Album [s]* propone una propria definizione di albo (in francese album): “L’album è un supporto su cui si inscrivono immagini e testo, caratterizzato da un’interazione tra essi, un’organizzazione libera della pagina, un articolato concatenamento tra pagina e pagina. L’album è quindi un supporto d’espressione, la cui unità primaria è la doppia pagina” (ivi, pp. 10-29)¹.

Poi però l’autrice ci introduce verso i suoi tratti distintivi: “Al cuore del funzionamento dell’album si articola l’interazione tra il testo e l’immagine. Per essere interessante essa deve ambire a una produzione comune, la quale non è necessariamente narrativa o semantica, ma può essere anche semplicemente estetica. Questa realizzazione interviene grazie a uno sfalsamento. È necessario che ci sia del gioco, nel senso meccanico del termine, un lavoro sullo scarto, perché un rapporto tra testo e immagine sia produttivo” (ivi, p. 50)².

Il gusto speziato inizia a emergere in queste parole. Il *quid* in più

che si sta cercando appare essere presente in più larga parte nella categoria di volumi che l’autrice definisce *album narrativi*, in cui il ruolo narrativo è affidato congiuntamente al testo e alle immagini.

L’espressività dei picturebook

A questo proposito è bene ricordare la definizione di *picturebook* data da Maria Nikolajeva e Carole Scott: “Un libro in cui entrambi gli aspetti, visivo e verbale, sono essenziali per la piena comunicazione”, a cui si contrappone la definizione di *illustrated book*, un libro cioè “in cui le parole conducono la narrazione primaria, mentre le immagini sono di supporto o decorative” (Nikolajeva e Scott, 2000)³.

L’essenza dei *picturebook*, che facciamo coincidere con l’album narrativo, risiede dunque nella relazione tra testo e immagini.

I contributi di vari autori accreditano questa affermazione: sia l’opinione di Nodelman secondo cui il testo e l’immagine si limitano l’un l’altro, e in questo modo acquisiscono un significato che

nessuna delle due forme possiede senza l’altra (Nodelman, cit. in Sipe, 1998, p. 98); sia quella di Sipe che preferisce il termine “sinergia”, per indicare un legame tra i due codici il cui effetto è maggiore di quello di ciascuno di essi preso separatamente (Sipe, 1998).

Simmetricamente secondo Agosto, nella lettura di un *picturebook* il lettore deve considerare nello stesso tempo entrambe le forme di comunicazione per poter comprendere la storia del libro. Tali libri utilizzano infatti un modo interdipendente di raccontare le storie (*interdependent storytelling*) (Agosto, 1999, p. 267). Proprio questa interdipendenza tra i codici, di cui parlava già Bader nel 1976, “è uno dei nodi espressivi del *picturebook*” (Bader, cit. in Terrusi, 2012, p. 94). Integrare testo e immagini è perciò fondamentale per “riempire gli spazi vuoti” che una delle due forme di comunicazione lascia nella storia, utilizzando l’altra a integrazione delle informazioni.

Questo importante compito è affidato al lettore che assume così il ruolo di co-creatore.

Per questo una caratteristica cruciale del picturebook è la flessibilità richiesta al lettore, che deve continuamente integrare i due canali. Ma anche l'autore è sfidato da questo testo, almeno secondo la testimonianza di Maurice Sendak: *“Un picturebook non è solo ciò che la maggior parte della gente crede – un libro facile, pieno di immagini. Per me è una cosa tremendamente difficile da realizzare, molto simile ad una forma poetica complessa che necessita di sintesi e controllo continui. Bisogna riuscire a dominare costantemente la situazione per ottenere un'apparente semplicità, quella incredibile leggerezza che nasconde l'imbastitura. Come in un abito di buona fattura, basta che un solo punto salti all'occhio e hai rovinato tutto. Nel mondo dell'illustrazione non c'è, a mio avviso, niente di più intrigante”* (Sendak, cit. in Terrusi, 2012, p. 118).

Una “complessità lieve” o una leggerezza che nasconde complessità è dunque il punto di fascino del picturebook.

Il rapporto tra le parole e le immagini

Il rapporto tra testo e immagine ha affascinato alcuni autori, tra cui chi scrive, che lo hanno tematizzato in rapporto al lavoro mentale che esso propone al lettore.

Tra il testo e l'immagine infatti esiste sempre uno scarto, dovuto alla differenza di codice e colmabile solo mediante l'effettuazione di inferenze da parte del lettore, che gettano “ponti” per collegarne i significati. Inoltre, a seconda dell'informazione da veicolare l'immagine e il testo possono essere canali selettivamente privilegiati: *“Mentre l'immagine è particolarmente efficace nel rappresentare lo spazio, l'ambiente e gli oggetti*



non lo è altrettanto nell'esplicitare le azioni compiute, gli scopi e le relazioni tra i soggetti. In molti casi il verbale definisce con puntualità come leggere la figura e in specifico dice l'azione svolta che, in assenza di verbale, è totalmente da inferire” (Cardarello, 2004, pp. 90-91; il medesimo concetto è espresso anche in Cardarello, 1995).

L'immagine, inoltre, ha sempre anche una funzione vessillare, è volta cioè a richiamare l'attenzione del lettore, e a trasformarlo in un oggetto allettante e prezioso. Ma il ruolo ricoperto dall'immagine, che va rivalutato in prospettiva educativa, non è univoco. Un primo ruolo, ampiamente diffuso, è quello di selezione: in questi casi l'immagine sceglie di mostrare solo alcuni momenti (i più significativi, i più poetici o i meglio rappresentabili) di quelli descritti dal testo, il quale, invece, contiene più azioni o scene di quelle rappresentabili. Spesso questo avviene quando la narrazione è piuttosto articolata e il testo non è scarno, secondo il modello dell'illustrated book visto prima (cfr. Piumini e Temporini, 2014, pp. 14-15).

Una seconda funzione, più rara, è quella chiarificatrice, svolta dall'immagine che esemplifica azioni astratte. A tali espressioni possono infatti corrispondere, nella mente del lettore, numerose immagini molto diverse tra loro, oppure, come spesso accade nei bambini in presenza di astrattezza, nessuna. La rappresentazione fornita dal libro ha quindi il ruolo di disambiguare le possibili interpretazioni e/o di fornirne un esempio concreto. Questa funzione risulta utile soprattutto nella fase di descrizione dell'ambiente iniziale di una storia (cfr. Yarlett, 2013, pp. 8-9).

Può accadere anche, però, che all'immagine venga affidato l'incarico di mostrare eventi e non più soltanto circostanze. Spesso in questi casi il testo non ripete il contenuto dell'immagine, ma le lascia il ruolo di “voce narrante”.

Ne consegue che per comprendere la trama sia necessaria una corretta comprensione dell'immagine, che ricopre, dunque, un ruolo di fondamentale importanza nella storia, in piena integrazione con la componente verbale (cfr. Zap-

pa, Branduardi e Vagnozzi, 2013, pp. 2-3).

Dal punto di vista semiotico Denise Agosto riconosce due principali tipi di funzione dell'immagine rispetto al verbale: quello di *accrescimento*, quando essa aggiunge qualcosa di non espresso dal testo verbale, e quello di *contraddizione*, quando le due forme di comunicazione presentano informazioni conflittuali (1999). E altri additano tre tipi principali di rapporto: il rapporto simmetrico, quello accrescitivo (o di arricchimento) e quello di contrappunto (Nikolajeva e Scott, 2000, pp. 225-239). Nella relazione simmetrica le due forme di comunicazione raccontano la medesima storia, ripetendo le stesse informazioni. L'arricchimento si verifica invece quando le immagini amplificano il significato delle parole, oppure quando le parole espandono il significato delle immagini, in un rapporto complesso tra le due forme di comunicazione.

Nel contrappunto (termine mutuato dall'ambito musicale), invece, parole e immagini seguono ciascuna la propria "linea melodica", narrando la storia in parallelo. Non è difficile immaginare la relazione di arricchimento, quasi obbligata in ciascun picturebook, perché l'immagine concretizza e fornisce sempre le fattezze, l'aspetto di un personaggio e perciò arricchisce la comunicazione verbale.

La categoria del contrappunto può apparire più rara nei libri per i piccoli, ma viene utilizzata più di frequente di quanto si pensi. Vediamone un esempio nell'illustrazione Emma Yarlett, in cui l'immagine non contraddice il testo, bensì le legittime aspettative che il lettore si è formato sulla base di esso (contrappunto ironico per Nikolajeva e Scott, ironia per accrescimento per Agosto). Ciò avviene quando l'immagine attribuisce al testo un significato che esso può realmente avere ma che non è convenzionale. Ad

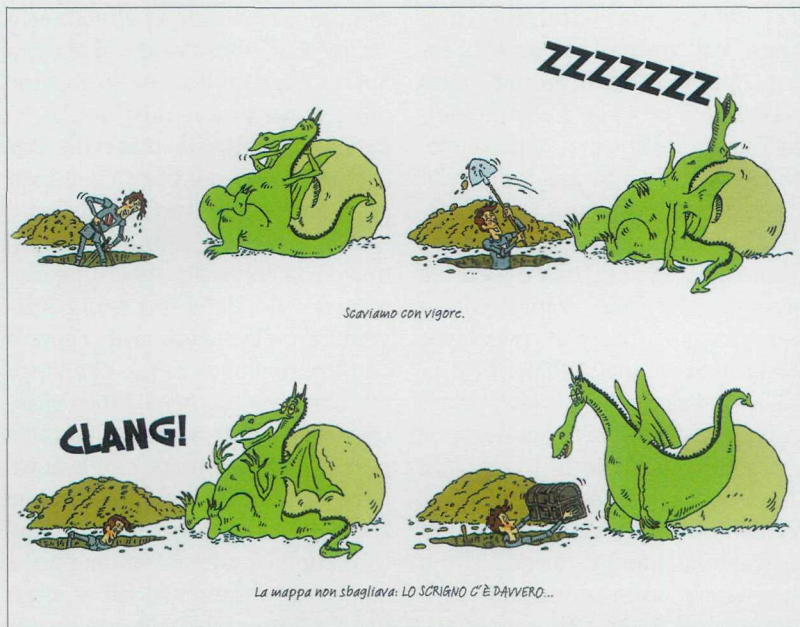
esempio, ci si aspetta che al testo "*Simone si divertiva un sacco con Sofia*" corrisponda un'immagine in cui i due protagonisti svolgono insieme un'attività piacevole per entrambi, si suppone. Quando però l'immagine mostra un bambino che crea un'ombra cinese sul muro e si compiace, con un sorriso malevolo, dell'espressione spaventata della bambina in camera con lui, risulta evidente che l'ipotesi sopra menzionata debba essere parzialmente corretta. Tuttavia non si può affermare che la frase letta dica il falso, poiché Simone si sta effettivamente divertendo. Ciò che aggiunge l'immagine è che, contrariamente all'aspettativa, questo non vale anche per Sofia.

Un secondo esempio riguarda la categoria della contraddizione, in cui il testo e le immagini presentano informazioni apertamente conflittuali.

Nella pagina tratta dal picturebook *Giulio il cavaliere irritante*, il



Esempio di contrappunto ironico, illustrazione tratta da E. Yarlett, Aiuto! La luna non c'è più!, La Margherita, Cornaredo (MI), 2013, p. 7



Esempio di ironia per contraddizione, illustrazione tratta da G. De Pennart, Giulio il cavaliere irritante, Babalibri, Milano, 2013, p. 19

drago Giorgio afferma: “Scaviamo con vigore”. Lasciamo al lettore il confronto con le immagini. L'immagine e il testo possono rapportarsi tra loro in modi assai differenti. Nell'album sostiene Van der Linden, “non si può definire una regola a priori: ogni opera propone un ingresso nella lettura dal testo o dall'immagine” (Van der Linden, 2008). Esistono infatti anche prodotti letterari predisposti per essere “letti” a partire dalla componente visiva. Prova che ciò può accadere sono i *silent book* (cfr. Lee, 2008), albi senza testo in cui l'immagine da sola narra una storia. Volendo però tornare ai nostri testi, va riconosciuto che il rapporto tra il testo verbale e l'immagine non rimane costante in tutto il libro, ma può variare da una pagina all'altra, proponendo forme di integrazione sempre nuove. Da *Aiuto! La luna non c'è più* potremmo selezionare pagine in cui il rapporto è diverso, richiedendo al lettore ogni volta piccole acrobazie di integrazione. Il rapporto tra il testo verbale e

quello visivo non è quindi dato una volta per tutte, ma varia da libro a libro e da pagina a pagina, secondo lo stile scelto e i contenuti da veicolare. E a ogni pagina il lettore è invitato a riconoscere i significati espressi e a goderne in seguito alla continua ispezione ricorsiva delle parole e delle figure.

Conclusioni

Alla luce di questi criteri, i dieci libri indicati in bibliografia rivelano di essere sia prodotti garbati e eleganti sia oggetti stimolanti la mente dei bambini, per il *vivace scarto* tra testo e immagini, colmabile soltanto da inferenze scaturite da un processo cognitivo messo in atto dal lettore. Il pizzicore stuzzicante, in sostanza, non è altro che il cervello che, senza accorgersene, lavora.

¹ L'autrice spezzetta la definizione di album su varie pagine, in modo da poterne spiegare ogni parte nel momento stesso in cui viene enunciata. La traduzione è di chi scrive.

² Traduzione di chi scrive.

³ Traduzione di chi scrive.

Bibliografia

Testi

- Cardarello R., *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Cardarello R., *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg), 2004.
- Sipe L.R., *How Picture Books Work. A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationship*, in “Children's Literature in Education”, vol. 29, n. 2, 1998.
- Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma, 2012.
- Van der Linden S., *Album[s]*, De Facto e Actes-Sud, Parigi, 2013.

Articoli

- Agosto D.E., *One and inseparable. Interdependent storytelling in picture storybooks*, in “Children's literature in education”, vol. 30, n. 4, 1999.
- Bleza Picherle S., Ganzerla L., *Narrativa illustrata. Proviamo a metterci ordine*, in “Il pepe verde. Rivista di letture e letterature per ragazzi”, vol. 51, 2012.
- Cardarello R., Møzza E., “Ragazzi e adulti di fronte ai mass media: il fumetto”, *Ricerche pedagogiche*, vol. 52, 1979.
- Nikolajeva M., Scott C., *The Dynamics of Picturebook Communication*, in “Children's literature in education”, vol. 31, n. 4, 2000.
- Sipe L.R., *How Picture Books Work: a Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationship*, in “Children's Literature in Education”, vol. 29, n. 2, 1998.
- Van Der Linden S., *L'album, le texte et l'image*, in “Le Français aujourd'hui. Images et textes en lecture”, vol. 161, n. 2, 2008, pp. 51-58.

Picturebook

- Biran Y., *Tante pecore, un piccolo uomo e un grande problema*, Emme, San Dorligo della Valle (TS), 2013.
- Cuevas M.M., Stead E.E., *Il postino dei messaggi in bottiglia*, Babalibri, Milano, 2016.
- D'angelo Cassirelli F., *Ginevra e la formula magica*, Giralangolo, Torino, 2013.
- De Pennart G., *Giulio il cavaliere irritante*, Babalibri, Milano, 2013.
- Dieudonné C., *Vacanze da ufo*, Terre di mezzo, Milano, 2015.
- Klassen J., *Questo non è il mio cappello*, Zolibri, Reggio Emilia, 2013.
- Lee S., *L'onda*, Corraini, Mantova, 2008.
- Piumini R., Temporini E., (tratto da Grimm J., Grimm W.), *Cappuccetto Rosso*, Emme, San Dorligo della Valle (Ts), 2014.
- Yarlett E., *Aiuto! La luna non c'è più!*, La Margherita, Cornaredo (Mi), 2013.
- Zappa Branduardi L., Vagnozzi B., *Il porto dei piccoli*, Gallucci, Roma, 2013.